

# Litterær kompetanse i barnehagelærerutdanningen

Cecilie Dyrkorn Fodstad  
*Dronning Mauds Minne Høgskole*

## Sammendrag

Denne artikkelen søker å bidra med kunnskap om barnehagelærerstudenters litterære og didaktiske kompetanse, et fagområde det i liten grad er forsket på, selv om studentene som fremtidige pedagoger skal tilby et variert spekter av bøker og høytlesingssituasjoner til barna i barnehagen. Artikkelen bygger på en undersøkelse av hvordan fire studenter ved barnehagelærerutdanningen samtaler om og diskuterer tre ulike bildebøker, og forskningsspørsmålet er: Hvilke former for analytisk og didaktisk kompetanse om bildebøker kommer til uttrykk i tolkningsfellesskapet mellom studentene på barnehagelærerutdanningen? Basert på Örjan Torells (2001) operasjonalisering av litterær kompetanse i kompetanseområdene «konstitusjonell kompetanse», «utføringskompetanse» og «overføringskompetanse», viser denne undersøkelsen at studentene anvender både utføringskompetansen og den konstitusjonelle kompetansen i analysen av de tre bøkene, men på ulik måte. Overføringskompetansen anvender studentene først og fremst inn mot didaktiske refleksjoner, og de ser ut til å vektlegge denne kompetansen som en inngang til å engasjere barn i samtaler om bøkene. Et vesentlig funn er at når studentene i tolkningsfellesskapet danner en helhetsforståelse av en bok, synes dette å ha en medvirkende positiv effekt på hvordan de ser for seg boka i didaktisk sammenheng.

**Nøkkelord:** *Litterær kompetanse; didaktisk kompetanse; analytisk kompetanse*

## Abstract

### Literary Conversations in Early Childhood Teacher Education

This article seeks knowledge about the literary and didactic competence of early childhood teacher students. This field is scarcely researched, although the students, as future educators, will offer a varied range of books and reading situations to children in preschool. The article examines how four students in Early Childhood Teacher Education talk about and discuss three different picture books. The research question is: What kinds of analytical and didactic competence about picture books are expressed in the interpretation community between the students in the Early Childhood Teacher Education? Based on Örjan Torell's (2001) operationalization of literary competence in the areas of "constitutional competence", "performance competence" and "literary transfer competence", this study shows that the students apply both the performance competence and the constitutional competence in the analysis about the books, but in different ways. The literary transfer skill is primarily linked to didactic reflections, and the students seem to emphasize this competence as an input to engage children in conversations about the books. An important finding is that when the students

---

\*Korrespondanse: Cecilie Dyrkorn Fodstad, epost: [cfo@dmmh.no](mailto:cfo@dmmh.no)

© 2020 Cecilie Dyrkorn Fodstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: C. D. Fodstad. "Litterær kompetanse i barnehagelærerutdanningen" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 6(2), 2020, pp. 42–58. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2009>

in the interpreting community form a comprehensive understanding of a book, this seems to have a positive effect on how they envision the book in a didactic context.

**Keywords:** *Literary competence; didactic competence; analytical competence*

Responsible editor: Atle Skaftun

Received: November, 2019; Accepted: May, 2020; Published: September, 2020

## Innledning

Fire studenter ved barnehagelærerutdanningen sitter på et grupperom ved studie-stedet og diskuterer en bildebok. Læreren i norsk har bedt dem utforske boka *Fugl* (2013) av Lisa Aisato. Den handler om Jenta som lengter bort fra et samfunn som i illustrasjonene fremstilles kaldt og ensomt gjennom gråtoner i fargevalg og dystre ansiktsuttrykk. Bare hjemmet hun deler med bestefaren, virker hyggelig. Jentas lengsel uttrykkes gjennom ønsket om å bli en fugl, og hennes prosjekt er å oppfylle dette ønsket. Gradvis blir hun til en fugl, og til sist har hun sluttet seg til trekkfuglene.

I løpet av samtalen utspiller følgende replikkveksling seg:

- Siri:** Ja, jeg tenker også at det kan gå en del på utforskning da. Ta med fjær og ulike ting til barnehagen og la dem kjenne på det, og hva det er som gjør en fugl til en fugl. Hva er det som gjør et menneske til et menneske? [...]
- Maria:** Ja. Liksom kjenne på håret til hverandre og på fjærene.
- Synne:** Også tenker jeg at det er en grunn til at hun ikke har et navn, men at hun er Jenta. Det er liksom ikke det som er hovedfokuset, hva hun heter, altså personlig, men det er noe annet de vil fremme med boka.
- Kathrine:** [...] Hun mistet balansen og de andre fuglene fløy fra henne. Og det tenker jeg jo at man i barnehagen, man i barnealder, går gjennom. Kanskje at noen raser i fra deg sånn enten det skal være psykisk eller fysisk eller på lekenivå da. Men at man sitter igjen litt alene.

De fire replikkene illustrerer tre ulike former for tilnærminger til boka. Siri og Maria diskuterer *didaktisk bruk* av den i en barnehagekontekst. Synne har en *analytisk tilnærming*, da hun legger merke til at hovedpersonen tituleres som Jenta, et pronomen og ikke et egennavn. Kathrine benytter en tredje kompetanse der hun relaterer innholdet i boka til hva barnehagebarn kan kjenne seg igjen i følelsesmessig, og hva barnehagebarn kan identifisere seg med i lesingen.

Ved å studere disse fire studentenes samtaler om tre ulike bildebøker vil jeg diskutere hvilken forståelse og kompetanse de etablerer. Forskningsspørsmålet mitt er: Hvilke former for analytisk og didaktisk kompetanse om bildebøker kommer til uttrykk i tolkningsfellesskapet mellom studentene på barnehagelærerutdanningen?

Selv om barnehagelærere ikke *underviser* i litteratur, er de pålagt å tilby litteratur til barnehagebarna. Formidling av bildebøker er forankret i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Personalet skal også «invitere til ulike typer samtaler der barna får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål»

(s. 31). Bildebokas vesentlige plass i barns språkutvikling, danning og tilegnelse av literacy er dessuten grundig dokumentert (se for eksempel Ganea et al. 2008, s. 47; Honchell & Schulz, 2012, s. 59; Slettner & Gjems, 2016, s. 2). Som fremtidige pedagoger skal studentene ved barnehagelærerutdanningen kunne tilby et variert spekter av bøker og høytlesingssituasjoner til barna, og de skal kunne delta i varierte samtaler med barna med utgangspunkt i bildebøker. Dermed ligger det også en profesjonsutviklingsdimensjon i denne undersøkelsen, fordi det sier noe om relevansen av undervisning i litteratur, og samtidig noe om hvilken forståelse for bildebøker studentene bringer med seg ut i barnehagene.

## Teoretiske perspektiver

### Tolkningsfellesskap

Bildeboka er interessant som samtaleobjekt fordi den kommuniserer ved hjelp av tekst og bilder i et samspill. Dette betegner vi gjerne som tekstens ikonotekst (etter Hallberg, 1982). Det flermodale gjør bildebøkene godt egnet til høytlesing og samtale, og i barnehagene er det gode muligheter for å danne lesefellesskap. Voksne menneskers tolkningsfellesskap er ikke det samme som lesefellesskap i barnehagen, men grunnideen er den samme: å lese i og snakke om bøker. Begrepet lesefellesskap, eller «shared reading», ble initiert og utviklet av Don Holdaway fra New Zealand i 1975. Tanken er at barn eller elever sammen med en barnehageansatt eller en lærer deler en leseopplevelse, der de alle ser, leser og kan ha samtaler om den samme teksten (Holdaway, 1979). Dette er det studentene i undersøkelsen skal forberedes til, mens de selv, både i klasserommet og i denne undersøkelsen, deltar i det vi etter Stanley Fish (1976) kan kalle et tolkningsfellesskap. Innenfor slike fellesskap anvendes gjerne samme form for tolkningsstrategi som gjør at deltagerne mer eller mindre forenes om en forståelse av teksten, ifølge Fish.

Allerede på 1930-tallet ble leseteorier etablert som del av litteraturforskningen. I *Sannhet og metode* fra 1960 (2004) viser Hans-Georg Gadamer til hermeneutiske prosesser og hvordan vi fortolker og danner mening med utgangspunkt i egne erfaringer, fordommer eller forforståelse i møte med litterære tekster. Han bygger på en hermeneutisk tradisjon der den hermeneutiske sirkelen anvendes for å beskrive en dynamikk mellom helhet og del i fortolkningen av den litterære teksten. For Gadamer er det essensielt hvordan vi gjennom kritisk sans og ved stadige korrigeringer av egne fordommer kan etablere ny forståelse, og han understreker at enhver opplevelse bærer med seg implisitte «horisonter» som bidrar til fortolkninger av her og nå basert på tidligere erfaringer (s. 246). Forståelse innebærer en fusjon av ulike horisonter, hevder han (s. 317). I et tolkningsfellesskap vil også deltagerne påvirke hverandre og meningsdannelsen.

### Litterær kompetanse

Begrepet litterær kompetanse ble introdusert av litteraturviteren Jonathan Culler (1975/2002), og han relaterer sine studier til Noam Chomskys teorier om *lingvistisk*

kompetanse. Akkurat som vi må forstå et språks grammatiske strukturer for å bli en kompetent språkbruker, handler det å være litterært kompetent om å internalisere en litterær grammatikk som aktiviseres i møte med litterære tekster, ifølge Culler (2002, s. 113–114). Jeg har tatt utgangspunkt i den svenske litteraturviteren Örjan Torells analysekategorier (2001) i denne undersøkelsen: *constitutional competence*, *performance competence* og *literary transfer competence*. På norsk oversettes de av Lars August Fodstad (2013, s. 57) som «konstitusjonell kompetanse», «utføringskompetanse» og «overføringskompetanse», og det er de norske begrepene jeg anvender i fortsettelsen. Torell, von Bonsdorff, Bäckman og Gontjarova har undersøkt, med utgangspunkt i disse tre kompetanseområdene, litterær kompetanse blant finske og svenske lærerstudenter gjennom studentenes skriftlige analyser, og sammenlignet dem med tilsvarende kompetanse hos russiske studenter (2002).

Den konstitusjonelle kompetansen er i liten grad sosialt lært, men står for menneskets evne til selv å skape fiksjoner, slik yngre barn danner rollelek-sekvenser. Evnen til å skape fiksjonsverdener er førspråklig, skriver Torell, og dermed også førkonvensjonell. Han viser til at uskolerte studenter kan forstå sentrale sider ved diktet «På Kvällen» av Anna Achmatova basert på sin konstitusjonelle kompetanse, og altså til tross for manglende tillærte analyseredskaper (Torell et al., 2002, s. 83). Det handler om å bruke erfaringer fra livet utenfor teksten som et sted å vurdere teksten fra, og dette er ikke avhengig av en sosialt tillært konvensjon (Torell, 2001, s. 375). Utføringskompetanse er en tillært kompetanse i litterære begrep, måter å samtale om tekst på, og strategier for tekstanalyse som man kan lære gjennom undervisning. God utføringskompetanse gjør at studenten kan oppdage tekstens struktur, snakke om tekstens komposisjon, fortellerteknikk, personskildringer, tema, intriger osv., skriver Torell et al. (2002, s. 83–84). Den siste av delkomponentene Torell anvender, er overføringskompetansen, det vil si evnen til å relatere tekstens innhold til egne livserfaringer. Blant Torells svenske og finske studenter er denne kategorien nokså dominerende i tolkningene av de litterære verkene, noe som medfører at den litterære teksten i seg selv kan havne i skyggen (s. 86–87). Samtidig understreker Torell at deres materiale også viser nødvendigheten av overføringskompetansen, da denne intensiverer tekstopplevelsen og skaper nærhet og innlevelse (s. 87).

Det finnes ikke forskning på at norske studenter samtaler om bildebøker. Imidlertid har Halvard Kjelen (2014) studert 18 lærerstudenters litterære kompetanse ved hjelp av Torells analyseredskap, basert på en skriftlig analyse de har foretatt som del av studiet. Kjelen sin funn tyder på at litteraturundervisningen i norsk skole i liten grad skaper kompetente litteraturlesere, og funnet svarer dermed til det Torell et al. (2002) fant hos svenske og finske studenter. De konkluderer med at både svenske og finske studenter har svak litterær kompetanse, mens de russiske studentene i den samme studien har et større spekter av analyseredskaper å møte fiksjonen med. Samtidig, i artikkelen «Literary Competence Beyond Conventions» er et hovedargument hos Torell at utføringskompetansen alene ikke gir litterær kompetanse, og at vesentlig litterær forståelse kan gå tapt dersom dette skal være den eneste gyldige kompetansen.

Derfor argumenterer han for verdien av både den konstitusjonelle kompetansen og overføringskompetansen (2001). Der de svenske studentene kan trenge å styrke sin utføringskompetanse, ville de russiske studentene tjent på å bli oppfordret til større grad av personlig involvering, skriver Torell (s. 379).

### Didaktisk kompetanse

Verken Torells (2001, 2002) eller Kjelens studier (2014) inkluderer didaktisk kompetanse, men vektlegger den analytiske. Det lærer- og barnehagelærerutdannelsen leder frem mot, derimot, utfordrer studentene på begge kompetanseområdene, og ikke minst evnen deres til å se disse i sammenheng med hverandre. Didaktikk er historisk sett teoretisk forankret, mens de fleste i dag vil knytte begrepet også mot praksis og hevde at didaktikk er undervisningens og læringens teori og praksis (Gundem, 2008; Hiim & Hippe, 1998). Med didaktisk kompetanse mener jeg måten studentene reflekterer over bildebokas estetiske erkjennelsesform og anvendelse i praksis. En åpenbar svakhet ved denne studien av didaktisk kompetanse er at studentene må se for seg litteraturformidlingen innrettet mot en *tenkt* barnegruppe. Samtidig er tenkte situasjoner en forberedelse til den aktuelle barnehageverdenen, og et ledd i utdanningen ved flere profesjoner.

Artikkelen tar utgangspunkt i et tolkningsfellesskap, mens studentene i praksis skal bidra til å danne lesefellesskap. I barnehagesammenheng kan vi også vurdere den utvidede lesesituasjonen som «joint activities», som inkluderer pedagogens tilrettelegging for fellesskapet som dannes. Begrepet benytter Neil Mercer i forbindelse med undervisning i skolesammenheng, men det kan overføres til barnehagen ettersom han knytter det til dialoger der det skapes en kontekst av felles kunnskaper, referanseramme og interesser eller mål, noe som nettopp bidrar til å støtte de yngstes deltagelse i et språkfellesskap. Fellesskap tuftet på disse premisene gir best grobunn for læring, hevder han (Mercer, 2002, s. 5–6). I denne undersøkelsen vektlegger jeg hvordan studentene samtaler om det å legge til rette for lesefellesskap i praksis, og jeg vil diskutere disse samtalen på bakgrunn av begrep som joint activities og Torells overføringskompetanse.

## Metode og materiale

### Utvalg og gjennomføring

Jeg kaller de fire studentene Siri, Maria, Kathrine og Synne. De går i samme klasse, er alle tidlig i tjuårene og fremstår som motiverte studenter. Materialet består av lydopptak av tre samtaler de har i gruppe, alle på cirka 30 minutter, der de samtaler om en bildebok med utgangspunkt i instruksjonen «Utforsk bildeboka». Selv om instruksjonen er åpen, vil det med enhver instruksjon følge noen føringer, og i dette tilfellet innbys det til en sentrifugal tilnærming som vil innebære å studere og samtale om ulike fortolkninger og anvendelser av bøkene. Studentene har hatt fire undervisningsøkter om bildebøker i løpet av første studieår. I tillegg har de laget sin

egen bildebok, fått veiledning på tekst og illustrasjoner i denne, samt presentert den for én lærer og en tredjedel av klassen.

Alle samtaler foregår på samme måte, og de blir transkribert rett etter at opptaket er foretatt. Det første opptaket er fra mars, det neste fra april, og det siste finner sted i mai, etter eksamen i emnet. Bøkene får de utlevert av meg. De fire leser gjennom bildebøkene før lydopptaket starter, og bøkene er henholdsvis *Fugl* av Lisa Aisato (2013), *Herr Hansen får besøk* av Elisabeth Moseng (2017) og *Kunsten å møte en bjørn* av Camilla Otterlei og Jill Moursund (2015).

De fire studentene ble valgt ut etter en undervisningsøkt om bildebøker der jeg delte klassen inn i seks grupper som jobbet med ulike bildebøker. De fire studentene utgjorde en gruppe, og de var plassert lengst frem. Jeg oppfattet noe av det de sa, men først og fremst merket jeg meg at studentene utnyttet den drøye halvtimen de fikk, til å snakke om boka. Etter timen, der alle gruppene hadde delt noe av det de hadde snakket om i plenum, fikk de fire spørsmålet om de ville stille opp i denne undersøkelsen. Dette er ikke studenter jeg har pratet mer med eller kjenner bedre enn de andre i klassen, og valget kan derfor sies å være tilfeldig, rent bortsett fra at de virket engasjerte i gruppesamtalen. I stedet for å basere materialet på flere ulike gruppers samtale om for eksempel samme bok, valgte jeg å følge én gruppe over tid for å studere hvorvidt de endret og utviklet måten de samtalte om de ulike bøkene på.

Samtalene foregår på et grupperom med den utdelte bildeboka. De leser gjennom denne, mens jeg venter utenfor rommet. Deretter settes lydopptakeren på, og studentene får en halvtime til å diskutere bildeboka med utgangspunkt i instruksjonen: «Utforsk denne bildeboka». Hver gang én av de fire ytrer seg, sier studenten navnet sitt innledningsvis. På denne måten sikres det at enhver ytring med sikkerhet tillegges riktig student i transkriberingsprosessen. En slik sikring har også et par uheldige bieffekter. For det første er den en kunstig oppstart til ei ytring, og av den grunn kan den oppleves hemmende for kommunikasjonen. Videre er det å ytre navnet sitt en markering av det individuelle, mens studentene er deltagere i et tolkningsfelleskap. Tanken bak at studentene får en gitt tidsramme, er at det gjerne er slik litterære samtaler arter seg i klasserommet. Mitt materiale, som er blitt til i en kunstig situasjon utenfor klasserommet, har likevel mye til felles med hvordan undervisning i litteratur kan være ettersom gruppesamtaler ofte ikke inkluderer læreren (Gourvenec, 2017, s. 79).

### Analysekategorier

Da jeg kodet materialet, benyttet jeg det Joseph A. Maxwell skisserer som «categorizing strategies» (2008, s. 236). Kategoriseringen bidrar til å skape et overblikk over materialet og hva det består av, samtidig som det kan føre til at man overser annen form for informasjon (s. 237). Allerede i transkriberingsprosessen begynte imidlertid noen kategorier å utmerke seg, og disse var særlig de to ulike inngangene til litteraturen som undervisningen bygger på – analytisk kompetanse og didaktisk kompetanse. Disse to begrepene er ikke presentert for studentene, men har ligget til grunn for undervisningen. I kodingen av materialet startet jeg med disse to kategoriene, men så

også behovet for to andre kategorier, og dermed ble overføringskompetanse og støttende replikker innlemmet i kodingen. Jeg markerte med ulike farger ytringer som jeg kunne plassere innenfor disse fire analysekategoriene. Kategoriene er først satt inn i et kvantitativt skjema for å gi et overblikk over antall ytringer innenfor hver kategori og den enkelte studentens deltagelse innenfor hver av kategoriene, før jeg har analysert samtalene kvalitativt. Selv om studentene ikke benytter særlig grad av overføringskompetanse relatert til egen livserfaring fra bøkene, aktiviseres denne indirekte ved at de reflekterer over hva barnehagebarn kan identifisere seg med i bøkene, og disse replikkene er i kodingen plassert under didaktisk kompetanse. I de tre samtalene jeg har transkribert, er det imidlertid flere korte replikker som består av bare «ja», «enig», «godt observert» osv. Slike replikker omtaler jeg som «støttende replikker». Avslutningsvis vil jeg trekke frem velvilligheten studentene møter hverandres utsagn med, for å kort belyse en sentral side ved kvaliteten på samtalen i tolkningsfellesskapet.

I og med at litteraturundervisningen ved barnehagelærerutdanningen domineres av litterære og didaktiske tilnærminger, og er de to klart mest fremtredende kategoriene i mitt materiale, utgjør de også analysekategorier i denne undersøkelsen. Selv om en underkategori til didaktikk vil være metodikk, må ikke didaktikk kun betraktes som metodisk bruk av for eksempel litteratur. Jeg vektlegger i undersøkelsen hvordan studentene ser for seg at de kan bruke bøkene konkret inn mot en tenkt barnegruppe, men også studentenes refleksjoner over hvorfor barna kan la seg fascinere, oppleve gjenkjennelse eller møte utfordringer i en høytlesningssituasjon.

### **Kort presentasjon av bildebøkene**

*Fugl* handler om Jenta som vil bli en fugl, og som til sist lykkes med dette prosjektet. Leser vi boka bokstavelig, blir Jenta en fugl, og det er en lykkelig utgang for henne. Tar man bestefarens perspektiv i en slik lesning, er det en avslutning som innebærer savn. På det siste oppslaget er bestefaren illustrert ventende i et tre omkranset av snø. Han venter på at Jenta skal komme tilbake sammen med trekkfuglene bare det blir vår. Boka rommer dermed ulike tolkningsmuligheter, og Hilde Dybvig (2013) foreslår puberteten som én måte å forstå Jentas forvandling på. Tatjana Kielland Samoilow (2015) fremhever det åpenbare med metamorfosen som motiv i boka, et ofte anvendt grep i barnelitteraturen som gir mulighet for å undersøke identiteter, og samtidig fungerer som et redskap for å kritisere ulike sider ved samfunnet. Hun vektlegger samtidig at det visuelle representerer et sårbart, lengtende og svært trist barn (2015). Boka er sjeldent åpen til barnebok å være, og symbolsk kan den blant annet forstås slik at Jenta dør, og at det er bestefarens sorg vi er vitne til.

En kritikk av samfunnet kan vi også lese inn i boka *Herr Hansen får besøk*. Herr Hansen er en sint mann som verken liker dyr eller barn, og som protesterer vilt når nabogutten Alfred mener at en elefant skal bo i hagen hans. Leserne tilbys en fargeeksplosjon med komiske innslag som at herr Hansen får elefantbæsj i hodet, og at tyver i hagen blir fanget og henger dinglende fra snabelen til elefanten. Den uvelkomne

gjesten viser seg å være nokså hjelpsom, og han tiltrekker seg mange vennlige naboer. Herr Hansen går gjennom en utvikling i boka, og en ny og sosial side blir synlig. Avslutningsvis er elefanten borte. Noen har hentet ham i løpet av natten, og for herr Hansen oppleves hagen nå stor og tom. Åpningsinnslagene er preget av et hus av kak-tuser, mens avslutningsbildet viser Alfred og herr Hansen omgitt av blomster i god vekst, gjødslet med elefantbæsj. Den ubudne gjesten har tilført jorda kvaliteter som gjør den rikere, og herr Hansen har fått nye og sosiale holdninger i takt med veksten i blomsterprakten han omgis av.

Navnet Hansen kan gi indikasjoner på det norske og «Ola Nordmann», da Hansen er det vanligste etternavnet i Norge, og innvandring fremstår dermed som en nærliggende tematikk, eller snarere en menneskelig skepsis til det ukjente og frykt for å bli invadert. «Elefanten i rommet» er dessuten et kjent idiom, selv om det i denne boka er en konkret og svært synlig elefant vi er vitne til.

I boka *Kunsten å møte en bjørn* foregår de fleste oppslagene i barnehagen. I to av oppslagene møter vi hovedkarakteren Alf i hans hjemmesfære sammen med faren, og to av oppslagene foregår hjemme hos nabokona Alma. Utfordringen Alf møter i boka, er den nye gutten i barnehagen sin adferd. Gutten både tegnes og omtales som en bjørn, men plasteret i panna følger ham i de ulike illustrasjonene. Utfordringen er, som tittelen henspiller på: Hvordan møter man en bjørn? Boka rammes inn av fortellingen om det å løfte en hoggorm, først ved at Alf forteller om at faren har gjort nettopp det, noe «bjørnen» mener er løgn. Når «bjørnen» selv trues av hoggorm, er det Alf som kommer ham til unnsetning. Samtidig får Alf «bjørnen» til å love at han aldri skal plage de andre barna igjen. Slik overvinner Alf «bjørnen», og slipper å være redd i barnehagen. Boka er realistisk, og tematiserer det relasjonelle mellom barn, der dominans, makt og redsel settes i forgrunnen.

Alle de tre bildebøkene er moderne, men med uttrykk som spenner fra det filosofiske, *Fugl*, via en samfunnskritikk med en humoristisk grunntone, *Herr Hansen får besøk*, til den mer realistiske barnehagehverdagen, *Kunsten å møte en bjørn*. Slik representerer de en felles samtid, men et kunstnerisk og tematisk mangfold, og det er disse kriteriene de er valgt etter.

## Analytisk kompetanse

### Presentasjon av utdrag av samtalene

De fire studentene ved barnehagelærerutdanningen har en overordnet inngang til sin forståelse av boka *Fugl*, i og med at Maria bringer begrepet *tema* på bane tidlig i samtalen. Intensjonen hennes synes i utgangspunktet å være didaktisk. På grunnlag av tematikken i boka ønsker hun å kunne plassere den inn i et prosjekt med en tenkt barnegruppe. Ved å bringe inn begrepet «tema» legger hun samtidig til rette for en overordnet forståelse for bokas prosjekt, og Siri svarer: «Det handler om å være annerledes». Slik åpnes det for en diskusjon om det eksistensielle, og det eksistensielle kan også sies å være en premiss for å forstå boka. Gjennom å ha etablert et tematisk



utgangspunkt for utforskning av *Fugl*, tester de videre ut hvordan synteser kan ses i relasjon til den overordnede tematikken. Eksempler på slike synteser er at Maria legger merke til at det i parateksten, på permsiden, er bestefaren som sitter i treet. De har byttet plass, sier Kathrine, med henvisning til bestefaren og Jenta, og hun bringer deretter inn døden som tema. Siri støtter denne tanken, og legger til:

Jeg tenkte på det samme. Altså døden. Altså at jenta gikk gjennom en prosess. Hun var syk for eksempel. Første bilde i boka på permen er det jo masse fine blader på treet, mens når bestefaren sitter i treet så har alle blomstene, eller bladene, falt ned. Treet er nesten tomt for blader.

Slutten av samtalen gir derfor noen alternative forståelser som en konsekvens av at enkeltdeler ved teksten studeres, og døden trekkes frem som en måte å forstå Jenta som fugl på.

Selv om de bearbeider temaet, bringes ikke begrepet tema frem igjen senere i samtalen. I en replikk fremmer Synne riktignok at man kan tolke boka på mange ulike måter med ulike temaer, men dette er en replikk som blir hengende uten utdyping eller motforestillinger. Hermeneutisk blir studentenes forforståelse i møte med den litterære teksten noe justert, ettersom de åpner for at boka kan ha flere forståelser. Tolkingsfellesskapet fremstår som sentralt for at dette skal skje, og de virker å la seg inspirere og å spille videre på de andres innspill.

Om boka *Herr Hansen får besøk* spør Kathrine, symptomatisk for hvordan de samtaler om boka: «Hva tenker vi om det her da? Om at han får bæsjen i hodet? Han blir blå av sinne. Han ble dritsur». Hvert oppslag studeres og analyseres, men ses ikke i en sammenheng. Likevel er det noen ganger at de diskuterer et oppslag der de relaterer næranalysen av dette ene oppslaget til tidligere oppslag, slik som Siris utsagn kan illustrere:

Ja, jeg tenker litt på det med kaktusen, at han tar ut piggene med en gang. At det er en slags forsvarsmekanisme. Å skyte ut piggene sånn at vi får litt avstand – jeg vil ikke at noen skal nærme seg. Da har du den relasjonen med den kaktusen.

Kathrine legger til at også naboene registrerer dette nye i Herr Hansens hage, en hage de tidligere har gått forbi, men som de nå stopper opp ved. Siri bemerker at Herr Hansen og elefanten på slutten er illustrert nesten like store, og hun mener at dette har sammenheng med at Herr Hansens perspektiv er endret, og at selv om de ikke ser ansiktet til Herr Hansen på denne illustrasjonen, vitner naboenes vennlighet om at han smiler. Vi kan gjenspeile hans reaksjon i naboene, hevder Kathrine.

Holdningene og forventningene deres, som også er et ledd i deres «horisont», virker å være at de vil forstå Herr Hansens handlingsmønster med en sympatisk tilnærming, samtidig som det vektlegges i samtalen at han er skeptisk til *det nye*. I løpet av samtalen leser de dermed mer inn i karakterene enn det boka tilbyr dem direkte innsikt i. Én årsak til dette kan være forventningen om at hovedkarakteren i boka skal ha leserens sympati. Det kan også være slik at det å være student ved barnehagelærerutdanningen gjør at de er opptatt av å forstå menneskers, og særlig barns, ulike reaksjoner

og uttrykksformer. Fiksjonsuniverset byr på motstand mot en slik forståelseshorisont, men samtalen preges av at de vurderer om Herr Hansen føler seg ensom, og at han kanskje kjenner seg igjen i både kaktusene og den ensomme fisken han eier i en glassbolle. Kathrine forklarer hans ensomhet som en beskyttelse han har fordi andre ikke har hatt så lyst til å ha noe med han å gjøre. Hvem Herr Hansen kan være et bilde på, eller hva boka formidler på et mer overordnet nivå, løftes aldri frem i samtalen.

En tilsvarende sympatisk lese måte kommer til uttrykk i samtalen om *Kunsten å møte en bjørn*. De snakker om boka, men med utgangspunkt i å forstå de ulike karakterenes væremåte, og for eksempel vurderer både Kathrine og Siri hvorvidt «bjørnen» også i tidligere barnehagemiljø har fått rollen som syndebukk. De dikter seg fram til *hvorfor* bjørnen oppfører seg som han gjør, i stedet for å holde fast ved det universet som boka tilbyr, og dermed trekker de konklusjoner som går ut over den innsikt leseren tilbys av boka. I det jeg har markert som analytiske ytringer i denne dialogen, er også slike som viser at studentene opparbeider seg en forståelse for handlingsutviklingen i boka. Nå etablerer de i løpet av dialogen et overordnet syn på fortellingen som en konsekvens av nærlesningsstrategien, men mer på handlingsnivå enn på et analytisk nivå, og trolig som en konsekvens av at de vil forstå karakterene, særlig bjørnen. Barn er ikke onde av natur, hevdes det, og dermed blir et viktig spørsmål i tolkningsfellesskapet hvorfor bjørnen handler som han gjør, hva han har opplevd som preger adferden hans, og i hvor stor grad han faktisk ødelegger for seg selv. Bokas fiksjonsunivers er nært deres eget profesjonsunivers, og dermed blir deres verdensbilde, deres horisont av kunnskap, refleksjoner og holdninger til barns barnehageverden det som synes å prege samtalen.

### Diskusjon av analytisk kompetanse

I denne undersøkelsen er studentenes evne til å tolke mening ut av ikonoteksten i en hermeneutisk fortolkningsprosess tydeligst uttrykt i samtalen om boka *Fugl*, der begrepet tema, et tillært og konvensjonelt innlært begrep, er medvirkende til å styre dem mot en overordnet forståelse. Studentene benytter dermed utføringskompetansen, mens måten de samtaler på ut over dette, i større grad bærer preg av den konstitusjonelle kompetansen. Torell ser verdien av å benytte alle de tre kompetanseområdene i møte med et verk, men vurderer de svenske og de finske studentenes utføringskompetanse som for svak. I samtalen om boka *Fugl* utgjør tematikken, og dermed utføringskompetansen, et grunnlag for en videre hermeneutisk utforskning som bærer mer preg av konstitusjonell kompetanse. Det er dermed en balanse mellom to av kompetanseformene Torell fremmer, i samtalen om *Fugl*. Vi skal senere se hvordan studentene anvender overføringskompetansen, men da i didaktisk sammenheng.

I utforskningen av bildebøkene *Herr Hansen får besøk* og *Kunsten å møte en bjørn* benytter studentene en nærlesningsstrategi. Årsaken til dette kan være at mellom første og andre opptak har studentene hatt en tretimersøkt med undervisning i bildebokanalyse, der studenter og lærer sammen har studert boka *Sinna mann* av Gro Dahle

og Svein Nyhus med særlig vekt på symbolbruk i illustrasjonene. Kunnskaper fra undervisningen blir dermed inkludert i deres «horisont», og oversikten over antall replikker viser at det litterære perspektivet dominerer i mye større grad enn i den første samtalen. Utføringskompetansen er altså styrket via en tillært strategi, og i tillegg anvendes fagbegrep som *metafor*, *barneperspektiv*, *fugleperspektiv* og *fargesymboler*. En annen konsekvens av undervisningen synes å være at detaljer, særlig i illustrasjonene, studeres inngående, men uten at det etableres noen overordnet forståelse for bøkene. De har styrket én side ved utføringskompetansen, men en annen side svekkes, og dermed uteblir grunnlaget for å danne en helhetlig forståelse for verket.

De bruker også i disse to samtalene den konstitusjonelle kompetansen, og i samtalen om *Kunsten å møte en bjørn* benyttes denne i såpass stor grad at det reduserer distansen til det litterære. Noen ganger overser studentene det faktum at litteraturen ikke reflekterer realiteten, skriver Torell (2001, s. 378), og når fiksjonsuniverset blir så nært studentenes eget som i dette tilfellet, blir det å holde distanse til litteraturen en utfordring. At de ikke kommer frem til noen helhetsforståelse, kan også ha sammenheng med tidsrommet de har til rådighet. Studentene gir uttrykk for at de har mye mer å prate om, når jeg avbryter disse to samtalene.

Studentene anvender både faglige begrep og hermeneutiske prinsipper og stiller hverandre åpne spørsmål, elementer Kjelen (2014, s. 60–61) trekker frem som sentrale for litterær kompetanse. De danner imidlertid ikke en helhetsforståelse, og dermed kan ikke nærlesningsstrategien anvendes til å belyse noe overordnet. Det at de adopterer en lese måte fra undervisningen, gjør at de opplever å ha mer å snakke om i møte med bøkene, mens den litterære kompetansen deres kun synes styrket i den symbolske nærlesningen.

## Didaktisk kompetanse

### Presentasjon av utdrag fra samtalene

Studentenes ytringer relatert til didaktisk refleksjon beveger seg mellom hvilke *samtaler* de tror de ulike bøkene kan frembringe i barnehagen, og hvilke *prosjekt* de selv kan bidra til å utvikle med utgangspunkt i bøkene. Jeg presenterer nedenfor hvordan studentene snakker om tenkte samtaler med utgangspunkt i de tre bøkene før jeg presenterer det de fremmer som mulige prosjekt med barn i barnehagen.

Maria mener boka *Fugl* åpner opp for ulike former for samtaler med barn, og nevner ulike familieformer, det å ikke høre til, og det å ville være noe annet enn du er. Ettersom hun bringer ulike familieformer på bane, beveger hun seg også utenfor det de i tolkningsfellesskapet har etablert som bokas tematikk, altså det å være annerledes. Kathrine bringer frem hvordan mange barn føler seg utenfor, og at dette kan være gjenkjennbart for barn. I forlengelsen av dette, hevder Maria at dette emnet vil innebære nokså krevende samtaler. Hun vurderer dermed hvorvidt boka passer best for de litt eldre barnehagebarna, men hun leker også med tanken på å lese den for barn i ulike aldre for å se hvilke samtaler man da får. I denne sekvensen av samtalen

er det didaktisk refleksjon som uttrykkes, og de åpner for det som både omtales som dialogisk lesing og det tidligere nevnte lesefellesskapet, eller «shared reading» (Holdaway, 1979).

I samtalen om boka *Herr Hansen får besøk* er det ingen av studentene som relaterer det analytiske til det didaktiske, og den manglende helhetlige forståelsen ser ut til å minske spillerommet for å oppdage didaktiske kvaliteter ved boka. Kommentarer som omhandler det didaktiske fremstår som sporadiske og koblet til tilfeldige elementer i illustrasjonene. Maria har inngangsreplikken av didaktisk karakter, men det løper 21 replikker før Maria igjen tar tak i elementer ved boka som kan ses inn i didaktisk sammenheng, denne gangen som noe man kan undre seg over sammen med barn i barnehagen. «Jeg trenger ingen venner», leser hun fra boka, og mener at samtaler om vennskap er vesentlige i barnehagelivet.

Maria er stort sett stille i samtalen om *Kunsten å møte en bjørn*, men i følgende utdrag forsøker hun å få de tre andre med i en diskusjon om hvilke samtaler boka kan åpne opp for med barnehagebarn: «Vi skal jo snakke om hvordan vi kan bruke den i barnehagen, og da kan vi jo, hvis det er noen barn som identifiserer seg med han der bjørnen der da, så kan man ha en undringssamtale med dem». Hennes begeistring for bøkene virker å ha stor sammenheng med didaktisk refleksjon over mulig anvendelse av boka, og i første rekke hva barna kan ha interesse av å samtale om. Didaktiske sider ved bøkene er imidlertid lite vektlagt i de to siste samtalen, og dette kan synes å påvirke Marias motivasjon til å delta. Kathrine nevner begrepet lesestopp mot slutten i den siste samtalen, og reflekterer over det å oppfordre barn til å snakke med voksne dersom noe plager dem. Maria har på dette tidspunktet allerede vært stille en god stund, og hun velger heller ikke nå å spinne videre på Kathrines innspill.

*Tema* er et begrep som raskt dukker opp i samtalen om boka *Fugl*, og Maria knytter dette opp mot fugler og det å ha prosjekt om fugler i barnehagen. Den didaktiske kompetansen som fremmes her, er dermed uttrykk for en konkret plan fremfor didaktisk refleksjon, og både aktiviteter knyttet til boka, samt mulige samtaler om den, spilles ut i samtalen om *Fugl*. Kathrine og Maria snakker først videre om fugler og utkledding, og dette fenger også de andre to. Utforskning av fuglefjær og det å finne ut hva som gjør at fugler kan fly, er Siris innspill, mens Synne er opptatt av hvor de flyr om vinteren. Hun bringer også inn temaet bursdag som et vesentlig innslag i boka, og som noe barna kan kjenne seg igjen i. Kathrine trekker inn leken, og samtalen dreier mot det å gå inn i rolle, det å få kle seg ut. Hun fremhever late-som-perspektivet: det å bruke boka og leken til å vise barna i barnehagen at du har muligheten til å være det du vil, at du bestemmer over egen kropp.

Marias innledningsreplik av didaktisk karakter i samtalen om *Herr Hansen får besøk* er om skyggeleggingen i illustrasjonene, og hvordan skyggelegging kan utforskes sammen med barn. De andre tre er engasjerte i dette, og de snakker om bruk av overhead, projektor og det å danne et estetisk skyggerom. Kathrine og Siri har fire ytringer hver innenfor kategorien analytisk kompetanse, før Maria igjen ytrer seg didaktisk, noe som fører til seks replikkvekslinger om didaktisk arbeid der alle de fire

studentene er involverte. Maria snakker om samarbeid, og om elefantbæsjen som gjør hagen til Herr Hansen frodig. I forlengelsen av dette introduserer Kathrine miljøbevissthet, og hva som må til for at det skal gro. Siri foreslår gårdsbesøk, mens Synne legger til at et prosjekt som inkluderer tiss, bæsje og promp, aldri vil gå av moten blant barnehagebarna. Maria har det siste innspillet i denne sekvensen, men i stedet for å fortsette med prosjektet om dyr, møkk og miljøbevissthet, velger hun å fokusere på samtaler med barn om boka, og da med vekt på følelser og det å få gi uttrykk for de følelsene man har, der hun benytter sinne som eksempel. Maria introduserer dermed noe nytt som de andre ikke følger opp. I de to siste litterære samtalene er dette det eneste eksempelet på replikkvekslinger av didaktisk art. Det er Maria som én siste gang bringer inn det didaktiske perspektivet, da hun nevner barns redsel for monster i sammenheng med skyggene i hagen om natta. De diskuterer ikke mulige prosjekt i forbindelse med boka *Kunsten å møte en bjørn*.

### Diskusjon av didaktisk kompetanse

I og med at studentene er opptatt av å legge til rette for samtaler om bøker med barn, virker de innstilte på å danne lesefellesskap. Studentene har en åpen holdning til verkene og låser ikke bøkene til én forståelse, noe jeg vurderer som vesentlig for profesjonsutøvelsen, da det indikerer at de vil anerkjenne verkene flertydighet også i samtaler med barn. Studentene viser blikk for detaljer, særlig i illustrasjonene, og de er bevisste på å se etter deler ved et oppslag som kan bidra til meningsmangfoldet. De leter etter symboler, og det vi i en hermeneutisk forståelse kan knytte til *deler* ved ikonoteksten. De etablerer størst grad av overordnet forståelse for boka *Fugl*, men uten å låse boka til én forståelse, slik heller ikke litteraturviterne Samoilow og Dybvik gjør det. De to andre bøkene er tematisk nærmere studentenes egen erfaringshorisont, og skillet mellom fakta og fiksjon viskes mer ut i disse litterære samtalene. Dette, i tillegg til at de nærleser oppslagene, ser ut til å prege deres didaktiske forståelser, da fantasien og kreativiteten inn mot det didaktiske ikke får utløp på samme måte som i samtalen om boka *Fugl*.

Fordommene leseren møter nye tekster med, må ikke betraktes negativt og som en hindring, men heller løftes frem som forhold vi kan forstå det nye ut fra, skriver Gadamer (2004, s. 307). I fortolkningsprosessen er våre erfaringer, både individuelle, nasjonale og kulturelle, bestemmende for den «horisonten» vi fortolker på bakgrunn av. Dette poenget hos Gadamer setter Torell i sammenheng med overføringskompetansen hvor leseren relaterer sin egen verden av erfaringer til teksten (Torell, 2001, s. 377). Dette er en mer eller mindre automatisk tolkningsstrategi, skriver han videre, og den er viktig, samtidig som leseren må respektere distansen mellom realitet og tekst (s. 377). Studentene i denne undersøkelsen ser ut til å vurdere overføringskompetansen som sentral i det å motivere barna for lesefellesskapet, og de er mer opptatt av overføringskompetansens betydning for barns leseglede enn for at de selv skal kjenne seg igjen i bøkene og forstå dem med utgangspunkt i seg selv. Siri og Kathrine er for eksempel opptatt av at barn i barnehagen kan føle seg annerledes slik

Jenta i *Fugl* gjør det, mens Maria trekker frem voksnes sinne som kan berøre barn i forbindelse med *Herr Hansen får besøk*. Synne er opptatt av at barn kan oppleve gjenkjennelse i «bjørnens» manglende lek-kompetanse i møte med boka *Kunsten å møte en bjørn*. Én årsak til at overføringskompetansen knyttes til barnas leseopplevelse, vil naturligvis være at bøkene er skrevet med barnet som implisert leser.

Samtaler med barn om bøkene er hyppigere nevnt enn det å sette i gang prosjekter med utgangspunkt i bøkene eller «joint activities». Forslagene til mulige aktiviteter skjer i de to første samtale. Studentene overfører ikke dette til hvordan de kan invitere barna inn i aktiviteter med utgangspunkt i boka, hvordan de kan motivere dem eller engasjere dem. Disse samtale stopper ved hva bøkene innholdsmessig kan dreie seg om, slik som for eksempel prosjekt om miljøvern eller fugler. Kvaliteten på en «joint activity» avhenger av den tilstedeværende kunnskapen, kapasiteten og motivasjonen til både barnet (eleven) og pedagogen, ifølge Mercer (2000, s. 141), og en «joint activity» kan styrke kvaliteten i kommunikasjonen og i utvekslingen mellom deltagerne, hevder han (Mercer, s. 170). Hva barn kan kjenne seg igjen i, er alle de fire studentene opptatt av å finne eksempler på i bøkene, og dette er det eneste de nevner av didaktisk karakter for å involvere barna i lesefellesskapet. De snakker om mulige prosjekt, men det er ikke uttalt at felles kunnskaper, referanseramme og interesser eller mål er det som skaper kvalitet. Samtidig er de bevisst at bøker kan danne utgangspunkt for fellesaktiviteter, og implisitt kan vi lese inn en forståelse av at de vurderer boka som en felles referanseramme.

## Oppsummering

Innledningsvis spør jeg hvilken analytisk og didaktisk kompetanse for bildebøker som uttrykkes gjennom tre litterære samtaler i et tokningsfellesskap, noe jeg har undersøkt basert på Torells inndeling i utførings-, konstitusjonell og overføringskompetanse. Undersøkelsen viser at studentene i liten grad anvender overføringskompetansen når de analyserer bøkene, men at både utføringskompetansen og den konstitusjonelle kompetansen aktiviseres i alle de tre samtale, om enn på ulike måter. I samtalen om boka *Fugl* brukes utføringskompetansen til å danne et overblikk over boka, mens i de to neste samtale brukes fagterminologien for å undersøke oppslag for oppslag i mye større grad. Den konstitusjonelle kompetansens plass i den siste samtalen bidrar dessuten til at distansen til fiksjonsuniverset reduseres, idet studentene blir mer opptatt av hvordan de kan forstå og veilede et barn med adferdsutfordringer, enn av selve fiksjonsuniverset de presenteres for. Dette har trolig sammenheng med at handlingen er lagt til barnehagen, og dermed er tematisk nær deres egen profesjon.

Overføringskompetansen anvender studentene først og fremst inn mot en didaktisk sammenheng, og de ser ut til å vektlegge denne kompetansen som en inngang til å engasjere barn i samtaler om bøkene. De er bevisst at de ønsker å samtale med barn om bøker, og de har også tanker om hvordan en bok kan danne utgangspunkt for aktiviteter ut over lesefellesskapet. Slik virker de å verdsette bokas posisjon i en

barnehagesetting, og de låser ikke bøkene, verken tematisk eller i bruk, men er i tolkningsfellesskapet åpne for at bøker i barnehagesammenheng kan snakkes om, formidles og anvendes på ulike måter.

Det dannes en konsensus i de tre litterære samtaler, og støtten studentene gir hverandre i tolkningsfellesskapet, blir avgjørende for den forståelsen som dannes om de enkelte bøkene. I og med at studentene opplever og selv bidrar til en støttende og inkluderende samtaleform, gir de hverandre frihet til å legge frem tanker de har om de ulike bildebøkene. Bevisst eller ubevisst støtter og fremmer de hverandres innspill, og unngår dermed å lukke samtaler eller stå i fare for å krenke noen. Det følger en risiko med det å delta i et tolkningsfellesskap, skriver Aslaug F. Gourvenec (2016). Gjennom å skape en støttende samspillsituasjon hindrer de fire studentene at risikoen blir for stor. Samtaler som Gourvenecs studie av litterære samtaler av høytpresterende elever på Vg1–Vg3 hviler på, viser at studentene unngår å gi hverandre tolkningsmotstand. Undersøkelsen viser likevel at elevene trenger å erfare at motstand og tolkningsmangfold er en berikelse i den litteraturfaglige meningsskapingsprosessen (2016, s. 17). De tre samtaler denne undersøkelsen baserer seg på, viser at studentene støtter hverandres utsagn, og tolkningsfellesskapet fremstår som trygt. Samtidig kunne mer erfaring med litterære samtaler bidratt til å utvikle evnen til å se fiksjonen fra ulike perspektiver dersom det også ville være trygt å utfordre hverandre. Det som kan omtales som en form for konfliktvegring gjør seg dermed også gjeldende i høyere utdanning, ikke bare i videregående skole. Undervisningen kan dermed legge mer til rette for at studentene blir vant til å be hverandre utdype og forklare resonnementene sine. Ikke alle lese måter kan harmoniseres, og det kan være faglig berikende om studentene også legger frem tanker som ikke lar seg tilpasse den forståelsen som tolkningsfellesskapet vektlegger.

Bildebokas flermodalitet som kunstform inviterer til et narrativ der hvert oppslag kan tolkes, og dette preger de to siste samtaler. Lesemåten kan også overføres til en barnehagekontekst, der muligheten for samtale med barn om hvert enkelt oppslag vil være en måte å åpne for samtaler med barn om bøker på, da lese måten viser til det helt konkrete oppslaget der barna har tilgang til illustrasjonene på lik linje med høytleseren. Barn søker gjerne mot repetisjonen, og etter mange gjennomlesninger, især med de eldste barnehagebarna, vil mulighetene for å samtale om boka på en mer helhetlig måte kunne øke og styrkes. Det kan derfor synes, basert på dette materialet, som at utføringskompetansen bør bevisstgjøres blant studentene. Dette gjelder sider ved utføringskompetansen som kan styrke helhetsforståelsen for verket, og som kan uttrykkes via begrep som tema, grunnstruktur og kontraster. Konsekvensen kan være at studentene får større spillerom til også å utvikle sin didaktiske kompetanse.

Kjelen (2014) og Torell (2001, 2002) studerer litterær kompetanse med vekt på analyse, mens jeg også vektlegger didaktisk kompetanse, da det er disse to innfallsvinklene til litteratur som preger utdannelsen til informantene i denne undersøkelsen. At mine resultater er mer positive når det gjelder studentenes litterære kompetanse enn Kjelen og Torells studier, kan skyldes utvalget av kun fire studenter. Disse er

dessuten ferdige med sin undervisning i bildebøker ved utdanningen, og materialet er basert på et muntlig tolkningsfelleskap, ikke på skriftlige og individuelle analyser av litterære verk. Videre er arbeidet med bildebøker praksisnært, da bildebøker er del av de fleste barnehagers inventar.

På bakgrunn av dette lille materialet synes det som koblingen mellom det analytiske og det didaktiske er tydeligst når bokas tematikk løftes frem. Denne koblingen er mindre tydelig i de to samtalene som er mer basert på nærlesning av hvert enkelt oppslag. Det kan også synes som at bokvalget er vesentlig for hvilket spillerom studentene opplever i didaktisk sammenheng. I denne undersøkelsen viser det seg at den boka som ligger fjernest fra deres egen hverdag, *Fugl*, er den boka de viser størst grad av didaktisk kompetanse knyttet til.

## Forfatterbiografi

**Cecilie Dyrkorn Fodstad** er førstelektor i barnehagefaget norsk. Hennes forskningsområder er barnelitteratur, litteraturdidaktikk og norsk som andrespråk.

## Referanser

- Aisato, L. (2013). *Fugl*. Gyldendal forlag.
- Culler, J. (1975/2002). *Structuralist Poetics*. Routledge.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2003). *Sinna mann*. Cappelen Damm.
- Dybvig, H. (2013). Fri som fuglen? Barnbokkritikk.no. <https://www.barnbokkritikk.no/fri-som-fuglen/#.XhTdnuhKhPY>
- Fish, S. (1976). Interpreting the "Varorum". *The University of Chicago Press Journals*, 2(3). [https://www.jstor.org/stable/1342862?seq=2#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1342862?seq=2#metadata_info_tab_contents)
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55–65). Høyskoleforlaget.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method*. Sheed & Ward.
- Ganea, P. A., Picard, M. B. & DeLoache, J. S. (2008). Transfer between Picture Books and the Real World by Very Young Children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46–66. <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>
- Gourvenec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). <http://hdl.handle.net/11250/2466694>
- Gourvenec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 1. Doi: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? I *Acta Didactica Norge*. Årg. 2, Nr.1. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvitenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4, 163–168.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Ashton Scholastic.
- Honchell, B. & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of inquiry & Action in Education*, 4(3), 59–67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134199.pdf>
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norskleraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (2), 56–66.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>



- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253). <http://dx.doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st: Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. <https://doi.org/10.4324/9780203464984>.
- Moseng, E. (2017). *Herr Hansen får besøk*. Mangschou.
- Otterlei, C. & Moursund, J. (2015). *Kunsten å møte en bjørn*. Mangschou.
- Samoilow, T. K. (2015). Competence and citizenship in picturebooks: a reading of Lisa Aiato's *Fugl* (Bird). *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v6.27280>
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>
- Torell, Ö., von Bonsdorff, M., Bäckman, S., & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. (Prosjektrapport). Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A31044&dswid=5302>
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>