



Høgskolen  
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Therese Garshol Syversen**

## **Barnelitteratur i norsk barnehagelærerutdanning**

**Ein studie av korleis barnelitteratur blir forstått i styringsdokument, gjennom studentperspektiv og i oppførte pensumlistar for utdanninga**

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag  
2023



**Therese Garshol Syversen**

# **Barnelitteratur i norsk barnehagelærerutdanning**

*Ein studie av korleis barnelitteratur blir forstått i  
styringsdokument, gjennom studentperspektiv og i oppførte  
pensumlistar for utdanninga*

Ph.d.-avhandling

(2023)

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgjevarstad: Elverum

© Therese Garshol Syversen (2023)

Det må ikkje kopierast frå publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 32

ISBN trykt utgåve: 978-82-8380-433-1

ISBN digital utgåve: 978-82-8380-432-4

ISSN trykt utgåve: 2464-4390

ISSN digital utgåve: 2464-4404

# Samandrag

Denne avhandlinga er knytt til norsk som lærarutdanningsfag i barnehagelærerutdanninga, med ei fagspesifikk avgrensing til barnelitteratur, litteraturformidling og litteraturdidaktiske emne. Gjennom ei artikkelbasert avhandling løftar eg litteraturvitskaplege spørsmål om kva barnelitteratur er, kan vere og skal gjere inn i norsk barnehagelærerutdanning som kontekst. Den overordna problemstillinga for studien er: *Korleis blir barnelitteratur forstått i norsk barnehagelærerutdanning?*

Bakgrunn for tematikken er ein etablert tradisjon for undervisning i barnelitteratur i norsk barnehagelærerutdanning, der utdanninga spelar ei sentral rolle i det å førebu studentane på rolla som litteraturformidlar i barnehagen. Utforskinga av korleis barnelitteratur blir forstått handlar her om korleis barnelitteratur blir definert, oppfatta, grunngeven, vurdert, valt og eventuelt valt vekk. Eg undersøker problemstillinga gjennom tre forskingsspørsmål som eg behandlar i tre separate delstudiar. Den første delstudien er ein dokumentanalyse av rammeplanar for barnehage og barnehagelærerutdanning, som gjennom eit diakront perspektiv studerer terminologi og formuleringar om barnelitteratur i dokumenta. Den andre delstudien er ein intervjustudie med vekt på barnehagelærarstudentar sine profesjonelle identitetskonstruksjonar, eit fenomen som blir sett i lys av litteraturformidlarrolla. I den tredje delstudien dannar bildebokutval i form av oppførte pensumlistar i kunnskapsområdet *Språk, tekst og matematikk* grunnlag for analyse av og diskusjon om potensialet ved utfordrande og kontroversielle bildebøker i barnehagelærerutdanninga.

Overordna finn avhandlinga at forståingane av barnelitteratur i norsk barnehagelærerutdanning har estetiske og pedagogiske dimensjonar, der eigenverdi, litterære opplevingar, kulturformidling, litterasitet, danning og emosjonell utvikling blir vektlagt. Ein ferdigheitsorientert logikk der berre det oppfatta målbare har betydning, ser i mindre grad ut til å gjere seg gjeldande. Vidare er det eit breitt barnelitterært repertoar i spel i utdanninga, på same tid som bildeboka verkar å være særleg viktig for korleis barnelitteratur blir forstått. Eit anna sentralt funn er at barnelitteratur blir forstått profesjonaliserande hjå studentane, og eg viser her til funn frå dei tre delstudiane som tyder at barnelitteratur kan fungere kvalifiserande, sosialiserte og subjektiverande i utdanninga. Barnelitteraturen sitt potensial for subjektivering rommar samstundes ein risiko, som her blir forstått som ein nødvendig risiko ved all litteraturlæsing og utdanning, slik at barnelitteraturen kan verke på eit vis som er utanfor lærarutdannarar sin kontroll og forbi barnehagelærerutdanninga sine institusjonelle rammer.

# Abstract

This thesis positions itself in the field of Norwegian as a disciplinary subject in early childhood teacher education, with a subject-specific focus on children's literature, literature promotion and literature pedagogy. Through an article-based dissertation, I raise literary questions of what children's literature is, can be and should do in the context of Norwegian early childhood teacher education. The research problem for this study is: *How is children's literature understood in Norwegian early childhood teacher education?*

The background for this theme is an established tradition of teaching children's literature in Norwegian early childhood teacher education, which also plays a central part in preparing its students for the role as literature promoters in early childhood education and care. The exploration of how children's literature is understood is here focused on how children's literature is defined, perceived, reasoned, assessed, selected and possibly deselected. I investigate the problem statement through three research questions that I deal with in three separate studies. The first study is a document analysis of framework plans for early childhood education and care and early childhood teacher education, in which terminology and expressions about children's literature in the documents are investigated through a diachronic perspective. The second study is an interview study that highlights the professional identity constructions of early childhood teacher education students, which links the phenomenon of professional identity to the role of literature promoter. In the third study, picturebook selections in the manner of listed syllabus in knowledge area Language, text and mathematics form the basis for analysis and discussion about the potential of challenging and controversial picturebooks in early childhood teacher education.

Overall, the thesis finds that understandings of children's literature in Norwegian early childhood teacher education has aesthetic and pedagogical dimensions, in which intrinsic value, literary experiences, cultural promotion, literacy, bildung and emotional development are emphasized. A skill-oriented logic, in which only the perceived measurable has meaning, appears less evident. Furthermore, while there is a broad repertoire of children's literature at play in the education, the picturebook medium seems to be particularly relevant for how children's literature is understood. Another central find, is that literature is understood professionalizing towards students in early childhood teacher education, and I show to findings from the separate studies which indicate that children's literature could promote qualification, socialization and subjectification in education. Children's literature's potential for subjectification simultaneously comes with a risk, which here is understood as a necessary

risk, both in reading literature and in education itself, that allows for children's literature to operate outside the control of early childhood educators and beyond the institutional framework of early childhood teacher education.

# Forord

Ferdigstillinga av denne doktorgradsavhandlinga skjer i ei tid der debatt kring sensur og sensitivitetslesarar pregar barnelitteraturfeltet. Som litteraturforskar og barnelitterær forfattar følgjer eg diskusjonane med interesse, tidvis forundring, men òg begeistring over at barnelitteraturen engasjerer så sterkt. Ut frå dei pågåande diskusjonane er det i alle fall klart at barnelitteratur treffer ein streng hos mange. Denne avhandlinga tematiserer korkje sensur eller sensitivitetslesarar direkte, men spørsmål om kunsten og barnelitteraturen sitt potensial og kva for omsyn han kan ta, eller eventuelt ikkje bør ta, står sentralt. Desse diskusjonane er ikkje nye, men blir her flytta inn i ein kontekst som er relativt ny, nemleg norsk barnehagelærarutdanning.

Høgskulen i Innlandet har gjennom sitt PhD-program i profesjonsretta lærarutdanningsfag gitt meg høvet til å kunne fordjupe meg i tema og problemstillingar som eg interesserer meg for over lengre tid. Det kjenst som eit privilegium, noko det også er, og det ville aldri ha vore mogleg for meg å søke ei stipendiatstilling i det heile utan prinsippet om gratis utdanning og statlege støtteordningar. Sjølv om eg ofte tenkjer at *her er så underligt* i den akademiske verda, er eg takksam for moglegheitene som finst og ikkje minst, at nokon hadde trua på meg og prosjektet. Her må eg trekke fram leiar for nemnte PhD-program, professor Lise Iversen Kulbrandstad.

Ei stor takk til mine rettleiarar, professor Anne Skaret og førsteamanuensis Gunhild Tomter Alstad, begge ved Høgskulen i Innlandet. Takk for begeistringa og engasjementet de har vist for avhandlingsprosjektet mitt, og takk for at de har skjerpa blikket mitt gjennom spørsmål, innvendingar og «tough love». Eg kjem til å sakne det å kunne dele tekstane mine med dykk.

Tusen takk til Silje Hernæs Linhart og Anna Nordenstam som las avhandlinga ved høvesvis midtvegs- og sluttseminar. De bidrog begge med verdifulle innspel til korleis eg kunne jobbe vidare.

Til studentane som tok seg tid til å delta i forskingsprosjektet: takk for spennande samtalar, og takk for tilliten.

Takk til Eirik Skjelstad, som eg har delt kontor med mot slutten, og som ordna det slik at eg fekk to dataskjermar på arbeidsplassen (undervurdert). Det var visst berre å ta ein telefon til IT, men det ville aldri ha skjedd utan Eirik.

På heimebane må eg rette ei stor takk til Dag Freddy Røed, min *partner in crime*, som alltid heiar meg fram. Svigermor Liv Sigrid har bidratt med super innsats i å passe vesle Hedda, særleg det første året med baby då alt var kaos var svigermor heilt uvurderleg, for hadde eg ikkje ei avhandling å gjere ferdig? Bonuspappa Per Gunnar og mamma Yvonne bidrog til å halde motet oppe då vi, midt i nemnte kaos, gjorde eit impuls kjøp i form av ny leilegheit som trong totaloppussing. Gjennom Per Gunnar sine to livs- og oppussingsmotto, høvesvis «prøv sjæl» og «men dét kan jæ hjelpe deg med», har eg definitivt både fått prøvd meg sjølv og tatt imot mykje hjelp undervegs.

Eg kunne lenge, med handa på hjartet, seie at eg elska kvart minutt av stipendiatlivet. Det brast litt mot slutten. Men om ei stund vil eg nok sjå tilbake på tida som stipendiat med glede. Trur eg.

Oslo, april 2023

Therese Garshol Syversen



# Innhald

Samandrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iv
Innhald .....	vi
Oversikt over artiklar .....	2
1 Innleiing .....	3
1.1 Tema for avhandlinga .....	3
1.2 Bakgrunn .....	4
1.2.1 Avhandlinga sett i lys av ein utdanningspolitisk kontekst .....	4
1.2.2 Nasjonale føringar og styringsdokument for BLU .....	7
1.2.3 Norskfaget og barnelitteratur i BLU .....	9
1.2.4 Barnehagelærerprofesjonen og rolla som litteraturformidlar .....	10
1.2.5 Barnelitteratur i og utanfor utdanningskonteksten .....	11
1.3 Mål for studien og problemstilling .....	13
1.4 Presentasjon av dei tre delstudiane og forskingsspørsmål .....	13
1.4.1 Delstudie 1 .....	14
1.4.2 Delstudie 2 .....	15
1.4.3 Delstudie 3 .....	16
1.5 Posisjonering av avhandlingsprosjektet .....	17
1.5.1 Forskarposisjonering .....	17
1.6 Struktur og oppbygning i avhandlinga .....	19
2 Tidlegare forskning .....	21
2.1 Studiar av barnelitteratur og litteratur i kontekst av BLU og lærarutdanning .....	22
2.1.1 Studiar av barnelitteratur i styringsdokument for BLU .....	22
2.1.2 Tidlegare forskning på studentperspektiv og profesjonell identitet .....	23
2.1.3 Studiar av barnelitteraturen sitt potensial i lærarutdanning .....	26
2.2 Tidlegare forskning på barnelitteratur i barnehagen .....	27
2.2.1 Studiar om barnehagelærarar sine refleksjonar kring bokutval .....	27
2.2.2 Studiar av bokutval i barnehagen og grunngjevingar for barnelitteratur .....	29
2.2.3 Tidlegare forskning på barnehagen som litteraturformidlingsarena .....	31
2.3 Barnelitteraturforskning, med vekt på utfordrande og kontroversielle bildebøker .....	32
2.3.1 Studiar av førestillingar om kva barnelitteratur er og skal gjere .....	32
2.3.2 Tidlegare forskning på utfordrande og kontroversielle bildebøker .....	33
2.4 Oppsummering .....	35
3 Teoretiske perspektiv .....	36
3.1 Teoretiske perspektiv på barnelitteratur og bildebøker .....	37
3.1.1 Definisjonsforsøk på barnelitteratur og litteratur .....	37
3.1.2 Barnelitteratur i spenningsfeltet mellom kunst og pedagogikk .....	39
3.1.3 Bildebokteori .....	42
3.1.4 Perspektiv på utfordrande og kontroversielle bildebøker .....	45
3.2 Teoretiske tilnærmingar til (litteratur)didaktikkomgrepet .....	46
3.3 Litteraturformidlingsteori .....	52
3.3.1 Litteraturformidling som kommunikasjonshandling .....	52
3.3.2 Litteraturformidlarrolla i lys av profesjonell identitet .....	54
3.4 Oppsummering .....	56
4 Metode .....	57

4.1	Oversikt: metodeval, materiale og analysemåtar i dei tre delstudiane .....	57
4.2	Ei kvalitativ forskingstilnærming til forståingar av barnelitteratur .....	59
4.3	Delstudie 1: Ei undersøking av rammeplanar for barnehage og BLU .....	60
4.3.1	Dokumentanalyse som metode .....	60
4.3.2	Om styringsdokument og utval av materiale i delstudie 1 .....	61
4.4	Delstudie 2: Ei undersøking av BLU-studentar som blivande litteraturformidlarar .....	63
4.4.1	Kvalitativt forskingsintervju som metode .....	64
4.4.2	Gjennomføring av datatilverking og -innsamling .....	68
4.4.3	Analyse av intervjumaterialet: konvensjonell og teoridreven innhaldsanalyse .....	70
4.5	Delstudie 3: Ei undersøking av utfordrande og kontroversielle bildebøker i BLU .....	73
4.5.1	Innsamling og utval .....	73
4.5.2	Motivasjon, teoretisk inspirasjon og gjennomføring .....	75
4.5.3	Analyse med vekt på uafgjørleghed og sjokkpotensial .....	76
4.6	Forskingskvalitet .....	77
4.6.1	Validitet .....	77
4.6.2	Reliabilitet .....	80
4.7	Etiske betraktningar .....	81
5	Oppsummering av artiklar .....	83
5.1	Artikkel 1 .....	83
5.2	Artikkel 2 .....	84
5.3	Artikkel 3 .....	85
6	Diskusjon og avslutning .....	87
6.1	Barnelitteraturen sine estetiske og pedagogiske dimensjonar i BLU .....	88
6.2	Barnelitteratur som profesjonaliserande i BLU .....	91
6.3	Barnelitteratur og risikofyllt utdanning .....	93
6.4	Avsluttande betraktningar og vegen vidare .....	97
7	Litteratur .....	99
8	Vedlegg .....	115
8.1	NSD si vurdering av prosjektet .....	115
8.2	Skriv om informert samtykke .....	118
8.3	Intervjuguide 1 – Fokusgruppeintervju .....	121
8.4	Intervjuguide 2 – Individuelt intervju .....	122
8.5	Det samla bildebokutvalet i STM hausten 2020 i delstudie 3 .....	124
9	Figurar .....	127
	Figur 1. Oversikt over tittel, mål og hovudfunn i dei tre artiklane .....	127
	Figur 2. Oversikt over forskingsspørsmål, metodar, materiale og analysemåtar i dei tre delstudiane .....	128
	Figur 3. Utdrag frå analysearbeid i delstudie 2 .....	129
	Artiklar i avhandlinga .....	130



# Oversikt over artiklar

## Artikkel 1

Syversen, T. G. & Alstad, G. T. (2020). Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. Litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning. *Tidsskrift for nordisk utdanning og praksis*, 14(2), 62–81. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2254>

## Artikkel 2

Syversen, T. G. & Skaret, A. (2021). På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner. *Uniped*, 44(2), 117–129. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-04>

## Artikkel 3

Syversen, T. G. (Innsendt). Med utfordrende og kontroversielle bildebøker på pensum: Ein studie av potensialet for «uafgjørighed» og «sjökk» i bildebokutvalet i norsk barnehagelærerutdanning.

# 1 Innleiing

## 1.1 Tema for avhandlinga

Denne avhandlinga handlar om barnelitteratur i norsk barnehagelærerutdanning (heretter BLU). Avhandlinga er knytt til norsk som lærarutdanningsfag i BLU, med ei fagspesifikk avgrensing til barnelitteratur<sup>1</sup>, litteraturformidling og litteraturdidaktiske emne. Gjennom tre delstudiar utforskar eg forståingar av barnelitteratur i BLU, slik desse kjem til uttrykk i nasjonale styringsdokument, via studentperspektiv og i oppstillinga av pensumlister.

Forståingar av barnelitteratur handlar her om korleis barnelitteratur blir definert, oppfatta, grunngeven, vurdert, valt og eventuelt valt vekk. Førestillingar om kva barnelitteratur *er* og *kan vere* blir sett i samanheng med oppfatningar av kva barnelitteratur skal *gjere*, altså kva for tiltenkte funksjonar han får i kontekst av BLU. Vidare tematiserer avhandlinga potensialet ved barnelitteraturen, meir spesifikt korleis barnelitterære tekstar kan råke ved BLU-studentane som lesarar og blivande litteraturformidlarar. Eit utgangspunkt for avhandlinga er at møter med barnelitteratur i BLU, både teori om barnelitteratur og barnelitterære tekstar i seg sjølve, vil prege studentane sine forståingar av kva barnelitteratur er, kan vere og kva han skal gjere. I neste ledd kan dette få betydning for korleis studentane utøver rolla som litteraturformidlar i barnehagen.

Den første delstudien i avhandlinga rettar seg mot styringsnivået og tematiserer terminologibruk og formuleringar om barnelitteratur i rammeplanar for barnehage og BLU. Undersøkinga er motivert av at ho gjev innsikt i nasjonale føringar som er forplikande for utdanningsinstitusjonane og tilsette i BLU og dermed fungerer som ei overordna ramme for litteraturundervisninga. Studien tar utgangspunkt i ein dokumentanalyse der ordval og formuleringar i styringsdokumenta blir undersøkt som uttrykk for forståingar av og grunngevingar for barnelitteratur. Mellom anna diskuterer vi<sup>2</sup> korleis bruken av omgrep som «barnelitteratur», «litteratur» og «tekst» og andre nærskyldte termar får betydning for korleis barnelitteratur blir forstått i styringsdokumenta. Ordval og formuleringar om barnelitteratur blir vidare undersøkt inn i ei større tekstleg samanheng og kopla til grunngevingar som kulturformidling, danning, litterasitet og emosjonell utvikling.

Den andre delstudien er ein kvalitativ intervjustudie om BLU-studentar og utviklinga

---

<sup>1</sup> Eg nyttar omgrepa «litteratur» og «barnelitteratur» om kvarandre. Det skuldast i hovudsak at begge omgrepa opptre i styringsdokument for barnehage og BLU, men òg at eg forstår «litteratur» som eit overordna omgrep, altså ikkje synonymt med «voksenlitteratur». Eg kjem nærmare inn på dette i kapittel 3.1.1.

<sup>2</sup> Eg skriv både «eg» og «vi» når eg omtalar delstudie 1 og 2 ettersom desse er skrivne i samarbeid med medforfattarar.

deira mot rolla som litteraturformidlar i barnehagen. I studien blir litteraturformidlarrolla sett i samanheng med profesjonell identitet som fenomen, der studentutsegn om barnelitteratur og litteraturformidling blir studert som uttrykk for profesjonelle identitetskonstruksjonar hjå BLU-studentane. Gjennom eit deltakarperspektiv set delstudien fokus på tema som bokutval, barnehagen som litteraturformidlingsarena, førestillingar om barn som lesarar, samt korleis arbeid med barnelitteratur blir forstått av studentane.

Den tredje delstudien undersøker pensumlister i BLU for å diskutere litteraturutval og kva for potensial barnelitteratur kan ha i utdanninga av BLU-studentane som blivande litteraturformidlarar.<sup>3</sup> Studien avgrensar seg primært til bildebøker, der eit samla utval frå BLU-institusjonane og bøkene som pensumlistene refererer til utgjer sjølve materialet. Gjennom bildebokanalysar av tre utvalte bildebøker, har studien eit litteraturdidaktisk fokus på litteraturen sitt emosjonelle potensial i BLU.

Dei tre delstudiane skal saman og kvar for seg utforske forståingar av barnelitteratur i BLU. Sjølv om eg gjennom desse delstudiane gjer utsnitt ved ulike nivå i BLU, og ser dei i samanheng med kvarandre, antar eg ikkje eit lineært forhold mellom dei. Lærarutdanningar har, ifølgje Marilyn Cochran-Smith (2013, s. 121), eit policy-problem, fordi forholdet mellom styring, kvalitet og prestasjonar ofte blir oppfatta som rettlinja. Overført til dette prosjektet vil ikkje styringsdokument for BLU, og dei forståingane av barnelitteratur ein kan lese ut frå desse dokumenta, vere det einaste som innverkar på korleis BLU-studentane utøver rolla som litteraturformidlar i barnehagen. Samstundes legg eg til grunn at dei førestillingane som eg utforskar gjennom denne avhandlinga er blant mange faktorar som får betydning for korleis barn i norske barnehagar opplever sine tidlege møter med barnelitteratur.<sup>4</sup>

## **1.2 Bakgrunn**

### **1.2.1 Avhandlinga sett i lys av ein utdanningspolitisk kontekst**

Som eit av mange OECD-land har Noreg dei siste tiåra implementert ei rekke reformer innanfor det offentlege, og utdanningssektoren er ikkje noko unntak. Ivar Bleiklie og Svein Michelsen (2013) omtalar dette som eit paradigmeskifte i europeisk utdanningspolitikk, der konkurranse og kommersialisering blir stadig viktigare. Framveksten av ein økonomisk

---

<sup>3</sup> Pandemien Covid-19 resulterte i endringar for delstudie 3. Eg gjer nærmare greie for dette seinare i kapittelet.

<sup>4</sup> Andel barn i alderen 1-5 år som har plass i norske barnehagar var 93,4 % i 2022.

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

ideologi blir ofte assosiert med New Public Management (heretter NPM)<sup>5</sup>, som søker å fremje effektivitet og produktivitet i det offentlege (Møller, 2006). Fokuset på humankapitalen inneber, ifølge Pål Hamre (2015, s. 20), at kunnskapar og ferdigheiter i befolkninga blir sett i samanheng med landet sin økonomi. Investering i utdanning skal i første omgang auke humankapitalen og i neste omgang bruttonasjonalproduktet. Dette skapar samstundes eit behov for nasjonane å kartlegge sitt utdanningsnivå, for på den måten å kunne vurdere og betre si eiga konkurransevne (Klinge, 2016, s. 40).

Det er uvisst i kva grad framveksten av ein økonomisk orientert utdanningsideologi verkar inn på forståingar av barnelitteratur i BLU, men det sokalla paradigmeskiftet i utdanning (jf. Bleiklie & Michelsen, 2013), og den påfølgjande kritikken av det dannar likefullt ein kontekst for denne avhandlinga. Enkelte forskarar har dessutan hevda at litteratur som kunstoffag er særst utsett med den noverande utdanningspolitikken, all den tid litteratur vanskeleg lar seg avgrense til klart definerte og målbare mål. Martha C. Nussbaum er blant forskarar som har hevda at ein økonomisk utdanningsideologi reduserer litteratur, i likskap med andre kunstoffag, til noko meiningslaust og uviktig. I boka *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010) rettar ho skarp kritikk mot profittmotiv i utdanning og hevdar at demokratiet står i fare med eit utdanningssystem som produserer «useful machines, rather than complete citizens» (s. 2).

Gert J. J. Biesta (2014) har kome med liknande kritikk av utdanningssystemet. Han skriv ikkje om litteratur spesifikt, men hevdar at diskursar kring evidens, ansvarleggjering og det han omtalar som «lærifisering» (s. 18) overskygger dei meir sentrale spørsmåla om kva ein vil oppnå med utdanning (s. 24). Han er i likskap med Nussbaum (2010) kritisk til krav om standardisering, og skriv at utdanning ikkje er eit teknisk maskineri, men: «et møte mellom mennesker» (Biesta, 2014, s. 18–19). Det inneber at utdanning alltid rommar ein risiko. Ønsket om ein trygg, føreseieleg og risikofri utdanning beskriv han som infantilt og utolmodig; han hevdar vegen til utdanning er og skal vere lang, tung og frustrerende (s. 25–26). Sjølv koplur han utdanninga sitt formål til tre hovudområde; *kvalifisering*, det vil seie å tileigne seg kunnskap, ferdigheiter, verdiar og evner; *sosialisering*, som i korleis vi gjennom utdanning blir innlemma i eksisterande tradisjonar og handle og veremåtar; og *subjektivering*, forstått som frigjering, fridom og det ansvaret fridomen fører med seg. Utdanning skal altså ikkje berre reprodusere det vi allereie veit (s. 27).

---

<sup>5</sup> Enkelte forskarar skil mellom NPM og *New Managerialism*, der sistnemnte er tydelegare knytt til UH-sektoren (sjå t.d. Quigley, 2011). I denne avhandlinga nyttar eg NPM som omgrep, då det er meir utbreidd.

Parallelt med auka målstyring i utdanning har barnehagen blitt ein del av utdanningssystemet, med stadig høgare krav til barnehagen som pedagogisk institusjon (Grindheim, 2017, s. 171). Kristin Danielsen Wolf og Anne Greve (2018, s. 55) beskriv ei større interesse for barnehagens innhald og oppgåver, både nasjonalt og internasjonalt, frå grupper som tidlegare ikkje har via barnehagen særleg merksemd. Denne interessa heng ifølgje Wolf og Greve saman med at antal barn i norske barnehagar har auka betydeleg, og at barnehagen no spelar ei sentral rolle i det å fremje kunnskap og sosial utjamning, to avgjerande faktorar for økonomisk vekst.<sup>6</sup> Ei slik utvikling får særleg betydning for delstudie 2 i denne avhandlinga, ettersom fleire forskarar meiner auka målstyring skapar utfordringar for profesjonalisering og profesjonell identitetskonstruksjon (sjå t.d. Blaafalk, Solheim & Aaserud, 2017; Otterstad, 2018; Wolf & Greve, 2018). Det skuldast mellom anna forventningar om utforming av universelle standardar for god barnehagepedagogikk der barnehagelærarar ber minimalt med personleg ansvar (Seland, 2009, s. 31). Viss ein legg Biesta (2014) sine førnemnde perspektiv til grunn, handlar det om ein form for pedagogikk der ein vil minimere eller fjerne all risiko. Det er ifølgje Biesta ikkje umogleg, men som nemnt ei infantil tilnærming til utdanning og kjem med ein kostnad: «en slik redusert kompleksitet har alltid en pris, og det moralske, politiske og pedagogiske spørsmålet er: Hvilken pris er vi villige til å betale for å få utdanningen til å 'virke?'» (s. 24).

For barnehagelærerprofesjonen skriv Mari Pettersvold og Solveig Østrem at «noe er i ferd med å skje» (s. 9), med stadig fleire barnehagelærarar som ytrar seg kritisk og stiller spørsmål ved oppgåver dei blir pålagt. I *Profesjonell uro. Barnehagelæres ansvar, integritet og motstand* (2018) løftar dei fram historier om barnehagelærarar som har motsett seg krav frå styringshald. Dei fortel om kva som var kjelda til motstanden, korleis han blei møtt og kva for konsekvensar handlingane fekk i etterkant. Historiene tyder at nye styringstendensar kan utfordre barnehagelærarar sin profesjonalitet, men òg bli ei kjelde til tydeleggjing av verdiar og profesjonell identitet. Barnehagelærarar er altså ikkje naudsynleg avmektige i møte med auka målstyring; bildet er langt meir samansett og nyansert enn som så. Martin Blok Johansen (2014, s. 191) er inne på dette når han hevdar at policy-analysar i profesjonsforskinga ofte konkluderer på føreseieleg vis, med at det finst skjulte politisk-økonomiske ideologiar som tyranniserer profesjonsutøvarane. Han skriv: «Det er som om rollerne på forhånd er udpeget og tildelt ud fra en på mange måder forsimplet forestilling om, hvem der undertrykker, og

---

<sup>6</sup> Andel barn i alderen 1-5 år som har plass i barnehage i Noreg var 93,4 % i 2022.  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>



hvem der er undertrykt» (s. 191). Johansen meiner altså at forskinga ofte blir forenklande, for makt er eit komplekst, strategisk spel, med relasjonar som stadig er i rørsle. Dette poenget understreker også Pettersvold og Østrem: «Det handler altså ikke om den sterke, onde staten mot den lille, gode profesjonsutøveren» (2018, s. 10). Historiene dei skildrar er uttrykk for nett dette, at makt ikkje utelukkande kjem ovanifrå, og at barnehagelærarar ikkje automatisk innordnar seg nye styringstendensar. I norsk samanheng finst dessutan forskning som tyder at BLU orienterer seg mot ein sterk fellesnordisk barnehagetradisjon<sup>7</sup>, der mange forsvarer tradisjonelle utdanningsmodellar ovanfor sokalla «nye metodar» (jf. Klinge, 2016, s. 40). Det gjer norsk BLU til ein interessant kontekst for å studere forståingar av barnelitteratur.

### 1.2.2 Nasjonale føringar og styringsdokument for BLU

Sjølv om BLU-institusjonar og lærarutdannarar har ein viss autonomi når det gjeld organisering av utdanninga og utforming av ulike emne, er BLU eit politisert område i Noreg (Blaafalk, Solheim & Aaserud, 2017, s. 13). Det inneber at arbeidet med barnelitteratur i BLU, er ramma inn av fleire nasjonale føringar og styringsdokument. Meir spesifikt skal dei tolv universiteta og høgskulane i Noreg som gir<sup>8</sup> BLU forhalde seg til *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2012), § lov om barnehager (barnehageloven) (Kunnskapsdepartementet, 2005), *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Blant desse styringsdokumenta rommar dei to sistnemnte formuleringar kring barnelitteratur, og det er dermed desse som er av størst interesse for mitt forskingsprosjekt. Her legg eg altså ein premiss til grunn om at styringsdokumenta må romme eksplisitte formuleringar om barnelitteratur og litteratur for å få merksemd i avhandlinga.

*Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver* (heretter barnehageplanen) er i utgangspunktet retta mot praksisfeltet, men får betydning for BLU fordi forskrifta skriv at arbeidet i BLU skal vere i tråd med barnehageplanen. Av den grunn inkluderer delstudie 1 i denne avhandlinga analyse av både barnehageplanen og nasjonale retningslinjer for BLU (heretter utdanningsplanen). Gjeldande versjon av barnehageplanen er eit dokument på 57 sider inndelt i ni kapittel, som omfattar barnehagens (1) overordna verdigrunnlag, (2) ei beskriving av ansvar og roller, (3) barnehagen sitt formål og innhald, (4) barns medverking,

---

<sup>7</sup> Sjå kapittel 2.1 for karakteristikkar om det ein ofte omtalar som den nordiske barnehagemodellen.

<sup>8</sup> Forskrifta nyttar omgrepet «gir» (og ikkje «har») BLU. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

(5) samarbeid mellom heim og barnehage, (6) overgangar, (7) barnehagen som pedagogisk verksemd, (8) barnehagens arbeidsmåtar og (9) barnehagens fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er i kapittel 9, særleg fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst, men òg fagområdet Kunst, kultur og kreativitet (heretter KKK), at ein finn formuleringar om barnelitteratur. Her står det mellom anna at barna i barnehagen skal møte litteratur og tekstar frå notid og fortid, samt erfare ulike måtar å formidle tekstar og forteljingar på, som «kjelde til estetiske opplevingar kunnskap, refleksjon og møte med språk og kultur» (s. 47). Desse formuleringane er nærliggjande å sjå i samanheng med dei overordna pedagogiske verdiane som kjem til uttrykk elles i dokumentet, der mellom anna demokrati, mangfald og likestilling står sentralt (s. 7).

Utdanningsplanen rettar seg eksplisitt mot utdanningsfeltet og gjev forpliktande kvalitetsstandardar for lærarutdanningane (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 3). Gjeldande versjon er på 20 sider og omfattar kapitla (1) Forord, (2) Innledning, (3) Institusjonelt ansvar, (4) Struktur og innhold og (5) Kunnskapsområdene.<sup>9</sup> Det er innanfor kapittel 5, og særleg kunnskapsområdet Språk, tekst og matematikk (heretter STM), at ein finn formuleringar om barnelitteratur. Her står det kva kunnskapsområdet omfattar, samstundes som dokumentet uttrykkar forventna læringsutbytte hjå kandidatane innanfor områda kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Det står mellom anna at STM byggjer på lærarutdanningsfaga norsk, matematikk og pedagogikk og omfattar «barns matematiske og språklige utvikling, utvikling av dialogiske ferdigheter, barnelitteratur, barns medie- og tekstkultur, deres språklige uttrykk, meningsskaping, kreative undring og problemløsing.» (s. 14). Blant forventningar som vert retta mot kandidatane, er at dei «har kunnskap om skjønnlitteratur og sakprosa for barn, moderne tekst- og mediekulturer og sjangere fra muntlige fortellertradisjoner med særlig vekt på samisk fortellertradisjon» (s. 15).

Lærarutdannarar i BLU må tolke dei to styringsdokumenta, barnehageplanen og utdanningsplanen, i samanheng med kvarandre når dei skal undervise i barnelitterære emne i BLU. Sjølv om det i utgangspunktet er utdanningsplanen som er gjeldande, skal dei som nemnt handle i tråd med barnehageplanen. Begge desse planane er derfor sentrale for BLU og denne avhandlinga, der dei utgjer materialet i delstudie 1. I det følgjande vil eg gå meir i djupna på BLU, men med eit avgrensa fokus på barnelitteratur og norskfaget.

---

<sup>9</sup> Dokumentet finst berre på bokmål.

### 1.2.3 Norskfaget og barnelitteratur i BLU

BLU er ei treårig utdanning på bachelorgradsnivå som skal kvalifisere kandidaten til å utøve barnehagelæreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2012). Barnehagen i Noreg er rekna som første, frivillige del av utdanningsløpet, og tilbodet rettar seg for barn i alderen 0-6 år. Då Kunnskapsdepartementet innførte ny rammeplan for utdanninga i 2012, endra dei namnet frå «førskulelæruddanning» til «barnehagelæruddanning», og utdanninga gjekk frå ei inndeling i ti fag (deriblant norskfaget) til å vere organisert i seks tverrfaglege kunnskapsområde. Målet med omorganiseringa var å skape betre heilskap og samanheng mellom dei ti faga som før gjekk inn som åtskilde einingar i førskulelæruddanninga.

Norskfaget har altså, i likskap med andre fag som matematikk og pedagogikk, gått frå å vere eit eget fag til å inngå som ein del av ei større eining i utdanninga i kunnskapsområdet STM.

Trine Solstad (2018, s. 12) skriv at det eksisterer ein lang tradisjon for undervisning i barnelitteratur i utdanninga av barnehagelærarar i Noreg. Både barnelitterære tekstar og teori om barnelitteratur, litteraturformidling og litteraturdidaktikk inngår som del av undervisninga. I førskulelæruddanninga før 2013 møtte studentane barnelitterære tema i hovudsak gjennom norskfaget. Etter omlegginga frå fag til kunnskapsområde, blir barnelitterære tema i hovudsak formidla gjennom kunnskapsområdet STM, der norsk er eit sentralt fagområde.<sup>10</sup> Sjølv om institusjonane står fritt til å inkludere barnelitteratur i andre kunnskapsområde, til dømes KKK, høyrer norskfaget og følgeleg arbeidet med barnelitteratur i stor grad til kunnskapsområdet STM hos eit fleirtal av institusjonane (Dybvik & Jæger, 2018, s. 46).

I ein artikkel om omlegginga frå fag til kunnskapsområde i BLU diskuterer Hilde Dybvik og Henriette Jæger (2018) konsekvensar av at norskfaget no inngår i STM. Dei skriv at faget har «mistet noen vesentlige perspektiver i overgangen til barnehagelæruddanning [...] Koplingen med matematikk i STM har gitt norskfaget et mer instrumentelt preg som ferdighetsfag» (s. 47). Altså uttrykker dei ei bekymring for at norskfaget og barnelitteraturen sin estetiske dimensjon hamnar i skuggen av språkleg-pedagogiske mål. I litteratursamanheng er det ikkje uvanleg at estetiske og pedagogiske omsyn vert omtala om kvarandre, at barnelitteratur til dømes er kjelde til både kunsthendingar og danningprosessar (sjå t.d. Solstad, Jansen & Øines, 2018; Syversen, 2020). Samstundes finst det forskarar som hevdar at norsk utdanningspolitikk meir overordna fremjar ei form for litterasitet som favoriserer forståing over kreativitet, kognisjon over kjensler og målbare resultat over danning (sjå

---

<sup>10</sup> Kunnskapsområdet STM rommar 11 studiepoeng norsk, 7 studiepoeng matematikk og 2 studiepoeng pedagogikk.

Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, s. 2). Kva for plass det estetiske, kunstnariske og kreative skal ha, og kor mykje fokus det skal vere på at barn skal nå ulike mål, er sentrale spørsmål i utdanning som også gjer seg gjeldande i kontekst av barnehage og BLU. Påstandar om instrumentelle forståingar av barnelitteratur i BLU, der særleg omlegginga frå fag til kunnskapsområde blir vektlagt (jf. Dybvik & Jæger, 2018), utgjer både ein bakgrunn for dette avhandlingsprosjektet og ei motivering av kvifor tema er interessant å undersøke nærmare. Eventuelle spenningar mellom det estetiske og (oppfatta) målbare i utdanning får dessutan betydning for profesjonen som BLU-studentane skal ut i og utøvinga deira av litteraturformidlarrolla.

#### **1.2.4 Barnehagelærarprofesjonen og rolla som litteraturformidlar**

Gjennom arbeid med barnelitteratur skal BLU førebu og utvikle studentane mot rolla som litteraturformidlar i barnehagen (Syversen, 2020, s. 174). Omgrepet «litteraturformidlar»<sup>11</sup> blir ikkje nytta eksplisitt i utdanningsplanen, men er mogleg å lese implisitt ut frå dei kunnskapane, ferdigheitene og kompetansane ein forventar at studentane skal ha etter avslutta utdanning. Det står mellom anna at kandidatane skal ha kunnskapar om skjønnlitteratur og sakprosa for barn, ferdigheiter til å skape eit inkluderande miljø for fortelling og høgtlesing, samt vere medvitne om betydninga av det litterære miljøet for arbeid med danning, demokrati og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 15). Sjølv om norskfaglege perspektiv om litteratur og litteraturformidling kan seiast å utgjere ein relativt liten del av utdanninga som heilskap, rettar utdanningsplanen altså tydelege forventningar til BLU-studentane.

Ettersom fleirtalet av barna i barnehagen enno ikkje er lesetekniske lesarar, er dei avhengige av vaksne, alternativt eldre, lesekyndige barn for å få tilgang til verbaltekstar.<sup>12</sup> På mange måtar er barnehagebarn prisgjevne at andre vil lese med dei. Solstad (2015, s. 10) skriv om barn som enno ikkje er lesekyndige at det er «voksne som eksponerer, velger ut og lesar litteratur for barna. Det er voksne som bestemmer når og hvordan barn skal bli lest for, og gjerne også hva som er passende å samtale om i forbindelse med den litteraturen som leses». Her får BLU-studentar i kraft av sin akademiske og forskingsbaserte forankring ei sentral rolle i det å leie, legge til rette for og delta i ulike litterære aktivitetar, både undervegs i

---

<sup>11</sup> Inspirert av Ola Harstad (2018), som konstruerer rolla som «litteraturlærar» ut frå styringsdokument for grunnskulelærarutdanning, konstruerer eg rolla som «litteraturformidlar» ut frå styringsdokument for BLU.

<sup>12</sup> Ein studie av Hermundur Sigmundsson, Monika Haga, Greta Storm Ofteland og Trygve Solstad (2019) fann at 11 % av barna kunne lese før skulestart.

praksis og etter fullført utdanning.<sup>13</sup> Sjølv om formell leseopplæring ikkje er eit mål i barnehagen, er dei barnehagetilsette forplikta til å gjennomføre ei rekke barnelitterære aktivitetar. Dei skal til dømes «bruke varierte formidlingsformer og tilby eit mangfald av bøker, songar bilete og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). For BLU blir det dermed eit mål å utruste studentane med kunnskapar, ferdigheiter og kompetanse til å kunne leie og utføre dette litteraturarbeidet.

Delstudie 2 i denne avhandlinga koplar studentane si utvikling i BLU, til profesjonell identitet som fenomen. Å bruke omgrepet «profesjonell identitet» i denne konteksten aktualiserer spørsmål om profesjonens status. Ei utfordring for barnehagelærarprofesjonen, i likskap med enkelte andre profesjonar, er utbreidde oppfatningar om at sunt bondevett og personlege eigenskapar er viktigare enn spesialisert utdanning (Heggen, 2005, s. 329). Det har resultert i tilbakevendande diskusjonar om barnehagelærar faktisk *er* ein profesjon, samt spørsmål ved utdanninga si funksjon og relevans (Lindboe, 2012). Lekmannspreget, der profesjonsutøvarane sin kompetanse risikerer å bli gjort usynleg, er ei særleg utfordring for barnehagearenaen (Wolf & Greve, 2018, s. 53). Det skuldast, ifølge Gerd Sylvi Steinnes (2014), at barnehagen er prega av ein likskapskultur, der skilnadar i kompetanse blir tilslørte snarare enn framheva. På same tid er som nemnt den politiske interessa for BLU og profesjonen aukande (Grindheim, 2017), og i juni 2017 vart ei ekspertgruppe oppnemnt av regjeringa med mål om å tydeleggjere barnehagelærarrolla. I den ferdige rapporten stiller ekspertgruppa spørsmål kring den noverande utdanninga: «Det er viktige spørsmål om utdanningen dekkjer den praksisen den skal forberede til og hvilken plass akademisk og praktisk kunnskap har» (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 7). I litteratursamanheng handlar det altså om kva for plass akademisk kunnskap om barnelitteratur skal ha i BLU, og kva utdanninga kan gjere for å sikre arbeidet med barnelitteratur i barnehagen. Samstundes er det ikkje utelukkande BLU som får betydning for dette arbeidet. Barnelitteratur som kunstfelt vil òg spele ei sentral rolle for litteraturformidlinga som skjer både i barnehage og BLU.

### **1.2.5 Barnelitteratur i og utanfor utdanningskonteksten**

Barnelitteratur er eit eget kunst- og kulturfelt der mellom anna vilkår for produksjon får betydning for kva for tekstar som blir utgjevne og tilgjengelege, både i BLU og barnehage og i samfunnet elles. Meld. St. 18 (2020-2021) *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og*

---

<sup>13</sup> Barnehagelærarar med høgare utdanning er framleis i mindretal blant dei barnehagetilsette. Omtrent 42 % av dei som er tilsett i barnehage er utdanna barnehagelærar ifølgje UDIR <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/> Seinast målt 31.12.22.

av barn og unge, den sokalla Barnekulturmeldinga, slår fast at barnelitteratur i kraft av å vere eit kunst- og kulturuttrykk er eit politisk satsingsområde i Noreg, med betydning både i og utanfor utdanningsfeltet.<sup>14</sup> Vidare framhevar stortingsmeldinga kunst og kultur si rolle i det å skape livskvalitet og menneskeleg vekst: «kultur er noko meir enn underhaldning, fritidssyslar og tidsfordriv: Kultur er danning og utdanning. Kultur er tilhøyrse og identitet. Kultur er å forstå oss sjølve og verda rundt oss» (s. 9). Om litteratur for barn og unge spesifikt står det at han har eit særleg potensial for danning, kritisk refleksjon og leseferdigheiter (s. 116). At barnelitteratur er eit politisk prioritert kunst- og kulturområde i Noreg, kjem også til syne gjennom Kulturrådet sine litteraturprisar og statlege støtteordningar der eit fleirtal av midla har blitt tildelt litteratur (s. 110).<sup>15</sup> Stortingsmeldinga peikar vidare på kor viktig det er at barn og unge får eit mangfaldig tilbod med litteratur i ulike sjangrar (s. 116, 119). Litteraturutvalet i Noreg blir beskrive som godt: «norske barn og unge [har] i det store og heile eit godt utval litteratur av høg kvalitet å plukke bøker frå» (s. 118). På det barnelitterære feltet ligg det altså fint til rette for at studentar i BLU og barn i barnehage skal ha tilgang til eit variert mangfald av ulike tekstar.

Meldinga presiserer at barn og unge skal ha tilgang til eit mangfald av kunst- og kulturuttrykk heilt frå småbarnsalder av (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 116). Gitt det høge talet på barn som går i barnehage i Noreg, får barnehagen ei viktig rolle i formidlinga av kunst og kultur. Samstundes kjem det fram at barnehagearenaen rommar særskilte utfordringar (s. 93). Mellom anna finst det ikkje statlege støtteordningar tilsvarande Den kulturelle skulesekken<sup>16</sup>, og meldinga viser til forskning som tyder på at dei estetiske fagområda i rammeplanen treng styrking. Som moglege tiltak vert samarbeidsprosjekt mellom bibliotek og barnehagar presenterte, der biblioteket kan sikre barna tilgang til bøkene og i tillegg styrke kompetansen hjå dei barnehageutsette (s. 130). Slik meldinga beskriv det, er det altså biblioteka og ikkje BLU som skal heve den litteraturfaglege kompetansen i barnehagepersonalet. Arbeidet i BLU, med å utdanne, etter- og vidareutdanne barnehagelærarar, får i det heile lite merksemd. Dette peikar mot eit behov for å løfte fram og utforske barnelitteratur i kontekst av BLU, all den tid det er utdanninga som skal førebu studentane på litteraturformidlarrolla i barnehagen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 15).

---

<sup>14</sup> I meldinga vert barne- og ungdomskultur omtala som «kunst- og kulturuttrykk som har barn og unge som målgruppe, både som mottakarar, deltakarar og aktørar» (s. 13).

<sup>15</sup> Litteratur fekk 34 % i 2019. Til samanlikning fekk scenekunst 23 % og visuell kunst 2 % (Meld. St. 18)

<sup>16</sup> Den kulturelle skulesekken, ofte forkorta til DKS, er ei nasjonal ordning som sørgjer for at alle skuleelevar i Noreg får oppleve profesjonell kunst og kultur kvart år. Ordninga vert omtala som unik i verdssamanheng. <https://www.denkulturelleskulesekken.no/forside/om-dks/>

### 1.3 Mål for studien og problemstilling

Eit overordna mål med denne studien er å bidra til eit større kunnskapsgrunnlag for lærarutdanning, meir spesifikt å styrke innsikta i og å tydeleggjere barnelitteratur, litteraturdidaktikk og litteraturformidling som område i BLU. Problemstillinga for avhandlinga er:

*Korleis blir barnelitteratur forstått i norsk barnehagelærarutdanning?*

Forståingar av barnelitteratur er her knytt til korleis barnelitteratur blir definert, oppfatta, grunngeven, vurdert, valt og eventuelt valt vekk. Dette utforskar eg i planverk, gjennom studentperspektiv og i oppstillinga av pensumlister i BLU. Samla sett tar avhandlinga sikte på å bidra til refleksjon og diskusjon kring det Biesta (2014) omtalar som dei «store spørsmåla» i utdanning, som her handlar om kva for rolle og funksjon barnelitteratur skal ha i BLU. Gjennom å løfte slike overordna spørsmål har eg som ambisjon at avhandlinga skal invitere lærarutdannarar som underviser i litteratur til å reflektere over kva dei kan og vil oppnå med barnelitteratur i BLU.<sup>17</sup>

### 1.4 Presentasjon av dei tre delstudiane og forskingsspørsmål

Avhandlinga rommar tre artiklar som presenterer dei tre delstudiane i avhandlinga (sjå fig. 1), og som alle har til felles at dei handlar om forståingar av barnelitteratur i kontekst av BLU. Samstundes har dei ulike nedslagsfelt og utforskar forskjellige materialtypar.

---

<sup>17</sup> Også på dette området er avhandlinga inspirert av Harstad (2018), som omtalar sin eigen studie som ei moglegheit for litteraturlærarutdannarar til å «tenke over sin gjerning» (s. 9). Slik sett kan delar av denne avhandlinga representere eit forsøk på å gå han i møte og samstundes bringe inn nokre nye spørsmål i kontekst av BLU.

Figur 1. Oversikt over tittel, mål og hovudfunn i dei tre artiklane

	Tema for artikkelen	Hovudfunn
<p><b>Artikkel 1</b></p> <p>«Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. En studie av litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning» av Syversen og Alstad (2020)</p> <p><i>Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis</i></p>	<p>Artikkelen undersøker korleis barnelitteratur blir forstått og grunnngjeven i rammeplanar for barnehage og BLU, i kjølvatnet av reformer og nye rammeplanar.</p>	<p>Tekstomgrepet, som har fått ein sentral plass i rammeplanane, får innverknad på barnelitteraturens «kva»-spørsmål. Rammeplanane svarer implisitt og eksplisitt på barnelitteraturen sitt «kvifor»-spørsmål, kva barnelitteratur skal vere godt for, ved å trekke liner til mellom anna estetikk, kulturformidling, danning, litterasitet og demokratiutvikling.</p>
<p><b>Artikkel 2</b></p> <p>«På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner» av Syversen og Skaret (2021)</p> <p><i>Uniped</i></p>	<p>Artikkelen undersøker profesjonelle identitetskonstruksjonar hjå eit utval BLU-studentar i lys av litteraturformidlarrolla.</p>	<p>Profesjonelle identitetskonstruksjonar hjå studentane kjem til uttrykk gjennom ei høg oppslutning om fagkunnskap om barnelitteratur og litteraturformidling. Vidare kan ein sjå studentane sine verdiar, haldningar og refleksjonar om litteraturformidlinga sine grunnngjevingar, bokutval og barnelesarar, samt studentane sine eigne sjølvoppfatningar, som uttrykk for profesjonelle identitetskonstruksjonar.</p>
<p><b>Artikkel 3</b></p> <p>«Med utfordrande og kontroversielle bildebøker på pensum: Ein studie av potensialet for «uafgjørighed» og «sjokk» i bildebokutvalet i norsk barnehagelærerutdanning»</p> <p>(Innsendt til eit nordisk tidsskrift)</p>	<p>Artikkelen undersøker barnelitteraturutval i BLU, nærare bestemt bildebokutvalet i kunnskapsområdet STM ved ti norske utdanningsinstitusjonar, med fokus på det emosjonelle potensialet i utfordrande og kontroversielle bildebøker.</p>	<p>Bildebokutvalet i STM rommar totalt 91 titlar og seriar, der eg karakteriserer åtte av dei som utfordrande og kontroversielle bildebøker. Blant desse analyserer eg <i>Farvel, Rune</i> (Kaldhol &amp; Øyen, 1986), <i>Liten</i> (Wirsén, 2016) og <i>Sinna mann</i> (Dahle &amp; Nyhus, 2003). Sjokkpotensialet ved bildebøkene knyter eg mellom anna til tabutema, med skildringar av eit barns død (<i>Farvel, Rune</i>) og vald i heimen (<i>Liten, Sinna mann</i>). Potensialet for uafgjørighed blir knytt til kompleksitet, samspel mellom bilde og verbaltekst, samt det utelatne og påfølgjande tolkingsrommet i bildebøkene.</p>

### 1.4.1 Delstudie 1

Forskingsspørsmål i delstudie 1 er som følgjer: *Korleis blir barnelitteratur forstått og grunnngjeven i rammeplanar for norsk barnehage og BLU?* Delstudien utforskar styringsperspektiv på barnelitteratur og undersøker rammeplanar med vekt på kva barnelitteratur er og skal vere, samt kva arbeidet med barnelitteratur skal vere godt for. Dette får konsekvensar for litteraturarbeid både i BLU som utdanningsfelt og barnehage som



praksisfelt (sjå kap. 1.2.2). Undersøkinga i delstudie 1 baserer seg på ein dokumentanalyse, der vi har eit diakront perspektiv og studerer dokumenta over ein tolvårsperiode, frå 2006-2018. Analysemetoden er ein kvalitativ, summativ innhaldsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005). Eitersom arbeidet med barnelitteratur her er ramma inn av ein didaktisk kontekst, knyter forskingsspørsmålet seg til litteraturdidaktikk som fagfelt. Teoretiske perspektiv på didaktikkens identitetsspørsmål (Dahlgren, 1989) og didaktisk identitet (Dyndahl, 2008) dannar utgangspunkt for korleis vi forstår litteraturdidaktikk som eit diskursivt felt i BLU, altså som eit ustabil fag i stadig prosess. Vidare står teori om barnelitteratur sentralt, særleg diskusjonar kring oppfatningar av barnelitteratur som kunst og pedagogikk (Birkeland, 1998; Mjør, 2012; Svensen, 2001) og litteraturens tiltenkte funksjonar, mellom anna danning (Røskeland & Kallestad, 2020), kulturformidling (Pettersvold, 2018; Skaftun, 2009), empatiutvikling (Nussbaum, 2008; Stokke, 2018) og litterasitet (Street, 200; Gjems, 2016).

#### 1.4.2 Delstudie 2

Forskingsspørsmålet i delstudie 2 er som følgjer: *Korleis konstruerer barnehagelærarstudentar profesjonelle identitetar i lys av litteraturformidlarrolla? At styringsdokumenta rettar forventningar og krav til BLU-studentane sine kunnskapar, ferdigheiter og kompetanse i barnelitteratur, dannar utgangspunkt for delstudie 2. Som blivande barnehagelærarar og litteraturformidlarar skal utdanninga bidra til å fremje profesjonell identitetsutvikling hjå studentane, og studiet skal gi dei teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter til å handle profesjonelt (Kunnskapsdepartementet, 2012). Korleis BLU-studentar reflekterer kring arbeidet med litteratur i barnehagen, posisjonere seg i litteraturdidaktiske diskusjonar, samt korleis dei ser på si eiga rolle som litteraturformidlar, heng saman med korleis dei forstår seg sjølv som profesjonsutøvarar. I studien nyttar vi teoretiske perspektiv på profesjonell identitet (Heggen, 2005, 2008; Mørreaunet, 2020), litteraturformidling (Ørjasæter & Skaret, 2019) og litteraturformidlarrolla (Syversen, 2020)<sup>18</sup> til å diskutere eit empirisk materiale beståande av individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Deltakarane i delstudie 2 er studentar som i sitt tredje studieår valte eit norskfagleg fordjupingsemne på 30 studiepoeng.<sup>19</sup> Refleksjonane deira knyter seg til ulike moment ved litteraturformidling, som mellom anna arkitektonisk utforming og bokutval i*

---

<sup>18</sup> At vi her inkluderte perspektiv frå fagboka mi, *Litteraturarbeid i barnehagen*, skuldast at vi fekk ei direkte oppmoding i fagfellevurderinga om å nytte desse.

<sup>19</sup> Som nemnt føregår norsk og barnelitteraturemne primært i STM, men institusjonane har moglegheit til å utvikle fordjupingseiningar med ulike faglege fokus. Eg har samla inn materiale frå ein institusjon som hadde valt tema frå barnelitteratur og barnespråk til ei slik eining.

barnehagen, grunngevingar for litteraturarbeid, førestillingar om barn som lesarar og (sjølv)oppfatningar knytt til litteraturformidlarrolla.

### 1.4.3 Delstudie 3

Forskingsspørsmålet i delstudie 3 er som følgjer: *Kva for potensial kan utfordrande og kontroversielle bildebøker ha i utdanninga av studentane som blivande litteraturformidlarar?* At arbeid med barnelitteratur står sentralt for BLU-studentane sine profesjonelle identitetskonstruksjonar, gjer det interessant å sjå nærare på kva studentane les i utdanninga. I det tredje nedslaget rettar eg fokus mot barnelitteraturen sjølv ved å utforske eit utval av dei barnelitterære tekstane som studentane møter i BLU. For delstudie 3 var den opphavelige planen å følgje BLU-studentar ut i praksis for å studere litteraturformidling i barnehagen. Dette let seg ikkje gjere grunna Covid-19, ein pandemi som mellom anna førte til stengde barnehagar og restriksjonar på kven som fekk tilgang til barnehagane når dei etter kvart opna opp igjen. Dermed valte eg i delstudie 3 å rette fokus mot barnelitteraturen i seg sjølve, meir spesifikt dei barnelitterære tekstane som BLU-studentar møter i utdanninga. På den måten skil delstudie 3 seg frå dei to andre ved at eg her ikkje berre studerer forståingar av barnelitteratur kva barnelitteratur er og skal gjere, men òg barnelitterære tekstar.

Eit utgangspunkt for mitt tredje forskingsspørsmål er at bildebøker i BLU i kraft av å vere kunst kan råke ved studentane som blivande litteraturformidlarar. Eg vier særleg merksemd til bildebøker ein kan omtale som utfordrande og/ eller kontroversielle (jf. Evans, 2015) og hentar teoretisk inspirasjon frå Johansens «uafgørlighed»-omgrep (2021) og Rita Felskis «sjøkk»-funksjon (2008) til å diskutere det emosjonelle potensialet som desse tekstane kan ha i BLU. Eit samla bildebokutval i STM hausten 2020 med pensumlistar frå ti institusjonar dannar materialet i studien sin første fase. I andre fase gjer eg bildebokanalysar av tre av bildebøkene i utvalet, der følgjande tekstar utgjer materialet: *Farvel, Rune* (1986) av Marit Kaldhol og Wenche Øyen, *Liten* (2016) av Stina Wirsén og *Sinna mann* (2003) av Gro Dahle og Svein Nyhus. I diskusjonen drøftar eg korleis desse bildebøkene, som omhandlar tabutema som død og vald i heimen, har potensial til å vekke sterke kjensler og råke ved BLU-studentane som lesarar og blivande litteraturformidlarar i barnehagen.

Dei tre delstudiane nyttar ulike teoretiske perspektiv og skil seg frå kvarandre både når det gjeld metode og materiale, men har til felles at dei utforskar forståingar av barnelitteratur i BLU og dermed bidrar til å svare på problemstillinga i avhandlinga. Delstudie 1 svarar ved å fokusere på terminologi og formuleringar kring barnelitteratur i styringsdokument som gjer seg gjeldande for BLU. For delstudie 2 kjem svaret gjennom BLU-studentar sine forståingar

av kva barnelitteratur er, kan vere og skal gjere, der barnelitteraturen òg får ein profesjonaliserande funksjon. I delstudie 3 kjem svaret på problemstillinga i form av oppførte pensumlister i BLU, som uttrykk for korleis barnelitteratur blir forstått av lærarutdannarar, og der eg i neste ledd diskuterer eit emosjonelt potensial kring kva for funksjon barnelitteratur kan ha i BLU.

## **1.5 Posisjonering av avhandlingsprosjektet**

Avhandlinga er å forstå som profesjonsretta lærarutdanningsforskning, med særleg fokus på barnelitteratur og norskfaget som lærarutdanningsfag i BLU. Dermed plasserer avhandlinga seg innunder ein utdanningsvitskapleg forskingstradisjon som ifølgje Herner Sæverot, Tom Are Trippestad og Elin Eriksen Ødegaard (2014, s. 15) kjenneteiknast av å vere relativt ny og multidisiplinær. Dei ser etableringa av forskingsfeltet utdanningsvitskap i samanheng med auka målstyring, NPM og læringsutbyttetenking i utdanning og skriv at utdanningsvitskap har gitt «bindestrekspedagogikken» endå fleire bindestrekar. Sæverot, Trippestad og Ødegård er kritiske til at den utdanningsvitskaplege forskingstilnærminga risikerer å utviske pedagogikk som sjølvstendig vitskapsdisiplin, der ein som forskar støttar seg til fag med kort historie og få omgrep, slik som statsvitskap, for å nærme seg komplekse, pedagogiske problemstillingar (s. 16). Når eg posisjonerer denne avhandlinga i ein utdanningsvitskapleg tradisjon, handlar det i liten grad om at eg støttar meg til teori, metodar og omgrep frå økonomi og statsvitskap jamfør nemnte forståing. Men det multidisiplinære er til stades i form av at eg nyttar ulike teoretiske perspektiv, mellom anna frå felt som litteraturvitskap, pedagogikk og profesjonsteori. Det inneber at eg ikkje kan gå i djupna på alle desse områda, på same tid som ei slik tilnærming gjer det mogleg å kople det barnelitterære feltet til ein spesifikk kontekst, som i denne avhandlinga er norsk BLU.

### **1.5.1 Forskarposisjonering**

Tankar om verda, røyndom og korleis ein kan produsere kunnskap, heng saman med kva for tilnærmingar ein forskar vel til eit forskingsprosjekt (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 5). Forsking er altså langt frå ei enkel, teknisk øving lausriven frå dei førestillingane vi har, men har betydning for metodologiske avvegingar undervegs og for forskaren si resonnering kring funna i etterkant (Hitchcock & Hughes, 1995). Felles for dei tre delstudiane og avhandlinga som heilskap er at eg tar utgangspunkt i ein konstruktivistisk ontologi der eg betraktar den sosiale verkelegheita som konstruert og som «... an ongoing accomplishment of social actors

rather than something external to them and that totally constrains them» (Bryman, 2016, s. 30). Det inneber at eg ikkje trur det finst ein objektiv røyndom der det er mogleg å sjå verda for «kva ho egentleg er», ein sokalla objektivistisk ontologi, men i staden legg til grunn at ulike individ vil konstruere verda på ulike vis (Cohen et al., 2007, s. 10).

Epistemologisk er avhandlinga sett ein dels sosialkonstruktivistisk dels fenomenologisk ramme. Ein sosialkonstruktivistisk epistemologi fordrar at kunnskap alltid må betraktast som historisk, sosial og kulturell, og at han må re-/konstruerast i sosiale kontekstar (Gilje, 2006). For mitt avhandlingsprosjekt inneber det at fenomena eg set fokus på, til dømes litteraturdidaktiske identitetar (delstudie 1) og profesjonelle identitetar (delstudie 2), vert betrakta som konstruerte. Dei er altså knytt til konteksten dei er undersøkt i og blir ikkje konstruert «ein gong for alle», men er snarare gjenstand for stadige re-konstruksjonar. I litteraturvitskaplege studiar, slik som delstudie 3, kan ei slik posisjonering sjåast i samanheng med eit kunst- og litteratursyn der ein litterær tekst kan bli forandra over tid etter kvart som han blir lesen i nye situasjonar og formål (jf. Hagen, 2012).<sup>20</sup>

Fenomenologi vert ofte omtala som studien av korleis fenomen i verden blir forstått i vårt medvite og i vår livsverd (Snævarr, 2017; Lindseth & Nordberg, 2004). Som filosofi blei fenomenologien utvikla av Edmund Husserl og har seinare inspirert utviklinga av kvalitative forskingsmetodar, der «informanters beskrivelser av subjektive opplevelser er sentralt» (Befring, 2020, s. 21). Dei to tilnærmingane, sosialkonstruktivisme og fenomenologi, vert ofte presentert som motsetningar, ifølgje Gilje (2006, s. 6–10), men kan snarare seiast å understøtte kvarandre, med eit syn på mennesket som ein handlande og kulturskapande aktør. Felles for dei er altså at *subjektivitet* er eit viktig motiv. For min studie inneber den sosialkonstruktivistiske og fenomenologiske posisjoneringa at eg vektlegg moment som subjektive oppfatningar, opplevingar og erfaringar, samt at eg betraktar desse som kjelde til ny kunnskap. I delstudie 1 og 3 kjem ei slik posisjonering til syne ved at studiane tar utgangspunkt i mine egne og medforfattar sine lesingar og tolkingar, der dei påfølgjande analysane blir forma ut frå mitt (og vårt) blick. I delstudie 2 kjem fokuset på subjektivitet særleg til syne gjennom ei vektlegging av oppfatningar og opplevingar hjå BLU-studentane som deltakarar. Her søker eg å kome tett på studentane sine livsverder, samstundes som eg tar i betraktning den rolla eg har som forskar i konstruksjonen av sjølv materialet.

Den vitskapsteoretiske posisjoneringa i prosjektet fordrar at eg gjer greie for min eigen bakgrunn, all den tid denne ikkje kan lausrivast frå prosjektet (jf. Hitchcock & Hughes, 1995).

---

<sup>20</sup> Eg skriv meir om dette i kapittel 3.1.2.

Når eg i denne avhandlinga utforskar barnelitteratur i BLU, er det med bakgrunn i og erfaringar frå ulike vitskapstradisjonar og felt. På den eine sida er eg utdanna allmennlærer med ein mastergrad i nordisk litteratur, som koplar avhandlingsprosjektet til «norskfaget» og særleg litteraturvitskap. Dei siste åra har eg undervist i og forska på barnelitteratur i ulike lærarutdanningar, og eg har også skriva ei fagbok om litteratur i barnehagen. På den andre sida har eg bakgrunn frå utdanningsvitskap ved at eg også har ein master i utdanningsleing, som gjer at eg er særleg opptatt av tema som utdanningspolitikk, profesjon og profesjonell identitet. Avhandlingsprosjektet kombinerer altså den todelte bakgrunn eg har, ved at koplinga mellom litteraturvitskaplege og utdanningsvitskaplege perspektiv er sentral.

Vidare er eg sjølv barnelitterær forfattar og arbeider dermed med barnelitteratur også utanfor den akademiske konteksten, både med eigen kunstnarisk produksjon og i vurdering av barnelitterære tekstar skrivne av andre. Ifølgje Ingeborg Mjør (2012, s. 2) er det ikkje uvanleg at aktørar innanfor barnelitteraturforskning i Noreg, som er eit lite land, har ulike roller. Ho peikar dessutan på felles litteraturpolitiske interesser mellom det litterære produksjonsleddet (forfattarar, illustratørar, forlag) og forskinga. Samstundes har eg ikkje inntrykk av at kombinasjonen av å vere barnelitteraturforskar og -forfattar er særleg utbreidd i Noreg. Frå eit forskarperspektiv kan mine egne erfaringar frå produksjonsleddet representere både ei utfordring og ei styrke. Utfordringa kan liggje i at eg skal forske på eit felt eg på same tid er med på å skape, der mellom anna egne oppfatningar om til dømes litterær kvalitet, og korleis eg vurderer dette utanfor academia, kan representere ein trussel for forskarbias (jf. Maxwell, 2013). Her kan eg likevel innvende at dei fleste litteraturforskarar truleg har oppfatningar om kva som kjenneteiknar litterær kvalitet, og at dette heller ikkje er blant dei mest sentrale tema for avhandlinga. Ei mogleg styrke ved erfaringane frå produksjonsleddet kan vere at eg gjennom å arbeide med barnelitteratur også utanfor academia, lettare kan betrakte forståingar av barnelitteratur i utdanningsinstitusjonar generelt og BLU spesifikt som noko eget, ein særskilt kontekst der barnelitteratur blir definert, oppfatta, grunnngjeven, vurdert, valt og valt vekk.

## **1.6 Struktur og oppbygning i avhandlinga**

Avhandlinga rommar seks kapittel, i tillegg til ei litteraturliste, vedlegg, figurar og studiens artiklar. Det første kapittelet gjev ein kort introduksjon av kva studien undersøker og kontekst for studien. I tillegg presenterer eg studien sitt mål, problemstilling, forskingsspørsmål og dei tre delstudiane, samt posisjonere studien og meg sjølv som forskar. Kapittel to tar føre seg

tidlegare forskning på barnelitteratur i kontekst av BLU og barnehage, samt barnelitteraturforskning i generell forstand, med særleg vekt på utfordrande og kontroversielle bildebøker. I det tredje kapittelet presenterer eg teoretiske perspektiv som avhandlinga tar utgangspunkt i og som bidrar til å kaste lys over materialet i dei tre ulike delstudiane. Kapittel fire tar for seg metodologiske utgreiingar og diskusjonar, der eg mellom anna går i djupna på gjennomføring og metodeval i dei tre delstudiane. I kapittel fem summerer eg dei tre artiklane som høyrer til avhandlinga, før eg i kapittel seks diskuterer funn i lys av problemstillinga. Her gjer eg avslutningsvis greie for kva eg meiner denne avhandlinga kan bidra med og korleis vegen kan gå vidare for forskinga. Dei tre artiklane er inkludert etter litteraturliste, vedlegg og figurar.

## 2 Tidlegare forskning

I dette kapittelet gjer eg greie for tidlegare forskning som denne avhandlinga byggjer på og posisjonerer seg i høve til. Kunnskapsbasen i ei profesjonsutdanning som BLU, og også i lærarutdanningsfag meir generelt, omfattast av mange forskjellige disiplinær. Å utforske barnelitteratur i BLU inneber at avhandlinga drar vekslar på ulike forskingsfelt og vitenskapsdisiplinær, slik som barnelitteraturforskning, litteraturdidaktisk forskning og profesjonsstudiar. Desse har sine opphav frå både humanistiske, pedagogiske og samfunnsvitenskaplege forskningstradisjonar, samstundes som sjølve avhandlinga som nemnt er utdanningsvitenskapleg orientert, som nett er kjenneteikna av ei slik multidisiplinær tilnærming (jf. Sæverot, Trippestad og Ødegård, 2014, s. 15).

Forskingsoversikta i dette kapittelet er i hovudsak basert på litteratursøk i databaser og i tidsskriftsdatabaser, og eg har inkludert ulike kjelder slik som vitenskaplege antologiar, rapportar og doktoravhandlingar, i tillegg til fagfellevurderte artiklar. Kapittelet har ein tematisk struktur som går på tvers av dei tre delstudiane, der eg gjer greie for relevans og posisjonering i høve til avhandlinga som heilskap og dei einskilde delstudiane undervegs. Vidare har store delar av forskingsgjennomgangen ein nordisk profil. Det skuldast at avhandlinga rettar seg mot BLU, der arbeidet med barnelitteratur blir forstått i ein norsk kontekst. Dermed er det mest relevant å vise til forskning der avstanden til liknande utdanningsmodellar- og system ikkje blir for stor. I presentasjonen av tidlegare barnelitteraturforskning er eg likevel noko meir internasjonalt orientert, ettersom aktuelle studiar her er retta mot barnelitteratur, med relevans både i og utanfor utdanningskontekstar.

Innleiingsvis, i kapittel 2.1, presenterer eg tidlegare forskning på barnelitteratur og litteratur i kontekst av BLU og lærarutdanning. Her vektlegg eg studiar av styringsdokument, forskning på BLU-studentar og studiar om barnelitteraturens potensial i lærarutdanning, altså studiar som har klare likskapar med delstudiane i denne avhandlinga. I kapittel 2.2 presenterer eg relevant forskning på barnelitteratur i barnehagen, med vekt på studiar av bokutval, grunngevingar for litteraturarbeid og barnehagen som arena for litteraturformidling. Vidare, i kapittel 2.3, gjer eg greie for barnelitteraturforskning meir generelt, der eg vier særleg merksemd til ulike forståingar av kva barnelitteratur er, samt studiar av utfordrande og kontroversielle bildebøker. Avslutningsvis gjev eg i kapittel 2.4 ei oppsummering av kva for overordna trekk og tendensar eg ser i den tidlegare forskinga, og beskriv korleis denne avhandlinga posisjonerer seg i høve til desse trekka og tendensane.

## **2.1 Studiar av barnelitteratur og litteratur i kontekst av BLU og lærarutdanning**

Dette delkapittelet gjer greie for nordiske, i hovudsak skandinaviske, studiar i presentasjonen av tidlegare forskning på barnelitteratur og litteratur i BLU og lærarutdanning. Etersom det finst relativt lite forskning på barnelitteratur i BLU, inkluderer eg også studiar av litteratur i lærarutdanning meir overordna. Fleire av studiane rettar seg mot utdanningar tilsvarande BLU i andre nordiske land. Sjølv om desse utdanningane skil seg på fleire område frå norsk BLU, talar ein ofte om ein «nordisk barnehagemodell» (sjå t.d. NOU 2010:8, s. 44) som har ei sosialpedagogisk forankring til felles, og der eit heilskapssyn på barn si utvikling, leik og læring står sentralt. Denne modellen skil seg til dømes frå skuleførebuande modellar i andre land (Wagner & Einarsdottir, 2006). At dei nordiske landa har nokre fellestrekk, særleg når det gjeld verdigrunnlag, inneber at studiar av utdanningar tilsvarande BLU får relevans for mitt avhandlingsprosjekt.

### **2.1.1 Studiar av barnelitteratur i styringsdokument for BLU**

Sentralt for delstudie 1 er styringsperspektiv på barnelitteratur i BLU, der vi undersøker rammeplanar for barnehage og BLU. Det eksisterer foreløpig lite forskning på barnelitteratur i styringsdokument for BLU, men blant unntaka er «Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige» (Hogsnes et al., 2020). Artikkelen blei publisert i same tidsrom som delstudie 1 og har derfor ikkje vore til inspirasjon i forkant, men er relevant å løfte fram og samanlikne med i etterkant. I sin studie finn Hilde Dehnæs Hogsnes et al. (2020) at formuleringar om barnelitteratur og høgtlesing i rammeplanar for norsk barnehage og BLU er særleg knytt til kulturelle og estetiske opplevingar (s. 23, 26). Dette er tydelegare i den norske utdanninga enn i tilsvarande nordiske utdanningar:

Vi finner at den norske utdanningen har et tydeligere fokus på lesing og litteratur enn de øvrige landene [...] I motsetning til de øvrige tre landene ser vi også en tendens i retning av at lesing for kulturelle og estetiske opplevelser anses som særlig betydningsfullt i Norge (s. 26).

Hogsnes et al. (2020) er opptatte av korleis styringsdokument grunnlegg eller argumenterer for arbeidet med barnelitteratur, noko som også står sentralt for delstudie 1 i mitt prosjekt. Dei to har altså klare likskapar med kvarandre ved at dei overordna sett handlar om kva ein vil oppnå med barnelitteratur i BLU, sett frå styringsnivå. Samstundes er Hogsnes et al. (2020)



komparativt orientert og avgrensar barnelitteratur til høgtlesing, mens vi i delstudie 1 har eit diakront perspektiv og er tydelegare orientert mot terminologi. Her handlar det, i tillegg til grunngevingar, også om korleis barnelitteratur blir oppfatta og definert i styringsdokumenta (Syversen & Alstad, 2020).

Ein annan relevant studie for mitt avhandlingsprosjekt, og som i likskap med Hogsnes et al. (2020) er komparativt orientert, er «Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden?» av Ida Kornerup et. al. (2020). Også denne artikkelen blei utgjeven etter at delstudie 1 var gjennomført, men er relevant å trekke fram i etterkant. Med fokus på litterasitet undersøker Kornerup et al. (2020) utdanningsplanen for BLU og for tilsvarende utdanning i Danmark: «Her fandt vi, at der i de norske uddannelsesdokumenter er et stærkere fokus på børns sprogudvikling, kommunikation og børns litteratur end i de danske uddannelsesdokumenter» (s. 69).<sup>21</sup> Artikkelen peikar vidare på at den norske utdanningsplanen presiserer at utdanninga skal vere forankra i eit relevant forskingsmiljø, med til dømes barnelitteraturforskarar som underviser i barnelitterære tema, og der studentane sjølv skal tileigne seg forskingskompetanse (s. 70). Studien tar i bruk spørjeskjema der studentar ved dei to utdanningane svarer om sitt eiga læringsutbytte innanfor litterasitet. Her konkluderer studien med at «de norske pædagogstuderende gennemgående lå signifikant højere i deres vurderinger af læringsudbyttet end de danske» (s. 71).

Felles for Hogsnes et al. (2020) og Kornerup et al. (2020) er at dei viser korleis barnelitteratur og nærskyldte emne har ein sterkare posisjon i den norske konteksten enn i andre land. Desse funna er interessante, særleg for delstudie 1, men òg for avhandlinga som heilskap. Sjølv om det ikkje finst omfattande forskning på barnelitteratur i styringsdokument for BLU, ser det ut til at styringsnivået held fram arbeidet med barnelitteratur som sentralt, i alle fall samanlikna med andre nordiske land.

### **2.1.2 Tidlegare forskning på studentperspektiv og profesjonell identitet**

I delstudie 2 blir BLU-studentar sine profesjonelle identitetskonstruksjonar kopla til utsegna deira om barnelitteratur. Sjølv om BLU-forsking er eit område i vekst, finst det hittil få studiar som handlar om BLU-studentar og barnelitteratur. Eit unntak er tidlegare nemnte Dybvik og Jæger sin studie «Norskfaget i barnehagelærerutdanningen: Fra fag til

---

<sup>21</sup> I Danmark er ikkje utdanningar for barnehagelærarar og grunnskulelærarar heilt åtskilte. Dei har i staden ei ordning med professionsbacheloruddannelser, der studentane vel fordjuping innanfor dagtilbudspædagogik (tilsvarende barnehage, 0-5 år), skole- og fritidspædagogik eller social- og specialpædagogik. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>

kunnskapsområde» (2018), som problematiserer norskfaget sin posisjon og identitet i kjølvatnet av omlegginga til kunnskapsområde i 2013 (sjå kap. 1.2.3). Gjennom spørjeskjema og intervju av BLU-studentar finn artikkelforfattarane at studentane opplever liten grad av samanheng og heilskap i kunnskapsområdet (s. 41). Norskfaglege perspektiv blir anerkjente av studentane som svært relevante i utdanninga, men dei sit med ei kjensle av å berre ha «skrapet overflaten» (s. 42). Vidare koplar studentane arbeidet med barnelitteratur i hovudsak til det språklege utbyttet hjå barn og vektlegg i liten grad dei estetiske sidene ved norskfaget. At studentane her løftar fram språkleg orienterte mål, styrkar oppfatninga hjå artikkelforfattarane om at norskfaget har fått ein ny identitet etter omlegginga til kunnskapsområde.<sup>22</sup>

Studien hjå Dybvik og Jæger (2018) får relevans for denne avhandlinga fordi han tematiserer forståingar av og grunngevingar for barnelitteratur, knytt til norskfagets kjerne i BLU, slik eg også gjer. Det finst klare tangeringspunkt med delstudie 1, der spørsmål kring fagfeltet sine identitetar og barnelitteraturen sine estetiske og pedagogiske dimensjonar blir tematisert. Her har vi likevel eit anna fokus ved å undersøke styringsdokument og korleis ein kan tolke føringane, heller enn korleis desse vert oppfatta og gjennomført i praksis. At Dybvik og Jæger (2018) rettar fokus mot BLU-studentar som gruppe, og korleis denne gruppa forstår og grunnjev barnelitteratur, inneber at studien også har relevans for delstudie 2. Men også her er vårt utgangspunkt eit anna ved at eg følgjer studentane over tid, der studentane i tillegg er knytt til eit norskfagleg fordjupingsemne. Dermed har dei andre føresetnadar for å reflektere kring barnelitteratur og litteraturarbeid enn det deltakarane i Dybvik og Jæger (2018) har. Av den grunn kan det bli interessant å diskutere om ulike kontekstar for studentane som deltek (høvesvis på grunn-nivå og fordjupingsnivå) kan ha betydning for korleis dei forstår og vurderer barnelitteratur.

Ein annan relevant studie som utforskar studentperspektiv i BLU, er artikkelen «Hva norske barnehagelærerstudenter mener de har lært om barns språktilegnelse og tidlige litterasitet» av Liv Gjems, Jens Grøgaard og Sigrunn Tvedten (2016). Studien er ei kvantitativ spørjeundersøking som tar føre seg oppfatningar om språk og kompetanse i kontekst av BLU. Eit av funna er at BLU, slik studentane vurderer det, ser ut til å ha ei utfordring med å gi studentane teoretisk forståing og praktisk kynde innanfor dette området (Gjems et al., 2016, s. 99). Sjølv om studentane er nøgde med utdanninga, ser det ut til at ho ikkje har gjeve dei

---

<sup>22</sup> Tilsvarande utdanning i Danmark gjekk over frå fag til modular i 2014, og Marianne Eskebæk Larsen (2016) skriv som resultat at litteraturen er utfordra som konsekvens av moduleringa (s. 89).

tilstrekkeleg kunnskap om samanhengen mellom teori og praktisk arbeid i barnehagen. Eit slikt funn blir særleg interessant for delstudie 2 i denne avhandlinga, der samanhengen mellom teori og praksis vert eksplisitt tematisert opp mot profesjonell identitet og litteraturformidlarrolla, i tillegg til at studentperspektivet står sentralt.

Ein artikkel som også har klar relevans for delstudie 2, er Gunhild Kvåle og Gro Renée Rambøs «Expressing Professional Identity through Blogging» (2015), som undersøker BLU-studentar sine bloggtekstar som uttrykk for profesjonelle identitetskonstruksjonar. Bloggtekstane er skrivne som del av eit norskfagleg fordjupingsemne, eit tilsvarande emne som studentane i delstudie 2 gjennomfører.<sup>23</sup> Artikkelforfattarane finn at den norskfaglege kompetansen hjå studentane kjem til uttrykk ved at dei tar i bruk fagspesifikk terminologi slik som «ikonotekst» og «multimodal redundans» (s. 19). I tillegg les artikkelforfattarane ein didaktisk kompetanse ut av tekstane, til dømes når studentane beskriv korleis dei kan arbeide med bøker i barnehagen. Kvåle og Rambø (2015) si undersøking har i likskap med delstudie 2 i denne avhandlinga eit fokus på profesjonell identitet som fenomen og korleis internaliserte fagkunnskapar kan vere uttrykk for profesjonell identitetskonstruksjon. Samstundes har ikkje delstudie 2 eit eksplisitt fokus på kompetanse, men heller kva for oppfatningar og haldningar studentane uttrykker om rolla som litteraturformidlarar. Det handlar til dømes om korleis studentane reflekterer rundt bokutvalet i barnehagen heller enn kva dei *kan* om barnelitteratur.

Profesjonell identitet står også sentralt i ein studie av Ole Erik Klinge (2016), der han rettar blikket mot profesjonell identitetskonstruksjon blant BLU-studentar med praksis i Nicaragua. Klinge, som har gjennomført intervju med studentane, finn at dei konstruerer dikotomiar mellom norske og nicaraguanske barnehagar, og at dei bruker tradisjonelle barnehagediskursar for å autorisere ei førestilling om ein felles norsk profesjonsidentitet (s. 50). Altså handlar identitetskonstruksjonar like mykje om å tydeleggjere kva ein tar avstand frå, altså kven ein *ikkje* er, som å tydeleggjere kven ein er. Sjølv om Klinge (2016) korkje skriv om barnelitteratur eller norskfaget, har det han skriv om språkleggjeringa sin betydning for konstruksjonar av profesjonell identitet har vore til inspirasjon for delstudie 2. Her betraktar vi i likskap med Klinge (2016) sjølve intervjusituasjonen som eit identitetsarbeid.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Som nemnt tidlegare har universitet og høgskular ein del autonomi i utforminga av fordjupingsemne. Studentane i Kvåle og Rambø sin studie har truleg gjennomført utdanninga si ved ein annan institusjon enn studentane i min studie, så modulen er ikkje naudsynleg lik, men likevel tilsvarande (30 stp. i norskfaglege emne). Sjå kapittel 1.4.2.

<sup>24</sup> Klinge (2016, s. 37) skriv at identitetar blir til «i det øyeblikk det blir satt ord på dem.»

### 2.1.3 Studiar av barnelitteraturen sitt potensial i lærarutdanning

Delstudie 3 utforskar barnelitteraturen, særleg bildeboka, sitt potensial i BLU. Det er hittil få studiar som rettar fokus mot dette, men det finst forskning som diskuterer kva for potensial skjønnlitteratur og litterære opplevingar kan ha i lærarutdanninga. Ein artikkel med klar relevans for delstudie 3, men òg for delstudie 2, er Magnus Perssons «Att läsa Lolita på lärarutbildningen» (2010). Studien er knytt til svensk förskollärarytutbildning, ei tilsvarande utdanning som BLU, og rettar fokus mot litteraturutval og -potensial. Gjennom ein autoetnografisk studie der Persson les Vladimir Nabokov sin klassikar *Lolita* (1955) med ei gruppe förskollärarytstudenter, argumenterer han for at provoserande litteratur bør inn i lærarutdanningar meir generelt. Denne provoserande litteraturen, som ifølgje Persson (2010, s. 5) er knytt til det «politiskt inkorrekt» og tabu, har fellesnemnarar med dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene eg studerer i delstudie 3. I sin studie skriv Persson at det provoserande innhaldet i *Lolita* resulterte i fruktbare litterære diskusjonar med studentane, mellom anna refleksjonar kring det estetiske og etiske ved litteratur: om litteraturen må vere etisk for å vere god. Gjennom å knytte seg til Felskis «sjokk»-funksjon (2008), slik eg også gjer i delstudie 3, argumenterer Persson for at lærarutdannarar må velje litteratur som rommar ein viss risiko. Her er altså både litteraturutval, litteraturen sitt emosjonelle potensial, kontroversiell litteratur og kontekst (utdanning tilsvarande BLU) fellesnemnarar med delstudie 3.

Ein annan relevant studie er Harstad si doktoravhandling *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (2018). Harstad, som er kritisk til at grunnskulelærarutdanninga (heretter GLU) i Noreg i hovudsak har fokus på utvikling av analytisk blick og metaspråk, argumenterer for at det er litteraturen i seg sjølv som primært «skaper» en litteraturlærer, mens det teoretiske og analytiske er sekundært (s. 9). Med avhandlinga ønsker han å løfte fram litteraturen som avgjerande for framtidige litteraturlærarar og skriv: «hva hvis det tause, ubeviste, uformulerte, anelses- og fornemmelsesbaserte kan være av like stor betydning?» (s. 12). I avhandlinga beskriv han to lese måtar innanfor litteraturredidaktikk: den erfaringsbaserte og den analytiske (s. 13-14). Den erfaringsbaserte koplar Harstad til pedagogikk og lesarorientert teori, mens den analytiske har sitt utgangspunkt i nykritikken og andre verkimmanente tradisjonar. Harstad sitt poeng er at den analytiske tradisjonen, med sitt fokus på utvikling av metaspråk og «en strengt definert faglighet» (s. 13) ikkje kan fange inn den innsikta som møter med litteratur kan gjeve. Vidare kan delar av den utviklinga som studentane har, særleg den som kjem som resultat av litteraturlesing og ikkje teorilesing, vere vanskeleg å fange opp både for studentane sjølv og

for dei som underviser. I likskap med Persson (2010) har Harstad (2018) ei autoetnografisk tilnærming, der litterære samtalar med GLU-studentar står i fokus. Konstruksjonen av omgrepet «litteraturlærar», som ikkje står eksplisitt, men som er mogleg å lese implisitt ut frå styringsdokument for GLU, har inspirert meg til konstruksjonen av omgrepet «litteraturformidlar» i kontekst av BLU. Vidare har fokuset på litteraturen «i seg sjølv» og den litterære opplevinga vore til inspirasjon for delstudie 3, der eg har som utgangspunkt at møter med utfordrande og kontroversielle bildebøker kan få betydning for BLU-studentane som lesarar og blivande litteraturformidlarar.

## **2.2 Tidlegare forskning på barnelitteratur i barnehagen**

I dette delkapittelet presenterer eg tidlegare forskning på arbeid med barnelitteratur i barnehagen. Sjølv om BLU og barnehagen representerer to åtskilte arenaer, er dei på same tid kopla til kvarandre. Dette kjem mellom anna til syne ved at BLU-studentar har praksis i barnehagen, og dermed fungerer barnehagen som ein utdanningsarena for studentane. Vidare er BLU som nemnt forplikta til barnehageplanen (sjå kap. 1.2.2). Arbeidet med litteratur i barnehagen, mellom anna korleis barnehagelærarar reflekterer kring bokutval og kva for barnelitteratur som er tilgjengeleg, får altså betydning for litteraturarbeid i BLU. Det inneber at studiar som handlar om barnelitteratur i kontekst av barnehage også er relevante for denne avhandlinga.

Det finst mykje forskning som tar føre seg lesing i barnehagen, både nasjonalt og internasjonalt. Dei siste åra har lese- og litterasitetsforskning vunne terreng i barnehage og skule, ein forskningstradisjon som hentar sitt teorigrunnlag frå pedagogikk, språkvitskap og psykologi, framfor litteraturvitskap (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 15–17). Sjølv om studiar av barnelitteratur og litterasitet kan ha mange møtepunkt og tidvis overlappe med kvarandre (sjå t.d. Larsen, 2016; Nikolajeva, 2013; Ottesen & Tysvær, 2020), vil eg i dette kapittelet avgrense til forskning som har ei klar litterær vinkling. Dette er studiar som mellom anna handlar om korleis praksisfeltet forstår, grunngjev, vel og vurderer barnelitteratur. I tillegg presenterer eg forskning på barnehagen som litteraturformidlingsarena.

### **2.2.1 Studiar om barnehagelærarar sine refleksjonar kring bokutval**

I studien «Litteratur i barnehagen – et spørsmål om kvalitet?» (2016) undersøker Dybvik haldningar til litteraturarbeid blant eit utval pedagogiske leiarar i norske barnehagar. Eit sentralt funn er at leiarane ser på språklæring som den viktigaste grunnen når dei skal grunngjeve arbeid med barnelitteratur i barnehagen. Dette får konsekvensar for kva som

kjenneteiknar litterær kvalitet i leiarperspektivet, meiner Dybvik, som skriv: «det impliserer at en bok er god dersom den kan imøtekomme målet den voksne har med lesingen, enten det er språk eller en annan form for læring» (2016, s. 129). I studien blir altså forståingar av barnelitteratur, her knytt til eit kvalitetsomgrep, sett i samanheng med grunnleggjeringar for litteraturarbeid, noko som også står sentralt for denne avhandlinga som heilskap. Studien får særleg relevans for delstudie 2, som utforskar BLU-studentar sine refleksjonar kring barnelitteratur. Her blir også litterær kvalitet eit tema, sjølv om det blir via mindre merksemd enn hos Dybvik (2016).

Ein annan relevant studie er «Skam, sårbarhet og risiko i samtalar om bildeboka *Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. Et møte med tre barnehagelærere» (2021) av Elisabeth Hovde Johannesen og Trine Solstad. Eit sentralt tema for studien er korleis barnehagelærarane reflekterer kring bildeboka *Mor*, ei bildebok som Johannesen og Solstad karakteriserer som utfordrande og kontroversiell (s. 116). Med utgangspunkt i eit samtalemateriale diskuterer dei korleis boka vekker ulike kjenslemessige responsar som skam og sårbarheit. Dei konkluderer med at barnehagelærarane sine resepsjonar av bildebøkene har betydning for korleis dei vurderer litteratur (s. 133). Desse funna er interessante, både for delstudie 2 og 3, der koplingar mellom litteraturval, kjensler og lesarreaksjonar står sentralt. Felles for dei alle er at dei rettar merksemd mot det emosjonelle nivået i vaksne sine møter med barnelitteratur.

Frå svensk hald har Kristina Hermansson og Anna Nordenstam (2020) undersøkt korleis förskollärare reflekterer rundt bruken av sokalla normkritisk litteratur i förskolan.<sup>25</sup> I studien kjem det fram at förskollärarna posisjonerer seg positive til normkritiske bøker fordi desse tekstane speglar barn med ulik hudfarge, ulike familiekonstellasjonar og ulikt funksjonsnivå. Slik förskollärarna ser det, kan den normkritiske litteraturen skape attkjenning hjå fleire barn (s. 95). Denne bokstavelege forståinga av attkjenning blir problematisert av Hermansson og Nordenstam, som viser til Felskis (2008) «recognition»-funksjon for å tydeleggjere skilnaden mellom attkjenning og spegling. Det å få aspekt av sitt eget liv spegla i ei litterær skildring er ikkje det same som å bli anerkjent som eit subjekt, skriv artikkelforfattarane (s. 96). Som konsekvens kan bruken av normkritisk litteratur heller verke reduserande enn utvidande. Desse funna blir særleg relevante for delstudie 2 i denne

---

<sup>25</sup> Det har vore mindre merksemd rundt normkritisk litteratur som fenomen i Noreg. Artikkelforfattarane skriv om normkritisk barnelitteratur at han er utgjeven på spesifikke forlag i Sverige sidan 2006-2008 og beskriv det som ei nisje innanfor barnelitteratur. Forlaga kjenneteiknast av ein agenda «att öka mångfalden och utmana föräldrade normer» (Hermansson & Nordenstam, 2020, s. 86).

avhandlinga, der BLU-studentane sine refleksjonar kring litteraturutval og barn som lesarar står sentralt.

### 2.2.2 Studiar av bokutval i barnehagen og grunngevingar for barnelitteratur

I tillegg til forskning om barnehagelærarar sine refleksjonar kring bokutval, finst studiar av det faktiske litteraturutvalet i barnehagane. Blant desse er Anne Marie Øines' «De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager» (2019). Undersøkinga er knytt til eit utviklingsarbeid i 38 norske barnehagar der målet var at personalet skulle få auka kompetanse om nyare bildebøker. I likskap med Dybvik (2016) tematiserer studien litterær kvalitet og kvalitetskriterium. Øines (2019) konkluderer med at bokutvalet i barnehagane, gjennom deltaking i utviklingsprosjektet, gjekk frå å vere tilfeldig til å bli fagleg grunngeve, med barnehagelærarar som oftare enn før vel komplekse bildebøker med stort tolkingspotensial (s. 36).

Utviklingsarbeidet som blir omtala hjå Øines (2019), blir nærmare presentert i *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (2018), redigert av Trine Solstad, Turid Thorsby Jansen og Anne Marie Øines. Her skriv Solstad at høgtlesingsprosjektet hadde som mål å heve den litteraturfaglege kompetansen hjå barnehagepersonalet i ein namngjeven kommune (s. 17–18). I ein av studiane, skriven av Mari Pettersvold, og der ho intervjuar tre barnehagelærarar om erfaringane deira frå prosjektet, kjem det fram at grunngevingane for litteraturarbeid endra seg gjennom deltaking i prosjektet. I utgangspunktet nytta barnehagelærarane høgtlesing i overgangssituasjonar for å roe ned barn (2018, s. 112). I etterkant framhevar barnehagelærarane moment som barn sin sosialisering og deltaking i fellesskap, noko Pettersvold koplar til litteraturens danningdimensjon. Her finn ho vidare at komplekse bildebøker med fleire tolkingsmoglegheiter, slik som *Annas himmel* (Hole, 2014), kan legge til rette for demokratiserande danningprosesser der ulike stemmer blant barna blir høyrte (s. 119-121). Sjølv om dei nemnte studiane er vinkla mot barnehage og ikkje BLU, rettar dei i likskap med dette avhandlingsprosjektet fokus mot litteraturformidlarrolla og litteraturutval, der bildebøker får særleg merksemd.

I ein dansk kontekst har Anne Petersen (2007) undersøkt både kva for bildebøker som var tilgjengelege i dagtilbud<sup>26</sup> og korleis dei vart nytta. Petersen finn at bokutvalet i hovudsak

---

<sup>26</sup> «Dagtilbud» er eit samleomgrep for tilbod til barn i alderen frå 0 år til skolestart. Tilbodet kan mellom anna organiserast i vuggestuer (8 månader til 2 år) og børnehaver (3-6 år). <https://www.uvm.dk/dagtilbud>

var utdatert, eit «udtryk for en forældet billedbogskultur», der det estetiske fekk liten plass i dei pedagogiske grunngevingane (s. 56). I den no femten år gamle studien råder Pettersen til dialog med litteraturpedagogisk<sup>27</sup> forskning og bildeboksforskning for å kunne kvalifisere det pedagogiske arbeidet i dagtilbud (s. 55–56). Liknande funn blir gjort i ein seinare studie av Marianne Eskebæk Larsen (2016), som også rettar fokus mot grunngevingar for litteraturarbeid i dansk dagtilbud. Her konkluderer Larsen (2016) med at bøker primært vert nytta til avslapping eller disiplinerande formål, og ho rettar på same tid kritikk mot dialogisk lesing<sup>28</sup> som metode (s. 88), ein metode som også blir kritisert av Solstad, Jansen og Øines (2018) i den tidlegare nemnte boka. Hos Larsen (2016) er kritikken mellom anna knytt til at dialogisk lesing som metode er veldig språkleg orientert, knytt til ordforråd, og instrumentell i tilnærminga til arbeid med barnelitteratur (s. 88-89).

I ein svensk kontekst har Ann-Katrin Svensson (2011) undersøkt bokutvalet i førskolan, som del av ei evaluering av prosjektet *Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik* (2008–2010). Svensson peikar på store skilnader mellom kommunane, men majoriteten av førskolorna som deltok, hadde få bøker tilgjengelege for barna (2011, s. 86). Omkring ein tredjedel hadde eit variert bokutval: «dvs. böcker från andra kulturer, böcker som tar upp kontroversiella ämnen och fackböcker» (s. 82). Etter at prosjektet var ferdig, vurderte førskolläraarne at «de hade fått en annan syn på böcker och deras innehåll och att de reflekterade över vilka böcker de läste» (s. 86). I ein seinare studie, også frå ein svensk kontekst, utforskar Ulla Damber og Jan Nilsson (2015) grunngevingar for litteraturarbeid i førskolan. På tilsvarande vis som Larsen (2016) finn artikkelforfattarane at lesing ofte vert oppfatta som ein passiv aktivitet for barna, der målet først og fremst er å skape ro.

Ein fellesnemnar for dei presenterte studiane her er at dei, gjennom kvalitative forskingsmetodar som intervju og observasjonar, peikar på eit tilfeldig og utdatert bokutval i barnehagane. Vidare argumenterer forskarane for tilnærmingar til barnelitteratur som er meir estetisk orienterte, altså grunngevingar som skil seg frå disiplinerande eller ferdigheitsorienterte tilnærmingar til litteratur. Desse funna, som mellom anna peikar på utfordringar ved barnehagane sitt bokutval, får særleg betyding for delstudie 2 i denne avhandlinga, der BLU-studentane reflekterer kring barnelitteratur, også med utgangspunkt i

---

<sup>27</sup> I mange land har omgrepet «litteraturdidaktikk» meir instrumentelle konnotasjonar enn i Noreg og Sverige. I omsetjinga til engelsk skriv ein til dømes «literature pedagogy», og på dansk ser det også ut til at pedagogikk og ikkje didaktikk vert nytta.

<sup>28</sup> Dette er ein metode som har sitt opphav frå den amerikanske forskaren Grover J. Whitehurst. Slik Larsen (2016, s. 88) skildrar metoden går han ut på å «gennem gentagen læsning at gøre barnet til aktiv medfortæller ud fra et bevidst fokus på teksten – gerne for barnet ukendte – ord.»



eigne praksiserfaringar og bøkene som er tilgjengelege i barnehagane.

### 2.2.3 Tidlegare forskning på barnehagen som litteraturformidlingsarena

Blant dei som har anlagt eit litteraturformidlingsperspektiv i kontekst av norsk barnehage er studien ««Jammen, vi er jo reker!» Barnehagebarns aktive utforsking av bildebøker» (2019) av Hanne Kiil. I studien diskuterer ho dei fysiske føresetnadene for litteraturformidling i to forskjellige barnehagar med ulik arkitektonisk utforming. At barna sjølve kan finne fram til bøker i barnehagens bibliotek, ved at bilde og teikningar viser tema, sikrar barna ei anna deltaking enn om barnehagebiblioteket var eit rom berre tilpassa dei vaksne (s. 60). Kiil finn altså at rom og arkitektur legg føringar for det kulturelle. Kiil sitt blikk, som altså rettar seg både mot praksis, men også fysiske høve, har vore til inspirasjon for delstudie 2. Her handlar det mellom anna om korleis BLU-studentane reflekterer kring barnehagen som litteraturformidlingsarena, der også arkitektonisk utforming får betydning for arbeidet med barnelitteratur.

Ei annan relevant studie er «Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen» (2022) av Hilde Dybvik, Cecilie Fodstad og Henriette Jæger. I observasjonsstudien utforskar artikkelforfattarane korleis og i kva grad barnehagetilsette tar ansvar som litteraturformidlarar på småbarnsavdeling. Det dei finn, er at det i hovudsak er barn som tar initiativ for når, kor og kva dei skal lese i barnehagen (s. 49). Vidare blir leseaktivitetar ofte avbrotne som følgje av høglydt leik og forstyrningar. Dei tilsette ser ikkje ut til å ville, eller vere medvitne om, å skjerme lesinga. Det kan sjå ut til at studien hjå Dybvik, Fodstad og Jæger har nokre likskapar med Kiil (2019), ved at dei begge peikar på barn sine initiativ til litteraturformidling som sentrale og framhevar implisitt og eksplisitt betydinga av fysiske tilhøve i form av skjerming.<sup>29</sup>

I ein svensk kontekst har Maria Simonsson (2004) skrive avhandling om bruk av bildebøker i förskolan. Den snart tjue år gamle studien er etnografisk inspirert og knyt seg til förskolan som institusjon, med særleg fokus på bildeboka som materiell artefakt (s. 13) og korleis både pedagogar og barn tar desse bøkene i bruk. Blant sentrale funn er at pedagogane i studien er opptatte av den gode barnelitteraturen i form av litterær kvalitet, og at dei ønsker ein viss kontroll på bøkene som er tilgjengeleg i barnehagen og korleis desse vert nytta (s. 211-212). Pedagogane organiserer ei rekke aktivitetar knytt til bildebøker på dagleg basis, og det fysiske miljøet i förskolan styrkar oppunder desse. Vidare kjem det fram at barna også tar

---

<sup>29</sup> Slik eg forstår Dybvik, Fodstad og Jæger (2022) treng ikkje denne skjerminga vere fysisk, men ho *kan* vere det.

i bruk bildebøkene på eiga hand, og at barna nyttar dei både aleine og saman med andre barn, i mellom anna samtalar og leik (s. 213). Det å nytte bildebøker er altså ein integrert del av det sosiale livet i førskolan. I likskap med Kiil (2019) har Simonsson (2004) sitt fokus på fysiske høve vore til inspirasjon for delstudie 2, der også pedagogiske refleksjonar kring kva som er god barnelitteratur og korleis ein skal formidle denne gjer seg gjeldande for begge studiane. Studien hjå Dybvik, Fodstad og Jæger vart publisert etter delstudie 2, og har derfor ikkje vore til inspirasjon i forkant, men er relevant å trekke inn i nokre avsluttande betraktningar som litteraturformidlarrolla som BLU-studentane skal ut i (sjå kap. 6).

## **2.3 Barnelitteraturforskning, med vekt på utfordrande og kontroversielle bildebøker**

I dette delkapittelet presenterer eg internasjonal og nasjonal forskning på barnelitteratur som avhandlinga posisjonerer seg i høve til. Eg kjem innleiingsvis inn på ulike førestillingar om barnelitteratur i barnelitteraturforskninga, før eg går vidare til forskning på utfordrande og kontroversielle bildebøker. Bildeboka står i ei særstilling i den norske barnehagekonteksten (jf. Solstad et al., 2018), og utfordrande og kontroversielle bildebøker er sentrale i delstudie 2 og 3.<sup>30</sup> Det fordrar eit særleg blick på tidlegare studiar av slike tekstar i forskingsgjennomgangen.

### **2.3.1 Studiar av førestillingar om kva barnelitteratur er og skal gjere**

Ettersom avhandlingsprosjektet set fokus på forståingar av barnelitteratur i BLU, blir det her relevant å ta føre seg studiar som handlar om førestillingar om barnelitteratur. Ein sentral diskusjon for barnelitteraturforskninga har vore om ein kan forstå barnelitteratur som kunst eller pedagogikk (Birkeland, 1998). Ingeborg Mjør skriv at dynamikken og spenninga mellom pedagogiske og litterære omsyn, ofte omtala som «the didactic-literary split» (jf. Townsend, 1971), har vore konstituerande for det barnelitterære forskingsfeltet. Forskarar som har retta fokus mot korleis litteratur tener barnet si utvikling har vore omtala som «child people», mens dei som har studert barnelitteratur som kunst, har fått merkelappen «book people» (Svenssen, 2001, s. 15-16). I dag er det likevel få aktørar som posisjonerer seg kategorisk, og nordisk barnelitteraturforskning har stort sett tatt ein mellomposisjon (Mjør, 2012). Utan interesse for barnelitteratur som *litteratur*, er det vanskeleg å tenkje seg ei norsk barnelitteraturforskning,

---

<sup>30</sup> Utfordrande og kontroversielle bildebøker er ikkje eit uttala hovudfokus for delstudie 2, slik det er for delstudie 3. Samstundes vil eg hevde desse bøkene også er sentrale i delstudie 2.

skriv Mjør (2012, s. 4). Her blir forskinga som skjedde på 1990-talet omtala som ei «frigjerande vending», med Harald Bache-Wiig (1994, s. 52) som uttala at det «blåser ei ny vind over barnelitteraturen». Nye forskingsperspektiv var ein konsekvens av ein ny barnelitteratur, både i form og innhald. Samstundes er det ikkje slik at barnelitteraturforskinga har hatt ei «ei enkel lineær utvikling frå ei pedagogisk til ei litteraturvitskapleg barnelitteraturforskning» (jf. Mjør, 2012, s. 4).

Diskusjonar om kva barnelitteratur er og skal vere, har følgd barnelitteraturforskinga frå byrjinga og er framleis relevante (Ørjasæter & Skaret, 2021, s. 1). Anne Skaret (2022, s. 2) skriv at barnelitteratur «omgis av forestillinger om hva den skal være og gjøre [...] slike forestillinger kommer til uttrykk både gjennom litteraturutvalg og gjennom tekster som presenterer bruken av litteraturen». Det å rette fokus mot korleis barnelitteratur blir forstått, slik eg gjer med denne avhandlinga, er altså ikkje noko nytt og knyter seg til ein stadig aktuell diskusjon på feltet. Samstundes er konteksten for undersøkinga, med fokus på norsk BLU, eit område det finst lite forskning på.

### **2.3.2 Tidlegare forskning på utfordrande og kontroversielle bildebøker**

På 1970-tallet, då det svenske vitskaplege tidsskriftet *Barnboken. Journal of Children's Literature Research* vart etablert, var det mykje diskusjon rundt framveksten av ein politisk, sosialrealistisk barnelitteratur (Widhe, 2018). I Knud Eljer Løgstrup sitt klassiske essay «Moral og børnebøger» (1969) argumenterer han for at barnelitteraturforfattarar har eit etisk ansvar om å ikkje ta håpet og livsmotet frå barnelesaren. Kjersti Lersbryggen Mørk (2019, s. 65) skriv at barnelitteratur blir definert av «voksnes ideer om hvilke fortellinger barn tåler». I dag synest det å eksistere ei viss semje blant barnelitteraturforskarar om at tekstar som omfattar tabu som maktmisbruk, vald, overgrep og incest er ein viktig del av barnelitteraturen, også i barnehagesamanheng (sjå t. d. Dybvik, 2016; Hoel, 2008). Det har eg også sjølv argumentert for (Syversen, 2020, s. 140).

Mange nyare, nordiske bildebøker er eksempel på barnelitteratur som tar opp tabutema, og dei blir forstått og omtala av barnelitteraturforskarar på ulikt vis med omgrep som «utfordrande» og «kontroversielle» (sjå t.d. Evans, 2015; Ommundsen, 2016). Blant internasjonale publikasjonar er *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*, der redaktørane Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland og Bettina Kümmerling-Meibauer (2021, s. 6–7) skriv at ulike land har forskjellige omgrep for å omtale desse bildebøkene. Til dømes har Noreg og Sverige

nytta omgrep tilsvarande «challenging», mens danske forskarar føretrekk omgrep som «komplekse», «sofistikerte» og «postmoderne» (jf. Ommundsen et al., 2021, s. 6–7).

Ein relevant studie som står sentralt for denne avhandlinga, særleg delstudie 3, er Evans' *Challenging and Controversial Picturebooks* (2015). Mellom anna får karakteristikkane hennar av «utfordrande» og «kontroversielle» bildebøker betydning for kva for tekstar eg løftar fram, men òg for korleis desse bildebøkene blir analysert og diskutert. Evans ser merkelappar som «utfordrande» og «kontroversielt» i samanheng med tabutema, bøker som utfordrar grensene for kva som er akseptabelt (s. 11, 12, 28).<sup>31</sup> Samstundes koplar ho det «utfordrande» også til eit formalt nivå, i form av at tekstane kan vere komplekse. Ho skriv om det ho karakteriserer som utfordrande men ikkje kontroversielle bildebøker at «[i]t is the illustrations that form the challenge» (s. 18) og viser til illustratørar som Kveta Pacovska og Gabrielle Vincent. Forskinga til Evans har relevans for delstudie 2, der perspektiva kan kaste lys over BLU-studentane sine opplevingar og refleksjonar kring utfordrande og kontroversielle bildebøker. Samstundes er studien som nemnt særleg relevant for delstudie 3 der dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene står i hovudfokus.

Ein annan relevant studie er «Billedbøger mellem læsere. Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark» (2016) av Ommundsen, der ho går i djupna på den norske bildeboka *Krigen* (2009) skriven av Gro Dahle og illustrert av Kaia Dahle Nyhus, i tillegg til den danske bildeboka *De skæve smil* (2008), skriven av Oskar K. og illustrert av Lillian Brøgger. I sin studie karakteriserer Ommundsen dei nemnte bildebøkene som kontroversielle fordi dei bryt med utbreidde normer i samfunnet. For *Krigen* kjem dette til syne ved at bildeboka gjennom barnet sitt perspektiv problematiserer skilsmisse og 50-50-ordning der barnet bur halve tida hos mor og halve tida hos far. Ut frå bildeboka *De skæve smil* les Ommundsen eit anti-abort-bodskap som vil vere kontroversielt i liberale land som Noreg og Danmark. Ommundsen legg til grunn at det kontroversielle er knytt til kultur og kontekst: «Det, der kan opfattes som tabu i nogle kulturer, kan opfattes som normalt i andre» (s. 31). Ommundsen (2016) sine karakteristikkar av utfordrande og kontroversielle bildebøker, der det kontroversielle samstundes er knytt til kultur og individ, får på tilsvarande vis som Evans (2015) relevans for delstudie 2 og 3 i denne avhandlinga. At Ommundsen (2016) i tillegg vektlegg betydinga av sosial og historisk kontekst for vår forståing av kva som er kontroversielt, gjer at denne studien også lar seg kople til subjektivitet, kjensler og lesarreaksjonar som står sentralt for delstudie 3. I den samanheng vil eg også nemne ein studie av Johannesen (2019), der ho rettar

---

<sup>31</sup> Eg går meir i djupna på dette i teorikapittelet.

fokus mot tidlegare nemnte *Krigen og Det første barnet på månen* (2009) skriven av Bjørn Arild Ersland og illustrert av Lars M. Aurtande. I sin studie skriv Johannesen at desse bildebøkene har til felles at dei tematiserer svik(t) frå foreldre og modellerer kjenslemessige responsar som oppskaking og medkjensle hjå lesaren (2019, s. 280). Sjølv om Johannesen nyttar eit anna teorigrunnlag enn eg gjer i delstudie 3, er vi begge orienterte mot bildebøker og emosjonar, der det dreier seg om tenkte og ikkje reelle lesarar. At bildebøker i kraft av å vere kunst har potensial til å råke ved oss, fungerer som utgangspunkt for begge studiane.

## 2.4 Oppsummering

Viss ein skal trekke fram nokre overordna tendensar i dei presenterte studiane, ser det ut til at mange forskarar i BLU- og barnehagesamanheng kritiserer det dei forstår som instrumentelle og ferdigheitsorienterte tilnærmingar til barnelitteratur som dei finn i studie- og praksisfelt. Fleire uttrykkar ei bekymring for at ferdigheitsorienteringa går på kostnad av litteraturen sin estetiske dimensjon, som her blir kopla til moment som eigenverdi og kulturformidling. Ein del av forskinga har form som utviklingsarbeid som søker å heve kvaliteten på litteraturarbeid i praksisfeltet, og fleire av desse konkluderer med at barnehagane i kjølvatnet av utviklingsarbeidet har fått eit større bokutval og auka medvit om litteraturformidling. Blant dei som har diskutert litteraturens potensial i utdanning, ser det ut til at litteratur i form av det uføreseielege kan vere ein fellesnemnar for mange av desse studiane. Det uføreseielege ved litteraturen kan vere knytt til bruk av utfordrande og/ eller kontroversielle tekstar, men kan òg innebere eit tankesett der det analytiske ikkje skal vere (for) definerande eller bestemmande for lesinga. Fleire ser møter med litteratur i utdanning i samanheng med eit emosjonelt potensial, som anten kan vere knytt til tabutema, noko uartikulert, eller ei kjensle av å ikkje bli ferdig med teksten.

Mitt eget avhandlingsprosjekt utforskar spørsmål som har vore sentrale i barnelitteraturforskinga heilt frå start, altså diskusjonar kring kva barnelitteratur er, kan vere og skal gjere. Her byggjer eg altså vidare på desse, på same tid som eg flyttar dei inn i norsk BLU som ein avgrensa og profesjonsretta kontekst. Eg har, til skilnad frå delar av den profesjonsretta forskinga, ikkje eit normativt utgangspunkt der eg tar sikte på å utvikle eller møte ei uttala utfordring innanfor litteraturarbeidet. Samstundes byggjer eg vidare på fleire tendensar, særleg innanfor litteraturdidaktisk forskning, gjennom å belyse moment som litteraturutval og -potensial, men òg til dels litteraturformidlingsforskning ved å rette fokus mot stad og arkitektoniske høve.

### 3 Teoretiske perspektiv

Denne avhandlinga handlar om korleis barnelitteratur blir forstått i BLU. Ulike førestillingar og oppfatningar om barnelitteratur er gjennomgåande for alle dei tre delstudiane og for avhandlinga som heilskap. Samstundes er avhandlinga som nemnt multidisiplinær (jf. Sæverot, Trippestad og Ødegård) med delstudiar som er fokusert mot ulike fagområde, noko som gjer det naudsynleg å støtte seg til fleire teoretiske inngangar. Med dette kapittelet gjer eg greie for dei teoretiske perspektiva som kastar lys over materialet som blir undersøkt i avhandlingsprosjektet.

Ettersom forståingar av barnelitteratur står sentralt i avhandlinga, vil eg innleiingsvis presentere teoretiske perspektiv frå det barnelitterære studiefeltet. Barnelitteraturteori er eit omfattande felt, som stadig er i berøring med allmenn litteraturvitskap. Når eg i kapittel 3.1.1 presenterer ulike forståingar av barnelitteratur, koplur eg meg innleiingsvis til overordna diskusjonar kring kva litteratur er. Ei slik tilnærming til barnelitteratur blir særleg relevant for denne avhandlinga, der både barnelitteraturomgrepet og litteraturomgrepet er i bruk. I den vidare gjennomgangen ser eg på korleis ulike teoretikarar både definerer (Nikolajeva, 2017; Nodelman, 2008) og argumenterer mot å definere omgrepet (Gubar, 2011). Ettersom lesarane av barnelitteratur i denne avhandlinga er vaksne, presenterer eg teoretiske perspektiv som rettar fokus mot vaksne som (skjult) målgruppe for barnelitteratur (Beauvais, 2015; Clark, 2001; Johansen, 2019). I kapittel 3.1.2 plasserer eg barnelitteratur i spenningsfeltet mellom kunst og pedagogikk (Townsend, 1971; Weinreich, 2004), der kunst- og litteratursyn blir sentrale (Fischer-Lichte, 2008; Hagen, 2012; Mjør, 2012). Den pedagogiske dimensjonen ved barnelitteratur blir diskutert opp mot ei tilpassing til barnelesaren (Johansen, 2019) og førestillingar om kunsten sin samfunnsnytte (Bourdieu, 1996; Piscator, 1970). Som nemnt tidlegare får bildebøker særleg merksemd i avhandlinga, og i kapittel 3.1.3 gjer eg greie for relevant bildebokteori. Kapittelet byggjer i stor grad på Kristin Hallberg sitt ikonotekstomgrep (1982; 2022) og Maria Nikolajeva og Nicole Scott (2001) sine perspektiv på ulike ikonotekstprinsipp. I kapittel 3.1.4 tar eg føre meg teori om dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene spesifikt (Evans, 2015; Ommundsen, 2016).

Vidare følgjer teoretiske perspektiv som kan kaste lys over barnelitteratur i kontekst av BLU. BLU er som nemnt ein didaktisk kontekst, og kapittel 3.2 presenterer teoretiske perspektiv på didaktikk (Dahlgren, 1989; Dyndahl, 2008) og litteraturdidaktikk (Johansen, 2021; Nordenstam, 2020) samt teori som ikkje er eksplisitt didaktisk, men som lar seg kople litteraturdidaktiske spørsmål (Felski, 2008). I kapittel 3.3 tar eg føre meg teori om

litteraturformidling, som har fleire berøringspunkt med litteraturredidaktikk, og som i denne avhandlinga bidrar til å kople barnelitteraturen til barnehagearenaen. Her vier eg særleg merksemd til teori om litteraturformidling som kommunikasjonshandling (Ørjasæter & Skaret, 2019), rolla som litteraturformidlar (Syversen, 2020), samt barnehagen som litteraturformidlingsarena (Kiil, 2019). Avslutningsvis, i kapittel 3.4, samlar eg trådane frå dei teoretiske perspektiva og beskriv korleis dei får betydning for analysane av dei ulike materialtypane i avhandlingsprosjektet mitt.

### **3.1 Teoretiske perspektiv på barnelitteratur og bildebøker**

#### **3.1.1 Definisjonsforsøk på barnelitteratur og litteratur**

For å kunne utforske korleis barnelitteratur blir forstått i BLU, er det naudsynleg å presentere ulike teoretiske perspektiv på kva barnelitteratur er og kan vere. Mjør (2012, s. 5-6) skriv at det barnelitterære feltet i større grad identifiserer seg med det vaksnelitterære feltet enn med andre kunstfelt. Ein kan derfor sjå diskusjonar om kva «barnelitteratur» er i samanheng med diskusjonar om kva «litteratur» er. Samstundes er det ikkje lett å definere eller avgrense litteraturomgrepet (jf. Compagnon, 1998). Geir Farner (2008, s. 130) skriv at litteraturvitskapen, i motsetning til dei fleste andre vitskapar, enno ikkje har greidd å avgrense studieobjektet sitt, i alle fall ikkje på eit vis som har vunne allmenn tilslutning: «Det er ikke engang enighet om hva slags objekter 'litteratur' skal omfatte». Tilsvarande finst det heller inga semje innanfor barnelitteraturforskninga om kva «barnelitteratur» skal omfatte.

I det Maria Nikolajeva (2017, s. 31) omtalar som ein arbeidsdefinisjon tar ho utgangspunkt i prefikset «barn» for å nærme seg barnelitteraturomgrepet. Ho skriv at barnelitteratur er skriven (og eventuelt illustrert) med barn – altså menneske mellom 0 og 18 år – som målgruppe. Samstundes er det kjent at vaksne les barnelitteratur, at barn ofte les litteratur for vaksne, og at ein derfor ikkje kan definere barnelitteratur med utgangspunkt i lesarar (s. 13). Det gjer seg også gjeldande for denne avhandlinga, der lesarane av barnelitteratur er BLU-studentar og meg sjølv. Trass i at bruken av omgrepet «barn» har vore gjenstand for mykje diskusjon i barnelitteraturforskninga (sjå t.d. Nodelman, 2008; Weinreich, 2008), kan det å ha ein arbeidsdefinisjon vere nyttig, hevdar Nikolajeva (2017, s. 32), all den tid han peikar på det litterære systemet, der ein finn barnelitteratur i visse katalogar, redaksjonar, institutt og konferansar. Vidare opererer ho med ei avgrensing til bokmediet ved å omtale barnelitteratur som: «tryckta böcker skrivna av yrkesförfattare, i de fleste fall vuxna» (s. 15). Samstundes presiserer Nikolajeva at ein kan argumentere for å inkludere «en variation av berättelser genom olika medier» og at «bägge ståndpunkterna kan försvaras».

Ein kan hevde at den manglande semja kring kva studieobjektet er, både innanfor det vaksenlitterære og barnelitterære feltet, representerer ei utfordring for forskinga. Samstundes tyder dei pågåande diskusjonane at ein ikkje éin gong for alle kan definere og avgrense studieobjektet, og at spørsmål som «kva er litteratur?» og «kva er barnelitteratur?» er stadig aktuelle å stille. Perry Nodelman (2008, s. 136) skriv til dømes at det å definere barnelitteratur er og har vore blant dei store sentrale spørsmål innanfor barnelitteraturforskinga, og han har sjølv utforska dette spørsmålet gjennom fleire verk (sjå t.d. 1992; 2008). Marah Gubar (2011, s. 210) hevdar på si side at forskarar som er opptatt av å definere barnelitteratur berre utgjer ein liten minoritet i barnelitteraturforskinga:

I would characterize these two groups – the definers and the antidefiners – as a small albeit vocal minority who tussle over this question while the vast, silent majority of scholars cheerfully carry on with their scholarship on specific texts, types, and eras of children’s literature as though the lack of an overarching definition constituted no real impediment to their work.

Ho argumenterer vidare for å gjeve opp alle definisjonsforsøka, også fordi dei fungerer reduserande for barnelitteraturen som rommar så mange ulike grupper av tekstar (s. 210). Når eg i denne avhandlinga stiller spørsmål kring kva barnelitteratur er og kan vere i BLU, er det openbart ikkje med mål om å redusere barnelitteraturen sin kompleksitet, men snarare utforske ulike forståingar innanfor ein gitt kontekst. Denne konteksten har også ein avgrensa tidsdimensjon. Altså har utviklinga innanfor det barnelitterære feltet, med stadig nye sjangrar og teksttypar, betydning for korleis barnelitteratur blir forstått. Elise Seip Tønnessen (2014, s. 15) skriv at med det nye mediemangfaldet opnar det seg mange vegar inn i litteraturen si verd. Ho er blant forskarar som har kopla barnelitteratur- og litteraturomgrepet til digitale sjangrar og medium (sjå t.d. 2014; 2022). Det har eg også sjølv tidlegare gjort, gjennom å peike på relevansen av digital litteratur i barnehagesamanheng (Syversen, 2020, s. 160-161).<sup>32</sup> Også Nikolajeva (2017, s. 15) presiserer som nemnt at ein kan argumentere for å inkludere ei rekke ulike medium i barnelitteraturomgrepet.

Korkje av dei to komponentane som «barnelitteratur» består av, høvesvis «barn» og «litteratur», er ukompliserte å nærme seg i forskingssamanheng. Ettersom lesarane av barnelitteratur i denne avhandlinga som er vaksne, kan diskusjonen kring målgruppe vere relevant å kome tilbake til. I utgangspunktet skulle ein tru at BLU-studentane som vaksne

---

<sup>32</sup> Her viste eg mellom anna til gjeldande barnehageplan, som presiserer at barnehagen skal ha ein digital praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44).



lesarar fell utanfor barnelitteraturen sin opphavslege målgruppe. Samstundes hevdar forskarar som Beverly Lyon Clark (2001) at barnelitteratur alltid rettar seg mot både barn og vaksne. Sistnemnte skriv: «to be published it needs to please at least some adults» (s. 96). I neste ledd, og særleg når det gjeld yngre barn, vil det ofte vere vaksne som kjøper dei barnelitterære tekstane. Overført til min studie kan ein argumentere for at barnelitteraturen må overtyde dei barnehagetilsette – i første omgang for å bli tilgjengelege i barnehagen og i neste omgang for å bli valt ut til leseaktivitetar med barn i barnehagen.

Det finst også barnelitteraturforskarar som hevdar at barnelitteratur ikkje rettar seg mot barn i det heile, men snarare er ein projeksjon av vaksne sine førestillingar og draumar om barn og barndom (sjå t.d. Kincaid, 1992; Rose, 1993). Dette er eit potensielt problematisk trekk ved barnelitteraturen, skriv Nikolajeva (2017, s. 26-28), ved at barnelitteratur blir eit maktmiddel som fungerer reduserande og reproduserande. Johansen (2019) er blant forskarar som kritiserer barnelitteraturen for dette: «Skåret meget skarpt til bliver børnelitteratur et konserverende, reproducerende reservat, som præsenterer børn for et syn på dem selv og deres omverden, som de allerede kender» (s. 65).<sup>33</sup> Som ei motstemme hevdar Clémentine Beauvais (2015) at det er omvendt; barndomen står i ein maktposisjon i forhold til vaksenlivet, og barnelitteratur er eit resultat av vaksne sitt håp, ikkje nostalgi. Ho skriv:

The child as symbol is might because it ‘owns’ the only thing that the adult does not: the future, and the indeterminacy that goes with it [...] And the adult yearns to harness this might: that is what much of contemporary children’s literature is about» (s. 57).

Felles for dei presenterte perspektiva er at den vaksne alltid vil vere til stades i barnelitteraturen. Samstundes er det ulike oppfatningar om kor dominerande vaksne er som målgruppe, og om den vaksne i barnelitteraturen fungerer reproduserande og reduserande, eller er uttrykk for noko optimistisk og håpefullt.

### **3.1.2 Barnelitteratur i spenningsfeltet mellom kunst og pedagogikk**

Som nemnt i kapittel 2.3.1 har spørsmål kring kunst og pedagogikk vore eit sentralt omdreiingspunkt for barnelitteraturen. I Torben Weinreichs *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik* (2004) stiller han spørsmål ved om barnelitteratur er eit pedagogisk verktøy eller ei litterær uttrykksform. Spørsmålet kan sporast tilbake til barnelitteraturforskinga på 1970-

---

<sup>33</sup> Johansen presiserer at det finst unntak (s. 64). Ein må også kritikken i lys av at han diskuterer bruken av barnelitteratur i skulesamanheng.

talet og «the didactic-literary split» (jf. Townsend, 1971), og er stadig aktuelt, sjølv om forskarar i dag som nemnt sjeldan posisjonerer seg kategorisk. Weinreich (2004) legg til grunn at det pedagogiske og litterære lar seg sameine, på same tid som han beskriv ein dynamikk i feltet. I kva grad dynamikken mellom det ein kan omtale som kunstnariske og pedagogiske omsyn, vert betrakta som dilemma, ein hemske eller eit potensial ved barnelitteraturen vil variere (Mjør, 2012, s. 3).

At barnelitteratur opphaveleg har vore ein del av vaksne sitt prosjekt med å oppdra barn, gjer det pedagogiske vanskeleg å sjå bort frå (Birkeland, 1998, s. 37). Samstundes er det ikkje eintydig kva den pedagogiske dimensjonen i omgrepsspar som kunst/pedagogikk (jf. Weinreich, 2004) og estetikk/pedagogikk (jf. Ramsfjell, 2008) går ut på. Det ser ut til at det pedagogiske både kan vise til ei form for alderstilpassing ved litteraturen, men òg til tiltenkte funksjonar eller nytteverdi slik som danning, litterasitet og emosjonell utvikling. Når det gjeld alderstilpassing, finst det ulike oppfatningar om det å skrive for barn går på kostnad av den estetiske autonomien. Jon Fosse (1997, u.s.) har til dømes argumentert for at barnelitteraturen må «oppheve seg sjølv som barnelitteratur og bli til litteratur» om ein skal kunne betrakte han som seriøs kunst.<sup>34</sup> Tilsvarande peikar Johansen (2019, s. 68-70) på korleis greip for å tilpasse seg barnelesaren, slik som didaktisering og sensur, står i vegen for at barnelitteratur kan vere kunst. Samstundes har det å sjå heilt bort frå omsynet til barnelesaren òg møtt kritikk. Etersom eg i denne avhandlinga råker ved spørsmål kring kva for litteratur BLU-studentar vurderer som passande for barn, blir det relevant å peike på debatten kring allalderlitteratur på 2000-talet, då barnelitterær kritikk, premiering og forskning vart skulda for å fjerne seg frå barnet gjennom å utelukkande fokusere på estetiske kvalitetar (Mjør, 2012, s. 5).<sup>35</sup> Etter 2000 står ikkje det estetisk-litterære paradigmet i barnelitteraturforskinga like sterkt som før, hevdar Mjør, men det finst fleire barnelitteraturforskarar som held fram det estetisk-litterære som det mest avgjerande kvalitetskriteriet i vurderinga av barnelitteratur. Til dømes skriv Johansen (2019, s. 76) «For mig at se er der ikke – og der kan altså ikke, undskyld mig – være andre kvalitetskriterier end de litterært-estetiske. Stilen, ordene, formen, uttryksmåden.»

For denne avhandlinga, der forståingar av barnelitteratur blir studert i ein utdanningsinstitusjon som BLU, blir det pedagogiske i form av barnelitteraturens tiltenkte funksjonar eller nytteverdi, altså førestillingar om kva barnelitteratur skal gjere, sentralt. Om

---

<sup>34</sup> Jon Fosse er mest kjent som forfattar og dramatkar, men er i tillegg litteraturvitar som har skrive om litteratur i akademisk samanheng.

<sup>35</sup> Allereie i 1973 uttrykka Elaine Moss ei liknande bekymring for at barnelitteraturen var i ferd med å bli for sofistikert, og ho uttala at dei vaksne forteljarteknikkane hadde forgripe seg på det barnelitterære feltet.

ein kan forstå barnelitteratur som både kunst og nytte på éin og same tid, heng saman med kunstsyn. Viss ein til dømes legg til grunn eit ideal om kunstens unytte (jf. Bourdieu, 1996), vil det vere paradoksalt at kunst skal ha ein funksjon utover eigenverdi. Førestillingar om kunstens unytte har rot i 1800-talets idé om *l'art pour l'art*, og inneber ein tanke om at litteratur som kunstart er hevd over det praktiske og nyttige, der kunsten sjølv er det einaste legitime mål for skapinga, tileigninga og vurderinga (Røyseng, 2006, s. 51). Eit radikalt annleis syn på kunst finn ein hos Erwin Piscator (1970), som insisterer på kunsten sin funksjon i samfunnet. Han forstår kunst først og fremst som eit pedagogisk middel i klassekampen og såg sitt eget teater som ein protest mot den borgarlege estetikken (s. 49).<sup>36</sup>

Eg har tidlegare lagt til grunn eit performativt syn på kunst (jf. Fischer-Lichte, 2008), der kunst er ei hending framfor eit uavhengig objekt, og der verket får si endelege form i møtet med publikum eller lesaren (Syversen, 2020, s. 51-53). I eit slikt kunstsyn kan det kunstnariske og pedagogisk-politiske la seg foreine, ettersom det peikar mot ein kunst eller ein litteratur i *bruk*. Dette skil seg til dømes frå eit essensialistisk syn på litteratur, der det autonome diktverket har sjølvstendig eksistens og verdi og slik sett ikkje eigentleg har bruk for lesarar (jf. Hagen, 2012, s. 71). Mjør (2012, s. 7) skriv at autonomiestetikken kan vere krevjande i barnelitteratursamanheng, all den tid barnelitteratur råker ved eit mangfald av kontekstar, slik som estetiske, pedagogiske, moralske og kognitive. Samstundes treng ikkje autonomiestetikk å utelukkande handle om opphøgde ideal og essens. Erik Bjerck Hagen (2012, s. 213) skriv at det kan óg vere snakk om eit «fall ned i eit kognitivt tomrom der den litterære erfaringens sjokk kan gå over i muligheter for kritisk tenkning [...]».<sup>37</sup> Dette kognitive tomrommet, fallet eller sjokket hjå lesaren, har klare likskapar med det emosjonelle potensialet eg utforskar ved barnelitteraturen i delstudie 3. Det er altså ikkje så enkelt som å trekke opp ei klar linje mellom ei politisk, pedagogisk eller samfunnsorientert kunstforståing på den eine sida og autonomiestetikk på den andre, og plassere mitt eget prosjekt (delstudie 3) i førstnemnte. Likevel har eg i den nemnte delstudien ei førestilling om at barnelitteraturen skal ha ein funksjon, og eg har det Hagen (2012) vil kunne omtale som eit pragmatisk litteratursyn, i den forstand at eg trur verket vil forandre seg over tid og i lesing med ulike formål. Dette definerer han også som eit heteronomt litteraturomgrep (s. 14). Mjør (2012) omtalar dette heteronome litteraturomgrepet som eit mindre dogmatisk alternativ til

---

<sup>36</sup> Eg har ikkje her til hensikt å stille nokon opp mot kvarandre, men poengtere at det (ganske openbart) finst ulike syn på kva kunst er og skal gjere.

<sup>37</sup> Her må eg presisere at Hagen sjølv argumenterer for ein historisk-pragmatisk litteraturfagleg posisjon, som han ser i opposisjon til autonomiestetikken.

autonomiestetikken, og ho meiner dette er særleg eigna for barnelitteratur, all den tid han som nemnt råker ved ulike kontekstar. Ho føreslår vidare at barnelitteraturen sin emosjonelle slagside i større grad blir sett som eit forskingspotensial (s. 10), som er ein dimensjon ved barnelitteratur eg har eit uttala fokus på i delstudie 3.<sup>38</sup>

### 3.1.3 Bildebokteori

Når eg i denne avhandlinga utforskar forståingar av barnelitteratur i BLU, får bildebøker særleg merksemd. Det fordrar at eg ser nærmare på dei mange definisjonsforsøka som har blitt gjort på bildeboka. Trine Solstad og Mia Österlund (2020, s. 7) skriv at dei to mest stabile elementa ved bildebokdefinisjonar har vore at dei må ha eitt eller fleire bilde per oppslag, og at dei må rette seg mot barn. Samstundes ser ikkje det sistnemnte kriteriet ut til å vere gyldig i dag, skriv Solstad og Österlund, då det finst stadig fleire døme på bildebøker for vaksne og – som nemnt – at bildebøkene ofte er grenseoverskridande (jf. Ommundsen, 2016, s. 29).

I artikkelen «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» (1982) introduserer Kristin Hallberg omgrepet «ikonotekst», eit omgrep som har fått stor betydning for korleis ein nærmar seg bildeboka som studieobjekt. Her omtalar ho bildeboka som «en barnbok med en eller flera bilder på varje oppslag» (s. 164) og beskriv ikonoteksten som den eigentlege teksten i bildeboka, som oppstår «[i] interaksjonen mellan bilderbokens båda semiotiska system» (s. 165), det vil seie bilde og (verbal)tekst. Førti år seinare vender Hallberg tilbake til ikonotekstomgrepet med artikkelen «Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia» (2022), mellom anna for å utdjupe og kontekstualisere den teoretiske bakgrunnen. Her koplær ho til Roland Barthes «Rhétorique de l'image» (1964), der han diskuterer interaksjonen mellom bilde, teksten og språket som system, og som inspirerte tankane hennar kring forholdet mellom tekst og bilde. Hallberg viser også til Wolfgang Iser's *The Act of Reading* (1980) og *L'image dans le livre pour enfants* (1970) av Marion Durand og Gérard Bertrand. Hallberg presiserer at ikonotekst er eit tekstomgrep, ikkje ein analysemetode og ikkje eit resepsjonsomgrep – sjølv om ikonotekst inneber ei integrert lesing av bilde og tekst. Ho knyter seg til eit klassisk hermeneutikkomgrep med den hermeneutiske sirkelen som referanse: «Med en hermeneutisk ikonotext-tolkning/läsning avser jag alltså att läsaren/förskaren i etablerings- och tolkningsakten pendlar mellan de två systemet ord och

---

<sup>38</sup> Eg skreiv tidlegare, i kapittel 3.1.1, at eg i denne avhandlinga ikkje har som mål å sjølv avgrense barnelitteraturomgrepet. Samstundes tar eg i delstudie 3 utgangspunkt i at barnelitteratur som kunst har kraft til å råke ved BLU-studentane som lesarar. Det kviler på eit syn der barnelitteratur er, eller i alle fall kan vere, kunst.

bild för att fånga och etablera ikonotextens diskurs» (2022, s. 3-4). Sjølv om ikonotekst som nemnt ikkje er ein analysemetode, får Hallbergs (1982, 2022) teoretiske perspektiv på bildeboka metodiske konsekvensar for korleis eg nærmar meg bildebokanalysane i delstudie 3. Vidare dannar definisjonen hennar på bildeboka, som ei barnebok med eitt eller fleire bilde per oppslag, utgangspunkt for kva for barnelitterære tekstar eg forstår som bildebøker.

Eit anna bidrag som får betydning i den samanheng, er Ulla Rhedins *Bilderboken. På väg mot en teori* (1992), som var den første nordiske doktoravhandlinga om bildebøker. Her definerer ho bildeboka som eit medium, ei forståing Elena Druker (2008) vidarefører med avhandling si nokre år seinare. Som medium består bildeboka av ulike kunstartar og har henta inspirasjon frå mellom anna maleriet, skulpturar og filmen (Druker, 2008). På same tid er bildeboka ein fysisk gjenstand og ein artefakt med spesifikke veremåtar og verkemiddel, der den fysiske sidevendinga tilfører teksten ein taktil dimensjon og skaper forventningar til det neste oppslaget (Mjør, 2009, s. 33-34). Det er også mogleg å omtale bildeboka som ein teksttype, men bildeboka er ikkje ein sjanger i seg sjølv. Samstundes kan bildebokmediet romme ulike sjangrar, til dømes forteljingar, eventyr og dikt.

I *How Picturebooks Work* (2001) skriv Nikolajeva og Scott at det er karakteristisk for bildeboka at ho kommuniserer både verbalt og visuelt, gjennom ord og bilde (s. 1). Ved hjelp av semiotiske omgrep kan ein seie at bildeboka rommar både ikoniske og konvensjonelle teikn. At ord og bilde er ulike modalitetar, inneber vidare at dei har ulik modal affordans (van Leeuwen, 2005), altså ibuande styrker og avgrensingar. Bilde er ikkje-lineære og har som funksjon å beskrive eller representere, og ei sentral styrke ved desse er at dei effektivt kan formidle kjensler, spatiale høve og fysiske beskrivingar (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1-2, 83). Ord er derimot lineære og har som hovudfunksjon å fortelje, og har mellom anna som styrke at dei eignar seg til psykologiske beskrivingar og til å uttrykke tid. Nikolajeva og Scott (2001, s. 2) skriv at «the tension between the two functions creates unlimited possibilities for interaction between word and image in a picturebook.»

Det er ikkje semje om korleis ein skal beskrive bildeboka sine ikonotekstar, men felles for forskarar er at dei presenterer kategoriar frå full symmetri, der verbalteksten er overordna bilda, til meir komplekse samspelsformer. I Nikolajeva og Scott (2001, s. 12) sin typologi er det fem kategoriar: (1) den symmetriske bildeboka, (2) den komplimentierende bildeboka, (3) den utvidande bildeboka, (4) den kontrapunktiske bildeboka og (5) den sylleptiske

bildeboka.<sup>39</sup> Dei skriv at bildebøker som passar innunder dei to første kategoriane, rommar lite tolkingsrom for lesaren; dette er tekstar som anten har «no gaps at all» (symmetrisk), eller tekstar der «words and images fill each other's gaps wholly» (komplimenterande) (s. 17). Det er først når bilde og verbaltekst gjev alternativ informasjon eller motseier kvarandre, altså at bildebøkene er utvidande, kontrapunktiske eller sylleptiske, at bildebøkene opnar for ei rekke ulike lesingar og tolkingar. Dei skriv at kontrapunktiske bildebøker er særleg stimulerande fordi lesaren sin fantasi blir avgjerande (s. 24). Ei måte som bildeboka kan vere kontrapunktisk på, er gjennom adressaten, altså kven boka rettar seg mot. Mange bildebøker har ein dobbel adressat ved at dei på same tid vender seg til ein barnelesarar og ein vaksenlesarar (s. 21). Dei bildebøkene som eg går i djupna på i delstudie 3, og som også får merksemd av BLU-studentane i delstudie 2, er døme på slike bildebøker og som dermed kan opne for ei rekke ulike lesingar og tolkingar.

Vidare står omgrepet «paratekst» sentralt innanfor bildebokteori. Dette omgrepet er henta frå Gerard Genette (1997), som ikkje skriv om bildebøker spesifikt, men definerer paratekst som ei ikkje-definert sone mellom innsida og utsida, som «frynser» og «inngangsparti» til den eigentlege teksten (s. 1). Ifølge Mjør (2010) er det Nikolajeva og Scott (2001) som første gong knyter Genette sitt paratekstomgrep til bildeboka.<sup>40</sup> Nikolajeva og Scott (2001, s. 241) omtalar paratekst som alt som ikkje er ein del av oppslaga og den laupande tittelen – format, tittel, framside, innsideperm, tittelblad og bakside av permen. Deira forståing skil seg delvis frå Genette (1997), som delar paratekstar inn i «peritekstar» og «epitekstar», der førstnemnte er verkinterne slik som tittel, føreord og dedikasjon, mens sistnemnte er eksterne tekstar slik som pressemeldingar og annonsar. Det er peritekstar som hittil har fått mest merksemd i barnelitteraturforskinga. Til dømes skriv Mjør (2010, s. 3) om peritekstane til *Sinna mann* (Dahle & Nyhus, 2003) at dedikasjonen med ein takk til ein familierådgiar, ein psykolog og prosjektet «Vitne til vold» bidrar til å gi legitimitet til bokprosjektet. Samstundes har det ein svarfunksjon til potensielle negative reaksjonar til ei barnebok med kontroversiell tematikk.

---

<sup>39</sup> Eiga omsetjing. Dei opphavelige omgrepa er «symmetrical», «complementary», «expanding» or «enhancing» og «sylleptic».

<sup>40</sup> Rhedin skriv om paratekstar i si avhandling frå 1992, der ho mellom anna kjem inn på formatval, storleik, baksidepermar og innsidepermar, men ho nyttar ikkje paratekstomgrepet til Genette.

### 3.1.4 Perspektiv på utfordrande og kontroversielle bildebøker

Som nemnt i kapittel 2.3.2, finst det ei rekke ulike omgrep som vert nytta til å omtale bildebøker som er alvorlege, kontroversielle og/ eller tar opp tabutema (sjå Ommundsen et al., 2021, s. 6-7). Eg har tidlegare nytta omgrepet «ubehageleg» (Syversen, 2020, s. 140) for å omtale litteratur som søker å provosere og ryste lesaren. I denne avhandlinga, der eg er meir avgrensa til bildebokmediet og forankra i tidlegare bildebokforsking, legg eg til grunn Evans' (2015) karakteristikkar av «utfordrande» og «kontroversielle» bildebøker. Dette er to merkelappar som er krevjande all den tid dei er knytt til kultur og lesar, men som Evans (2015, s. 15) ser i samanheng med bildebøker om tabutema som død, vald og overgrep.<sup>41</sup> Ho skil samstundes mellom bildebøker som er både utfordrande og kontroversielle, og dei bildebøkene som er utfordrande utan å vere kontroversielle (sjå kap. 2.3.2). Om førstnemnte skriv Evans (2015, s. 19) at ei bok som er kontroversiell, vil vere utfordrande for lesaren gitt det alvorlege temaet. I karakteristikken av sistnemnte, bildebøker som er utfordrande utan å vere kontroversielle, blir det utfordrande momentet primært kopla til illustrasjonane, som avhengig av stil og teknikkar kan vere krevjande å tolke og romme mykje ambivalens. Dette vil altså vere bildebøker som ein jamfør Nikolajeva og Scott (2001, s. 12) sin typologi kan karakterisere som kontrapunktiske eller sylleptiske.

Det kontroversielle ved utfordrande og kontroversielle bildebøker er ikkje berre knytt til tabutema, men òg til at tekstane rettar seg mot barn. Det finst forskarar som hevdar at desse bildebøkene eigentleg er meint for vaksne (sjå t.d. Ommundsen, 2016), men ein kan også hevde at utfordrande og kontroversielle bildebøker ofte har dobbel adressat.<sup>42</sup> Det inneber at dei kan vere døme på det Sandra Beckett (2009) omtalar som «crossover»-fiksjon, eit omgrep ein i norsk og svensk kontekst ofte har omsett til «allalderlitteratur» eller «allålderslitteratur»<sup>43</sup> (Ommundsen, 2016, s. 29). I ein artikkel om «crossover»-bildebøker argumenterer Ommundsen (2016) for at det er særleg danske og norske bildebøker som er med på å viske ut grenser mellom barnelitteratur og vaksenlitteratur, og ho nyttar dei tidlegare nemnte bildebøkene *De skæve smil* (Brøgger & Oskar K., 2008) og *Krigen* som sentrale døme

---

<sup>41</sup> Til eksempel førte *Garmann*-trilogien (Hole, 2006-2010) til debatt i Danmark på grunn av dei alvorlege, eksistensielle tema bøkene tar opp, mens i USA var det mest kontroversielle enkelte av illustrasjonane der nakne barn leikar.

<sup>42</sup> Ein kan sjå denne diskusjonen i samanheng med det eg skriv om vaksne som målgruppe for barnelitteratur i kap. 3.1.1.

<sup>43</sup> Det var Jon Fosse som lanserte dette omgrepet i 1998, i artikkelen «All-alder-litteratur» i *Årboka. Litteratur for barn og unge*, der han argumenterer for at barnelitteraturen er undervurdert.

(Dahle & Dahle Nyhus, 2009).<sup>44</sup> Spørsmålet om ein skal lese slike tekstar med barn, skriv Ommundsen (2016, s. 44) råker ved førestillingar om barn og barndom, altså om barndom burde vere ei beskytta livsfase der ein «blir båret» (jf. Løgstrup, 1956) eller ikkje. Evans (2015, s. 6) argumenterer for «we cannot and should not ‘wrap them up in cotton wool’, that is not the reality of life», og dessutan at barn ikkje tek skade av å lese bildebøker som er utfordrande og kontroversielle.

### **3.2 Teoretiske tilnærmingar til (litteratur)didaktikkomgrepet**

I denne avhandlinga utforskar eg forståingar av barnelitteratur i kontekst av BLU, altså i ein didaktisk kontekst som koplar barnelitteraturfaget til moment som undervisning og lærarutdanning. Av den grunn er det naudsynleg å presentere teoretiske perspektiv på litteraturdidaktikk og sjølv didaktikkomgrepet. Ordet «didaktikk» blir ofte omsett til «undervisningslære» eller «undervisningskunst», men har også forgreiningar til ord som «utdanne», «kunnskap» og «teori» (Gundem, 2011, s. 24). Nordenstam (2020, s. 70) skriv at didaktikk «handlar således om undervisning – att lära ut – men också om att bli undervisad.» Laila Aase definerer fagdidaktikk breitt som «alle de refleksjonar en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles» (referert i Lorentzen et al., 1998, s. 9). Felles for både Nordenstam (2020) og Aase (1998) er altså at didaktikk både kan handle om å undervise, men også om å lære eller å bli undervist.

#### **3.2.1 Litteraturdidaktikk som felt og kunnskapsområde**

Er litteraturdidaktikk ein eigen teori eller eit felt som støttar seg til ulike teoriar og disiplinar? Nordenstam (2020, s. 71) karakteriserer litteraturdidaktikk som ei undergrein til litteraturvitskapen, mens Skaftun og Michelsen (2017, s. 13) omtalar litteraturdidaktikken som eit kunnskapsområde og litteraturen eit kunnskapsobjekt. Dei to åtvarar mot å betrakte litteraturdidaktikk som ein isolert disiplin for lærarar og skriv at i hjartet av litteraturfaget, og derfor også litteraturdidaktikken, er «orienteringen mot forståelse» (s. 10). Sjølv om litteraturdidaktikk er knytt til utdanningsvitskap, rommar det altså meir enn rein undervisningsmetodikk. I antologien *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (2020) skriv Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad at

---

<sup>44</sup> *De skæve smil* (Brøgger & Oskar K., 2008) handlar om aborterte fostre, mens *Krigen* (Dahle & Dahle Nyhus, 2009) handlar om ei skilsmisse.



litteraturdidaktikk «går veien om de skjønnlitterære tekstene for å drøfte litteraturens hva, hvordan og hvorfor i skolen» (s. 16). I mi eiga forståing legg eg på tilsvarande vis til grunn at litteraturdidaktikk dreier seg om spørsmål knytt til litteraturen sitt «kva», «korleis» og «kvifor», men utan at dette er avgrensa til skjønnlitteratur og arbeidet i skolen. I desse diskusjonane kan ein nytte ulike teoretiske inngangar, utan at litteraturdidaktikk er ein eigen teori.

I artikkelen «Undervisningen och det meningsfulla lärandet» (1989) omtalar Lars Owe Dahlgrens tre didaktiske kjernesporsmål: «seleksjonssporsmålet» «legitimitetssporsmålet» og «kommunikasjonssporsmålet» (s. 24). Seleksjonssporsmålet omhandlar val av faginnhald. Legitimitetssporsmålet har å gjere med grunngevingar for fag og undervisningsinnhald, mens det didaktiske kommunikasjonssporsmålet er knytt til formidlings- og arbeidsformar. Dahlgren skriv ikkje om litteraturdidaktikk spesifikt, men bidrar med nokre overordna perspektiv på didaktikk som her dannar utgangspunkt for korleis eg forstår og sorterer tilnærminga til litteraturens «kva», «korleis» og «kvifor».

### **3.2.2 Litteraturens «kva»: definisjonar, seleksjon og utval**

«Kva»-sporsmålet blir ofte sett i samanheng med korleis litteratur blir forstått og definert, «kva er (barne)litteratur?», noko eg presenterte ulike perspektiv på i delkapittel 3.1. Her diskuterte eg barnelitteratur i lys av litteraturomgrepet, trakk koplingar til pedagogiske dimensjonar ved barnelitteraturen, såg litteratur i samanheng med ulike kunstsyn, samt gjorde greie for bildeboka som sentral teksttype i kontekst av barnehage og BLU. Samstundes handlar «kva»-sporsmålet også om val av tekstar eller litteraturutval og kan sjåast i samanheng med det didaktiske seleksjonssporsmålet (jf. Dahlgren, 1989). Nordenstam (2020, s. 78) skriv: «Att välja litteratur eller fiktionstexter är en viktig uppgift för lärare på alle utbildningsnivåer, inom skola såväl som på universitet ... Valen säger något om vilken ämnessyn eller vilka ämnessyner läraren har.» Tilsvarande skriv Skaret (2022, s. 2), med referanse til kanonforskning, at lister som viser til litteratur ein *må* lese, *bør* lese, *kan* lese eller *har* lese rommar førestillingar om litteratur. Overført til BLU-kontekst vil barnelitterære titlar oppført på pensumlistar reflektere forståingar av barnelitteratur blant lærarutdannarar, noko eg utforskar i delstudie 3, der eit samla bildebokutval dannar utgangspunkt for undersøkinga.

Ettersom eg i denne avhandlinga rettar særleg merksemd mot utfordrande og kontroversielle bildebøker, vil eg presentere teoretiske perspektiv som argumenterer for kvifor ein skal velje slike tekstar i utdanningssamanheng. I studien «Uafgørlighetsdidaktik i litteraturundervisningen» (2021) skriv Johansen om potensialet i det ubestemmelege og i

friksjonen mellom tekst, student og lærar. Sjølv om han i utgangspunktet skriv for ein skulekontekst, vil eg hevde at perspektiva er relativt overordna og lar seg overføre til ein lærarutdanningskontekst. Det Johansen omtalar som «uafgørlighed» har koplingar til Jacques Derrida sitt «undecidability»-omgrep og viser til tekstar som rommar «flere indbyrdes modstridende udgange [...] som ikke kan fastholdes på samme tid, men som alligevel netop skal fastholdes på samme tid. Ingen af dem er rigtige; ingen af dem er forkerte» (jf. Johansen, 2021, s. 2). Tekstane er frustrerande og fascinerande fordi dei ikkje rommar ei forløyssande avslutning, men i staden tvinger lesaren til å lese og oppdage på nytt det vi nett har lese. Johansen trekk parallellar til kompleks barnelitteratur som «ikke kan placeres entydigt i forhold til fx genre og kompositions- og fortælleforhold, ligesom de ikke giver tydelige svar, men tværtimod vil indbyde til at stille spørgsmål. Det er altså tekster, der har mange forskellige betydningsmuligheder» (s. 4). Sjølv om uafgørlighed er eit relativt fenomen, har uafgørlige tekstar nokre felles karakteristikkar:

Det er tekster med fravær på forenklinger, entydighed og afsluttedhed, og som afviser at komme med lette eller entydige svar på de spørgsmål, de rejser. Tekster med uopløselige dilemmaer og modstridende udsagn, som kan fortolkes på mange forskellige måder, der ikke kan inkluderes i samme analyse, men som heller ikke kan ekskluderes fra analysen.

Johansen sine perspektiv inneber altså at seleksjon og litteraturutval står sentralt, all den tid den som undervisar må velje tekstar som rommar den førnemnte kompleksiteten. I neste ledd må ein legge til rette for arbeids- og lesemåtar som ikkje reduserer, men snarare realiserer potensialet som finst i tekstane.

### **3.2.3 Litteraturens «korleis»: arbeids- og lesemåtar**

«Korleis»-spørsmålet, det Dahlgren (1989) omtalar som kommunikasjonsspørsmålet, vil i litteraturdidaktisk samanheng rette seg mot korleis ein skal lese litteratur (Nordenstam, 2020, s. 74).<sup>45</sup> Eg har som utgangspunkt at oppfatningar og kunnskapar om barnelitteratur hjå litteraturformidlarar, her barnehagelærarutdannarar og BLU-studentar, vil påverke korleis ein les og forstår barnelitterær tekstar. Forenkla sagt, viss ein legg til grunn eit nykritisk perspektiv der meininga finst ibuande i litteraturen, vil ein truleg lese annleis enn om ein er resepsjonsorientert og vektlegg interaksjonen og meiningsskapinga mellom tekst og lesar. I

---

<sup>45</sup> I diskusjonen rundt litteraturen sitt kommunikasjonsspørsmål er det viktig å presisere at 'korleis' ikkje utelukkande blir forstått som konkretisert i form av «opplegg».

den samanheng vil eg kome tilbake til Johansens (2021) «uafgørlighet»-omgrep og utforskinga av potensialet i det ubestemmelege, gåtefulle, komplekse og utfordrande ved litteraturundervisninga. I studien tar han føre seg to eksempel på litteraturundervisning, der jakta på den «underliggjande meininga» i teksten står sentralt (s. 3). Gjennom denne prosessen, skriv Johansen, risikerer ein å låse fast tekstane i bestemte forståingar fordi ønsket om å forklare teksten står så sterkt. Det inneber at tekstar, som i utgangspunktet er fleirtydige, kan ende opp med å bli forenkla og redusert, og ein drar «tænderne ud af dragens mund» (s. 4, 6). I staden argumenterer Johansen for ein litteraturredidaktikk som betraktar tekstar som «kataloger af spændinger, der ikke skal forsones, og arsenaler af interne modsætninger, der ikke skal elimineres» (s. 6). Eit sentralt poeng er at den som underviser må tørre å bli ståande i det uafgørlige, mangetydige og uforløyste saman med studentane (s. 6).

For delstudie 3 i denne avhandlinga inspirerer desse teoretiske perspektiva eit syn på utfordrande og kontroversielle bildebøker der eg ikkje har som mål å kome fram til ei fast forståing av tekstane, men snarare utforskar potensielle lesingar og lesarreaksjonar. Johansen (2021) sine perspektiv rårer i tillegg ved førestillingar om barn som lesarar, og i kva grad lærarar er opne for tolkingane deira, noko som også står sentralt i delstudie 2. Her gjer BLU-studentane sine oppfatningar om barnelesarar seg gjeldande både for seleksjonsspørsmålet og kommunikasjonsspørsmålet (jf. Dahlgren, 1989), altså kva for litteratur dei vel og korleis dei les denne litteraturen med barn i barnehagen.

### **3.2.4 Litteraturens «kvifor»: grunngevingar, funksjonar og potensial**

Litteraturens «kvifor», eller det Dahlgren (1989, s. 24) omtaler som legitimitetsspørsmålet, er knytt til korleis ein kan grunngeve litteratur. Dette er eit spørsmål som har fått mykje merksemd, både nasjonalt og internasjonalt. At ein kan knytte litteraturlesing til argument som eigenverdi, kunst- og kulturformidling, danning, emosjonell utvikling og litterasitet, er kjent. Dette gjeld også for barnelitteratur og barnehagekonteksten (sjå t.d. Dybvik & Karlsson, 2020; Hoel, Oxborough & Wagner, 2011; Hoel & Tønnessen, 2021; Nikolajeva, 2013; Pettersvold, 2018). For denne avhandlinga handlar det om korleis barnelitteratur blir grunngeven, både frå styringsnivå som eg utforskar i delstudie 1, og av BLU-studentar som eg rettar fokus mot i delstudie 2. I delstudie 3 er eg sjølv opptatt av å utforske litteraturen sitt potensial og støtter eg meg til teoretiske perspektiv frå Rita Felski (2008; 2015), der svaret på kvifor-spørsmålet kan liggje i det emosjonelle. Desse perspektiva vil eg gjere meir inngåande greie for i det følgjande.

Påstandar om korleis litteratur kan verke på lesaren har røter tilbake til Aristoteles og Platon. I nyare tid har litteraturforskinga fått støtte frå nevrovitenskap, som mellom anna trekk parallellar mellom lesing og empatiutvikling (sjå t.d. Nikolajeva, 2013; Nussbaum, 2016). Interesse for litteratur og kjensler kan ein sjå samanheng med det Siv Gørli Brandtzæg (2017, s. 200) omtalar som den affektive vendinga innanfor humaniora dei siste tiåra, men perspektiva er altså langt frå nye, og har som nemnt røter til antikken. Felski er blant forskarar som vektlegg kjensler i møter med litteratur, og i *The Uses of Literature* (2008) presenterer ho fire «modes of engagements»<sup>46</sup>, det eg omset til lesemåtar eller litterære funksjonar. Dei fire funksjonane er «attkjenning», «kunnskap», «fortrylling» og «sjokk», og desse fungerer på same tid som argument for litteraturen sin verdi.<sup>47</sup> Desse står i forbindelse med klassiske estetiske kategoriar som «anagnorisis», «beauty», «mimesis» og «the sublime» (s. 209–210), og Felski bidrar altså med ei nytolking av desse. Eit mål med boka er å utvikle eit alternativ til distanserte, kjølege og analytiske lesingar som leitar etter skjulte, undertrykkande ideologiar i tekstar. Ho distanserer seg frå det ho omtalar som «mistenksam hermeneutikk» (Felski, 2015, s. 1) og fremjar i staden ein fenomenologisk lesemåte med vekt på eigne lesarerfaringar. Med utgangspunkt i eigne leseopplevingar, knytt til både barnelitteratur og vaksenlitteratur, held Felski fram at kjensler og subjektivitet ikkje er naivt, men snarare verdifulle i møtet med den litterære lesinga. Av dei fire funksjonane som Felski gjer greie for, er det litteraturens sjokkpotensial eg konsentrerer meg om i delstudie 3 og som eg gjev ein nærare presentasjon av her.

Felski (2008, s. 105) ser litteraturens sjokkpotensial i samanheng med den evna han har til å forstyrre lesaren. Ho er ueinig med andre litteraturforskarar som Nussbaum og Booth som omtalar bøker som vener. Ho skriv at «books had many remarkable qualities, but they were certainly not friendly» (s. 107) og omtalar litteratur som eit slag i ansiktet og «a punch in the gut» (s. 106, 108). Sjokket er ein reaksjon på det smertefulle, grusame og brutale, og denne funksjonen blir derfor meir passende til enkelte tekstar enn andre (s. 105). Det er ikkje eit mål å rangere tekstar med utgangspunkt i sjokk-verdi, skriv Felski (s. 106), men ein fellesnemnar for dei verka ho viser til er at dei skildrar vald og overgrep, samstundes som dei ikkje tilbyr eit etisk fotfeste: «it slips through our frameworks of legitimation and resists our

---

<sup>46</sup> Eg har lett, men ikkje funne ei god omsetjing av «modes». Omgrepet viser, slik eg forstår Felski, til måtar å interagere med teksten på. Men omgrepet «lesemåtar» er, slik eg ser det, ikkje dekkande og flytter fokus for mykje over på lesaren. For Felski peikar også på noko spesifikt i tekstane ho omtalar, som ho òg ser i samanheng med samfunnsmessige funksjonar.

<sup>47</sup> Eiga omsetjing. Dei opphavslege omgrepa er «recognition», «enchantment», «knowledge» og «shock» (Felski, 2008).

most heartfelt values... we are left floundering and speechless, casting about for words to make sense of our own response» (s. 110). Slike tekstar gjev lite rom for forløyising og forsoning (s. 112). Denne manglande forløyisinga og forsoninga i teksten står også sentralt i Johansen sitt uaførlighed-omgrep (2021). Resultatet av sjokket er, slik eg tolkar Felski, at vi blir mindre sikre på det vi trur vi allereie veit (s. 110). Dette ser eg i samanheng med forståinga av kunst og litteratur som eit fall ned i eit kognitivt tomrom (jf. Hagen, 2012, s. 213), der sjokket ved den litterære erfaringa kan gå over i moglegheiter for kritisk tenking (sjå kap. 3.1.2).

### **3.2.5 Det litteraturdidaktiske identitetsspørsmålet**

I tillegg til dei tre kjerneomgrepa, «kva», «korleis» og «kvifor», lanserer Dahlgren (1989) eit didaktisk «identitetsspørsmål», altså kva som kjenneteiknar eit spesifikt fagfelt eller undervisningsinnhald på eit bestemt tidspunkt (s. 25). Slik Dahlgren ser det, har ikkje faget ein fast identitet; tvert imot rommar identitetsspørsmålet noko ustabil og skiftande. Desse perspektiva blir utforska vidare av Petter Dyndahl (2008) gjennom omgrepet «didaktisk identitet», der han peikar på at fagområde blir konstruerte av gitte kulturar på gitte tidspunkt, og at det å studere slike prosessar er like interessant som kva eit fag *er* eller *bør vere* (s. 311). Altså har han som mål å bevege seg frå normativ forskning til analytiske tilnæringsmåtar, frå det preskriptive til det deskriptive, gjennom å «dekonstruere vanemessige konsepsjoner om hva man gjerne oppfatter som indre, essensielle karaktertrekk ved både musikk og musikkundervisning» (s. 312). Dyndahl sine perspektiv rettar seg mot musikkpedagogikk, men måten han karakteriserer dette faget som eit estetisk/funksjonelt felt på, lar seg overføre til litteraturdidaktikk som fag- og kunnskapsfelt i BLU. Litteraturdidaktikk rommar – i likskap med musikkpedagogikk – både estetiske og funksjonelle trekk. Eg har tidlegare gjort greie for korleis barnelitteraturforskinga i ein tidleg fase var prega av «the didactic-literary split» (Townsend, 1971), altså ein dragkamp mellom estetiske og pedagogiske omsyn. Viss ein legg Dyndahl (2008, s. 311) sine perspektiv til grunn, er denne dynamikken typisk, og han peikar på korleis vestleg tradisjon har for vane å forstå verda hjelp av dualismar som til dømes subjekt/objekt, natur/kultur eller kunst/nytte. Men om ein unnlèt å akseptere en hierarkisk enten/eller-logikk, som systematisk favoriserer det eine attributtet framfor det andre (til dømes kunst over nytte), kan ein opne for at det som verkar å vere fikserte motsetningspar faktisk er knytt saman i diskursive formasjonar – all den tid dei hentar innbyrdes betydning frå kvarandre: «Tilnærmingen til et dikotomisk dilemma – som intern/ekstern – bør derfor skje i lys av en logikk som anerkjenner både/og» (Dyndahl, 2008, s. 311).

At eit fag- og kunnskapsområde kan romme ulike didaktiske identitetar får betydning for kva for meining og kven si makt som blir dominerande og marginaliserte (Dyndahl, 2008, s. 322). Overført til litteraturredidaktikk handlar det mellom anna om at styringsdokument kan romme ulike litteraturredidaktiske identitetar, altså at forståingar av og grunngevingar for barnelitteratur kan trekke i ulike retningar og ha varierende estetisk/funksjonelle tyngdepunkt. Både Dahlgren (1989) og Dyndahl (2008) sine perspektiv dannar utgangspunkt for delstudie 1 i denne avhandlinga, når vi gjennom eit diakront perspektiv undersøker kva som kjenneteiknar litteraturredidaktikk som fag- og kunnskapsfelt i barnehage og BLU. Samstundes er det ikkje utelukkande politiske dokument som utøvar makt og inngår i forhandlinga. I kontekst av BLU vil særleg barnehagelærerutdannarar, men også BLU-studentar, bidra til å konstituere litteraturredidaktikk som fagfelt.

### **3.3 Litteraturformidlingsteori**

I denne avhandlinga koplur eg forståingar av barnelitteratur opp mot BLU-studentar som blivande litteraturformidlarar, noko som gjer det naudsynleg å presentere teoretiske perspektiv på litteraturformidling. Rasmus Grøn (2010, s. 7) skriv at litteraturformidling som forskingsfelt er karakterisert av mangel på teoridanning. Han påpeikar at det ikkje betyr at teori er fråverande på feltet, men snarare at forskinga hentar teoretiske perspektiv frå andre fagfelt. Han beskriv også ein «smultringstendens» i teorigrunnet, der få av dei som skriv om formidling har forsøkt å gå inn i kjernen (s. 26). Viss eg forsøker å gå til ei slik kjerne, heng ordet «formidling» etymologisk saman med ein tanke om konfliktløsning, om å komme til semje. Sjølv om utgangspunktet kan verke enkelt, er det semje i forskinga om at formidlingsomgrepet vanskeleg lar seg definere tydeleg (Grøn, 2010; Ridderstrøm, Skjerdingsstad & Vold, 2015). Om ein ser på «litteraturformidling» meir spesifikt, beskriv Helge Ridderstrøm og Tonje Vold (2015, s. 20) i likskap med Grøn ei teoretisk fragmentering, og også her ei manglande semje rundt kva omgrepet dekker. Åse Kristine Tveit og Knut Oterholm (2010, s. 7) definerer litteraturformidling breitt som «en omfattende betegnelse på det å distribuere litteratur, være et mellomledd mellom litteratur og lesere og aktivt å skape situasjoner, arenaer og fora der litteraturen blir synlig.»

#### **3.3.1 Litteraturformidling som kommunikasjonshandling**

Delstudie 2 i denne avhandlinga støttar seg til Kristin Ørjasæter og Anne Skaret (2019, s. 34) si forståing av litteraturformidling som ei kommunikasjonshandling, der kontekst og samspel blir sentrale faktorar. Dei tar utgangspunkt i perspektiv frå Harold Lasswells

kommunikasjonsforskning (1948/2006). I Lasswell (2006) sin klassiske definisjon blir formidling framstilt som ei femledda spørjesetning: «Who / Says What / In Which Channel / To Whom / With What Effect?». Overført til litteraturformidlingskontekst handlar det om *kven* det er som formidlar litteratur, *kva for* litteratur som blir formidla, *mediet* litteraturen formidlast gjennom, *mottakar*, samt *grunngevingane* for litteraturformidlinga (Ørjasæter & Skaret 2019). Samstundes vidareutviklar Ørjasæter og Skaret (2019, s. 35) spørjesetninga med å dele leddet «In Which Channel» i to, der dimensjonane *kor* og *korleis* blir lagt til. På den måten framhevar dei også litteraturformidlingsarenaen og ender opp med følgjande spørjesetning: «hvem / sier hva / hvor (på hvilken arena) og hvordan / til hvem / med hvilken effekt, hvorfor?» (s. 36).

Perspektiva presentert ovanfor har fleire møtepunkt med litteraturdidaktiske perspektiv. Det Ørjasæter og Skaret (2019) ved hjelp av kommunikasjonsteori omtalar som «kva for litteratur» (Says What), kan sjåast i samanheng med litteraturdidaktikken sitt «kva», det Dahlgren (1989, s. 24) omtalar som det didaktiske seleksjonsspørsmålet. Vidare kan «kor» (på kva for arena) og «korleis» (jf. Skaret og Ørjasæter, 2019) sjåast i samanheng med litteraturdidaktikken sitt «korleis» og det Dahlgren (1989) omtalar som det didaktiske kommunikasjonsspørsmålet. Avslutningsvis kan leddet «med kva for effekt, kvifor» (jf. Skaret og Ørjasæter, 2019) sjåast i samanheng med litteraturdidaktikken sitt «kvifor», eller det didaktiske legitimitetsspørsmålet (jf. Dahlgren, 1989, s. 24).

Formidling som kommunikasjonshandling byggjer på ei førestilling om at det som skal formidlast, i dette høvet litteratur, er tilkjent ein viss verdi. Litteratur i seg sjølv er ei form for estetisk kommunikasjon. Og dei estetiske dimensjonane ved litteraturformidlinga vert framheva av fleire forskarar (sjå t.d. Skjerdingstad & Linhart, 2020). Dei som bidrar til at litteratur når fram til lesaren, og dermed legg til rette for estetiske opplevingar, kan definerast som litteraturformidlarar (Ørjasæter & Skaret, 2019, s. 34). Litteraturformidlaromgrepet kan, om ein tar utgangspunkt i Tveit og Oterholm (2010) sin definisjon, knytast til institusjonar som til dømes biblioteket. Her vil eg knytte rolla som litteraturformidlar til BLU-studentar, som gjennom utdanninga førebur seg til denne rolla gjennom å tileigne seg kunnskap, lese barnelitteratur og vere i praksis.

Eg har tidlegare hevda at rolla som litteraturformidlar i barnehagen fordrar ein velgrunna litteraturdidaktisk praksis (Syversen, 2020, s. 170). Dette er også forventningar ein kan lese implisitt ut frå rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Eit viktig ledd i utøvinga av litteraturformidlarrolla er å tileigne seg teoretisk og forskingsbasert kunnskap om barnelitteratur og barn som lesarar, samt gjere arbeidet med å skape koplingar

mellom teoretiske perspektiv og praksis (Syversen, 2020 s. 172, 174). I barnehagen handlar rolla mellom anna om å prate med barna om litteratur, ta initiativ til leseaktivitetar, å skape engasjement rundt lesing og å lese med barn (s. 177). På den måten kan rolla som litteraturformidlar bli ein del av den profesjonelle identiteten hjå BLU-studentar og barnehagelærarar.

### **3.3.2 Litteraturformidlarrolla i lys av profesjonell identitet**

Når eg i delstudie 2 rettar fokus mot BLU-studentar som blivande litteraturformidlarar, er det med støtte frå teoretiske perspektiv på profesjonell identitet. Identitet er eit sentralt fenomen innanfor mange ulike disiplinar og vitenskapar, noko som inneber at det finst mange ulike måtar å nærme seg fenomenet på. Frå eit sosiologisk perspektiv hevdar Pierre Bourdieu (1993) at identitet blir grunnlagt i ein kulturell og strukturell kontekst, der «habitus», «kapital» og «felt» er nøkkelomgrep for å forstå konseptet. For Bourdieu (1993) står derfor det sosiale sterkt på tilsvarande måte som vi finn hos Hegel (1806/1977). I tillegg til sosiologiske tilnærmingar finst mellom anna matematiske, filosofiske, psykologiske, psykoanalytiske, antropologiske og arkeologiske perspektiv på identitet. Når det gjeld profesjonell identitet spesifikt, er det slik at størstedelen av forskinga knyter seg til lærarprofesjonen (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011). Teoretisk blir profesjonell identitet ofte kopla til profesjonsteori, som handlar om korleis profesjonar vert danna, organisert og utvikla (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 41). Men det er også mogleg å nærme seg dette tema frå andre teoretiske utgangspunkt, mellom anna psykologi, der ein gjerne talar om «script» og korleis individet ofte vil handle i tråd med internaliserte prosedyrar i ulike situasjonar (Wackerhausen, 2015). Dei perspektiva på profesjonell identitet som ligg til grunn i denne avhandlinga kan ikkje avgrensast til eitt klart teoretisk utgangspunkt, men har likevel klarast forgreiningar til profesjonsteori.

Kåre Heggen (2005, s. 447) beskriv profesjonell identitet som: «ei meir eller mindre bevisst oppfatning av kva den gode eller profesjonelle yrkesutøvar er, av typen kva eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer og kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer den gode yrkesutøveren.» Hos Heggen er profesjonell identitet knytt til ein breiare identitet eller sjølvidentitet, der den profesjonelle identiteten heng saman med den personlege biografien (s. 449). Med eit slikt syn er det profesjonelle og personlege, som ofte blir forstått som kontrastar, integrert i kvarandre (Knaben, 2017, s. 173). Eg legg til grunn at utdanning, i dette høvet BLU, spelar ei sentral rolle for profesjonelle identitetskonstruksjonar blant studentane. Dette skil seg til ein viss grad frå Heggen (2005)



som skriv at «PI blir verken skapt eller ferdig forma under profesjonsutdanninga» (s. 448) og at det er særleg «i fellesskap av fagfellers praksisutøving PI blir danna og stabilisert, likevel stadig redefinert». Sjølv om profesjonelle identitetar ikkje vert konstruert «ein gong for alle», og yrkeserfaring er eit viktig moment, tar eg utgangspunkt i at sjølve utdanninga bidrar til profesjonelle identitetskonstruksjonar hjå studentane. Vidare legg eg til grunn at profesjonell identitet ikkje så lett lar seg stabilisere, men at det snarare er snakk om stadige rekonstruksjonar.

I likskap med Heggen (2005, 2008) skil eg mellom profesjonsidentitet, som er kollektivt orientert, og ein individuell, profesjonell identitet. Heggen (2005, s. 448) skriv at profesjonsidentiteten må sjåast i eit strategisk og ideologisk interesseperspektiv; det handlar om profesjonens institusjonelle sjølvforståing. Samstundes kan profesjonsidentitet ha meir eller mindre å seie for den individuelle, profesjonelle identiteten. For barnehagelærarar og BLU-studentar er det ikkje unaturleg å anta at diskusjonar kring profesjonen og profesjonen sin status kan få betydning for den individuelle profesjonelle identiteten. Eg har tidlegare peika på at desse kan påverke kvarandre gjensidig (Syversen, 2020, s. 175). Enkelte forskarar meiner det indre og ytre er så nært knytt at dei ikkje ser føre seg ein individuell profesjonell identitet, men snarare ein individuell profesjonsidentitet (sjå t.d. Eik, Steinnes & Ødegård, 2016). I denne avhandlinga opererer eg med ei forståing der desse likevel lar seg skilje frå kvarandre.

I forskning på profesjonell identitet vel mange å operasjonalisere identitetsomgrepet via faktorar som (litt) enklare lar seg studere, slik som motivasjon, autonomi og verdiar (sjå t. d. Henkel, 2005; Nesje, 2018). I denne avhandlinga, meir spesifikt delstudie 2, blir fenomenet operasjonalisert gjennom å studere betydningar av fagkunnskapar, verdiar, haldningar og sjølvoppfatningar for konstruksjonar av profesjonell identitet blant BLU-studentane. Desse dimensjonane er vidare avgrensa til arbeidet med barnelitteratur, altså handlar det til dømes ikkje om ibuande eller altruistiske verdiar på eit overordna plan, men forstått avgrensa til arbeidet med litteraturformidling og rolla som litteraturformidlar i barnehagen. Etersom yrkesrolla heng saman med profesjonell identitet (Steinnes, 2014), kan ein betrakte litteraturformidlarrolla som del av den profesjonelle identiteten hjå barnehagelærarar og BLU-studentar (Syversen, 2020, s 177). Kunnskap om barnelitteratur og litteraturdidaktikk inngår altså som del av barnehagelærarprofesjonen sin kunnskapsbase.

### 3.4 Oppsummering

Eit overordna trekk ved fleire av dei teoretiske perspektiva eg har presentert i dette kapitlet er at dei råker ved forholdet mellom kunst og pedagogikk, eventuelt estetikk og det funksjonelle. Om ein forstår desse som konfliktfylte og opposisjonelle, eller som samverkande og eit potensial ved barnelitteratur og litteratur, varierer. I alle høve finst ein lang tradisjon for å diskutere kva litteratur kan bidra med, ein diskusjon som gjer seg særleg gjeldande for denne avhandlinga som er sett i ein utdanningskontekst. Eit anna overordna trekk i teoritilfanget er ei forståing av at individet konstruerer meining ut frå nokre gitte rammer eller impulsar. Dette gjeld for eksempel når ein lesar skal skape meining ut frå litteraturen, til dømes bildeboka, der tid og setting vil innverke på tolkingane. Altså vil konstruksjonane, til dømes konstruksjonar av profesjonelle identitetar eller av barnelitteratur som fag- og kunnskapsfelt i BLU, heile tida vere i rørsle. For analysane av materialtypane i denne avhandlinga inneber desse trekka ved teoritilfanget, at eg må forstå og løfte dei fenomenane eg utforskar inn i ei større samanheng. Her vil i så fall ein tidsdimensjon gjere seg gjeldande, der konklusjonane er førebelse og kontekstavhengige, og der det vil vere ein fordel at materialtypane representerer ulike operasjonaliseringar av og uttrykk for korleis barnelitteratur blir forstått i BLU.

## 4 Metode

I dette kapittelet gjer eg greie for metodologiske val og betraktningar i tilnærminga til problemstillinga: *Korleis blir barnelitteratur forstått i norsk barnehagelærarutdanning?*

Denne problemstillinga vil eg som nemnt svare på gjennom tre delstudiar med høvesvis følgjande forskingsspørsmål: (1) *Korleis blir barnelitteratur forstått og grunnngjeven i rammeplanar for barnehage og barnehagelærarutdanning?;* (2) *Korleis konstruerer barnehagelærarstudentar profesjonelle identitetar i lys av litteraturformidlarrolla;* og (3) *Kva for potensial kan utfordrande og kontroversielle bildebøker ha i utdanninga av barnehagelærarstudentar som blivande litteraturformidlarar?*

Dei tre forskingsspørsmåla og delstudiane er særneigne ved at dei tar føre seg ulike materialtypar og krev difor ulike metodiske tilnærmingar og refleksjonar, som det her vil bli gjort greie for. Innleiingsvis, i kapittel 4.1, gjev eg ei samla oversikt over dei tre delstudiane med vekt på tilhøyrande metodeval, materiale og analysemåtar. Som eg tidlegare har vore inne på, knytter avhandlinga seg til ein utdanningsvitskapleg tradisjon, som kan ta i bruk eit mangfald av forskingsmetodar (jf. Befring, 2020, s. 7). I delstudie 1 og 2 nyttar eg høvesvis dokumentanalyse og kvalitative intervju, som er metodar med opphav frå samfunnsvitskapleg forskningstradisjon.<sup>48</sup> I kapittel 4.2 gjer eg greie for den kvalitative tilnærminga som står sentralt i delstudie 1 og 2, og eg koplar denne tilnærminga til den vitskapsteoretiske posisjoneringa i prosjektet og formålet med avhandlinga. Kapittel 4.3 og kapittel 4.4 går i djupna på høvesvis metodiske val i delstudie 1 og 2. Deretter følgjer kapittel 4.5, der eg tar føre meg delstudie 3 og presenterer den litteraturvitskaplege tilnærminga som studien byggjer på. Her gjer eg greie for innsamling og utval av materiale, teoretisk inspirasjon og motivasjon, samt analytisk tilgang i bildebokanalysen. Refleksjonar kring forskingskvalitet og etikk inngår undervegs i presentasjonen av dei tre delstudiane, men blir også reiegjort for meir overordna avslutningsvis, i kapittel 4.6 og 4.7.

### 4.1 Oversikt: metodeval, materiale og analysemåtar i dei tre delstudiane

Avhandlinga rommar tre delstudiar som alle har til felles at dei handlar om forståingar av barnelitteratur i BLU, men som nyttar ulike metodar og analyserer ulike typar materiale (sjå fig. 2). Jane Agee (2009, s. 432) skriv at kvalitative forskingsspørsmål, slik eg har i delstudie 1 og 2, må utviklast og justerast i alle stadium av forskinga, på refleksivt og interaktivt vis.

---

<sup>48</sup> Metodane er utvikla innanfor samfunnsvitskapen, men blir også nytta i humanistisk forskning (jf. Helles & Køppe, 2003).

Forskingsspørsmåla er altså «evolving» (Cresswell, 2007) ved å innleiingsvis vere tentative og utforskande spørsmål som ein nyttar som verktøy for å artikulere primærfokuset i studien. Ei slik tilnærming er også beskrivande for delstudie 3, sjølv om eg ikkje nyttar samfunnsvitskaplege metodar i denne studien. Det inneber at dei tre forskingsspørsmåla i avhandlinga har vore i utvikling undervegs og at erfaringar frå éin studie har fått betydning for den neste. Til dømes inspirerte funn frå delstudie 2 eit fokusområde for delstudie 3, noko eg beskriv nærmare i kapittel 4.5.2.

Figur 2. Oversikt over forskingsspørsmål, metodar, materiale og analysemåtar i dei tre delstudiane

Forskingsspørsmål	Metode	Materiale	Analysemåtar
<i>Korleis blir barnelitteratur forstått og grunngeven i rammeplanar for barnehage og barnehagelærerutdanning?</i>	Dokumentanalyse	Rammeplanar og nasjonale retningslinjer for barnehage og barnehagelærerutdanning (2006/2011, 2012, 2017, 2018)	Kvalitativ, summativ innhaldsanalyse
<i>Korleis konstruerer barnehagelærarstudentar profesjonelle identitetar i lys av litteraturformidlarrolla?</i>	Kvalitative fokusgruppeintervju, individuelle intervju  Skriftlege intervju	Fire transkriberte fokusgruppeintervju og åtte transkriberte individuelle intervju  22 skriftlege intervju innsamla via Nettskjema ved start og avslutning av modulen  Bakgrunnsdokument til studentane sitt fordjupingsemne	Kvalitativ analyse, med trekk frå teoridreven og konvensjonell innhaldsanalyse  Dei skriftlege intervju og bakgrunnsdokumenta er ikkje analysert, men fungerer som kontekstualiserande materiale
<i>Kva for potensial kan utfordrande og kontroversielle bildebøker ha i utdanninga av barnehagelærarstudentar som blivande litteraturformidlarar?</i>	Litterær analyse, bildebokanalyse	Ti pensumlistar over bildebokutvalet i STM hausten 2020, i tillegg til skriftlege e-postar med supplerande/korrigerande informasjon  Tre utvalte bildebøker: <i>Farvel, Rune</i> (Kaldhol & Øyen, 1986), <i>Liten</i> (Wirsén, 2016) og <i>Sinna mann</i> (Dahle & Nyhus, 2003)	Bildebokanalyse, med vekt på litteraturens «uaførighet» (jf. Johansen, 2022) og «sjokk»-funksjon (jf. Felski, 2008)

## 4.2 Ei kvalitativ forskingstilnærming til forståingar av barnelitteratur

I innleiingskapittelet skriv eg at avhandlinga tar utgangspunkt i ein konstruktivistisk ontologi, der prosjektet er sett i ei dels sosialkonstruktivistisk, dels fenomenologisk ramme (jf. Bryman, 2016; Gilje, 2006). Når eg i delstudie 1 og 2 tar i bruk metodar som dokumentanalyse og intervju, vil den vitskapsteoretiske posisjoneringa i avhandlinga tilseie ei kvalitativ tilnærming til desse studiane. Det heng saman med synet på verda, det Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison (2018, s. 288) omtalar som ein kvalitativ ontologi, beståande av «multiple realities, not single truths», og der eg betraktar kunnskap som konstruert av menneske snarare enn noko som «finst» der ute. Med eit slikt utgangspunkt blir mennesket forstått som ein aktivt handlande aktør (jf. Gilje, 2006), og av den grunn vektlegg eg i denne avhandlinga «subjective accounts, views and interpretations of a phenomenon by the participants (including the researcher)» (Cohen et al. 2018, s. 289). Eg ser altså på forsking som ein sosial praksis der forskaren si livsverd vil påverke det ein studerer (jf. Hammersley, 2011). Det inneber, som nemnt i kapittel 1.5.1, at eg vektlegg subjektivitet i form av oppfatningar, opplevingar og erfaringar (inkludert mine egne), som kjelde til ny kunnskap. Synet på forsking som ein sosial praksis kjem også fram ved at eg forstår BLU-studentane i delstudie 2 gjennom eit deltakarperspektiv.

Det kvalitative forskingsfeltet er mangfaldig, men felles for tilnærmingane er at dei gjerne rettar seg mot ord heller enn tal i innsamlinga og analysar av materialet (Krefting, 1991). Ei slik beskriving er også treffande for delstudie 1 og 2 i denne avhandlinga, der eg har som mål å gå i djupna på materialet og søke «thick descriptions» (jf. Geertz, 1973), eller rike skildringar, framfor statistisk breidde (Bryman, 2007, s. 384).<sup>49</sup> Vidare omtalar Norman Kent Denzin og Yvonna Sessions Lincoln (2005, s. 3) kvalitativ forsking som ein situert aktivitet, med fortolkande praksisar som gjer verda synleg, og som samstundes transformerer verda til representasjonar slik som feltnotat, intervju, samtalar, fotografi og opptak.

Kunnskapsutvikling kan altså ikkje lausrivast frå forskaren, ei heller frå konteksten kunnskapen vart utvikla i (jf. Cohen et al., 2018, s. 288-289). Kvalitative forskarar studerer og fortolkar fenomen i sine naturlege settingar og forsøker skape meining ut av dei. For delstudiane i denne avhandlinga kjem det situerte både til syne ved at eg er kopla til BLU som ein geografisk, institusjonell og politisk-pedagogisk kontekst, og i tillegg at studien er gjort

---

<sup>49</sup> I delstudie 1 rettar vi også fokus mot tal ved at vi tel kor mange gongar omgrep som «barnelitteratur» og «tekst» opptre i styringsdokumenta. Analysen er likevel kvalitativt orientert med vekt på ordval, altså kva desse orda inneber, og større formuleringar som nyttar desse orda.

innanfor eit avgrensa tidsrom. At det her er snakk om naturlege settingar, kjem mellom anna til syne ved at eg studerer faktiske og gjeldande styringsdokument for BLU og reelle pensumlister for BLU-studentane.

Kvalitativ forskning kan ta i bruk ei rekke ulike forskingsdesign og metodar (Golafshani, 2003, s. 600). Det fenomenet eg undersøker i avhandlinga, forståingar av barnelitteratur, er ikkje direkte observerbart, og eg må derfor studere representasjonar av fenomenet (Bryman, 2016, s. 30). Slike representasjonar kan vere menneskelege handlingar og utlegningar, som regel i form av lengre tekstar som dokument og intervjutranskripsjonar (Sivesind, 1996, s. 363). Metodane som vert nytta i denne avhandlinga, er som nemnt dokumentanalyse (delstudie 1), samt ulike former for kvalitative intervju (delstudie 2), som begge er sentrale metodar innanfor kvalitativ forskning (jf. Silverman, 2006). Eg gjer greie for desse metodane i kapittel 4.3 og 4.4, som går i djupna på delstudie 1 og 2. Dei oppførte pensumlistene som utgjer delar av materialet i delstudie 3, representerer også ei forståing av barnelitteratur, all den tid utforming av ei slik liste byggjer på førestillingar om kva barnelitteratur er og kan vere (jf. Skaret, 2022). Eg gjer nærare greie for delstudie 3 i kapittel 4.5.

### **4.3 Delstudie 1: Ei undersøking av rammeplanar for barnehage og BLU**

Delstudie 1 set fokus på styringsnivå og undersøker forståingar av og grunnleggjeringar for barnelitteratur, det vi i studien omtalar som «litteraturdidaktiske identitetar» i rammeplanar for barnehage og BLU. For å få innsikt i korleis barnelitteratur blei forstått frå styringsnivå gjennomførte vi dokumentanalysar av rammeplanane.

#### **4.3.1 Dokumentanalyse som metode**

Dokumentanalyse av styringsdokument er ein utbreidd metode innanfor utdanningspolitisk forskning (jf. Béland & Cox, 2011). Delstudie 1 står i ein fortolkande tradisjonen, der rammeplanane vert betrakta som sosialt konstruerte fenomen. Ei sosialkonstruktivistisk tilnærming til styringsdokument inneber å forstå sosial røyndom i spenningsfeltet mellom moglegheiter og avgrensingar på den eine sida og reflekterande subjekt på den andre sida (Hall, 2016, s. 42). Det inneber, som eg var inne på i innleiingskapittelet, å forstå makt som eit komplekst spel, med relasjonar som stadig er i rørsle, og der profesjonsutøvarar ikkje er avmektige i møtet med politiske styringsdokument. Vidare er det sentralt at ein, ifølgje Colin Hay (2002, s. 213) ikkje kan forstå politiske slutningar utan å forstå «the ideas actors hold about the environment in which they find themselves». Styringsdokument eksisterer altså

ikkje i eit sosialt eller institusjonelt vakuum: «The text and its readers and the context of response all have histories [...]» (Ball, 1993, s. 12). Av den grunn har eg i innleiingskapittelet i denne avhandlinga lagt vekt på å ramme BLU inn i ein større utdanningspolitisk kontekst.

### **4.3.2 Om styringsdokument og utval av materiale i delstudie 1**

I både internasjonal og nasjonal forskning blir styringsdokument ofte omtala som «policy documents» (sjå t.d. Ball, 1993; Béland & Cox, 2011; Hogsnes et al., 2020).

Styringsdokument er autoritative tekstar som er førande for andre og representerer ei utøving av makt på ulike nivå. Desse tekstane rommar dermed både tekst og handling; både det som er omsett i praksis, men også det som er intendert frå for eksempel lovgivarar si side (Ball, 1993, s. 11-12). Det er nett det intenderte som står i fokus for delstudie 1, altså korleis ein frå styringshald forstår og grunngjev barnelitteratur i barnehage og BLU, samt kva for føringar ein legg for studiefeltet. Samstundes kan ein diskutere i kor stor grad undervisning i BLU, er eit resultat av det som står i styringsdokumenta. Sjølv om styringsdokument representerer ei utøving av makt, kan ikkje avsendarane fullt ut kontrollere meiningsinnhaldet i tekstane sine. Stephen Ball (1993, s. 12) skriv at «we cannot predict or assume how they will be acted on, what their immediate effect will be, what room for manoeuvre actors will find for themselves.» Likevel har styringsdokumenta betydning fordi dei er tekstar som andre ofte handlar ut frå (s. 12). Dette gjer tekstane interessante som studieobjekt, ved at dei representerer ein av fleire faktorar i det som formar litteraturarbeid i BLU og barnehage.

Abeidet med delstudie 1 byrja i vårsemesteret 2019 med at eg las samlege styringsdokument retta mot norsk barnehage og BLU datert tilbake til 1971. Dette omfatta *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok* (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982), den første rammeplan for barnehage (Barne- og familiedepartementet, 1996), samt dokumenta som enda opp som materiale i delstudien. Parallelt med å lese desse dokumenta utforska eg ulike tradisjonar innanfor dokumentanalyse: KDA (Fairclough, 2013), discursive institutionalism (Schmidt, 2008) og curriculum theory (CT) (Linné, 2015). Eg opplevde at materialet, som var relativt korte tekstar og med få formuleringar om litteratur, gjorde desse tilnærmingane mindre relevante. I samråd med medforfattar bestemte vi at ein kvalitativ innhaldsanalyse ville vere betre eigna, all den tid det eksisterer lite forskning på tema, og ei open, utforskande tilnærming ville vere meir fruktbart.

Vi avgrensa det opphavslege materialet til fire dokument: tidlegare og gjeldande versjon av rammeplan for barnehage (2006/2011, 2017) og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2012, 2018). Denne avgrensinga blei gjort for å kunne gå

tilstrekkeleg i djupna. Samstundes var vi opptatte av å behalde eit diakront perspektiv på dokumenta, slik at vi kunne studere spenningar og rørsle i barnelitteratur som fag- og kunnskapsfelt i BLU. Av den grunn var det ikkje aktuelt å berre studere eitt dokument. Valet av dokumenta er også motivert av at dei er gjort gjeldande etter 2005, altså etter at barnehagesektoren vart underlagt Kunnskapsdepartementet og rekna som første frivillige del av utdanningsløpet i Noreg.

#### **4.3.4 Analysemetode: summativ innhaldsanalyse**

Analysemetoden vi gjennomførte kan karakteriserast som ein kvalitativ, summativ innhaldsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005). Det inneber at vi fokuserte på korleis ord og innhald opptrådte i ein bestemt kontekst (jf. Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Til dømes markerte vi ord med klare koplingar til barnelitteratur og litteratur, som «eventyr», «lyrikk», men også omgrep som «tekst» og «lesing». Vi hadde særleg fokus på kor ofte ulike omgrep opptrådte i dokumenta, til dømes kva som var forholdet mellom «litteratur» og «tekst», men også ulike avleiingar av omgrepa (t.d. «tekstopplevelse»). I tillegg var vi opptatte av kva for større tekstleg samanheng desse omgrepa vart nytta i, og såg termar og ytringar i samanheng med avsnittet elles, overskrifter og dokumentet som heilskap.

Analysemetoden kan karakteriserast som abduktiv, kjenneteikna av ein «dialektikk» mellom teoretisk og metodisk sensitivitet (jf. Timmermans & Tavory, 2012, s. 181), der både teoretiske perspektiv på barnelitteratur og litteraturdidaktikk, samt ei empirinær lesing av materialet ga retning i analyse- og tolkingsprosessen. Innleiingsvis las eg og medforfattar dokumenta i sin heilskap kvar for oss på papir og markerte stader i teksten der vi fann terminologi som var mogleg å knytte til litteraturdidaktikk. Omgrepa kom altså nedanifrå, frå styringsdokumenta sjølve. Deretter las vi dokumenta saman og utførte søk i dei digitale versjonane av dokumenta som låg tilgjengeleg på nett. Med utgangspunkt i våre respektive fagbakgrunnar hadde medforfattar eit særleg blikk på tema litterasitet, som tar utgangspunkt i ei utvida forståing av lesing som er utbreidd innanfor barnehagekonteksten, og der omgrep som «tekst» og «lesing» står sentralt. Eg såg på terminologi og formuleringar kring tema barnelitteratur, og hadde særleg fokus på litterære omgrep og formuleringar, som romma ord som «litteratur», «lyrikk» og «fortelling». Ein føresetnad for studien var at val av omgrep og formuleringar i slike styringsdokument er av stor betydning for korleis ein kan lese og tolke føringane frå politisk hald.

Når det gjeld forskingsetikk, er dei analyserte dokumenta offentlege og tilgjengelege for alle. Samanlikna med delstudie 2, der menneske er involvert, er det få etiske omsyn. Ei



mogleg utfordring, som ligg i grenselandet mellom forskningsetikk og forskingskvalitet, er at vi som forskarar analyserer styringsdokument som på same tid legg føringar for oss som lærarutdannarar. Med Ball (1993, s. 11-13) sine perspektiv til grunn, der styringsdokument både representerer det intenderte og handling, rettar vi altså fokus mot det intenderte på same tid som vi sjølv både har tolka og handla ut frå desse dokumenta tidlegare. Medforfattar hadde også vore med i sekretariatet til eitt av dokumenta, så det å ha ei distansert haldning til desse dokumenta var urealistisk. Ein kan sjå føre seg at vi lettare kunne betrakta styringsdokumenta med distanse om vi hadde studert føringar som utelukkande retta seg mot praksisfeltet. Samstundes er ikkje den distanserte forskarhaldninga eit ideal for denne avhandlinga, all den tid eg som nemnt støttar meg til ein konstruktivistisk tilnærming, der ein som forskar naudsynleg er involvert i kunnskapsproduksjonen. Eit viktig formål med dette forskarprosjektet er dessutan å rette blikket innover, gjennom å stille spørsmål ved kva vi vil oppnå med litteraturundervisning i lærarutdanningar.

Ettersom studien rettar seg mot offentlege dokument, der vi i artikkelen har gjort inngåande greie for framgangsmåte, kan i prinsippet andre forskarar gjere den same undersøkinga for å sjå om dei kjem fram til liknande konklusjonar. Ein må ta atterhald om at forskning som nemnt ikkje er lausriven frå forskaren, og at forskaren sitt blikk får betydning for fortolkinga av dokumenta. Samstundes blir det her relevant å trekke fram den tidlegare nemnte studien til Hogsnes et al (2020), som tar føre seg (nokre av) dei same dokumenta som vi studerte i delstudie 2. Sjølv om det finst skilnader mellom studiane (sjå kap. 2.1.1), kjem vi i delstudie 2 (Syversen & Alstad, 2020) og Hogsnes et al. (2020) fram til liknande funn, som er at barnelitteraturen sin estetiske dimensjon er tydeleg til stades i rammeplanane. Det kan tolkast som ein styrke ved studien.

#### **4.4 Delstudie 2: Ei undersøking av BLU-studentar som blivande litteraturformidlarar**

I delstudie 2 tar eg utgangspunkt i eit materiale som er konstruert i samspel med andre menneske. Her står studentperspektivet på barnelitteratur sentralt, noko som fordrar særskilte metodiske betraktningar og etiske refleksjonar, all den tid det er annleis å forske med og på levande menneske og inneber eit særleg ansvar for forskaren (jf. Brenner, 2006, s. 361). I delstudien blir studentoppfatningar om barnelitteratur kopla til profesjonell identitet som fenomen, der utsegn frå studentane blir sett i samanheng med utviklinga deira mot

litteraturformidlarrolla. For å få innsikt i korleis BLU-studentane reflekterte kring barnelitteratur, tok eg i bruk det kvalitative forskingsintervjuet som metode.

#### 4.4.1 Kvalitativt forskingsintervju som metode

Eit intervju, eller *inter-view*, er ei utveksling av syn og oppfatningar mellom to eller fleire personar om eit tema av felles interesse, skriv Steinar Kvale (1996, s. 14). Intervjuet har ei personleg tilnærming, der ein søker å forstå verda gjennom deltakarane sine auge (Bryman, 2016). Det gjer at intervjuet er velegna til å få innsikt i moment som verdiar, haldningar og oppfatningar (jf. Cohen et al. 2007, s. 351), noko som står sentralt for delstudie 2. Her er BLU-studentane i fokus for studien som deltakarar.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) skriv at intervjubasert kunnskap er kjenneteikna ved å vere produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språkleg, narrativ og pragmatisk. At kunnskapen er produsert og kontekstuell, inneber for delstudie 2 at han blir konstruert (språkleg) i interaksjonen mellom meg som intervjuar og BLU-studentane som blir intervjuar. Gjennom å framheve språklegginga si betydning for både intervjuet og identitet som fenomen (jf. Klinge, 2016, s. 28) betraktar eg sjølve intervjusituasjonen som ei form for identitetsarbeid, som eg her knyter til profesjonell identitet. Intervjuet er også konstruert i den betydning at det ikkje dreier seg om ein vanleg kvardagssamtale, men basert på spørsmål og med ei spesifikk hensikt (Cohen et al., 2007, s. 349), i dette høvet innsikt i korleis BLU-studentane reflekterte kring barnelitteratur. Eg legg likevel til grunn at barnelitteratur som tema var ein felles interesse (jf. Kvale, 1996, s. 14) for deltakarane i studien.

I delstudie 2 gjennomførte eg både fokusgruppeintervju og individuelle intervju. I fokusgruppeintervju støttar ein seg til gruppeinteraksjonen, der intervjuaren kjem med eit tema og deltakarane samhandlar meir med kvarandre enn med intervjuaren (Cohen et al., 2007, s. 376). Fokusgruppeintervju skil seg frå individuelle intervju ved at interaksjonen mellom deltakarane står i sentrum, snarare enn enkeltindividet sine utsegn. Felles for deltakarane i fokusgruppeintervju er at dei var BLU-studentar som hadde valt eit fordjupingsemne i barnelitterære tema. Gjennom fokusgruppeintervju var det mogleg å sjå korleis BLU-studentane både støtta og utdjupa kvarandre sine utsegn, samstundes som dei gav uttrykk for når dei var ueinige. Vidare kunne eg nytte desse intervjuar til å finne deltema og utforme spørsmål til seinare individuelle intervju, slik Cohen et al. (2007, s. 373) foreslår.

Jakob Demant (2006, s. 134) skriv at fokusgruppeintervju er særleg fruktbart i forskning på korleis sosiale prosessar bidrar til å konstruere eller re-konstruere sjølvet, noko vi også var opptatte av i denne studien som rettar seg mot studentane sine profesjonelle

identitetskonstruksjonar. Vidare er fokusgruppeintervjuet, ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 179-180), særleg eigna til å samtale om kjenslevar tabutema, der gruppesamspelet kan gjere det lettare å uttrykke synspunkt. Dette gjorde seg til dels gjeldande for vår studie, ved at samtalen ofte kom inn på utfordrande og kontroversielle bildebøker (jf. Evans, 2016), og i kva grad eventuelt korleis ein skulle nytte desse i barnehagen. I eit av fokusgruppeintervjua utvikla det seg til dømes ein høglydt diskusjon om barn utsett for seksuelt misbruk, der fleire av studentane argumenterte for viktigheita av å gjeve barn språk og omgrep for intime kroppsdelar. Ei ulempe ved fokusgruppeintervjuet er samstundes at det livlege samspelet kan gjeve intervjuet eit kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Dette erfarte eg sjølv ved at intervjua tidvis utvikla seg i retningar som var mindre relevante for prosjektet. Det kunne til dømes handle om kven i klassa som tok mykje plass i undervisninga på studiestaden og tankar rundt kvifor det var slik. Desse utsegna var ikkje direkte irrelevante, all den tid studiearenaen representerer eit profesjonelt fellesskap for studentane, men det blei likevel litt på sida av det delstudien skulle utforske.

Det individuelle intervjuet har som tidlegare nemnt ei orientering mot individuelle utsegn (Cohen et al., 2007, s. 376). Denne forma for intervju gjev intervjuaren moglegheit til å observere og tolke ikkje-verbal kommunikasjon som kroppsspråk og ansiktsuttrykk undervegs i intervjuet (Ryan, Coughlan & Cronin, 2009, s. 310). På den måten kan ein få ei betre forståing av det som blir sagt. Kathryn Roulston og Myungweon Choi skriv at det finst ulike former for individuelle intervju (2017, s. 234-236), og at dei til dømes kan vere feministiske, etnografiske og hermeneutiske. Dei individuelle intervjua i delstudie 2 er i hovudsak fenomenologisk orienterte, med vekt på deltakarane sine erfaringar og meiningar, men dei har òg trekk frå postmoderne intervju ved at eg betraktar (det profesjonelle) sjølvvet som konstruert snarare enn essensielt (jf. Roulston & Choi, 2017, s. 235, 236).

Både fokusgruppeintervjua og dei individuelle intervjua i delstudie 2 var semi-strukturerte i tilnærminga. Semistrukturerte intervju nyttar ein intervjuguide med fokus på nokre sentrale tema, samstundes som dei opnar for ein viss fleksibilitet undervegs i intervjuet og moglegheita for å stille oppfølgingsspørsmål (Bryman, 2016). Ei ulempe ved denne fleksibiliteten kan vere at metoden resulterer i mindre systematikk, og at det kan bli vanskelegare å gjere samanlikningar og dra slutningar ut frå materialet. Samstundes vil eit strukturert intervju kunne motarbeide dialogen og tydeliggjere maktstrukturar mellom forskar og deltakarar (Kamberelis, Dimitriadis & Welker, 2017, s. 5). Ettersom forskingsspørsmålet i delstudie 2 senterer rundt BLU-studentane sine profesjonelle identitetar, var det avgjerande at stemmene deira kom fram og at spørsmåla ikkje var så rigide at dei kom i vegen for det eg

ville undersøke.

Intervjuguiden for fokusgruppeintervjua (sjå vedlegg 8.3) inneheldt tre overordna tema: (1) BLU-studentane sine verdiar og motivasjon; (2) syn på profesjonelle fellesskap; og (3) litteratur og litteraturformidling. Intervjuguiden for dei individuelle intervjua (sjå vedlegg 8.4) romma fire overordna tema: (1) BLU-studentane sine erfaringar, opplevingar og profesjonelle fellesskap; (2) sjølvoppfatningar og oppfatningar om litteraturens «kvifor»; (3) litterære preferansar og litteraturens «kva»; og (4) posisjonering og verdiar knytt til barnelitteratur. Nokre overordna tema var til stades i begge intervjuguidane, til dømes verdiar, men desse vart altså undersøkt ved hjelp av ulike spørsmål. Gjennom fokusgruppeintervjua hadde eg oppdaga at BLU-studentane var svært opptatte av bildeboka som teksttype. I tillegg verka det som om dei synest dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene (jf. Evans, 2015) var spennande å samtale om. Det gjorde at eg i dei individuelle intervjua valte å stille spørsmål om desse bildebøkene spesifikt.

Cohen et al. (2007, s. 349) skriv følgjande om forskingsintervjuet: «Interviews enable participants – be they interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view». Altså er intervjuet meir enn ein forskingsmetode; det er ein sosial praksis (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne personlege tilnærminga gjer at intervju som forskingsmetode kan vere krevjande å meistre. (jf. Bryman, 2016). Undervegs i intervjua opplevde eg at det varierte i kva grad eg lukkast med å få innsikt i studentane sine oppfatningar, spesielt når det gjaldt oppfatningar om faglitteraturen deira. Dei snakka ofte fritt kring ulike barnelitterære tekstar, særleg bildebøker, men var meir avventande då eg spurte om teori. Eg var i utgangspunktet ute etter å finne ut om dei teoretiske perspektiva dei blei presentert for i undervisninga, var attkjennelege for studentane. Men det verka som om studentane opplevde at eg spurte dei ut om teori, liknande ein eksamenssituasjon, noko som kom til uttrykk i intervjuet med «Sigrid»:

**Therese:** Også i tillegg til, dere har hatt mange barnelitterære tekster på pensum, også har dere hatt en del forskjellig teoretiske perspektiver. Er det noe i teoripensum, du trenger ikke huske hvem det er som har skrevet hva, men er det noe som du tenker at du har vært mer enig i enn andre?

**«Sigrid»:** Jeg husker ikke hvem som har skrevet hva, holdt jeg på å si.

**Therese:** Nei, men når du har blitt presentert for teori, så er det ikke sånn at du har tenkt, «Oi, det var jeg veldig uenig i», eller «ja, det gir mening på en måte»?

**«Sigrid»:** Nei... Ikke som jeg kan komme på.

Tilsvarande svarte «Lars» på eit liknande spørsmål: «Hm... jeg vet ikke om det er noe jeg er mer... Er det noe spesielt du mener eller?» Det kan vere fleire grunnar til at eg ikkje lukkast med å få utfyllande svar på dette.<sup>50</sup> Spørsmålet i seg sjølv er langt, og eg enda ofte opp med å bruke mange ord på å forklare det. Roulston og Choi (2017, s. 239) skriv at når intervjuarar pratar meir enn dei lyttar under intervjuet, vil ein få data som stadfester det ein allereie trur. Dette var eg i utgangspunktet merksam på, men eg erfarte at grensa for kor mange ord eg kunne nytte og framleis få utfyllande svar frå studentane, var lågare enn det eg hadde sett for meg.

I samanheng med Roulston og Choi sin nemnte påstand blir det også relevant å diskutere forskingskvalitet. Å få data som stadfester det ein allereie trur, kan openbart vere ein trussel for validiteten, ved at ein som forskar kan ha påverka settinga eller deltakarane i studien i form av reaktivitet (jf. Maxwell, 2013). Intervjuet som metode er dessutan særleg utsett for reaktivitet, all den tid det finst ein asymmetri i maktforholdet mellom forskaren og den som blir intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) skriv at sjølv om kvalitative forskingsintervju kan verke harmoniske, må ein alltid vere merksam på asymmetrien i dette maktforholdet. Eg kjente ikkje deltakarane i studien frå før, men det var enkelte studentar som kom med utsegn som «*de på BLU*», som tyder at dei assosierte meg til ein institusjon tilsvarande den som underviser og vurderer dei. I eitt av intervjuet kom det vidare fram ei forståing av at BLU, slik studenten såg det, verka å framheva ein viss type barnelitteratur, her i form av utfordrande og kontroversielle bildebøker. Då eg spurte studenten direkte om ho opplevde at BLU kommuniserte at desse bøkene skulle nyttast i barnehagen, svarte ho: «*Jeg føler jo litt det, men samtidig ikke og*». Det er mogleg å tenke at deltakarane i delstudie 2, som BLU-studentar i møte med ein (i alle fall nokre av) dei assosierte til BLU som institusjon, følte på eit press til å vere positive til slike bildebøker. Dette vil i så fall svekke validiteten i studien. Samstundes var eg nøye med å understreke at eg var ute etter å få innsikt i moment som verdiar og (sjølv)oppfatningar hjå studentane, altså spørsmål berre deltakarane sjølv sit med fasiten på.

Undervegs i intervjuet fekk eg inntrykk av at deltakarane ofte var tydelege på kva dei meinte. Til dømes var det ei som tok klar avstand frå bildeboka *Garmanns sommer* (Hole, 2006), som ho omtala som «ekkel». Fleirtalet av deltakarane var dessutan nølande til å nytte

---

<sup>50</sup> Trass i utfordringane med dette spørsmålet, fekk eg også utfyllande svar frå nokon studentar, til dømes «Beate», som sa: «jeg synes det kan være litt gap [mellom teori og praksis] [...] når du leser om ting og sånn så er det sånn åh, selvfølgelig, sånn er fint. [...] men så funker det jo dårlig i praksis liksom. Det der å ha en lese krok for eksempel [...] det går på bekostning av noe annet, og det er liksom ikke så lett å få til i hverdagen da, alltid.»

dei nemnte utfordrande og kontroversielle bildebøkene i barnehagen. Om dei opplevde BLU, og meg i forlenging av institusjonen BLU, som ein slags ambassadør for denne litteraturen, verka dei i så fall ikkje å tilpasse svara sine undervegs i intervjuet.

Dei gongane eg var usikker på om eg hadde forstått studentane rett, stilte eg spørsmål til oppklaring, til dømes:

«Lars»: Jeg tenker jo at man ikke, fokuset bør liksom ikke være på at dem skal lære det og det, men. Liksom, hvis du gir dem erfaringer, så blir de nysgjerrige, så kan de jobbe ut fra det å bli nysgjerrige på, forsterke opplevelsen.

Therese: Forstår jeg deg rett hvis du tenker at det ikke nødvendigvis må være målorientert, at det-?

«Lars»: Ja, jeg tenker litt sånn.[...]

Denne strategien blir omtala av Joseph A. Maxwell (2013) som «partial respondent validation» og kan styrke validiteten gjennom ei stadfesting frå deltakaren. Han framhevar også betydinga av å vere involvert over lengre tid og skaffe eit rikt materiale (gjerne gjennom intervju) (s. 126-127). At eg følgde studentane over ei lengre periode, kan altså styrke validiteten, sjølv om vi berre ende opp med å nytte delar av intervjumaterialet i sjølve artikkelen.

#### **4.4.2 Gjennomføring av datatilverking og -innsamling**

I august 2019 besøkte eg ein BLU-institusjon i Noreg med mål om å rekruttere studentar til forskingsprosjektet. Eg presenterte prosjektet for ei studentgruppe som i sitt tredje studieår hadde valt ei samlingsbasert norskfagleg fordjuping på 30 studiepoeng, der barnelitteratur, litteraturdidaktikk og litteraturformidling stod sentralt.<sup>51</sup> Studentane hadde nyleg gjennomført STM som obligatorisk kunnskapsområde i BLU i det andre studieåret, og eg presenterte prosjektet på den første samlinga dei hadde som del av fordjupinga i det tredje studieåret. Totalt 22 studentar takka ja til å delta i prosjektet. Dette var altså studentar som, etter avslutta fordjuping, skulle ha kompetanse i barnelitteratur, litteraturdidaktikk og litteraturformidling utover det som er forventa på grunnivå i BLU. Å oppfylle kravet om konfidensialitet står sentralt i eit forskingsprosjekt. Namna på fordjupingsmodulen og BLU-institusjonen derfor ikkje oppgjewe, og studentane har fått pseudonym. Slike etiske omsyn er av særleg betyding i studiar der ein nyttar menneske som datakjelde. I Noreg skal forskingsprosjekt om behandlar personopplysingar, meldast til Norsk senter for datatjeneste (NSD). For å kunne gjennomføre

---

<sup>51</sup> I tillegg til barnelitteratur, litteraturdidaktikk og litteraturformidling stod barnespråk og språkdidaktikk sentralt i fordjupingsemnet.

intervjua blei det søkt godkjenning ved NSD, og søknaden vart godkjend før det empiriske materialet vart henta inn (sjå vedlegg 8.1). Eg informerte skriftleg og munnleg om kva det innebar for studentane å delta i studien (sjå vedlegg 8.2). Dei som deltok, signerte skjema for informert samtykke og fekk informasjon om at deltaking var frivillig, og at dei når som helst kunne trekke seg frå studien utan å måtte gi nokon grunn.

Martin Blok Johansen og Jan Thorhauge Frederiksen (2020, s. 285) skriv om informert samtykke at inngåande detaljar om forskingsprosjektet kan vere ei trussel for truverda. Dei viser til eit eget forskingsprosjekt der ein av deltakarane syntest å endre praksis på bakgrunn av informasjon om forskingsprosjektet, noko som svekka truverda i prosjektet. Forskaren enda derfor opp med å fjerne enkelte detaljar om prosjektet og omtale det som eit «akseptabelt informert samtykke». Skrivet om informert samtykke i mitt forskingsprosjekt inneheld relativt få detaljar, og eg gjennomførte intervjua mens deltakarane, her BLU-studentane, var i ein utdanningsprosess. Ein kan argumentere for at å delta i forskingsprosjektet kan ha gjort dei meir interessert i barnelitterære tema, altså at intervjuforma der deltakarane utvekslar syn og oppfatningar med meg og medstudentar gjer dei meir medvitne om temaet. Dette vil eg hevde i så fall er ein positiv, og nærast uunngåeleg, konsekvens når det gjeld profesjonelle identitetskonstruksjonar, der som nemnt sjølve intervjusituasjonen òg representerer eit identitetsarbeid.

Innsamlinga av materialet byrja ved at eg gjennomførte digitale, skriftlege intervju via Nettskjema. Desse intervjua, som inneheldt spørsmål kring tema som motivasjon, litterære preferansar og grunngevingar for litteraturarbeid i barnehagen, blei også gjennomført etter at fordjupinga var avslutta. 22 studentar deltok ved begge høva. Svara frå studentane var relativt korte, og vi enda opp med å ikkje nytte materialet i artikkelen. Det gav meg likevel litt innsikt i bakgrunnane deira og kva dei var motiverte for, noko eg tidvis henta opp i fokusgruppeintervjua. Til dømes kunne eg formulere spørsmål som «*En del studenter mente, ved de skriftlige intervjuene, at både tradisjonell og postmoderne litteratur bør være i barnehagene. Hva tenker dere rundt dette?*» (sjå 8.3).

I perioden september-november 2019 gjennomførte eg fokusgruppeintervju med til saman 16 studentar, der studentane var fordelt på fire tilfeldig samansette grupper med to til seks studentar.<sup>52</sup> Intervjua varte mellom tretti og førtifem minutt og blei gjennomført i lunsjpausar mens studentane deltok på studiesamlingar. Av desse seksten studentane var det

---

<sup>52</sup> Det var som nemnt 22 studentar som takka ja til å delta i dei skriftlege intervjua, men 16 som takka ja til å delta i gruppeintervjua. Desse gruppene var sjølvvalte fordi dei på same tid var knytt til eit praksisprosjekt i fordjupingsemnet, der det vart lettare å gjennomføre intervjua i lunsjpausane.

åtte som hadde moglegheit til å stille til individuelle intervju. Dei individuelle intervju blei avtalt og gjennomført med kvar enkelt student i etterkant av at studentane hadde fullført fordjupingsemnet, i perioden januar 2020 til mars 2020. Det siste intervjuet blei gjennomført dagen før utbrotet av pandemien Covid-19. Intervjua varte mellom trettifem og femti minutt.

Alle intervju blei tatt opp digitalt med lydopptakar og vidare transkribert ord for ord. Maxwell (2013, s. 126) skriv at transkribering ord for ord er ein styrke for validiteten samanlikna med å ta notat. Transkribering er samstundes ein fortolkande aktivitet som er komplekst på grunn av skilnadar mellom munnleg og skriftleg språk; det er nesten garantert at viktige moment går tapt i prosessen med å skriftleggjere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn må oppgåva med å transkribere ikkje undervurderast (Bryman, 2016). Eg transkriberte intervju i sin heilskap, ord for ord, der eg også markerte pausar og latter for å få med stemning og eventuell nøling eller tenkepausar. Etter at eg hadde transkribert intervjumaterialet, blei medforfattar involvert i forskingsprosessen. Det var dei individuelle intervju vi vurderte som mest interessante for studien, då desse var tydelegare retta mot litteraturformidlarrolla. Vi behandla derfor desse som primærmateriale, mens fokusgruppeintervju utgjorde sekundærmateriale.

I tillegg til ulike formar for intervjumateriale samla eg inn det eg vil omtale som bakgrunnsdokument som blei gjevne ut til studentane som del av fordjupinga. Dette var mellom anna pensumlister, beskriving av arbeidskrav, semesterplan, med meir. Desse dokumenta vart ikkje nytta som materiale i artikkelen, men fungerte som kontekstualiserande materiale.

#### **4.4.3 Analyse av intervjumaterialet: konvensjonell og teoridreven innhaldsanalyse**

Vi koda og analyserte intervjumaterialet med utgangspunkt i ein kvalitativ innhaldsanalyse, med trekk frå både konvensjonell og teoridreven innhaldsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005). Det inneber at teoretiske perspektiv på profesjonell identitet fungerte som inngang til overordna analytiske kodingskategoriar, som vidare vart kopla til litteraturformidlingsteori. Til dømes var «sjølvoppfatningar» ein kodingskategori innanfor profesjonell identitet, som her var knytt spesifikt til litteraturformidlingsrolla, altså korleis studentane såg på seg sjølv som litteraturformidlarar. Til denne kategorien allokerste vi mellom anna studentutsegn som *«og så tenker jeg på litteraturfronten så blir jo min oppgave å synliggjøre hvorfor vi skal ha det mangfoldet, stille litt kritiske spørsmål, vise de andre at det å lese en bok betyr ikke at den voksne leser den fra a til b uten at barna kan avbryte for eksempel.»* Her er hovudtema knytt



til studenten si eiga rolla, i dette høvet litteraturformidlarrolla. Ifølgje Virginia Braun og Veronica Clarke (2006, s. 12) vil ei slik teoridreven tilnærming ofte konsentrere seg om delar av materialet, og gjeve detaljerte analysar her, framfor å gjeve rike skildringar av materialet overordna sett. Samstundes blei delar av kodinga også gjort induktivt ut frå kategoriar som vi kunne lese ut frå empirien. Til dømes fann vi at barnehagerommet som stad for litteraturformidlinga, eller litteraturformidlingas «kor» (jf. Ørjasæter & Skaret, 2019), var noko studentane var opptatte av. Dermed blei dette ein underkategori til verdiar/haldningar kring barnelitteratur.

På tilsvarande måte som transkribering kan ein forstå koding som ei hermeneutisk eller fortolkande handling. Koding er i like stor grad konstruerande som det er oppdagande, noko som fordrar medvetne og sjølvrefleksive forskarar. Vi fordelte arbeidet slik at medforfattar såg særleg på betydning av fagkunnskapar og grensekryssing (hovudkategori 1), mens eg hadde fokus på verdiar og haldningar (hovudkategori 2) og sjølvoppfatningar (hovudkategori 3). Desse hovudkategoriane representerte vår operasjonalisering av profesjonell identitet (sjå kap. 3.3.2). I sjølve analysen hadde vi ulike tilnærmingar. Eg tok utsegn frå studentane som var mogleg å kople til verdiar og fordelte desse på ulike temaord og spørsmål innanfor litteraturdidaktikk og litteraturformidling (sjå fig. 3). Til dømes hadde eg i hovudkategori 2, med fokus på verdiar og haldningar, litteraturens «kva» som eigen underkategori. Samstundes kryss-sjekka vi kvarandre si koding av materialet.

Fig. 3 Utdrag frå analysearbeid i delstudie 2

2. Studentenes verdier og holdninger			
<p><b>Litteraturens 'hva'</b></p> <p>Jeg føler ikke at vi fikk diskutert [tabubelagte bildebøker] nok, reflektert nok rundt det. De to timene vi hadde satt av til det, munna fort ut i egne erfaringer fra andre som ikke ga meg svaret på hvorfor jeg skal (...) (Amanda)</p> <p>Jeg liker Dahle og Nyhus-bøkene veldig godt, men det er liksom ikke sånn som jeg tar med meg og leser i barnehagen (Beate)</p> <p>Jeg synes den eksperimenterende barnelitteraturen, eller den som tar opp de vanskelige temaene da, Annas himmel, Krigen, Blekkspruten, det er kanskje de bøkene som gjorde sterkest inntrykk på meg (...) Men jeg ville ikke tatt dem fram i barnehagen uten grunn (Julie)</p> <p>jeg er veldig fan av Gro Dahle og Svein Nyhus, de har jeg på en måte fulgt ganske lenge. Helt siden de kom inn i bransjen (Kathrine)</p> <p>Jeg synes det er viktig med slike bøker som Svein Nyhus og Gro Dahle skriver,</p>	<p><b>Litteraturredaktisk praksis (litteraturformidlingens 'hvor' og 'hvordan')</b></p> <p>De [praksisbarnehagen] mangla de gode bøkene (Amanda)</p> <p>Bøkene hang høyt oppe på veggen, sånn at barna fikk jo ikke tak i dem, det var en småbarnsavdeling (...) (Beate, om praksisbarnehagen)</p> <p>I praksisperioden så jeg at barna møtte litteratur i så mange forskjellige kontekster, eller medier (Julie)</p> <p>det var generelt lite lesing, bøkene stod jo helt mal-malplassert, holdt jeg på å si, for de stod jo høyt oppe i en hylle. Så jeg måtte løfte barna på skuldrene mine for at de skulle se dem (Lars)</p>	<p><b>Litteratur-didaktisk praksis (litteraturformidlingens 'hvorfor')</b></p> <p>Barna hørte på lydbok hver dag til hvilestund (...) Da kan de utvikle fantasien ved å høre uten bilder (Julie)</p> <p>det jeg synes er det aller, aller viktigste, er kanskje noe med det man leser for å skape et samhold i gruppa. Man skaper felles erfaringer som barna kan bygge videre på (Julie)</p> <p>Jeg tenker at bøkene kan være en trygg base for barnet. At du kan lese boka, også har du momenter som de kanskje kjenner seg igjen i. Også det å kunne snakke og bearbeide følelser som barn har rundt det (Nathalie)</p> <p>Litteratur er så mangt, alt i fra det å bare lese for å ha det gøy, for opplevelsens</p>	<p><b>Litteraturformidlingens 'hvem' Barnesyn, syn på barn som lesere</b></p> <p>Jeg leste <i>Annas himmel</i> med datteren min, og satt selv med tårer i øynene, mens hun sa at det var den nydeligste boka hun hadde lest, eller hørt. Og da tenkte jeg ja, hun har en helt annen oppfatning enn meg, og det er fint det (Amanda, om å lese tabubelagt/alvorlig litteratur)</p> <p>Det handler om å være inkluderende, lyttende overfor barn og barns innspill, se alle, slik at man ser hvem som er interessert, hvem som har lyst til å si noe (Julie)</p> <p>Barna må gis erfaringer tidlig (...) Jeg tenker at fokuset bør ikke være på at barna skal lære det og det, men hvis du gir dem erfaringer, så blir de nysgjerrige, så kan de jobbe ut fra det å bli nysgjerrige på, forsterke opplevelsen, få litt mer sånt eierskap til det de lærer og, tenker jeg (Lars)</p>

Felles for tilnærmingane til medforfattar og eg var at prosessen var tematisk orientert, med fokus på innhald og ulike undertema. Ein kan omtale denne framgangsmåten som ei tema-orientert koding med vekt på latente tema (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 13). Ei slik koding og analyse inneber, til skilnad frå meir semantisk orienterte analysar, å identifisere underliggjande tema og konsept. Dermed rommar prosessen eit fortolkingsarbeid og er ei tilnærming som er i tråd med det konstruktivistiske paradigmet som avhandlinga og delstudien elles er sett i (Braun & Clarke, 2006, s. 13).

Med utgangspunkt i funna, der som nemnt staden for litteraturformidlinga blei viktig, men også barn som lesarar, bestemte vi oss for å nytte litteraturformidlingsteori i det vidare analysearbeidet. Vi fann at spørsmål kring litteraturformidlingas «kor» og «til kven» (jf. kapittel 3.4.) var lettare å gripe med teoretiske perspektiv frå litteraturformidling samanlikna med litteraturredaktiske perspektiv. Det inneber at vi ikkje hadde eit ferdig utvikla teorigrunnlag i forkant av datainnsamlinga, men at vi jobba reflektivt med utgangspunkt i eit primærfokus (jf. Cresswell, 2007) som her var profesjonell identitet i lys av litteraturformidlarrolla.

## **4.5 Delstudie 3: Ei undersøking av utfordrande og kontroversielle bildebøker i BLU**

Delstudie 3 set fokus på litteraturen sjølv, her i form av utfordrande og kontroversielle bildebøker, og utforskar kva for potensial desse tekstane kan ha i utdanninga av BLU-studentar som blivande litteraturformidlarar. For å få innsikt i dette gjennomførte eg bildebokanalysar av tre utvalte utfordrande og kontroversielle bildebøker, som var blant oppførte pensumtekstar i STM som kunnskapsområde ved ti BLU-institusjonar hausten 2020. Det er ikkje naudsynleg tradisjon for å eksplisitt tematisere metode i litteraturvitskaplege studiar, med mindre dei nyttar metodar med opphav i samfunnsvitskapleg forskningstradisjon. Eg vil likevel kommentere nokre metodiske val kring delstudie 3, og vise korleis den metodiske tilnærminga i denne studien blir ein konsekvens av dei teoretiske perspektiva eg har valt.

### **4.5.1 Innsamling og utval**

Delstudien byrja ved at eg i perioden oktober til november 2020 samla inn informasjon om barnelitterært utval i form av pensumlistar hjå dei tolv institusjonane i Noreg som har BLU, i hovudsak via dei ulike BLU-institusjonane sine nettstader og pensumlistesystemet Leganto. Det var ti av tolv institusjonar som opererte med ei form for pensumliste i forkant av studiestart. For å stadfeste at informasjonen som låg på nett var korrekt, var eg i kontakt med emneansvarlege og fagpersonar ved institusjonane, der enkelte kom med supplerande og/eller korrigerande informasjon. Desse e-postane utgjør, saman med pensumlistene og bildebøkene dei refererer til, materialet i delstudie 3.

Eg samla all informasjon i Excel, der kvar BLU-institusjon fekk eitt ark. Bøker og tekstar på pensumlistene vart oppførte med moment som tittel, forfattar/illustratør, opphav, målform, sjanger, teksttype/medium, med meir. Institusjonane omtala det barnelitterære utvalet på ulikt vis; med omgrep som «tekstpensum», «primærlitteratur» og «sekundærlitteratur», noko som innleiingsvis gjorde meg interessert i diskusjonar kring pensum (t.d. «kva for status har pensum?», «kva inneber det at enkelte omtalar det barnelitterære utvalet som «primærlitteratur» og andre som «sekundærlitteratur»?»). Gradvis blei eg meir interessert i det barnelitterære utvalet i seg sjølv og kva for potensial desse tekstane kunne ha i BLU, altså spørsmål kring seleksjon og grunngevingar/funksjonar. Etter å ha studert og kategorisert alle oppføringane på dei ti pensumlistene, fann eg at bildebokmediet var det einaste gjennomgåande ved dei ulike institusjonane, og dessutan at

bildebøker dominerte på eit fleirtal av listene. Funnet gjorde meg interessert i å undersøke kva for potensial bildeboka kunne ha i BLU. Dermed blei det opphøvelege litteraturutvalet på pensumlistene, som i utgangspunktet romma ei rekke ulike teksttypar, medium og sjangrar, avgrensa til bildebøker. I delstudie 3 tar eg altså utgangspunkt i eit samla bildebokutval i STM hausten 2020, med totalt 91 titlar, der enkelte er oppførte fleire gongar (sjå vedlegg 8.5).

Ettersom eg i delstudie 3 er opptatt av barnelitteraturens emosjonelle potensial, fokuserer eg på bildebøker i utvalet ein kan omtale som utfordrande og kontroversielle (jf. Evans, 2015). Eg karakteriserer åtte av bildeboktitlane og -seriane som utfordrande og kontroversielle, og desse er *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018), *Farvel, Rune* (Kaldhol & Øyen, 1986), *Garmann-trilogien* (Hole, 2006-2010), *Håret til mamma* (Dahle & Nyhus, 2007), *Inni mamma* (Alves & Halsnes, 2016), *Liten* (Wirsén, 2016), *Sinna mann* (Dahle & Nyhus, 2003) og *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002). Felles for desse er at dei rommar tabuemne, slik som død, vald og omsorgssvikt, som er kontroversielle tema mange lesarar vil oppleve som utfordrande (jf. Evans, 2015). Eg legg altså eit tematisk kriterium til grunn, men eit formalt kriterium kan også gjere seg gjeldande ved at det utfordrande momentet kan knyte seg til tolkingspotensial og ambivalens i teksten (jf. Evans, 2015). Ein kan til dømes diskutere om bildeboka *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002) er kontroversiell, eller om ho er eksempel på det Evans (2015, s. 19) forstår som ei utfordrande, men ikkje kontroversiell bildebok.<sup>53</sup>

Etter at eg hadde identifisert kva for bildebøker i utvalet som eg ville omtale som utfordrande og kontroversielle, valte eg ut tre bildebøker som eg ville ha særleg fokus på. I utvalet var eg opptatt av å famne eit viss mangfald, samstundes som bøkene skulle ha stort sjokkpotensial (jf. Felski, 2008). Det inneber at det kontroversielle, som er å forstå som det tematiske kriteriet, vekta tyngst. Valet av *Farvel, Rune* (Kaldhol & Øyen, 1986), var motivert av at ho var blant dei eldre bildebøkene i utvalet. Valet av bildeboka *Liten* (Wirsén, 2006) var både knytt til at ho var blant (relativt få av) dei omsette titlane, i tillegg til at formatet gjev assosiasjonar til småbarnsbildeboka. Den tredje bildeboka eg via særleg merksemd til, var *Sinna mann* (Dahle & Nyhus, 2003), som har blitt omtala som ein revolusjon innanfor barnelitteraturen (jf. Bjorvand, 2010), og som skilte seg frå dei to andre med ein meir omfattande verbaltekst. Mi eiga førforståing av desse tekstane var at dei representerte tre relativt ulike tekstar, på same tid som eg las eit stort sjokkpotensial ut av dei. Dette sjokkpotensialet ligg ikkje «fast» og vil variere mellom ulike lesarar, all den til førestillingar

---

<sup>53</sup> Det finst fleire forskarar, inkludert meg sjølv, som har peika på at *Snill* rommar eit kontrapunktisk moment (jf. Nikolajeva & Scott, 2001, s. 24). Sjå til dømes Syversen (2020, s. 27).

om kva som er kontroversielt er kontekstuell og avhengig av ulike kulturar og lesarar (jf. Ommundsen, 2016). Samstundes har det kontroversielle ved desse tekstane fått mykje merksemd, gjennom måtane dei er melda og kommentert på. Til dømes skriv Sigurd Tenning, i barnebokspalta «Mitt barnebokminne», om *Farvel, Rune* (Kaldhol & Øyen, 1986): «Som dødsmesse for barn hefter det noe grotesk melankolsk ved *Farvel, Rune*, en stemningsvekker jeg ikke vil anbefale videre mangfoldiggjøring [...] Stopp pressen!» Slike utsegn tyder at boka har blitt forstått både som kontroversiell og sjokkerande av andre lesarar.

#### **4.5.2 Motivasjon, teoretisk inspirasjon og gjennomføring**

Mine egne erfaringar med å undervise i barnelitteratur i BLU, der eg ofte har opplevd at bildebøker kan råke ved studentane og skape spennande diskusjonar, gjorde at eg ville utforske det emosjonelle potensialet i desse tekstane og kople dei til BLU som ein didaktisk-pedagogisk kontekst. Altså ville eg sjå bildebøkene, og dei potensielle litterære opplevingane, i samheng med litteraturformidlarrolla som studentane skal ut i. På dette området er studien inspirert av Harstad (2018) si doktoravhandling, der han forenkla sagt legg til grunn at det er litteraturen sjølv som er det primære for ein blivande litteraturformidlar. Slik eg les Harstad, er han opptatt av å understreke verdien i det å få fleire litterære erfaringar når ein skal ut i ei rolle som litteraturlærer eller litteraturformidlar. I delstudie 3 har eg på tilsvarande vis som Harstad eit ønske om å foreine det analytiske med det subjektive og kjenslebaserte som her kjem til syne gjennom bildebokanalysar som vektlegg det emosjonelle potensialet i tekstane. Ei slik tilnærming fordrar ein kombinasjon av bildebokanalyse med teoretiske perspektiv som gjer det mogleg å identifisere det som kan vere emosjonelt ladd i tekstane, samt kva for potensiell betydning dette kan ha for dei som les tekstane.

Analysane støttar seg til bildebokteori (jf. Hallberg, 1982; 2022; Nikolajeva & Scott, 2001), og det at bildeboka kommuniserer både verbalt og visuelt, gjennom ord og bilde (jf. Nikolajeva & Scott, 2001, s. 1) er sentralt for analysane. Eg er i likskap med fleirtalet av barnelitteraturforskarar opptatte av samspelet mellom dei to modalitetane, altså ikonotekstane (jf. Hallberg, 1982; 2022) i analysen av bildebøkene. Det inneber at eg kommenterer både verbale og visuelle moment, samt interaksjonen mellom desse. Vidare er analysane fokuserte mot dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for studien, altså mot det som er utfordrande, «uafgjørlig», kontroversielt og sjokkerande ved tekstane (jf. Evans, 2015; Felski, 2008; Johansen, 2021). På dette området er studien motivert og inspirert ut frå funn i delstudie 2, der som nemnt dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene gjorde sterkt inntrykk på studentane som deltok. Dei teoretiske perspektiva eg legg til grunn inneber at eg både rettar

merksemd mot tematikk, ettersom denne er knytt til tabu og rommar et særleg potensial for «sjokk» (jf. Felski, 2008). Vidare inneber tilnærminga at eg i analysen har blick på det teksten *ikkje* fortel og som av den grunn vil vere potensielt utfordrande og «uafgjørlig» (jf. Johansen, 2021).

Sjølv om dei teoretiske perspektiva eg hentar inspirasjon frå, høvesvis Johansen (2021) og Felski (2008), får metodiske konsekvensar for delstudie 3, følgjer eg ikkje ein spesifikk metode. Når Johansen (2021) skriv om det uafgjørlige, nyttar han både døme frå barnelitteratur og vaksenlitteratur for å argumentere og eksemplifisere litteraturredaktiske perspektiv. Når det gjeld Felski (2008) sine perspektiv, omtalar ho sin eigen posisjon som postkritisk. Ho er opptatt av «affekt», altså det å bli oppslukt av ein tekst, kjenne seg att og oppleve at han betyr noko for ein. Dette skil seg frå den tradisjonelle litteraturkritikken som over tid, ifølgje Felski (2015, s. 1), har innsnevra seg til å bli grunnleggjande negativ og mistenksam, med mål om å avdekke noko skjult i teksten. I den grad eg sjølv er postkritisk orientert i delstudie 3, er det i fokuset på kjensler og det uføreseielege ved litteraturen. Lesingane eg gjennomfører av bildebøkene er ikkje postkritiske i den forstand at dei tar sikte på å produsere alternative fortolkingar (jf. Felski, 2008, s. 9). At eg tar utgangspunkt i Felski, skuldast at det inspirerer det analytiske blikket mot ein særleg dimensjon ved bildebøkene, samt den didaktiske relevansen av litteraturteorien hennar, som her handlar om at litteraturens sjokk-funksjon og som blir kopla til litteraturformidlarrolla.

#### **4.5.3 Analyse med vekt på uafgjørlighed og sjokkpotensial**

I analysen av dei utvalte bildebøkene rettar eg som nemnt fokus mot det som er potensielt uafgjørlig (jf. Johansen, 2021) og sjokkarta (jf. Felski, 2008) ved tekstane. For å kunne studere dette formulerte eg spørsmål som skulle fungere retningsgivande for analysen. I fokuset på det uafgjørlige formulerte eg følgjande spørsmål: (1) Korleis kjem den manglande forsoninga/forløysinga til uttrykk?; (2) På kva måtar opnar teksten for fleire, uforlikelege tolkingar?; (3) Kva utelet teksten? Desse spørsmåla representerer altså ei fortolking og operasjonalisering av korleis eg forstår Johansens (2021) nemnte omgrep. Tilsvarande formulerte eg følgjande spørsmål til operasjonaliseringa av Felskis (2008) «sjokk»-funksjon: (1) Korleis kjem den manglande forsoninga/forløysinga til uttrykk?; (2) På kva vis er teksten valdsam, brutal og sjokkerande?; (3) Kva er det mest sjokkerande ved teksten, t.d. eksplisitte skildringar av vald og død?

Den manglande forsoninga eller forløysinga stod altså sentralt både for å peike på uafgjørlighed og sjokk. Samstundes råker dei to omgrepa også ved ulike moment ved

bildebøkene. Slik eg forstår Johansen (2021) er han ikkje naudsynleg opptatt av kontroversielle tekstar per se, sjølv om han også skriv om desse. Det handlar i større grad om at tekstane kan romme motstridande tolkingar og vere krevjande for lesaren å forstå – som altså tangerer Evans (2015, s. 19) si forståing av utfordrande bildebøker. Når Felski (2008, s. 117) skriv om sjokk er dette derimot nært knytt til tabu og det kontroversielle, med fokus på å ryste og «rykke» lesaren ut av det vante. Både det som er uafgjørlig eller ubestemmeleg og det som er sjokkerande og kontroversielt har, slik eg ser det, potensial til å bli verande i lesaren etterpå. Felski (2008, s. 119) omtalar dette som «afterwardness», eit fenomen som motarbeider raske, automatiserte lesingar og byr på motstand undervegs i lesinga og forhindrar kjensla av å bli «ferdig» med teksten. Desse momenta var altså det eg hadde fokus på i analysen av dei tre utvalte bildebøkene.

## **4.6 Forskingskvalitet**

I dette delkapittelet vil eg kome inn på evaluering av forskingskvalitet i kvalitativ forskning generelt og i dette forskingsprosjektet spesielt, samt kva eg har gjort for å styrke forskingskvaliteten i avhandlinga overordna. Det å evaluere forskingskvalitet i form av validitet og reliabilitet spelar ei sentral rolle i kvalitativ forskning (Cohen et al., 2007, s. 133). Samstundes har desse konsept sitt opphav frå kvantitative forskingsmetodar og ein positivistisk epistemologi, noko som gjer det utfordrande å diskutere validitet og reliabilitet i min studie, all den tid forskingskvalitet må evaluerast innanfor det paradigmet ein studie er sett i (Golafshani, 2003, s. 598). Fleire kvalitative forskarar har argumentert for å erstatte validitet og reliabilitet med nye konsept, mellom anna autentisitet, forståing, truverd og kvalitet (sjå t.d. Hammersley, 2017; Guba & Lincoln, 1994; Maxwell, 1992). Ein kan diskutere kor stor innverknad desse omgrepa har hatt (Bryman, 2007, s. 386). I diskusjonen av forskingskvalitet vil eg derfor støtte meg til validitet og reliabilitet som konsept, men inkludere perspektiv som nyttar annan terminologi, og som kan fungere både supplerande og nyanserende.

### **4.6.1 Validitet**

Validitet har tradisjonelt vore diskutert med utgangspunkt i om ein metode måler det han er tenkt til, og om forskinga blir gjennomført av metodar som er passande for forskingsspørsmåla (Cohen et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Eg støttar meg til her Maxwell (2013, s. 122) som forstår validitet som «the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account.» Han omtalar

sjølv dette som ein «rett fram» og «sunn fornuft»-versjon av validitet, der det ikkje vert implisert at det finst ei objektiv sanning, men at det handlar om å skape truverdige framstillingar.<sup>54</sup> Maxwell (2013, s, 284-285) ser validitet i samanheng med forståingar og presenterer fem kategoriar som representerer «kinds of understanding that accounts can embody»: deskriptiv validitet, fortolkande validitet, teoretisk validitet, overføringsverdi og evaluande validitet, der sistnemnte ofte spelar ei mindre rolle i kvalitativ forskning.<sup>55</sup> Deskriptiv validitet handlar om at forskaren ikkje forvir det dei har sett og høyr, og å sikre seg om at ein ikkje høyrer eller hugsar feil (s. 285). Denne forma for validitet er ein føresetnad for dei andre kategoriane, all den tid sjølve framstillinga er grunnleggjande for kvalitativ forskning. For delstudie 1 har vi forsøkt å ivareta deskriptiv validitet gjennom å lese styringsdokumenta fleire gongar og vere sikre på å sitere desse korrekt, mens for delstudie 2 handlar dette i stor grad om å ta transkriberingsprosessen på alvor og lytte gjennom opptaka fleire gongar. I neste ledd handlar den fortolkande validiteten ganske beskrivande om sjølve fortolkinga, til dømes gjennom å ta deltakarperspektivet for å få innsikt i forståingar (s. 288), slik vi gjorde i delstudie 2. Det inneber at framstillinga har sitt utgangspunkt i språket til menneska ein studerer. For delstudie 1 vil det å reflektere kritisk kring eigne tolkingar av styringsdokumenta, til dømes gjennom å prøve ut alternative fortolkingar, vere ei støtte for den fortolkande validiteten. Her var det, som nemnt, ein fordel ved å vere to som hadde kvart sitt blikk på desse dokumenta.

Gjennom teoretisk validitet går ein forbi konkrete beskrivingar og fortolkingar til å adressere dei teoretiske konseptane som forskaren hentar inn i eller utviklar undervegs i studien (s. 291). Det handlar både om koplingane ein gjer mellom det ein har sett eller høyr til det teoretiske konseptet, i tillegg til korleis ein koplar dei saman som ein teori til dette fenomenet. Her er det fleire moment ved dei ulike delstudiane eg kan kommentere, men viss ein til dømes ser på delstudie 3, der eg koplar saman to teoretiske konsept, høvesvis «uafgørlighed» (jf. Johansen, 2021) og «sjökk» (jf. Felski, 2008), kan ein diskutere i kva grad desse er eigna som ein teori til fenomenet eg utforskar, altså det emosjonelle potensialet ved utfordrande og kontroversielle bildebøker. Eg meiner samverknaden mellom dei nemnte perspektiva, som eg hevdar har nokre fellesnemnarar på same tid som dei fungerer komplementære, eignar seg for litteraturdidaktiske diskusjonar. Men ein kan og bør openbart reflektere kring teoritilfang i alle studiar, og kva gjeld delstudie 3 og avhandlinga meir overordna finst det teoretiske

---

<sup>54</sup> Opphavelg: «accounts».

<sup>55</sup> Eiga omsetjing. Opphavelg: «descriptive validity», «interpretive validity», «theoretical validity», «generalizability» og «evaluative validity» (Maxwell, 2013, s. 284-285).



perspektiv som ville ha retta merksemda mot andre moment enn det eg finn gjennom dette forskingsprosjektet.

Når det gjeld overføringsverdi, handlar det om at teorien bør vere fruktbar i å skape meining ut av tilsvarande situasjonar (s. 293). Ein kan også sjå dette i samanheng med ekstern validitet, altså i kva grad funna peikar mot erfaringar eller mønstre som gjeld for fleire (Thagaard, 2013, s. 205). For delstudie 2 i denne avhandlinga vil det til dømes vere ein styrke for forskingskvaliteten om funna kan peike i retning av nokre overordna tendensar i forståingar av barnelitteratur blant BLU-studentar, som ikkje berre gjer seg gjeldande for enkeltindividida som deltok. Viss ein ser på funna i delstudie 2, så skil desse seg frå Dybvik (2016) og Dybvik og Jæger (2018) sine konklusjonar, ved at studentane i delstudie 2 ikkje gjev uttrykk for instrumentelle og ferdigheitsorienterte forståingar av barnelitteratur. Samstundes tok studentane i vår studie eit norskfagleg fordjupingsemne, der dei altså arbeida med barnelitteratur over tid, noko som gjer det utfordrande å samanlikne med BLU-studentar meir generelt. Overføringsverdien til delstudie 2 er truleg større viss ein konsentrerer seg om BLU-studentar med fordjuping i norskfaglege perspektiv.

Ein kan også evaluere forskingskvalitet gjennom å sjå på utnemnte truslar mot validitet, og her hevdar Maxwell (2013, s. 122) at «bias» og «reaktivitet» (reactivity) er dei to største trusslane innanfor kvalitativ forskning. Trusselen om bias handlar om at forskaren sine verdiar og oppfatningar vil kunne påverke gjennomføringa og konklusjonane i ein studie. Dette gjeld kanskje særleg for intervju, som er intersubjektive og der forskaren naudsynleg får ei sentral rolle (Cohen et al., 2007, s. 350), og som dessutan er særleg utsett for reaktivitet. Som forskar må ein gjere stadige forsøk på å reflektere over og vere medviten om kva for oppfatningar ein tar med seg inn i forskinga, anten det er i intervjusituasjonar, i lesing av styringsdokument eller gjennom andre tilnærmingar. Samstundes kan ein ikkje flykte frå sin eigen posisjon, og dette er heller ikkje eit mål innanfor ei konstruktivistisk tilnærming. Det er likevel viktig også her å unngå seleksjon og tolking av data i ei retning som passar til egne oppfatningar. Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2018, s. 11) skriv at forskaren sin refleksivitet og det å vere medviten om forskarbias kan i seg sjølv bidra til å styrke forskingskvalitet. I tillegg vil eg igjen nemne at eg både i delstudie 1 og 2 samarbeida med medforfattarar, der vi diskuterte ulike måtar å analysere materialet på. Dette kan gjere forskarbias til ein mindre trussel.

Avslutningsvis kan ein argumentere for at forskinga bør ha det Kvale og Brinkmann (2015, s. 39) beskriv som pragmatisk validitet, som er at kunnskapen bør ha betydning for ein disiplin og dei som er avhengige av den. For mitt prosjekt handlar det om at forskinga bør ha

betyding for barnehagelærerprofesjonen og litteraturformidlarrolla som BLU utdannar til, og i neste ledd barna i barnehagen som lesarar. Gjennom å løfte fram og tydeleggjere barnelitteratur i kontekst av BLU og barnehage, er det eit mål med denne avhandlinga at ho skal bidra til samtalar og diskusjonar på dette området.

#### **4.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handlar om konsekvens og truverd og er eit naudsynleg, men ikkje tilstrekkeleg mål for validitet. I kvantitativ forskning er det til dømes mogleg å bevisе at eit instrument er reliabelt, eller påliteleg, utan at instrumentet er valid (Golafshani, 2003). Forsking som ikkje er valid er openbart utan verdi sjølv om ho har høg reliabilitet. Når det gjeld kvalitative forskingsintervju, slik eg gjennomfører i delstudie 2, kan ein til dømes stille spørsmål ved om deltakarane ville svart på same måte med andre forskarar. Samstundes, viss nokon skulle gjennomføre ein tilsvarande studie i framtida, ville konteksten ha vore annleis, noko som òg kunne fått betyding for deltakarane i forskingsprosjektet. Vidare er det også kjent at innanfor eit konstruktivistisk paradigme, slik som dette studien er sett i, kan ein ikkje skilje ut forskaren frå forkinga.

Tove Thagaard (2013, s. 201) skriv at reliabilitet i kvalitative forskingsprosjekt handlar om å opptre tillitsvekkjande og reieleg på alle stadium av prosjektet. Eg har forsøkt å gjeve ei oversiktleg og gjennomsiktig beskriving av forskingsprosessen i delstudiane, inkludert delstudie 3, sjølv om denne ikkje er eit typisk døme på kvalitativ forskning. Når det gjeld intervjumateriale, slik eg har i delstudie 2, kan reliabilitet vere knytt til transkripsjonar og analyse av data. Dette kan ein sjå i samanheng med Maxwell (2013) si tidlegare nemnte forståing av høvesvis deskriptiv og fortolkande validitet. I tillegg til å lytte gjennom opptaka fleire gongar undervegs i transkriberingsprosessen, samt det å kritisk vurdere kva deltakarane sa, nytta eg meg av det John W. Cresswell (2009) omtalar som cross-checking, som både kan vere å finne ein annan person til å kryss-sjekke kodinga eller å kode ulike delar av intervjuet i ulike tidsperiodar. Ettersom vi var to, både eg og med-forfattar, diskuterte vi kodinga i fellesskap. Det innebar at vi såg på studentutsegna og diskuterte, med fokus på hovudtema i ytringa, om dette til dømes handla om (sjølv)oppfatningar eller verdier. Enkelte gongar kunne det same utsegna tolkast inn i fleire kodar og då diskuterte vi kva som var det mest sentrale ved ytringa. Dette handlar også på eit vis om å vere reflektiv og nyansert i fortolkinga av intervjumateriale, noko som også heng saman med den interne validiteten i forskingsprosjektet (jf. Thagaard, 2013, s. 205).

## 4.7 Etiske betraktningar

Omgrepet forskningsetikk viser til «... et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordningar som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.» (NESH, 2016, s. 5). Fortolking er ein sentral del av samfunnsvitskaplege forskingsprosesser, og det er viktig å vere å medviten om, men og reflektere rundt og synleggjere, korleis verdier og haldningar ein sjølv har, kan påverke val av kjelder og tolking av funn (NESH, 2016, s. 10). Det inneber at forskarar treng ein høg grad av sjølvrefleksjon og medvit kring eiga rolle som del av forskinga. I kvalitativ forskning kjem den etiske sjølvrefleksjonen også til syne gjennom ei erkjening av at vi som forskarar sjølv er med på å konstruere kunnskapen, der vi ikkje kan setje to strekar under svaret: «Vitenskapens viktigste forpliktelse er idealet om å søke sannhet. Samtidig er det slik at forskningen aldri har noen garanti for å nå dette målet. De fleste konklusjoner er foreløpige og begrensede» (NESH, 2016, s. 9).

Formuleringane ovanfor tilhøyrar dei norske forskningsetiske retningslinene for samfunnsvitskap og humaniora i Noreg (NESH, 2016). Dei er uttrykk for det Johansen og Frederiksen (2021, s. 280) omtalar som «prosedyrisk forskningsetikk», altså generelle retningsliner som er utforma med utgangspunkt i at forskingsprosjekt ofte har enkelte utfordringar til felles. Samstundes er det viktig å presisere at slike retningsliner ikkje er eigna til å løyse uføresette og krevjande situasjonar undervegs. Å «krysse av» for retningsliner inneber ikkje naudsynleg eit etisk forsvarleg prosjekt, all den tid desse ikkje kan fanne kompleksiteten i ein forskingsprosess (s. 284). Johansen og Frederiksen presiserer at forskningsetikk ikkje er eit vedheng ein kan identifisere, førebu og implementere «ein gong for alle», men at etiske omsyn må vere oppe til vurdering og re-vurdering gjennom heile forskingsprosessen (s. 280).

Delstudie 2 i avhandlinga, der eg intervjuar BLU-studentar, er den einaste studien der personopplysingar vart innhenta og er derfor den einaste meldepliktige studien.<sup>56</sup> Samstundes er etiske betraktningar sentrale for alle forskingsprosjekt. Fiona Copland (2018) hevdar at forskning ofte handlar om «studiar på» og ikkje «studiar med» deltakarar, der det først og fremst handlar om kortsiktige godar for forskaren. Ho argumenterer for at ein i forskingssamanheng må vere opptatt av langtidsverknader, både for involverte deltakarar og ulike fellesskap dei inngår i. Målet med mi eiga avhandling er at kunnskapen skal vere eit gode for dei som deltar i BLU eller forhold seg til utdanninga på ulike vis, gjennom å skape

---

<sup>56</sup> I delstudie 1 er dokumenta som blir analysert offentleg tilgjengelege, og dette gjeld til ein viss grad også for delstudie 3 – der enkelte fagpersonar ved institusjonane likevel gav supplerande informasjon om litteraturutvalet.

refleksjonar kring bruk av barnelitteratur i utdanning. Dette vil i så fall vere eit langsiktig gode for alle dei involverte.

Copland (2018) er også oppteken av prinsippet om at forskinga ikkje skal skade dei involverte. Etersom forskning genererer ny kunnskap, kan ein reflektere rundt kva for betydning denne kunnskapen kan få, både for dei som er direkte og indirekte involvert. Viss ein legg til grunn at identitet er eit resultat av stadige sjølvkonstruksjonar (jf. Mead, 1934), som skjer gjennom samhandling med andre og ved å tolke andre sine reaksjonar på oss, er det sentralt at forskarar er medvitne om kva dei fortel om andre gjennom forskinga si. For mitt eige forskingsprosjekt, som rettar seg mot BLU og barnehagelærarprofesjonen, handlar det om kva forskinga mi fortel om blivande profesjonsutøvarar og arbeidet deira med barnelitteratur. For dei som les framstillinga av seg sjølv, anten det gjeld dei personleg eller om det er meir overordna knytt til profesjonen deira, vil til dømes studiar som er utelukkande kritiske vere potensielt skadelege. Eg argumenterer ikkje her for at forskinga skal mangle eit kritisk blikk, men snarare at det kritiske blikket òg skal vere retta innover, med medvit om at dei forteljningane vi held fram som kunnskap frå forskingshald får ringverknader.

## 5 Oppsummering av artiklar

### 5.1 Artikkel 1

Syversen, T. G. & Alstad, G. T. (2020). Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. En studie av litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 62-81.

Den første artikkelen i avhandlinga undersøker korleis barnelitteratur blir forstått og grunngeven i rammeplanar for barnehage og BLU. Her vektlegg vi det ein kan forstå som litteraturen/litteraturdidaktikkens «kva» (kva er barnelitteratur?) og «kvifor» (kvifor skal vi arbeide med barnelitteratur?). Dei analyserte dokumenta famnar perioden 2006-2018 og har altså eit diakront utgangspunkt som belyser spenningar og rørsler over ein periode på tolv år.

Utgangspunktet for drøftinga er knytt til omgrepet «didaktiske identitetar» (Dyndahl, 2008), som overført til litteraturdidaktisk samanheng rommar forståingar av og grunngevingar for barnelitteratur. I artikkelen betraktar vi litteraturdidaktikk i rammeplanane som eit diskursivt felt, altså eit stridsfelt med stadige forhandlingar og forandringar. Det inneber at dei litteraturdidaktiske identitetane vil vere skiftande og ustabile. For å kunne nærme oss desse identitetane, samt drøfte spenningar og rørsler, tar vi utgangspunkt i teoretiske perspektiv på barnelitteratur og litterasitet. Til grunn for analysen ligg ein kvalitativ, summativ innhaldsanalyse, der vi identifiserer terminologi i rammeplanane, i tillegg til å sjå termar og ytringar inn i ein større tekstleg samanheng.

Eit sentralt, men ikkje naudsynleg overraskande funn, er den utstrakte bruken av tekstomgrepet i rammeplanane, som får konsekvensar for litteraturens «kva». Tekstomgrepet sin posisjon kan sjåast i samanheng med auka innverknad frå lese- og litterasitetsforskning i ein barnehagekontekst. Bruken av «tekst» er ikkje berre uproblematisk, all den tid omgrepet har svakare kunstnariske konnotasjonar enn «litteratur» og dermed kan lukke for meir estetiske tilnærmingar i formidlinga av barnelitterære tekstar. Samstundes kan det også fungere opnande ved at nye medium blir inkludert i barnelitteraturomgrepet. Vi ser også ein skilnad mellom rammeplanane, der utdanningsplanane er tydelegare orienterte mot barns utvikling og miljøet dei er i, mens barnehageplanane har større fokus på sjanger og materialitet.

I rammeplanane blir arbeid med barnelitteratur sett i samanheng med kulturformidling, litterasitet, estetikk og danning. Felles for rammeplanane er at kulturformidling er eit sentralt argument for å arbeide med barnelitteratur. Grunngevingar knytt til litterasitet verkar å

vektlegge ferdigheiter, utvikling og forståing, men det er lite som tyder på at det er målbare resultat som er i hovudfokus. Estetiske perspektiv på barnelitteratur er tydelege, og rammeplanane trekk liner mellom det sosial-emosjonelle, identitet, danning og demokrati. Slike perspektiv er likevel klarare i barnehageplanane enn i utdanningsplanane.

I vår studie av rammeplanane ser vi at litteraturdidaktikk er eit diskursivt felt prega av dynamikk og rørsle. Det inneber at svara på kva barnelitteratur er og skal vere godt for har varierende tyngdepunkt og tidvis trekk i ulike retningar i dei ulike dokumenta. I den grad rammeplanane er ferdigheitsorienterte, med ord som læring, stimulering og forståing, påpeikast samstundes meir estetisk og kreativt ladde omgrep som leik, nysgjerrigheit og utforsking. Altså kan litteraturdidaktikk i rammeplanane betraktast som eit estetisk-funksjonelt felt, som fordrar ei både-og-tilnærming, snarare enn ei enten-eller-tilnærming.

## 5.2 Artikkel 2

Syversen, T. G. & Skaret, A. (2021). På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner. *Uniped*, 44(2), 117-129.

Artikkel 2 i avhandlinga undersøker profesjonelle identitetskonstruksjonar hos BLU-studentar i lys av litteraturformidlarrolla. Gjennom kvalitative forskingsintervju med 16 BLU-studentar, som i sitt femte semester tar eit norskfagleg fordjupingsemne, utforskar vi profesjonell identitet i eit deltakarperspektiv.

I studien betraktar vi identitet som ein pågåande prosess, der individet aktivt må skape og attskape sin eigen sjølvidentitet. Vår operasjonalisering av profesjonell identitet skil seg frå profesjonsidentitet, som er kollektivt orientert, og knyt seg i staden til individet sine fagkunnskapar, verdiar, haldningar og sjølvoppfatningar. Eit sentralt utgangspunkt for studien er at profesjonell identitetskonstruksjon byrjar i utdanninga, men er utan eit endeleg mål, og vil dermed vere gjenstand for stadige re-konstruksjonar. Vidare ser vi desse teoretiske perspektiva på profesjonell identitet i samanheng med nyare litteraturformidlingsteori (Ørjasæter & Skaret, 2019) og litteraturformidlarrolla (Syversen, 2020).

Studien tar utgangspunkt i fire fokusgruppeintervju og åtte individuelle intervju med BLU-studentar. Transkripsjonar av intervjua blir analysert med utgangspunkt i ein kvalitativ innhaldsanalyse, med trekk frå både konvensjonell og teoridreven innhaldsanalyse. Analyseeininingane består av samtaleemne eller «topics», som vi allokerer til ulike koder.

Blant sentrale funn er at studentane sin profesjonelle identitet kjem til uttrykk gjennom ei høg oppslutning om fagkunnskap om barnelitteratur og litteraturformidling. Dette

muliggjer ei «grensekryssing» mellom studiearenaen og praksisfeltet sine kunnskapskulturar. Med utgangspunkt i teoretiske perspektiv tar studentane initiativ i praksis og i egne barnehagar til å fornye bokutvalet, rettelegge barnehagen sitt rom betre for litteraturformidling og aktivt involvere barn som viste liten interesse for lesing. Vidare knyter studentane sine haldningar om grunngevingar for litteraturformidling seg til estetisk orienterte perspektiv på litteratur. Studentane distanserer seg frå dei meir disiplinerande og nytteorienterte tilnærmingane som dei opplever i praksisfeltet. Studentane sitt syn på barnelesaren, litteraturformidlinga si «til kven», reflekterer fellesnordiske verdiar som lek, deltaking og medverking. Samstundes kan enkelte av utsegna seiast å reflektere eit meir romantiserande syn på barn, der barnet treng «skjerming» frå alvorlege tema og der studentane orienterer seg meir mot praksisfeltet enn forskingsbasert fagkunnskap. Avslutningsvis kjem profesjonell identitet til uttrykk gjennom studentane sine høge faglege sjølvoppfatningar, der dei opplever seg sjølv som betre rusta til å utvikle og leie arbeidet med barnelitteratur i barnehagen enn andre utan tilsvarande utdanning. Opplevinga av mestring og handlingsrom, samt praksisfeltet sine betraktningar av studentane som kompetente i litteraturformidling, kan ha bidratt til å støtte oppunder dei høge faglege sjølvoppfatningane.

### 5.3 Artikkel 3

Syversen, T. G. (Innsendt). Med utfordrande og kontroversielle bildebøker på pensum. Ein studie av potensialet for «uafgjørlighed» og «sjøkk» i bildebokutvalet i norsk barnehagelærerutdanning

Det finst ein etablert tradisjon for å undervise i barnelitteratur i barnehagelærerutdanninga, men det har hittil vore få studiar som har retta fokus mot kva studentane skal lese og kvifor. Artikkel 3 i avhandlinga studerer barnelitteraturutval, nærare bestemt bildebokutvalet i kunnskapsområde *Språk, tekst og matematikk* ved ti norske utdanningsinstitusjonar hausten 2020. Studien har eit uttala fokus på barnelitteraturen sitt emosjonelle potensial og kva for betyding møter med barnelitteratur kan ha for BLU-studentar som lesarar og blivande litteraturformidlarar.

I første fase av studien finn eg at bildebokutvalet rommar 91 titlar og seriar. Studien baserer seg på Janet Evans' (2015) karakteristikkar av «utfordrande og kontroversielle» bildebøker, og ved hjelp av perspektiva hennar karakteriserer eg åtte av bøkene i utvalet som utfordrande og kontroversielle bildebøker. I andre fase gjer eg bildebokanalysar av tre utvalte bildebøker: *Farvel, Rune* (1986) av Marit Kaldhol og *Wenche Øyen*, *Liten* (2016) av Stina

Wirsén og *Sinna mann* (2003) av Gro Dahle og Svein Nyhus. Bildebokanalysen hentar inspirasjon frå Martin Blok Johansens (2021) «uafgørlighed»-omgrep og Rita Felskis (2008) «sjokk»-funksjon for å peike på det ubestemmelege og sjokkarta i dei nemnte titlane. Desse perspektiva dannar også utgangspunkt for ein diskusjon kring korleis utfordrande og kontroversielle bildebøker kan innverke på barnehagelærarstudentar som lesarar og blivande litteraturformidlarar.

I studien finn eg at sjokkpotensialet ved bildebøkene mellom anna knyter seg til tabutema, med skildringar av eit barns død (*Farvel, Rune*) og vald i heimen (*Liten, Sinna mann*). Potensialet for uafgørlighed blir mellom anna knytt til kompleksitet, samspel mellom bilde og verbaltekst, det utelatne og påfølgjande tolkingsrommet ved bildebøkene. Avslutningsvis diskuterer eg kva for hensikt litteraturlesing kan ha i BLU, og eg argumenterer her for at det emosjonelle ved den litterære opplevinga både rommar ein risiko og eit stort potensial.



## 6 Diskusjon og avslutning

I dette kapittelet diskuterer eg korleis funn frå dei ulike delstudiane bidrar til å svare på hovudproblemstillinga i avhandlinga: *Korleis blir barnelitteratur forstått i norsk barnehagelærerutdanning?* Dei tre vedlagte artiklane i avhandlinga svarar isolert sett på forskingsspørsmåla og rommar kvar sine funn og drøftingar kring korleis barnelitteratur blir definert, oppfatta, grunngeven, vurdert, valt og eventuelt valt vekk. Hensikta med dette kapittelet er å løfte nokre overordna tema og diskusjonar som får betydning for avhandlinga som heilskap, og som eg her koplar til funn frå dei ulike delstudiane. Eg gjev først ein kort repetisjon av dei mest sentrale funna i det følgjande.<sup>57</sup> Overordna finn delstudie 1, som rettar fokus mot styringsnivå, at barnelitteratur blir forstått i samanheng med tekstomgrepet, som potensielt både kan opne og utydeleggjere litteraturomgrepet. Vidare blir barnelitteratur grunngeven med utgangspunkt i kulturformidling, litterasitet, estetikk, danning og emosjonell utvikling. Liknande grunngevingar kjem til uttrykk gjennom studentperspektivet i delstudie 2, der forståingane av barnelitteratur er særleg assosiert til bildebokmediet. Eit anna funn er at kommersiell litteratur i stor grad blir valt vekk av studentane, noko dei grunnjev med kvalitetsomsyn. Sjølv om dei meir utfordrande og kontroversielle bildebøkene blir oppfatta som viktige, er studentane ofte nølande til å nytte dei i barnehagen. I delstudie 3 finn eg at bildebokmediet er det einaste gjennomgåande og dessutan dominerer i pensumlister for utdanninga. Studien analyserer i neste ledd tre utvalte bildebøker, som eg karakteriserer som utfordrande og kontroversielle, og eg finn at desse har eit emosjonelt potensial knytt til tematikk, eksplisitte illustrasjonar, kompleksitet, samt det utelatne og påfølgjande tolkingsrommet ved tekstane.

Diskusjonen som følgjer vidare har ein tematisk struktur som går på tvers av dei tre delstudiane. Formålet for avhandlinga er som nemnt å bidra til refleksjon kring kva for rolle og funksjon barnelitteratur og litteraturundervisning skal ha i BLU, eit spørsmål som diskusjonen stadig vender stadig tilbake til. Innleiingsvis, i kapittel 6.1, diskuterer eg forståingar av barnelitteratur i lys av internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske tendensar. Her koplar eg funn frå avhandlinga til Biesta sitt «lærifiserings»-omgrep (2014), perspektiv på kunst og instrumentalisme i utdanning meir overordna (Røyseng, 2016), samt pedagogiske dimensjonar ved barnelitteratur spesifikt. Barnelitteraturen sine tiltenkte funksjonar blir sett i samanheng med det ikkje-målbare og uartikulerte ved kunst og litteratur. Eg nyttar i tillegg Persson (2012) til å inkludere kritiske refleksjonar kring førestillingar om

---

<sup>57</sup> For ei nyansert framstilling av funn viser eg til dei ulike artiklane.

litteraturen sine «gode effektar». I kapittel 6.2 argumenterer eg med utgangspunkt i funn frå avhandlinga for at litteratur i BLU får ein profesjonaliserande funksjon hjå studentane. Ved hjelp av Biesta (2011; 2014) sine perspektiv diskuterer eg korleis barnelitteratur kan fungere kvalifiserande, sosialiserte og subjektiverande i BLU. Eg legg særleg vekt på sistnemnte funksjon, der eg viser til funn som tyder at barnelitteratur blir forstått som og kan fungere subjektiverande i utdanninga. Kapittel 6.3 spelar vidare på barnelitteraturen sin subjektiverande funksjon og diskuterer korleis realiseringa av denne ikkje kan kome utan «risiko» (jf. Biesta, 2014). Funn frå avhandlinga tyder at utfordrande og kontroversielle bildebøker kan romme eit særleg potensial for det risikofylte, og dette koplar eg til litteraturen sin uafgjørtheit (Johansen, 2021) og sjokkpotensial (Felski, 2008). Avslutningsvis, i kapittel 6.4, diskuterer eg kva denne avhandlinga bidrar med, samt gjer greie for nokre styrkar og svakheiter ved den multidisiplinære tilnærminga som ho tar utgangspunkt i. I dette kapittelet løftar eg også blikket framover og føreslår nokre moglege retningar for forskinga vidare.

## **6.1 Barnelitteraturen sine estetiske og pedagogiske dimensjonar i BLU**

I teorikapittelet peika eg på at spørsmål om kva barnelitteratur er, kan vere og skal gjere, har vore formulert i barnelitteraturforskninga mange gongar tidlegare. Dette er altså ikkje nye spørsmål, men som eg gjennom denne avhandlinga løftar inn i ein spesifikk profesjonssamanheng der barnelitteraturen sine tiltenkte funksjonar blir aktualiserte på ulike nivå. Som ein del av bakgrunnen for studien beskreib eg i innleiingskapittelet korleis internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk, med ei økonomisk og målorientert styring (jf. Bleiklie & Michelsen, 2013) og tendensar til «lærifisering» (jf. Biesta, 2014), kan representere ei utfordring for litteratur som kunstfag. Funn frå delstudie 1 og 2 i denne avhandlinga viser at forståingane av barnelitteratur blir kopla til pedagogiske dimensjonar som utvikling og læring, men at «lærifisering» (jf. Biesta, 2014, s. 18) i form av ei ferdigheitsorientering, evidensfokus og ansvarleggjering i liten grad gjer seg grad gjeldande. Barnelitteraturen sine estetiske dimensjonar er tydelege, til dømes gjennom ei vektlegging av estetiske opplevingar (delstudie 1) og barnelitteraturen sin eigenverdi (delstudie 1, delstudie 2), og det pedagogiske blir kopla til det Sigrid Røyseng (2016) omtalar som «myke» formål, slik som danning, emosjonell utvikling og litterasitet. Forståingane ber altså ikkje preg av ein ferdigheitsorientert logikk der berre det (oppfatta) målbare har betydning. Snarare ser det ut til at estetiske og pedagogiske førestillingar om barnelitteratur viklar seg inn i kvarandre og samverkar, noko som vitnar om eit kunstsyn som ikkje baserer seg på ein enten/eller-logikk, men både/og (jf. Dyndahl, 2008).

At forståingar av barnelitteratur og måten han blir aktualisert på her har pedagogiske dimensjonar er ikkje overraskande, all den tid BLU er ein utdanningsinstitusjon der pedagogikkfaget skal ha ei særleg forankring (jf. Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 6). Samstundes opnar samverknaden mellom det pedagogiske og estetiske for interessante diskusjonar kring kunst i utdanning. I OECD sin rapport *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) står det at kunst i utdanning har betydning fordi det spelar ei sentral rolle for innovative prosessar i OECD land (s. 14). Samstundes konkluderer rapporten med at kunst eigentleg ikkje treng nokon grunngeving (s. 3), og at kunst er «an essential part of human heritage and of what makes us human» (s. 15). På same tid som kunst ikkje treng grunngeving, jamfør nemnte rapport, er kunst i utdanning stadig gjenstand for nett grunngevingar. Det er kanskje ikkje så overraskande, all den tid refleksjonar kring «kvifor», altså kvifor vi gjer det vi gjer, står sentralt i utdanningskontekst. Biesta (2014, s. 18) omtalar det som eit av de store spørsmåla, altså eit spørsmål som vi bør vie meir merksemd til. Utfordringa for kunstfaga kjem truleg om svara på dei store måla, altså kva ein vil oppnå med kunst i utdanning, blir forsøkt målt. Det skuldast både at dei mjuke formåla som kunsten ofte blir kopla til er vanskelege å måle, noko også den førnemnde rapporten kommenterer (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, s. 9). I tillegg rommar kunst og litteratur nokre ikkje-målbare kvalitetar i seg sjølve, som gjer at dei i ein økonomisk motivert utdanningsideologi risikerer å stå fram som meiningsløyse. Dette er også blant Nussbaum (2010) sine hovudpoeng når ho argumenterer mot ei profittorientering i utdanning. Men dei utsnitta eg har gjort i denne avhandlinga, i form av ulike delstudiar, tyder at barnelitteraturen sin rolle og verdi i utdanning, slik han vert oppfatta frå styringshald og gjennom studentperspektiv i BLU, ofte blir kopla til moment som nett vanskeleg lar seg måle. At barnelitteratur i BLU har ein pedagogisk dimensjon i form av tiltenkte funksjonar, er altså ikkje synonymt med ei ferdigheitsorientering eller sokalla «hard» instrumentalisme<sup>58</sup> (jf. Røyseng, 2016). Ei heller lukker det for estetiske forståingar av barnelitteratur.

Litteraturen sin betydning i form av det ikkje-målbare eller uartikulerte står også sentralt hos Harstad (2018), når han skriv om korleis lesing kan verke i studentane, utan at sjølve prosessen naudsynleg kjem til uttrykk på handfast vis (til dømes i form av eit utvikla

---

<sup>58</sup> Røyseng (2016, s. 159-160) skriv at mange og ulike formål blir kategorisert som instrumentell kulturpolitikk, at det instrumentelle kan famne særst vidt og at ein kan diskutere kor fruktbart omgrepet er for analytiske formål. Det dukkar samstundes ofte opp i diskusjonar om barnelitteratur i BLU og barnehagesamanheng (sjå t.d. Dybvik & Jæger, 2018; Dybvik, 2016). Røyseng (2016) skriv ikkje eksplisitt kva som er «myk» og «hard» instrumentalisme, men implisitt blir dei harde formåla kopla til økonomiske interesser, mens myke formål mellom anna kan handle om danning og bærekraft.

metaspråk). Eit sentralt funn i delstudie 2 er at arbeidet med barnelitteratur bidrog til profesjonelle identitetskonstruksjonar hjå studentane, som gradvis såg på seg sjølv som litteraturformidlarar eller på veg mot ei slik rolle (Syversen & Skaret, 2021, s. 125-126). Dette kom både til uttrykk på handfast vis, ved at dei nytta fagterminologi, men òg ved at dei fortalte om litterære opplevingar som hadde gjort noko med dei, men som var vanskeleg å setje ord på. Litteraturlesinga får altså noko allment ved seg; det handlar ikkje utelukkande om barns utvikling, slik som styringsnivå i delstudie 1 held fram som sentralt (Syversen & Alstad, 2020, s. 71), men om å vere menneske og blivande litteraturformidlar. Underforstått her er førestillingar om at litteraturlesing har positive eigenskapar, både for barn, studentar og menneske generelt, men at desse ikkje alltid er mogleg å måle, artikulere eller forstå fullt ut.

At barnelitteratur i BLU blir tiltenkt ei rekke funksjonar, kan ein samstundes reflektere kritisk rundt. Ein kan tidvis få inntrykk av at litteraturlesing, nærast på automatikk, gjer både barn og vaksne til betre menneske. I kva grad litteratur kan bidra til dette er blant dei store spørsmåla i litteraturvitskapen, og Persson (2012, s. 27) er blant litteraturforskarar som problematiserer slike førestillingar når han i *Den goda boken* tar føre seg myten om den «gode» litteraturen og litteraturens «gode effektar». Mange har naive førestillingar om kva det inneber å lese, hevdar han, og det ligg ingen automatikk i litteraturens positive verknader. Førestillinga om «gode effektar» er dessutan reduserande og forstår dei som skal bli utsett for desse effektane på passivt vis; dei blir ofre ein må redde gjennom det «gode» (jf. Persson, 2012, s. 29-30). Fleire av dei argumenta som både styringsnivå i delstudie 1 og studentnivå i delstudie 2 held fram i grunngjevinga av barnelitteratur, deriblant empati og språkutvikling, blir nemnt av Persson eksplisitt (2012, s. 19). Han skriv at det ikkje er noko i vegen med desse argumenta i seg sjølve, men at det likevel er problematisk når store omgrep og idear ikkje blir definerte, og om dei står fram som etablerte sanningar der det «gode» skjer på automatikk.

Postkritiske perspektiv på litteratur, som til dømes Felski (2008) representerer, vil ofte halde fram av at møter med litteratur er uføreseielege. Forholdet mellom lesing og etikk er som Per Espen Myren-Svelstad (2020, s. 15) skriv «meir komplekst og mørkt enn det ein greier å fange opp med ein ukritisk bruk av idéane til Nussbaum». Det er altså ikkje gitt at litteraturen bidrar til noko «godt», korkje i eller utanfor utdanningskontekstar, innanfor eit slikt perspektiv. Men funn frå denne avhandlinga vitnar som nemnt om førestillingar der barnelitteratur får nokre «gode effektar», på same tid som studentperspektivet i delstudie 2 også held fram noko uføreseieleg ved litteraturlesinga. Dette er mellom anna knytt til barnelitteraturen sitt potensial for ulike tolkingar, slik studentane ser det, og gjer seg særleg

gjeldande i lesinga av utfordrande og kontroversielle bildebøker (Syversen & Skaret, 2021, s. 125). Her verkar det samstundes som dei tidvis opplever det uføreseielege ved lesing av slike tekstar som *for* risikofylt; dei nærmar seg i alle fall desse bildebøkene med ei viss varsemnd.

## 6.2 Barnelitteratur som profesjonaliserande i BLU

Eit gjennomgåande funn i denne avhandlinga, som altså gjer seg gjeldande for alle delstudiane, er at barnelitteratur blir forstått profesjonaliserande i den forstand at han skal fremje ei utvikling hjå studentane. Dette kjem til uttrykk gjennom uttala forventningar frå styringsnivå (delstudie 1), i oppføringa av eit barnelitterært pensum (delstudie 3), og ved at undervisning i barnelitteratur skal bidra til refleksjonar kring litteraturformidling (delstudie 2). Med utgangspunkt i dette funnet, at barnelitteraturen blir forstått profesjonaliserande, er det interessant å utforske korleis denne profesjonaliseringa kan gå føre seg i BLU. Som nemnt i innleiingskapittelet foreslår Biesta (2011, s. 9) tre ulike (men integrerte) funksjonar for utdanning som han omtalar som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Ein kan også omtale desse som formålsdomene, og dei er å forstå som overordna perspektiv som eg her vil drøfte mine funn i lys av.

Med Biesta (2011, s. 20) sine perspektiv til grunn, kan barnelitteraturen sin kvalifiserande funksjon handle om å gjeve studentane kunnskap, ferdigheiter og forståing som kan spenne frå det veldig spesifikke (jf. Besta, 2011, s. 20), til dømes å gjennomføre ein bildebokanalyse, til det meir overordna og generelle, som kan handle om å få ein introduksjon til det barnelitterære feltet. Funn frå dei ulike delstudiane tyder at studentane får ein slik introduksjon, som her blir særleg vinkla mot bildebøker (jf. funn i delstudie 2 og 3). Når det gjeld meir spesifikk kunnskap og ferdigheiter, kan til dømes innsikt i barnelesaren og blikk for barnehagen som litteraturformidlingsarena vere eksempel på dette. Vi såg i delstudie 1 at utdanningsplanane rommar forventningar om at studentane skal orientere seg mot miljøet for litteraturformidling (Syversen & Alstad, 2020, s. 76), og fann i delstudie 2 at BLU-studentane tar i bruk fagspesifikk terminologi for å beskrive barnehagen som arena for litteraturformidling (Syversen & Skaret, 2021, s. 122). Funna tyder altså at barnelitteratur i BLU blir forstått og kan fungere kvalifiserande, der utdanninga legg til rette for både generelle og spesifikke kunnskapar og ferdigheiter hjå studentane.

I beskrivinga av utdanninga sin sosialisierende funksjon skriv Biesta (2011, s. 20) om korleis vi gjennom utdanning blir ein del av utvalte sosiale, kulturelle og politiske «ordenar». Sjølv om sosialisering ikkje naudsynleg er eit uttala mål i utdanning, har utdanning likevel ein sosialisierende effekt. Det kjem mellom anna til syne gjennom det han omtalar som «hidden

curriculum» (s. 20), altså eit sett med ikkje-uttala verdiar og oppfatningar som nærast går i arv. For denne avhandlinga blir det relevant å trekke koplingar til barnehagelærarar sin kollektive profesjonsidentitet, som eg tematiserer i innleiingskapittelet og som blir tema i delstudie 2, der vi finn at studentane sine refleksjonar kring litteratur gjev uttrykk for fellesnordiske barnehageverdiar (Syversen & Skaret, 2021, s. 123). Her handlar det ikkje om at det først og fremst er barnelitteraturen som fremjar desse fellesnordiske verdiane i BLU. Samstundes er truleg både teori om barnelitteratur og dei barnelitterære tekstane i seg sjølve forma av den fellesnordiske konteksten dei er skapt i. Slik sett kan barnelitteratur bidra til å forsterke ein sosialiseringssprosess i fellesnordisk ånd.

Viss ein ser på det barnelitterære meir avgrensa, er eit sentralt funn i delstudie 3 at bildeboka er det einaste gjennomgåande på pensumlister hjå BLU-institusjonar, og dessutan at bildebokmediet har ein dominerande posisjon. Dette funnet peikar i retning av oppfatningar blant lærarutdannarar om at bildeboka, i alle fall i kontekst av BLU, er viktig for korleis dei forstår barnelitteratur, all den tid slike oppførte lister som nemnt representerer ei forståing av kva barnelitteratur er eller kan vere (jf. Skaret, 2022). I neste ledd er det nærliggjande å tru at desse forståingane i form av pensumlister får betydning for korleis studentar oppfattar barnelitteratur. At studentane i delstudie 2 er særleg opptatte av bildebøker, kan i alle fall peike i retning av dette. Her finn vi også at studentane posisjonerer seg på tilsvarande vis som mange barnelitteraturforskarar i grunngevingar for litteraturarbeid (Syversen & Skaret, 2021, s. 124). Det er altså fleire funn som tyder at lærarutdannarar sine oppfatningar om barnelitteratur får betydning for korleis BLU-studentane forstår barnelitteratur, og at undervisning i barnelitteratur får ein sosialisierende funksjon i utdanninga. Samstundes er det ikkje gitt at denne sosialiseringa berre skjer «ovanfrå og ned». Ein kan også sjå føre seg at innspel frå studentar, til dømes kring kva dei vurderer som relevant barnelitteratur i utdanninga, innverkar på kva lærarutdannarar i BLU oppfører som pensumtekstar.<sup>59</sup> Slik sett kan undervisning i barnelitteratur bidra til ei form for felles sosialisering inn i eit fagleg barnelitterært fellesskap.

Den siste funksjonen som Biesta (2011, s. 21) presenterer, subjektivering, handlar om det motsette av sosialisering: «It is precisely not about the insertion of ‘newcomers’ into existing orders, but about ways of being in which the individual is not simply a ‘specimen’ of a more encompassing order». På same tid er det sentralt å gjenta poenget med at desse

---

<sup>59</sup> Eg fann delstudie 3 at éin BLU-institusjon gav studentane i oppgåve å bestemme pensum. Ved to institusjonar skulle studentane velje pensum ut frå ei førehandsbestemt liste.

funksjonane eller formålsdomena er integrerte i kvarandre (2011, s. 9), det er altså ikkje snakk om *enten* sosialisering eller subjektivering i utdanning, samstundes som desse altså rommar noko motsetningsfylt. Overført til denne avhandlinga kan subjektivering handle om i kva grad barnelitteratur og litteraturundervisning gjev rom for BLU-studentane sin individualitet, slik at dei kan vekse og virke som sjølvstendige menneske i utdanninga.<sup>60</sup> Biesta (2011, s. 21) skriv at ein kan diskutere om subjektivering er til stades ved alle utdanningar. Altså kan ein ikkje ta for gitt at litteraturundervisning i BLU har ein slik funksjon. Ein kan også sjå føre seg at utdanninga overordna sett, altså BLU som heilskap, kan vere subjektiverande utan at litteraturundervisninga naudsynleg er det. Etersom eg her utforskar forståingar av barnelitteratur, vil eg i hovudsak konsentrere meg om det litterære, samstundes som eg vil presisere at BLU er ei leiarutdanning der ein kan hevde at subjektivering er sær viktig. Gjeldande utdanningsplan presiserer at pedagogisk leing skal vere integrert gjennom heile studielauget og på tvers av alle kunnskapsområde (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 6). Det inneber at undervisning i barnelitteratur, litteraturdidaktikk og litteraturformidling også blir forstått i eit leiarperspektiv. Blant funn i delstudie 2 er at mange av studentane, med utgangspunkt i valt fordjuping, hadde fått særskilt ansvar for barnelitteratur og litteraturformidling i praksisbarnehagen og/eller på eigen arbeidsplass. Det tyder at fleire av dei fekk vekse og virke som sjølvstendige menneske i utdanninga (jf. Biesta, 2011), og at dei også tok ansvar som (blivande) litteraturformidlarar.

### **6.3 Barnelitteratur og risikofylt utdanning**

Eit sentralt poeng hos Biesta, som eg var inne på i innleiingskapittelet, er at all utdanning (i alle fall den som er verdt noko) inneber risiko. Læraren sin rolle, slik Biesta (2014, s. 28) ser det, er å bringe noko nytt inn i undervisningssituasjonen, noko som ikkje var der frå før, og utan å vite kva det vil føre med seg. Overført til denne avhandlinga kan barnelitterære tekstar representere dette nye og risikofylte som lærarutdannarar tar i bruk i undervisninga, utan å vite korleis tekstane blir mottekne eller kva for prosessar dei set i gong hos studentane. Som Harstad (2018) er inne på, finst det inga «sikre» eller generiske måtar å arbeide med litteratur på, altså metodar ein kan løfte fram som «kunnskap om hva som virker i litteraturundervisningen» (s. 7), og som er uavhengig av teksten ein arbeider med, dei involverte studentane og situasjonen som oppstår. Med Persson (2012) sin kritikk av førestillingar om den «gode» litteraturen i bakhovudet, kan ein heller ikkje ta for gitt at

---

<sup>60</sup> I dette ligg det samstundes eit pedagogisk paradoks, ved at ein skal utdanne studentar til å bli frigjorte og sjølvstendige.

litteraturlesinga bidrar med noko positivt eller har «gode effektar» på studentane. I lys av Biesta (2014) sitt poeng om det risikofylte ved utdanning, kan det uføreseielege generelt og i det uføreseielege ved litteratur spesielt, nettopp betraktast som ein verdi.

Biesta (2014, s. 34) skriv at subjektivering berre kan realiserast i nye, opne og uføreseielege møter. Uavhengig om dei barnelitterære tekstane er føreseielege eller uføreseielege i seg sjølve, vil arbeids- og lese måtar få betydning for om undervisninga kan fungere subjektiverande. Til dømes vil ei litteraturdidaktisk tilnærming som søker fasitforklaringar, eller det å forstå teksten fullt ut, innebere at ein på same tid «drar tænderne ud av dragens mund», slik Johansen (2019, s. 6). skriv. Då spelar det lita rolle om teksten i seg sjølve har stort sjokkpotensial, slik Felski (2008) skriv om, eller rommar det Johansen (2021) omtalar som uafgørlighed; undervisninga blir korkje risikofylt eller særleg spennande. På same tid risikerer barnelitteraturen å fungere meir reduserande enn opnande og frigjerande. Her kan ein samstundes innvende at litteratur i seg sjølv alltid vil romme eit risikomoment som lærarutdannarar aldri fullt ut kan kontrollere; litteraturlesing vil stadig aktivere nye lesingar og tolkingar. På den måten, kan ein hevde, vil litteraturlesing alltid ha eit potensial for subjektivering, all tid det handlar om eit møte mellom eit subjekt og ein litterær tekst. Korleis litteraturundervisninga går føre seg i BLU har eg ikkje undersøkt, men ut frå det studentane fortel i delstudie 2 kan det sjå ut til at dei sjølve legg til rette for at barnelitteraturen kan fungere subjektiverande i barnehagen. Ein student fortalte til dømes at ho las bildeboka *Annas himmel* (Hole, 2006) med eit barn i barnehagen, og at dei hadde ulike tolkingar, noko ho synest var fint.<sup>61</sup>

Funn frå avhandlingsprosjektet tyder som nemnt at bildebøker spelar ei særleg viktig rolle for korleis barnelitteratur blir forstått. At bildebokmediet ofte rommar eit stort tolkingspotensial knytt til ikonotekstane, og korleis ein les ulike bilde-tekst-samspel, kan gjere at desse barnelitterære tekstane har særleg eit potensial for uafgørlighed, som igjen kan romme noko risikofylt. Eit slikt potensial har eg utforska i delstudie 3, der eg argumenterer for at utfordrande og kontroversielle bildebøker kan romme eit særskilt potensial for den risikoen som Biesta (2014) etterlys, både fordi dei unndrar seg ferdige tolkingar (jf. Johansen, 2021) og fordi dei har eit sjokkpotensial (jf. Felski, 2008) som kan «rykke» lesaren ut av det vante. Samstundes vil ikkje det å oppføre utfordrande og kontroversielle bildebøker på pensum fungere som ein garanti på at litteraturundervisninga i BLU får ein subjektiverande

---

<sup>61</sup> Eit tilsvarande funn blir beskrive av Pettersvold (2018). Sjå kap. 2.2.2.



funksjon; det er her snarare snakk om eit potensial som kan realiserast i møtet med lesaren og gjennom lese- og arbeidsmåtar.

I lys av dei oppførte pensumlistene i delstudie 3, kan ein diskutere i kva grad dei representerer og mogleggjer ei risikofylt utforsking av barnelitteratur i BLU. Sett under eitt vil ein kunne hevde at dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene som eg fann i mi undersøking utgjer ein relativt liten del av oppførte pensumtekstar, og ein kan også stille spørsmål ved kor kontroversielle dei faktisk er. Spørsmål kring kva som er utfordrande og kontroversielt er naudsynleg knytt til lesar, kultur og kontekst. Dette kan ein openbart diskutere meir inngående, men eit poeng her er at når desse tekstane blir løfta inn i BLU, blir dei forstått inn i ein spesifikk kontekst som både involverer ulike BLU-studentar som lesarar og potensielt barnehagebarn som ein slags *lesar bak* studentane. I prinsippet kan både forskarar og BLU-studentar vurdere barnelitteratur utan omsyn til tiltenkte lesarar. Men når deltakarane i delstudie 2 vurderer dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene, er den nølende haldninga ofte knytt til barnehagebarn som lesarar (Syversen & Skaret, 2021, s. 125). På same tid som studentane er fascinerte, er dei altså litt tvilrådig. Det er med andre ord ikkje gitt at begeistring over ei bok fører til at ho blir lesen i barnehagen. Det er, kan hende, heller ikkje intensjonen frå lærarutdannarar.<sup>62</sup>

At BLU-studentar på éin og same tid er fascinerte av og nølende til dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene, gjer det interessant å kome tilbake til diskusjonen om barnelitteraturen sin målgruppe. Viss ein legg funn frå delstudie 2 til grunn, kan det sjå ut til at BLU-studentane forstår seg sjølve som ei sentral målgruppe for dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene. Enkelte forskarar vil kunne hevde at dette er reelt, og at det først og fremst er vaksne desse bøkene rettar seg mot. Det er i alle fall tydeleg at dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene har eit emosjonelt potensial til å råke ved studentane. Johansen (2019, s. 73) er inne på dette når han skriv at bøker som omhandlar tabutema kan verke veldig sterkt på vaksne lesarar, særleg når dei blir behandla i ei barnebok. Samstundes er det kjent at lærarar ofte posisjonere seg nølende til å nytte utfordrande og kontroversielle tekstar (sjå t.d. Johansen, 2021). Her vil eg likevel presisere at fleire av studentane i delstudie 2 fortel om litteraturformidling i barnehagen med bildebøker ein kan forstå som både utfordrande og kontroversielle (Syversen & Skaret, 2021, s. 125). At studentane er litt nølende og tvilrådig er dermed ikkje synonymt med at dei unngår desse tekstane fullstendig.

---

<sup>62</sup> Eg kjem tilbake til dette i kapittel 6.4.

Hos enkelte av deltakarane i delstudie 2 verkar det tvilrådige kring utfordrande og kontroversielle bildebøker å vere knytt til ei kjensle av manglande kontroll på teksten og eit ønske om å vere heilt sikker på alle moglege tolkingsutfall.<sup>63</sup> Ei slik forsikring vil ofte vere vanskeleg å få i praksis. Truleg utfordrar denne barnelitteraturen barnesynet, og følgeleg synet på barnelitteratur hjå BLU-studentane, og skapar ein viss friksjon til ønsket om å bere barnet trygt (jf. Løgstrup, 1969) og at barnehagen skal vere ein trygg stad for barn. Kan hende at studentane også gjer ei form for risikovurdering, slik Johannessen og Solstad (2021) skriv om i sin studie. Dei finn at barnehagelærarane tar utgangspunkt i sine eigne kjenslemessige opplevingar for å vurdere barna sine (moglege) reaksjonar og (eventuelle) reaksjonar frå foreldre (s. 132). Wendy Smith-D'arezzo og Susan Thompson kjem også inn på dette i studien «Topics of Stress and Abuse in Picture Books for Children» (2016), der dei beskriv korleis lærarar risikerer reaksjonar frå fleire hald: «teachers will face opposition from parents, colleagues and administrators» (s. 337). Dessutan, skriv dei, må lærarar vere merksame på at dei sjeldan er utdanna innanfor biblioterapi, og at dei derfor må vere varsame når dei les bøker og samtalar med barn kring kjenslevare tema som vald i heimen (s. 338). Ei slik varsemd uttrykkar som nemnt fleire studentar i delstudie 2.

Lærarutdannarar i BLU står friare i sitt utval av barnelitteratur, all den tid dei ikkje må ta omsyn til reelle barnelesarar og foreldra deira. Samstundes rommar litteraturlesing alltid ei form for risiko, som Johannessen og Solstad (2021) presiserer, og dette gjer seg også gjeldande for BLU-konteksten. Eg har til dømes sjølv opplevd at BLU-studentar har grått mens eg har lese høgt frå ei bildebok om vald i heimen. Det tyder at litteraturlesing har noko sårbart ved seg, som òg kan bli forsterka i eit fullsett auditorium. Felski (2008) er inne på det når ho skriv om krafta og potensialet i kollektiv formidling, der sterke litterære opplevingar «resonate with special force when individuals come together to form a collective audience» (s. 33). Gjennom å introdusere og lese barnelitterære tekstar i litteraturundervisninga tar altså lærarutdannarar i BLU ein viss risiko, i den forstand at ein ikkje kan vite utfallet. Dette risikofylte er samstundes, viss ein legg Biesta (2011; 2014) sine perspektiv til grunn, ein føresetnad for at utdanning skal vere verdifylt. Her har eg argumentert for at dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene er særleg eigna til å ivareta den risikoen som Biesta etterlys. Sjølv om litteraturlesing kan romme sårbarheit og ein risikerer ubehag, vil eg hevde at nett det

---

<sup>63</sup> Éin student, «Amanda», sa til dømes: «jeg tenker at hvis jeg skulle lese den boka [*Blekkspruten* (2016) av Dahle og Nyhus], da skal jeg ha lest den mye og tolka den alle veier som den kan tolkes og være helt sikker på den».

risikofylte er uttrykk for eit særskilt emosjonelt potensial, som gjer at litteraturen kan verke bortanfor lærarutdannaren sin kontroll og utanfor BLU sine institusjonelle rammer.

#### **6.4 Avsluttande betraktningar og vegen vidare**

Formålet med denne avhandlinga har vore å utvikle ny forskingsbasert kunnskap om korleis barnelitteratur blir forstått i BLU, herunder definert, oppfatta, grunngeven, vurdert, valt og eventuelt valt vekk. Eg har støtta meg til teoretiske perspektiv frå ulike disiplinar, slik som barnelitteraturteori, didaktikk, litteraturformidlingsteori og profesjonsteori. Desse har kasta lys over dei ulike materialtypane i dei tre delstudiane, som altså skil seg frå kvarandre, men som alle har ei utforsking av korleis barnelitteratur blir forstått som fellesnemnar. At eg har støtta meg til såpass mange og ulike tilnærmingar, gjer at eg ikkje har kunne gå i djupna på dei ulike områda. Samstundes har den multidisiplinære tilnærminga gjort det mogleg å gjere tre utsnitt ved BLU som kvar for seg og saman kan fortelje noko om barnelitteratur i utdanninga som heilskap.

Funn frå dei tre delstudiane og avhandlinga som heilskap kan ha verdi for dei som er opptatte av barnelitteratur, litteraturdydaktikk og litteraturformidling generelt, men truleg vere særleg verdifulle for dei som underviser i barnelitteratur og litteratur i ulike lærarutdanningar. Det skuldast at avhandlinga rårer ved store spørsmål, som her handlar om kva vi vil oppnå med barnelitteratur og litteratur i lærarutdanning. På den måten inviterer eg lærarutdannarar som underviser i litteratur til å reflektere over kva dei vil og kan oppnå.

Barnelitteratur er eit lite utforska felt i kontekst av BLU, og slik sett vil studien bidra til å utvikle BLU-forskinga generelt og norsk som lærarutdanningsfag i BLU spesielt. Her finst samstundes ei begrensing ved studien at eg har konsentrert meg om norskfaget i BLU, i den forstand at eg har støtta meg til materiale frå (norsk i) STM (delstudie 1 og 3) og ei norskfagleg fordjuping (delstudie 2). Med andre ord har eg ikkje utforska forståingar av barnelitteratur som kan eksistere utanfor det norskfaglige i BLU, slik som i kunnskapsområde KKK. Dette kan vere eit område for framtidig forskning.

Vidare må ein ta atterhald om at eg ikkje har observert sjølve litteraturundervisninga i BLU, og at eg derfor ikkje kan vite korleis denne undervisninga går føre seg. Når eg til dømes held fram bildeboka som sentral i BLU baserer dette seg på utsegn frå BLU-studentar (delstudie 2) og oppførte pensumlistar (delstudie 3). I framtidig forskning vil det derfor vere interessant å utforske korleis litteraturundervisning føregår i BLU og kva som ligg til grunn for dei oppførte pensumlistene. Eg har tidlegare vore inne på at barnelitterært pensum i BLU ikkje naudsynleg er meint som forslag til litteraturlesing i barnehagen. Når til dømes Persson

(2010) les *Lolita* (Nabokov, 1955) med förskollärostudentar, må litteraturvalet handle om noko anna enn at boka er eigna til bruk i förskolan. Kva for intensjonar lærarutdannarar har når dei vel litteratur i BLU, og i kva grad dei ser føre seg at tekstane skal nyttast av BLU-studentar i barnehagen, vil vere interessant å utforske.

Den opphavelige planen for delstudie 3, med å observere BLU-studentar som litteraturformidlarar i praksis, vart ikkje gjennomført. I lys av tidlegare forskning som rettar seg mot litteraturformidling i barnehagen, og som ofte har påpeika manglar ved bokutval og praksisar, er det behov for fleire studiar som rettar fokus mot praksisfeltet. Dybvik, Fodstad og Jæger (2022) fann til dømes, i ein nyleg gjennomført studie, at det i hovudsak er barn som tar ansvar for litteraturformidling i barnehagen. Studentane i delstudie 2 fortalte også om utfordringar ved barnehagearenaen, mellom anna at bokutvalet var tilfeldig og utdatert, samt at tilnærmingane til barnelitteratur ofte var disiplinerte og nytteorienterte (jf. Syversen & Skaret, 2021, s. 124). Det tyder altså at barnehagearenaen har nokre utfordringar når det gjeld litteraturformidling, noko som også blir trekke fram i Barnekulturmeldinga (2020-2021) som eg viste til i innleiingskapittelet. Her etterlys meldinga ei forsterking av dei estetiske områda i barnehageplanen (s. 93). Når eg gjennom denne avhandlingsfinn at styringsnivået og BLU-studentar med fordjuping i norskfaglege perspektiv vektlegg estetiske tilnærmingar til barnelitteratur, er det altså ikkje synonymt med at desse gjer seg gjeldande i norske barnehagar. I framtidig forskning vil det vere interessant å utforske korleis litteraturformidlinga føregår i barnehagar der studentane har norskfagleg fordjuping, eventuelt gjere undersøkingar i barnehagar der barnehagelærarane har studert barnelitteratur på fordjupingsnivå. Samstundes er det behov for meir forskning om den generelle situasjonen i norske barnehagar, all den tid situasjonen kan endre seg raskt og store delar av forskinga er av eldre karakter.

## 7 Litteratur

- Aakeson, K. F. & Bak, M.-K. (1998). *Mor*. Gyldendal.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431–447.  
<https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Alves, D. E. & Halsnes, L. (2016). *Inni mamma*. Figenschou forlag.
- Bache-Wiig, H. (1994). Den dobbelte stemmen i barnelitteraturen. I Nye studier i barnelitteratur. *Artikkelsamling fra et forskningseminar. Norsk senter for barneforskning*, 52-66.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.
- Barthes, R. (1964). Rhetorique de l'image. *Communication* (4), 40-51.
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child. Time and power in children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Béland, D. & Cox, R. H. (2011). *Ideas and politics in social science research*. Oxford University Press.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Good Education in an Age of Measurement*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Birkeland, T. (1998). Er barnelitteratur kunst? I P. O. Kalvestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 36–48). Det Norske Samlaget.
- Birkeland, N. R., Aasebø, T.- S., Nome, D. & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211–227. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-03>
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2013). Barnehagelæreren som aktør i en politisert sektor. I H. Blaaflak, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 13-26). Fagbokforlaget.
- Bleiklie, I. & Michelsen, S. (2013). Comparing HE policies in Europe. *Higher Education*, 65(1), 113–133. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9584-6>
- Blömeke, S., Thiel, O. & Jensen, L. (2017). Before, During and After Examination:

- Development of Prospective Preschool Teachers' Mathematics-Related Enjoyment and Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 506–519. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402368>
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field*. Polity Press.
- Bradbury, L. & Gunter, H. (2006). Dialogic identities: the experiences of women who are headteachers and mothers in English primary schools. *School Leadership and Management*, 26(5), 489–504. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430601007956>
- Brandtzæg, S. G. (2017). Per Thomas Andersen: Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi. *Edda*, 117(2), 199–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2017-02-08>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in Educational Research. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 357-370). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Broström, S., Jensen De López, K. Løntof, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Pedagogisk forum.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (6. utg.). Oxford University Press.
- Brøgger, L. & K., O. (2008). *De skæve smil*. Klematis.
- Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. SAGE.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J. & Hofman, W. H. A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Clark, B. L. (2001). *Kiddie Lit: The Cultural Construction of Children's Literature in America*. JHU Press.
- Cochran-Smith, M. (2013). Trends and Challenges in Teacher Education: National and International Perspectives. I A-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M. B. Postholm (Red.), *Teacher education between national identity and global trends: NAFOL Yearbook 2012* (s. 121-135). Akademika forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.).

- Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Compagnon, A. (1998). *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Seuil.
- Copland, F. (2018). Reflecting on the ethics of researching communication in superdiverse contexts. I A. Creese & A. Blackledge (Red.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (s. 133-146). Routledge.
- Cresswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (3. utg.). SAGE.
- Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Dahle G. & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2009). *Krigen*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2016). *Blekkspruten*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm.
- Dahlgren, L.-O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I R. Säljö (Red.), *Som vi oppfatter det: Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning* (s. 19–32). Studentlitteratur.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2015). Högläsning med förskolebarn: En disciplinerande eller en frigörande aktivitet? I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 15–26). Gleerups Utbildning AB.
- Demant, J. (2006). Fokusgruppen – spørsmål til fænomener i nuet. I O. Bjerg og K. Villadsen (Red.), *Sociologisk metoder* (s. 131-150). Samfundslitteratur.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *Strategies of Qualitative Inquiry* (4. utg.). SAGE Publications.
- Druker, E. (2008). *Modernismens bilder. Den moderna bilderboka i Norden* [Doktorgradsavhandling]. Makadam förlag.
- Durand, M. & Bertrand, G. (1970). *L'image dans le livre pour enfants*. L'École des Loisirs.
- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen - et spørsmål om kvalitet?. I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 122–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Dybvik, H. & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen: Fra fag til kunnskapsområde. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 38–48.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-0>

- Dybvik, H., Fodstad, C. & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 42-58.  
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.314>
- Dyndahl, P. (2008). Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens didaktiske identitet. I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Oplandske bokforlag.
- Eide, G. M., Møen, I.-L. & Borgen, J. S. (2017). Fra faglærer i kunstfag til kunnskapsområdelærer i Kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1790>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring. I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Ersland, B. A. & Aurtande, L. M. (2009). *Det første barnet på månen*. Damm.
- Evans, J. (Red.). (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Routledge.
- Fairclough, N. (2013). Critical Discourse Analysis and Critical Policy Studies. *Critical Policy Studies*, 7(2), 177–179. <https://doi.org/10.1080/19460171.2013.798239>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Farner, G. (2008). Hva er selve verket i litteratur? *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, 11(2), 130–143.
- Felski, R. (2008). *The Uses of Literature*. Blackwell publ.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. Routledge.
- Foss, V., Fimreite, H., Fossøy, I. & Ødegaard, E. E. (2019). Frå stamme til satelitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærarutdanningsreform vert forstått og iverksett. *Forskning og Forandring*, 2(1), 4–24. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>
- Fosse, J. (1997). *Gnostiske essay*. Samlaget.
- Foucault, M. (1977). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France, 1977–78*. Palgrave Macmillan.



- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2015). Barnehagelærerutdanninga. Meir  
samanheng, betre heilskap, klarare *profesjonsretting?* Rapport nr. 2. Lokalisert på:  
<http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the  
classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use  
literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.  
<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Gilje, N. (2006). Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk  
diskusjon. *Tidsskrift for kulturforskning*, 5(1), 5–22. Henta frå  
<https://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/603>
- Gjems, L. Grøgaard, J. & Tvedten, S. (2016). Hva norske barnehagelærerstudenter mener de  
har lært om barns språktilegnelse og tidlige litterasitet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.  
100(2), 89–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-03>
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The  
Qualitative Report*, 8(4), 597–606. Henta frå:  
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>
- Grindheim, L. T. (2017). Barnehagelærerutdanning med rom for kritiske studenter? I  
Blaafalk, H., Solheim, M. & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør*  
(s. 171-186). Fagbokforlaget.
- Grøn, R. (2010). *Oplevelsens rammer. Former og rationale i den aktuelle formidling af  
skønlitteratur for voksne på danske folkebiblioteker*. [Doktorgradsavhandling]. Det  
Informationsvidenskabelige Akademi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K.  
Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117).  
SAGE.
- Gubar, M. (2011). On Not Defining Children's Literature. *PMLA*, 126(1), 209-216.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2012). *Kampen om litteraturen. Hovedlinjer i norsk litteraturforskning og –  
kritikk 1920-2011*. Universitetsforlaget.
- Hall, J. B. (2016). State School Inspection: The Norwegian Example.  
[Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för  
litteraturvetenskap*, (3/4), 163–168.

- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.2>
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who Needs It?* SAGE.  
<https://doi.org/10.4135/9781446287941>
- Hammersley, M. (2017). Interview data: a qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173–186.  
<https://doi.org/10.1177/1468794116671988>
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen – *rise and fall?* *Norsklæreren*, (1), 16–23.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Falmer Press.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Hay, C. (2002). *Political Analysis. A Critical Introduction*. Red Globe Press.
- Hegel, G. W. F. (1806/1977). *Phenomenology of spirit*. Clarendon Press.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446–460.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Hermansson, K. & Nordenstam, A. (2020). Normkritisk barnlitteratur på svenska förskolor. *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 85–98.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3996>
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2.utg). Routledge.
- Hoel, T. (2008). Bruk av ny og eksperimentell litteratur i barnehagen. I T. Hoel, L. B. Bråthen & M. Kaasa (Red.), *Les for meg, pliiis! Om barn, litteratur og språk* (s. 60–68). ABM-utvikling.
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O. & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, T. & Tønnessen, E. S. (2021). Litterært engasjement og innlevelse i bildebokapper. En empirisk studie av applesing i barnehagen. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-02>
- Hogsnes, H. D., Svensson, A.-K., Larsen, M. E. & Damber, U. (2020). Litteraturens og høytlesingenes plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige. I *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 15–34.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3992>

- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (1), 1–11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Hole, S. (2006-2010). *Garmann-trilogien*. Cappelen Damm.
- Hole, S. (2014). *Annas himmel*. Cappelen Damm.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. John Hopkins University Press.
- Jansen, T. T. (2017). Høytlesingsprosjektets implikasjoner for barnehagelærerprofesjonen. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (s. 93–109). Fagbokforlaget.
- Johannesen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner: Om kunst og etikk. *Edda*, 106(04), 279–293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Johannesen, E. H., & Solstad, T. (2021). Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka *Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. Et møte med tre barnehagelærere. I A. M. Dancus, S.H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 114–135). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215054537-2021-06>
- Johansen, M. B. (2014). Intimitetsdiskurs og lærerprofesjon. I G. S. Harrits, M. B. Johansen, J. E. Kristensen, L. T. Larsen & S. G. Olesen (Red.), *Professioner under pres: Status, viden og styring* (s. 189-214). Systime.
- Johansen, M. B. (2019). Litteratur og dannelselse: at lade sig berige af noget andet end sig selv. Akademisk forlag.
- Johansen, M. B. (2021). Uafgørlighedsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.7557/13.6330>
- Johansen, M. B. & Frederiksen, J. T. (2021). Ethically important moments – a pragmatic-dualist research ethics. *Journal of Academic Ethics*, 19(2), 279-289. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10805-020-09377-y>
- Juritsen, L., & Østmoen, J. P. (2015). Barnehagelæreres muntlige fagspråk – utfordringer og muligheter. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 155–179). Fagbokforlaget.
- K, O. & Brøgger, L. (2008). *De skæve smil*. Klematis.
- Kaldhol, M. & Øyen, W. (1986). *Farvel, Rune*. Samlaget
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. *The SAGE Handbook of qualitative research* (s. 692–716). SAGE Publications

Inc.

- Kanstad, M. (2013). Syn på språk og vurdering av studenter med norsk som andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4–5(97), 269–279. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-0>
- Kant, I. (1781/1966). *Critique of pure reason*. Anchor Books.
- Kiil, H. (2019). «Jammen, vi er jo reker!» Barns aktive utforskning av bildebøker. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 11–31). Cappelen Damm Akademisk.
- Kincaid, J. R. (1992). *Child-loving: the erotic child and Victorian culture*. Routledge.
- Klinge, O. E. (2016). «Det er jo lek og læring, sant?»: Konstruksjon av profesjonelle identiteter og kritiske standpunkt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), s. 36–52. <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v2.210>
- Knaben, Å. D. (2017). Barnehagelærerstudenters begynnende profesjonelle identitetsutvikling. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 171–184). Universitetsforlaget.
- Kornerup, I., Jensen, B. R., Juhlin, S. H., Schrøder, V., Gjems, L. & Vatne, B. (2020). Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden? *Viden om literacy*, 28, 64–73. [https://www.videnomlaesning.dk/media/3626/28\\_ida-kornerup\\_bente-reimann-jensen\\_sharmila-holmstroem-juhlin\\_vibeke-schroeder\\_liv-gjems\\_bente-vatne.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/3626/28_ida-kornerup_bente-reimann-jensen_sharmila-holmstroem-juhlin_vibeke-schroeder_liv-gjems_bente-vatne.pdf)
- Kress, G. (1997). *Literacy in the New Media Age*. Taylor & Francis Ltd.
- Kristeller, P. O. (1951). The modern system of the arts: A study in the history of aesthetics part 1, *Journal of the History of Ideas*, 12(4), 496–527.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager (Barnehageloven). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2006/2011). *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rus/2006/0015/ddd/pdfv/293087-rammeplan-nynorsk.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta frå: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta

- frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta frå: <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnchagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvåle, G. & Rambø, G.-R. (2015). Expressing Professional Identity through Blogging. A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 8–28. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2015>
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature: Literary understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Lasswell, H. D. (1948/2006). The Structure and Function of Communication in Society. I P. Cobley (Red.), *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Vol. 1* (s. 84–95). Routledge.
- Larsen, M. E. (2016). Børnelitteratur ftw. Diskusjon af børnelitteraturens rolle i dagtilbud. *Viten om literacy*, (20), 92-97.
- Lindboe, I. M. (2012). Etik, vitenskap og profesjonsutøvelse: å gjøre det usynlige synlig. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 19–37). Universitetsforlaget.
- Linné, A. (2015). Curriculum theory and didactics – towards a theoretical rethinking. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.27002>
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A-L H., & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1969). Moral og børnebøger. I S. M. Kristensen & P. Ramløv (Red.), *Børne-*

- og ungdomsbøger. *Problemer og analyser* (s. 19–26). Gyldendal.
- Maxwell, J. A. (1992) Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). SAGE Publications Inc.
- Mead, G. H. (1934). Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Henta frå: [https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_toc.html](https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html)
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Mjør, I. (2012). Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskningshistorie – perspektiv på forskning og kritikk. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 1(3), 1-12. <https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.20084>
- Moje, E. B., Luke, A., Davies, B. & Street, B. (2009). Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Moss, E. (1973). *Children's Books of the Year*. National Book League.
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297–309. <https://doi.org/10.1177/1463949118766662>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7811>
- Møller, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice, *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/15700760500498779>
- Mørk, K. L. (2019). «Ordene er fanger i hodet til Boj» - Barneperspektivet på familievold i *Sinna mann*. I M. Öhrn & Y. Duke (Red.), *På tværs af Norden. Nye tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling* (s. 64–71). Nordisk Ministerråd.



- Nabokov, V. (1955). *Lolita*. Olympia Press.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
- Nesje, K. (2018). *Motivation and professional identity in a context of multiple career choices* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks work*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2013). «Did you Feel as if You Hated People?»: Emotional Literacy Through Fiction. I *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19(2), 95–107. <https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Nodelman, P. (2008). *Hidden Adult. Defining Children's Literature*. John Hopkins University Press.
- Nordenstam, A. (2020). Litteraturredidaktik. «Konstens oppgitt är att ge oss nya ögon». I S. S. Cullhed, A. Hedberg & J. Svedjedal (Red.), *Litteraturvetenskap II* (s. 69-86). Studentlitteratur.
- NOU 2010: 8. (2010). Med forskertrang og lekelyst – Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=3>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracies needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Omsetj.). Pax forlag.
- Nyhus, S. (2011). *Lars er Lars*. Gyldendal.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: når grensen mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. og Kümmerling-Meibauer, B. (Red.). (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education*. Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2016). Billedbøger mellem læsere. Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark. *Passage – Tidsskrift for Litteratur Og Kritik*, 31(75), 29–48. <https://doi.org/10.7146/pas.v31i75.24164>
- Otterstad, A. M. (2018). *Kritiske perspektiver og barnehagepedagogikk(er)*. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 247-272). Fagbokforlaget
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2020). Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *BARN*, 38(4), 69–84.

<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>

- Persson, M. (2010). Att läsa Lolita på lärarutbildningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 5-15. Henta frå: <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/500>
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur AB.
- Petersen, A. (2007). *Den tilsidesatte bog: Om den moderne billedbog i dagtilbud*. Klims forlag.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres fortellinger om ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2018). Lesing i barnehagen - Et bidrag til danning og demokrati. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (s. 111-130). Fagbokforlaget.
- Piscator, E. (1970). *Det politiske teater*. Odin Teatrets Forlag.
- Ramsfjell, A. (2008). «Kjære Gud jeg har det godt» *Leserrolle og barndomskonstruksjon i religiøs didaktisk barnelitteratur*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Alfabet.
- Rhedin, U., K. O. & Eriksson, L. (Red.). (2013). *En fanfar för bilderboken!* Alfabet.
- Ridderstrøm, H. & Vold, T. (2015). Innledning. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling. Nye analyser og perspektiver* (s. 9-14). Pax forlag.
- Ridderstrøm, H., Skjerdingsstad, K. I. & Vold, T. (2015). Kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor. Teoretiske perspektiver. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling. Nye analyser og perspektiver* (s. 15–37). Pax Forlag.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–24.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1021>
- Rose, J. (1993). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Literature*. University of Pennsylvania Press.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Roulston, K. & Choi, M. (2017). Qualitative Interviews. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Rustad, H. K. (2012). *Digital litteratur. En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, F. Coughlan, M. & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: the one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314.
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom



- litteratur og litteraturredidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken* (s. 13–26). Universitetsforlaget.
- Røyseng, S. (2006). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303–326.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland G. S., & Solstad, T. (2019). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel* [Doktorgradsavhandling]. Linköpings Universitet.
- Sivesind, K. H. (1996). Sortering av kvalitative data – metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative forskningsmetoder i samfunnsforskning* (s. 240-273). Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Skaftun, A. (2009). Litteraturens nytteverdi. *Norsklæreren*, 35(2), 32–38.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaret, A. (2022). Hva forteller en bokliste? Forestillinger om barnelitteratur og lesing i Bærekraftsbiblioteket. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.18261/blft.13.1.7>
- Skaug, H. N. & Osnes, H. (2019). Læreriakt å forske selv om jeg «bare» er student! Studentaktiv forskning på barnehagelærerutdanningen. *Högre utbildning*, 9(1), 6-19.  
<http://dx.doi.org/10.23865/hu.v9.1177>
- Skjerdingsstad, K. I. & Linhart, S. (2020). *Litteraturformidling i lokale bibliotek – et møte mellom teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith-D'Arezzo, W. M. & Thomson, S. (2006). Topics of Stress and Abuse in Picture Books for Children. *Children's Literature in Education*, 37(4), 335-347.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10583-006-9015-3>

- Snow, C. E. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413–418. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00511-X>
- Snævarr, S. V. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora. En kritisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Solstad, T. (2018). Om bokas tema. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (s. 11–16). Fagbokforlaget.
- Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. M. (Red.) (2018). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- Solstad, T. & Österlund, M. (2020). Nytt blikk på barns lesing. Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge. *BARN*, 38(4), 7–14. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3991>
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, (4), 32–41.
- Spurkland, M. (2014). *Akkurat som Medusa: om litteratur- og kulturformidling i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. Akademisk Forlag.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrka og samarbeidet med assistentane* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 239–258). Universitetsforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 17–30). John Benjamins.
- Svensen, Å. (2011). Å bygge en verden av ord. Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur. Fagbokforlaget.
- Svensson, A. K. (2011). Språkstimulerende miljøer i förskolan. En utvärdering av *Att läsa*

- och berätta – gör förskolan rolig och lärorik*. Länsbibliotek Jönköping.
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Syversen, T. G. & Alstad, G. T. (2020). Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. En studie av litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 62-81.  
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2254>
- Syversen, T. G. & Skaret, A. (2021). På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner. *Uniped*, 44(2), 117-129. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-04>
- Sæverot, H. Trippestad, T. A, og Ødegård, E. E. (2014). Pedagogikk på agendaen. Forord til den norske oversettelsen. I G. J. J. Biesta. *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2019). Barnehagen og profesjonen ved en korsvei. *Første steg*, 4, 36–43.  
Henta frå:  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%204%202014.pdf>
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Townsend, J. R. (1971). Standards of criticism for children's literature. *Top of the News*, 27(4), 373–387.
- Traavik, H. (2012). *På liv og død. Tabu i bildeboka*. Gyldendal.
- Tveit, Å. K. & Oterholm, K. (2010). Verdier i bevegelse: litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen. *Dansk biblioteks Forskning*, 6(1), 5–14.
- Tønnessen, E. S. (2014). Innledning. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 13-19)
- UDIR (2019, 15.12). Ansattes utdanning i barnehagen – andel. Henta frå:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 292–303.

- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81–100). Fagbokforlaget.
- Wagner, J. T. & Einarsdottir, J. (2006). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265-269.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.005>
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *American Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211–239.
- Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur mellom kunst og pædagogik*. Universitetsforlaget.
- Widhe, O. (2018). Helle Strandgaard Jensen, From Superman to Social Realism: Children's Media and Scandinavian Childhood. *Barnboken*, 41, 1–5.  
<https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.301>
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. (OECD Rapport). Henta frå: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-research-and-innovation\\_20769679](http://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-research-and-innovation_20769679)
- Wirsén, S. (2016). *Liten*. Gyldendal.
- Wolf, K. D. & Greve, A. (2018). Barnehagepedagogikk og profesjon under press. I I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 49-63). Fagbokforlaget
- Worum, K. S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Øines, A. M. (2019). De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager. *BARN*, 37(2), 25–38. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3093>
- Ørjasæter, K., & Skaret, A. (Red.). (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.

## 8 Vedlegg

### 8.1 NSD si vurdering av prosjektet

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

13.02.2020, 09:53



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Litteratur, policy og konstruksjon av profesjonelle identiteter. En studie av barnehagelærerstudenter som litteraturformidlere

##### Referansenummer

216161

##### Registrert

27.06.2019 av Therese Garshol Syversen - therese.syversen@inn.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Therese Garshol Syversen, therese.syversen@inn.no, tlf: 91316334

##### Type prosjekt

Forskerprosjekt

##### Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2021

##### Status

02.07.2019 - Vurdert

##### Vurdering (1)

---

##### 02.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.07.2019. Behandlingen kan starte.

##### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.2 Skriv om informert samtykke

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Litteratur, policy og konstruksjon av profesjonelle identiteter. En studie av barnehagelærerstudenter som litteraturformidlere”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle ny kunnskap om barnehagelærerutdanning og litteraturformidling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målet er å utvikle ny kunnskap om hvordan barnehagelærerstudenter ser på seg selv og utvikler seg som litteraturformidlere. Med dette prosjektet ønsker jeg å få innsikt i dine refleksjoner, synspunkter og erfaringer knyttet til det å være barnehagelærerstudent, særlig tema innenfor barnelitteratur og litteraturformidling. Forskningsprosjektet er en doktorgradsstudie som strekker seg over tre år, og datainnsamlingen vil skje i høstsemesteret 2019 med studenter på fordypningsmodulen *[anonymisert]*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått forespørsel om å delta i forskningsprosjektet fordi du er barnehagelærerstudent ved *[anonymisert]* som har valgt fordypningsmodulen *[anonymisert]*.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen tar i bruk ulike metoder og har ulike deler. Du kan velge å kun delta ved de skriftlige intervjuene (evt. ikke delta i det hele tatt). Du kan også velge å delta i hele studien.

- (1) Deltakelse i hele studien: Hvis du velger å delta i hele studien, vil du (i tillegg til spørreskjemaene) delta i gruppeintervju/gruppesamtaler, skrive noen korte elektroniske tekster til meg (SMS, e-post) og delta i et individuelt intervju etter studiet er avsluttet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

Gruppeintervju og gruppesamtaler vil legges til samlinger på *[anonymisert]*. Det vil derfor ikke ta deg noe særlig mer tid utover vanlig undervisning, og det er allerede gjort avtaler med emneansvarlig for fordypningsmodulen. Det individuelle intervjuet vil ta omkring 45-60 minutter og gjennomføres på et tidspunkt du velger etter studiet er gjennomført. Spørsmålene vil handle om litteratur og litteraturformidling, i tillegg til hva du har lært og hvilke tanker du sitter igjen med etter fordypningsmodulen. De korte tekstene som sendes underveis er i en uformell sjanger, og de vil ta deg omkring 5-10 minutter, avhengig om du sender SMS eller e-post.

- (2) Deltakelse kun i skriftlige intervju/spørreskjema: Hvis du velger å delta i denne delen av prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema (skriftlig intervju) i to omganger, ved oppstart og avslutning av fordypningsmodulen. Det vil ta deg omkring 20-30 minutter hver gang, og det blir satt av tid til dette på *[anonymisert]*. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine tanker, erfaringer og synspunkter rundt litteratur og litteraturformidling i barnehagen. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og ingen opplysninger om deg vil lagres.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet, såfremt jeg kan identifisere deg i datamaterialet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse/ikke deltakelse vil ikke innvirke i vurderingen av deg som student.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Det er kun jeg som har tilgang til personopplysningene. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Datamaterialet vil lagres på en sikker forskningsserver.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*

*Det vil ikke være mulig å bli gjenkjent som deltaker i publikasjon.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2021. Lydopptak vil transkriberes (skriftliggjøres), opptakene slettes, og datamaterialet anonymiseres. Transkripsjonene vil arkiveres for senere forskning, og jeg kommer til å skrive artikler hvor det er aktuelt å sitere fra datamaterialet. Materialet er uansett anonymisert. Som forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Therese Garshol Syversen (therese.syversen@inn.no/91316334)
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg (hans.nyberg@inn.no/62430023)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Therese Garshol Syversen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i hele studien
- å delta i de skriftlige intervjuene/elektroniske spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest desember 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Intervjuguide 1 – Fokusgruppeintervju

### Fokusgruppeintervju

Kategori		
<b>Generell informasjon</b>	i. Navn, alder, evt. tidligere utdanning/yrkeserfaring?	
<b>Profesjonell identitet: motivasjon, verdier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan dere si litt (kort) om hvorfor dere ville utdanne dere til barnehagelærere?</li> <li>• Hvilke deler av utdanningen opplever dere som mest givende?</li> <li>• Er det deler av utdanningen som er spesielt utfordrende/krevende?</li> <li>• Som en del av modulen skal dere skrive en individuell fagtekst, fordype dere i et område dere er spesielt interessert i. Hva ønsker dere å skrive om og hvorfor?</li> </ul>	<p>... hva motiverte dere til å søke dette studiet?</p> <p>... praksis, forelesninger, lese forskningslitteratur, skriftlige oppgaver, veiledning...?</p> <p>... har dere noen eksempler?</p>
<b>Profesjonelle fellesskap</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vil dere beskrive miljøet blant studentene i fordypningsmodulen?</li> <li>• Er det andre (profesjonelle) fellesskap, utenom selve fordypningsmodulen, som er viktige eller viktigere for dere?</li> </ul>	<p>... hva kjennetegner dere som ei gruppe? Takhøyde, dynamikk, m.m.</p> <p>... klassen, praksisplass, evt. arbeidsplass...?</p>
<b>Litteratur og litteraturformidling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke tanker har dere rundt de tekstene (barnelitterære) dere har fått presentert og diskutert hittil i studiet?</li> <li>• Har dere blitt presentert for tekster som dere tenker at ikke egner seg for barna i barnehagen?</li> <li>• En del studenter mente, ved de skriftlige intervjuene, at både tradisjonell og postmoderne litteratur bør være i barnehagene. Hva tenker dere rundt dette?</li> <li>• Kan dere framheve én tekst som har gjort særlig inntrykk på dere hittil?</li> </ul>	<p>... det kan være skjønnlitterære tekster, sakprosa, muntlige tekster...?</p> <p>... Hvis ja, hvilke og hvorfor?</p> <p>... hvordan forstår dere «postmoderne»?</p> <p>... hva kan være grunner til at akkurat denne teksten gjorde så inntrykk?</p>

## 8.4 Intervjuguide 2 – Individuelt intervju

### Individuelt intervju

Kategori		
<b>Generell informasjon</b>	i. Navn, alder?	
<b>Profesjonell identitet: erfaringer, opplevelser, profesjonelle fellesskap</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan er det å være ferdig med fordypningsmodulen?</li> <li>Er det noe som har endret seg hos deg i løpet av fordypningen?</li> <li>Hva har vært den viktigste/de viktigste opplevelsene i løpet av fordypningen for deg?</li> <li>Hvilke tanker har du rundt litteraturformidling slik den har foregått i praksis/ evt. egen arbeidsplass?</li> <li>Hvordan har du opplevd det å være en del av gruppa i fordypningsmodulen?</li> </ul>	<p>... hvilke tanker sitter du igjen med nå?</p> <p>... oppfatninger, meninger, innstilling, væremåte...?</p> <p>... hvorfor var disse opplevelsene viktige?</p>
<b>Profesjonell identitet: beliefs og self-images (self-beliefs)</b> <b>Litteraturens hvorfor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser du på deg selv som en litteraturformidler?</li> <li>Hvilken kompetanse tenker du at du sitter igjen med som litteraturformidler i barnehagen?</li> <li>Hva tenker du er dine styrker og utfordringer i rollen som litteraturformidler?</li> <li>Hva tenker du er de viktigste grunnene for å drive med litteraturformidling i barnehagen?</li> </ul>	... hvorfor/ hvorfor ikke?
<b>Profesjonell identitet: preferanser</b> <b>Litteraturens hva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva slags barnelitteratur liker du best selv?</li> <li>Finnes det litteratur som du <i>ikke</i> liker?</li> <li>En del av bildebøkene dere har hatt på pensum kan beskrives som utfordrende eller komplekse. Hva er dine tanker om dem?</li> <li>Har det endret seg i løpet av fordypningen, hva slags litteratur du liker?</li> </ul>	<p>... hva kan være grunnen til at du liker akkurat denne litteraturen, tror du?</p> <p>... hva er grunnen til at du ikke liker akkurat denne litteraturen?</p> <p>... ønsker du å bruke disse bøkene i barnehagen? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?</p> <p>.. hvis ja, hvorfor det? Hvis nei, hva kan være grunner til det?</p>

<b>Profesjonell identitet: posisjonering, verdier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blant de teoretiske perspektivene dere har hatt på pensum, er du mer enig med noen av dem enn andre?</li> <li>• Har du lest noe i teoripensum som har provosert deg?</li> <li>• Er det noe du har savnet, noe du kunne ønske var på pensum men som ikke var der?</li> </ul>	... kan du utdype, gi eksempler?
---	--	----------------------------------

## 8.5 Det samla bildebokutvalet i STM hausten 2020 i delstudie 3

	Tittel	Forfattar/illustrator	Årstal	Oppført
1	ABC	Johnsen	2017	
2	All verdens dyr i ord og bilder	Könnecke	2014	2
3	Alle sammen teller	Roskifte	2018	
4	Alle skal sove	Lindgren & Törnquist	2019 (nyutg.)	
5	Anne-Cath. Vestly	Bjorvand & Sandnes	2020	
6	Arkimedes – serien	Sande & Moursund	2000-	
7	Banke på	Tidholm	1992	
8	Barbie-Nils og pistolproblemet	Tinnen & Johnsen	2011	
9	Bo flyttar ut	Tjosvold	2016	
10	Bokstavsommaren	Osland	2017	
11	Bukkene Bruse – serien	Rørvik & Moursund	2009-	6
12	Bø og Bæ – serien	Landström & Landström	2000-	6
13	Den lille larven Aldrimett	Carle	2006	
14	Det var ikke jeg! sa Robinhund	Lima de Faria	2015	
15	Dragen	Dahle & Nyhus	2018	
16	Du tror det ikke før du får se det	Eliassen & Hodnefjell	2018	
17	Edderkopper	Holm	2010	
18	Ei kjedeleg bok	Markhus	2017	
19	Fargene som forsvant	Ørbeck-Nilssen & Düzakin	2017	
20	Farvel, Rune	Kaldhol & Øyen	1986	
21	Fiat og farmor	Sandemose	2002	
22	Finne på	Tidholm	1993	
23	Fotballspilleren	Crowther	2011	
24	GABBA, GABBA, HEY!	Grytten & Moursund	2008	
25	Garmann – trilogien	Hole	2006-2010	
26	Geitekillingen som kunne telle til ti	Prøysen & Olsen	1975/2000	3
27	Gorm er en snill orm	Kuhn	2013	
28	Hallo Jorda	Fiske	2007	2
29	Hatte – trilogien	Klassen	2017	
30	Heng i, Albert Åberg	Bergström	1976	
31	Henrik And	Folkestad	2011	2
32	Herr Hansen får besøk	Moseng	2017	
33	Hokus pokus 1-2-3	Horndal	2014	
34	Hvem blør?	Wirsen	2007	
35	Hvem skal trøste Knøttet?	Jansson & Bjerke	1960/2017	
36	Hvem, hva, hvor?	Tallem	2016	
37	Hvordan begynner man på skolen?	Fiske	2020	
38	Håret til mamma	Dahle & Nyhus	2007	
39	Ine og Hasse-serien	Renberg & Torseter	2010	
40	Inni mamma (Evelin & Halsnes, 2016)	Evelin & Halsnes	2016	
41	Ira lyssnar	Sandling	2019	
42	Jakob og Neikob – serien	Stai	2008-	6
43	Johannes Jensen – serien	Hovland & Kove	2003-	3
44	Jo og Jenny – serien	Ask	2011-	
45	Julia spiser alt	Eriksson & Moroni	2017	
46	Knokedunk	Eikenes & Gulliksen	2019	
47	Kom og lek	Tullet	2017	
48	Krokodille i treet	Aalbu	2015	
49	Kroppen	Torgersen & Ribe	1983	
50	Kubbe lager museum	Johnsen	2010	
51	Kule ting for en 4-åring	Sønneland & Bjaberg	2012	
52	Kvitebjørnen	Løland & Irgens	2007	
53	Lars-serien	Nyhus	2013-	3
54	LEGO Star Wars: figurleksikon	Dolan	2012	
55	Lille ting spiser ABC	Diep	2015	2
56	Liten	Wirsen	2016	
57	Min bestemor strøk kongens skjorter	Kove	2000	
58	Monsterbråk	Güettler, Helmsdal & Jónsdóttir	2013	
59	Mopp og Mikko-serien	Stai	2011-	3

60	Norsk billedbok for barn	Holst & Nielsen	1888/1989	
61	Når to - serien	Bringsværd & Soli	2002	2
62	Odd er et egg	Aisato	2010	3
63	Oi-oi!	Sortland & Kramer	2013	
64	Ordfabrikken	de Lestrade & Docampo	2012	
65	Plutselig	Grøntvedt & Torkildsen	2017	
66	Poka & Mina – serien	Crowther	2007	
67	Pom og Pim	Landström & Landström	2013	
68	Pomelo blir stor	Badescu & Chaud	2011	
69	Pølsetjuven	Engedal	2019	
70	Pål – serien	Lindgren & Eriksson	1982-	
71	Riddarar og riddarborger	Vandewiele & Duterte	2003	
72	Se og si – ordboka mi	Grossmann	1997/2012	
73	Shh! Vi har en plan	Haughton	2016	
74	Sinna mann	Dahle & Nyhus	2003	
75	Skal vi leke?	Nyhus	2016	
76	Skarpe tenner	Osland	2005	
77	Snart sover du	Njie & Aisato	2016	
78	Snill	Dahle & Nyhus	2002	6
79	Sonja Henie	Wilmann & Mæland	2019	
80	Snokeboka	Aisato	2018	
81	Sånn funker kroppen	Munkvik & Moseng	2012	
82	Telle-boka	Egner	1976	
83	Til Huttetuenes land	Sendak	1978	4
84	Timothy mister seg sjølv	Markhus	2010	
85	Trekant	Barnett	2018	
86	Ulla hit og dit	Tinnen & Dokken	2010	
87	Under ein stein: Ei bok om små dyr	Osland & Belsvik	2014	
88	Unni og Gunni - serien	Folkestad	2012-	
89	Venner med venger	Osland & Belsvik	2012	
90	Visste du at...?-serien	Fiske	2020-	
91	Året rundt i Vringleby: Vinter-vår-sommar-haust	Berner	2013	





## 9. Figurar

Figur 1. Oversikt over tittel, mål og hovudfunn i dei tre artiklane

	Tema for artikkelen	Hovudfunn
<p><b>Artikkel 1</b></p> <p>«Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. En studie av litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning» av Syversen og Alstad (2020)</p> <p><i>Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis</i></p>	<p>Artikkelen undersøker korleis barnelitteratur blir forstått og grunngeven i rammeplanar for barnehage og BLU, i kjølvatnet av reformer og nye rammeplanar.</p>	<p>Tekstomgrepet, som har fått ein sentral plass i rammeplanane, får innverknad på litteraturdidaktikkens «kva»-spørsmål. Rammeplanane svarer implisitt og eksplisitt på litteraturdidaktikken sitt «kvifor»-spørsmål, kva barnelitteratur skal vere godt for, ved å trekke liner til mellom anna estetikk, kulturformidling, danning, demokrati- og språkutvikling.</p>
<p><b>Artikkel 2</b></p> <p>«På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjonar» av Syversen og Skaret (2021)</p> <p><i>Uniped</i></p>	<p>Artikkelen undersøker profesjonelle identitetskonstruksjonar hjå eit utval BLU-studentar i lys av litteraturformidlarrolla.</p>	<p>Profesjonelle identitetar hjå studentane kjem til uttrykk gjennom ei høg oppslutning om fagkunnskap om barnelitteratur og litteraturformidling. Vidare kan ein sjå studentane sine verdiar, haldningar og refleksjonar om litteraturformidlinga sine grunngevingar, bokutval og barnelesarar, samt studentane sine eigne sjølvopfatningar, som uttrykk for profesjonelle identitetskonstruksjonar.</p>
<p><b>Artikkel 3</b></p> <p>«Med utfordrande og kontroversielle bildebøker på pensum: Ein studie av potensialet for «uafgjørighed» og «sjokk» i bildebokutvalet i norsk barnehagelærerutdanning»</p> <p>(Innsendt til eit nordisk tidsskrift)</p>	<p>Artikkelen undersøker barnelitteraturutval i BLU, nærare bestemt bildebokutvalet i kunnskapsområdet STM ved ti norske utdanningsinstitusjonar, med fokus på det emosjonelle potensialet i utfordrande og kontroversielle bildebøker.</p>	<p>Bildebokutvalet i STM rommar totalt 91 titlar og seriar, der åtte av dei er å karakterisere som utfordrande og kontroversielle bildebøker. Blant desse analyserer eg <i>Farvel, Rune</i> (Kaldhol &amp; Øyen, 1986), <i>Liten</i> (Wirsen, 2016) og <i>Sinna mann</i> (Dahle &amp; Nyhus, 2003). Sjokkpotensialet ved desse knyter eg mellom anna til tabutema, med skildringar av eit barns død (<i>Farvel, Rune</i>) og vald i heimen (<i>Liten, Sinna mann</i>). Potensialet for uafgjørighed blir mellom knytt til kompleksitet, samspel mellom bilde og verbale tekst, det utelatne og påfølgjande tolkingsrommet ved bildebøkene.</p>

**Figur 2. Oversikt over forskingsspørsmål, metodar, materiale og analysemåtar i dei tre delstudiane**

Forskingsspørsmål	Metode	Materiale	Analysemåtar
<i>Korleis blir barnelitteratur forstått og grunngeven i rammeplanar for barnehage og barnehagelærerutdanning?</i>	Dokumentanalyse	Rammeplanar og nasjonale retningslinjer for barnehage og barnehagelærerutdanning (2006/2011, 2012, 2017, 2018)	Kvalitativ, summativ innhaldsanalyse
<i>Korleis konstruerer barnehagelærarstudentar profesjonelle identitetar i lys av litteraturformidlarrolla?</i>	Kvalitative fokusgruppeintervju, individuelle intervju	Fire transkriberte fokusgruppeintervju og åtte transkriberte individuelle intervju	Kvalitativ analyse, med trekk frå teoridreven og konvensjonell innhaldsanalyse
	Skriftlege intervju	22 skriftlege intervju innsamla via Nettskjema ved start og avslutning av modulen  Bakgrunnsdokument til studentane sitt fordjupingsemne	Dei skriftlege intervju og bakgrunnsdokumenta er ikkje analysert, men fungerer som kontekstualiserande materiale
<i>Kva for potensial kan utfordrande og kontroversielle bildebøker ha i utdanninga av barnehagelærarstudentar som blivande litteraturformidlarar?</i>	Litterær analyse, bildebokanalyse	Ti pensumlistar over bildebokutvalet i STM hausten 2020, i tillegg til skriftlege e-postar med supplerande/korrigerande informasjon  <i>Farvel, Rune</i> (Kaldhol & Øyen, 1986), <i>Liten</i> (Wirsén, 2016) og <i>Sinna mann</i> (Dahle & Nyhus, 2003)	Bildebokanalyse, med vekt på litteraturens «uafgjorlighet» (jf. Johansen, 2022) og «sjokk»-funksjon (jf. Felski, 2008)

**Figur 3. Utdrag frå analysearbeid i delstudie 2**

<b>2. Studentenes verdier og holdninger</b>			
<p><b>Litteraturens 'hva'</b></p> <p>Jeg føler ikke at vi fikk diskutert [tabubelagte bildebøker] nok, reflektert nok rundt det. De to timene vi hadde satt av til det, munna fort ut i egne erfaringer fra andre som ikke ga meg svaret på hvorfor jeg skal (...) (Amanda)</p> <p>Jeg liker Dahle og Nyhus-bøkene veldig godt, men det er liksom ikke sånn som jeg tar med meg og leser i barnehagen (Beate)</p> <p>Jeg synes den eksperimenterende barnelitteraturen, eller den som tar opp de vanskelige temaene da, Annas himmel, Krigen, Blekkspruten, det er kanskje de bøkene som gjorde sterkest inntrykk på meg (...) Men jeg ville ikke tatt dem fram i barnehagen uten grunn (Julie)</p> <p>jeg er veldig fan av Gro Dahle og Svein Nyhus, de har jeg på en måte fulgt ganske lenge. Helt siden de kom inn i bransjen (Kathrine)</p> <p>Jeg synes det er viktig med slike bøker som Svein Nyhus og Gro Dahle skriver,</p>	<p><b>Litteraturredaktisk praksis (litteraturformidlingens 'hvor' og 'hvordan')</b></p> <p>De [praksisbarnehagen] mangla de gode bøkene (Amanda)</p> <p>Bøkene hang høyt oppe på veggen, sånn at barna fikk jo ikke tak i dem, det var en småbarnsavdeling (...) (Beate, om praksisbarnehagen)</p> <p>I praksisperioden så jeg at barna møtte litteratur i så mange forskjellige kontekster, eller medier (Julie)</p> <p>det var generelt lite lesing, bøkene stod jo helt malplassert, holdt jeg på å si, for de stod jo høyt oppe i en hylle. Så jeg måtte løfte barna på skuldrene mine for at de skulle se dem (Lars)</p>	<p><b>Litteratur-didaktisk praksis (litteraturformidlingens 'hvorfor')</b></p> <p>Barna hørte på lydbok hver dag til hvilestund (...) Da kan de utvikle fantasien ved å høre uten bilder (Julie)</p> <p>det jeg synes er det aller, aller viktigste, er kanskje noe med det man leser for å skape et samhold i gruppa. Man skaper felles erfaringer som barna kan bygge videre på (Julie)</p> <p>Jeg tenker at bøkene kan være en trygg base for barnet. At du kan lese boka, også har du momenter som de kanskje kjenner seg igjen i. Også det å kunne snakke og bearbeide følelser som barn har rundt det (Nathalie)</p> <p>Litteratur er så mangt, alt i fra det å bare lese for å ha det gøy, for opplevelsens</p>	<p><b>Litteraturformidlingens 'hvem' Barnesyn, syn på barn som lesere</b></p> <p>Jeg leste <i>Annas himmel</i> med datteren min, og satt selv med tårer i øynene, mens hun sa at det var den nydeligste boka hun hadde lest, eller hørt. Og da tenkte jeg ja, hun har en helt annen oppfatning enn meg, og det er fint det (Amanda, om å lese tabubelagt/alvorlig litteratur)</p> <p>Det handler om å være inkluderende, lyttende overfor barn og barns innspill, se alle, slik at man ser hvem som er interessert, hvem som har lyst til å si noe (Julie)</p> <p>Barna må gis erfaringer tidlig (...) Jeg tenker at fokuset bør ikke være på at barna skal lære det og det, men hvis du gir dem erfaringer, så blir de nysgjerrige, så kan de jobbe ut fra det å bli nysgjerrige på, forsterke opplevelsen, få litt mer sånt eierskap til det de lærer og, tenker jeg (Lars)</p>

## Artiklar i avhandlingen

1



## Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. En studie av litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning

Therese Garshol Syversen og Gunhild Tomter Alstad

### SAMMENDRAG

Denne studien undersøker litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage- og barnehagelærerutdanning, med vekt på det som kan betegnes som litteraturdidaktikkens «hva» (hva er barnelitteratur?) og «hvorfor» (hvorfor skal vi arbeide med barnelitteratur?). Et utgangspunkt for studien er at reformer og nye rammeplaner aktualiserer spørsmål om hvordan litteraturdidaktikk kan forstås. Dokumentene som analyseres, favner perioden 2006–2018 og belyser spenninger og bevegelser over en tolvårsperiode. Vi har gjort en kvalitativ innholdsanalyse av rammeplanene, hvor både en empirinær lesing samt teoretiske perspektiver på barnelitteratur, litteraturvitenskap og litterasitet har gitt retning i analyse- og tolkningsprosessen. Et sentralt, men ikke overraskende funn er at begrepet *tekst* har fått en viktig plass i rammeplanene, noe som kan ses i sammenheng med lese- og litterasitetsforskningens innflytelse. Samtidig opptrer tekstbegrepet på ulike måter i rammeplanene, og det knytter seg enkelte tolkningsutfordringer til hvordan det skal forstås. Det får innvirkning på det som kan betegnes som litteraturdidaktikkens «hva»-spørsmål i barnehagesammenheng. Rammeplanene svarer implisitt og eksplisitt på litteraturdidaktikkens «hvorfor»-spørsmål, hva barnelitteratur skal være godt for, ved å trekke forbindelseslinjer til blant annet estetikk, kulturformidling, danning, demokrati- og språkutvikling. Litteraturdidaktikkens identiteter, som bør forstås med en både-og-logikk, kan også ses i sammenheng med barnehagefaglige diskusjoner overordnet sett.

**Nøkkelord:** barnelitteratur, litteraturdidaktikk, barnehagelærerutdanning, rammeplaner, dokumentanalyse

Therese Garshol Syversen,  
Høgskolen i Innlandet, Norge.  
E-post: [therese.syversen@inn.no](mailto:therese.syversen@inn.no)

Gunhild Tomter Alstad,  
Høgskolen i Innlandet, Norge.  
E-post: [gunhild.alstad@inn.no](mailto:gunhild.alstad@inn.no)

©2020 Therese Garshol Syversen & Gunhild Tomter Alstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Syversen, T.G. & Alstad, G. I. (2020). Forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur. En studie av litteraturdidaktikkens identiteter i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 62–81. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2254>

#### ABSTRACT

##### *Understandings of and reasons for children's literature. Identities of literature pedagogy in framework plans for early childhood education and early childhood teacher education*

This study examines identities of literature pedagogy in framework plans for early childhood education and early childhood teacher education, emphasising questions of "what" (what is children's literature?) and "why" (why should we work with children's literature?). Recent reforms, with revised framework plans, has actualised questions of how literature pedagogy could be understood. The documents analysed in this study, illustrate tensions and movements over a 12-year period, from 2006–2018. We have performed a qualitative content analysis, where both an empirical reading as well as theoretical perspectives on children's literature, literary science and literacy have given direction in the analysis and interpretation process. A central, although not surprising finding is that the term *text* has an important place in the framework plans. The concept of *text* seems to vary, and there are some interpretative challenges tied to the use of it, which has consequences for the "what"-question in literature pedagogy. The plans implicitly and explicitly answer the "why"-question by drawing connections to, among other things, aesthetics, cultural dissemination, *bildung*, language and democracy development. The identities of literature pedagogy, which should be approached with a both-and logic, could also be understood in the context of early childhood education pedagogy discussions.

**Keywords:** *children's literature, literature pedagogy, early childhood teacher education, framework plans, document analysis*

## Innledning

Barnehagelærerutdanningen har en lang tradisjon for å undervise i barnelitterære og litteraturdidaktiske emner (Solstad, 2018, s. 12). I førskolelærerutdanningen før 2013 var emnene en del av lærerutdanningsfaget norsk, mens de i den nye barnehagelærerutdanningen fra 2013 hører til kunnskapsområdet «Språk, tekst og matematikk». Å styrke sammenhengen mellom den faglige læringsarenaen (utdanningen) og praksisarenaen (barnehagen) har vært blant uttalte mål for utdanningsreformen (Dybvik & Jæger, 2018, s. 38). I barnehagen er arbeid med litteratur en integrert del av barnehagehverdagen. Da utdanningen ble organisert i kunnskapsområder fremfor fag, var hensikten å reflektere barnehagens integrerte arbeidsmåter. Endringen i planverkene i seg selv, og spesielt integrering av teori, praksis og fagene, gjør det aktuelt å tematisere hvordan litteraturdidaktisk arbeid kan forstås i dagens barnehage og barnehagelærerutdanning.

Det er stor politisk interesse for og vilje til styring av både barnehagen og profesjonsutdanningen. Etter at barnehagen ble en del av utdanningssektoren i 2005, har reformtempoet vært høyt i praksisfelt og utdanning i form av stadig nye rammeplaner. Barnehagelærerutdanningen har forpliktelser til styringsdokumenter for både praksisfelt og høyere utdanning, ettersom rammeplanen for utdanningen er eksplisitt relatert til barnehageloven og til enhver tid gjeldende forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Utdanningen er slik sett styrt «dobbel» – både av egen rammeplan (heretter kalt «utdanningsplanen») og av praksisfeltets rammeplan



(heretter kalt «barnehageplanen»). Rammeplaner gir implisitt og eksplisitt uttrykk for *hva* som er viktig på et utdanningsfelt, og *hvorfor* (Béland & Cox, 2011), og de legger dermed føringer for hvordan barnelitteratur skal forstås og arbeides med. Når rammeplanene endres, aktualiseres på samme tid grunnleggende spørsmål om fagfeltets kjerne(r) og identiteter. Gjennom en kvalitativt orientert dokumentanalyse vil vi i denne artikkelen utforske følgende problemstilling: *Hvilke litteraturdidaktiske identiteter kan vi lese ut fra rammeplanene for henholdsvis barnehage og barnehagelærerutdanning?*

Utgangspunktet for drøftingen er knyttet til det Dahlgren (1989, s. 24) betegner som det *didaktiske identitetsspørsmålet*, altså hva som kjennetegner litteraturdidaktikk som fag- og kunnskapsfelt i barnehage og barnehagelærerutdanning. Andre didaktiske fagfelt har ut fra sosiokulturelle teorier betraktet fagdidaktikk som et *diskursivt felt*. Det innebærer, ifølge Dyndahl (2008, s. 311), å forstå faget som ustabil og «som et uopphørlig bølgende stridsfelt hvor mening, interesse og autorativ kraft er under konstant forhandling». Fagdidaktikkens foranderlighet og tvetydighet understrekes også av Ongstad (2006, s. 27), som mener at fag(didaktikken) i langt større grad enn tidligere må «forstå seg selv som en stadig skiftende prosess, og ikke bare som et ferdig definert produkt». Med denne studien ønsker vi å bidra til en diskusjon om hvilke interesser og meninger som står i spill og er til forhandling i det litteraturdidaktiske fagfeltet, slik det kan tolkes ut fra planverket. Det er særlig to aspekter ved litteraturdidaktikk som vi er opptatt av, nemlig forståelser av hva barnelitteratur er, som i denne sammenheng utgjør litteraturdidaktikkens «hva», og hva arbeidet med barnelitteratur skal *vere godt for*, altså litteraturdidaktikkens «hvorfor». Undersøkelsen av litteraturdidaktiske identiteter i rammeplanene knytter seg dermed i det følgende til spørsmål om seleksjon («hva») og legitimering («hvorfor»).

Å svare på hva som kjennetegner barnehagelitteraturdidaktikk, er ikke noe som kan gjøres én gang for alle. Ettersom fagdidaktikkens identiteter er skiftende og ustabile (Dahlgren, 1989; Dyndahl, 2008), må undersøkelsen av dem knyttes til et tidspunkt. For vår studie handler det om hvordan vi i dag, i kjølvannet av reformer og nye rammeplaner, kan forstå litteraturdidaktikk som fag- og kunnskapsfelt i barnehage og barnehagelærerutdanning. Samtidig har vi også et tilbakeskuende perspektiv som belyser spenninger og bevegelser over en tolvårsperiode.

## Bakgrunn: tidligere forskning

Litteraturfaglige perspektiver har hittil fått lite fokus i barnehagelærerutdanningsforskning. Et unntak er Dybviks og Jægers artikkel «Norskfaget i barnehagelærerutdanningen. Fra fag til kunnskapsområder» (2018), som belyser norskfagets vilkår i kjølvannet av barnehagelærerutdanningsreformen. Artikkelen peker på utfordringer for norskfaget generelt og det litteraturfaglige feltet spesielt. Det er ikke omleggingen fra fag til kunnskapsområder som er problematisk, skriver artikkelforfatterne, men heller sammensetningen av litterære, språklige og matematiske emner i ett kunnskapsområde;

«Språk, tekst og matematikk». Faget matematikk gir helt andre konnotasjoner enn for eksempel kunst og håndverk, som ville kunne ha styrket den estetiske dimensjonen ved litteratur. Dybvik og Jæger (2018, s. 46–47) hevder at omleggingen i stedet har resultert i et mer instrumentelt og ferdighetspreget norskfag, hvor fagets kulturdimensjon er skjøvet helt i bakgrunnen.

Det eksisterer mer litteraturfaglig forskning fra barnehagekontekst enn fra barnehagelærerutdanningskontekst, særlig i en skandinavisk sammenheng. Flere studier har rettet fokus mot barns resepsjon og deltakelse i møte med bildebøker (Skaret, 2011; Solstad, 2015). Det finnes også studier som har sett nærmere på barnehagers lesepraksiser og litteraturutvalg (Larsen, 2016; Petersen, 2007; Svensson, 2011; Østrem et al., 2009). I evalueringen av implementeringen av barnehageplanen for 2006 rapporterer styrere at sang, rim og regler, høytlesning og fortelleaktiviteter er hyppig brukt (Østrem et al., 2009, s. 33), men vi vet lite om de kvalitative aspektene ved arbeidet. Selv om arbeidet med barnelitteratur virker å ha en naturlig plass i barnehagens praksis, har mange av de nevnte studiene en kritisk konklusjon. Ofte peker studiene på en mangelfull litteraturredaktisk kompetanse blant personalet, eksempelvis at det er for lite refleksjon rundt bokutvalget (Larsen, 2016, s. 89). Hva som er mangelfull kompetanse og ikke, er imidlertid et spørsmål om hvordan litteraturredaktisk kompetanse er definert.

I vår studie forener vi barnelitteraturfeltet med styringsnivået. Tidligere analyser av styringsdokumenter for barnehage har inkludert OECD-rapporter, meldinger til Stortinget, ulike versjoner av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver samt årsplaner i barnehager (Alvestad & Nordvik, 2015; Hogsnes, 2009; Nygård, 2015). Utdanningsplanen for barnehagelærerutdanning har fått lite oppmerksomhet i forskningssammenheng, men også barnehageplanen har sjelden vært gjenstand for dokumentanalyse. At disse rammeplanene har en sentral rolle for praksisfelt og utdanning, gjenspeiles dermed ikke i den eksisterende forskningen.

### **Teoretiske perspektiver og sentrale begreper**

I denne studien tar vi utgangspunkt i at litteraturredaktikk i rammeplaner for barnehage og barnehagelærerutdanning kan betraktes som et diskursivt felt, altså et stridsfelt med stadige forhandlinger og forandringer (Dyndahl, 2008, s. 311). For å analysere rammeplanenes litteraturredaktiske identiteter, herunder forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur, ser vi blant annet til pågående diskusjoner innenfor barnelitteraturforskningen. Det barnelitterære feltet identifiserer seg i større grad med det (voksen)litterære feltet enn andre kunstfelt (Mjør, 2012). Det innebærer at diskusjoner rundt hva *barnelitteratur* er, må ses i sammenheng med hva *litteratur* er.

#### *Litteraturredaktikkens «hva»: ulike forståelser av barnelitteratur*

Litteratur kan defineres som en kunstart, noe som bygger på en forestilling om at kunst kan grupperes. Ideen om fem store kunstarter (maleri, skulptur, arkitektur,



musikk og poesi eller diktekunst) fikk form på 1700-tallet, ifølge Kristeller (1951, s. 498), men har røtter til antikken. Aristoteles omtalte ulike kunstarter allerede i *Poetikken* (ca. 335 f.Kr.), men da ble musikk og dans beskrevet som elementer ved diktekunsten, snarere enn at de tre ble forstått som separate kunstarter. Enda litt tidligere, i *Republikken* (ca. 375 f.Kr.), beskrev Platon musikkundervisning som at det involverte poesi og dans (Kristeller, 1951, s. 500–502). Som kunstform hadde diktekunsten svært høy anseelse i antikken, men det var altså en annerledes gruppering av kunstarter enn den vi ser i dag.<sup>1</sup>

Innenfor barnlitteraturforskning har det vært en sentral diskusjon hvorvidt barnelitteratur kan forstås som kunst (Birkeland, 1998). Selv om litteratur lenge har vært anerkjent som kunst, er det ingen automatikk i at *barnelitteratur* anerkjennes som kunst. Dette kan spores tilbake til barnelitteraturens opprinnelige tiltenkte funksjoner, som var å gi kunnskaper, belære, moralisere eller skremme barn (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 190–192). Ramsfjell (2010) argumenterer for at barnelitteraturen alltid vil befinne seg i skjæringspunktet mellom det pedagogiske og det estetiske. Samtidig er det ulike oppfatninger om hvilke pedagogiske hensyn barnelitteraturen skal ta, og hvorvidt det å skrive for barn går på bekostning av den estetiske autonomien.

Ifølge Mjør (2012) tok Hagemann tidlig til orde for at barnelitteraturforskningen måtte bestemme seg for å ta *enten* en pedagogikkhistorisk tilnærming *eller* en litterær. Denne dragkampen mellom det pedagogiske og det litterære ved barnelitteratur er ikke særegen for en norsk kontekst, og den omtales ofte som «the didactic-literary split» (Mjør, 2012). Svensen (2001, s. 15–16) skisserer dette som to motpoler i tidlig internasjonal barnelitteraturforskning, hvor «the child people» sto i motsetning til «the book people».<sup>2</sup> Der de førstnevnte var særlig opptatt av hva som tjente barnets utvikling, var motparten først og fremst opptatt av å se barnelitteratur som kunst, likeverdig voksenlitteraturen. Imidlertid ser det ikke ut til at denne enten-eller-tankegangen er beskrivende for situasjonen i dag. Norsk barnelitteraturforskning har stort sett inntatt en mellomposisjon, hvor det tilhører sjeldenheten mer enn normen at aktører inntar kategoriske posisjoner (Mjør, 2012).

#### *Litteraturredaktikkens «hvorfor»: Hva skal (barne)litteratur være godt for?*

Å skulle legitimere arbeidet med litteratur har ikke alltid vært nødvendig. Under fremveksten av venstrestaten var litteratur en uproblematisk del av nasjonsbyggingprosjektet (Hamre, 2015, s. 19). I dag er kulturarv og tradisjonsformidling et sårbart argument, ifølge Skaftun (2009, s. 32), ettersom samfunnet ikke lenger er preget av kulturell enhet. I takt med at det nasjonale er mer sammensatt enn før, og

1 Det finnes forskere som mener at skillet mellom kunststartene nå er i ferd med å viskes ut, i kjølvannet av modernismen (Finke, 2006, s. 34–35).

2 Det var Townsend (1971) som opprinnelig beskrev disse motpolene.

synet på barnet (individet) har endret seg, har behovet for legitimering vokst frem. Røskeland og Kallestad (2020, s. 15) skriver at diskusjonene har gått høyt og lavt, både i media og akademia, om hvorfor vi skal lese litteratur. Hvis vi tar utgangspunkt i at barnelitteratur er kunst, vil den som kunst representere en form for estetisk kommunikasjon. Det estetiske, som er knyttet til det som kan sanses og føles (Samuelsen, 2013, s. 30), er opphav til en særskilt erfaringsform, nemlig *opplevelsen* (Hohr, 2015, s. 4). Å arbeide med barnelitteratur kan derfor være en kilde til estetiske opplevelser. Samtidig kan kunst fungere som inngang til pedagogiske mål, deriblant danning, kunnskaps- og demokratiutvikling (Nussbaum, 2008; Pettersvold, 2018). Å betrakte barnelitteratur som kunst lukker dermed ikke for pedagogiske begrunnelser. Snarere er det stadig flere forskere som trekker forbindelseslinjer mellom estetiske (litterære) og pedagogiske hensyn.

Røskeland og Kallestad (2020, s. 16) skisserer ulike retninger innenfor litteraturdidaktisk forskning, der lese- og litterasitetsforskning, som har hatt stor innflytelse på barnehage og skole, baserer seg på et annet teorigrunnlag enn den litteraturvitenskapelige. Lese- og litterasitetsforskning representerer *noe annet* enn den som er litteraturfaglig eller estetisk orientert, men lesedidaktikk og litteraturvitenskap kan likevel gå over i hverandre og belyse hverandre. Eksempelvis beskriver den mer estetisk orienterte barnelitteraturforskeren Nikolajeva en form for litterasitet og kognitiv-emosjonell kompetanse – *emotional literacy* – hos barn, som kan knyttes til litteraturens og kunstens etikk (Johannessen, 2019, s. 281). Teoretiske perspektiver på hvordan fiksjon påvirker oss, omtales av Stokke (2018, s. 214) som *kognitiv litteraturteori*. Det handler om at vi kan involvere oss følelsesmessig i fiksjon, på tross av at vi vet at det er oppdiktet. Den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv og perspektiver og fremkaller følelser som gjør at vår atferd kan endres (Nussbaum, 2016, s. 8). Vektleggingen av følelser i (barne)litteraturvitenskapelig forskning kan også ses i sammenheng med «den affektive vendingen» i akademia, der emosjonenes rolle, som kan studeres *i* eller *i møte med* det litterære verket, blir stadig viktigere (Johannessen, 2019, s. 281).

Nussbaum (2008) ser litteraturlesing og følelsesutvikling i sammenheng med demokrati og medborgerskap. Gjennom medfølelse og empati dannes vi til medborgerskap. Danning har historisk sett vært et viktig argument for litteraturlesing. I likhet med kognitiv litteraturteori handler det om møter med *den andre*<sup>3</sup>. Den andre kan være mennesker, men kan også dreie seg om litteratur (Syversen, 2020, s. 67). Danning gjennom litteratur er, ifølge Røskeland og Kallestad (2020, s. 13–14), *estetisk betinget*, en innsikt som oppstår i kraft av sanselige erfaringer. Tilsvarende diskuterer Pettersvold (2018, s. 128) litteratur som et viktig bidrag for danning og demokrati, der hun også trekker forbindelseslinjer til litterasitet og barns mulighet for å delta i (en tekstkulturell) verden.

<sup>3</sup> Forskere som skriver om danning, bruker ulike betegnelser på dette, blant annet *det andre* eller *det fremmede*. Det refererer til det som skiller individet, *jeget*, fra resten av verden (Syversen, 2020, s. 67).

*Litterasitet* eller *literacy* kan knyttes til en bredere forståelse av lesing, hvor lesing defineres ut fra både kognitive, sosiokulturelle og utviklingsorienterte perspektiver. Med en utvidet teoretisk forståelse av lesing blir begrepet *tekst* sentralt, ettersom skriftkyndighet og lesepraksiser omfatter alle skriftlige teksttyper, alt fra avistekster, bruksanvisninger og multimodale tekster til skjønnlitterære tekster (Street, 2000, s. 17). Hva som betones i *tekstbegrepet*, varierer ofte ut fra disiplinlignende, enten det er lingvistikk, semiotikk eller litteraturvitenskap (Rogne, 2008, s. 235). Solstad (2015) utforsker for eksempel lesepraksiser i barnehagen som semiotiske prosesser. Studier på gryende eller tidlig litterasitet (*emergent literacy* og *early literacy*) som er gjort innenfor rammen av barnehage og lærerutdanning som pedagogiske virksomheter, har imidlertid ofte pekt på sammenhengen mellom utvikling av muntlige språklige ferdigheter og litterasitet. I for eksempel Gjems' bok *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet* blir tidlig litterasitet definert som «alt barn lærer om språk» (Gjems, 2016). Tilsvarende perspektiv finnes vi også i Dickinsons og Tabors' (2001) antologi med tittelen *Beginning literacy with language*, og i andrespråksforskning har Wallace understreket betydningen av å fokusere på språk som grunnleggende for alt arbeid med litterasitet: «Talk supports and surrounds reading and writing especially for early learners» (Wallace, 2013, s. 22).

Overordnet sett kan altså spørsmålet om hva barnelitteratur skal være godt for, knyttes til begrunnelser som kulturformidling, empati- og følelsesutvikling, danning, demokrati og litterasitet. Flere forskere trekker forbindelseslinjer mellom estetiske og pedagogiske hensyn, og det ser ut til å være en både-og-tankegang snarere enn en enten-eller-tankegang. Samtidig finnes det forskere som hevder at den nasjonale utdanningspolitikken knytter seg til en form for litterasitet som favoriserer forståelse over kreativitet, kognisjon over følelser og målbare resultater over danning (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, s. 2). Dermed blir det sentralt å utforske hvilke forståelser av og begrunnelser for barnelitteratur som vi kan lese ut fra planverket, samt hvilken betydning tekst og litterasitet får i den sammenheng.

### Materialet i studien

Det empiriske materialet i denne studien er rammeplaner for henholdsvis barnehage og barnehagelærerutdanning. Utvalget av rammeplaner er motivert av at de er autoritative tekster som er førende, der forestillinger om litteratur skapes, reproduseres og forhandles (Béland & Cox, 2011). Tabellen nedenfor viser utvalget av dokumenter i denne studien:

Barnehage	Barnehagelærerutdanning
Rammeplan for barnehagen 2006/2011 («barnehageplanen»)	Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2012 («utdanningsplanen»)
Rammeplan for barnehagen 2017 («barnehageplanen»)	Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2018 («utdanningsplanen»)

Vi har valgt dokumenter som er gjort gjeldende etter 2005, altså etter at ansvaret for barnehagesektoren ble underlagt Kunnskapsdepartementet, og etter at barnehage formelt ble regnet som første frivillige del av utdanningsløpet i Norge. Begge typer planverk sorterer inn under Kunnskapsdepartementet og knyttes til hverandre på ulike måter. Mens profesjonsutdanningen i stor grad setter premissene for hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal tolkes og utøves, skal barnehagelærerutdanningens innhold til enhver tid være i tråd med gjeldende rammeplan (barnehageplanen).

Som vi har vært inne på tidligere, har reformtempoet på barnehagefeltet økt etter at barnehage ble en del av utdanningssystemet på midten av 2000-tallet. Planene som utgjør vårt materiale, spenner over perioden 2006–2018 og belyser slik sett litteraturdidaktiske identiteter med bevegelser og spenninger over en tolvårsperiode. Den første barnehageplanen i materialet vårt ble utgitt i 2006 og gjennomgikk en mindre revisjon i 2011. Den ble deretter etterfulgt av en større revisjon i 2017. I 2012 vedtok Kunnskapsdepartementet ny forskrift for barnehagelærerutdanning og fastsatte nasjonale retningslinjer. Da det kom reviderte nasjonale retningslinjer i 2018, ble disse fastsatt av fagmiljøene selv, gjennom Universitets- og høyskolerådets fagstrategiske enhet for lærerutdanning (UHR-LU). Ettersom forskriften er overordnet og gjelder hele utdanningen, er det først og fremst i retningslinjene og de enkelte kunnskapsområdene der det er konkretiseringer av fag- og fagdidaktisk karakter, som har relevans for denne studien.

#### Metode: kvalitativ innholdsanalyse av styringsdokumentene

Vi har gjort en kvalitativ, summativ innholdsanalyse av rammeplanene (Hsieh & Shannon, 2005). Vår analysetilnærming kan beskrives som abduktiv (Alvesson & Skoldberg, 2009), i den forstand at vi har latt teoretiske perspektiver på barnelitteratur og litteraturdidaktikk samt en empirinær lesing av materialet gi retning i analyse- og tolkningsprosessen. Altså har det vært en pendling mellom teori og materiale med fokus på litteraturdidaktikkens «hva» og «hvorfor». Vi startet analysen med at begge forfatterne leste dokumentene på papir fra begynnelse til slutt. I denne lesingen markerte vi steder i tekstene hvor vi fant terminologi som kan knyttes til litteraturdidaktikk, eksempelvis (*barne*)litteratur, tekst og (*høyt*)lesing og ulike avledninger av ordene. Etter at vi hadde identifisert terminologi, utførte vi søk på antall forekomster av termene i de respektive tekstene. Dette søket ble gjort i digitale versjoner av dokumentene. Hensikten var å få en oversikt over hvor ofte og hvordan begrepene ble brukt i de respektive dokumentene. I neste fase så vi termer og ytringer i den større tekstlige sammenhengen de forekom i, både i avsnittet ellers, i overskrifter samt i dokumentet som helhet. Vi har altså studert hele planen, men i nærlesingen har vi særlig fokusert på de tekstdelene som angår litteratur, altså fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» i barnehageplanene og kunnskapsområdet «Språk, tekst

og matematikk» i utdanningsplanene. Vi trekker også frem tekstutdrag fra andre deler av planene der det er relevant.

I det følgende vil vi presentere de funnene som vi mener er mest fremtredende. Først tar vi for oss begrepene *(barne)litteratur*<sup>4</sup> og *tekst* samt andre litteraturbeslektede ord. Terminologigjennomgangen er ment å belyse litteraturredaktikkens «hva», i vår sammenheng ulike forståelser av barnelitteratur, som vi leser ut fra rammeplanene. Deretter presenterer vi formuleringer som kan ses i lys av litteraturredaktikkens «hvorfor», altså hva arbeidet med barnelitteratur skal være godt for. Begge er kjernesporsmål for litteraturredaktikk som fag og kunnskapsfelt i barnehage- og barnehagelærerutdanning. Samtidig mener vi også at spørsmålene må ses i sammenheng med hverandre, det vil si at begrunnelser for barnelitteratur baserer seg på forståelser av barnelitteratur.

### *(Barne)litteratur og tekst i rammeplanene*

Et vesentlig, men ikke nødvendigvis overraskende funn er at tekstbegrepet er i utstrakt bruk i rammeplanene. I både barnehageplanene og utdanningsplanene løftes *tekst* opp i tittelen på henholdsvis et fagområde og et kunnskapsområde, mens *litteratur*, *barnelitteratur*, *skjønnlitteratur* og *sakprosa* nevnes blant innholdsmomentene. *Tekst* opptrer også hyppigere enn *(barne)litteratur* (fig. 1) og andre litteraturbeslektede ord. Det innebærer at forståelser av *barnelitteratur* må ses i sammenheng med forståelser av *tekst*. I barnehageplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011, s. 34) defineres tekst som det som «omfatter både skriftlige og muntlige fortellinger, poesi, dikt, rim, regler og sanger». Videre står det at personalet skal «støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst» (s. 35). Orienteringen mot barns tidlige tekstskeping og skriftspråkutvikling videreføres i den nyeste barnehageplanen, hvor det står at barnehagen «skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). *Tekst* i rammeplanene rommer altså barnelitteratur, slik som fortellinger og poesi, men brukes også for å omtale barns tidlige skriftspråkutvikling. Formuleringene kan tolkes difthen at det er snakk om et semiotisk – ofte kalt *utvidet* – tekstbegrep i barnehageplanene. På den måten kan for eksempel barns tegninger defineres som tekster, ettersom de kommuniserer noe og representerer en form for gryende litterasitet.

<sup>4</sup> Det varierer hvorvidt planene bruker *barnelitteratur* eller *litteratur*, men sistnevnte er mest utbredt. Vi bruker også termene om hverandre.



Styringsdokument	Begrepene «litteratur»/ «barnelitteratur»	Begrepet «tekst» (inkludert avledninger og sammensetninger)
Rammeplan for barnehagen 2006/2011	4	11
Rammeplan for barnehagen 2017	2	6
Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2012	2	8
Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2018	2	15

**Figur 1** Oversikt over antall ganger begrepene *litteratur* og *tekst* opptrer i styringsdokumentene

På tilsvarende måte som i barnehageplanene løftes *tekst* på tittelnivå i utdanningsplanene. Nærmere bestemt knyttes det til kunnskapsområdet «Språk, tekst og matematikk» (STM), som dreier seg om barnelitteratur, og hvor studenten skal ha «kunnskap om skjønnlitteratur og sakprosa for barn, sjangre fra muntlige fortellertradisjoner og moderne tekst- og mediekulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 19). Selv om det i 2012-versjonen refereres til barns tekstkultur (s. 14), virker det å være noe mindre fokus på barns kreative virksomhet og egne skriftspråkuttrykk enn i barnehageplanene. I stedet dreier det seg om «barnehagens tekstformidling» (s. 20), og hvordan studentene skal kunne evaluere barnehagens arbeid med tekst – i tillegg til språk og matematikk. Det blir et tolknings spørsmål hvorvidt det endres med den nyeste utdanningsplanen fra 2018, men det kan se ut til at den orienterer seg noe mer mot barnet. I tillegg til barns medie- og tekstkultur og tekstkulturelle utvikling, som også nevnes i 2012, dreier det seg i 2018 om «barns teksterfaringer» og «tekstlige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15).

Til forskjell fra *litteratur* opptrer *tekst* ofte i form av avledninger og sammensetninger, slik som *tekstform* og *tekstmiljø* (fig. 2). Det gjør seg særlig gjeldende i utdanningsplanen fra 2018, der det ofte spesifiseres hvilken dimensjon *tekst* skal knyttes til. Imidlertid gjenstår det fortsatt mye tolkningsrom. Det er for eksempel ikke gitt hva *tekstlig utvikling* skal innebære, hva som skiller *teksterfaring* fra *tekstlig erfaring*, eller hva som menes med *tekstopplevelse*. Som begrep har *tekstopplevelse* vært lite i bruk, med unntak av i Dahls analyser av prosatekster på 1970-tallet (Dahl, 1970). Ord som *opplevelse* og *erfaring* er nøkkelord innenfor kunst- og litteraturformidling, men bruken av *tekst* gjør det uklart om det skal tolkes i retning av det estetiske, det språklige eller begge deler. Begrep som *kunstopplevelse* eller *litterær opplevelse* kunne derimot vært mindre fremmede og ville ikke ha løpt risikoen for å bli oppfattet som «tomme».

Barnehageplanene og utdanningsplanene ser ut til å bruke begrepet *tekst* forskjellig, enten på veldig overordnet vis eller på spesifisert vis. Bruken av tekstbegrepet, som har svakere kunstneriske konnotasjoner enn litteratur, er ikke uproblematisk.

	Tekst- tekster	Tekst- erfaring, tekstlig erfaring	Tekst- opplevelse	Tekst- formidling	Tekst- kulturelle, tekst- kultur	Tekstlige utvikling	Tekst- miljø	Tekst- form
Rammeplan for barnehage 2006/2011	10	0	0	0	0	0	0	1
Rammeplan for barnehage 2017	6	0	0	0	0	0	0	0
Nasjonale retningslinjer for barnehagelærer- utdanning 2012	6	0	0	1	2	0	0	0
Nasjonale retningslinjer for barnehagelærer- utdanning 2018	3	2	1	0	2	1	1	0

Figur 2 Tekstbegrepet i styringsdokumentene

Selv om bruken av *tekst* kan åpne for barns kreative virksomhet i egen tekstproduksjon, kan det også lukke for mer estetiske tilnærminger i formidlingen av barnelitterære tekster. Det gjelder særlig når begrepene i rammeplanene blir uklare, og de må forstås i en kontekst der forholdsvis smale forståelser av litterasitet og tekst kjennetegner forskningen som hittil har rettet seg mot feltet.

I tillegg til tekstbegrepet finnes det andre ord som vi mener har sterke koblinger til litteratur (fig. 3). Noen kan ses i sammenheng med det performative, altså barnelitteratur som noe man gjør, slik som *lesing*, *høytlesing*, *tekstskaping*, *tekstformidling*, *tekstopplevelse* og *lese- og skriveaktiviteter*. Andre er mer knyttet til sjangre, slik som *dikt*, *rim*, *regler*, *sanger*, *eventyr* og *fortellinger*. Ord som *leseforståelse* og *teksterfaring* kan ses i sammenheng med utvikling eller kompetanse. Termen *bøker*, som nevnes flere ganger i barnehageplanene, kan knyttes til litteraturens materialitet, altså boken som en fysisk gjenstand og et medium som medierer tekster (Ingvarsson & Lindhé, 2012, s. 103–105).

Det ser ut til at utdanningsplanene i mer utstrakt grad anvender terminologi som kan knyttes til barns utvikling og miljøet de er i, mens barnehageplanene har et større fokus på sjanger og materialitet. Denne distinksjonen er imidlertid tydeligere i de gjeldende dokumentene fra 2017 (barnehageplanen) og 2018 (utdanningsplanen) enn i de tidligere versjonene fra 2006/2011 (barnehageplanen) og 2012 (utdanningsplanen). At barnehageplanene, særlig den seneste utgaven fra 2017, er mer knyttet mot det sjangerorienterte og materielle, kan bety at dokumentene er noe mer konkretisert i beskrivelsen av barnelitteratur og litteraturformidling. Det er for eksempel mer tolkningsrom i hva *tekstmiljø*, *tekstkultur* og *teksterfaring* skal innebære, enn i ord som *bøker*, *eventyr* og *sanger*.

	Litteratur/ Barnelitteratur	Tekst	Performativitet lesing, høyles(n)ing, tekstskaping, tekstformidling, tekstopplevelse, lese- og skriveaktiviteter	Sjanger dikt, rim, regler, sanger, eventyr, fortelling	Materialitet bøker	Utvikling leseforstå- else, tek- sterfaring	Miljø tekst- miljø, tekst- kultur
Rammeplan for barnehagen 2006/2011	4	9	1	3	3	1	0
Rammeplan for barnehagen 2017	2	6	2	11	4	0	0
Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2012	2	6	1	3	0	1	1
Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning 2018	2	7	1	0	0	3	4

**Figur 3** Litteratur og beslektede begrep i rammeplanene

Så langt viser altså innholdsanalysen at forståelser av barnelitteratur i rammeplanene assosieres med tekstbegrepet, performativitet, sjanger, materialitet, utvikling og miljø. I barnehageplanene er barnelitteratur i større grad knyttet til sjangre og materialitet, mens utdanningsplanene beveger seg mot mer utviklings- og miljøorienterte forståelser. Tekstbegrepet er også mer fremtredende i den seneste utdanningsplanen fra 2018, mens vi ser motsatt utvikling i barnehageplanene. Forståelser av barnelitteratur som er knyttet til tekst, utvikling og miljø, skaper mer tolkningsrom og forutsetter samtidig større tolkningskompetanse for å nærme seg litteraturdydaktikkens «hva» i utdanningsplanene, særlig i den siste planen.

I det følgende beveger vi oss fra «hva» til «hvorfor» for å diskutere hvordan ulike formuleringer i rammeplanene kan ses i sammenheng med det didaktiske legitimitetsspørsmålet. Teoretiske perspektiver knyttet til kulturformidling, følelsesutvikling, estetikk, danning og demokrati blir belyst og utvidet i nærlesingen av planene. Selv om det her er snakk om glidende overganger, presenterer vi funnene slik at litteraturdydaktikkens identiteter skal komme tydeligere frem.

### Hvorfor arbeide med barnelitteratur? Rammeplanenes begrunnelser

#### *Barnelitteratur som kulturformidling*

I en tid preget av kulturelt mangfold fremfor kulturell enhet, er det flere litteraturforskere som mener at litteratur som kulturformidling blir et sårbart argument



(Skafthun, 2009; Hamre, 2015). Likevel fremstår kultur- og tradisjonsformidling som viktige begrunnelser for arbeidet med barnelitteratur, slik vi leser rammeplanene. I barnehageplanen fra 2006/2011 står det at «[v]iktige sider ved kulturoverføringen er knyttet til kommunikasjon, språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011, s. 34), og at «[p]ersonalet bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet» (s. 30). Kulturoverføring, slik vi leser det her, handler om at barn får tilgang til kulturens historiske tekster. Videre virker det å være et fokus på de voksnes rolle i å innlemme og gi barna tilgang til en kultur, slik at man kan fremme barns tilhørighet.

I den nyeste barnehageplanen fra 2017 videreføres barnelitteraturens kulturdimensjon, denne gang med en sterkere orientering mot mangfold. Det vektlegges at barna skal møte «et mangfold av eventyr, fortellinger, sagn og uttrykksformer» og «et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48–49). Mangfold i denne sammenheng virker å peke mot en variasjon i barnehagens litteraturutvalg i tillegg til en flerkulturell dimensjon. Det flerkulturelle og flerspråklige tydeliggjøres ved en formulering om at barna skal møte ulike språk, språksformer og dialekter «gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid» (s. 47–48). Barnelitteratur som kulturformidling, slik det kommer til uttrykk her, rommer dermed både samtidens og historiens tekster, også i et flerspråklig perspektiv.

Begrunnelser knyttet til kulturformidling er også fremtredende i utdanningsplanene. Det står blant annet at studenten skal «sikre kvalitet og kulturelt mangfold i barnehagens tekstformidling» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 20), og at studenten må kunne formidle «kulturenes fortellinger» (s. 17). Med gjeldende utdanningsplan presiseres det ytterligere at studentene skal «sikre mangfold i barns tekstopplevelser og lesefellesskap, også i et flerkulturelt perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15). Samisk kultur fremheves spesielt, og i utbyttebeskrivelsene for «Språk, tekst og matematikk» står det at kandidatene skal ha kunnskap om sjangre fra muntlige fortellertradisjoner «med særlig vekt på samisk fortellertradisjon» (s. 15).

Felles for rammeplanene er en forståelse av barnelitteratur som kulturformidling, og den anses som viktig for å ivareta mangfold i barnehage og barnehagelærerutdanning. Kulturformidling forblir en sentral begrunnelse for arbeid med barnelitteratur, om enn med en litt annerledes betydning. Der argumentasjonen i nasjonsbyggings-tid handlet om å skape kulturell enhet, handler det i dag om å synliggjøre et kulturelt mangfold. Litteraturformidlingen skal ikke bare gjenspeile majoritetskulturens fortellinger, men heller åpne for fortellinger fra flere kulturer.

#### *Litterasitetsorienterte tilnærminger til barnelitteratur*

Blant sentrale diskusjoner som knytter seg til språk, tekst og matematikk, er bruken av litterasitetsforskning i barnehage og barnehagelærerutdanning. Som vi tidligere har vært inne på, er litterasitet et vidt begrep som favner om barns innvielse og deltakelse i tekstkulturer. Litterasitet har forbindelseslinjer til blant annet estetikk,

lølelsesutvikling, danning og demokrati. Samtidig mener Gabrielsen et al. (2019, s. 2) at i det i utdanningspolitikken dreier seg om litterasitet først og fremst forstått som kognisjon, forståelse og målbare resultater. I vår lesing av rammeplanene ser vi at det er en del formuleringer som er lærings- og ferdighetsorientert. I barnehageplanen fra 2006/2011 fremheves blant annet viktigheten av barnets språklige kompetanse og leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011, s. 29). I tillegg står det at litteratur og medienes muligheter skal brukes for «å utvide og utdype barnas erfaringer og læring» (s. 42). I den nyeste barnehageplanen ser vi et tilsvarende eksempel på hvordan tekster skal stimulere til språklig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Samtidig brukes ord med estetiske konnotasjoner, slik som lek, utforskning og nysgjerrighet, i samme formulering.

I utdanningsplanen fra 2012 er de ferdighetsorienterte konnotasjonene tydeligere enn i barnehageplanene. Ord som *utvikling*, *dokumentasjon* og *evaluering* poengterer det målbare og samtidig studentens fremtidige ansvar for å overvåke dette. Det står at kunnskapsområdet STM tematiserer barns tekstkulturelle utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 19), og at studenten skal kunne dokumentere og evaluere barnehagens arbeid med språk, tekst og matematikk (s. 20). Et viktig poeng her er at det ikke dreier seg om å dokumentere og evaluere barn, men heller barnehagens arbeid, for på den måten å «sikre kvalitet». Beskrivelsen av kunnskapsområdet endrer seg med gjeldende utdanningsplan (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det dreier seg ikke lenger om barns tekstkulturelle utvikling, men heller om deres språklige utvikling og «utvikling av dialogiske ferdigheter» (s. 14). I tillegg blir barns medie- og tekstkultur, meningsskaping og kreative undring nevnt som innholdskomponenter. Det utviklingsorienterte retter seg altså mot noe som er mer spesifikt språklig, noe som kan tyde på en smalere forståelse enn i tidligere utdanningsplan fra 2012. Samtidig ser vi at ord som dokumentasjon og evaluering ikke lenger knyttes til litteratur eller litteraturbeslektede begreper i den gjeldende versjonen.

Litterasitetsorienterte tilnærminger til barnelitteratur i rammeplanene virker å vektlegge ferdigheter, utvikling og forståelse – i tillegg til undring, nysgjerrighet og lek. Det er lite som tyder på at det i barnehage- og barnehagelærerutdannings-sammenheng er målbare resultater som er hovedfokus. Det er tidsvis en middel-mål-tankegang, altså at barnelitteratur skal være et verktøy for eksempelvis språklig utvikling eller matematisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54). Likevel virker de litterasitetsorienterte tilnærmingene til barnelitteratur hovedsakelig å favne vidt, og de ekskluderer ikke på noen måte estetikk.

#### *Barnelitteraturens estetiske dimensjon og dannelsespotensial*

Flere forskere har uttrykt en redsel for at barnelitteraturens estetiske dimensjon underkommuniseres i dagens barnehage- og barnehagelærerutdanning (Dybvik & Jæger, 2018, s. 46; Solstad, 2018, s. 11-12) I vår studie av rammeplanene er estetiske perspektiver på barnelitteratur fremtredende, og det trekkes forbindelseslinjer til estetikk og til det sosial-emosjonelle, identitet, danning og demokrati. Imidlertid ser

det ut til at estetiske begrunnelser for barnelitteratur fremgår tydeligere i barnehageplanene enn i utdanningsplanene.

I barnehageplanen fra 2006/2011 står det at barna skal få «et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping» (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011, s. 34) og at det skal skapes «et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (s. 35). Fokuset på spenning og glede forstår vi i retning av litteraturens egenverdi, samtidig som det virker å omfatte en sosial-emosjonell dimensjon ved litteratur. I tillegg til at barna skal få et *positivt* forhold til tekst og bilde, skal litteraturformidlingen fremme *tillit* mellom barna og mellom barna og de voksne (s. 35) samt fremme *tilhørighet* (s. 30). Altså handler det om at barna skal bli en del av barnehagens fellesskap, der arbeid med barnelitteratur kan styrke det sosiale.

At det trekkes forbindelseslinjer mellom litteratur og det emosjonelle, er ikke nødvendigvis overraskende og kan ses i sammenheng med den affektive vendingen (Johannessen, 2019). Samtidig virker det i denne barnehageplanen å dreie seg om noe ut over individets empatiutvikling. Når barnehageplanen skriver om litteraturens rolle for *tillit* og *tilhørighet*, handler det om barnet som en del av en barnehagegruppe, men også om mennesket som del av verden. Formuleringene kan dermed tolkes i retning av en dannelses- og demokratidimensjon. Barnelitteraturens dannelsesdimensjon blir enda tydeligere når det står at personalet skal «i tale og handling fremme en forståelse for bærekraftig utvikling og velge litteratur og aktiviteter som fremmer en slik forståelse» (s. 39). Altså legges det føringer på hvilke verdier litteraturen skal formidle. Formuleringen, med ord som *tale* og *handling*, signaliserer nærmest noe politisk, i hvert fall en forestilling om at litteratur kan bidra til endring i samfunnet. I dette tilfellet dreier det seg om bærekraft, som nylig har fått økt oppmerksomhet innenfor både litteraturforskning og utdanningsfeltet. Goga er blant forskere som har diskutert litteraturens muligheter og ansvar for bærekraftig utvikling. Hun mener litteraturens fremstillinger av natur kan hindre eller støtte barns utvikling som økoborgere (Goga, 2018, s. 353). At kulturen, herunder litteraturen, anses som et viktig element i bærekraftig utvikling, omtaler Goga (2018, s. 353) som en form for *grønn danning*.

Fokuset på litteraturens potensial for grønn danning videreføres ikke i barnehageplanen fra 2017. Det trekkes heller ikke paralleller mellom barnelitteratur og det sosial-emosjonelle med ord som *tillit* og *tilhørighet*. Imidlertid videreføres fokuset på estetiske opplevelser. Det står at barna skal få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger «som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). De estetiske opplevelsene er altså et mål i seg selv, samtidig som andre, mer pedagogisk orienterte mål, som kunnskap og refleksjon, følger i samme formulering.

Til forskjell fra barnehageplanene virker estetiske tilnærminger til barnelitteratur å være ganske fraværende i den første utdanningsplanen, men vi finner det igjen i gjeldende versjon (Kunnskapsdepartementet, 2018). Her står det at

studentene må kjenne til språk-, tekst- og matematikkmiljøets betydning for alle barns lek og deltakelse i hverdagsaktiviteter. Det trekkes paralleller mellom lek og tekstmiljø, noe som åpner for at arbeidet med litteratur kan forstås som en estetisk aktivitet. Samtidig er det også rom for å tolke det motsatt, noe som særlig kan knyttes til formuleringen om at studenter skal ha «kunnskap om estetiske og kroppslige aspekter ved barns språklige og matematiske utvikling» (s. 15). Det er påfallende at verken *litteratur* eller *tekst* – eller avledninger av disse ordene – er nevnt her, all den tid litteratur har sterkere konnotasjoner til kunst enn språk- og matematikkutvikling. Det kan tolkes som at litteratur implisitt er sterkt koblet til det estetiske.

Videre står det at arbeidet med tekster skal fremme identitetskaping i utviklingen av relasjoner og deltakelse i et demokrati (s. 14). På samme måte som i barnehageplanen fra 2006/2011 trekkes det her en kobling mellom litteratur og det sosial-emosjonelle for å understreke en dannelses- og demokratidimensjon. Selv om ordet *estetisk* ikke er nevnt i formuleringen, er det rom for å tolke det som står, i retning av estetisk dannelse, da danningen knytter seg til barnelitteratur og dermed er estetisk betinget (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13–14).

#### Avsluttende betraktninger

Med denne studien har vi løftet frem litteraturredidaktiske identiteter i rammeplanene, med særlig fokus på «hva»- og «hvorfor»-spørsmålene, som i vår sammenheng dreier seg om hva barnelitteratur er, og hva arbeidet med barnelitteratur skal være godt for. Felles for rammeplanene er at de rommer flertydige litteraturredidaktiske identiteter, der begrunnelser for litteraturarbeid knyttes til estetikk, kulturformidling, dannelse, demokratiutvikling og litterasitet. Begrunnelsene innebærer på samme tid forståelser for barnelitteratur som kunst og kultur, i tillegg til barnelitteratur som en form for møte med *den andre*, som en kunnskaps- og påvirkningskilde samt del av en større tekst- og skriftkultur. Selv om enkelte perspektiver er gjennomgående, for eksempel barnelitteratur som tekst- og kulturformidling, ser vi at litteraturredidaktikk i rammeplanene er et diskursivt felt preget av dynamikk og bevegelse. Eksempelvis er begrunnelser knyttet til *grønn dannelse* noe som vi kun leser ut fra ett dokument, og affektive og estetiske tilnærminger til litteratur er tydeligere i barnehageplanene enn i utdanningsplanene. Det innebærer at svarene på hva barnelitteratur er og skal være godt for, har varierende tyngdepunkt og tidvis trekker i ulike retninger i de forskjellige dokumentene.

Både nasjonalt og internasjonalt har flere forskere uttrykt en frykt for litteraturens og kunstens svekkelse, i tråd med at målbare ferdigheter har blitt stadig viktigere i utdanningsammenheng (Hamre, 2015; Nussbaum, 2010). I barnehage- og barnehage lærerutdanningskontekst har enkelte sett behovet for å understreke at barnelitteratur handler om mer enn bare språkstimulering (Solstad, 2018; Syversen, 2020). Likevel kjenner vi ikke helt igjen Dybviks og Jægers (2018) beskrivelse av et ferdighetspreget

norskfag i barnehagelærerutdanningen, hvor fagets kulturdimensjon er skjøvet i bakgrunnen. I våre lesninger av rammeplanene er forståelser av barnelitteratur som kunst- og kulturformidling fremtredende, og det ser ut til at litteraturdydaktikk som fag- og kunnskapsfelt i barnehage og barnehagelærerutdanning får legitimitet ved at det skal synliggjøre mangfold, tradisjoner og tekster fra nåtid og fortid. I den grad det dreier seg om en ferdighetsorientering (med ord som læring, stimulering og forståelse), påpekes samtidig mer estetisk og kreativt ladde begreper (som lek, nysgjerrighet, utforskning). Altså kan litteraturdydaktikk betraktes som et estetisk-funksjonelt felt (Dyndahl, 2008 s. 310), noe som fordrer en mer kompleks både-og-tilnærming fremfor en enten-eller-tilnærming.

Arbeid med litteratur er en integrert del av barnehagehverdagen, og i utdannings-sammenheng får litteraturdydaktikk også en integrert form. Det innebærer at politiske føringer og innflytelse fra øvrige fag i barnehagelærerutdanningen, særlig barnehage-pedagogikk, vil gjøre seg gjeldende. Innholdet i dokumentene kan derfor også forstås i kontekst av barnehagefaglige diskusjoner, for eksempel de som knytter seg til barns rett til lek, kunst, medvirkning og deltakelse i et kulturliv. For aktører i barnehagelæ- rerutdanningen, som skal forholde seg til både barnehageplanen og utdanningsplanen, forutsettes en tolkningskompetanse for innholdet i begge dokumentene samt hvordan de kan forstås i lys av hverandre. Hvordan barnehagelærerstudenter fortolker planene, påvirker deres forståelser, begrunnelser og *utøvelse* av litteraturarbeid. Dermed ligger litteraturdydaktikkens «hva» og «hvorfor» til grunn for «hvordan» (hvordan skal vi arbeide med barnelitteratur?), altså den praktiske utførelsen som i neste ledd får betydning for hvordan barn opplever møter med litteratur i barnehagen.

## Litteratur

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utgave). London, England: Sage.
- Alvestad, M. & Nordvik, G. (2015). Dannelsesbegrepet i barnehagens årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming. *Nordisk barnehageforskning*, (11), 3–13.
- Béland, D. & Cox, R. H. (2011). *Ideas and politics in social science research*. Oxford: Oxford University Press.
- Birkeland, T. (1998). Er barnelitteratur kunst? I P. O. Kalvestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 36–48). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, W. (1970). *Tekstopplevelser: Ni analyser av norske prosatekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlgren, L.-O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I R. Säljö et al. (Red.), *Som vi uppfattar det: Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning* (s. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Red.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: P. H. Brookes.

- Dybvik, H. & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen: Fra fag til kunnskapsområde. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(102), 38–48.
- Dyndahl, P. (2008). Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens didaktiske identitet. I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Finke, S. (2006). Mimesis og medium. Modernismen og oppfrysningen av kunstartene. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 41(1), 30–46.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 351–369). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall? *Norsk læreren*, (1), 16–23.
- Hogsnes, H. D. (2009). Kolonisering av barnehagen, sett i et kjønnsperspektiv – Kritiske lesninger knyttet til krav om sammenheng mellom barnehage og skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(1), 28–40.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (1), 1–11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v1.113>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Ingvarsson, J. & Lindhé, C. (2012). Digitalisering och poetisk form. I C. Lenemark (Red.), *Litteraturens n tverk: ber ttande på Internet* (s. 97–111). Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle leserreaksjoner. Om kunst og etikk. *Edda*, 106(4), 279–293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Kristeller, P. O. (1951). The modern system of the arts: A study in the history of aesthetics part I. *Journal of the History of Ideas*, 12(4), 496–527.
- Kunnskapsdepartementet. (2006/2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [barnehageplanen]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* [utdanningsplanen]. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [barnehageplanen]. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-f r-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* [utdanningsplanen]. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f?p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_f?p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)



- Larsen, M. E. (2016). Børnelitteratur. Diskusjon af børnelitteraturens rolle i dagtilbud. *Viten om literacy*, 20, 88–92.
- Mjør, I. (2012). Børnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskningshistorie – perspektiv på forskning og kritikk. *Børnelitterært forskningstidsskrift*, 1(3).
- Nussbaum, M. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. I D. L. Coulter & J. R. Wiens (Red.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (s. 143–157). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444307214>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracies needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11(7), 1–18.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Petersen, A. (2007). *Den tilsidesatte bog: Om den moderne billedbog i dagtilbud*. Århus: Klims forlag.
- Pettersvold, M. (2018). Lesing i barnehagen – et bidrag til danning og demokrati. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraktiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (s. 111–130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ramsfjell, A. (2010). «Kjære Gud, jeg har det godt.» Leserrolle og barndomskonstruksjon i religiøs didaktisk børnelitteratur. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1021>
- Røskeland, M. & Kallestad, A. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk. I A. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 13–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsen, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaltun, A. (2009). Litteraturens nytteverdi. *Norsk læreren*, 35(2), 32–38.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. (Doktoravhandling). Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Solstad, T. (2018). Om bokas tema. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraktiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (s. 11–16). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med børnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 239–258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 17–30). Amsterdam: John Benjamins.

- Svensen, A. (2001). *Å bygge en verden av ord: Lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svensson, A. K. (2011). *Språkstimulerande miljöer i förskolan: En utvärdering av Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik*. Borås: Högskolan i Borås.
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Townsend, J. R. (1971). Standards of criticism for children's literature. *Top of the News*, 27(4), 373–387.
- Wallace, C. (2013). *Literacy and the bilingual learner: Texts and practices in London schools*. London, England: Palgrave Macmillan.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Høgsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>







## På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner

### Becoming a literature promoter: professional identity constructions among students in Early Childhood Teacher Education

Therese Garshol Syversen

Stipendiat, Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet  
[therese.syversen@inn.no](mailto:therese.syversen@inn.no)

Anne Skaret

Professor, Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet  
[anne.skaret@inn.no](mailto:anne.skaret@inn.no)

#### Sammendrag

Arbeid med litteratur er en sentral oppgave for barnehagen, og norsk barnehagelærerutdanning har lang tradisjon for å undervise i barnelitteratur og litteraturformidling. Samtidig eksisterer det lite forskningsbasert kunnskap om hvordan barnehagelærerstudenter utvikler seg som litteraturformidlere. Denne artikkelen undersøker et utvalg barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner på vei mot litteraturformidlerrollen. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer med 16 barnehagelærerstudenter som i sitt femte semester tar et norskfaglig fordypningsemne, utforskes studentenes profesjonelle identitet som litteraturformidlere i et deltakerperspektiv. Sentrale funn er at studentenes profesjonelle identitet kommer til uttrykk gjennom høy oppslutning om fagkunnskap om barnelitteratur og litteraturformidling, noe som muliggjør en 'grensekryssing' mellom studiearenaens og praksisfeltets kunnskapskulturer. Videre kommer identitetskonstruksjoner til uttrykk i studentenes verdier, holdninger til og refleksjoner om litteraturformidlingens begrunnelser, bokutvalg og barnelesere. Profesjonelle identitetskonstruksjoner kommer også til uttrykk gjennom studentenes selvoppfatninger knyttet til litteraturformidlerrollen, som blant annet formes av måten studentene opplever at praksisfeltet tar imot og anerkjenner deres nyervervede litterære kompetanse.

#### Nøkkelord

profesjonell identitet, barnehagelærerutdanning, litteraturformidling, barnelitteratur

#### Abstract

Literature promotion is a central part of early childhood education, and Norwegian Early Childhood Teacher Education (ECTE) has a long-standing tradition of teaching children's literature and literature pedagogy to its students. However, there is little research-based knowledge on how ECTE students develop as literature promoters. This article examines professional identity constructions among a selection of students in ECTE, towards this role. Through qualitative research interviews with 16 ECTE students who in their fifth semester had chosen an in-depth course in Norwegian, the students' professional identities are examined in a participatory perspective. The findings show that professional identities are constructed through students' positive perceptions of professional knowledge on children's literature and literature promotion, which enables a transfer of knowledge cultures between the study arena and the practice field. Furthermore, identity constructions are evident in students' values and attitudes.

concerning the justification of literature promotion, selection of books and child readers. Additionally, professional identity constructions are expressed through students' self-perceptions as literature promoters, which among other things are shaped by the way the practice field receives and acknowledges the students' newly acquired competencies in literature.

#### Keywords

professional identity, Early Childhood Teacher Education, literature promotion, children's literature

## Innledning

Profesjonell identitetskonstruksjon er et kjerneaspekt i det å bli en profesjonsutøver (Nesje, 2018). Ved å konstruere en profesjonell identitet knytter individer mening til seg selv og eget arbeid, og man kopler kravene til den aktuelle profesjonen sammen med egen personlighet (Heggen, 2005). Denne artikkelen utforsker barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner. Gjennom barnehagelærerstudiet skal barnehagelærerstudenter, heretter kalt BLU-studenter, utvikle sin barnehagefaglige kompetanse, både teoretisk og praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2012). Følgelig vil utdanningen påvirke studentenes profesjonelle oppfatninger og handlingskompetanse (Heggen, 2005).

Mange studier av profesjonell identitet opererer på et fagovergripende profesjonsnivå (se for eksempel Heggen, 2005; Mørreaunet, 2020). I denne artikkelen forstår vi begrepet fagspesifikt når vi undersøker profesjonell identitetskonstruksjon i lys av litteraturformidlerrollen. Litteraturformidling er en sentral oppgave for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46–48), og barnehagelærerutdanningen har lang tradisjon for å undervise i barnlitterære emner (Solstad, 2018, s. 12). Samtidig eksisterer det lite forskningsbasert kunnskap om hvordan BLU-studenter konstruerer profesjonell identitet som litteraturformidlere. Hvordan dette foregår, har denne artikkelen til formål å skaffe innsikt i.

Vi undersøker følgende problemstilling: *Hvordan konstruerer BLU-studenter profesjonell identitet på vei mot litteraturformidlerrollen?* For å svare på problemstillingen har vi gjennomført kvalitative intervjuer med en gruppe tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen, som i sin valgfrie fordypning tok et norskfaglig emne med litteraturformidling og barnlitteratur som sentrale tema. Slik utforsker vi studentenes profesjonelle identitetskonstruksjoner i et deltakerperspektiv, der det er deres oppfatninger og refleksjoner som blir satt i fokus.

## Bakgrunn

Studier av profesjonell identitetskonstruksjon kan knyttes til profesjonsstudier, som undersøker hvordan ulike profesjoner dannes, organiseres og utvikles (Eik et al., 2015, s. 27). Som eget forskningsfelt dukket læreres profesjonelle identitet opp på midten av 1990-tallet (Beijaard et al., 2004, s. 107). I dag eksisterer det omfattende forskning på feltet, særlig internasjonalt (se for eksempel Eraut, 2004; Thornton, 2012; Tran et al., 2017). Det finnes også studier som har knyttet temaet til norsk barnehagelærerutdanning. Eksempelvis har Klinge (2016) studert profesjonell identitet hos norske BLU-studenter med praksis i Nicaragua, mens Mørreaunet (2020) har studert samspillet mellom utdanning og praksis i profesjonell identitetsdanning.

Med fokus på norskfaget spesielt har Kvåle og Rambø (2015) studert hvordan BLU-studenter uttrykker profesjonell identitet i blogger. De fant at studentenes profesjonelle identitet primært ble uttrykt gjennom bruk av fagspesifikk terminologi og fagdidaktiske refleksjoner. Vår studie dreier seg også om profesjonell identitet og norskfaget i BLU.

Vi avgrenser imidlertid til litteraturformidlerrollen, og vår metodiske tilnærming er også en annen i det at vi studerer hvordan profesjonell identitet blir uttrykt i kvalitative intervjuer.

## Teoretiske perspektiver

Med fokus på BLU-studenters profesjonelle identitetskonstruksjoner som litteraturformidlere fordres en redegjørelse for perspektiver på profesjonell identitet, litteraturformidling og litteraturformidlerrollen. Med identitet forstår vi hvordan individet konstruerer oppfatninger av seg selv gjennom prosesser knyttet til både synkrone og diakrone sammenhenger. På den ene siden er kulturell kontekst viktig, og identitet forstås her som resultat av stadige selvkonstruksjoner, som ifølge Mead (1934) skjer gjennom samhandling med andre og ved å tolke andres reaksjoner på oss. På den andre siden er individet også historisk situert og må stadig omfortolke seg selv etter hvert som tiden går. Giddens (1991) beskriver det som at det moderne selvet aktivt og kontinuerlig må skape og gjenskape sin egen selvidentitet, som dermed må anses å være en pågående prosess.

### Profesjonell identitet

Som fenomen hviler profesjonell identitet på personlig identitet og omfatter bredere selvidentiteter (Heggen, 2005, s. 447). Arbeidet med å konstruere en profesjonell identitet begynner i utdanningen, men har ikke et endelig «mål» og vil dermed være gjenstand for stadige rekonstruksjoner (Nesje, 2018). Til forskjell fra *profesjonsidentitet*, som er en samlet kollektiv identitet for profesjonen, er *profesjonell identitet* individuelt orientert (Syversen, 2020, s. 175). Samtidig har barnehagelærere sin profesjon til felles, og den kollektive profesjonsidentiteten vil kunne innvirke på individets profesjonelle identitetskonstruksjon.

Profesjonell identitet blir ulikt forstått i forskningslitteraturen, og ofte anvendes begrepet uten å bli definert (Beijard et al., 2004). Dimensjoner knyttet til profesjonell identitet som vi vil fokusere på her, er fagkunnskaper, verdier, holdninger og selvoppfatninger. Dermed forstås vi begrepet i tråd med Heggen (2008, s. 324), som «ei meir eller mindre medviten oppfatning av 'meg' som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein yrkesutøvar».

Når det gjelder fagkunnskap, er det utdanningens hovedoppdrag å bidra til at barnehagelæreren har et solid faglig grunnlag (Steinnes, 2014, s. 29). Samtidig er det ingen automatikk i at det studentene lærer i utdanningen, oppleves som direkte overførbart til praksisfeltet (Mørreaunet, 2020, s. 79). Eraut (2004) bruker begrepet 'transfer' for å belyse studenters veksling mellom utdanning og praksisfelt. I norsk kontekst har Heggen (2005, 2008) og Mørreaunet (2020) oversatt begrepet til 'grensekryssing'. Studenter kan betraktes som grensekryssere ved at de kan bære med seg fagkunnskaper til praksisfeltet, og omvendt, praksiserfaringer til utdanningsarenaen. Altså kan det skje en verdifull utveksling mellom to kunnskapskulturer. Det betinges imidlertid av at studentene opplever eierskap til kunnskapen, og at den er relevant og godt 'timet'.

Verdier og holdninger er også viktig for profesjonell identitetskonstruksjon. Ulike typer endring, faglige diskusjoner eller en praksis som er i strid med ens egne verdier, kan være anledninger hvor individet posisjonerer seg og tydeliggjør sin profesjonelle identitet (Tran et al., 2017). Ved å konstruere en 'oss versus dem'-situasjon der individet både kan identifisere seg med noe og distansere seg fra noe annet, kan den profesjonelle identiteten komme til uttrykk, hevder Klinge (2016). Det å definere hvem man er, handler altså like mye om å definere hvem man *ikke* er (s. 38).

Profesjonell identitetskonstruksjon kan også knyttes til opplevelsen av egen kompetanse og troen på egen påvirkningskraft, ofte omtalt som 'self-efficacy', eller selvoppfatninger (Manger & Wormnes, 2015). Opplevelser av mestring og forventninger om å lykkes er sentralt for en høy faglig selvoppfatning, som kan forstås som en underkategori av den mer overordnede selvfølelsen (s. 33).

#### Litteraturformidling og rollen som litteraturformidler

Vi henvender oss til nyere forskning som ser litteraturformidling i lys av kommunikasjons-teori (Ridderstrøm et al., 2015; Ørjasæter & Skaret, 2019). Ørjasæter og Skarets (2019) forståelse av litteraturformidling bygger på Lasswells (2006, s. 84) definisjon av kommunikasjon, framstilt som en femleddet spørresetning: «Who/Says What/In Which Channel/To Whom/With What Effect?». Spørreordet 'Who' viser til hvem som formidler litteratur, 'Says What' viser til hva slags litteratur som blir formidlet, 'In Which Channel' viser til mediet det formidles gjennom, 'To Whom' om hvem det formidles til, og 'With What Effect' viser til begrunnelsene for og virkningene av litteraturformidlingen. Ørjasæter og Skaret videreutvikler Lasswells spørresetning ved å dele leddet 'In Which Channel' inn i de to spørreordene 'hvor' og 'hvordan'. Slik framheves arenaen formidlingen foregår på, samt formidlingsmåten (Ørjasæter & Skaret, 2019, s. 36).

Rollen som litteraturformidler utgjør en del av barnehagelæreres profesjonelle identitet (Syversen, 2020, s. 177). Det praktiske arbeidet med litteratur i barnehagen forutsetter teoretisk og forskningsbasert kunnskap om barnelitteratur og om barn som lesere (s. 172). Altså hviler en god litteraturdidaktisk praksis, samt det å opptre som en litterær rollemodell i barnehagen, på fagkunnskap (s. 177). Det å utvikle en profesjonell identitet som litteraturformidler kan dermed knyttes til en forskningsbasert tilnærming og refleksjoner rundt de ulike spørsmålsleddene hos Ørjasæter og Skaret (2019).

## Metodologi

### Kvalitative forskningsintervju

Undersøkelsen er en kvalitativ studie av BLU-studenters profesjonelle identitetsutvikling på vei mot litteraturformidlerrollen. Vi betrakter profesjonell identitet som et fenomen som ikke er direkte observerbart (Bryman, 2016, s. 30). Følgelig må vi studere representasjoner av fenomenet. Et empirisk materiale bestående av individuelle intervju og fokusgruppeintervju ble samlet inn. Kvalitative forskningsintervju har ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) som mål å se verden fra intervjupersonens ståsted. Slik kan studien forstås innenfor et fenomenologisk paradigme, der subjektivitet anses som en viktig kilde til kunnskap (Gilje, 2006, s. 6–10). Vi inntar en konstruktivistisk tilnærming og setter fokus på språkliggjøring og det at identiteter konstrueres idet de settes ord på (Klinge, 2016, s. 38). Dermed kan også selve intervjusituasjonen betraktes som en form for identitetsarbeid.

Intervjuene var semistrukturerte, og det ble utviklet en intervjuguide som tematiserte de tidligere nevnte dimensjonene ved profesjonell identitet. Struktureringsgraden sikret at deltakerne fikk de samme spørsmålene, samtidig som intervjueren kunne omformulere spørsmål, endre rekkefølge og stille oppfølgingsspørsmål (Kvale, 1997, s. 72). Gruppeintervjuene ble gjennomført cirka midtveis i fordypningen mens studentene var på studiesamling, og de individuelle intervjuene ble foretatt etter at fordypningen var avsluttet. Studentene hadde følgelig gjennomført praksisperioden og arbeidet med pensum på tidspunktene de ble intervjuet på.

### Om deltakerne

Deltakerne består av til sammen 16 BLU-studenter som tok et samlingsbasert fordypnings-emne i norsk i sitt tredje studieår. I emnet er barnelitteratur og litteraturformidling sentrale tema. Studentene møtte et teoripensum som både eksplisitt og implisitt tematiserer ulike dimensjoner ved litteraturformidling, slik disse dimensjonene er redegjort for ovenfor.

Alle studentene deltok i fokusgruppeintervjuene, mens åtte av dem også deltok i individuelle intervjuer. Flertallet av deltakerne hadde mye praksiserfaring fra barnehage gjennom arbeid som assistenter og pedagogiske ledere. Alle er anonymiserte og har fått pseudonymer i denne artikkelen. Navnet på fordypningen er heller ikke oppgitt ut fra anonymiseringshensyn.

Ettersom studien behandler indirekte identifiserbare personopplysninger, ble det søkt om og innvilget godkjenning fra NSD. Videre ble det informert skriftlig og muntlig om hva det innebar for studentene å delta i studien. Studentene signerte skjema for informert samtykke og fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. En av artikkelforfatterne underviste studentene i det aktuelle fordypningsemnet mens datainnsamlingen pågikk. Vedkommende deltok imidlertid ikke i prosjektet på det tidspunktet og var ikke involvert i datainnsamlingen, men kom inn som medforfatter på et senere tidspunkt. Dermed ble ikke medforfatterens roller som underviser og forsker overlappende overfor studentene.

### Behandling og analyse av empiri

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert ord for ord, i sin helhet. Transkripsjonene ble analysert med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse, med trekk fra konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Teoretiske perspektiver på profesjonell identitet knyttet til fagkunnskap, verdier, holdninger og selvoppfatninger (jf. Heggen, 2005; Manger & Wormnes, 2015; Mørreaunet, 2020; Klinge, 2016; Tran et al., 2017;), ga viktige impulser til overordnede analytiske kodingskategorier. Disse ble videre koplet til litteraturformidlingsteori, altså formidlingens 'hvem', 'hva', 'hvor', 'hvordan' og 'til hvem' (jf. Ørjasæter & Skaret, 2019). Samtidig ble deler av kodingen gjort induktivt ut fra kategorier som kom til syne i empirien. Analyseenhetene består av samtalemener, eller 'topics' (Svennevig, 1999, s. 163), som vi allokerte til ulike koder. For å kvalitetssikre analysen og styrke studiens reliabilitet kodet vi først materialet hver for oss, og deretter kryssjekket vi hverandres koding (Cresswell, 2009).

### Presentasjon av empiri og funn

I denne delen gir vi først en kort presentasjon av de viktigste funnene, før vi går i dybden på fagkunnskaper, verdier, holdninger og selvoppfatninger som uttrykk for profesjonell identitetskonstruksjon i studentintervjuene. Et sentralt funn er at studentene framhevet betydningen av fagkunnskap for profesjonsutøvelse, noe som muliggjorde en utveksling mellom studiearenaens og praksisfeltets kunnskapskulturer. Grensekryssingen gjorde studentene i stand til å observere og analysere ulike dimensjoner ved litteraturformidling på forskningsbasert vis i praksisperioden, i tillegg til at de utviklet en litteraturfaglig handlingskompetanse. Studentenes profesjonelle identitet kom også til uttrykk i deres verdier og holdninger ved at de distanserte seg fra disiplinerende og instrumentelle tilnærminger til litteratur, til fordel for sosial-relasjonelle begrunnelser som egenverdi, trygghet og felles literære referanser. Holdningene deres, og synet på barneleseren, kan ses i sammenheng med fellesnordiske verdier og perspektiver fra estetisk orienterte barnelitteraturforskere. Et siste

sentralt funn er at studentene uttrykte høye selvoppfatninger, noe som kan knyttes til opplevelsen av mestring og handlingsrom i praksis og arbeid i barnehagen, samt praksisfeltets betraktninger av studentene som autoritetspersoner innenfor litteraturformidlingsområdet.

### Betydningen av fagkunnskaper for BLU-studentenes profesjonelle identitet

At fagkunnskap stod sentralt i studentenes oppfatning av hva det er å være en litteraturformidler i barnehagen, kom ofte til uttrykk i intervjuene og utmerket seg i partier som omhandlet studentenes praksis- og jobberfaringer. Ifølge Heggen (2008, s. 327, 331) er samspillet mellom utdannings- og profesjonsarenaen sentralt for å forstå profesjonskvalifiseringsprosesser. Ikke uventet ble dette samspillet tematisert da studentene fortalte om oppgaven de skulle løse i praksis. Inspirert av nyere forskning på litteraturformidling fikk de i oppgave å undersøke barnehagerommet som *sted for litteraturformidling*. Oppgaven dreide seg følgelig om litteraturformidlingens 'hvor' (Ørjasæter & Skaret, 2019). Studentene skulle observere og drøfte hvordan barnehagerommets arkitektoniske og materielle utforming tilrettela for barns møter med litteratur, for eksempel med tanke på hvor bøkene var plassert i rommet, om det fantes en egen lesestol, og i så fall hvordan den var innredet.<sup>1</sup> Flere studenter uttalte seg om formidlingsrommet i barnehagen, slik som Lars: «bøkene stod jo helt malplassert, holdt jeg på å si, for de stod jo høyt oppe i en hylle, så jeg måtte løfte barna over skuldrene mine for at de skulle se dem». Noen trakk også inn fagbegreper fra pensumlitteraturen i betraktninger om rommet, slik som Lise: «jeg synes ikke de voksne var noe gode på å sette seg ned der med barna for å lese. Som kanskje gjorde rommet *svakere kodet* [vår kursivering], da, det kunne foregå like mye lek med andre ting som med bøker der». Slike utsagn er uttrykk for at studentene har tilegnet seg fagkunnskap om temaet, og at de opplever at den har relevans for å forstå egne praksiserfaringer. Lises bruk av fagbegrepet 'kodet' fra pensumlitteraturen er koplet til hennes egen oppfatning av de voksnes atferd i formidlingsrommet. Med utgangspunkt i Kvåle og Rambø (2015, s. 19) kan dette forstås som uttrykk for en profesjonell identitet hvor fagspesifikk kunnskap og personlig engasjement ikke er atskilt, men integrert.

I refleksjoner om egne læringsprosesser fortalte studentene at tilegnelsen av fagkunnskap i fordypningsemnet gjorde at de så ting på en ny måte, slik Amanda uttrykte det: «Før hadde jeg ikke på en måte blikket. Hver gang jeg kommer inn i en ny barnehage nå, så ser jeg hvor det er bøker, hva slags bøker det er.» Slik uttrykker hun at hun har utviklet et nytt blikk, som hun senere refererer til som 'litteraturbrillene' sine, og som gjør at hun ser ting hun ikke har lagt merke til før. Andre mente at fagkunnskapen ga dem en viss grad av faglig trygghet som litteraturformidlere. Julie formulerte det slik: «det har jo bidratt til at jeg er tryggere i en rolle, da. Men det handler jo om kompetansen, da, føler jeg. Det har jo gitt en trygghet».

Studentene fortalte også om hvordan tilegnelsen av fagkunnskap kunne føre til konkrete handlinger i praksis. Amanda revitaliserte avdelingens lesestol sammen med en

1. Studentene hadde artikkelen «Samspill mellom fysisk rom og hverdagsliv i skolen» (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005) på pensum, som viser hvordan pedagogiske roms arkitektur og materialitet påvirker barn og unges handle- og væremåter, og som de leste før de dro ut i praksisperioden. Sentralt i artikkelen står det å se på arkitektur og romlige elementer som «funksjonell koding» av rommet. Et rom som er sterkt funksjonelt kodet, tilbyr bestemte former for anvendelse, mens et svakt kodet rom gir få signaler til brukeren om hvordan rommet skal anvendes. Studentene fikk så i praksisoppgave å undersøke hvordan barnehagerommet var kodet for litteraturformidling.

medstudent, mens Lise valgte seg, på eget initiativ, et fokusområde for praksisperioden basert på et fagbegrep hun møtte i faglitteraturen:

Jeg hadde litt fokus på det med Matteus-effekten. At det er de barna som spør om å bli lest for, som ofte blir lest for. Og hva da med de som ikke viser den interessen, får de egentlig det de har krav på og skal få? ... Jeg valgte ganske tidlig de barna som brukte lesekroken minst, da, eller de som ble lest minst for, det var de jeg tok med på dialogisk lesing.

For Lise ble Matteus-effekten utgangspunkt for å prøve ut høytlesningens effekt på barn som viste lite engasjement for lesing. Hun brukte fagkunnskap og inntok et kvalifisert blikk på mottakeren ('til hvem') av formidlingen, og hun gjorde konkrete tiltak for å sikre at barna fikk like muligheter til å bli lest for. At studenter og barnehagelærere med kunnskap om litteraturformidling anvender den i praksis, er ingen selvfølge (Syversen, 2020, s. 175). Fagkunnskap er ofte disposisjonskunnskap, altså kunnskap som er tilgjengelig og kan anvendes ved behov (Pålerud, 2012, s. 82). I dette tilfellet anvendte Lise fagkunnskapen hun hadde til disposisjon, noe som tyder på at de teoretiske perspektivene har blitt en integrert del av profesjonsutøvelsen.

Flere studenter fortalte at kolleger og praksislærere anerkjente deres nyervervede fagkunnskaper om barnelitteratur og litteraturformidling. Natalie sa at hun hadde fått «ansvar for å ha lesegrupper og sånt i barnehagen der jeg jobber», mens andre har fått delta i utvelgelsen av hvilke bildebøker som skal kjøpes inn til barnehagen de jobber i. Lars fikk oppleve at praksisbarnehagen tok ham imot som en kompetent aktør:

Jeg føler de var mye flinkere på høytlesning og sånne ting før, og de innrømte også at det har gått litt sånn i glemmeboka ... så det var gøy å være med på å sette fokus på det igjen, da, å gjøre de mer bevisst på bruk av bøker. Så nå skal jeg ha fokus på litteraturformidling i utviklingsarbeidet vi skal ha i neste praksis. ... Jeg skal omplassere bøkene, holdt jeg på å si. Og så skal den ene lydbokgruppa gjøres om til høytlesning.

Lars inviteres til å påvirke både bokplassering og høytlesningsrutiner i neste praksisperiode. Slik utnytter både student og praksislærer potensialet som ligger i samspillet mellom utdannings- og praksisarenaen: Barnehagen gir Lars handlingsrom til praktisk utprøving av det han har lært i fordypningsemnet, samtidig som barnehagen får nytte godt av den nyervervede fagkunnskapen om litteraturformidling som Lars har med seg fra studiet.

Felles for flere av studentene var at de viste at de var i stand til å overføre kunnskap og realisere læringspotensialet som ligger i grensekryssingene (jf. Heggen, 2008; Mørreaunet, 2020). Eraut (2010) påpeker at slik kunnskapsoverføring fordrer både god 'timing' av fagkunnskap slik at den oppleves som relevant, i tillegg til at den det gjelder, får eierskap til kunnskapen. Det finnes imidlertid også eksempler i materialet på at studentene utfordret faglitteraturens betydning, slik Kathrine gjorde:

selvfølgelig er det fint å få en forklaring på hvorfor ting er som de er, eller hvorfor barna reagerer som de gjør ved forskjellige typer lesing ... jeg synes jo liksom det blir veldig sånn, ja, man skal overtenke og analysere og fordype seg i alt. Men ... det er jo spennende teori og spennende å lese om.

Utsagnet vitner om en åpen innstilling til teori, men også at den ikke alltid oppleves som relevant. En annen student påpekte hvordan teorien ikke 'matcher' med den praktiske barnehagehverdagen. Det var ingen studenter som uttrykte at de var generelt imot å tilegne seg ny fagkunnskap, men enkelte utsagn kan tolkes som at noen studenter opplevde utfordringer med å integrere teoretiske perspektiver der relevansen ikke var like umiddelbar og lett å



se (Syversen, 2020, s. 173). Verdien av teoretisk kunnskap i barnehagen har også ofte blitt utfordret, med en uklar kollektiv profesjonsidentitet for barnehagelærere som resultat (Steinnes, 2014). Imidlertid var det ingen studenter i denne studien som utelukkende orienterte seg mot en mer praktisk kunnskapskultur.

I materialet var det flest eksempler på hvordan studentene tok med seg fagkunnskapen fra studiesamlingene til barnehagen. En årsak til dette kan være at intervjuene foregikk på studiearenaen. Det finnes også eksempler i materialet på at de overførte kunnskap fra praksisarenaen og tilbake til studiearenaen. På ett nivå gjaldt dette for hvordan praksisarenaen ga studentene utprøvningsmuligheter, noe Lise kommenterte i forbindelse med temaet dialogisk høytlesing: «det var veldig spennende å lese om det, men jeg var òg veldig sånn, okei, hvordan skal det her fungere i praksis. Så det var veldig deilig å ha praksis til å teste ut og se at, ja, det fungerer». På et annet nivå gjaldt det hvordan studentene tilegnet seg kunnskaper om litteraturformidling gjennom å observere barnehageansattes formidlingspraksiser. Eksempelvis ble Julie overrasket over praksislærerens bokvalg:

Da tok hun fram litteratur som jeg tenkte, oi, det her hadde jeg aldri tenkt på å ta fram for barna . . . det var veldig mye tekst, lite bilder, og det var sånn jeg tenkte at ikke var så barnevennlig, da . . . men de elsker det jo, de var helt med.

Slik viste studentene at de opplevde at praksisfeltets kunnskapskultur kunne bidra til å videreutvikle innsikter i og kunnskap om litteraturformidling.

Betydningen av verdier og holdninger for studentenes refleksjoner om litteraturformidlingens 'hvorfor', 'hva' og 'til hvem'

Hva studenter opplever som *viktig*, og hvordan de posisjonerer seg i faglige diskusjoner, er ifølge Klinge (2016) og Tran et al. (2017) tydelige uttrykk for profesjonell identitet. BLU-studentenes verdier og holdninger kom særlig til syne i refleksjoner om litteraturformidlingens 'hvorfor', 'hva' og 'til hvem'. Når det gjelder begrunnelser for litteraturarbeid i barnehagen, var studentene opptatt av at formidlingen kunne ha ulike mål. Oppfatninger om barnelitteraturens egenverdi ble uttrykt gjennom utsagn som «en bok kan leses bare for å leses» (Amanda) og «fokuset bør ikke være på at barna skal lære dét og dét» (Lars). Kathrine insisterte på et mangesidig potensial ved litteraturformidlingen, et syn som ble uttrykt av flere:

Litteratur er så mangt. Alt fra det å bare lese for opplevelsens skyld til at man får et bedre språk, og ikke minst at man lærer så mye av forskjellige bøker. Man kan sette seg inn i andres verden og lære om andre kulturer, lære om fag, det er så stort potensial.

Begrunnelser for litteraturformidling knyttet til sosial-relasjonelle funksjoner, med fokus på trygghet, kos og felles litterære referanser, var mest framtrødende. Studentene var kritiske til det de opplevde som operasjonaliserte begrunnelser i praksisfeltet, hvor lesingens funksjon var å «roe ned» barna. Dermed ga utsagnene deres om formidlingens 'hvorfor' gjenklang i litteraturdidaktiske diskusjoner og debatter de siste årene, der studentene posisjonerte seg på tilsvarende vis som estetisk orienterte barnelitteraturforskere (Dybvik, 2016; Syversen, 2020). Flere hadde observert i praksis eller i arbeid i egen barnehage at når barnehagene jobbet med bøker, for eksempel i samlingsstund, bar det ofte preg av en disiplinierende tilnærming som studentene tok avstand fra, der lesing ofte ble ensbetydende med «hysje- og kjeftesituasjoner». Ved å tidvis distansere seg fra det noen av dem opplevde som en

etablert praksis i noen barnehager, konstruerte studentene til en viss grad en 'oss versus dem'-situasjon (jf. Klinge, 2016). Det kom også til syne ved at de snakket om et felles 'vi', underforstått studentene ved fordypningsemnet.

I refleksjoner om bokutvalget i barnehagene, litteraturformidlingens 'hva', ble ordet «tilfeldig» mye brukt. Bokutvalget var ofte et resultat av donasjoner fra foreldre og ansatte i barnehagen: «det er slitte bøker, ødelagte bøker, teipa bøker» (Amanda). Studentene opplevde at det de omtalte som «kommersiell litteratur», som de assosierte med masseproduserte Disney-bøker, utgjorde en sentral del av bokutvalget. Dette var de hovedsakelig kritiske til, deriblant Hilde, som karakteriserte kommersiell litteratur som «litterær fastfood». Studentene var opptatt av at barna skulle ha tilgang til et rikt utvalg av bøker, med både eldre og nyere litteratur, et «bredt spekter» (Lars). Dermed ble barnehagens bokutvalg et område der studentenes profesjonelle identitet kom tydelig til uttrykk (jf. Klinge, 2016; Tran et al., 2017). Dette var også tilfellet da studentene diskuterte såkalt utfordrende bildebøker, altså bøker som handler om alvorlige tema som død, skilsmisse og overgrep. Studentene opplevde denne litteraturen som viktig, men de var nølende til å skulle bruke den i barnehagen, noe de begrunnet med at den kunne virke skremmende: «*Annas himmel*, *Krigen* og *Blekk-spruten* er kanskje de bøkene som gjorde sterkest inntrykk på meg . . . Men jeg ville ikke tatt dem fram i barnehagen uten grunn» (Julie). *Behovet* for denne typen litteratur ble av studentene tolket ganske bokstavelig i retning direkte gjenkjennelse for barnet. Flere uttalte for eksempel at man kunne lese Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus' bildebok *Krigen*, som tematiserer skilsmisse, med barn som opplevde dette hjemme. Noen studenter uttalte imidlertid at de ennå ikke følte seg trygge nok til å bruke slike bildebøker i barnehagen. Selv om studentene posisjonerte seg kritisk til bokutvalget i barnehagene, og særlig bruken av kommersiell litteratur, var de mer i tråd med praksisfeltet når de uttalte seg om bildebøker de opplevde som utfordrende.

Studentenes tilbakeholdenhet med å bruke utfordrende bildebøker kan også ses i sammenheng med deres syn på barn. Vurderingen av litteraturformidlingens 'hva' kunne altså ikke løsrives fra litteraturformidlingens 'til hvem', barneleseren. Det var særlig frykten for at barna skulle bli redde, som var utslagsgivende. Samtidig omtalte studentene barna som aktive, deltakende og medvirkende lesere, med preferanser og innspill som hadde en naturlig plass i litteraturformidlingen: «det handler om å være inkluderende, lyttende overfor barn og barns innspill, se alle» (Julie). Flere påpekte at barn kunne lese bildebøker på andre måter enn voksne, for eksempel at de er gode til å se detaljer i bildebokoppslag. Studentene hadde også opplevd at barna kunne ha andre tolkninger og opplevelser av en bok enn dem selv. For eksempel fortalte Amanda at hun og datteren hadde hatt vidt forskjellige tolkninger av Stian Holes bildebok *Annas himmel*, som handler om en mors død, noe hun syntes var fint.

#### Studentenes selvoppfatninger i rollen som litteraturformidlere

Opplevelsen av egen kompetanse og troen på egen påvirkningskraft er som nevnt en sentral dimensjon av den profesjonelle identiteten (Manger & Wormnes, 2015). Etter at fordypningsemnet var gjennomført, reflekterte studentene på ulikt vis rundt sin egen rolle som litteraturformidlere i barnehagen, altså formidlingens 'fra hvem'. Flere identifiserte seg med rollen, deriblant Amanda, som fortalte at «det er fullt av bøker rundt meg på arbeidsplassen og på hjemmebane, og jeg er ikke redd for å bruke dem». Andre var mer nølende, slik som Beate:

Jeg ser på meg selv mer som en litteraturformidler nå enn før, kanskje, men likevel ikke så veldig. Jeg har veldig lyst til, jeg føler jo at det er veldig viktig, så jeg har veldig lyst til å se på meg selv som en litteraturformidler etter hvert.

Beates utsagn gir gjenklang i de teoretiske perspektivene på profesjonell identitet som denne studien bygger på, altså at det er snakk om en pågående prosess uten et endelig mål (jf. Nesje, 2018). Flere fortalte at de hadde utviklet en trygghet som litteraturformidlere og et blikk for litteraturformidling. Dette var særlig knyttet til å vurdere det fysiske miljøet, som de jobbet med i praksisoppgaven, men òg til vurdering av barnelitteratur. Noen inntok et metaperspektiv, og til dels et kritisk blikk, på egen praksis. Beate fortalte om barnehagen hun selv er pedagogisk leder i: «Vi har et bibliotek som det tar ti minutter å gå til, så det er absolutt lagt til rette for at det skal være bra leseforhold i barnehagen vår. Men enn så lenge er det nå ikke det.» Slike utsagn kan tolkes som uttrykk for både faglig trygghet og profesjonalitet, en evne til å skille 'hvem jeg er' fra det profesjonelle 'hva jeg gjør'.

Selv om studentene i ulik grad identifiserte seg med rollen som litteraturformidler, hadde de høye faglige selvoppfatninger (jf. Manger & Wormnes, 2015) på området. De uttrykte en tro på sin egen innflytelse og påvirkningskraft. Kathrine beskrev det som at «vi har jo litt bedre utgangspunkt, vi som har gått her, vi vet om mer litteratur». Flere opptrådte som ledere og reflekterte rundt hvordan de kunne påvirke de andre i barnehagen i forbindelse med arbeid med litteratur, slik som Lise:

Det blir min oppgave å synliggjøre hvorfor vi skal ha mangfold [i bokutvalget], stille litt kritiske spørsmål, vise de andre at det å lese en bok betyr ikke at de voksne leser den fra a til b uten at barna kan avbryte, for eksempel.

Slik ser det ut til at studentene opplevde at fordypningsemnet ga dem en faglig tyngde i litteraturarbeidet, som igjen ga dem mulighet til å gå inn i en «ekspertrolle» i egne barnehager.

## Diskusjon og avslutning

I intervjuene med BLU-studentene kom konstruksjoner av profesjonell identitet på vei mot litteraturformidlerrollen til uttrykk på flere vis. Studentene vurderte fagkunnskap høyt, noe som gjorde dem i stand til å være grensekryssere mellom studiearenaens og praksisfeltets kunnskapskulturer. Med grunnlag i teoretiske og forskningsbaserte perspektiver tok studentene initiativ til å fornye bokutvalget, tilrettelegge barnehagens rom bedre for litteraturformidling og aktivt involvere barn som viste liten interesse for lesing. På den måten anvendte studentene fagkunnskapen de hadde til disposisjon (jf. Pålerud, 2012). Det tyder på at de opplevde den som relevant og godt timet (jf. Mørreaunet, 2020), samt at avstanden mellom kunnskapskulturene ikke var for stor. Funnet er i tråd med Heggens (2005) studie, som fant at førskolelærerstudenter vurderte fagkunnskap høyt og oppfattet at den fikk økt relevans gjennom utdanningen. Funnet kan også ses i sammenheng med Kvåle og Rambø (2015), som peker på en tilsvarende internalisering av fagspråk og fagkunnskap hos barnehagelærerstudenter. Samtidig skiller det seg fra Steinnes' (2014) undersøkelse, der studentene, hvorav mange jobbet som assistenter ved siden av studiet, betraktet utdanningen som «et nødvendig onde». Kanskje kan ulikhetene forklares med at vi intervjuet studenter som tok et fordypningsemne med tydelig avgrenset fokus. En annen mulighet er at gjentatte diskusjoner om barnehagelæreres status de seneste årene kan ha gjort studenter mindre tilbøyelige til å undergrave egen profesjon (jf. Steinnes, 2014).

At studentenes utsagn om litteraturformidlingens 'hvorfor' knyttet seg til estetisk orienterte perspektiver på litteratur, er ikke nødvendigvis overraskende, da slike begrunnelser kan

leses ut fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og studentenes teoripensum. Samtidig skiller denne posisjoneringen seg fra de mer disiplinerte og nytteorienterte tilnærmingene som de opplevde i praksisfeltet. Dybvik (2016) beskriver hvordan barnehager primært knytter arbeidet med litteratur til barns språkutvikling. I lys av denne forskningen, samt beskrivelsene studentene gir av praksisfeltet i denne studien, vil studentene selv kunne utgjøre en motvekt til eksisterende litteraturredidaktiske praksiser i barnehagen.

I refleksjoner om barneleseren kom fellesnordiske barnehageverdier til uttrykk, med fokus på barns lek, deltakelse og medvirkning (Klinge, 2016). Barneleserne ble oppfattet som kompetente og deltakende, samtidig som at studentene uttrykte at de ønsket å skjerme barna for mer utfordrende barnelitteratur. Enkelte av utsagnene kan kanskje sies å reflektere et mer romantisierende syn på barn (Syversen, 2020, s. 151–154), og det er mulig at studentene i dette tilfellet orienterer seg mer mot praksisfeltets kunnskapskultur enn forskningsbasert fagkunnskap. Samtidig er selvstendig refleksjon rundt ulike teoretiske perspektiver også en del av barnehagelærerstudenters posisjonering og profesjonelle identitetskonstruksjoner (Syversen, 2020, s. 173).

Selv om studentene omtalte seg selv som i en prosess, hadde de en opplevelse av at de hadde ervervet seg en kompetanse som gjorde dem bedre rustet til å utvikle og lede arbeidet med barnelitteratur i barnehagen enn andre uten tilsvarende utdanning. Opplevelsen av mestring og handlingsrom kan ha bidratt til å støtte oppunder de høye selvoppfatningene. Det samme gjelder for praksisfeltets betraktninger av studentene som kompetente i litteraturformidling, da selvkonstruksjoner påvirkes av andres oppfatninger og reaksjoner på oss (Mead, 1934). At studentene hadde høye selvoppfatninger og vurderte fagkunnskap som viktig, kan kanskje motvirke det Steinnes (2014) beskriver som en usynliggjøring av nyutdannedes kunnskapsgrunnlag i møtet med praksisfeltet, som er en særlig utfordring for barnehagelærerprofesjonen. Når studentene etter hvert fullfører utdanningen, må de selv tre fram med sin særskilte kompetanse, samtidig som barnehagene må være villige til å ta dem imot (Ødegård, 2011). For barnehagelæreres profesjonelle identitet blir dette viktig ettersom det får direkte betydning for deres videre profesjonslæring og opplevelse av profesjonalitet (Steinnes, 2014).

Beijard et al. (2004) minner om at profesjonell identitet påvirker profesjonsutøvelse, profesjonell utvikling og holdninger. Hva slags profesjonell identitet BLU-studenter konstruerer på vei mot litteraturformidlerrollen, får følgelig implikasjoner for hvordan de vil tilrettelegge for barns møter med barnelitteratur i barnehagen, samt hvilken litteratur de lar barna få møte. Samtidig som profesjonell identitet er et sammensatt fenomen som kan studeres i et fagovergripende perspektiv, vil vi ut ifra våre funn framheve verdien av å også undersøke profesjonelle identitetskonstruksjoner i mer fagspesifikke sammenhenger. På denne måten kan man få dypere innsikt i barnehagelærerprofesjonens mangefasetterte arbeid, hvor litteraturformidling er ett av flere underutforskede felt. Gjennom koplinger mellom barnehageprofesjonen mer overordnet og det fagspesifikke kan forskningen også bidra til å etablere et mer helhetlig barnehagepedagogisk kunnskapsfelt.

## Litteratur

- Beijard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (6. utg.). Oxford University Press.
- Cresswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Sage.



- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen – et spørsmål om kvalitet? I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 122–133). Cappelen Damm.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace Learning in Context* (s. 201–221). Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Gilje, N. (2006). Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk diskusjon. *Tidsskrift for kulturforskning*, 5(1), 5–22.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446–460. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2005-06-06>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Klinge, O. E. (2016). «Det er jo lek og læring, sant?»: Konstruksjon av profesjonelle identiteter og kritiske standpunkt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 36–52. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.210>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvåle, G. & Rambo, G.-R. (2015). Expressing Professional Identity through Blogging. A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 8–28. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2015-01-02>
- Lasswell, H. D. (1948/2006). The Structure and Function of Communication in Society. I P. Copley (Red.), *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Vol. 1* (s. 84–95). Routledge.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1934). Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Hentet fra: [https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_toc.html](https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html)
- Mørreaunet, S. (2020). Mellom sertifisering og kvalifisering – grensekryssing som aktivitet i profesjonell identitetsdanning. *Nordisk tidsskrift og utdanning og praksis*, 14(1), 75–89. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2070>
- Nesje, K. (2018). *Motivation and professional identity in a context of multiple career choices*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Pålerud, T. (2012). Barnehagelærerkunnskap – fra fag til kunnskapsområder. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 78–98). Universitetsforlaget.
- Ridderstrøm, H., Skjerdingsstad, K. I. & Vold, T. (2015). Kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor. Teoretiske perspektiver. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling. Nye analyser og perspektiver* (s. 15–37). Pax Forlag.
- Solstad, T. (2018). Om bokas tema. I T. Solstad, T. T. Jansen & A. M. Øines (Red.), *Lesepraktiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter* (s. 11–16). Fagbokforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrka og samarbeidet med assistentane*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Svennevig, J. (1999). *Getting Acquainted in Conversation: A Study of Initial Interactions*. J. Benjamins.
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.

- Thornton, A. (2012). *Artist, researcher, teacher: A study of professional identity in art and education*. Intellect Ltd.
- Tran, A. Burns, A. & Ollerhead, S. (2017). ELT lecturers' experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity, *System*, 67, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.014>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledeses mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. (Doktoravhandling.) Universitetet i Oslo.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidling og kunstopplevelse. En studie av Den kulturelle skolesekken*. Cappelen Damm Akademisk.



## **Med utfordrande og kontroversielle bildebøker på pensum: Ein studie av potensialet for «uafgjørlichkeit» og «sjokk» i bildebokutvalet i norsk barnehagelærarutdanning**

### **Samandrag**

Denne artikkelen utforskar kva for potensial utfordrande og kontroversielle bildebøker kan ha som pensum i norsk barnehagelærarutdanning. Trass i at barnelitteratur har ein lang tradisjon i barnehagelærarutdanninga, har det hittil vore få studiar som har retta fokus mot *kva* studentane skal lese og *kvifor*. Eit samla bildebokutval i kunnskapsområde Språk, tekst og matematikk frå ti utdanningsinstitusjonar ligg til grunn for denne undersøkinga, der eg vier særleg merksemd til tre titlar: *Farvel, Rune* (Kaldhol & Øyen, 1986), *Liten* (Wirsen, 2016) og *Sinna mann* (Dahle & Nyhus, 2003). Studien baserer seg på Janet Evans' (2015) karakteristikkar av «utfordrande og kontroversielle» bildebøker. Vidare hentar eg teoretisk inspirasjon frå Martin Blok Johansens (2021) «uafgjørlichkeit»-omgrep og Rita Felskis (2008) «sjokk»-funksjon for å peike på det ubestemmelege og sjokkarta i dei nemnte titlane. I analysen finn eg eit sjokkpotensial som mellom anna er knytt til tabutema, med skildringar av eit barns død og vald i heimen. Potensialet for uafgjørlichkeit knyter eg til kompleksitet, samspel mellom bilde og verbaltekst, samt det utelatne og påfølgjande tolkingsrommet i bildebøkene. Avslutningsvis diskuterer eg betydinga av litteraturundervisning i barnehagelærarutdanning opp mot den litteraturformidlinga som skjer i barnehagen.

Nøkkelord: barnehagelærarutdanning, bildebokutval, leseliste, utfordrande og kontroversielle bildebøker

## **Challenging and controversial picturebooks on the syllabus: A study of the potential for «undecidability» and «shock» in the picturebook selection in Norwegian early childhood teacher education**

### **Abstract**

This article explores the potential of challenging and controversial picturebooks on the syllabus in Norwegian early childhood teacher education. Despite a long-standing tradition of children's literature in early childhood teacher education, few studies have been concerned with *what* the students should read and *why*. A combined picturebook selection in knowledge area Language, text and mathematics from ten educational institutions forms the starting point of this study, in which I highlight three titles: *Goodbye, Rune* (Kaldhol & Øyen, 1986), *Little* (Wirsen, 2016) and *Angry Man* (Dahle & Nyhus, 2003). The study is based on Janet Evans' (2015) characterization of «challenging and controversial picturebooks». I draw theoretical inspiration from Martin Blok Johansen's (2021) «undecidability» and Rita Felski's (2008) «shock» to identify undecidable and shocking features in the titles mentioned. In the analysis, I find a potential for shock linked to taboo themes, such as depictions of a child's death and domestic violence. The potential for undecidability is linked to complexity, the interplay between image and verbal text, in addition to the untold and subsequently room for interpretation in the picture books. Finally, I discuss the influence of teaching literature in early childhood teacher education towards literature promotion in early childhood education.

Key words: challenging and controversial picturebooks, early childhood teacher education, picturebook selection, syllabus



## Innleiing

Forstyrrende bildebøker som skildrar tabu slik som død, vald og overgrep vert ofte omtala som «utfordrande» og «kontroversielle» (Evans, 2015, s. 11). Ifølge Åse Marie Ommundsen (2016, s. 29) er dette tekstar som bidrar til å viske ut grenser mellom barnelitteratur og vaksenlitteratur, og der den implisitte lesaren kan vere vanskeleg å tyde. Fleire studiar har vist at slike bildebøker, som kan vere både provoserande og tankevekkjande, råker ved vaksne lesarar (sjå t.d. Syversen & Skaret, 2021). I kontekst av lærarutdanning har forskinga også peika på at lesing av kontroversiell litteratur kan skape uføreseielege, verdifulle diskusjonar i litteraturundervisninga (Persson, 2010).<sup>64</sup>

Med denne artikkelen ønsker eg å utforske kva for potensial utfordrande og kontroversielle bildebøker kan ha som pensum i norsk barnehagelærarutdanning (heretter BLU). Eit utgangspunkt for studien er at dei barnelitterære tekstane som studentane møter i utdanninga vil kunne forme synet deira på kva barnelitteratur *er* og *kan vere*. Det er altså ikkje utelukkande teori om barnelitteratur som kan prege studentane sine oppfatningar, men òg litteraturen i seg sjølve. Vidare legg eg til grunn at bildebøker i kraft av å vere kunst kan verke i lesaren på eit vis som er vanskeleg å predeterminere, men som på kort og lang sikt får betydning for kven ein er (Myren-Svelstad, 2020, s. 10). Med eit slikt syn på litteratur, vil utfordrande og kontroversielle bildebøker kunne romme eit særleg potensial i BLU, både til å utfordre oppfatningar om barnelitteratur, men òg til å råke ved studentane som lesarar og blivande litteraturformidlarar i barnehagen.

Med utgangspunkt i det totale bildebokutvalet hausten 2020, samla inn frå ti utdanningsinstitusjonar som har BLU, vil eg analysere og diskutere bildebokdøme ein kan omtale som «utfordrande» og/ eller «kontroversielle». Kva som ligg i desse nemningane varierer mellom ulike forskarar. Eg støttar meg her til Janet Evans (2016, s. 11, 12, 28) som skriv at desse merkelappane er vanskelege, men som primært koplar dei til tabutema med bøker som utfordrar grensene for kva som er akseptabelt. Vidare hentar eg teoretisk inspirasjon frå Martin Blok Johansens (2021) «uafgørlighed»-omgrep og Rita Felskis (2008) «sjokk»-funksjon, som både dannar utgangspunkt for analysane og for diskusjon kring kva for potensial tekstane kan ha i litteraturundervisninga og som pensum i BLU.

---

<sup>64</sup> Persson (2010) skriv om kontroversiell litteratur meir overordna, ikkje bildebøker spesifikt.

## Bakgrunn og tidlegare forskning

Barnelitteratur har lenge hatt ein sentral plass i norsk barnehagelærerutdanning, der både barnelitterære tekstar og teori inngår som del av undervisninga (Solstad, 2018, s. 12). Arbeid med barnelitteratur kan integrerast i fleire kunnskapsområde<sup>65</sup>, men er hos eit fleirtal av BLU-institusjonane avgrensa til Språk, tekst og matematikk (heretter STM).<sup>66</sup> I dei nasjonale retningslinene hjå utdanninga heiter det mellom anna at studentane skal ha kunnskapar om både skjønnlitteratur og sakprosa for barn, samt kunne sikre mangfald i barn sine tekstopplevingar (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15). Følgeleg opererer mange utdanningsinstitusjonar med eit barnelitterært pensum som studentane skal lese. Men frå forskingshald har det hittil vore lite diskusjon rundt desse tekstane, både når det gjeld *kva* studentane skal lese og *kvifor*.

Sjølv om litteraturutval og -potensial i lærarutdanning har fått lite merksemd, finst det nokre unntak. Frå svensk hald har Magnus Persson (2010) gjennomført ein autoetnografisk studie der han las klassikaren *Lolita* med førskollærerstudenter, med mål om å utforske kva for potensial kontroversiell litteratur kan ha i utdanninga. Persson fann at litteratursamtalen med studentane vart prega av sterke kjensler, refleksjon og «intensiva åsiktsbrytningar» (s. 13). Gjennom å vise til Felskis sjokkpotensial, argumenterer han for at litteraturundervisning må romme provoserande tekstar. Kva studentane vil oppleve som provoserande er ikkje gitt og vil dermed vere utfordrande for lærarutdannaren å vite i forkant, men det er «inte ett argument mot att försöka använda sig av dem i litteraturundervisningen», hevdar Persson (2010, s. 13).

Ola Harstad (2018) har i likskap med Persson (2010) gjennomført ein autoetnografisk studie der han vektlegg kjensler og den litterære opplevinga i litteraturundervisning på grunnskulelærerutdanninga. Harstad argumenterer for at det er litteraturen i seg sjølv som primært skapar ein litteraturlærer, altså at teoretiske perspektiv er sekundært i utdanninga (s. 9). Han påpeikar det paradoksale ved at litteraturdidaktisk forskning ofte held fram litteraturen sjølv som sekundær (s. 21) og ser si eiga avhandling som ei moglegheit for lærarutdannaren til å tenke over si gjerning. Ved å løfte fram det kjenslebaserte i møter med litteratur kan ein sjå både Harstad (2018) og Persson (2010) i samanheng med den affektive vendinga innanfor humaniora dei siste tiåra, men dei har òg koplingar til studiar som argumenterer for at litteraturundervisning må romme ei form for risiko (sjå t.d. Thorson & Ekholm, 2020). Dette risikofylte er ofte knytt til bruk av utfordrande litteratur. Samstundes peikar forskinga på ein

---

<sup>65</sup> Eit kunnskapsområde er eit emne sett saman av ulike fag/disiplinar.

<sup>66</sup> STM er eit obligatorisk kunnskapsområde i BLU som omfattar 20 studiepoeng, fordelt på norsk (11 studiepoeng), matematikk (7 studiepoeng) og pedagogikk (2 studiepoeng).

viss motstand til å ta denne i bruk, også i kontekst av BLU. I ein studie av Therese Garshol Syversen og Anne Skaret (2021), som følgde BLU-studentar si utvikling mot litteraturformidlarrolla, kom det fram at studentane opplevde dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene som viktige, men likevel var nølende til å bruke dei i barnehagen (s. 126). Haldninga var knytt til at studentane ikkje følte seg trygge nok i rolla, samt ei frykt for at barna skulle bli redde. Likevel var det tydeleg at bildebøkene råka ved studentane, noko som peikar mot eit kjenslemessig potensial ved desse tekstane.

### **Teoretiske perspektiv på litteraturens verknader**

Påstandar om korleis litteratur kan verke har røter tilbake til Aristoteles og Platon. I denne artikkelen blir litteraturens verknader knytt til dei potensielt sterke emosjonelle lesarreaksjonane han kan vekke. Det er nett det kjenslemessige ved litteaturen som står sentralt når ein gjev bildebøker merkelappar slik som «utfordrande» og «kontroversielle». Evans (2015, s. 19) trekk samstundes nokre skiljeliner mellom desse to omgrepa. Ei bok som er kontroversiell, det vil seie at ho tar opp tabu slik som død, vald og overgrep, vil vere utfordrande hjå lesaren. Men ei bok kan òg vere utfordrande utan å vere kontroversiell. Dette koplar Evans særleg til illustrasjonane som avhengig av stil og teknikkar kan vere krevjande å tolke og romme mykje ambivalens. Desse karakteristikkane, som peikar mot ein kompleksitet ved tekstane, har fleire likskapar med Johansens (2021) «uafgørlighed»-omgrep. Han skriv om tekstar med «uopløselige dilemmaer og modstridende udsagn, som kan fortolkes på mange forskjellige måder, der ikke kan inkluderes i samme analyse, men heller ikke ekskluderes fra analysen» (s. 8). For Johansen, som har ei didaktisk tilnærming, handlar det om å unngå litteraturundervisning der litterære tekstar vert betrakta som rebusar ein må løyse. Her får dei utfordrande eller «uafgørlige» tekstane eit særleg potensial.

Sentralt i uafgørlighed står fråveret av svar og forsoning, og dette er også eit moment ved «sjokket». I boka *The Uses of Literature* (2008) presenterer Felski fire motiv for litteraturlesing, der sjokket blir kopla til det ubehagelege og kontroversielle. Tekstane skildrar vald og overgrep, gjerne utan å tilby eit etisk fotfeste: «... we are left floundering and speechless, casting about for words to make sense of our own response» (s. 110). Dette er litteratur som har evne til å forstyrre, og Felski omtalar denne litteraturen som eit slag i ansiktet og «a punch in the gut» (s. 106, 108). Resultatet er at vi stiller spørsmål ved eigne oppfatningar og blir mindre sikre på det vi trur vi allereie veit (s. 110-112). Samstundes handlar det om å kjenne eit stikk av smerte i ein elles nomen kvardag, og å konfrontere det ubehagelege i ei verd der mykje blir feid under teppet (s. 121).

Alle desse konsept, «utfordrande», «kontroversielt», «uafgjørlichkeit» og «sjokk», er å forstå som relative fenomen som rommar dimensjonar utanfor sjølvve teksten, slik som lesaren. Kva ulike lesarar og kulturar vil oppleve som utfordrande og sjokkerande er altså ikkje gitt og finst ikkje «ibuande» i teksten. Samstundes er det felles karakteristikkar ved dei tekstane som blir omtala av Evans (2015), Johansen (2021) og Felski (2008), og som gjer at eg i denne studien legg til grunn at utfordrande og kontroversielle bildebøker kan romme eit særleg potensial for uafgjørlichkeit og sjokk. Om dette potensialet skal realiserast i kontekst av BLU, må bildebøkene kunne råke ved studentane sjølv om dei er vaksne lesarar. Ein føresetnad ved studien er at barnelitteratur generelt, i kraft av å vere kunst, har eit potensial som ikkje lar seg avgrense til målgruppe.<sup>67</sup> Med tanke på at fleire av desse tekstane også er døme på ‘crossover-bildebøker’ (jf. Beckett, 2012), er det all grunn til å tru at dei har potensial til å råke ved BLU-studentane, slik også tidlegare studiar har antyda (jf. Syversen & Skaret, 2021).

### **Materiale: bildebokutval i kunnskapsområde STM**

Med utgangspunkt i informasjon frå dei tolv institusjonane i Noreg som har BLU, har eg utforma ei liste som rommar eit samla bildebokutval i STM hausten 2020 (sjå tabell 1).<sup>68</sup> Informasjonen er i hovudsak lokalisert på nett, enten via pensum-/litteraturlistesystemet Leganto eller via institusjonane sine heimstader.<sup>69</sup> I første fase samla eg inn og systematiserte all primærlitteratur, for at eg deretter snevra inn til bildebøker på listene. Avgrensinga til bildebøker<sup>70</sup> er gjort både av omsyn til at bildeboka var einaste fellesnemnar blant institusjonane, men òg fordi bildeboka som teksttype har eit særleg potensial knytt til det utfordrande og kontroversielle.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Mange av tekstane i utvalet kan falle innunder nemninga ‘crossover’-bildebøker (jf. Beckett, 2012).

<sup>68</sup> Det var ti av tolv institusjonar som opererte med eit barnelitterært pensum i forkant av studiestart.

<sup>69</sup> For å stadfeste at listene var rett har eg vore i kontakt med samlege institusjonar. Merk at enkelte institusjonar kan ha ulik praksis på forskjellige campus, og her har eg tatt utgangspunkt i informasjon frå dei som svarte på førespurnaden.

<sup>70</sup> I avgrensinga legg eg ein kvantitativ definisjon på bildeboka til grunn, der boka skal ha minimum eitt bilde per oppslag (Rhedin, 2002, s. 17).

<sup>71</sup> Dette kjem mellom anna til uttrykk i utgjevingar slik som Evans (2015) og *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (Ommundsen, Haaland & Kümmerling-Meibauer, 2021).

Tabell 1 Det samla bildebokutvalet hjå BLU-institusjonane (sortert alfabetisk etter tittel)

	<b>Tittel</b>	<b>Forfattar/illustratør</b>	<b>Årstal</b>	<b>Opphav</b>	<b>Oppført</b>
1	ABC	Johnsen	2017		
2	All verdens dyr i ord og bilder	Könnecke	2014	Tyskland	2
3	Alle sammen teller	Roskifte	2018		
4	Alle skal sove	Lindgren & Törnquist	2019 (nyutg.)	Sverige	
5	Anne-Cath. Vestly	Bjorvand & Sandnes	2020		
6	Arkimedes – serien	Sande & Moursund	2000–		
7	Banke på	Tidholm	1992	Sverige	
8	Barbie-Nils og pistolproblemet	Tinnen & Johnsen	2011		
9	Bø flyttar ut	Tjosvold	2016		
10	Bokstavsommaren	Osland	2017		
11	Bukkene Bruse – serien	Rørvik & Moursund	2009–		6
12	Bø og Bæ – serien	Landström & Landström	2000–	Sverige	6
13	Den lille larven Aldrimett	Carle	2006		
14	Det var ikke jeg! sa Robinhund	Lima de Faria	2015		
15	Dragen	Dahle & Nyhus	2018		
16	Du tror det ikke før du får se det	Eliassen & Hodnefjell	2018		
17	Edderkopper	Holm	2010		
18	Ei kjedeleg bok	Markhus	2017		
19	Fargene som forsvant	Ørbeck-Nilssen & Düzakin	2017		
20	Farvel, Rune	Kaldhol & Øyen	1986		
21	Fiat og farmor	Sandemose	2002		
22	Finne på	Tidholm	1993	Sverige	
23	Fotballspilleren	Crowther	2011	USA	
24	GABBA, GABBA, HEY!	Grytten & Moursund	2008		
25	Garmann – trilogien	Hole	2006-2010		
26	Geitekillingen som kunne telle til ti	Prøysen & Olsen	1975/2000		3
27	Gorm er en snill orm	Kuhn	2013		
28	Hallo Jorda	Fiske	2007		2
29	Hatte – trilogien	Klassen	2017	Canada	
30	Heng i, Albert Åberg	Bergström	1976	Sverige	
31	Henrik And	Folkestad	2011		2
32	Herr Hansen får besøk	Moseng	2017		
33	Hokus pokus 1-2-3	Horndal	2014		
34	Hvem blør?	Wirśén	2007	Sverige	
35	Hvem skal trøste Knøttet?	Jansson & Bjerke	1960/2017	Finland	
36	Hvem, hva, hvor?	Taltec	2016	Frankrike	
37	Hvordan begynner man på skolen?	Fiske	2020		
38	Håret til mamma	Dahle & Nyhus	2007		
39	Ine og Hasse-serien	Renberg & Torseter	2010		
40	Inni mamma (Evelin & Halsnes, 2016)	Evelin & Halsnes	2016		
41	Ira lyssnar	Sandling	2019		
42	Jakob og Neikob – serien	Stai	2008-		6
43	Johannes Jensen – serien	Hovland & Kove	2003-		3
44	Jo og Jenny – serien	Ask	2011-		
45	Julia spiser alt	Eriksson & Moroni	2017	Sverige	
46	Knokedunk	Eikenes & Gulliksen	2019		
47	Kom og lek	Tullet	2017	Frankrike	
48	Krokodille i treet	Aalbu	2015		
49	Kroppen	Torgersen & Ribe	1983		
50	Kubbe lager museum	Johnsen	2010		
51	Kule ting for en 4-åring	Sønneland & Bjaberg	2012		
52	Kvitebjørnen	Løland & Irgens	2007		
53	Lars-serien	Nyhus	2013-		3
54	LEGO Star Wars: figurleksikon	Dolan	2012		
55	Lille ting spiser ABC	Diep	2015		2
56	Liten	Wirśén	2016	Sverige	
57	Min bestemor strøk kongens skjorter	Kove	2000		
58	Monsterbråk	Güettler, Helmsdal & Jónsdóttir	2013		

59	Mopp og Mikko-serien	Stai	2011-		3
60	Norsk billedbok for barn	Holst & Nielsen	1888/1989		
61	Når to - serien	Bringsværd & Soli	2002		2
62	Odd er et egg	Aisato	2010		3
63	Oi-oi!	Sortland & Kramer	2013		
64	Ordfabrikken	de Lestrade & Docampo	2012	Frankrike	
65	Plutselig	Torkildsen & Torkildsen	2017		
66	Poka & Mina – serien	Crowther	2007	Belgia	
67	Pom og Pim	Landström & Landström	2013	Sverige	
68	Pomelo blir stor	Badescu & Chaud	2011	Frankrike	
69	Pølsetjuven	Engedal	2019		
70	Pål – serien	Lindgren & Eriksson	1982-	Sverige	
71	Riddarar og riddarborger	Vandewiele & Duterte	2003	Frankrike	
72	Se og si – ordboka mi	Grossmann	1997/2012		
73	Shh! Vi har en plan	Haughton	2016	USA	
74	Sinna mann	Dahle & Nyhus	2003		5
75	Skal vi leke?	Nyhus	2016		
76	Skarpe tenner	Osland	2005		
77	Snart sover du	Njie & Aisato	2016		
78	Snill	Dahle & Nyhus	2002		6
79	Sonja Henie	Wilmann & Mæland	2019		
80	Snokeboka	Aisato	2018		
81	Sånn funker kroppen	Munkvik & Moseng	2012		
82	Telle-boka	Egner	1976		
83	Til Huttetuenes land	Sendak	1978	USA	4
84	Timothy mister seg sjølv	Markhus	2010		
85	Trekant	Barnett	2018	USA	
86	Ulla hit og dit	Tinnen & Dokken	2010		
87	Under ein stein: Ei bok om små dyr	Osland & Belsvik	2014		
88	Unni og Gunni - serien	Folkestad	2012-		
89	Venner med venger	Osland & Belsvik	2012		
90	Visste du at...?-serien	Fiske	2020-		
91	Året rundt i Vrimleby: Vinter-vår-sommar-haust	Berner	2013		

Lista omfattar til saman 91 bildeboktitlar, der enkelte er oppførte hjå fleire institusjonar. Viss ein legg til grunn at ei slik liste ber på visse førestillingar om barnelitteratur (jf. Skaret, 2022), ser det ut til at nyare, norske bildebøker vert oppfatta som sentrale. Sjølv om det finst døme på eldre og omsett litteratur, særleg frå Sverige, er bildebøkene i hovudsak norske og nye i den forstand at dei er utgjevne på 2000-talet. Vidare finst ulike måtar å nærme seg dette materialet på, mellom anna studiar av representasjon eller kanoniseringstendensar. Fokuset mitt i denne artikkelen er på barnelitteraturen sitt emosjonelle potensial, særleg opp mot dei utfordrande og kontroversielle bildebøkene, og eg vil her løfte fram titlar som fell innanfor denne nemninga. Blant desse går eg i djupna på tre utvalte bildebøker og diskuterer korleis eg forstår tekstane i lys av uafgjørleghed og sjokk.

### Utfordrande og kontroversielle bildebøker i utvalet

Blant 91 titlar og seriar i utvalet vil eg karakterisere åtte av dei som utfordrande og kontroversielle: *Dragen* (Dahle & Nyhus, 2018), *Farvel, Rune* (Kaldhol & Øyen, 1986), *Garmann-trilogien* (Hole, 2006-2010), *Håret til mamma* (Dahle & Nyhus, 2007), *Inni*

*mamma* (Alves & Halsnes, 2016), *Liten* (Wirsén, 2016), *Sinna mann* (Dahle & Nyhus, 2003) og *Snill* (Dahle & Nyhus, 2002). Felles for *Dragen*, *Håret til mamma*, *Inni mamma*, *Liten* og *Sinna mann* er at dei skildrar vald og/ eller omsorgssvikt frå barnet sitt perspektiv. Dette er kontroversielle tema som mange lesarar vil oppleve som utfordrande (jf. Evans, 2015). Når eg inkluderer *Garmann*-trilogien i nemninga, er det fordi bøkene tar opp alvorlege, eksistensielle spørsmål kring død og religion, som mange vil oppleve som kontroversielt (Ommundsen, 2016, s. 31). I tillegg rommar til dømes den første boka i serien noko uforløyst og ei manglande forsoning ved at ho avsluttar med at Garmann gruer seg til skulestart. *Farvel, Rune* har til felles med *Garmann*-trilogien at ho er alvorleg og tematiserer død, men på meir eksplisitt vis. Ettersom død ofte blir oppfatta som kontroversielt i barnelitteratur, blir også bildeboka utfordrande. Den siste bildeboka i utvalet eg vil løfte fram er *Snill*, som ikkje naudsynleg er kontroversiell, men som har komplekse ikonotekstar ein kan forstå i lys av Evans' karakteristikk av bøker som er «challenging but not controversial» (2015, s. 18-19).

I den vidare analysen rettar eg fokus mot tre bildebøker frå utvalet. Valet av den første bildeboka, *Farvel, Rune*, er motivert av at ho er blant få eldre bildebøker i utvalet, og at ho tematiserer eit kontroversielt tema som død, med eksplisitte skildringar som har stort sjokkpotensial. Deretter analyserer eg den svenske småbarnsbildeboka *Liten*, som tematiserer vald i heimen, og er blant dei omsette titlane. Valet her er også knytt til eit kontroversielt tema, samstundes som boka tilsynelatande vender seg til svært unge lesarar. Til slutt rettar eg fokus mot *Sinna mann*, ei bok som står oppført hjå fleire av institusjonane og som har sjokkert lesarar både nasjonalt og internasjonalt og blitt omtala som ein revolusjon innanfor barnelitteraturen (jf. Bjorvand, 2010).

### **Sjokkerande realisme i *Farvel, Rune* (1986)**

*Farvel, Rune* er skriven av Marit Kaldhol og illustrert av Wenche Øyen. I boka møter vi Sara som mistar bestevenen sin Rune i ei drukningsulykke. Språket til dei to barna, den fysiske storleiken og rolleleiken gjer det nærliggjande å tru at dei kan vere på alder med dei eldste barna i barnehagen, eventuelt litt eldre. Handlinga er lagt til eit landleg miljø, der vi følgjer Sara frå sein haust, då dødsulukka skjer, og mot våren då ho besøker grava til Rune saman med mora si. Historia har ein allvetande forteljar, og denne forteljarstemma er tydeleg og skapar innleiingsvis ein illusjon av tryggleik: «Sara og Rune vil gifte seg og bli mamma og pappa når dei blir vaksne [...] No leikar dei det» (1. oppslag). Som lesar får ein inntrykk av at stemma ber både historia og barna trygt, før det heile blir snudd på hovudet. Denne brå overgangen frå barndomsidyll til fortvilning og sorg rommar i seg sjølv eit sjokkpotensial (jf.

Felski, 2008). Død er ikkje er eit uvanleg tema i barnelitteraturen, men det er relativt sjeldan at hovudkaraktarar eller deira nærmaste døyr (Warnqvist, 2018, s. 62). Her er det i tillegg eit barn som døyr. Den visuelle skildringa av dødsulukka er sjokkerande, med ei realistisk og svært eksplisitt framstilling av Rune som ligg død i vatnet (sjå fig. 1). Sjølv om fargane og streken har ein dus kvalitet, ser ein tydeleg omrisset av ein livlaus kropp som ligg og flyt.



Fig. 1. Marit Kaldhol og Wenche Øyen: *Farvel, Rune* (1986). Samlaget.

Evans (2015, s. 11) skriv at slike eksplisitte illustrasjonar ofte kan verke oppskakande for vaksne lesarar: «If a very explicit style is used to illustrate a narrative then there will undoubtedly be adults who see these picturebooks as being unsuitable for children.» Det eksplisitte er også tydeleg i Sara sin reaksjon på å sjå Rune i vatnet. Som menneske tolkar vi andre sine kjensler særleg via auge og munn (Nikolajeva, 2013, s. 251), og Sara sine blanke auge og opne munn med munnvikene nedover formidlar både fortvilning og redsel. I den vidare handlinga må Sara erfare kva død inneber, og som lesarar kjem vi tett på sorga hennar. Gjennom det dei vaksne fortel til Sara formidlar teksten ein nådeløys realisme om død: «Mamma har forklart at Rune er død ... Han kan ikkje snakke meir. Ikkje sjå eller høyre ... Sara skal aldri få sjå Rune meir. Fordi han er død» (Kaldhol & Øyen, 1986, Oppslag 5). Etter gravlegginga, senkar det seg eit mørke over staden formidla med eit ordlaust oppslag som skapar assosiasjonar til skrekksjangeren (sjå fig. 2).





Fig. 2. Marit Kaldhol og Wenche Øyen: *Farvel, Rune* (1986). Samlaget.

At dette oppslaget er utan verbaltekst inneber eit tolkingspotensial og kompleksitet (Evans, 2015, s. 20) som lar seg kople til uafgørighed-omgrepet (jf. Johansen, 2022). Også når det gjeld slutten i *Farvel, Rune* finst det stort tolkingspotensial. Boka bryt med kravet om ein lukkeleg slutt (jf. Løgstrup, 1969) som i seg sjølv kan vere sjokkerande, men ein kan også diskutere om det finst ei manglande forsoning i boka – noko som står sentralt både i sjokket og uafgørighed. Avslutningsvis er det rom for å tolke boka dit at Sara er på veg til å forsone seg med at Rune er borte. I det siste oppslaget, då Sara sit bakpå moren sin sykkel, kan ein tyde eit forsiktig smil kring munnen til Sara. Vidare formidlar sentralperspektivet og dei horisontale linene i oppslaget ein ro som kan styrke ei slik tolking. Samstundes ser det ut til å vere ein avstand mellom det dei vaksne fortel om død og den budskapen Sara greier ta innover seg, tydeleggjort gjennom formuleringar som «Mamma har forklart at...». Det gjer det mogleg å tolke boka som at ho handlar om å miste nokon utan å forstå kva død inneber. At Sara i eit av dei siste oppslaga framleis protesterer: «– Eg vil at han skal komme att! Han skal ikkje bli til jord!» (Oppslag 11) set dei harmoniserande momenta på prøve.

### **Det implisitte, ubestemmelege og sjokkerande i *Liten* (2016)**

*Liten* er skriva og illustrert av Stina Wirsen. Boka har lite verbaltekst og eit format som gjer det nærliggjande å karakterisere ho som ei småbarnsbildebok. Allereie i parateksten blir det klart at boka skildrar vald i heimen: «De som er vaksne får ikke skremme eller slå». Vi les vidare at ho både rettar seg mot barn (for å vere ein trøyst), men også mot vaksne som ei påminning om at dei store skal passe på dei små. I historia møter vi Liten, ein barnefigur med hundeliknande trekk som bur saman med to foreldrefigurar som heiter Ene og Andre. Innleiingsvis er det roleg i heimen, «ikke noe bråk» (Oppslag 2), og vi følgjer Liten til ein «bra og glad barnehagedag» saman med den vaksne katteaktige figuren Store og dei andre

barnefigurane (Oppslag 4). Men når Liten blir henta, er Andre sint, og det kjem raskt eit sinneutbrot retta mot barnet (sjå fig. 3).

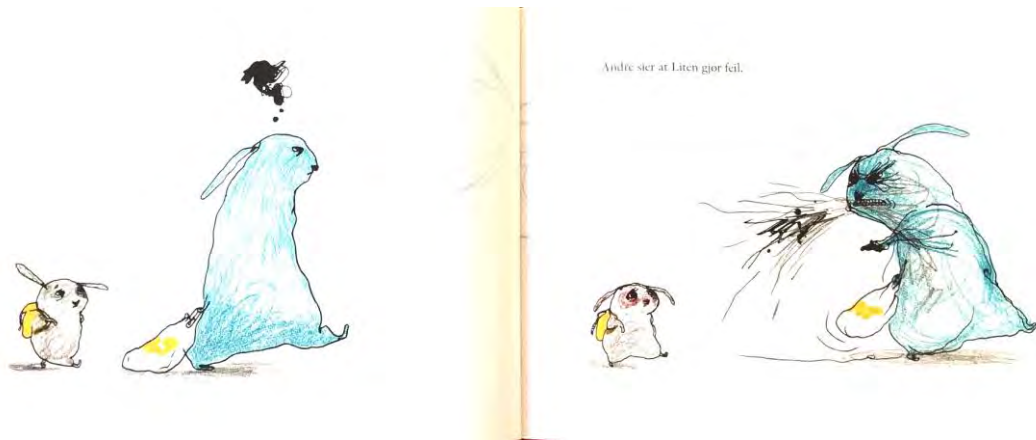


Fig. 3 Stina Wirsén: *Liten* (2016). Gyldendal.

I oppslaget som følgjer les vi at «bråket» fortset, at Liten må gå mellom foreldra sine og veit «[a]t nå blir det farlig. Enda en gang» (Oppslag 6). På dette tidspunktet ligg Liten gøymt under bordet (sjå fig. 4). Men skildringa av det farlege uteblir. I staden ser det ut til å vere eit tidshopp der vi i neste oppslag les at Ene har pakka kofferten og drar frå Andre og Liten.

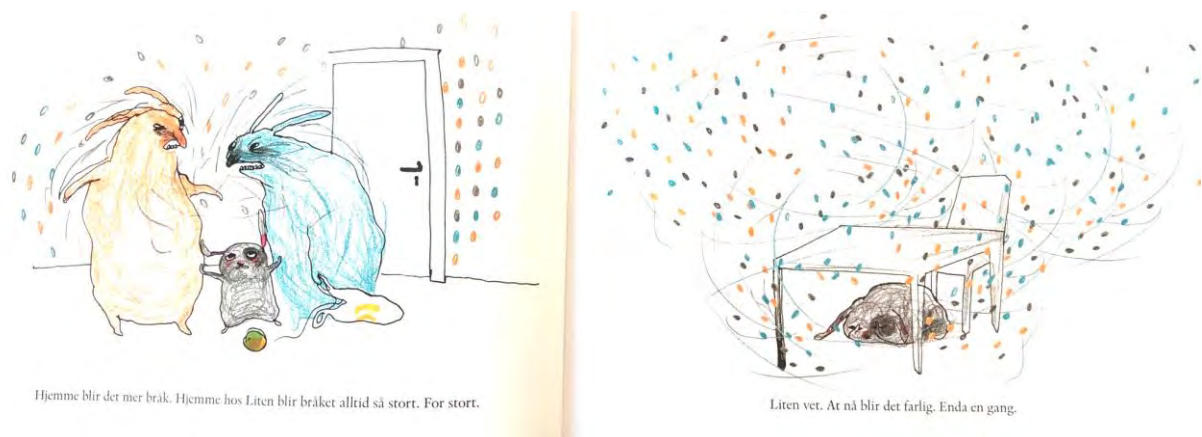


Fig. 4 Stina Wirsén: *Liten*. Gyldendal.

Ut frå det som står i forordet, og som seinare blir gjenteke av Store, om at «Ingen får lov til å skremme deg. Ingen får lov til å dytte eller slå deg», er det nærliggjande å tru at det har vore ei valdsepisode som ikkje har blitt skildra eksplisitt. Det tidlegare nemnte sinneutbrotet er

verbalt, og truleg eit døme på psykisk vald<sup>72</sup>, men vi ser ikkje fysisk vald i illustrasjonane. Her formidlar verbalteksten altså ein fysisk valdsdimensjon gjennom bruken av ordet «slå». Samstundes peikar det mot ein kompleksitet og uafgjørighed der ein som lesar sjølv må forestille seg kva som skjer når barnet søker tilflukt under bordet. Her verkar Liten å kople ut, noko som varer heilt til valdsepisoden er over. Etterpå er den andre forelderen, Andre, sjølv utrøsteleg og utan kapasitet til å trøyste barnet sitt. Det skjer altså ei ny svikt der foreldra etter den traumatiske hendinga prioriterer seg sjølve, anten gjennom å stikke av eller bli liggjande i senga. For Liten er hendinga øydeleggjande, noko som kjem til uttrykk på kroppslig vis: «Liten er lei seg. Lei seg i hele magen og i hodet og i armene til og med» (Oppslag 10). For å ikkje vere åleine med kjenslene sine, drar Liten drar til ein nabo, Noen, før hen dagen etter fortel alt til Store i barnehagen. Vi ser at Store tar fleire telefonar, og boka avsluttar med å gjenta budskapet frå forordet om at dei store skal ta vare på dei små. Kva som skjer med heimesituasjonen og foreldra til Liten får vi ikkje vite. Også her ligg det eit stort tolkingspotensial i alt boka lar bli verande opent.

Sjølv om vald i heimen er ikkje er eit uvanleg motiv i barnelitteraturen, kan det framleis romme eit sjokkpotensial, særleg når det blir formidla i ei småbarnsbildebok som *Liten*. Sivertsen (2021, s. 8-9) skriv at det ikkje naudsynleg er innhaldet som må vere så sjokkerande i seg sjølv, men at det er kollisjonen mellom lesar og tekst som kan realisere litteraturen sitt sjokkpotensial. Paratekstane til *Liten*, sjølve formatet, skapar forventningar der ein som lesar kanskje assosierer til andre småbarnsbildebøker med minimale, repeterande narrativ som å kle på seg eller dra på butikken (jf. Christensen, 2010). Det kan i så fall gjere innhaldet mellom permanente i *Liten* dess meir sjokkerande. Vissa om at vald i heimen ikkje skjer unntaksvis, men er eit utbreidd samfunnsproblem, kan truleg gjere det endå meir krevjande for den vaksne lesaren å forsone seg med innhaldet.<sup>73</sup>

### **Realisme møter fantastikk i *Sinna mann***

*Sinna mann* (2003) er ei bildebok skriven av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus. I boka møter vi Boj, som ser ut til å vere omkring 6 år, og som bur saman med mor og ein valdeleg far. Boka har til felles med *Liten* at ho handlar om vald i heimen, men er meir omfangsrik og rommar fleire detaljar og eksplisitte valdsskildringar. Mørk (2019, s. 65) skriv at strukturen i

---

<sup>72</sup> FHI definerer psykisk vald i heimen som å bli utsett for gjentekne sårande, skremmande eller fornedrande kommentarar frå omsorgsgivarar. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/#om-vold>

<sup>73</sup> Ifølgje FHI har 21 %, altså omkring 1 av 5 barn og unge opplevd vald i heimen i Noreg (2019). <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/#om-vold>

*Sinna mann* demonstrerer eit dominant mønster for vald i nære relasjonar, med spenningsfase, valdsfase og reparasjonsfase. Innleiingsvis, i spenningsfasen, merker Boj på stemninga i heimen at faren sitt sinne er i ferd med å bygge seg opp. Mora til Boj prøver å unngå eskalering ved å fjerne potensielle triggerar, som å rydde unna rot og å gjere seg sjølv usynleg, samstundes som ho fordrar Boj til å gjere det same. I neste oppslag er det Boj som hysjar på mor: «Hysj, mamma, hysj, ikke la munnen din snakke» (Oppslag 3). Etter modellering frå mor er dei to saman om å ta ansvaret for fars sinne og vald. Då mora innser at valdsepisoden ikkje lar seg hindre, sender ho Boj på rommet. På dette tidspunktet har Sinna Mann «tatt pappa», og illustrasjonen viser ei svært skremmande framstilling av faren til Boj (sjå fig. 5).

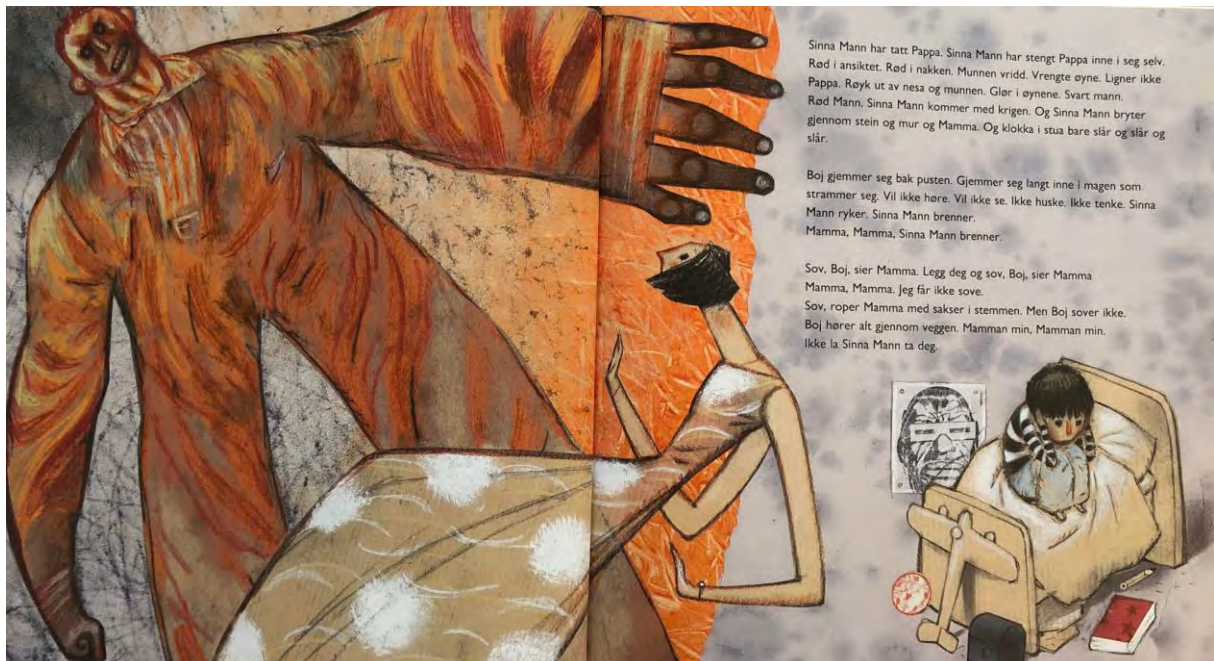


Fig. 5 Gro Dahle og Svein Nyhus: *Sinna mann* (2003). Cappelen Damm.

Ansiktet til far er forvridt i sinne, og den fysiske storleken på kroppen, med handa som grip inn mot Boj skapar assosiasjonar til skrekksjangeren. Faren blir nærast illustrert som eit monster, der brannmetaforen understreker kor farleg mannen og situasjonen er for alle involverte. På rommet sitt prøver Boj å stenge alt ute, og han koplpar etter kvart over i ei slags fantasiverd der han spring barbeint i graset med ein kvit hund (sjå ill. 6).

Då valdsepisoden er over, er far knust over sine egne handlingar, og igjen må mor og Boj ta ansvar og trøyste far. Mor er utslitt, og på tilsvarande vis som i *Liten*, finst det ingen som er der for Boj etter den traumatiske hendinga. Han må derfor ta ansvar sjølv, og ved hjelp



av nabohunden skriv han eit brev til kongen om at faren slår. Kongen tar med seg faren til Boj til sitt eige slott, der det blir klart at faren skal få hjelp. Avslutningsvis får vi vite at Boj kan besøke faren når som helst, med ein pappa som er i ferd med å bli ein tryggare omsorgsperson. *Sinna mann* har altså tilsynelatande ein lukkeleg slutt, samstundes som denne rommar ein uafgørlighed. For det er noko underleg med ei historie som er så nådeløyst realistisk, og som plutselig går over til å bli eit slags eventyr med kongen og ein lukkeleg slutt. Nikolajeva og Scott (2001, s. 174) skriv at i bildebøker med fantastiske moment kan ein som lesar velje å akseptere hendingane som sanne eller tolke dei som imaginære, til dømes som uttrykk for psykisk og emosjonell ubalanse hjå hovudpersonen. I valdsfasen ser vi at Boj koplur ut, eit fenomen psykologien omtalar som dissosiasjon, og vidare kan replikkane hans, «ba ba ba», minne om småbarnsbabbling og sender assosiasjonar til regresjon. Her finst altså rom for å tolke den lukkelege slutten i *Sinna mann* som utslag av Bojs fantasi. Dei siste replikkane, med «Ha ha hi hi», dei same som i valdsfasen, kan styrke ei slik tolking. Samstundes kan ein lese boka som at nabokvinna, med det intense blikket og dessutan eiar av den kvite hunden, har varsla om mistankane sine. Dette blir verande uafgørlig, og i kva grad ein forstår slutten som lukkeleg og forsonande, blir opent for tolking.

### **Diskusjon og avslutning**

Gjennom møter med utfordrande og kontroversielle bildebøker i BLU kan studentane få innblikk i eit barnelitterært felt som utfordrar grenser, samstundes som dei litterære opplevingane med bøkene kan vekke sterke kjenslemessige reaksjonar. Fleire av tekstane rommar eit sjokkpotensial, særleg knytt til tabutema. Å lese om foreldre som skader barn, slik som i *Liten* og *Sinna mann*, kan vere opprørande for vaksne lesarar, og Sivertsen (2021, s. 8) skriv at dette skuldast at teksten bryt med ei kjenslemessig og pedagogisk norm. Dette kan skape eit etter-sjokk som blir verande i lesaren, der tekstane både endrar *korleis* vi ser og *kva* vi ser. Felski (2008, s. 119) omtalar dette som «afterwardness», eit fenomen som motarbeider raske, automatiserte lesingar, samt forhindrar kjensla av å bli ferdig med teksten. Samstundes utfordrar bøkene etablerte førestillingar om barn som lesarar, ved at tekstane ikkje ber barna trygt gjennom historia (jf. Løgstrup, 1969). Kva for syn BLU-studentane har på barn, både når det gjeld barn som lesarar men òg barnesynet deira meir generelt, står heilt sentralt i profesjonsutøvinga. På den måten kan utfordrande og kontroversielle bildebøker ha eit potensial som går utover norskfaget og litteraturfaget i BLU.

Thorson og Ekholm (2020, s. 7) skriv at litteratur i academia har eit oppdrag som er større enn rein kunnskapsoverføring. Kva sjølve oppdraget går ut på er ein interessant

diskusjon for lærarutdannarar som driv med litteraturundervisning. For Thorson og Ekholm (2020, s. 16) handlar det til dømes om at studentane skal utvikle analytiske ferdigheiter, og det finst fleire forskarar som har peika på at litteraturkunnskapane hjå lærarstudentar er for dårlege på dette området. Likevel spør Persson: «är verkligen ett explicit och flitigt bruk av facktermer ett nödvändigt villkor för den estetiska erfarenheten?» (2010, s. 9). Eit liknande poeng finn vi hos Harstad (2018), som spør: «hva hvis det tause, ubevisste, uformulerte, anelses- og fornemmelsesbaserte kan være av like stor betydning?» (s. 14). Med utgangspunkt i Felski (2008) sine perspektiv kan ein argumentere for at det er viktigare at studentane opplever at bildebøkene råker ved dei, og at dei er villige til å gå i dialog med det ubestemmelege ved tekstane, enn at dei skal møte litteraturen på distansert-analytisk vis.

Tolkingspotensialet i bildebøkene eg har analysert her rommar ein uafgjørighet som innbyr til stadig nye lesingar og samtalar (jf. Johansen, 2021). Dette ubestemmelege kan skape ei litteraturundervisning i BLU som er uføreseieleg og der lærarutdannaren ikkje sit med fasiten. Samstundes kan dette verke som ei utfordring i ein akademisk kontekst, all den tid kompetansen hjå studentane skal vurderast (Myren-Svelstad, 2020, s. 15). Ei vektlegging av det ubestemmelege og kjenslebaserte inneber likevel ikkje at det analytiske blir uviktig. For Felski handlar det til dømes om at det erfaringsbaserte og analytiske er «intertwined rather than opposed» (2015, s. 177-178), altså vil ho overskride dikotomien mellom den erfaringsbaserte og analytiske tradisjonen. Harstad (2018, s. 15) har med sitt prosjekt ein tilsvarande ambisjon, der det ikkje treng vere anten/eller. At det analytiske og kjenslebaserte dessutan kan samverke, kjem til syne i den tidlegare nemnte studia av Syversen og Skaret (2021), der BLU-studentane internaliserte eit litterært fagspråk, utan at dette stod i vegen for sterke opplevingar med bildebøkene (s. 125).

Kva slags barnelitteratur studentane møter i BLU, og i kva grad utdanninga førebur dei på litteraturformidlarrolla, får til sjuande og sist betydning for korleis barn i norske barnehagar opplever sine tidlege møter med litteratur.<sup>74</sup> At barnehagearenaen rommar nokre særskilte utfordringar når det gjeld litteraturformidling er kjent, og dette gjer seg gjeldande både i ein norsk og nordisk kontekst (sjå t.d. Dybvik, 2016; Hermansson & Nordenstam, 2020; Larsen, 2016). Blant dei nyare studiane som har retta seg mot litteraturformidling finn Hilde Dybvik, Cecilie Fodstad og Henriette Jæger (2022) at det i hovudsak er barn som tar initiativ til når, kor og kva dei skal lese i barnehagen (s. 49). Dei tilsette ser ikkje ut til å ville,

---

<sup>74</sup> Andel barn i alderen 1-5 år som har plass i norske barnehagar var 93,4 % i 2022.  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

eller vere medvitne om, å skjerme lesinga. utfordringar innanfor litteraturformidling får også merksemd i Meld. St. 18 (2020-2021) *Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*, den sokalla Barnekulturmeldinga, som presiserer at dei estetiske områda av rammeplan treng styrking (s. 93). Meldinga føreslår vidare tiltak som samarbeidsprosjekt mellom bibliotek og barnehagar for å heve den litteraturfaglege kompetansen i barnehagepersonalet. Her må ein samstundes spørje seg om ikkje dette også er ei oppgåve for norsk BLU, all den tid det er utdanninga som skal førebu studentane på litteraturformidlarrolla?

Viss det er slik at ansvaret for litteraturformidling i barnehagen blir lagt til barna, slik funna i Dybvik et al. (2022) tyder, peikar det mot eit behov for å synleggjere og tydeleggjere barnehagelæraren som litteraturformidlar, eit arbeid eg vil hevde må byrje i BLU. Her har eg gjennom denne artikkelen løfta fram tre utvalte bildebokdøme, som alle rommar sjokkerande og uafgørlige moment, og peika på korleis desse tekstane kan vere utgangspunkt for ei litteraturundervisning i BLU som er uføreseieleg og med eit stort emosjonelt potensial. Det er ikkje naudsynleg eit mål om at BLU-studentane sjølv skal nytte dei nemnte bildebøkene i barnehagen. Snarare handlar det om å utdanne studentane til litteraturformidlarrolla og leggje til rette for litterære opplevingar i utdanninga som gjer varige inntrykk og bidrar til refleksjonar kring kva barnelitteratur er og kan vere, samt ei gryande ansvarskjensle for litteraturformidlinga som skjer og ikkje skjer i barnehagen.

Avslutningsvis vil eg kome in på den kollektive dimensjonen som ligg i litteraturundervisninga på BLU, der studentane ofte møter bildebøkene i eit auditorium. Felski (2008, s. 33) skriv om krafta og potencialet i teateret og filmsalen, som er rom og scener med klare parallellar til auditoriet. Samstundes rommar det kollektive i formidlinga også ein risiko. Johannessen og Solstad (2021) skriv at litteraturlesing *alltid* rommar ein risiko, og i deira eigen studie vekka bildeboklesing både skamkjensle og sårbarheit hjå barnehagelærarane. Å lese utfordrande og kontroversielle bildebøker i eit fullsett auditorium av studentar rommar kanskje ein særleg sårbarheit. Viss litteraturen treffer lesaren, på ein slik måte at ein føler seg nærast under angrep, slik som i sjokket, det altså noko på spel. Det finst ein risiko for ubehag. Samstundes er slike kjenslemessige reaksjonar uttrykk for at litteraturen har potensial til å verke og bli verande i lesaren, på eit vis som er utanfor lærarutdannaren sin kontroll og lærarutdanninga sine institusjonelle rammer.

## Litteratur

- Alves, D. E. & Halsnes, L. (2016). *Inni mamma*. Figenschou forlag.
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. Routledge.
- Bjorvand, A. M. (2010). Do Sons Inherit the Sins of Their Fathers? An Analysis of the Picturebook *Angry Man*. *New Directions in Picturebook Research* (217-231). Routledge.
- Christensen, N. (2010). Fiktion for begyndere: Narrative forløb og karakterer i nordiske billedbøger for små børn. *Barnelitterært forskningstidsskrift, 1*(1), 1-11.  
<https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5627>
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2007). *Håret til mamma*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2018). *Dragen*. Cappelen Damm.
- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen - et spørsmål om kvalitet?. I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 122–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Dybvik, H., Fodstad, C. & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesetunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning, 19*(3), 42-58.  
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.314>
- Evans, J. (2015). Picturebooks as strange, challenging and controversial texts. I J. Evans (Red.), *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts* (s. 3-32). Routledge.
- Felski, R. (2008). *The Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskriving av problemet om litteraturlærerens bliven*. [Doktoravhandling]. <http://hdl.handle.net/11250/2582877>
- Hermansson, K. & Nordenstam, A. (2020). Normkritisk barnlitteratur på svenska förskolor. *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden, 38*(4), 85–98.  
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3996>
- Hole, S. (2006-2010). *Garmanns sommer, Garmanns gate, Garmanns hemmelighet*. Cappelen Damm.
- Johannessen, E. H., & Solstad, T. (2021). Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka *Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. Et møte med tre barnehagelærere. I A. M. Dancus, S.H. Linhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (114–135). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215054537-2021-06>
- Johansen, M. B. (2022). Uafgørlighetsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit* (48), 1-12.



<https://doi.org/10.7557/13.6330>

- Kaldhol, M. & Øyen, W. (1986). *Farvel, Rune*. Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Larsen, M. E. (2016). Børnelitteratur ftw. Diskusjon af børnelitteraturens rolle i dagtilbud. *Viten om literacy*, (20), 92-97.
- Løgstrup, K. E. (1969). Moral og børnebøger. I S. M. Kristensen & P. Ramløv (Red.), *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser* (s. 19-26). Gyldendal.
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Opplive, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–18. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7811>
- Mørk, K. L. (2019). «Ordene er fanger i hodet til Boj.» Barneperspektivet på familievold i *Sinna Mann*. På tværs af Norden. Nyere tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling. *Nordisk ministerråd*. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1372130/FULLTEXT03.pdf>
- Nikolajeva, M. (2013). «Did you Feel as if you Hated People?»: Emotional Literacy Through Fiction. *New Review of Children' Literature and Librarianship*, 19(2), 95-107, <http://dx.doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Ommundsen, Å-M. (2016). Billedbøger mellem læsere. Kontroversielle billedbøger i Norge og Danmark. *Passage*, 75, 29–48. <https://tidsskrift.dk/passage/article/view/24164>
- Ommundsen, Å-M. (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge.
- Persson, M. (2010). Att läsa Lolita på lärarutbildningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 5–15. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/500>
- Rhedin, U. (2002). Bilderboken. *På väg mot en teori*. Alfabet.
- Sivertsen, K. B. (2021). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i fagfornyelsen. *Nordlit*, 48. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Skaret, A. (2022). Hva forteller en bokliste? Forestillinger om barnelitteratur og lesing i Bærekraftsbiblioteket. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13(1), 1-10.

<https://doi.org/10.18261/blft.13.1.7>

Solstad, T. (2018). Om bokas tema. I Solstad, T., Jansen, T.T. & A.M. Øines (Red.), *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter* (s. 11–16). Fagbokforlaget.

Syversen, T. & Skaret, A. (2021). På vei mot litteraturformidlerrollen: barnehagelærerstudenters profesjonelle identitetskonstruksjoner. *Uniped*, 44(2), 117–129, <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-04>

Thorson, S. & Ekholm, C. (2020). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Daidalos.

Warnqvist, Å. (2018). Family First in Homes Away From Home: Depictions of Refugee Experiences and Flight from War in Picturebooks Published in Sweden 2014-2018. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 56(4), 60-71.

<https://doi.org/10.1353/bkb.2018.0067>

Wirsén, S. (2016). *Liten*. Gyldendal.



Høgskolen  
i Innlandet

Denne avhandlingen er knytt til norsk som lærerutdanningsfag i barnehagelærerutdanninga, med ei fagspesifikk avgrensing til barnelitteratur, litteraturformidling og litteraturdidaktiske emne. Gjennom ei artikkelbasert avhandling løftar eg litteraturvitskaplege spørsmål om kva barnelitteratur er, kan vere og skal gjere inn i norsk barnehagelærerutdanning som kontekst. Den overordna problemstillinga for studien er: *Korleis blir barnelitteratur forstått i norsk barnehagelærerutdanning?*

Overordna finn avhandlingen at forståingane av barnelitteratur i norsk barnehagelærerutdanning har estetiske og pedagogiske dimensjonar, der eigenverdi, litterære opplevingar, kulturformidling, litterasitet, danning og emosjonell utvikling blir vektlagt. Ein ferdigheitsorientert logikk der berre det oppfatta målbare har betydning, ser i mindre grad ut til å gjere seg gjeldande. Vidare er det eit breitt barnelitterært repertoar i spel i utdanninga, på same tid som bildeboka verkar å være særleg viktig for korleis barnelitteratur blir forstått. Eit anna sentralt funn er at barnelitteratur blir forstått profesjonaliserande hjå studentane, og eg viser her til funn frå dei tre delstudiane som tyder at barnelitteratur kan fungere kvalifiserande, sosialisierende og subjektiverande i utdanninga. Barnelitteraturen sitt potensial for subjektivering rommar samstundes ein risiko, som her blir forstått som ein nødvendig risiko ved all litteraturlesing og utdanning, slik at barnelitteraturen kan verke på eit vis som er utanfor lærerutdannarar sin kontroll og forbi barnehagelærerutdanninga sine institusjonelle rammer.