

Snakk om bildebøker!

Trine Solstad

Snakk om bildebøker!

En studie av barnehagebarns resepsjon

Avhandling for graden

PHILOSOPHIAE DOCTOR

(ph.d.)

Universitetet i Agder

Fakultet for humaniora og pedagogikk

2015

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 103

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-789-8

© Trine Solstad 2015

Alt bildematerialet er gjengitt med tillatelse fra:

Gyldendal Norsk Forlag, Bjørn Egner, Stian Hole, Bjørn Arild Ersland og

Lilian Brøgger, Ulf Stark, Linda Bondestam og Klaus Hagerup, samt Bjørn F. Rørvik
og Gry Moursund.

Omslag, innbinding og trykk:

Trykkeriet, Universitetet i Agder, Kristiansand

Innholdsfortegnelse

FORORD	v
1.0 INNHOLD OG STRUKTUR	1
1.1 Utgangsposisjon	1
1.2 Presentasjon av kapitlenes tematiske innhold	3
2.0 INTRODUKSJON	7
2.1 Problemstilling og formålet med studien	9
2.2 Begrunnelser for valg av tema.....	9
2.3 Teoretisk forforståelse	11
2.3.1 Et literacy-perspektiv på høytlesning.....	12
2.3.2 Literacy i et økologisk perspektiv	13
2.3.3 Det resepsjonsteoretiske feltet.....	15
2.4 Høytlesning i barnehagen	18
2.5 Tidligere forskning på barns resepsjon av bildebøker.....	20
2.6. Noen nøkkelbegreper i avhandlingen.....	25
2.6.1 Samtalebegrepet	25
2.6.2 Meningsskaping	27
2.6.3 Bildebøker	30
3.0 METODOLOGI OG METODER.....	35
3.1 Forskning på barns perspektiver.....	36
3.2. Å løfte fram barnas perspektiver gjennom samtaler	37
3.3 Multiple case study.....	40
3.4 Tilgang til det feltet som skal studeres	43
3.5 Barnehagene empirien er hentet fra.....	45
3.6 Bokutvalget og begrunnelser for valg av bøker	46
3.7 Bokpresentasjoner	50
3.8 Videoobservasjoner og objektivitet.....	59
3.9 Videoobservasjon av multimodal interaksjon	60

3.10	Oversikt over casene.....	63
3.11	Fra film til skrift – en framgangsmåte for transkripsjon	63
3.12	Forskningsetiske overveielser	66
3.12.1	Reliabilitet og validitet.....	67
3.12.2	Hensynet til personer og grupper som er berørt av forskningen.....	68
3.12.3	Meldeplikt til personvernombudet for forskning	69
4.0	VIDEOMATERIALET OG ANALYSESTRATEGIEN	71
4.1.	Første case med lesning av <i>Bukkene Bruse på Badeland</i>	71
4.1.1	Rekonstruksjon og sammenfatning av første case	77
4.2	Andre case med lesning av <i>Døgnet rundt på flyplassen</i>	79
4.2.1	Rekonstruksjon og sammenfatning av andre case	85
4.3	Tredje case med lesning av <i>Garmanns sommer</i>	88
4.3.1	Rekonstruksjon og sammenfatning av tredje case	93
4.4	Fjerde case med lesning av <i>Emilie selger en gutt</i>	95
4.4.1	Rekonstruksjon og sammenfatning av fjerde case.....	102
4.5	Utvikling av analysestrategi	103
4.5.1	Første vending av materialet	106
4.5.2	Andre vending av materialet	111
4.5.2.1	Narrativ kognisjon og narrativ kunnskap.....	112
4.5.2.2	Konfigurasjoner av narrativer	114
4.5.2.3	Det narrative rommet	117
4.5.3	Fortelleren står fram.....	119
5.0	FØRSTE VENDING AV MATERIALET	121
5.1	Omfanget av lekesequenser i materialet.....	121
5.2	Teori om lek.....	123
5.2.1	Sosial fantasilek	123
5.2.2	Kommunikasjonsorienterte perspektiver på lek.....	128

5.3 Lekende fortolkning av bildebøker – ludisk resepsjon	132
5.4 Analyser av ludisk resepsjon	134
5.4.1 Lek som innlevelse i bildebøker	134
5.4.2 Pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon.....	149
5.4.3 Karnevalisme.....	150
5.4.4 Øyeblikkets gyldighet	159
5.5 Forhandlinger om mening	160
5.5.1 Transaksjoner med ord og bilder	161
5.5.2 Temaer i barnas forhandlinger om mening	165
5.5.3 Visuell modalitet i bildebøkens bilder	166
5.6 Analyser av forhandlinger om mening.....	169
5.6.1 Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr.....	169
5.6.2 Oppsummering av forhandlinger om bildenes mening.....	182
5.6.3 Forhandlinger om bildenes narrative funksjon	183
5.6.4 Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden	189
5.7 Meddiktning.....	196
5.8 Oppsummering og avrundning av første vending av materialet	205
6.0 ANDRE VENDINGEN AV MATERIALET.....	209
6.1. Plottede narrative forløp.....	209
6.2 Alle kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før	212
6.3 Barnehagelæreren har lest boka før.....	214
6.4 Barnehagelæreren og et av barna har lest boka før	218
6.5 Barna har lest boka før, men ikke barnehagelæreren	221
6.6 Ingen av kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før	223
6.7 Oppsummering av de plottede narrative forløpene	225
6.8 Det narrative rommet.....	226
6.8.1 Barnas potente deltakerpraksis.....	227
6.8.2 Barnas myndige meningsskaping.....	228
6.8.3 Barnas bruk av egne erfaringer i meningsskapingen	231

7.0 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	235
7.1 Mening kan ikke oppdages, den må konstrueres.....	236
7.2 Kunstmøter og kunsterfaringer i et hermeneutisk perspektiv	237
7.3 Dialog som kunsterfaring	239
7.4 Oppsummering	240
8.0 AVSLUTTENDE DISKUSJONER OG REFLEKSJONER	243
8.1 Studien og problemstillingen.....	243
8.2 Analysene	246
8.3 Resultatene.....	247
8.4 Pedagogiske implikasjoner	249
8.5 Implikasjoner for videre forskning på feltet.....	251
SUMMARY	253
Talk about picture books! A study of kindergarten children's reception of picture books.....	253
LITTERATUR	257
VEDLEGG	265
VEDLEGG 1	267
VEDLEGG 2 a.....	270
VEDLEGG 2 b.....	271

FORORD

Å få mulighet til å forske på det fagfeltet jeg finner mest interessant, har vært et stort privilegium. I store deler av stipendiatperioden har arbeidet vært morsomt og spennende, men noen ganger har oppgaven også fortonet seg nærmest overveldende. På den ene siden står jeg alene ansvarlig for det produktet som foreligger her, men forskningsprosessen bygger selvsagt også på samarbeid med en rekke andre fagpersoner. Jeg vil gjerne løfte dem fram her og takke for den tillit og velvillighet de alle har vist meg.

Min arbeidsgiver Høgskolen i Buskerud og Vestfold har finansiert stipendiatperioden og lagt arbeidsforholdene særdeles godt til rette for meg. Dette har gjort det mulig å ferdigstille avhandlingen som nå foreligger, og det takker jeg varmt for. Uten tilgang til den kulturen og det feltet jeg har villet studere, hadde det ikke blitt noen studie av hvordan barn samtaler om bildebøker i barnehagen. Jeg vil takke alle barnehagelærerne som åpnet dørene inn til barnehagene for meg. Raust har de lest og samtalt med barna og filmet seg selv underveis. Barna som deltar, fortjener også stor takk, for spontan og potent samtalepraksis. Deres foresatte som tillot at barna fikk delta og bli filmet, fortjener likeledes takk for tillit og velvilje.

Professor Elise Seip Tønnessen ved Institutt for nordisk og mediefag på Universitetet i Agder har vært hovedveileder for avhandlingen. Hennes veiledning har vært preget av kritiske, men alltid konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har kunnet nyte godt av hennes brede faglige kompetanse og erfaring, noe som har representert en god trygghet underveis i skriveprosessen. Professor Eva Maagerø ved Institutt for språkfag på Høgskolen i Buskerud og Vestfold har vært biveileder. Hennes grundige lesninger har alltid brakt fram interessante kommentarer og kritiske innspill som har satt tankene i sving hos meg. Jeg vil takke begge to for solid og god veiledning og for godt samspill i prosessen.

Underveis i skriveprosessen har jeg vært så heldig å ha to uavhengige lesere som på hver sin måte har kommet med kritiske innspill og kommentarer. Da halvparten av

avhandlingen var skrevet, leste professor emeritus Jon Smidt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag avhandlingsteksten. Professor Vibeke Hetmar ved Aarhus universitet, Institutt for Utdannelse og pedagogikk, leste avhandlingsteksten min mot slutten av skriveprosessen. Jeg takker begge to for interessante og utfordrende innspill som fikk meg til å omarbeide og omformulere deler av teksten.

Tre forskjellige fagmiljøer har vært til god støtte og inspirasjon i stipendiatperioden. Jeg vil takke alle de hyggelige stipendiatkollegene og de faglig ansatte ved Institutt for nordisk og mediefag ved program for litteraturvitenskap på Universitetet i Agder. Ved programmet har det vært gode faglige samlinger for ph.d.-stipendiatene, med forbilledlige rutiner når det gjelder respons på stipendiatenes tekstarbeid underveis i prosessen. Takk for alle kritiske og konstruktive innspill som virkelig fikk meg til å utvikle avhandlingsteksten og komme videre i forskningsprosessen.

Det andre fagmiljøet som jeg har vært en del av underveis i stipendiatperioden, er første kull ved Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). I regi av NAFOL ble det blant annet arrangert flere interessante og inspirerende ph.d.-kurs om narrative forskningsmetoder som jeg har hatt stor nytte av. Jeg vil takke alle trivelige stipendiatkolleger for spennende faglige samtaler og hyggelig samvær. Takk også til de omsorgsfulle og serviceinnstilte faglig og administrativt ansatte i NAFOL som har vært med på å gjøre dette til en verdifull del av min forskerutdanning.

Fagkollegiet ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold får her en spesiell varm takk for motiverende heiarop og mange gode diskusjoner og samtaler. Stipendiat og kollega Hilde Dehnes Hogsnes vil jeg takke spesielt for at hun har lest store deler av avhandlingen og gitt meg verdifulle kommentarer. En varm takk går også til kollega i pedagogikk Liv Torunn Eik, hennes positive interesse og våre fine diskusjoner har vært svært viktige for meg. Likeledes vil jeg takke spesialbibliotekar Kristin Østerholt for uvurderlig hjelp med alt fra opplæring i EndNote til arbeid med layout i avhandlingen.

En helt spesielt glødende takk går til min gode venn og kollega Mads Otterstad som har lest og kommentert hele avhandlingens mange forskjellige utgaver og forsøk på framstillinger. Takk for alle reaksjoner i alle valører og ikke minst svært gode spørsmål og mye humor!

Til slutt vil jeg takke min familie. Mannen min Helge og datteren min Mia har representert hjemmefronten og bidratt sterkt til at vi alle har bevart sinnets munterhet. Dere har og fortjener min takknemmelighet og beundring.

Nøtterøy januar 2015

Trine Solstad

1.0 INNHOLD OG STRUKTUR

Denne ph.d.-studien er en kvalitativ studie av flere caser som dreier seg om barnehagebarns resepsjon av bildebøker. Min tilnærming til feltet jeg vil studere, er såkalt *eksplorerende* (Gentikow, 2005, s. 38; Thagaard, 2013, s. 16), og inspirert av etnografi slik sosiologene Martyn Hammersley og Paul Atkinson (2010) beskriver den. Derfor vil leserne av denne avhandlingen møte en framstillingsstruktur som kan oppfattes som et brudd med standard struktur i avhandlinger. Dette har sin årsak i metodologiske valg jeg har gjort. I det følgende vil jeg forberede leseren på den strukturen avhandlingen har. Jeg vil beskrive hvordan den er bygget opp, og gi en begrunnelse for den struktureringen som er valgt. Jeg vil videre kort presentere det tematiske innholdet i hvert kapittel og vise hvor leseren kan finne elementer som teoripresentasjon, metode, design og diskusjon i avhandlingen.

1.1 Utgangsposisjon

Jeg befinner meg i en situasjon av *kulturell uvitenhet* og står overfor et mer eller mindre ukjent fenomen. Det fenomenet det er snakk om her, er barns samtaler om bildebøker underveis i høytlesning i barnehagen. Jeg er altså kulturelt uvitende om hvordan barn samtaler seg imellom om bildebøker. Denne uvitenheten kan også beskrives som en form for *bevisst naivitet*, eller *et bevisst fremmed blikk* fra forskerens side (Gentikow, 2005, s. 39). Det avgjørende for en slik tilnærming til det empiriske feltet er åpenhet og nysgjerrighet. Målet er å gjøre forskningen mest mulig fri fra mine egne forhåndsoppfatninger, fordommer eller forutinntattheter overfor det som undersøkes. Videre er målet også at denne tilnærmingen skal åpne opp for ny, uventet informasjon og dermed resultere i ny erkjennelse.

Jeg har derfor ikke et klart begrepsskjema eller formulerte hypoteser som jeg anlegger på min forskning som et utgangspunkt. Målet er at jeg gjennom forskningen skal komme fram til en større forståelse av studieobjektets karakter og utvikle begreper basert på fortolkninger av det empiriske materialet. Jeg benytter en abduktiv tilnærming som preges av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming

(Thagaard, 2013, s. 201). Jeg kombinerer analyser av det empiriske materialet med studier av tidligere teori, ikke for å overføre teorien direkte på materialet, men som en inspirasjonskilde for oppdagelse av mønstre som kan gi forståelse for materialet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Derfor kan jeg ikke *på forhånd* presentere den eller de teorier som er aktuelle som hjelp i fortolkningen av materialet. Materialet må presenteres først, og gjennom studier av materialet og den tematikk jeg tolker fram i materialet, kan relevant teori hentes fram og anvendes i det videre fortolkningsarbeidet. Dette får klart konsekvenser for avhandlingens struktur, nemlig den at leseren ikke vil finne ett kapittel hvor jeg gjør rede for et samlet teoretisk grunnlag empirien skal undersøkes opp mot, eller ses som et uttrykk for. Leseren vil i stedet finne teori på fire områder i min forskningsprosess, og i det følgende vil jeg beskrive hvordan dette kommer til uttrykk.

For det første utgjør min faglige forforståelse av forskningsfeltet et teoretisk utgangspunkt for studien. Selv om jeg ønsker å møte det empiriske materialet mest mulig fordomsfritt, kan jeg ikke fristille meg fra mine kunnskaper og forestillinger om fagfeltet jeg studerer. Dette betyr at jeg har en teoretisk og faglig forforståelse av feltet. En slik forforståelse er helt nødvendig for å kunne identifisere og finne fram til selve forskningsobjektet, men jeg kan likevel møte det empiriske feltet og hva som der vil skje, med en form for et bevisst fremmed blikk. Min forforståelse gjør jeg rede for under punkt 2.3.

Dernest inneholder metodologien en form for teori. Metodologi utgjør den handlingsplanen som ligger bakenfor valg av metoder og framgangsmåter for utviklingen av det empiriske materialet (Crotty, 2010, s. 3). Derfor inneholder metodologi også en faglig argumentasjon for de valgene jeg har tatt når det gjelder metoder og framgangsmåte. Dette ser jeg på som viktige forutsetninger for utvikling av det materialet som skal studeres. I kapittel 3 presenterer jeg mine metoder og min metodologi. Den tredje formen for teori henter jeg fram og anvender i analysene. Her er det snakk om en *teoretisk triangulering*, det vil si at jeg nærmer meg det empiriske materialet ut fra flere teoretiske perspektiver (Hammersley & Atkinson, 2010, s. 242).

Jeg kommer nærmere inn på den teoretiske trianguleringen i analysene i kapittel 4.0 om videomaterialet og analysestrategien nærmere bestemt under punkt 4.5. Den siste formen for teori er av vitenskapsteoretisk art. Jeg plasserer mitt prosjekt innenfor et konstruksjonistisk vitenskapsparadigme. Jeg gjør nærmere greie for studiens epistemologiske forankring i kapittel 7. Poenget her er at disse teoretiske feltene alternerer gjennom avhandlingen og er ment å skulle støtte og underbygge hverandre. De er et resultat av en vitenskapsteoretisk forankring og ønsket om å utforske et spesielt felt på en bestemt måte.

1.2 Presentasjon av kapitlenes tematiske innhold

I kapittel to gir jeg en introduksjon av det feltet jeg vil studere, hvorfor jeg vil studere det, og hva som er min problemstilling. Jeg presenterer min forforståelse av forskningsfeltet og definerer de sentrale begrepene fra problemstillingen. Begrepet resepsjon blir beskrevet, og jeg plasserer prosjektet mitt i forskningsfeltet og gjør rede for en del tidligere forskning som har relevans for min egen studie.

I kapittel tre presenterer jeg det metodologiske designet med tanke på empirigenerering. Her presenterer jeg prosjektet som en case-studie og forklarer hvordan jeg har gått fram for å sikre meg tilgang til feltet jeg ville studere. Videre presenterer jeg videoobservasjon som metode, og jeg presenterer kort barnehagens empirien er hentet fra. Jeg gir også en begrunnelse for hvordan utvelgelsen av barna har foregått. Jeg har dessuten benyttet en del metodiske teknikker for å få høytlesningen og samtalene i gang på en måte som lar seg observere, og i en slik form at hendelsenes egenart lar seg feste til film uten å forstyrres av andre hendelser i barnehagens dagligliv. Jeg beskriver hvordan jeg gikk fram for å få dette til og begrunner de valgene jeg har gjort. Videre presenterer og begrunner jeg det bokutvalget jeg tilbød barnehagene å velge bøker fra, og presenterer de fem bildebøkene som barnehagelærere og barn valgte å lese i fellesskap. I dette kapitlet gir jeg en oversikt over hva det empiriske materialet består av. Jeg presenterer også den framgangsmåten jeg valgte for transkripsjon av materialet. Kapitlet avsluttes med forskningsetiske overveielser.

Kapittel fire kaller jeg *Videomaterialet og analysestrategien*. Her presenterer jeg deler av videomaterialet slik det framkommer på videofilmene, og begrunner hvorfor. Presentasjonen består av transkripsjon av fire minutter av fire av høytlesningshendelsene hvor fire barnehagelærerne er aktive. Jeg presenterer fire minutter av starten av hver av de fire høytlesningshendelsene. Dette gjør jeg for å gi et inntrykk av materialets egenart, for å vise at barna samtaler om litteraturen som blir lest og betraktet, hvordan barna samtaler, og hva de samtaler om. Etter hvert empirifragment sammenfatter og konsentrerer jeg min fortolkning av det som skjer i hver av de fire høytlesningene i sin helhet. Disse fire konsentratene er et første skritt på veien til å utvikle analysekategorier. Etter at empirien er presentert, beskriver jeg videre under punkt 4.5 min analysestrategi som er basert på gjennomsyn og refleksjon av hele videomaterialet. Strategien omfatter to vendinger. Jeg presenterer først en form for *kategorisering* av materialet i den første vendingen. I den andre vendingen av materialet benytter jeg *narrative analysemetoder* og prøver ut analyser av det jeg kaller *narrativt rom* i materialet.

Kapittel fem gir en beskrivelse av *den første vendingen av materialet*. Jeg analyserer materialet opp mot de tre samhandlingskategoriene lek, forhandlinger og meddiktning. Relevant teori blir presentert og danner sammen med empirien bakgrunn for utvikling av analysetemaer som er relevant for hver kategori. Jeg presenterer teori om lek som har en kommunikasjonsorientert tilnærming, og utvikler analysetemaer i pendling mellom empiri og teori. Jeg presenterer videre resepsjonsteori som omfatter transaksjoner mellom tekst og leser og definerer forhandlinger om mening som en slik transaksjon sammen med lek og meddiktning. Nye analysetemaer utvikles og beskrives i pendling mellom teori og empiri. Den siste kategorien, meddiktning, presenteres og diskuteres i siste del av dette kapitlet.

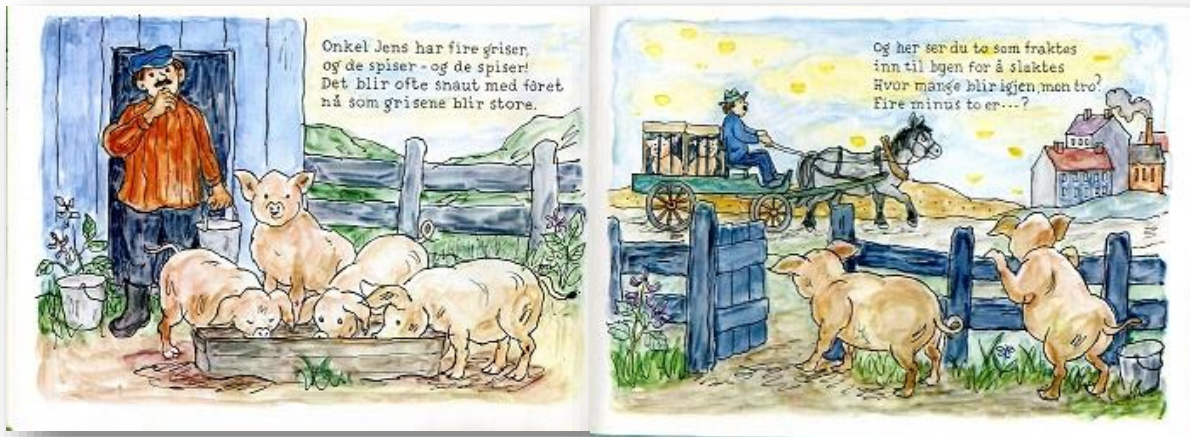
I kapittel seks analyserer jeg materialet ved å bruke narrative analysemetoder. Jeg løfter fram de konsekvensene det får for kommunikasjonsdeltakerne at de besitter eller mangler informasjon om den boka som leses, på forhånd. Det er fem ulike varianter av

slik informasjonsfordeling i lesehendelsene i materialet, og jeg beskriver disse posisjonene gjennom såkalt plottede narrativer. Videre undersøker jeg empirien med utgangspunkt i det jeg kaller det narrative rommet i materialet.

Kapittel sju plasserer studien vitenskapsteoretisk, og i kapittel åtte oppsummerer jeg ph.d.-prosjektet opp mot problemstillingen, forskningsdesignet og analyseresultatene. Jeg løfter videre fram noen implikasjoner for videre forskning på feltet, men også pedagogiske implikasjoner min studie kan ha for møter og opplevelser av skjønnlitteratur og høytlesning i barnehagen.

2.0 INTRODUKSJON

I Toppen barnehage leser barnehagelæreren Anne for tre gutter på fire år *Telle-boka*, en klassiker av Thorbjørn Egner [1943] (1998). Hun kommer til sidene med de fire grisene til onkel Jens og leser: «Onkel Jens har fire griser, og de



Figur 1 Thorbjørn Egner [1943] (1998), *Telleboka*, oppslag tretten

spiser – og de spiser! Det blir ofte snaut med føret nå som grisene blir store.» På neste side er det bare to griser bak gjerdet og to griser i buret på kjerra, og verbalteksten sier: «Og her ser du to som fraktes inn til byen for å slaktes. Hvor mange blir igjen, men tro? Fire minus to er ...?» En av guttene spør hva «slaktes» er, og barnehagelæreren forklarer at grisene skal kjøres vekk for at de skal bli til mat for oss mennesker. Hun forklarer videre at vi trenger mat, og blant annet spiser vi kjøtt fra griser. «Grisen blir til koteletter og svinesteik», sier hun så, noe som gjør den ene av guttene svært forskrekket. Da forklarer hun videre: «Slakteren gjør sånn at grisen ikke får vondt når han blir til mat. Slakteren er flink med griser.» Gutten tenker seg om en stund før han sier: «Du Anne, vi spiser ikke grisen, bare kjøttet som er inni!» En av de andre guttene skyter inn: «Jeg har spist et dyr som løp. Den var brun uttapå, og det var kjøtt inni.»

Det jeg finner særlig interessant i dette eksempelet, er at det er et av barna som innleder til samtale om teksten de akkurat har lyttet til. Spontant avbryter gutten barnehagelærerens høytlesning. Spørsmålet han stiller, dreier seg om et ord han ikke

kjenner til, men som kan forklare hva som skal skje med grisene som kjøres bort. Dermed peker guttens respons mot det å skape mening i det som leses og lyttes til. I dette eksempelet er det barna som tar initiativet til å skape sammenheng mellom bokas og deres egen erfaringsverden, ved å knytte bokas tema sammen med det selvopplevde. Videre reflekterer guttene over konsekvensene av forholdet mellom gris og slakting på bakgrunn av barnehagelærerens svar. Guttene dveler ikke ved telling og regnestykker slik boka til Egner legger opp til. Dette og andre liknende eksempler har styrt min interesse mot barneinitierte samtaler om litteratur. Det har fått meg til å ville undersøke hva barn kommenterer og finner interessant under høytlesning i barnehagen.

Lesning som aktivitet kan beskrives fra mange perspektiver. I min studie er det lesning som opplevelse jeg interesserer meg for (Langer, 2005; Rosenblatt, 2005; Rosenblatt & Torhell, 2002). Flere forskere er opptatt av hvordan voksne kan arbeide dialogisk med barn underveis i høytlesning for å styrke barns språkutvikling og gi barn opplæring i fortolkning (Arizpe & Styles, 2003; Broström, López, Sæterdal, & Løntoft, 2013; Sipe, 2008). Jeg underkjenner ikke høytlesningens språkstimulerende effekt. Den er grundig dokumentert i internasjonal forskning (Aukrust, 2005), men det er ikke en slik tilnærming jeg vil ha fokus på i min studie. Det betyr at planlagte språkstimulerende metoder som står i sentrum for høytlesning, heller ikke er relevant i denne sammenheng. Den samhandlingen som finner sted barn imellom og mellom voksne og barn i mitt empiriske materiale kan likevel ha et språkansporende potensial. Alt vi leser, blir med oss videre og danner et grunnlag for vår språklige kompetanse. Det er videre gjennom språk i vid forstand barna i denne studien gir respons på bildebøkene det er snakk om. Den bearbeidelse av bildebøkene som er synlig og tilgjengelig for meg som forsker, foregår gjennom former for multimodalt språk. Multimodal språklig samhandling er i det hele tatt svært sentralt i denne studien, men det er ikke verbalspråk eller verbalspråklig samhandling som sådan jeg er ute etter å undersøke.

Denne studien skal ha fokus på lesning av bildebøker som sosial opplevelse og kollektiv meningsskaping. Studien skal rette oppmerksomheten mot det ordene og bildene framkaller inni leserne. Styrt av skrift og bilder skaper leseren av sine egne tanker og følelser en ny tekst, som for ham eller henne er det litterære verket. I et slikt perspektiv blir det litterære verket noe som er personlig konstruert i hvert barn. I utgangspunktet er det kun barnet selv som har tilgang til sin egen opplevelse av den litteraturen som blir lest. Barnas tekstlige samhandling er det redskap for meningsskaping jeg som forsker har tilgang til når jeg vil finne ut hva lesernes meningsskaping har resultert i. I mitt materiale er leseren ikke alene, men omgitt av både andre barn og voksne, slik at det er mulig å undersøke hvordan barna eventuelt samhandler om en felles og sosial meningsskaping. Med bakgrunn i at det er barna selv som skaper sin egen opplevelse av det litterære verket, er det et poeng at barna får ta initiativ til samtaler om emner de er opptatt av og definerer underveis i lesningen. Den innfallsvinkelen jeg nå har presentert, er ny og lite utforsket når det gjelder barnehagebarn og lesning av barnelitteratur i dag.

2.1 Problemstilling og formålet med studien

Denne avhandlingen vil forsøke å gi økt forståelse av hvordan barns resepsjon av bildebøker kan utledes av samtaler mellom barn og voksne og barn imellom, i høytlesningssituasjoner i barnehagen. Hovedproblemstillingen i prosjektet er: *Hvordan kan barns samtaler gi forståelse av barns meningsskaping under høytlesning av bildebøker i barnehagen?*

2.2 Begrunnelser for valg av tema

Gjennom den forskningen jeg presenterer her, vil leseren møte femten barn fra fire til fem år som deltar i høytlesning i tre forskjellige barnehager. Det er deres samtaler med utgangspunkt i bildebøkene som utgjør dette prosjektets empiriske materiale. Hver samtale er en blanding av en barnehagelærers høytlesning og barnas samtaler om ei bok som blir lest høyt for dem. Barna tar gjerne opp originale temaer i tilknytning til litteraturen, og de gransker bildene i bildebøkene nøye og kommenterer dem gjerne.

Barnas tilnærming er i noen grad tilegnet gjennom kulturelle praksiser barna har deltatt i både hjemme og i barnehagen, men den er også i stor grad ukonvensjonell. Med det mener jeg at barnas tilnærming til litteratur ikke ser ut til å være styrt av regler og normer for hvordan litteraturfortolkning skal foregå. Dermed er det ikke sagt at deres samtaler og tilnærming ikke er meningssskapende og relevante i møtet med bildebøkene.

En begrunnelse for å undersøke hva barnas opplevelse av bildebøkene innebærer, har med det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne å gjøre. Voksne er fundamentale når det gjelder barn og lesning, det viser seg både gjennom barnelitteraturen og gjennom voksnes høytlesningspraksis for barn. Barnelitteratur har historisk sett hatt en tvetydig identitet. Selv om den kan ta radikalt parti for barna og skrive inn en sterk barnlig leser i teksten, har den alltid vært en del av det voksne samfunnets oppdragerprosjekt. Slik oppstår et spenningsfelt mellom boka, barnet og de voksne. Spenningsfeltet er i utgangspunktet nedfelt i barnelitteraturen selv.

Barnelitteraturforskeren Tone Birkeland leser barnelitteraturhistorien som:

(...) historien om hvordan voksenperspektivet og vokseninteressene nedfeller seg i bøkene; det er historien om hvilket syn det voksne samfunnet til enhver tid har på barn, og på hva slags litteratur barn har bruk for. En kan med andre ord lese barnebøker som påstander om barn, om barndom og om barnebøker (1998, s. 37).

Når det gjelder barn som ikke selv er lesekyndige, er det i tillegg voksne som eksponerer, velger ut og leser 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.

Som tidligere nevnt slår internasjonal forskning fast at høytlesning i barnehagen og samtaler med utgangspunkt i tekstene som blir lest, er svært språkstimulerende (Aukrust, 2005). Deltakelse i såkalt kognitivt utvidede samtaler, eller «extended discourse» blir særlig framhevet (Beck & McKeown, 2001; DeTemple, 2001; Gjems,

2006; Heath & Wolf, 2005; Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008; Snow & Ninio, 1986). Den voksnes rolle som tilrettelegger og veiviser har blitt understreket som viktig for å hente ut den språklige gevinsten av høytlesningen, mens barnas interesser og perspektiver i liten grad blir løftet fram. På denne bakgrunnen er et viktig argument for å sette fokus på barns egne opplevelser og perspektiver, at barna har en rett til å få sin respons på litteratur og bilder artikulert. Å fokusere på barnas meningsskaping underveis i høytlesningen gir ikke kun barna mulighet for å artikulere og drøfte sine opplevelser. Det gir personalet i barnehagen mulighet til å øke sin forståelse av hvordan barn skaper mening i det som leses for dem. Ved å ta utgangspunkt i barnas interesser og opplevelser kan personalet utvikle en litteraturredidaktikk i barnehagen som bygger på barnas medvirkning og tar vare på barnas opplevelser.

Det er altså grunn til å studere barnas respons på litteratur ikke bare for å forstå bedre hvordan de skaper mening i det de lytter til og betrakter i bøkene, men også for å kunne utvikle en litteraturredidaktikk som favner barns deltakelse og barns perspektiver. Jeg gir en bredere forklaring på hva jeg legger i begrepet *barns perspektiver* i kapittel 3 under punkt 3.1 og 3.2.

2.3 Teoretisk forforståelse

Den problemstillingen jeg presenterte ovenfor, oppstår ikke kun som følge av at barns stemmer ofte ikke blir gjort til gjenstand for forskning, slik for eksempel Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) konkluderer med i en rapport fra 2008 (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008, s. 86). Problemstillingen utvikles også på bakgrunn av at jeg som forsker har en faglig forforståelse som utgangspunkt når jeg nærmer meg tematikken. I problemstillingen ligger avleiringer av forestillinger om hvordan barn blir en del av et samfunns tekstkultur, og hvordan kommunikasjon gjennom samtaler, skrift og bilder kan arte seg. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg forstår høytlesning både som en tekstkulturell hendelse og

en tekstkulturell opplevelse. Høytlesning som tekstkulturell opplevelse kommer jeg særlig inn på under punkt 2.3.3 Det resepsjonsteoretiske feltet.

2.3.1 Et literacy-perspektiv på høytlesning

Når det gjelder literacy har flere forskere forsøkt å oversette begrepet til norsk gjennom ord som *skriftkultur* (Berge, 2004, s. 5) og *skriftkyndighet* (Berge, 2008, s. 23). Begreper som *tekstkompetanse* (Maagerø & Tønnessen, 2002, s. 11) og *tekstpraksis* har også blitt benyttet. Dette viser at feltet er stort og mangefasettert, og jeg tar ikke sikte på å presentere feltet i sin helhet her. Literacy-forskning er ikke bare opptatt av å sirkle inn og beskrive lese-, og skrivekompetanse, men også av å beskrive nye rammevilkår for tekstproduksjon og tekstfortolkning i en ny tidsalder (Kress 2003).

Mitt prosjekt omfatter barns samtaler om bildebøker. Bildebøker er eksempler på et medium som kommuniserer både gjennom ord og bilder. De er eksempler på det som kalles *multimodale* eller sammensatte tekster. Slike tekster byr på informasjon i flere uttrykksformer og kanaler, og alle tekstressursene må fortolkes samlet for at leseren skal oppfatte tekstens meningspotensial. Multimodale tekster kan være særlig interessante for barn å snakke om, siden de tilbyr bilder sammen med skrift. Mens skriften i bildebøkene må avkodes og leses opp for barna, kan bildene betraktes og erfares umiddelbart. Bildene er altså tilgjengelige for barna uten et voksenmedierende mellomledd. Når barnas respons på tekstene knyttes til lesesituasjonen gjennom samtalene, oppstår nok en multimodal tekst. Denne nye teksten er sammenvevet av ordene og bildene i bøkene og barnas samtaler om det bøkene vekker i dem. Barnas gester og minespill, blikk og stemmebruk er også en del av denne komplekse multimodale teksten. Denne nye teksten bestående av de multimodale semiotiske ressursene som beskrevet over, vil jeg kalle for *responsteksten*.

Tekstbegrepet i denne avhandlingen er med andre ord bredt og dynamisk. Det omfatter både prosesser og produkter. Jeg omtaler barnas samtaler som tekster, likeledes bildene i bildebøkene sammen med verbalteksten i bøkene. Bildene og ordene gjøres

tilgjengelige barna imellom, og barna kan forhandle om hva de betyr, og hvordan de kan oppleves.

2.3.2 Literacy i et økologisk perspektiv

En av retningene innenfor literacy-feltet som er særlig relevant for denne studien, stiller ikke spørsmål kun om hva skrivekyndighet innebærer, men om hvordan barn blir lese- og skrivekyndige. Jeg henter noe av min forforståelse i dette fagfeltet. Begrepet emergent literacy (Barton, 2007; Dickinson & Tabors, 2001) brukes ofte i den sammenhengen om den sakte framvoksende tekstkompetansen som barn utvikler og erobrer før de får formell lese- og skriveopplæring på skolen. Det er altså et utgangspunkt for dette prosjektet at barn utvikler tekstkompetanse og deltar i tekstpraksis lenge før de kan lese og skrive i vanlig forstand, og lenge før de får systematisk opplæring i lesing og skriving. Innenfor literacy-tradisjonen er det vanlig å se på lesing og skriving som to parallelle kompetanser som utvikler seg i nært samspill med hverandre. Literacy-forskeren David Barton beskriver utviklingen mot lese- og skrivekyndighet med en økologimetafor som understreker at lesing og skriving læres når barn er deltaker i en skriftspråkkyndig kultur:

Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments (Barton, 2007, s. 29).

Barton peker altså på at det å bli lese- og skrivekyndig starter når barn involveres i lesing og skriving sammen med andre mennesker. Han viser videre at barnets grunnleggende forståelse av hva lesing og skriving er, hvordan ferdighetene brukes, og hva de brukes til, lærer barn så å si fra fødselen av, fordi de vokser opp i kulturer som benytter lesing og skriving på slike måter, at det kan snakkes om lese- og skrivepraksis. Barn tilegner seg måter å bruke lesing og skriving på i sosiale kontekster

sammen med voksne og andre barn. Barn kan dessuten videreutvikle og fornye former for tekstpraksis seg imellom.

Innenfor literacy-tradisjonen er to begreper viktige, nemlig *literacy events* og *literacy practices* (Barton, 2007, s. 35). Det første begrepet betegner hendelser som inkluderer lesing og skriving i dagligliv, og det andre begrepet betegner den praksis som utvikles når lesing og skriving praktiseres. I dette prosjektet vil jeg definere høytlesning av bildebøker i barnehagen som en *literacy event*, eller *teksthendelse*. *Literacy practice* vil være barnas samtaler, de måter barna samtaler på før, underveis eller etter høytlesningen, altså deres *tekstpraksis*. Underveis i høytlesningen skapes mening gjennom betrakternes/lytternes og lesernes semiotiske arbeid (Kress, 2003, s. 37).

Jeg betrakter høytlesningene og samtalene som er vevet inn i høytlesningshendelsen, som kommunikasjonshandlinger. Kommunikasjonshandlingene må fortolkes av kommunikasjonsdeltakerne for at mening skal produseres. Dette gjør ikke bare selve fortolkningene, men også fortolkerne sentrale i kommunikasjonen (Gee, 2012, s. 21; Kress, 2010, s. 36). Når begrepet *fortolkere* og *fortolkning* brukes om barna i denne studien, må det ikke forstås i klassisk forstand. Det er ikke snakk om skolerte fortolkere som har fått opplæring i litteraturvitenskapelige teknikker og bruker slike teknikker bevisst. Når det gjelder barna i studien, er det snakk om en sakte framvoksende tolkningskompetanse, og en mer intuitiv form for fortolkning, jf. begrepet *emergent literacy*.

Høytlesningshendelsene i studien er basert på sosial interaksjon, og lesningen og samtalen om det leste og de visuelt eksponerte bildene i bildeboka blir en sosial praksis. Jeg oppfatter bildebøker som et medium med et rikt tolkningspotensial og betrakter derfor de meninger eller betydninger som verbalteksten og bildene vekker i barna, som forhandlingsbare. Den betydning eller mening bildebøkene kan representere, anser jeg ikke for endelig, bestandig og stabil. Den er flyktig, ofte tvetydig og ustabil. Hver høytlesning og fortolkning er unik (Iser, 1978, s. 20). Høytlesning er i denne sammenheng situert i en barnehagekontekst, noe som gir

føringer for den praksisen som utvikler seg barn og voksne imellom. Samlet sett utgjør de faktorene jeg har nevnt ovenfor, et literacy-perspektiv på høytlesning og møtet mellom barna og bildebøkene i barnehagen. I dette prosjektet kan det hevdes at barna utvikler en spesiell samtalepraksis underveis i høytlesningen, som en integrert del av barnehagelærerens høytlesning. Gjennom denne praksisen utvikler barna sin respons på bildebøkene som blir lest for dem. En studie av barns respons på bildebøker definerer jeg som en resepsjonsstudie.

2.3.3 Det resepsjonsteoretiske feltet

Resepsjon kommer fra latin *receptio*, som betyr mottakelse. I forbindelse med litteraturvitenskap menes mottakelse av en tekst eller et litterært verk.

Resepsjonsforskning kan grovt sett deles inn i tre hovedfelt. For det første undersøker resepsjonsstudier hvordan et verk blir lest og vurdert av forskjellige lesere rett etter utgivelsen og over tid. Dette kan kalles *historisk resepsjon* (Jauss & De Man, 1982).

En annen retning innenfor resepsjonsstudier undersøker forutsetningene for lesning og fortolkning av litteratur. Til denne retningen hører blant annet teoretikere som Wolfgang Iser (1978), Umberto Eco (1979, 1994) og Stanley Fish (1980). Et felles trekk ved deres teorier er at de utgjør en kritikk av nykritikken og forestillingene om det autonome diktverket. Resepsjonsforskerne vil tillegge *leseren* stor betydning for meningsskapingen og fortolkningen av et verk. De opponerer mot forestillingene om at tekstens mening kun er å finne i teksten selv. Det litterære verket må betraktes som et meningspotensial som realiseres i møtet mellom tekst og leser. Mening kan ikke skapes uten en leser, og leseren kommer til verket med sine forutsetninger av kunnskaper, erfaringer og følelser og må gjennom dette konstruere mening i interaksjon med teksten. Den angloamerikanske retningen på feltet kan med en fellesbetegnelse kalles *reader-response criticism*, og en sentral aktør har altså vært Stanley Fish. Reader-response criticism legger særlig vekt på leseren som en premissleverandør i fortolkningsprosessen, mens den europeiske tradisjonen med Wolfgang Iser og sosiosemiotikeren Umberto Eco som sentrale aktører, legger større vekt på å beskrive hvordan ulik grad av åpenhet i tekster kan representere et potensial

for ulike lesninger (Tønnessen, 1999). I mitt prosjekt møter barna bildebøker som både består av ord og bilder. Til sammen skaper dette et stort potensial for mening. Barna må selv alene, eller sammen med andre barn, skape og forhandle om den meningen bildebøkene representerer for dem i høytlesningssituasjonen.

En siste posisjon innenfor feltet resepsjon omtales som *resepsjonspedagogikk* (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 155). Innenfor resepsjonspedagogikk har man arbeidet med å se på samspill mellom leser og tekst i undervisning. Inspirasjonen innenfor resepsjonspedagogikken er hentet fra resepsjonsteoretikere som allerede er nevnt, selv om disse ikke har vært spesielt opptatt av en pedagogisk kontekst for resepsjon.

En av pionerne på det *resepsjonspedagogiske* feltet er imidlertid litteraturforskeren Louise Rosenblatt. Hun interesserte seg for leserens rolle knyttet til undervisning og en skolekontekst lenge før de nevnte teoretikerne publiserte sine tekster. Hennes hovedverk er *Literature as Exploration* (1938). I sin siste essaysamling *Making meaning with texts* (2005) forklarer Rosenblatt hva hun legger i formuleringen *literature as exploration*, som kan oversettes med litteratur som utforskning:

Literature as Exploration underlines the importance of seeing any reading event in its personal, social, cultural matrix. Not only what the reader brings to the transaction from past experience with life and language, but also the socially molded circumstances and purpose of the reading, provide the setting for the act of symbolization. The reading event should be seen in its total matrix (2005, s. 46).

Rosenblatt mener altså at å lese litteratur er en form for utforskning fra leserens side, og involverer mer for leseren enn å pakke ut tekstens mening. Den utforskende leseprosessen innebærer et samspill mellom tekst og leser, og premissene for samspill har ikke bare med hva den individuelle leseren bringer med seg inn i lesningen av holdninger, kunnskaper, ferdigheter og følelser å gjøre, men også med lesningens hensikt og den situasjon og kulturkontekst leseren befinner seg i. Rosenblatts syn på litteraturundervisning i skolen er ikke bare knyttet til litteraturlesning som disiplin, det

kan betraktes som et humanistisk dannelsesprosjekt. Hun understreker skjønnlitteraturens store betydning for utvikling av demokratiske og humanistiske holdninger i et samfunn, og ikke minst for elevens evne til å lese med et kritisk blikk. «Fostering a critical approach to all writings, no matter what their point of view, would in itself, I believed, serve their advancement of democracy», sier Rosenblatt i forordet til sin siste essaysamling (2005, s. ix).

Rosenblatts perspektiv på lesning understreker at lesning av skjønnlitteratur først og fremst er et møte mellom tekst og leser hvor opplevelsen av litteraturen står i sentrum. For å forstå møtet mellom teksten og leseren må en se på hele situasjonen rundt lesningen, både hva leseren bringer med seg av følelser, kunnskaper og erfaringer til teksten, selve teksten, og den sammenheng lesningen utføres i. Videre er hennes forståelse av møtet mellom tekst og leser forankret i en ideologisk forestilling om at lesepraksiser hvor tekster, litteraturopplevelser og fortolkninger diskuteres, kan være med på å utvikle demokratiske holdninger hos leserne. Disse perspektivene vil være relevante for denne studien, og jeg vil komme tilbake til dem i kapittel 5.5.

Når utgangspunktet for meningsskapingen er ei bildebok, som i min studie, er meningsskapingen basert på en litterær opplevelse. Det vil si at bildeboka skaper en sanselig erfaring som først realiseres når barna forholder seg aktive til ordene og bildene i boka gjennom medskaping. I møte med barnelitterære tekster skal barna bli i stand til å gå aktivt inn i en litterær og estetisk erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette behandles videre under punkt 2.4 nedenfor. En estetisk erfaring er et viktig element i det som kan kalles *litterær kompetanse*. Litterær kompetanse må ikke forstås som det å kunne utlede ett budskap fra en tekst. Litterær kompetanse er vanskelig å definere og måle. Litteratur- og medieforsker Elise Seip Tønnessen mener denne kompetansen innebærer å «(...) utvikle en følsomhet for alle de strengene litteraturen kan spille på» (Tønnessen, 2005, s. 129). Hun understreker også at slik kompetanse lever og utfolder seg i samspill med konkrete tekster og med andre lesere (Tønnessen, 2002, s. 148).

Litterær kompetanse innebærer slik jeg ser det, også evnen til å gå inn i fiksjonen på fiksjonens premisser; å anerkjenne fiksjonen som noe annet enn den sansbare verden utenfor teksten og å leve seg inn i fiksjonsuniverset som tilbys, tro på figurene og leve med i handlingen. Det å kunne gjøre dette ser jeg på som grunnleggende for å kunne skape assosiasjoner, hypoteser og inferenser underveis i lesningen og lyttingen til for eksempel formidlingen av ei bildebok. Mitt empiriske materiale kan synliggjøre en slik kompetanse og vise at barnehagebarna gjerne utvikler litterær kompetanse i fellesskap, den er altså ikke kun en ferdighet det enkelte barn besitter, men den aktiveres i øyeblikket underveis i lesningen og bildebetraktningene barna imellom.

Ikke all meningsskaping i denne studien er knyttet til fiksjon eller det litterære i bildebøkene. Den kan likevel være et viktig element i responstekstene til barna og bidra til barnas forståelse underveis i høytlesningen. Dette vil jeg presentere mer utførlig i analysene i kapittel 5.

2.4 Høytlesning i barnehagen

Høytlesningen og samtalene om bildebøker som denne studien handler om, er situert i en spesiell kontekst, nemlig barnehage. Det er ikke studiens mål å undersøke hvordan høytlesning generelt foregår i barnehagen, eller si noe om hvor utbredt denne aktiviteten er. Likevel er barnehage en spesiell kontekst for høytlesning som gir føringer for hvordan hendelsen utspiller seg. Barnehagen er en pedagogisk institusjon styrt av faglige, politiske og ideologiske forestillinger nedfelt i *lov om barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2010), og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette gir styrere, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for barnehagens virksomhet. Her vil jeg presentere noen av de ideologiske føringene som jeg mener har betydning for høytlesning.

Formålsparagrafen i barnehageloven ble endret 19. desember 2008 og gjort gjeldende fra 1. august 2010. Formålsparagrafen ble utvidet og gjort mer detaljert, og det heter i paragrafens første ledd at «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet

ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2010). I andre ledd framheves barnas rett til å «(...) utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» (ibid.). Barna skal dessuten utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og de har rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Det som er særlig interessant for denne resepsjonsstudien, er lovens utvetydighet når det gjelder barns rett til å leke, og deres rett til læring og danning. Videre er den sterke vekten på barns skaperglede, undring og utforskertrang interessant sammen med kravet om at barna har rett til medvirkning. Alle disse formuleringene kan tolkes som en sterk barnesentrering i loven. Selv om barnehageloven og rammeplanen, som er en del av loven, ikke går i detalj når det gjelder å framheve et læringsinnhold i ulike fag, blir høytlesning framhevet. Denne aktiviteten blir høyt vurdert og sett på som et gode for alle barn i barnehage. Faktisk slår rammeplanen fast at alle barn i barnehage skal bli lest for daglig (2010, s. 23). Under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* heter det at barnehagen skal bidra til at barn «får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskap, samtaler og som inspirasjon til fabulering og nyskaping» (ibid.). Samme sted heter det videre at personalet må «skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale, og være seg bevisst hvilke etiske, estetiske og kulturelle verdier som formidles» (2010, s. 23). De nevnte formuleringene fra Rammeplanen kan fortolkes som at personalet i barnehagen *skal* utvikle en høytlesningspraksis som nettopp integrerer blant annet samtaler om tekstene og bildene som leses og betraktes. Det er imidlertid grunn til å tro at det er stor variasjon i måten det leses på i barnehagene. Høytlesningspraksisen vil antakelig variere med personalets fortolkning av Rammeplanens retningslinjer sammen med interessen og kompetansen for barnelitteratur i personalet.

Da Kunnskapsdepartementet i 2009 evaluerte hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart, viste evalueringsrapporten at fagområdet kommunikasjon språk og tekst, er det fagområdet som det blir arbeidet

mest med i barnehagene (Østrem et al., 2009, s. 197). Til tross for denne rapporteringen, bemerker forfatterne av forskningsrapporten at personalet i barnehagene forteller om betydningen av samtaler og høytlesning, men ser ut til å legge mer fokus på språkets form enn på det å bruke språket (2009, s. 145). «Det er ikke vårt inntrykk at det arbeides systematisk med tekster sammen med barna utover det som gjøres i forbindelse med de spesiallagete læremidlene» (ibid.), heter det i rapporten. Kort oppsummert ser det ut til at høytlesning er en høyt vurdert aktivitet i sentrale styringsdokumenter for barnehager. Evalueringsrapporten om innføringen av Rammeplanen viser at personalet i barnehagene omtaler spørsmål om høytlesningen og andre språkstimulerende aktiviteter på en anerkjennende måte. Det stilles imidlertid spørsmål om hvorvidt personalet faktisk samtaler om barnelitterære tekster i dagliglivet i barnehagene. Det eksisterer ikke forskning som viser hvor utbredt høytlesning er i barnehagene, hvordan høytlesning foregår, og om samtaler er en integrert del av høytlesningspraksisen. Det foreligger heller ikke forskning som kan dokumentere at det leses for alle barn i barnehagen, og vi vet ikke hvor ofte det i tilfelle skjer. Det er denne studiens mål å bidra til større forståelse av hva samtaler underveis i høytlesningen kan bidra til, og hva slags ressurs slike samtaler kan være.

2.5 Tidligere forskning på barns resepsjon av bildebøker

Den amerikanske forskeren Lawrence R. Sipe oppsummerte situasjonen for forskning på det han kaller barns *fortolkning* av barnelitteratur generelt i en amerikansk kontekst i sin siste bok *Storytime: young children's literary understanding in the classroom* (2008). Sammenliknet med det omfattende volum av forskning på feltet *literacy learning* fant han det påfallende at det forelå lite forskning om barns fortolkning av fortellinger. Han sammenlikner også forskning på barns fortolkning av litteratur med forskning på bildebøker og kommer til følgende konklusjon:

This neglect of the literary understanding of young children is all the more striking, given the considerable amount of theoretical work that has been done on picturebooks, the principal format through which most young children experience literature. As I read this theoretical material, I am struck by the avoidance of actual, 21st-century children. Much writing about children's

literature, specifically about picturebooks, makes little reference to real children and their literary interpretive skill (2008, s. 4).

Sipes forskning skjer i en amerikansk skolekontekst. Empirien innbefatter elever fra de laveste årstrinnene, altså barn som er mellom 5 og 7 år. Gjennom studier av læreres høytlesninger av bildebøker for elevene og deres respons på bøkene, har Sipe utviklet en typologi over barns tolkningspraksis. Typologien er ikke relevant for min studie, siden barnas respons på bøkene som blir lest i Sipes materiale, i de fleste tilfeller kommer etter spørsmål fra lærerne. Sipes materiale består altså av undervisningssituasjoner. Dette styrer barnas oppmerksomhet mot sider ved bildebøkene som lærerne finner interessante. Det kan være gode grunner til å samhandle med elever på en slik måte i klasserommet, men i min studie er det barnehage som er konteksten for lesning, og barnehagen representerer et annet pedagogisk handlingsrom jf. punkt 2.4 over, enn skole. Jeg vil derfor avgrense denne framstillingen til nordisk resepsjonsforskning som har foregått spesifikt i barnehager.

Forskning på barns resepsjon av bildebøker har fått liten oppmerksomhet i bildebokforskningen i Norden, og det er en åpenbare asymmetri innenfor bildebokforskningen når det gjelder tekstorienterte og leserorienterte studier. Forskning på barnelitteratur har dreid seg mye om barnet i teksten, men svært lite om barnet utenfor teksten. Forskningen har dermed kunnet si lite om hvordan de barnelitterære tekstene treffer sitt publikum, hvordan bøkene oppfattes av barn, og hva de inspirerer barn til å snakke om. Vi har ikke tidligere hatt forskning som sier noe om hvordan *barnehagebarn* samtaler om barnelitteratur. Den barnlige leseren har blitt studert i et voksenperspektiv. Det påvises hvordan forfatteren implementerer og tilpasser teksten til et barnlig publikum, men forskningen sier lite om virkelige barnelesere. Den samme type underskudd på empirisk forskning Sipe fant når det gjelder barns respons på barnelitteratur i en angloamerikansk kontekst, gjelder også i nordisk sammenheng i dag.

Etter år 2000 er det skrevet en rekke tekstorienterte avhandlinger som bidrar kraftig til kunnskapsutvikling når det gjelder bildebøker. I en oppsummering resepsjonsforskeren Anne Skaret (2011) har utarbeidet, inngår sju avhandlinger av henholdsvis Ulla Rhedin (2001), Nina Christensen (2003), Nina Goga (2007), Sirke Happonen (2007), Elina Druker (2008), Anna-Maija Koskimies-Hellman (2008) og Åse Marie Ommundsen (2010). I samme tidsrom er det kun produsert to avhandlinger om barneleseres resepsjon av bildebøker.

Ingeborg Mjørs (2009) avhandling, *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*, er den første i Norden som har barns resepsjon av bildebøker som sitt forskningsobjekt. Avhandlingen viser hvordan barn mellom ett og to år samhandler med foreldrene sine under høytlesning av bildebøker. Mjør sier selv at hun prøver å «(...) visa kva den motiverte høgtlesinga kan innebera og korleis den fungerer, ut frå høgtlesaren sitt ønskje om at teksten skal vera meiningsfull for barna» (2009, s. 6). Ved å fokusere på høytleserens rolle i samværet rundt bildeboka, viser Mjørs forskning den måten foreldre modellerer for barna sine hvordan de kan forstå og involvere seg i fiksjon, og hva det vil si å lese narrative tekster (2009, s. 113). Dette viser hvordan fundamental litterær kompetanse gradvis læres gjennom litterær praksis. Barnas resepsjon kommer indirekte til uttrykk gjennom foreldrenes fortolkninger og modelleringer i selve høytlesningssituasjonen.

Den andre resepsjonsstudien som har bildebøker som utgangspunkt for barns resepsjon, er Anne Skarets avhandling, *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon* (2011). Den er nettopp begge deler, både en tekstanalytisk studie og en resepsjonsstudie. Avhandlingens overordnede tema er såkalte litterære kulturmøter i bildebøker. I resepsjonsstudien studerer Skaret empiriske barneleseres fortolkning av de samme bildebøkene som presenteres i tekstanalysen. Hun undersøker altså om barna oppfatter kulturmøtene i tekst og bilde, og hvordan dette skjer. Skaret intervjuer barna med utgangspunkt i forhold hun finner interessante ved tekstene. Svarene barna gir, er derfor heller ikke bare uttrykk for deres refleksjoner over bøkene. De er også forskerinitiert respons på bøkene som leses.

En annen vei inn i barns resepsjon er å undersøke det barneleseren faktisk gjør med teksten på eget initiativ. En slik innfallsvinkel har Maria Simonsson (2004) i sin avhandling *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Simonssons avhandling er en etnografisk studie, og altså ikke en litteraturvitenskapelig avhandling. Hun undersøker ikke barnas aktiviteter med og rundt bildebøker fra et resepsjonsteoretisk perspektiv. Til tross for det er hennes metode, empiri og funn interessante nettopp fra et slikt utkikkspunkt. Simonsson har til hensikt å øke forståelsen av hvordan bildebøkene brukes i barnehagen, og hun vil blant annet generere kunnskap om bildebøkens «funktion som medium för förskolebarn att förstå världen och sig sjelv», som hun sier (Simonsson, 2004, s. 17). Hun studerer bruk av bildebøker blant barn sett ut fra barns interaksjon med bøkene. Hun stiller spørsmål om hvordan den dialogiske prosessen mellom bøkene og barna ser ut. Spørsmålene som stilles, er hvordan barna bruker bildene i bøkene, og om de benytter temaer fra bøkene i leken sin. Simonsson interesserer seg dessuten for hva barn gjør alene med bøkene, og hvordan barnas bruk av bøkene skiller seg fra den pedagoginitierte aktiviteten med bøkene (ibid.). Hennes funn når det gjelder hvordan barn bruker bildebøkene for å skape lekescener og handling i leken, er det særlig interessant å drøfte opp mot empirien i min egen studie.

I nordisk bildebokforskning foreligger som nevnt to resepsjonsstudier på doktorgradsnivå av henholdsvis Ingeborg Mjør (2009) og Anne Skaret (2011). Ingen av disse studiene innbefatter studier av barn i barnehage, selv om de undersøker små barns resepsjon. Derfor blir de heller ikke registrert innenfor den såkalte barnehageforskningen. Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC) samler ny og kvalitetsvurdert skandinavisk forskning om barn i alderen 0–6 år i barnehage. Resepsjonsstudier av barnehagebarns lesning av barnelitteratur ville kunne registreres her, men trenden fra barnelitteraturforskningen opprettholdes innenfor barnehageforskningen. Det er ingen resepsjonsstudier registrert i NB-ECEC. Hvorfor det er slik, gir kanskje Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) et svar på i sin kunnskapsoversikt fra 2008 (Borg et al.). Rapporten

sammenfatter empiriske studier om kvalitet og innhold i norske barnehager etter året 2002. Om temaet læring og språkstimulering i barnehagen skriver forfatterne at

(...) en av de viktigste forutsetningene for å kunne tilegne seg kunnskap og lære innenfor de fleste virksomhetsområder i vårt samfunn er god tekstforståelse. Dette er fordi moderne kunnskap i stor grad blir mediert gjennom språk og symboler. Tradisjonelt har talespråket vært viktigst for barnehage og hjem, mens skriftspråket har vært skolens domene. Dette gjenspeiler seg i holdningene til de voksne og det skal derfor noe til for å krysse denne grensen (op.cit., s. 23).

Ifølge NOVA ser det altså ut til at barns møte med skrift- og bildespråk generelt sett får lite oppmerksomhet i barnehagen. Fra forskningens side ser det samme ut til å være tilfelle.

Interessen for barns møte med bildebøker i en barnehagekontekst er imidlertid ikke helt fraværende. Beslektede studier er særlig relatert til språkutvikling og literacyforskning. Det foreligger også artikler om temaet, men i denne framstillingen har jeg avgrenset søkene etter forskning på bildebokresepsjon til de som foreligger på doktorgradsnivå¹. Det blir forsket på bildebøker uavhengig av litteraturvitenskap og resepsjon. I denne sammenhengen kan Elisabeth Björklund (2008) nevnes. Hun undersøker små barns møte med bildebøker og fortellinger, og hennes forskning gjelder barn fra halvannet til tre år. Hun mener disse yngste barna i barnehagen utvikler en egen lesepraksis hvor barna tydelig viser interesse for å bla i bøker og på flere måter utforske bøker, ved å bære dem med seg og forsvare bøkene overfor andre barn (op.cit., s. 137). Barna i hennes studie leser bøker alene, eller sammen med andre barn. «De visar varandra att de läser och har interesse för varandras läsande.

Tilsammans bygger de en egen läspraktik (...)», hevder Björklund (ibid.). Slike funn

¹ Å lage en fyllestgjørende oversikt over den forskning som er utviklet internasjonalt når det gjelder barnehagebarns resepsjon av bildebøker, kompliseres av at mye forskning er relatert til forskjellige typer utdanningsinstitusjoner. Forskningen er gjerne kategorisert med ulike emneord eller koder, og det kan være vanskelig å fastslå hvilke alderstrinn forskningen dreier seg om, og om den er rettet mot opplæringsperspektiver, eller mot lesing av barnelitteratur som estetiske lære- og opplevelsesprosesser. Det foreligger oversikter over de doktorgradsavhandlinger som produseres årlig i Norge, og ved å undersøke disse lar temaet barnehagebarn seg innsirkle. Ut fra denne avgrensningen kan resepsjonsstudier lokaliseres. En fullstendig framstilling av den samlede forskningen på barnehagebarns resepsjon av bildebøker har denne studien ikke til hensikt å gi.

er det interessant å se i relasjon til min egen studie. NOVA konkluderer i sin rapport med at de savner studier som konsentrerer seg spesielt om barnas oppfatning og opplevelser (Borg et al., 2008, s. 86). Det er denne studiens intensjon å bøte på dette, gjennom å legge spesiell vekt på å få fram barnas oppfatninger og opplevelser av bildebøkene som leses, i den grad dette lar seg framstille.

2.6. Noen nøkkelbegreper i avhandlingen

2.6.1 Samtalebegrepet

Det er et utvidet samtalebegrep jeg benytter meg av i denne studien. Det empiriske materialet viser at samtalene består av flere modaliteter enn muntlig verbalspråk. Barna kommuniserer via kroppen med blikk, gester, hodebevegelser og kroppsholdninger i tilknytning til det verbale språket, eller alene. Samtaleturene er vevet sammen av de ikke-verbalspråklige og de verbalspråklige ressursene. Ofte vil ikke en fortolkning av den isolerte muntlige kommunikasjonen kunne gi en fyllestgjørende forklaring på hva som skjer i kommunikasjonen rundt bildebøkene. Lek og humor kommuniseres for eksempel aktivt gjennom blikk, mimikk og gester, og ofte uten verbalspråk. Derfor må slike semiotiske ressurser integreres i samtalebegrepet i studien, og samtaler defineres her som: *symbolbasert multimodal interaksjon som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid.*

Denne definisjonen er inspirert av og bygger på to kilder. For det første bygger den delvis på lingvisten Per Linells definisjon av dialogbegrepet: «(...) any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present» (1998, s. 13). For det andre har jeg integrert deler av samtaleforskeren Jan Svennevigs definisjon av samtale. Han definerer samtale som følger: «En samtale er en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid. (...) Videre er samtalen et samarbeidsprodukt, der ingen av deltakerne uten videre kan diktere utviklingen» (Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1995, s. 56). Studien jeg presenterer her, er ingen samtaleanalyse i klassisk forstand, derfor ser jeg heller ikke samtaler kun som muntlige tekster, slik Svennevig gjør. Jeg finner

det likevel verdifullt å ha disse to momentene fra Svennevigs definisjon som utgangspunkt for den typen interaksjon jeg studerer her: At samtaler produseres fortløpende mennesker imellom, og at de som samtaler, ikke på forhånd kan diktere samtalens utvikling.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (R06) løfter som sagt fram samtale i forbindelse med høytlesning i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34). Her blir samtalen sett på som en av flere ressurser for det å skape leselyst og interesse for bøker. I skolesammenheng brukes betegnelsen *litterære samtaler* ofte. Når betegnelsen overføres til barnehagefeltet, kan vi si at en litterær samtale kan være spontan eller planlagt. Ofte vil det siste være tilfelle. Barnehagelæreren legger til rette for samtaler om bøker. I dette ligger at hun, eller han, leser høyt fra ei bildebok eller en fortelling for barn. Samtidig innleder barnehagelæreren til en samtale om teksten, eller åpner for spontane barneinitierte samtaler. Det er snakk om mer eller mindre planlagte samtaler som tar utgangspunkt i en tekst som leses for barna. Dialogen om teksten foregår på flere plan. For det første foregår det en dialog mellom lytterne og teksten, videre kan det opprettes en dialog lesere og lyttere imellom. I høytlesningssituasjonen kan vi derfor ha med flere dialoger å gjøre. Poenget med samtalene er at barn får mulighet til for eksempel å trekke slutninger, danne seg hypoteser og skape inferenser når det gjelder tekstens meningspotensial, sammen med andre. Samtalen gjør det mulig for barna å gå inn i et samspill om teksten, slik at «(...) tekstmeningen utvikles til relevant livserfaring for leseren på en måte som gjør at den som leser ikke er helt den samme etter leseopplevelsen», som Tønnessen formulerer det (2005, s. 129). En av hovedtankene med mitt prosjekt er å beskrive barns meningsskaping gjennom samtale, når de selv velger tematikk og selv er med på å konstituere samtalepraksisen.

Dersom barnehagelæreren sammen med barna har utviklet en lesepraksis som innbefatter samtaler med utgangspunkt i teksten som blir lest, representerer dette en annen lesepraksis enn høytlesning av bok uten barnas kommentarer og samtaler. Å lese høyt uten å samtale med barna om teksten som blir lest, har vært, og er fortsatt, vanlig praksis i barnehager. Gjennom samtalen kan barnas forståelse og fortolkning av

teksten bli synlig for alle som deltar i høytlesningen. Dermed kan vi kanskje snakke om et *tolkningsfellesskap*. Begrepet er først og fremst knyttet til litteraturvitenskap og til litteraturteoretiker og professor Stanley Fish (1980). Han forsøker å gi svar på hva som skjer i møtet mellom teksten og leseren, og han er særlig opptatt av tolkningsfellesskapets betydning for tekstens mening. Med dette som utgangspunkt diskuterer han hvordan tekster fortolkes ulikt innenfor ulike tolkningsfellesskap. Som lesere er vi ikke frie og uavhengige. Tvert imot, sier Fish. Vi er del av en tolkningspraksis knyttet til tiden vi lever i, og de kulturelle miljøene vi tilhører. Fish sier at det er leseren som skaper litteratur, som medlem av et fellesskap med visse forestillinger om litteratur. Det er disse forestillingene i kulturen eller tolkningsfellesskapet som determinerer lesernes meningsskapning (1980, s. 11). Fish tar trolig utgangspunkt i langt mer erfarne lesere og i langt mer kanoniserte lesemåter enn det som blir synlig i denne studien. Til tross for det kan det være interessant å betrakte barnefellesskapet som kommer til uttrykk i mine videoobservasjoner, som en premiss for barnas fortolkninger av bildebøker. Barnefellesskapet kan vise seg å være styrende for hvordan barna i materialet skaper mening i bøkene gjennom sine samtaler. Tolkningsbegrepet må ikke her oppfattes i klassisk forstand, men som at barnas samhandling i høytlesningene representerer en sakte framvoksende tolkningskompetanse, noe jeg presenterer nærmere i kapittel 5.

2.6.2 Meningsskapning

«Å bruke språk er å skape mening. Men mening ligger ikke i språket selv. Ord og setninger blir først meningsfulle når de inngår i kommunikasjonssituasjoner der mennesker bruker dem til å gjøre noe», sier Jan Svennevig (2009, s. 13). Språk er ikke ladet med en mening som utløses automatisk når språk anvendes mennesker imellom. Mening må skapes fortløpende av samtalepartnere som for eksempel snakker om bildene i ei bildebok. Her vil jeg peke på det elementet ved meningsskapning som er sentralt for min forståelse av barnas samtaler og respons på bildebøkene. Det gjør jeg selv om denne studien ikke kan garantere at barna uttrykker eksakt det de tenker om bildebøkene. Meningsskapning er altså en aktiv handling som ligger til grunn for og er en forutsetning for en dypere forståelse av for eksempel ei bildebok.

Innenfor resepsjonsteori er meningsskaping et sentralt begrep, og når det er snakk om resepsjon av et litterært verk, handler meningsskaping om den prosessen hvor leseren skaper mening med den teksten som leses. I denne studien blir bildebøker lest høyt for barn som ikke selv kan lese, og simultant med at barna hører den voksnes stemme formidle verbalteksten i boka, kan de studere bildene som følger verbalteksten på hvert oppslag. Barna veksler blikk og gester underveis i lesningen, og de stanser opplesningen med verbal respons og samtaler av varierende lengde. Ved å kombinere opplevelsen av den oppleste teksten, betraktningen av bildene og samtalene mellom aktørene i høytlesningen, skaper barna mening i selve høytlesningssituasjonen og med bildeboka, noe jeg skal beskrive nærmere i kapittel 5.

Den delen av resepsjonsforskningen som dreier seg om forutsetninger for lesning og fortolkning av litteratur, drøfter hvordan mening skapes både ved hjelp av tekstens forutsetninger og leserens. Meningsskaping er et viktig element av fortolkning, og lenge var det en aktivitet som handlet om å lete fram forfatterens hensikt med verket, som Iser sier (1978, s. 20). Han sier videre:

(...)The interpreter's task should be to elucidate the potential meanings of a text, and not to restrict himself to just one. Obviously, the total potential can never be fulfilled in the reading process, but it is this very fact that makes it so essential that one should conceive of meaning as something that happens, for only then can one become aware of those factors that precondition the composition of the meaning (op.cit., s. 22).

Iser mener altså at fortolkeren bør forsøke å belyse en teksts potensial for mening og ikke begrense seg til en mening alene. Samtidig sier han at tekstens totale meningspotensial aldri kan realiseres i én lesning. Vi bør se på mening som noe som skjer, for slik kan vi bli bevisst forutsetningene for komposisjonen av meningen. Litteratur- og medieforskeren Margaret Mackey (2011) supplerer Iser og sier at mening: «It is something we *perform*» (s. 1). Mening er altså noe vi skaper mens vi leser eller lytter, og når det dreier seg om ei hel bok, legges stadig ny informasjon til den vi allerede har, til boka er ferdig lest. Mackey sier at vi

(...) draw data from a text, composing a story from the bits and pieces we are given, assembling the elements in ways that make increasing sense, retreating from too-hasty assessments and dropping our first tentative assumptions when necessary (ibid.).

Mackey minner om den møysommelige prosessen menings-skaping er, og at den består av flere aktiviteter som å skape hypoteser, samle informasjonsfragmenter, sette fragmentene sammen til større enheter, bryte dem opp igjen, redefinere hypoteser, selektere ut informasjon, knytte informasjonsbrokker sammen, lete etter mønstre, prøve ut hypoteser osv. Gunther Kress oppsummerer den samme tankerekken ved å si at: «Meaning is the result of (semiotic) work» (Kress, 2003, s. 37). Han legger til at når det gjelder det semiotiske arbeidet knyttet til lesning, består jobben i å fylle de skriftlige elementene med innhold. Faktisk består jobben i å forme hypoteser om dette innholdet og skape sammenheng og mening ut av hypotesene. Barna i denne studien kan som sagt ikke selv lese det skriftlige uttrykket i bildebøkene. Det må en lesekyndig person til som kan formidle det for dem. Barna mottar verbalteksten som auditive signaler, men må gjøre et arbeid for å skape mening i bildeboka ut fra det talespråket de oppfatter og bildene de ser. Bildene har relativt sett en langt mer umiddelbar karakter, men barna må også arbeide for å skape mening med bildene og forbindelsene mellom verbalteksten og bildene i lesesituasjonen.

Menings-skaping benyttes som begrep for den vedvarende prosessen dette er både før lesningen tar til, underveis i lesningen og etterpå. Prosessen kan strekke seg ut i tid, siden verbalteksten og bildene i boka kan være samtaleemne lenge etter at boka er lest fra perm til perm. Å skape mening med bildebøker er altså ikke kun den umiddelbare oppfatningen barna får av boka, men like mye den meningen som skapes gjennom de samtalene som oppstår barna imellom med utgangspunkt i bildebøkene. Å skape slik mening rommer derfor mer enn en rent individuell og kognitiv prosess.

Menings-skaping kan også være basert på forhandlinger barn imellom om bøkene, meddikning, dramatisering, lek og humor.

2.6.3 Bildebøker

I denne avhandlingen er bildebøker utgangspunkt for barns samtaler. Det er særlig fem bildebøker som leses både én og flere ganger av forskjellige barnehagelærere for ulike barnegrupper. De fem bøkene er: *Døgnet rundt på flyplassen* (Harrison, 2005), *Garmanns sommer* (Hole, 2006), *Bukkene Bruse på Badeland* (Rørvik & Moursund, 2009), *Emilie selger en gutt* (Ersland & Brøgger, 2011) og *Diktatoren* (Stark, Bondestam, & Hagerup, 2012). Samlet sett er bøkene svært forskjellige når det gjelder tematikk, framstillingsform og illustrasjoner. Samtidig har de alle de trekkene som kjennetegner bildebokmediet. Bildene spiller en viktig rolle. Samtlige bøker har ett eller flere bilder på hvert oppslag, som oftest kombinert med skrift. I noen av bøkene, for eksempel *Emilie selger en gutt*, består noen av oppslagene kun av bilder. Bildene får da en selvstendig fortellerfunksjon. Samlet sett har bildene i bokutvalget stor funksjonell tyngde. Bildene er altså en vesentlig del av fortellingene. De må fortolkes sammen med verbaltekstene som ikke fungerer alene som selvstendige fortellinger.

Bildebøkene i studien henvender seg dessuten til barn ved å ha en barneleser innskrevet i teksten, men barneleseren er ikke innskrevet på samme måte i bøkene. Til tross for aural synsvinkel i både *Garmanns sommer* og *Emilie selger en gutt* går fortellerstemmen tett på figurene Garmann og Emilie. Fortellerinstansen i tekst og bilde legger seg nær en antatt barnlig forståelses- og opplevelshorisont. Det er ut fra Garmanns observasjoner leseren opplever verden. Dette forsterkes gjennom den nærmest fotografiske gjengivelsen av Garmanns ansikt og hode på flere oppslag. At Garmann ikke har klær på overkroppen, kan styrke leserens og betrakterens følelse av å være tett på barnet. Betrakteren møter Garmann nærmest hud mot hud. I *Emilie selger en gutt* tar fortelleren barnas perspektiver ved å ta utgangspunkt i barnas butikklek. Fortelleren refererer hyppig direkte tale, blant annet Emilies utrop: «Kom og kjøp!» Et av barna i det empiriske materialet bekrefter den innskrevne barneleseren ved å si om denne replikken at det er akkurat sånn hun selv sier når hun leker butikk.

I de tre andre bildebøkene er de barnlige perspektivene mer knyttet til aktiviteter og miljøer barn kan tenkes å ha erfaring med, som å gå i badeland og være i barnehagen. I boka om flyplassen legger både skrift og bilder vekt på å formidle situasjoner barn kan finne interessante. Det dukker opp blindpassasjerer og popstjerner på flyplassen, og dagliglivet på en flyplass formidles gjennom små episodiske narrativer i fiksjonsform. Jeg gir en nærmere presentasjon av bildebøkene som leses i studien, under punkt 3.7.

Mediet bildebok legger premisser for hvordan bøkene kan brukes og leses. Det må skapes mening ved å kombinere informasjon både fra bilder og skrift. Om bøkene skal leses forfra fra perm til perm, eller som nedslag på tilfeldig valgte oppslag, er underordnet. Materialiteten spiller en vesentlig rolle når det gjelder bildebøkens potensial for mening, enten bøkene forteller en historie som strekker seg ut i tid og over flere oppslag i boka, eller om hvert oppslag i boka kan studeres uavhengig av resten.

Bildebøker er sammensatte tekster. Syntesen av det skriftlige uttrykket og bildene omtales gjerne som *ikonotekst* (Hallberg, 1982). Sagt på en annen måte er bildebøker multimodale tekster som skaper mening ut fra flere semiotiske ressurser, og hvor det dreier seg om et samspill mellom semiotiske *modaliteter* (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 141). For å forklare begrepet semiotisk modalitet sier tekstforskerne Jewitt og Kress at «[m]odes (of representation) carry the meaning of material affordance shaped by generations of the work of people in their social lives» (Kress & Jewitt, 2003, s. 13). Semiotisk modalitet handler altså om hvordan mennesker i en kultur gjennom historien har benyttet ulike ressurser for meningsskapning og kommunikasjon seg imellom. På engelsk brukes betegnelsen *modes* i flertall om disse ulike ressursene for kommunikasjon. Det kan virke forvirrende at vi på norsk oversetter *modes* med *modaliteter*, men det ser ut til å være en innarbeidet praksis. De ulike modalitetene for meningsframstilling har forskjellige muligheter og begrensninger. Mulighetene og begrensningene en modalitet har, beskrives gjennom begrepet *affordans*. Affordansen bestemmes både av uttrykkets form og de konvensjoner vi har utviklet for å skape mening (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 144). Mens *semiotisk modalitet* er knyttet til

ressursene for meningsskaping som bilder, blikk, gester, bevegelser, musikk, skrift, tale og lydeffekter, kan begrepet *visuell modalitet* si noe om bildenes gyldighet (Van Leeuwen, 2005, s. 165). Dette kan være særlig interessant med tanke på barneleserne i min studie. De diskuterer nemlig ofte gyldigheten i illustrasjonene i bildebøkene. De diskuterer bildenes forhold til den sansbare verden og hvor ekte, som de sier, bildene er. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

Barnelitteraturforskerne har ikke klart å enes om en felles definisjon av bildebøker. Begrepet er en fornorsking av det tyske «Bilderbuch» som på 1600- og 1700-tallet ble benyttet om ei bok med bilder i (Birkeland & Storaas, 1993, s. 14). Den første norskproduserte bildeboka *Lille Anna* ble utgitt i 1868, med tekst og tegninger av Carl Diriks (ibid., s. 20). Den boka som kanskje huskes best og fortsatt kan kjøpes i bokhandelen og dessuten har bildebokbegrepet i tittelen, er Elling Holst og Eivind Nielsens bok *Norsk billedbog for Børn* som kom ut første gang i 1888 (1989). Siden den gang har bildebokmediet vært i kraftig utvikling, noe som gjør at bildebøker i dag langt fra er et ensartet medium. De favner ulike sjangrer, tematikk for både voksne og barn, og bildene i bøkene kan være ikke bare enkle og banale, men også sofistikerte og av svært høy kunstnerisk kvalitet. Vanlige kriterier for å definere bildebøker har for det første vært å peke på bøkens målgruppe, nemlig barn. Et annet kriterium har handlet om arealutnyttelsen i forhold til de visuelle ressursene i bøkene. Et tredje har handlet om å skille ut bildeboka som en skjønnlitterær tekst. Videre har et av kriteriene vært at kommunikasjonen i ei bildebok må skje gjennom et samarbeid og en arbeidsfordeling mellom tekst og bilde.

Jeg ønsker ikke først og fremst å anvende en definisjon som sier noe om hvorvidt bøkene det er snakk om representerer et akseptabelt syn på barn, barndom og barnelitteratur. Jeg er heller ikke opptatt av at definisjonen skal skille mellom gode og dårlige bildebøker. Jeg er på jakt etter de fellestrekkene som sirkler inn fenomenet på en romslig måte, og ser mutasjonene innenfor arten eller mediet som tekstvarianter innenfor et kontinuum av tekster. Bildebøker defineres her som et medium. Det er snakk om en type overføringsteknologi, i dette tilfellet bok, det vil si lagret skrift og

bilde i en redigert helhet strukturert som oppslag med blafunksjon. Bildebøker er bøker med ett eller flere bilder på hvert oppslag (Birkeland & Storaas, 1993, s. 14; Hallberg, 1982, s. 164), mer eller mindre kombinert med skrift, som henvender seg til barn eller voksne, eller begge målgrupper.

Det at bildebøker baserer seg på samspillet mellom modalitetene skrift og bilde, har inspirert forskere til å utvikle begreper som favner det meningspotensialet som bildene og skriften representerer. Litteraturviteren Maria Nikolajeva presenterer et knippe av slike begreper fra bildebokforskningen, blant annet *ikonotekst*, *synergi* og *kongruens* (2003, s. 238). Hun sier at disse begrepene «(...) emphasize that the true meaning of a picturebook is created only by the joint efforts of the verbal and visual communication» (ibid.). Samme sted hevder Nikolajeva at *ikonotekstbegrepet* refererer til den statiske enheten som består av tekst og bilde, mens de to andre begrepene fanger opp dynamikken i interaksjonen i selve meningsskapingen når både det billedlige og det skriftlige leses sammen. For Hallberg er bildebokas egentlige tekst interaksjonen mellom de to semiotiske systemene tekst og bilde, og hun sier: «(...) det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som 'bilderbokstexten' blir en realitet. Denna 'text' kallar vi fortsättningsvis ikonotext» (ibid.). Slik jeg oppfatter Kristin Hallbergs *ikonotekstbegrep* er det en iboende egenskap ved bildebøker, og altså ikke en konkret tekst, men en imaginær syntese som realiseres først når leseren leser tekst og bilde sammen. Hallberg understreker betydningen av leserens rolle i prosessen. Det trenger ikke være snakk om en statisk tekst–bilde-syntese, begrepet åpner for mange mulige synteser avhengig av hvem som leser, lytter til og betrakter bildeboka. I hvilken grad små barn leser eller skaper mening i bildebøkene på en slik konvensjonell måte som Hallberg beskriver, er vanskelig å si. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen bemerker også dette i sin artikkel om sammensatte tolkningsstrategier, og sier at «[d]et kan se ut til at bildet umiddelbart fanger mer enn verbalteksten når barna leser ikonoteksten med voksne. En viktig grunn kan være at de selv studerer bildet, mens verbalteksten leses for dem og formidles gjennom en annen og dermed muligens oppleves som sekundær» (2011, s. 151). Materialet i denne avhandlingen viser at barna ikke hele tiden fortolker tekst og

bilde sammen, men fordypet seg særlig i bøkens bilder og tillegger disse bildene flertydighet og mening hentet fra deres egne fiksjonsreservoarer, uavhengig av en voksens kanoniserte lesning av bildebøkene.

3.0 METODOLOGI OG METODER

En av filmene som utgjør dette ph.d.-prosjektets datamateriale, starter med at to gutter på fem år sitter i en sofa og venter på barnehagelæreren som skal lese for dem. Sofaen befinner seg på personalets lunsjrom, og guttene er alene med barnehagelæreren.

Guttene er filmet forfra, og barnehagelæreren kan høres utenfor bildet. Hun holder på med å fininnstille videokameraet, derfor er hun først ikke synlig. Guttene er plassert med god avstand mellom seg, slik at det er plass til barnehagelæreren mellom dem når hun er ferdig med teknikken. Idet hun setter seg og tar fram boka de skal lese, ser den ene av guttene rett inn i kameraet og sier: «Å – æksjen!»

Det er ikke godt å si helt presist hva replikken reflekterer, men den kan fortolkes som at gutten er klar over at det som nå følger, er en iscenesettelse. Han har tydeligvis sett hvordan film lages, særlig den type film med innhold og forløp som er planlagt på forhånd, og hvor aktørene instrueres av en regissør om hva som skal skje. Utsagnet kan også være et uttrykk for at nå kommer det guttene har ventet på, nemlig selve lesingen. Samtidig er ytringen et bevis på at guttene er klar over at de blir filmet.

Jeg har altså støtt på utfordringer med hensyn til gjengivelse av realistisk aktivitet og samhandling slik den utspiller seg i mine informanters dagligliv. Samtidig erkjenner jeg at det er en form for konstruksjon av denne samhandlingen jeg holder på med. Jeg vil komme tilbake til denne problemstillingen underveis i min presentasjon av metodologien og vise at elementer av denne problemstillingen dukker opp på flere nivåer i innsamlingen av data. For eksempel vil spørsmålet om hvordan barnas resepsjon lar seg fange opp og fortolke fram, berøre problemstillingen. I det følgende vil jeg framstille og argumentere for den vitenskapelige metoden jeg har anvendt, beskrive hvordan metodologien harmonerer med det vitenskapelige formålet. Jeg vil ringe inn forskningsobjektet og definere studien som en barnefokusert studie, og jeg vil vise hvilke metodologiske og metodiske konsekvenser dette får. Videre vil jeg definere studien som en *multiple case study* (Stake, 2006), men også som *kritiske caser* (Flyvbjerg, 1991). Jeg vil beskrive de valg jeg har gjort, og diskutere utfordringene som er knyttet til metodevalgene.

3.1 Forskning på barns perspektiver

Jeg ønsker som nevnt å studere barnas assosiasjoner og respons på bøkene som blir lest. Derfor har det vært viktig å få barn til å uttrykke seg fritt og hyppig og helst på eget initiativ. Sosiologene James og James definerer en slik type forskning som «[r]esearch that is conducted with children as the subjects, rather than the objects, of research» (2008, s. 17). Barn blir altså sett på som sosiale aktører, og en ønsker å løfte fram barns stemmer og deltakelse i samhandling med andre barn og voksne innenfor den barnefokuserede forskningen. Det blir pekt på at barn er vant til å leve i et hierarki sammen med voksne, hvor voksne bestemmer, og barn ikke kan regne med å komme til orde. James og James sier videre at «[c]hild-focused research not only respects children as individuals with something to say, but also enables children's perspectives and standpoints to be articulated» (James & James, 2008, s. 19). I en slik sammenheng er det viktig at forskeren framstiller barnas perspektiver og ikke pedagogenes, noe som fordrer at forskeren har fått tilgang til barnas perspektiver.

Hva er så barns perspektiver? Begrepet kan fortolkes og brukes på mange måter. Det er ikke noe entydig og avgrenset fenomen. Den svenske barndomsforskeren Gunilla Halldén (2003) har problematisert og diskutert begrepet og peker på at det kan brukes både i en ideologisk og en metodologisk sammenheng. Den ideologiske bruken av begrepet er gjerne knyttet til FNs konvensjon om barns rettigheter (2003), der det poengteres at barn har en rett til å gjøre sin stemme hørt og få sine synspunkter løftet fram. I en slik sammenheng kan barns perspektiv forstås som det å ta hensyn til barns interesser, eller handle i tråd med barns beste. Dette rammer inn en ideologisk bruk av begrepet, men begrepet anvendes også innenfor en metodologisk praksis i forskningssammenheng. Da har gjerne barn selv bidratt på en eller annen måte til det empiriske materialet. Forskeren må da velge en metodologi som bygger på barns erfaringer «(...) och det sätt på vilket barnen ger uttryck för dessa erfarenheter» (Halldén, 2003, s. 14).

Pedagogen Eva Johansson presiserer hva det vil si å forske på barns perspektiv gjennom å definere det som å løfte fram barns erfaringer, intensjoner og uttrykk for

mening (2003, s. 42). Samtidig problematiserer hun hva det vil si å forstå disse posisjonene, og hun reiser spørsmålet om det i det hele tatt lar seg gjøre å studere ulike fenomen fra barns perspektiv. Hennes konklusjon er at mulighetene for å forstå barns perspektiv i bunn og grunn handler om våre egne perspektiver som forskere eller pedagoger, men at ambisjonen hele tiden er «(...) att säga något om barns liv och göra barns röster hörda. Båda aspekterna bygger på antagandet att det sker på barns villkor (2003, s. 43). Jeg deler Johanssons syn, og i min studie bruker jeg begrepet *barns perspektiv* for å markere min interesse for det barna ser ut til å ta initiativet til. Jeg forsøker å forstå hva barna trekker fram og interesserer seg for, og jeg forsøker å gjøre dette gjennom å studere samtalen barna utvikler seg imellom og med barnehagelæreren underveis i høytlesningen i barnehagen.

Utfordringene i en slik sammenheng er flere. Det å få barn til å meddele seg, uttrykke seg, reflektere og snakke sammen om for eksempel bildebøker kan være vanskelig. Selv om barn på fire og fem år har et godt utviklet verbalspråk for sin alder, er det likevel ingen automatikk i at barn ønsker å snakke om den litteraturen som leses. Selv om barn ønsker å delta i samtaler om litteratur, kan barn ha problemer med å verbalisere sine erfaringer, og det kan bli vanskelig for forskeren å forstå hva barna uttrykker.

3.2. Å løfte fram barnas perspektiver gjennom samtaler

I denne studien har det vært viktig at barna selv inviteres til å ta ordet og kommentere bildebøkene ut fra egne perspektiver, og ikke som svar på spørsmål voksne ønsker å stille barna om bøkene. Det er viktig at barna slipper til i samtalen, at de selv utvikler samtalen om tekstene seg imellom. Dette er et annet perspektiv enn mange studier som utforsker barns og voksnes strategier for samspill med tekster i en klasse på skolen, eller med en gruppe barn i barnehagen (Arizpe & Styles, 2003; Beck & McKeown, 2001; DeTemple, 2001; Hindman et al., 2008; Mäarak, 1994; Sipe, 2008; Skaret, 2011). I slikt tekstarbeid kan samtalen om tekst komme i gang på initiativ fra læreren som stiller spørsmål med tilknytning til teksten underveis i lesingen. Poenget er å utfordre barn til å reflektere over ideer og innhold i teksten som blir lest. Ofte ser det ut til at

slike samtaler er vokseninitierte, og at det er voksenmotiverte samtaler hvor barnas læringsutbytte står i fokus. Det kan være gode grunner for å arbeide innenfor en slik praksis, men i dette prosjektet har jeg ønsket å studere barnehagebarnas *egne* synspunkter, refleksjoner og kommentarer i den grad de kommer til uttrykk og så godt det lar seg gjøre. Dette har fått noen konsekvenser når det gjelder forskningsmetode.

I stedet for å intervju barn om deres reaksjoner og respons på bildebøkene, har jeg benyttet meg av videoobservasjoner av barn som deltar i høytlesning i barnehagen, og de samtalene som da spontant utspiller seg. Barnehagelærere leser for små barnegrupper på inntil tre barn av gangen. En slik observasjon av barns spontane samtaler om bildebøker i selve høytlesningssituasjonene så ut til å kunne ivareta kravet om at det innsamlede materialet skulle representere barns perspektiver, med ett forbehold. En praksis hvor barnehagelærerne spontant stilte mange og for så vidt relevante spørsmål til barna underveis i lesingen, kunne dra barnas oppmerksomhet bort fra deres fortolkning og opplevelse av tekst og bilde. I iveren etter å hjelpe og støtte barnas verbalspråk og kommunikasjon, kunne voksne falle for fristelsen til å drive aktiv dialogstøtte og skygge for de tankene og refleksjonene som barna kom på uoppfordret. Siden det var barnas perspektiver jeg ønsket å dokumentere, ble barnehagelærerne i min studie instruert til ikke å stille mange spørsmål, men heller uttrykke sin interesse for barna og deres uttalelser gjennom blikk og gester, smil og nikk. Selv om barnehagelæreren har fått beskjed om å avstå fra å stille mange spørsmål, skulle samtalene mellom barna og de voksne føles naturlige og bekvemme for de impliserte, slik at barnehagelæreren måtte bruke sitt faglige skjønn for å anspore til samtale dersom det ikke var noe barna tok initiativet til.

Samtaleforskeren Marit Skarbø Solem (2011) diskuterer voksnes definisjonsmakt i samtaler mellom barn og personale i barnehagen. Hun sier at vi ofte diskuterer hvordan vi som barnehagelærere eller forskere skal få til gode samtaler mellom voksne og barn. Da tar vi gjerne utgangspunkt i hva de voksne kan gjøre for å tilrettelegge språket sitt og skape gode pedagogiske rammer for barns språkutvikling. Med dette utgangspunktet blir voksnes roller og intensjoner med samtalen styrende, mener

Solem. Vi har altså som utgangspunkt at det er den voksne som bestemmer utviklingen av samtalen (2011, s. 68).

Solem løfter fram emneutvikling i samtaler, som en viktig analyseenhet. Enhver samtale handler om «noe», og den som bestemmer hva dette «noe» er, er den som setter premisser for samtalen, mener hun. Hun understreker videre hva som skaper dominans i en samtale: «Å ta initiativ i samtalen er å styre utviklingen av den og dermed å dominere, mens det å gi respons i langt mindre grad styrer samtalen. Sterke former for språklig initiativ er å stille spørsmål, eller komme med anmodninger» (2011, s. 74).

Selv om spørsmål er slike sterke og dominerende trekk ved samtaler, er det også klart at spørsmål kan benyttes overfor barn for å vise interesse for barnet, gi barnet mulighet til å fortelle og meddele seg, kort sagt det motsatte av hva som kan utvikle seg til sterk dominans fra den voksnes side i en samtale. Så langt det lot seg gjøre, skulle barnehagelærerne unngå å dominere gjennom å bestemme emneutviklingen i samtalen i mitt prosjekt. I videomaterialet er det foruten mange eksempler på barneinitierte samtaler, også eksempler på samtaler pedagogene har tatt initiativ til. Materialet viser likevel stor grad av samtaler hvor barna forsøker å skape mening i det de betrakter og lytter til underveis i høytlesningen. Disse konkrete eksemplene vil jeg komme tilbake til under punkt 4.0, 5.0 og 6.0.

I mitt forskningsdesign er jeg inspirert av flere arbeidsmåter innenfor etnografi, men studien er ikke en etnografisk studie. Jeg henter mitt materiale fra flere barnehager, men jeg har ikke oppholdt meg i disse barnehagene over tid og forsøkt å beskrive livet der så nøyaktig som mulig. Det er en liten bit av barnehagelivet jeg er opptatt av, nemlig høytlesningssituasjoner, og det er kun slike mitt materiale består av. Siden det er avgrensede hendelser i tid og rom jeg undersøker, definerer jeg studien som en case-studie, og jeg undersøker flere caser.

3.3 Multiple case study

Høytlesningssituasjoner i barnehagen definerer jeg som case, og selve prosjektet som en såkalt *multiple case study* (Stake, 2006). Case study er en forskningsmetode som går ut på å samle inn informasjon om enkelttilfeller. Forskeren søker å få erfaringer med og dokumentere aktiviteter, barns bildebokresepsjon i dette tilfellet, i de sammenhengene og situasjonene denne resepsjonen vanligvis opptrer i. Forskeren Robert E. Stake sier:

The situation is expected to shape the activity, as well as the experiencing and the interpretation of the activity. In choosing a case, we almost always choose to study its situation, sier (2006, s. 2).

Overført til dette forskningsprosjektet kan selve høytlesningssituasjonene ses på som de situasjonene hvor barns resepsjon opptrer eller lar seg fange opp. Barns resepsjon av bildebøker kan også tenkes å bli lokalisert gjennom andre aktiviteter i barnehagen som for eksempel lekesituasjoner og annet samvær rundt bildebøker som barna selv tar initiativet til. I denne studien er de planlagte lesesituasjonene valgt fordi de rommer en presentasjon av bildebøkens verbaltekst sammen med illustrasjonene. Den lesekyndige kan formidle ordene i bildebøkene til barna, og derfor kan barna fortolke de auditive signalene sammen med bildene slik at bøkene kan tilby mening både gjennom verbalteksten og bildene.

I denne studien er det barnas resepsjon som skal utforskes, men denne resepsjonen kan ikke løsrives fra selve den situasjonen den opptrer i. Lesesituasjonene danner premiss for og former aktiviteten, og utgjør konteksten for resepsjonen. Opplevelsen og fortolkningen av barnas resepsjon dannes med utgangspunkt i selve situasjonen som undersøkes. Derfor utgjør casene i studien høytlesningssituasjoner som altså rommer barns resepsjon på flere måter. Barna uttrykker seg i samtalene både gjennom sitt verbalspråk og gjennom blikk, gester og mimikk. Hver lesning utgjør en selvstendig case. Stake løfter videre fram case-studiers egenart med denne beskrivelsen:

Case study issues reflect complex, situated, problematic relationships. They pull attention both to ordinary experience and also to the disciplines of knowledge (e.g., sociology, economics, ethics, literary criticism). Departing greatly from designs of experiments and tests of hypotheses, qualitative case researchers focus on relationships connecting ordinary practice in natural habitats to a few factors and concerns of the academic disciplines (2006, s. 10).

En slik forståelse av case-studier innbefatter studier av komplekse praksiser hvor flere forhold er lenket sammen og må forstås i sin sammenheng og ikke løsrevet fra denne. I dette ph.d.-prosjektet skal casene studeres hver for seg og sammen. Stake sier videre at hensikten med *multiple case studies* er å lete etter mønstre i hver enkelt case, for så å analysere forbindelser mellom flere caser.

Hensikten med min studie er ikke en radikal generalisering av funnene, men å forstå visse fenomener slik de framkommer i sin kontekst. Generaliserbarheten av case-studier kan imidlertid økes gjennom strategisk utvelgelse av såkalte *kritiske caser* (Flyvbjerg, 1991, s. 149). Flyvbjerg definerer en kritisk case som en case som har strategisk betydning i forhold til en overordnet problemstilling (ibid.). Min studies problemstilling er formulert på en måte som gjør kritiske caser hensiktsmessig. Undersøkelser av hvordan barns samtaler kan gi forståelse av barns meningssskaping under høytlesning av bildebøker i barnehagen, fordrer at det samtales underveis i lesningen, og at barnehagelæreren bruker metoder som genererer samtale. Derfor har det vært hensiktsmessig at barna var kjent med høytlesning og likte å bli lest for og samtale underveis i lesingen. Det har også vært viktig at barnehagelærerne som deltok, syntes det var interessant å få fram barnas perspektiver i samtalene og var flinke til å få i gang samtaler med barna. Det er grunn til å tro at ved å ta hensyn til slike forhold i utvelgelsen av informanter og design av caser, ville informasjonstettheten øke i det empiriske materialet. Det er videre grunn til å tro at barnehagelærere som interesserer seg for høytlesning og gjerne vil utvikle sin praksis på området, kan få til samtaler som i stor grad åpner for barnas perspektiver. Videre kan de samme barnehagelærerne enklere enn forskeren finne fram til barn som gjerne deltar i samtaler om bildebøkene som blir lest. Sist, men ikke minst, er det grunn til å tro at forberedte høytlesningsaktiviteter som kan foregå uten avbrytelser og forstyrrelser, vil gi stor

informasjonstette og avgrensede og tilnærmedesvis ensartede høytlesningshendelser som lar seg filme. Tilfeldige stikkprøver og videoobservasjoner av spontane leseaktiviteter i barnehagen vil ikke på samme måte kunne gi den konsentrerte høytlesningen som jeg var på jakt etter å studere. En slik design av kritiske caser kan gi mulighet for logiske slutninger av typen «hvis samtalene i casene *ikke* kan gi forståelse av barnas meningsskaping underveis i høytlesningen, så gjelder det antagelig for alle caser». Hva slags type meningsskaping som kommer til uttrykk i casene, vil jeg presentere i kapittel 5 og 6.

Noe av poenget med å innhente flere caser, er å studere variasjon innenfor samme situasjon, altså høytlesning. I denne sammenhengen har det ikke vært ønskelig å studere de samme barna og den samme barnehagelæreren i mange lesninger av den samme boka. Det har tvert imot vært viktig å dokumentere lesninger av flere typer bildebøker, ulikt antall barn som blir lest for, både gutter og jenter og barn i ulik alder. På denne måten kan forskeren studere noen av de premisene bøkene utgjør for samtaler og resepsjon barn imellom, det gir mulighet for å studere hvordan barna som deltar, danner premis for fortolkningen av bildebøkene i en gruppe, og selvsagt hvordan voksne skaper ulike utgangspunkt for barnas fortolkning gjennom sin lese måte og samhandling med barna. Denne studien skal ikke først og fremst studere de voksnes strategier for tekstarbeidet sammen med barna, men hvordan barna interagerer innenfor det tekstunivers av bilder, ord og gester lesesituasjonene byr på gjennom de voksnes lesning.

Selv om dette er en *multiple case*-studie og ikke en etnografisk framstilling, bruker jeg noen arbeidsmåter som er kjent fra etnografi. Selv om jeg ikke skulle være til stede i barnehagen i lengre perioder, måtte jeg for eksempel skaffe meg tilgang til det feltet jeg ville studere, jeg har måttet opparbeide såkalte feltrelasjoner, og jeg har arbeidet med ustrukturerte data og det å skape analysekategorier underveis i forskningsprosessen. Disse arbeidsmåtene vil jeg beskrive nedenfor, siden de har betydning for det materialet jeg har samlet inn, hvilke informanter jeg kom i kontakt

med, hvordan materialet er bygget opp, hva slags analyser jeg kan gjøre ut fra materialet, og de konklusjonene jeg kan trekke av analysene.

3.4 Tilgang til det feltet som skal studeres

Sosiologene Martyn Hammersley og Paul Atkinson understreker at det å få tilgang til nødvendige data er et stort problem innen etnografien, noe jeg også har erfart i min *multiple case-studie* (Hammersley & Atkinson, 2010, s. 83). Dette kan henge sammen med tematikken forskeren ønsker å studere, men det henger også sammen med den nærgående lupen forskeren ønsker å se aktørene og deres samhandling gjennom. Dessuten inngår forskeren som en del av den samhandlingen som skal undersøkes, og skaper sammen med informantene den praksisen som forskeren henter sitt materiale ut fra. Dette kan også gjøre tilgangen til feltet komplisert.

Mitt arbeid med å skaffe tilgang til det feltet jeg ville studere, har foregått over lang tid. Jeg har altså hatt anledning til å nærme meg forskningsfeltet på flere måter. Det viktigste bidraget har vært forskningsprosjektet *Barns læring om språk og gjennom språk* som ble finansiert av Norges forskningsråd under programmet *Praksis FOU*. Prosjektet pågikk i perioden 2007–2010. Jeg deltok i prosjektet og studerte litterære samtaler i barnehagen (Solstad, 2011).

I dette prosjektet ønsket jeg å beskrive og forstå høytlesning som del av barnehagens daglige praksis. Det materialet jeg ønsket å samle inn gjennom deltakende observasjon og lydopptak av samtaler, skulle så langt det var mulig, være eksempler på faktiske situasjoner hvor voksne leste bildebøker for barn i barnehagen. I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke pedagogenes lesepraksis for barna, deres respons på bøkene og de vokseninitierte samtalene knyttet til lesningen. Det viste seg å være vanskelig å få interesserte barnehagelærere til prosjektet, derfor ble også tilgangen til informanter vanskelig. Jeg endret innfallsvinkel. Jeg valgte selv å lese for barna og snakke med dem om de tekstene vi leste. Pedagogene eller andre fra personalet i barnehagene var ikke til stede under aktivitetene. Etter denne endringen var det ingen problemer med å få tilgang til barna som informanter i barnehagen, men de voksnes praksis sammen

med barn virket altså vanskelig å fange. Rent praktisk ble selve datainnsamlingen vanskelig å gjennomføre med lydopptak og loggskrivning samtidig med det å skulle være en deltakende og interessert samtalepartner for barna i øyeblikket.

I et etterutdanningsprosjekt for barnehagelærere som jeg har vært faglig koordinator for, har 34 barnehager i en Vestfoldkommune deltatt. Prosjektet har strukket seg over tre år og ble avsluttet høsten 2012. Temaet har vært språkstimulering og lesekompetanse i barnehagen. Barnehagelærere har som ledd i etterutdanningen, selv uten min tilstedeværelse, lest og hatt samtaler med barna i sine barnegrupper, og de har tatt lydopptak av samtale. Gjennom faglige samlinger og nettverksgrupper har pedagogene i kommunen utforsket og utviklet sin egen praksis med hensyn til å stimulere barnehagebarn til lesekompetanse i barnehagen. Dette har de blant annet gjort ved å presentere lydopptakene sine for hverandre. De har reflektert og diskutert hverandres praksis. En slik innfallsvinkel er interessant på flere måter i mitt perspektiv, og det ble klart for meg at noen av barnehagelærerne i etterutdanningsprosjektet ville kunne være interessante samarbeidspartnere i ph.d.-prosjektet.

Erfaringene fra disse prosjektene viste at realismen i lese- og samtalsituasjonene var større når barnehagelærerne var alene med barna under høytlesningen og høytlesningen var en del av en velkjent barnehagepraksis for barna, enn når jeg selv leste og snakket med barna. Gentikow understreker nettopp betydningen av at resepsjonsforskningen foregår i såkalte *natural settings* (2005, s. 42). Hun oversetter begrepet med det hun kaller *naturlige betingelser*, og hun peker på at ved studier av sosial praksis som medieerfaringer er, må fenomenet undersøkes i så naturtro omgivelser og under så realistiske betingelser som mulig (ibid.).

Barnehagelæreren var som regel godt kjent med barna og de med henne, noe som skapte en sterkere fortrolighet og tillit enn dersom en fremmed forsker skulle være til stede, for ikke å snakke om dersom forskeren i tillegg skulle være den som leste og snakket med barna. Samtalene om litteratur barna utviklet sammen med

barnehagelærerne, var dessuten ofte barneinitiert. Barna så ut til å ta mer ansvar for samtalen, og barna fikk mer taletid. Jeg ønsket å ta hensyn til dette i forbindelse med innhenting av datamaterialet til ph.d.-prosjektet. Samtlige barnehagelærere i etterutdanningsprosjektet ble invitert til å delta, og på denne måten fikk jeg kontakt med fire barnehagelærere fra tre forskjellige barnehager som stilte seg til disposisjon og var villige til å lese bildebøker for barn og samtale med dem om bøkene mens hele hendelsen ble tatt opp på video.

3.5 Barnehagene empirien er hentet fra

Denne studiens empiri er altså hentet fra tre forskjellige barnehager. Alle barnehagene har fått fiktive navn, og jeg kaller dem *Fjell*, *Sletta* og *Stien*. De ligger i samme by, geografisk spredt utover. Alle tre er store kommunale barnehager med flere avdelinger. Sletta barnehage er den største, med fem avdelinger. De geografiske områdene der barnehagene er plassert, representerer noe ulik topografi. For eksempel ligger Fjell barnehage i et boligområde med blokkbebyggelse og et stort innslag av innvandrerfamilier, mens Stien barnehage ligger i et villastrøk med mange eneboliger. Sletta barnehage ligger i blandingsbebyggelse med villaer, lave blokker og rekkehus. Ingen av barnehagene ligger i selve bykjernen, men sentralt plassert i hvert sitt boligområde. Fra Fjell barnehage deltar to barnehagelærere og åtte barn, fra Sletta barnehage deltar én barnehagelærer og tre barn, og fra Stien barnehage deltar én barnehagelærer og fire barn. Til sammen er det femten barn som utgjør gruppen med barneinformanter. Av disse er åtte jenter og sju gutter. Barnehagene, barna og barnehagelærerne presenteres med fiktive navn. De fire barnehagelærerne som deltar i studien, er erfarne pedagoger som alle sammen har jobbet flere år i barnehager. Personalet i de tre barnehagene har deltatt i etterutdanningsprosjektet som ble omtalt tidligere i kapitlet, og de har hatt fokus på språkmiljø, språkstimulering og høytlesning i løpet av den tiden filmene er tatt opp.

Kvalitativ forskning opererer vanligvis ikke med såkalte representative utvalg, som skal speile et visst tverrsnitt av en populasjon. Informantene i denne studien utgjør heller ikke et representativt utvalg, men det kan likevel være interessant å peke på at

de ikke kun kommer fra én barnehage og det samme nærmiljøet, men fra flere. Dette betyr at den pedagogiske praksisen vil variere i barnehagene som deltar, og det er ikke de samme barna som blir lest for. Dette kan vise flere typer resepsjon. Det er fire forskjellige barnehagelærere som deltar, og de utfører ikke oppdraget fra forskeren etter en standardisert framgangsmåte, men innenfor den praksisen de vanligvis er en del av, og slik de selv har oppfattet og forstått hva oppdraget innebærer. Variasjon og forskjellighet vil altså prege empirien. En slik innfallsvinkel vil kunne gjøre det mulig å finne kvaliteter ved de litterære samtaler som ikke kun støtter og bekrefter hverandre, siden målet ikke er å generalisere funnene. Som tidligere nevnt er hensikten med *multiple case studies*, nettopp å forsøke å avgrense et fenomen, selve casen, studere fenomenet i ulike kontekster og undersøke variasjonen innenfor hver case og mellom casene (Stake, 2006, s. 10). Basert på variasjonen i empirien kan det utvikles hypoteser, fenomener kan diskuteres, og ny forståelse og kunnskap kan vinnes.

3.6 Bokutvalget og begrunnelser for valg av bøker

Det er fem bøker som leses i de åtte filmene som utgjør den samlede empirien. Noen av bøkene leses flere ganger, men av forskjellige barn. De fem bildebøkene er: *Døgnet rundt på flyplassen* (Harrison, 2005), *Garmanns sommer* (Hole, 2006), *Bukkene Bruse på Badeland* (Rørvik & Moursund, 2009), *Emilie selger en gutt* (Ersland & Brøgger, 2011) og *Diktatoren* (Stark et al., 2012).

Prosjektet har et barnesentrert og ikke et tekstsentrert perspektiv. Det er utforskning av barnas samspill knyttet til bøkene som står sentralt. Til tross for det barnesentrerte perspektivet, er det ikke uvesentlig hvilke bøker som leses. Det er klart at ulike tekster og ulike illustrasjoner, ikke minst illustrasjonsteknikker, stil, fargebruk og visuelle univers, skaper premisser for barnas fortolkning, respons og resepsjon. Tematikken i bøkene vil også ha noe å si for den responsen barna kommer med. Slike forhold danner dessuten premisser for hvordan barnehagelæreren leser teksten og bildene i boka sammen med barna. Bildene er sentrale utgangspunkt for samtaler barn imellom og mellom barn og voksne i alle lese- og samtalesituasjonene i materialet. Derfor vil jeg videre presentere og vise hvordan bøkene i studien ble valgt ut.

Andre forskere som har studert barns resepsjon og barns samspill med bildebøker, peker på forhold de har vurdert i sine prosjekter når det gjelder bokutvalget. Ingeborg Mjør argumenterer for at bøkene som hennes informanter leste, skulle representere en viss popularitet og ha ry for kvalitet. Hun er opptatt av at bøkene skulle representere et visst mangfold ved at begge kjønn skulle være representert i persongalleriet. Videre var det viktig for henne å velge bøker som passet for de yngste barna, siden de utgjorde hennes målgruppe (Mjør, 2009, s. 30). Hun mente også det var viktig å sikre at informantene ble representert med noenlunde lik mengde og like data, slik at dataene lettere kunne sammenliknes fra informant til informant (op.cit., s. 20). Derfor leste alle informantene de samme bøkene, og forskeren bestemte hvilke bøker som skulle leses.

For Maria Simonsson som studerte «(...) bilderboksanvändningen utifrån barns interaktion med boken», var det ikke aktuelt å legge føringer for hvilke bøker som skulle leses (2004, s. 17). Simonsson undersøkte barnas samspill med utgangspunkt i de bildebøkene som var tilgjengelige for barna i barnehagen. Hun forholdt seg til de bøkene barna valgte å lese.

Både variasjon og repetisjon har vært viktig for mitt prosjekt, og jeg har vært opptatt av både hva slags bilder og hva slags verbaltekster barna møter i min studie. Jeg interesserer meg for hvordan barna eventuelt skaper mening ut fra ord eller bilde, eller begge deler, gjennom sine samtaler. Det var et poeng at barna fattet interesse for bøkene, og at barna var med og valgte den boka som skulle leses. Siden barnehagelærerne selv skulle velge hvilke barn som skulle inviteres til å delta, kunne jeg ikke vite på forhånd om de leste for de aller yngste eller de eldste barna. Poenget med dette var at barnehagelæreren skulle få med seg de barna som var interessert i å lese og likte å delta aktivt i høytlesningssituasjoner uavhengig av alder. Selvsagt skulle det være frivillig for barna å delta, men jeg ønsket ikke å avgrense informantene til en spesiell aldersgruppe. Det var viktig at lese- og samtalesituasjonene representerte noe positivt for deltakerne. Jeg lånte ut ti bildebøker til hver av barnehagene og lot barnehagelærerne og barna velge blant disse bøkene.

Bokpakken jeg lånte ut, besto av flere typer bildebøker. Den eldste boka er fra 2000, den ferskeste er fra 2012. Jeg har forsøkt å ta hensyn til at noen av bøkene er beregnet for de yngste barna fra 1–3 år og noen for de eldste fra 3–5 år. Eksempler på dette var Svein Nyhus og Stina Wirséns bøker. De nærmer seg pekebøkernes enkelhet i illustrasjonene, med kontekstløse figurer og fokus på ett eller få handlingselementer. Eksempel på tekster for de eldste barna er *Garmanns sommer*, som handler om en seksåring som gruer seg for å begynne på skolen. *Bukkene Bruse på Badeland*, den humoristiske parafrasen over det velkjente folkeeventyret, kan også tenkes å appellere til de eldste barna. Jeg har valgt noen bøker som har blitt premiert og har fått oppmerksomhet i media, som *Garmanns sommer* og *Diktatoren*, men også bøker som er mer anonyme, som for eksempel *Døgnet rundt på flyplassen*. Matrisen nedenfor viser bokpakken som barn og voksne kunne velge bøker fra.

Forfatter/illustratør	Tittel	Utgitt	Forlag
Tor Åge Bringsværd og Tina Soli	<i>Når to er sinte på hverandre</i>	2004	Gyldendal
Bjørn Arild Ersland og Lilian Brøgger	<i>Emilie selger en gutt</i>	2011	Cappelen Damm
Anna Fiske	<i>Sinne</i>	2005	Solum forlag
Kari Grossmann	<i>Lillesøster i butikken</i>	2003	Gyldendal
Emma Godfrey, Nicholas Harris, Sarah Harrison og Sara Hartley	<i>Døgnet rundt på flyplassen</i>	2005	Gyldendal
Stian Hole	<i>Garmanns sommer</i>	2006	Cappelen
Eva Jensen og Inger Lise Belsvik	<i>Alle i Alta kan</i>	2000	Samlaget
Svein Nyhus	<i>Lars danser</i>	2011	Gyldendal
Bjørn F. Rørvik og Gry Moursund	<i>Bukkene Bruse på Badeland</i>	2009	Cappelen Damm
Ulf Stark og Linda Bondestam	<i>Diktatoren</i>	2012	Aschehoug
Stina Wirsén	<i>Hvem blør?</i>	2006	Gyldendal

Figur 2 Oversikt over bøkene barna og barnehagelærerne kunne velge å lese i fellesskap

Et annet forhold ved bøkene som jeg ønsket skulle være representert i bokpakken, var at noen skulle være strukturert etter et klart og tydelig handlingsforløp. De skulle ha handlingssekvenser strukket ut i tid slik at blavending kunne bli sentralt, fortellerhastigheten stor og blafrekvensen rask. Eksempler på slike bøker kan være *Bukkene Bruse på Badeland*, *Emilie selger en gutt* og *Lillesøster i butikken*. I motsetning til dette er én av bøkene lyrikk for barn, *Alle i Alta kan*. Sammen med *Garmanns sommer*, som har påfallende svak narrativ framdrift mellom hvert oppslag, representerer disse bøkene en langsommere fortellerhastighet og kunne kanskje derfor stimulere til dypere refleksjon. Disse bøkene utforsker det narrative rommet mer enn det narrative handlingsforløpet. Min intensjon var at begge typer narrasjon skulle være representert i bokpakken, slik at de kunne velges av barna. Det viste seg at bøker med

begge typer narrasjon ble valgt, og materialet viser at det ikke har stor betydning for barnas refleksjoner om tempoet i fortellingen er stort eller nærmest ikke-eksisterende. Dette vil jeg komme tilbake til i presentasjonene av analysene. Flere av bøkene hadde blitt presentert i etterutdanningsprosjektet barnehagelærerne hadde deltatt på, og jeg visste at de hadde fattet interesse for flere av titlene og allerede hadde introdusert bøkene for barna. Barnehagelærerne og jeg kjente altså til at flere av titlene i bokpakken hadde slått godt an.

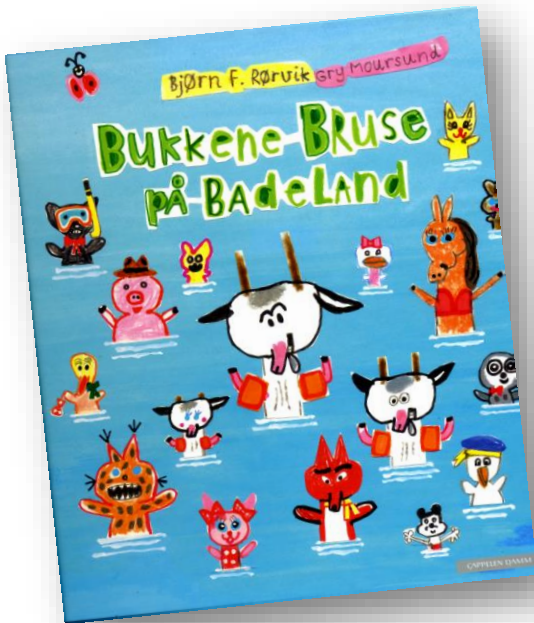
De bildebøkene informantene valgte å lese, er interessante fordi de er svært forskjellige både når det gjelder verbaltekster og illustrasjoner. De er alle moderne bildebøker og produseres derfor digitalt, men til tross for det, representerer de ulike illustrasjonsteknikker. Bildene forteller på forskjellige måter alene og sammen med verbalteksten i boka, og de forholder seg ulikt til den ytre sansbare verden. De gjør bruk av fantastiske elementer, men i ulik grad. Barn ser ut for å interessere seg spesielt for forhold som har med illustrasjonenes relasjon til den sansbare verden å gjøre. Dette vil jeg komme tilbake til i analysene av barnas samtaler. For meg har det vært viktig at bøkene appellerte til barna, slik at de virkelig ønsket å delta i høytlesningen og syntes det var verdt å kommentere dem. Jeg vil nå presentere de fem bildebøkene som blir lest av de femten barna i empirien. Disse presentasjonene er ikke uttømmende analyser av bøkene, men jeg presenterer trekk ved bøkene som jeg mener er særlig interessante når det gjelder tekst og bilde.

3.7 Bokpresentasjoner

Bukkene Bruse på Badeland (2009)

Bildebokmakerne bak Bukkene Bruse på Badeland er Bjørn F. Rørvik og Gry Moursund (2009). Rørvik har skrevet teksten, og Moursund står for illustrasjonene. De mottok Kulturdepartementets bildebokpris for boka i 2010. Bukkene Bruse på Badeland er trykket i et opplag på hele 70 000 eksemplarer i Norge og solgt til både Danmark og Sverige ifølge Anne Krogh, redaktør i Cappelen Damm. Dette vitner om en fabelaktig popularitet sett i forhold til de gjennomsnittlige opplagstallene for bildebøker i Norge, på om lag 2800 eksemplarer for bøker som kommer inn under

innkjøpsordningen. Krogh sier videre at Bukkene Bruse på Badeland var den mestselgende barneboka i Norge, uansett utgivelsesår, i 2012 (14.02.2013).



Boka er en parafrase over eventyret om *De tre bukkene Bruse som skulle til seters for å gjøre seg fete*, utgitt tidlig på 1840-tallet av Asbjørnsen og Moe. Folkeeventyret ligger som en eksplisitt og gjennomgående intertekst gjennom hele boka. De to minste bukkene er nå svært lei av trollets trakassering hver gang de må passere brua over fossen på vei til setra. De overtaler den største bukken som har ansvaret for feriepengene, til å ta turen til Badeland denne sommeren.

Bildeboka følger dramaturgien fra folkeeventyret. Her utnyttes blavending og et dramatisk handlingsmønster. Boka har et klassisk plott, en utfordring som må løses, handling som bygger seg opp mot et klimaks, oppløsning og lykkelig slutt. Tilsynelatende paradoksalt dveler fortellingen ved den dramatiske sekvensen hvor bukkene stiger opp sklietrappa på Badeland, med trollet fresende under trappa. Blafrekvensen er tenkt å skulle øke, siden det er flere oppslag som skildrer opptrinnet. Velkjente trekk fra eventyrsjangeren anvendes på nytt i den nye konteksten. Handlingssekvenser gjentas tre ganger, og trollets spørsmål om hvem som tramper på brua hans, dukker opp i ny vri. Trollet framstilles som ei bølge, et slags speilbilde av det uregjerlige barnet. Det tiltrekker seg raskt alles oppmerksomhet ved å oppføre seg truende og ubehagelig, og kampen mellom det onde og det gode utspilles på nytt.

En særegen humor blir eksplisitt gjennom kontrasten som ligger i møtet mellom det gamle eventyruniverset og den moderne tiden. Forfatter og illustratør løfter fram en institusjonalisert praksis i offentlige bad. Her finnes for eksempel en såkalt *glemmekasse* for badetøy, og en rekke regler for adferd i dusj og basseng demonstreres. Det ligger et karnevalistisk (Bachtin, 2007) motiv bak harselasen med

alle badereglene og det gjenglemte badetøyet, men også i framstillingen av trollet som et narsissistisk forstyrret barn.

Gry Moursunds illustrasjonsstil blir omtalt som rå og usminket av barnebokforskeren Tone Birkeland (2011, s. 22). Moursund legger seg nær opp til barns eget tegneuttrykk og skaper en illusjon av at illustrasjonene faktisk kunne være utført av barn. De er preget av overdrivelser og karikatur. Hun dyrker det grenseløse og utagerende i positiv forstand, og hun skaper overbefolkede myldrebilder som gjør bildene til noe mer enn en forankring av teksten, mener kritikeren Mette Moe (2010). Dette er forhold erfarne barnebokkritikere er opptatt av i Moursunds visuelle univers, og barna i videoobservasjonene gir også uttrykk for sine vurderinger av Moursunds illustrasjoner. Barna i første film er eksempel på dette. Moursund utvider bokas meningspotensial gjennom å legge inn detaljer verbalteksten ikke sier noe om, og hun tegner inn en rekke referanser til barnelitterære figurer som *Donald Duck*, *De tre små griser*, *Mikkel Rev* og *Mickey Mouse*.

Døgnet rundt på flyplassen (2005)



Den neste boka som leses i det empiriske materialet, er *Døgnet rundt på flyplassen*. Denne boka er oversatt fra engelsk. Tre kvinner og en mann er ansvarlige for idéen til boka. Disse er Emma Godfrey, Nicholas Harris, Sara Harrison, og Sarah Hartley. Illustrasjonene er utført av det italienske designbyrået Inklink. Det er profesjonelle illustratører som utfører

illustrasjoner både til skjønnlitteratur, sakprosa og

for eksempel til museumsutstillinger. Byrået lager dessuten tegneserier og animasjonsfilm. Det er Gyldendal som har gitt ut boka i Norge i 2005. Døgnet med sine 24 timer representerer tidslinjen i boka. Handlingen går for seg på en flyplass. Det er det samme utsnittet fra en flyterminal vi får se på hvert oppslag, men timene går, og nye aktører kommer til ettersom fly tar av og lander i et hektisk miljø. En av veggene i flyterminalen og flyet er fjernet, slik at betrakteren kan se hva som går for seg inne i terminalen og flyet. Hvert oppslag tar opp et nytt tema, som å fylle drivstoff og laste inn bagasje, men også at en president og en popstjerne lander.

Dette er det som gjerne kalles en *myldrebok*. Selv om boka har verbaltekst på alle oppslagene, er det ikke ordene, men bildene som har den største funksjonelle tyngden (Kress, 2003). Kanskje kan det sies at myldrebøker ikke lages for å fortelle én historie, men mange. Ofte kommuniserer de med betrakteren gjennom flere typer panorama. Betrakteren plasseres gjerne noe høyere enn scenen i illustrasjonen, noe som gir inntrykk av overblikk og utsyn gjerne over et tilsynelatende kaotisk motiv med et overdådig oppkomme av detaljer. Assosiasjoner kan trekkes til en av kunsthistoriens forløpere, nemlig Pieter Bruegel (1526–1569). Hans malerier er ofte rikt befolket av bønder og såkalt vanlige folk i arbeid og fest. Betrakteren får inntrykk av scener med full aktivitet av mange slag. Det spises og drikkes, det helles øl fra store krukker over i kanner, folk forsyner seg med mat og sender fater fra seg, som i et av hans malerier fra 1566, *Bondebryllup*. Det interessante er at bevegelsene er fiksert akkurat like før vi som betraktere kan tenke oss at de avsluttes. Maleren spiller på vårt behov for, eller vår vilje til, å avslutte handlingen, gjennom vår evne til å forestille oss dens fortsettelse.

Bruegel skapte altså en illusjon om bevegelse. Når det gjelder bildebøker, omtales denne teknikken som såkalt *uavsluttede hendelser* (Bjorvand, 2011, s. 211). Bjorvand beskriver hvordan illustratøren Ingrid Nyman (Lindgren & Nyman, 2007) tegner *Pippi* med ett bein i luften, eller en arm eller to ut fra kroppen, for å vise at Pippi ikke står stille. På sjette oppslag i boka om flyplassen har det begynt å regne, og dette setter i gang flere små hendelser flere steder på illustrasjonen. Illustratøren benytter

uavsluttede bevegelser flere steder. Fem figurer kommer løpende med aviser og klær over hodet som ly for regnet, de er fiksert i spranget, med ett bein i bakken og ett løftet bak seg i steget. Inne i terminalen føner en dame håret som har blitt vått i regnværet. Håret blir løftet av luftstrømmen fra føneren og framstilles i en vannrett positur fra hodet og bakover. Taket på terminalbygningen har gått lekk, og vannet renner fra taket og ned på gulvet i andre etasje, før det veller ut over kanten av gulvet og strømmer ned i første. Bevegelsen er fiksert og uavsluttet, tiden står stille i illustrasjonen, og vannet blir hengende i løse lufta. Alle disse uavsluttede hendelsene indikerer bevegelser og aktivitet, og kunne kanskje virke stimulerende på barnas lyst til å kommentere all aktiviteten. Det viste seg også at barna hadde svært bestemte forestillinger om handlingen i boka, og de tok utgangspunkt i bildene.

Garmanns sommer (2006)

Garmanns sommer, er laget av Stian Hole. Han har gitt ut tre bøker om Garmann, og dette er den første. Boka har fått en rekke priser, som Brageprisen i 2006 og Kulturdepartementets bildebokpris 2007. Hole var dessuten den første norske forfatter som fikk den prestisjetunge Bologna Ragazzi Award (2007). I Tyskland fikk boka Deutscher Jugendliteraturpreis for 2010, og den er solgt og utgitt i 17 land deriblant USA, Russland, Qatar og Sør-Korea. Dette er med andre ord ei bildebok med verdensomspennende utbredelse.



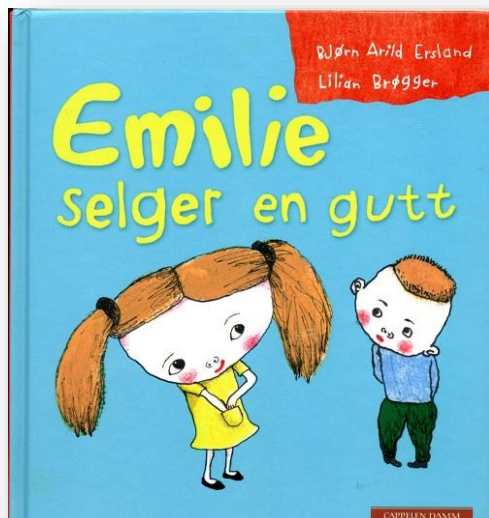
Tematisk handler Garmanns sommer om seksåringen Garmann som gruer seg til å begynne på skolen, og vi følger ham noen av de siste dagene i sommerferien før skolestart. Garmann er på mange måter en observatør som betrakter og reflekterer over menneskene han møter og det ukjente som skal komme. I boka utforsker Garmann hva det vil si å grue seg, hvem som gruer seg, og hva folk gruer seg til. Fortellerteknikk er den narrative strengen i

fortellingen lite synlig. Hvert oppslag skildrer hovedpersonens tanker og refleksjoner mer enn de framstiller en handling som strekker seg ut i tid. Derfor kretser det fortellertekniske grepet om det narrative rommet, mer enn det narrative forløpet. Litteraturforskeren Jakob Lothe viser til den franske filosofen Gaston Bachelard, som sier at «(...) rom inneheld samantrengd tid» (Lothe, 2003, s. 79). Rommet er identitetsskapende, og den identitetsskapende kvaliteten ved rom er nær knyttet til når og på hvilken måte vi er i rommet, mener Lothe (ibid.). Garmanns rom i *Garmanns sommer* er huset og hagen hans. Det er fra ulike posisjoner inne i huset eller ute i hagen Garmann observerer hvordan ting, personer og følelser opptrer. Følelsene opptrer i kroppens rom. Garmann opplever dem gjennom kroppslige spenninger, men han opplever også følelsene sine i et fysisk rom. Lothe skiller mellom fortelling som tidsframstilling, det vil si framstilling av bevegelse og handlingsprogresjon, og beskriving av romframstilling. Romframstilling skjer gjennom beskrivelser av objekter slik de er relatert til hverandre (ibid.). Både verbalteksten og bildene kretser rundt beskrivelser og romframstillinger i Stian Holes bildebok, og dramaturgi er ikke et framtrødende element.

Om bildene sier Hole at de er bygget opp som sømløse digitale collager. «Jeg strever etter en tydelig men 'drømmeaktig' virkelighet», sier han i en artikkel om poetikken han benytter (Hole, 2008, s. 171). Hole bruker fotografier og grafiske elementer som utgangspunkt for sine illustrasjoner, og bilderedigeringsprogrammet Photoshop for å manipulere, flytte og skalere fotografiene og de grafiske elementene. Resultatet har blitt karakterisert gjennom begreper som «fotorealisme», «særegen stil» og «skyhøy standard» (Stueland, 2009, s. 43). Barnebokforskeren Nina Christensen (2011) har gått gjennom anmeldelsene av *Garmanns sommer* i Danmark og peker på at alle anmelderne nevner at Holes bøker er vakre (s.155). Selv om voksne lesere oppfatter bildene i Holes bøker som pene, betyr ikke det nødvendigvis at barn deler denne oppfatningen, eller uttrykker eksplisitt vurderinger om bildene som pene eller stygge. Hva barn ser ut til å finne interessant i bildebøkens bilder, er noe av det analysene av barnas resepsjon kanskje kan gi nye svar på.

Emilie Selger en gutt (2011)

Den neste boka som leses i prosjektet, er Emilie selger en gutt. Bildebokmakerne er Bjørn Arild Ersland og Lilian Brøgger (2011). Denne boka handler om søskenparet Emilie og Max som lager butikk. På andre oppslag i boka forteller både bildet og



verbalteksten hvordan pappaen til de to barna hjelper til med å lage butikken. Venstre og høyre side av oppslaget beskriver to separate scener. Betrakteren og leseren av boka blir vitne til en parallellhandling. Plottet i boka utløses på tredje oppslag. Illustratøren fortsetter inndelingen av oppslaget i to scener. På høyre side kan betrakteren studere de to barna ved butikkdisken sin, hvor varene er eksponert, og her er verbalteksten plassert:

«Kom og kjøp!» roper Emilie. «Kom og kjøp!» Venstre side viser fire små vignetter som følger farens forvandling til dame. Han kler seg ut og sminker seg. Dette er det kun vi som lesere og betraktere som får vite, slik at det oppstår en hemmelighet mellom oss og boka, mens hovedpersonene i fiksjonen ikke vet hva som egentlig skjer med faren. Leserne har derfor mer informasjon enn Max og Emilie, noe som blir et omdreiningspunkt for forståelsen av boka. Verbalteksten sier ikke noe om utkledningen, så barneleserne må selv trekke slutningen om at det egentlig er faren som faktisk er den første kunden. Emilie kjenner ikke faren igjen når han kommer som kunde til butikken på oppslag seks, og hun selger broren for femti kroner. Damen betaler og tar med seg Max og går. Emilie har fått penger i kassa, men angrep på handelen. Verbalteksten formidler ikke hovedpersonens kvaler, men det gjør bildene. Det ender godt, Max kommer hjem igjen, og det blir is til både far og barn. Illustratøren Lilian Brøgger tøyser og leker med illustrasjonenes forhold til verden. Figurene hennes er karikerte og humoristisk framstilt med sort kontur, store hoder og små uproporsjonale kropper. Figurene er flate, men plottet er sofistikert og tematikken

reiser verdispørsmål og leker med etiske dilemmaer. Hovedpersonen i boka våger påstanden: «Du kan kjøpe alt hvis du har nok penger» (Ersland & Brøgger, 2011).

Diktatoren (2012)

Den femte boka som leses i prosjektet, er svensk. Diktatoren er laget av Ulf Stark og Linda Bondestam (2012), Klaus Hagerup har oversatt teksten til norsk. Denne boka kan karakteriseres som negativ-didaktisk (Goga, 1998, s. 51). I begrepet ligger en forestilling om både tekster og lese måter som øver motstand mot å opprettholde harmoniserte helhetsforståelser og ordnede systemer (ibid.). Teksten øver motstand mot framstillinger av forholdet mellom barn og foreldre i barnelitteratur som spesielt varmt og harmonisk. Diktatoren er en satire over det viljesterke og trassige barnet, men også



over foreldre som nærmest opptrer og framstilles som barnets tjenerskap. Bildene til Bondestam understreker foreldrenes servile holdning i kveldsritualet før diktatoren skal legge seg. Illustratøren raljerer gjennom framstillingen over far som butler i hvit skjorte og tversoversløyfe, som holder barnets pyjamas klar. Mor står lut med et serveringsbrett med tomt melkeglass. Det er særlig håndteringen av brettet som indikerer servitørmodusen, ved at det holdes med stive fingre midt under. At mannen og damen på første oppslag er foreldrene til diktatoren, er min voksne fortolkning av illustrasjonen, og indikerer ambivalensen (Shavit, 1997) i en mulig ikonotekst. I oppslag fire er det barnets personlighet som utleveres gjennom verbalteksten:

«Vil du høre et eventyr?» spør noen.
Det vil han.
Han vil høre STØRST OG BEST,
som handler om ham selv.
Men det finnes ikke.

Så da kan det være det samme”
(Stark et al., 2012).

Verbalteksten formidler ikke eksplisitt at *diktatoren* er en sterk metafor for barnet, men illustrasjonene forankrer handlingen i gjenkjennelige kontekster for barn. Handlingen foregår i barnehagen med velkjent garderobe, knagger med bumerker, felles måltider og såkalt putehjørne. Det kan hjelpe barn til å forstå at diktatoren ikke er en mann, men et barn. Barna som leser og kommenterer bildene i denne boka, bruker nettopp tid på å finne ut om det er en voksen person eller en gutt som er diktatoren.

Linda Bondestams illustrasjoner kan minne om Gunilla Bergströms visuelle verden i bøkene om *Albert Åberg*. Bondestam benytter collageteknikker. Noen av utklippene inneholder kyrilliske tegn, andre materialbiter fra vevde stoffer, papir med fargerikt mønstertrykk og kart. Bergströms karakteristiske profiler med figurer som tilsynelatende har et øye på hver side av hodet, benyttes også av Bondestam sammen med flate farger og sort kontur. Karakterene er svært forenklet og stilisert framstilt. Humor oppstår særlig gjennom kontrasten mellom den dystre regimeallegorien med den despotiske diktatoren som leder, og de muntre bildene i sterke farger i et barnlig og naivt uttrykk. Humoren retter seg kanskje særlig mot den voksne leseren. For barnet vil kanskje humor lokaliseres i sterke overdrivelser både i verbalteksten og i bildene.

Etter denne presentasjonen av de fem bildebøkene som leses i materialet, vil jeg nå gå videre med å presentere videoobservasjon som innsamlingsmetode for materialet. Dernest vil jeg presentere en oversikt over de åtte videofilmene som utgjør denne studiens empiri, og drøfte kort noen utfordringer med hensyn til å transformere videoobservasjonene til et skriftlig uttrykk i avhandlingsteksten. Kapittelet avsluttes med en framstilling av etiske refleksjoner knyttet til de metodologiske valgene jeg har gjort.

3.8 Videoobservasjoner og objektivitet

Det er kanskje en tendens til å betrakte videoobservasjoner som uttrykk for en objektiv gjengivelse av virkeligheten. En forestiller seg at videokameraet fanger opp det som faktisk skjer i en gitt situasjon mennesker imellom. Det er imidlertid grunn til å understreke at mediet gjengir en selektiv versjon av virkeligheten, og det er for eksempel sårbart når mange og store bevegelser skal fanges opp. Videokameraet fikserer det som til enhver tid kan fokuseres gjennom objektivet, og det som skjer utenfor fokus, må eventuelt fanges opp på annen måte. Flere forskere er opptatt av dette. Hammersley og Atkinson mener at videofilming gjengir et utsnitt av virkeligheten, men også at den er partisk og tradisjonsbunden (2010, s. 217). Gunnvor Løkken mener at video kan lure oss til å tro at vi ser virkeligheten som den er (2012, s. 106), mens resepsjonsforskeren Elise Seip Tønnessen peker på at mediet er et «(...) lagringsmedium som fanger opp det flyktige øyeblikket og gir løfter om den absolutte presisjon i datainnsamlingen» (2012, s. 137). Hun peker på at råmaterialet, nemlig selve videofilmen, må fortolkes og analyseres videre av forskeren, for å kunne gi svar på eventuelle forskningsspørsmål. Et annet spørsmål er om råmaterialet i seg selv kan innfri løftet om den absolutte presisjon eller eksakte virkelighetsgjengivelse.

Barnehagelærerne i mitt prosjekt støtte på praktiske problemer med hensyn til selve filmingen. Konsekvensene av valgene de tok, rokker ved forestillingen om at videoobservasjoner gjengir situasjoner på en objektiv måte. Noen av barnehagelærerne plasserte seg selv og barna på rekke rett framfor kameraet. Dette gjengir deltakernes ansiktsuttrykk, miner og gester godt, men kan virke unaturlig i selve lesesituasjonen. På noen av filmene holder barnehagelæreren boka godt synlig for barna hun leser for, slik at de kan følge med i boka underveis i lesingen, mens det bare er bokpermene som kan betraktes på filmen. Dette fører til at det ikke blir helt klart hva barna peker på og refererer til når de kommenterer. Ved å følge med i den fysiske versjonen av boka underveis i studien av videoobservasjonen, er det likevel mulig for forskeren å få øye på sammenhengen mellom barnas kommentarer og illustrasjonene i boka. En av barnehagelærerne har plassert seg og barna ved et bord og lagt bildeboka flatt ned på bordet. Kameraet kan da følge barnas gester og mimikk samtidig som illustrasjonene i

bildeboka kan studeres, og peking og kommentarer knyttet til illustrasjonene fikseres mer presist. Igjen kan det å innrette seg på en måte som er hensiktsmessig for at forskeren skal få god innsikt i hva som utspiller seg, virke kunstig i forhold til den praksisen barna er vant til. Dette forholdet ser ikke ut til å hindre barnas respons nevneverdig, og det er ett av flere praktiske valg som må tas for å kunne forske via videoobservasjoner. Filmene i materialet er altså filmet med ett stasjonært kamera, som gir den samme kameravinkel og det samme fokuset gjennom hver film. Til tross for de metodiske og praktiske valgene som åpenbart påvirker det materialet forskeren sitter igjen med, viser materialet at barn samtaler om litteratur, hvordan de samtaler, og hva de samtaler om.

3.9 Videoobservasjon av multimodal interaksjon

Samtalene barna imellom er utgangspunktet for å finne fram til barnas resepsjon i denne studien. Det er et utvidet samtalebegrep jeg benytter meg av i så måte. Jeg er selvsagt opptatt av barnas verbale kommunikasjon, men også av det mangfold av multimodale semiotiske ressurser barna benytter utover den språklige interaksjonen. Barna kommuniserer via kroppen med blikk, gester, hodebevegelser og kroppsholdning i tilknytning til det verbale språket, eller alene. Barna interagerer og kommuniserer også med og med utgangspunkt i skrift og bilde i bildebøkene. Det er altså snakk om stor kompleksitet i kommunikasjonssituasjonene. Disse situasjonene tilbyr et stort og rikt tolkningspotensial både for dem som deltar i kommunikasjonen, og ikke minst for forskeren.

Ved siden av at flere av de semiotiske signalene er flyktige, uttrykkes de gjerne hurtig, og flere signaler uttrykkes på samme tid av flere deltakere i kommunikasjonssituasjonen. Videoobservasjoner gir altså muligheter til å fikse alle de semiotiske signalene som dukker opp i løpet av en samtale. Ikke bare kan forskeren vende tilbake til filmen gang på gang for å lokalisere signalene, men film gir også mulighet til å senke tempoet i den naturlige kommunikasjonen, slik at forskeren kan få med seg mer subtile signaler mellom aktørene, som det kan være vanskelig å registrere ved første gangs gjennomsyn.

Samtaler, gester, mimikk, skrift og bilde som utgjør kommunikasjonsmodalitetene i lesesituasjonene, er strukturert på svært forskjellige måter. Dessuten har de ulike materialiteter. Verbalspråket er ikke synlig eller vedvarende, men har en auditiv materialitet. Gester er visuelle, men ikke vedvarende, skrift og bilde har en visuell materialitet samtidig som de har en stabil karakter. Dette kan igjen gjøre observasjoner og observasjonsnotater vanskelige å utføre simpelthen fordi observasjonene genererer store mengder informasjon som det kan bli vanskelig å få skrevet ned i selve situasjonen. Videofilming ivaretar behovet for å lagre alle disse semiotiske modalitetene og gir forskeren mulighet til å utskille, sortere og analysere disse fenomenene.

Video fanger opp det sansbare, men også det usagte som ligger mellom linjene og ikke lar seg direkte iakttas, men som likevel kan være sansbart og underforstått. Det underforståtte, eller utsagte, kan være vanskelig å fortolke både for en forsker som er til stede i situasjonen, og en som velger å ikke være det. Det er fordi det underforståtte bygger på en kontekst barna og de voksne deler, men som forskeren ikke kjenner til. Å tro at forskeren kan fortolke og gjenskape eksakt den mening informantene har forsøkt å framstille, er selvsagt altfor optimistisk. Jeg betrakter videofilmene som en samling multimodale semiotiske ressurser som representerer mening, og dermed har de, som Elise Seip Tønnesen sier, «(...) et potensial til å formidle den meningen som vi er ute etter å utforske» (2012, s. 138).

For å oppsummere vil jeg si at for å få tilgang til barns resepsjon gjennom deres samtaler om bildebøker, er det helt nødvendig å bruke videoobservasjon. I mitt tilfelle har jeg valgt ikke å være til stede i selve situasjonen fordi kommunikasjonen ser ut til å ha bedre kår uten forskeren som deltakende observatør. Dette gir noe mindre informasjon om konteksten lesingen foregår i. Likevel er det mer enn rikelig materiale å analysere for meg. Lesesituasjonene utgjør en avsluttet hendelse. De har en velkjent dramaturgi med innledning og avslutning og gir forskeren mulighet til å få et ensartet

materiale, i motsetning til om videoobservasjonene fanger opp dagliglivet på en avdeling, og at lesesituasjoner måtte lokaliseres blant dagliglivets mange hendelser.

Selv om videoobservasjoner lagrer besnærende mange detaljer, vil aldri disse observasjonene kunne sies å være et avtrykk av virkeligheten. De kan betraktes som et uttrykk for forskerens perspektiver og valg, og informantenes motsvar på disse. Samtidig mener jeg at videoobservasjonene kan fortolkes slik at det jeg oppfatter som barnas perspektiver trer fram.

3.10 Oversikt over casene

Oversikt over filmene i materialet						
Film	Boktittel	Barna som deltar	Barnas alder	Førskole-lærer	Barne-hagen	Filmens varighet
1	<i>Bukkene Bruse på Badeland</i>	Matheus og Mathilda	4 år	Anne	Fjell	27:24 min
2	<i>Døgnet rundt på flyplassen</i>	Tiril, Lukas og Noa	5 år	Eva	Sletta	31:11 min
3	<i>Garmanns sommer</i>	Mari og Vilde	5 år	Kari	Fjell	30:11min
4	<i>Emilie selger en gutt</i>	Klara og Samuel	5 år	Mai-Britt	Stien	12:21 min
5	<i>Garmanns sommer</i>	Johan og Julia	4 år	Kari	Fjell	22:14 min
6	<i>Bukkene Bruse på Badeland</i>	Emil og Matias	5 år	Anne	Fjell	22:07 min
7	<i>Garmanns sommer</i>	Klara og Samuel	5 år	Mai-Britt	Stien	40:05 min
8	<i>Diktatoren</i>	Iselin og Linus	5 år	Mai-Britt	Stien	32:08 min

Figur 3 Oversikt over filmene i det empiriske materialet

Videomaterialet består av åtte filmer som jeg definerer som åtte caser. Hver film viser en lesning av ei bildebok, og hver lesning har i gjennomsnitt en varighet på 23 minutter og involverer en barnehagelærer og to til tre barn. Filmene starter gjerne med at deltakerne plasserer seg fysisk i et rom, og avsluttes ved at enten barna eller barnehagelæreren verbalt formidler at lesningen er over. I de fleste tilfellene vil det si at barna og pedagogene har bladd seg gjennom hele bildeboka. Det behøver ikke bety at all verbaltekst er blitt lest høyt, eller at alle bildene har blitt kommentert. Matrisen viser en oversikt over hvilke bøker som leses i hver film, og barna som deltar sammen med barnehagelæreren. Matrisen angir også hvor lenge aktiviteten varer.

3.11 Fra film til skrift – en framgangsmåte for transkripsjon

Framstillingen av det empiriske materialet byr på flere utfordringer. For det første er det vanskelig å presentere den helheten hver film representerer, og summen av de åtte filmene. Dette henger sammen med det store volumet av informasjon en felles presentasjon ville generere. For det andre er selve transformasjonen fra film til skriftlig

uttrykk utfordrende. Problemet er at det som utspiller seg som en velfungerende og tett sammenvevet kommunikasjon på filmen, kan virke fragmentarisk når den må festes til et medium som ikke kan gjengi simultant det vell av multimodale ressurser som er i spill. Dessuten er det slik at den visuelle kommunikasjonen som filmen viser, vanskelig kan framstilles objektivt i en utskrift. De visuelle signalene har ikke en endelig betydning, men må fortolkes av barna i øyeblikket simultant med de øvrige meningsskapende ressursene. Slik er det også for forskeren. Jeg måtte finne en måte å gjengi helheten i det visuelle og auditive uttrykket på og transformere dette til skrift. Det er åpenbart at de verbalspråklige turvekslingene som kan destilleres ut av filmene, ikke i seg selv representerer helheten i det som er i spill mellom aktørene på videoobservasjonene. Samtaleutskrifter av slike turvekslinger er allerede en abstraksjon av forskningsmaterialet. En resepsjonsstudie krever at samtalen om litteraturen tolkes og forstås i lys av den konteksten samtalen foregår i. Det paraverbale språket, som gester, mimikk og stemmebruk, er også helt sentralt for å forstå samspillet mellom aktørene.

For det tredje byr det på utfordringer å vise fram forskningsprosessen fra filmer til utvikling av analysekategorier. Som tidligere nevnt arbeider jeg på en utforskende og eksplorerende måte. Dermed har jeg i utgangspunktet ikke hatt et klart begrepsskjema eller teoribaserte kategorier. Arbeidet skal nettopp bidra til å utvikle begreper og hypoteser om feltet jeg undersøker. Sagt på en annen måte har jeg ønsket å utvikle empiribaserte analysekategorier. Jeg benytter en såkalt *abduktiv* tilnærming (Thagaard, 2009, s. 174), som innebærer å framheve et dialektisk forhold mellom data og teori, slik at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver på fortolkningen av dataenes meningsinnhold. Kategoriene skal springe ut av materialet selv, men det er selvsagt min faglige bakgrunn og kunnskap som gjør at jeg forstår og fortolker materialet som jeg gjør. Abduktiv tilnærming gjør det mulig å pendle mellom teori og datamateriale. Denne prosessen er vanskelig å beskrive siden den er en dynamisk sammensatt prosess som både er deskriptiv og refererende, men også fortolkende og analyserende på samme tid.

Alle disse forholdene er nær forbundet med forskerens troverdighet og dermed også med tiltroen til forskningsresultatenes gyldighet. Dette er en konsekvens av at empirien i denne studien langt på vei er et resultat av min konstruksjon (se punkt 3.0 og 7.0). Empirien finnes ikke i offentligheten som et etterprøvbart materiale, men må rekonstrueres på nytt etter den samme forskningsmetoden jeg har anvendt, dersom den vil etterprøves. Det er langt fra sikkert at det samme resultatet vil vise seg i en eventuell etterprøving. Dette anser jeg som et svært viktig og kritisk punkt for studien. Jeg vil beskrive og diskutere de valg jeg har tatt for så langt det lar seg gjøre å skape transparens og troverdighet mellom filmene og det omformede materialet både i medium og modalitet, og det omformede materialet og de analysekategoriene jeg utvikler.

Det unike i dette videomaterialet er at hver film representerer en hendelse som utgjør et tolkningsforløp av ei bildebok. Hendelsen på filmen viser fram en kollektiv tolkningsprosess som utføres av to eller tre barn i fellesskap, i en form som ikke hadde vært mulig dersom barnehagelæreren leste for bare ett barn. Muntlig verbalspråk er den kommunikasjonsmodaliteten som har størst funksjonell tyngde gjennom hendelsene, men visuelle gester og kroppsspråk utgjør også en vesentlig del av kommunikasjonen og kan ikke løsrives fra det verbalspråklige. Hendelsene på filmene kan sies å representere forhandlingsprosesser om bøkens mening barna imellom. Hver lesning består altså av sammenhengende verbalspråklige turvekslinger sammenvevet med høytlesningen av de skriftspråklige tekstene. Dette representerer multimodal kommunikasjon innenfor en tidsavgrenset helhet med begynnelse og slutt. Det er altså ikke snakk om bruddstykker av situasjoner hvor lesing og samtaler om bildebøker spiller en rolle (Björklund, 2008), eller enkeltstående individuelle ytringer som kan typologiseres som barns tolkningspraksis (Sipe, 2008). Her er det snakk om en felles tolkningsprosess hvor flere barn deltar. Det er snakk om samhandling barn imellom som strekker seg ut i tid, og som følger bildebokas progresjon fra perm til perm.

Materialet er svært rikt og fyldig, og det har stor detaljrikdom. Jeg har derfor vært på jakt etter måter å presentere filmene på som kan formidle noe av den helheten de representerer. Sosiologen Tove Thagaard (2009) bruker det hun kaller *sammenfatninger av meningsinnhold*. Dette er konsentrerte beskrivelser av deler av et materiale. En slik sammenfatning innebærer fortolkninger og kan endres i løpet av forskerens dialog med materialet. Det er en første grovanalyse og kan danne utgangspunkt for utvikling av kategorier. I min sammenheng er poenget å få øye på interessante trekk ved barnas samhandling om bildebøkene. Sammenfatningene skal oppsummere framstilling av hvordan barna bruker samtalen seg imellom underveis i høytlesningssituasjonene. Hensikten er å forfølge den tematikken sammenfatningene utgjør, og utvikle analysekategorier basert på observasjoner av materialet. Jeg vil utvikle dette videre i kapittel 4.0 som jeg har kalt Videomaterialet og analysestrategien. I det følgende vil jeg avslutte mitt metodekapittel med å beskrive noen forskningsetiske overveielser.

3.12 Forskningsetiske overveielser

Forskningens etiske forpliktelser dreier seg om å utøve god forskningsskikk som er knyttet til forskningens sannhetssøking og uavhengighet. Redelighet i dokumentasjon og konsistens i argumentasjon er en forutsetning, men etiske forpliktelser gjelder også forhold mellom forskere og hensyn til utforskede personer og institusjoner. Høgskolen i Vestfold hadde utarbeidet et eget dokument om etikk ved institusjonen,² og i dokumentet pålegges den enkelte forsker å følge de nasjonale forskningsetiske retningslinjene (Kalleberg, 2006), men det framheves også av høgskolens etikkdokument at «[f]orskeren har et individuelt ansvar for egen forskningsvirksomhet, for valg av forskningstema og metode og for kvalitet i forskningsresultater» (s. 11). Det er altså forskeren selv som står ansvarlig for de valg som gjøres, de metodene som benyttes, og ikke minst den måten forskeren går fram på i feltarbeid og i skriftlige så vel som muntlige tekster som har forbindelse med forskningsarbeidet.

² http://www.hive.no/getfile.php/Filer/Om_HVE/HVE_styret/styremoter/2010/10-54pel%20vedlegg.pdf Lastet ned 29.04.2013

3.12.1 Reliabilitet og validitet

Det å peke på egne etiske valg og overveielser i relasjon til forskning, løfter fram forskningens reliabilitet, eller sagt på en annen måte, forskerens og forskningens troverdighet. Reliabilitet betyr pålitelighet og troverdighet. Man må kunne stole på både datamaterialet og resultatene av analysen, og det må ikke forekomme feil i målinger eller undersøkelsen av fenomenet for øvrig. Analysene må dessuten være konsistente og ende opp i holdbare konklusjoner (Gentikow, 2005, s. 57). Forskingen skal altså utføres på en tillitsvekkende måte, og argumentasjonen skal overbevise den kritiske leseren om kvalitet på forskningen og dermed også verdien av resultatene. Et viktig pålitelighetskriterium er hvorvidt undersøkelsen er etterprøvbar. Det er en utfordring for mitt prosjekt å innfri, siden materialet er samlet inn og framstilt som en konstruksjon som bare jeg har tilgang til, og hvor objektet for forskningen ikke finnes i offentligheten som et etterprøvbart materiale. De samhandlingsprosessene jeg studerer her, er sosiale praksiser som er betinget av den konteksten de utspilles i, og de kan ikke forstås løsrevet fra denne. Sosial praksis vil ikke opptre konstant og uforanderlig, men tvert imot være dynamiske prosesser som påvirkes av den konteksten som gjør seg gjeldende i øyeblikket.

Den måten kvalitativ forskning generelt og jeg i mitt prosjekt spesielt kan komme kravet om reliabilitet i møte på, er gjennom å beskrive detaljert og korrekt metodene og argumentasjonen som er benyttet for å skaffe til veie materialet som presenteres og analyseres i forskningsarbeidet. Et annet problem er knyttet til forskningsinstrumentets særlige karakter, siden det i kvalitative studier involverer forskeren selv (Gentikow, 2005, s. 58). Forskeren er feilbarlig, eller som Gentikow peker på, forskeren måler slett ikke, men vurderer og fortolker, og fortolkningene er diskutabile (ibid.). Siden selve materialet ikke finnes som en etterprøvbar tekst, har det vært viktig å presentere deler av empirien slik den framkommer på videofilmene, før jeg har startet arbeidet med å sortere og kategorisere hendelser. Dette er selvsagt også en form for fortolkning og konstruksjon fra forskerens side, men det er en form for fortolkning og konstruksjon som likner på den som gjøres av alle mennesker i kommunikasjonssituasjoner, og som er nødvendig for at kommunikasjon i det hele tatt

skal være mulig. Det blir videre vesentlig å beskrive hvordan jeg kommer fram til måter å analysere og kategorisere selve materialet på. Dette gjør jeg i kapittel 4.0 Videomaterialet og analysemetoder.

Validitet betyr bekreftbarhet, gyldighet, riktighet, eller sannhet, og grensene mellom validitet og reliabilitet er ikke entydige. For å vurdere prosjektets validitet kan det stilles spørsmål ved om forskeren virkelig undersøker det han sier at han vil undersøke. I mitt tilfelle blir da spørsmålet om jeg faktisk undersøker hvordan samtaler kan gi forståelse av barns meningsskaping under høytlesning av bildebøker i barnehagen. Får jeg virkelig tak i informantenes resepsjon gjennom å undersøke disse samtalene? Dette spørsmålet finner jeg det mest hensiktsmessig å svare på etter at analysene av materialet er presentert, nærmere bestemt i kapittel 8.

3.12.2 Hensynet til personer og grupper som er berørt av forskningen

Forskning må skje i tråd med grunnleggende respekt for menneskeverd. Det er forskerens ansvar å sikre informantenes integritet, frihet og medbestemmelse og beskytte dem mot skade og urimelig belastning (Kalleberg, 2006, s. 12). I dette prosjektet er informantene indirekte underlagt min observasjon, noe som kan oppleves som stressende og ubehagelig. Dessuten er informantene barn som kan ses på som en gruppe som har begrenset evne til å ivareta sine egne behov og interesser. De har også ofte vanskelig for å gjennomskue hva de er med på gjennom å la seg stille til disposisjon for forskeren. Forskeren skal sikre at de som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene ved å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen (ibid.).

I mitt forskningsprosjekt har jeg utarbeidet et informasjonsbrev til styrere, barnehagelærere og foreldre som har barn i barnehagen (vedlegg 1). I brevet gjør jeg rede for prosjektets bakgrunn og problemstillinger, hva forskningen skal brukes til, hvem som skal ha tilgang til materialet, og hvordan det skal oppbevares og lagres. Videre garanterer jeg alle informanter full anonymitet. Alle som deltar i prosjektet,

presenteres med fiktive navn. Ingen personlige opplysninger om informantene lagres eller kan spores tilbake til vedkommende. Institusjoner omtales kun med fiktive navn, slik også med personalet og barna i barnehagene. Brevet inneholder et skjema hvor barnas foresatte skriftlig gav sitt samtykke til at barna deres deltok i videoopptakene under høytlesningen.

Det skulle være frivillig for barna å delta i prosjektet. Dette ble sikret gjennom at barnehagelærerne gav alderstilpasset informasjon om forskningsprosjektet til barna og framskaffet barnas eget samtykke til å delta, men også ved at de barna som ble spurt om å delta, også var de barna som vanligvis likte å bli lest for og gjerne snakket med andre barn og voksne om det bøkene fortalte. Barna kunne også når som helst avslutte sin deltakelse i høytlesningen. Barnehagelærerne stilte barna spørsmål om de ville lese mer, eller fortsette samtale underveis i høytlesningen. Alle barna var klar over at de ble videofilmet. Disse disposisjonene ble foretatt for å sikre informantenes krav om informert og fritt samtykke. For å minske stress og ubehag ved direkte observasjon i høytlesningssituasjonen, valgte jeg å ikke være til stede. Dette medførte at barnehagelærerne hadde en form for kontroll over situasjonen som ble filmet, og kunne avbryte dersom det oppsto konflikter eller andre situasjoner som kunne virke nedverdiggende eller ubehagelige for barna, eller for pedagogene. Barnehagelærerne hadde altså en viss kontroll over det materialet de leverte fra seg til meg.

3.12.3 Meldeplikt til personvernombudet for forskning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved alle universitetene og de statlige høyskolene. Siden mitt prosjekt kommer inn under definisjonen for prosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, faller prosjektet inn under personopplysningsloven og er meldepliktig. Prosjektet er meldt til NSD og registrert i deres database for prosjektoversikt. Personvernombudet fant informasjonsbrevet til ansatte og foreldre tilfredsstillende (vedlegg 2a og b), men understreket at videoopptakene skulle slettes innen prosjektslutt, og at dette skulle omtales i informasjonsbrevet. Jeg sørget for å opplyse om dette i brevet som gikk ut til

foreldrene (vedlegg 1). For øvrig klarerte kommunen og ledelsen i barnehagene som deltok, prosjektet, og de var informert om hva det innebar, før prosjektet startet i barnehagene. Både kommunen og barnehagene som deltok, vurderte det som positivt å bidra til forskning og kunnskapsutvikling når det gjaldt barns deltakelse i høytlesning i barnehagen.

4.0 VIDEOMATERIALET OG ANALYSESTRATEGIEN

Som tidligere nevnt vil det føre for langt å presentere hele videomaterialet i avhandlingsteksten. Derfor vil jeg nå legge fram de deler av videomaterialet som utgjør dette prosjektets empiri, ved å vise utskrifter av de første fire minuttene av fire filmer. Dette gjør jeg for å presentere den karakteren disse fire høytlesningshendelsene representerer før jeg har sortert og kategorisert hendelsene som utspiller seg.

Presentasjonene kan gi et bilde av materialets egenart. Innledningsvis i hver film kommer en viss rollefordeling og stemning til uttrykk som det er verdifullt å beskrive her. Jeg vil presentere én lesning, hvor hver av de fire barnehagelærerne er i aksjon med hver sin barnegruppe. Det er forskjellige barn i aksjon på hver video, og barna utgjør til sammen ni av de i alt femten informantene. På disse filmene leses *Bukkene Bruse på Badeland*, *Døgnet rundt på flyplassen*, *Garmanns sommer* og *Emilie selger en gutt*. Lesningene har forskjellig utgangspunkt. I første og tredje case har et av barna lest boka før. I andre case har ingen av de tre barna lest boka før, og i den siste casen er det barnehagelæreren som ikke har lest boka tidligere. Dette ser ut til å være styrende for hvordan samspillet utvikler seg underveis i lesningen. Etter disse empirifragmentene vil jeg så sammenfatte min fortolkning av hver film og peke på forhold som jeg mener stikker seg ut som mulige kategorier for videre analysearbeid. De endelige analysekategoriene er basert på sammenfatninger av samtlige filmer.

4.1. Første case med lesning av *Bukkene Bruse på Badeland*

Denne lesningen varer i 27 minutter, men her gjengis kun de fire første. Det er en gutt og ei jente på fire år som leser *Bukkene Bruse på Badeland* sammen med barnehagelæreren sin. Jeg kaller barna Matheus og Mathilda. Mathilda har lest boka før, men det har ikke Matheus. Det blir ikke klart i løpet av filmen om barna kjenner folkeeventyret om bukkene Bruse. Kjennskap til forelegget er ikke noen forutsetning for å forstå bildeboka, men mye av humoren bygger på den intertekstuelle relasjonen mellom eventyret og boka.

For å markere selve empirien har jeg valgt å anvende en matrise. I matrisen rekonstruerer jeg hendelsene som utspiller seg på første videofilm. Her har jeg ordnet informasjonen i to kolonner, en for den kommunikasjonen som uttrykkes gjennom kroppen, og en for kommunikasjon uttrykt gjennom skrift og bilde. I kolonnen for kommunikasjon uttrykt gjennom kroppen, har jeg supplert den verbalspråklige kommunikasjonen med informasjon om aktørenes blikk, gester og mimikk, samt noen fortolkninger av den kommunikasjonen som blir synlig på videofilmen.

Kommunikasjonen er kontekstavhengig og dreier seg om det første oppslaget i bildeboka og hva dette bildet formidler. Dersom kun den verbalspråklige kommunikasjonen ble gjengitt, ville presentasjonen mistet store deler av sin mening, men det er klart min fortolkning av det som skjer på videofilmen, som formidles i matrisen. Den faktiske verbalspråklige kommunikasjonen har jeg skrevet med blå typer. Svarte typer gjengir blikk, gester og minespill, samt noen fortolkninger av hendelser slik jeg oppfatter dem på filmen. I høyre kolonne gjengis første oppslag i bildeboka som samtalen dreier seg om, samt verbalteksten i første oppslag. Jeg gjentar første oppslag på hver side, slik at informasjonen i illustrasjon og skriftspråk er tilgjengelig sammen med utskriften av barnas samtale.

Det er altså *Bukkene Bruse på Badeland* som ligger på det lille bordet foran Mathilda og Matheus i Fjell barnehage. Videokameraet fanger inn de to sittende ved et bord i et lite rom. Barna er plassert ved siden av hverandre med en ledig sitteplass til barnehagelæreren mellom seg. Barnehagelæreren Anne kan først ikke ses i bildet, men høres idet hun klargjør kameraet for filming. Barna kan ses rett forfra, og begge to ser rett i kameraet mens de hviler albue sine mot bordplaten. Barnehagelæreren dukker opp i bildet og sier at hun må få sitte i midten. Hun må forklare Matheus, som ikke snakker så godt norsk, at han må reise seg og slippe henne forbi. De to skal sitte på en liten benk med akkurat plass til to. Mathilde sitter på en pinnestol innerst mot veggen. Alle tre sitter altså på en rekke ved bordet.

Samtale om det første oppslaget i *Bukkene Bruse på Badeland* fra film nummer 1

Kommunikasjon uttrykt gjennom kroppen

Barnehagelæreren blar opp bildeboka, hun stopper ikke på forsatsen, men går direkte til første oppslag. Hun trekker pusten og skal starte lesingen, men blir avbrutt med en gang av Matheus som peker på den største bukken og spør:

Hva er det der? Han smiler og holder blikket festet på bildet i boka. Svaret kommer direkte fra Mathilda.

Bukkene Bruse, sier hun. Og Matheus gjentar spørsmålet sitt:

Bukkene Bruse, er det?

Ja, svarer Mathilde bekreftende og ser bort på Matheus. Han snur seg og ser på barnehagelæreren og spør igjen:

Er det Bukkene Bruse?

Ja, det er Bukkene Bruse, svarer hun og møter blikket hans. Så lener Mathilda seg inn over illustrasjonen, og med flat hånd stryker hun fram og tilbake over rekken av bukker i boka og sier:

Det er Bukkene Bruse, og de Bukkene Bruse skal gå og bade. De skal gå og bade ja, sier barnehagelæreren og legger en arm bak ryggen til Mathilda opp på stolryggen hennes. Alle tre ser konsentrert ned på oppslaget i boka.

Ser du at de har noe på ryggen, da, spør barnehagelæreren halvveis vendt mot Mathilda.

Kommunikasjon uttrykt gjennom skrift og bilde



Verbaltekst:

Det var en gang tre bukker som het bukkene Bruse. De skulle til seters for å gjøre seg fete. Bukkene gikk pent etter hverandre, slik de pleide. Den minste først, den mellomste i midten og den største til slutt.

Hva har de? spør Matheus.

De har ryggsekk på ryggen, sier barnehagelæreren vendt mot Matheus og smiler svakt.

Å gå og bade, sier Matheus med en finger i munnen slik at det er vanskelig å høre tydelig hva han sier. Så peker han på sommerfuglen i boka over hodet til den mellomste bukken og spør:

Og det der? Barnehagelæreren ser hva han peker på, og svarer:

En sommerfugl, ser du det? En veldig fin sommerfugl. Jeg liker ikke sommerfugl, sier Mathilda mens hun rynker på nesa.

Jeg liker ikke sommerfugl, sier hun med lavere stemme. Samtidig lener Matheus seg over illustrasjonen og peker ved siden av sommerfuglen.

De kan kjøre på de, sier han og peker på den mellomste bukken. Mathilda veksler blick med Matheus og trekker pusten.

Nei-ei, sier hun. Maken, sier hun og leter litt for å finne det neste ordet.

Det jeg sett, det har jeg hørt, det har jeg hørt og sett, maken, næmmen, det har jeg hørt og sett. Det er som hun forsøker å gjengi en replikk hun kjenner til fra før, og barnehagelæreren ser ut til å vente spent på om hun får det til. Hun smiler og ser ned på henne.



Verbaltekst:

Det var en gang tre bukker som het bukkene Bruse. De skulle til seters for å gjøre seg fete. Bukkene gikk pent etter hverandre, slik de pleide. Den minste først, den mellomste i midten og den største til slutt.

Det har du sett, bekrefter hun.

Skal vi lese? spør barnehagelæreren henvendt til Matheus som ser interessert ned i boka, nikker og sier mm. Han blir opptatt av bilene på parkeringsplassen i venstre hjørne og peker på dem mens han sier: Se der er bilene.

Ja, se der står det biler parkert, sier barnehagelæreren. Matheus peker på bukkene og sier:

De kan kjøre. Kan Bukkene Bruse kjøre?

Ja, kan Bukkene Bruse kjøre bil? spør barnehagelæreren. Ja, sier Matheus ivrig. Han peker på bilene og sier: Der er Bukkene Bruse sin bil. Begge barna har blikket vendt mot illustrasjonen i boka og følger med når barnehagelæreren leser hele verbalteksten på første oppslag. Hun leser:

Det var en gang tre bukker som het Bukkene Bruse. De skulle til seters for å gjøre seg fete. Bukkene gikk pent etter hverandre, slik de pleide. Den minste først, den mellomste i midten.

Her avbryter Mathilda:

Se de løper, sier hun og peker på den minste bukken.



Verbaltekst:

Det var en gang tre bukker som het bukkene Bruse. De skulle til seters for å gjøre seg fete. Bukkene gikk pent etter hverandre, slik de pleide. Den minste først, den mellomste i midten og den største til slutt.

Ja se, hun løper, sier barnehagelæreren.
Ikke han? spør Matheus og peker på den største bukken.
Jo-o, sier Mathilda litt nølende.
Og han? sier Matheus og peker på den mellomste.
Nja, sier Mathilda og rynker på nesa, nja.
Han løper ikke, sier Matheus om den mellomste bukken.
Nei, han går, sier Mathilda. Matheus har flyttet fingeren til den største bukken igjen og sier at han går. Mathilda peker på den største bukken og sier:
Han går, men han løper, sier hun om den minste bukken, han lille der løper.
Han skulle fange, sier Matheus og peker på den mellomste.
Han der skulle fange, gjentar han.
Skulle de fange hverandre? spør barnehagelæreren og ser ned på Matheus.
Nei, de skal bade, sier Mathilda bestemt.
Bade? sier Matheus undrende. Blikket hans vandrer fram og tilbake over illustrasjonen.
Der er vannet, sier Matheus og peker mot et blågrønt felt i høyre hjørne nederst på oppslaget.
Nei, sier Mathilda misbilligende og rynker kraftig på nesa. De kan ikke, de kan ikke bade der, sier hun og stryker fingeren over det turkise feltet. Der bor froskene, sier Matheus.
Der bor froskene, sier Mathilda og rynker på nesa. Der kan froskene hoppe, sier barnehagelæreren.



Verbaltekst:

Det var en gang tre bukker som het bukkene Bruse. De skulle til seters for å gjøre seg fete. Bukkene gikk pent etter hverandre, slik de pleide. Den minste først, den mellomste i midten og den største til slutt.

4.1.1 Rekonstruksjon og sammenfatning av første case

Denne hendelsen strekker seg videre og utgjør til sammen 27 minutter, og barna og barnehagelæreren blir seg gjennom alle oppslagene i boka. Det brukes ulik tid på hvert oppslag. Mathilda kjenner boka godt fra før, mens Matheus ikke har lest den tidligere. Dette preger hele hendelsen, og barna går inn i ulike roller med hensyn til dette faktum. Det gir Mathilda et forsprang når det gjelder tolkningen av boka. Hun vet hva som skal skje, og hvordan det går. Matheus må finne det ut. Han stiller mange spørsmål. I sekvensen over stiller Matheus spørsmål om bilene på parkeringsplassen, om bukkene kan kjøre, og om hva figuren over hodet til den mellomste bukken skal forestille. Han er også med på en diskusjon om hva det vil si å gå, kontra løpe i Moursunds framstilling av bukkene. Videre resonnerer og fantaserer han om hva de opplysningene Mathilda bekrefter, kan føre til. For eksempel kan sommerfuglen kjøre på bukkene, og siden den minste bukken løper, kan det bety at den mellomste bukken er på jakt etter den minste og vil fange den. Dette gir Mathilda sjansen til å svare, definere og forklare hva boka handler om, og hvordan den kan oppfattes. I neste omgang gir det Matheus muligheter til å korrigere, stille nye spørsmål og forhandle om mening. I filmen etableres roller mellom deltakerne, noe som konstituerer en kollektiv praksis.

Det er sekvenser underveis på videofilmen hvor barna er stille og lytter til barnehagelæreren som leser, barna lar blikket vandre over illustrasjonen, mens de lytter til verbalteksten. Det er også direkte og hyppige avbrytelser av den voksnes lesning, hvor særlig Matheus stiller mange spørsmål til illustrasjonene. Han peker på bukkene som han mener bader på femte oppslag i boka, mens Mathilda stadig korrigerer påstandene hans. «De bader ikke, de dusjer», konstaterer hun med trykk på *ikke og dusjer*.

Barna kommenterer direkte forhold ved illustrasjonene og kommer med fortolkninger av hvordan noe ser ut, eller hvem som eier bilene på første oppslag, men det forekommer også en annen modus som nærmest sømløst dukker fram i turvekslingene. Dette fortolker jeg som en *lekemodus*. Det kan arte seg på ulike måter ved at replikker

dramatiseres, eller ved at Mathilda på oppslag sju følger sklias spiralform med pekefingeren som om fingeren representerte et badende barn. Idet fingeren, eller barnet, når bassenget, bruker hun fingrene til å piske opp vannet rundt seg, mens hun gjentar «bade, bade, bad» som en slags magisk ytring (Høigård, 2006, s. 82). Bildeboka omformes til en scene der lekehandlinger rent konkret kan utspille seg, jf. Maria Simonssons forskning (2004). Hun lokaliserer hvordan barn bruker bildebokillustrasjoner som definisjon av et lekeunivers. Universet kan entres gjennom en lekehandling der barna forteller hverandre hva som skjer når de går inn i fiksjonen. Dette betyr at responsen i Mathildas og Matheus tilfelle ikke bare er logisk resonnerende, men også leken og humoristisk. Møtet med bildeboka er ikke bare en kognitiv prosess for barna. Her møtes både det begrepsmessige og det kroppslige, innbilningskraft og resonneringsevne, det konkrete og det abstrakte, det sansbare og det imaginære.

Det tar om lag fire og et halvt minutt å se gjennom den sekvensen av filmen som er gjengitt ovenfor. Til sammenlikning tar det ca. 16 sekunder å lese verbalteksten på første oppslag høyt i et rolig tempo. Blavendingen på filmen er ikke rask. Samtalen om illustrasjonene åpner det litterære rommet og øker bildebokas meningspotensial. Samtalen blir brukt til å lokalisere flere av tekstens og bildenes potensielle meninger. Og hensikten ser ikke ut til å være å komme raskt i mål med leseaktiviteten, snarere tvert imot. Barna tar seg god tid, og kommunikasjon på flere plan demonstreres i sekvenser gjennom hele filmen. På et nivå kommenterer barna illustrasjonene direkte, på et annet kan et regiplan lokaliseres. Barna framfører også ytringer i en lekerolle og magiske ytringer (Høigård, 2013). De leser ikke bare for å forstå.

Etter at jeg har sett filmen flere ganger, peker lekemodusen seg ut som interessant å undersøke videre i de andre filmene. Lek har flere uttrykk gjennom filmen, både som kommentar, dramatisering og harselas. Leken har en karnevalistisk karakter (Bachtin, 2007) i noen sekvenser. I oppslag ni kommenterer barna at trollet har blitt lite, antakelig sett i forhold til foregående oppslag hvor illustrasjonen av trollet går over to sider. I oppslag ni panoreres framstillingen i bassenget for å illudere overblikk, figurene tegnes mindre for å gi inntrykk av avstand mellom betrakteren og scenen i

boka. Spontan harselas oppstår når Mathilda utbryter: «Han er liten, han er liten, han er liten, han er liten», mens hun peker på tegningen av trollet. Plutselig fletter hun armene over brystet og snur seg rundt med ryggen til boka og sier: «Vi liker ikke babytroll», så lager hun en kraftig prompelyd ved å presse luft ut gjennom leppene, Matheus hermer raskt samme adferd og gjentar replikken om at de ikke liker babytroll, og lager prompelyd på samme måte så spytt og luft freser ut av munnen hans. Adferden vekker spontan og høy latter fra begge barna, de knekker sammen i kroppen og snur seg leende tilbake mot boka og undersøker hvordan barnehagelæreren tar opptrinnet.

Den manglende målrettetheten i aktivitetene er også interessant. Målrettethet i forbindelse med lesning kan handle om at lesningen skal pakke opp tekstens mening, leserne skal fortolke boka og finne fram til en gyldig fortolkning, men barnas aktivitet ser ut til å rette seg mot et her og nå, mer enn å samle sammen bokas narrative sekvenser til en sammenhengende og akkumulert handling. Til tross for at Mathilda kjenner hele handlingen i boka og minner om det flere steder, har hun også tid til å leve seg inn i hvert oppslag. Barna går nesten fysisk inn i det narrative rommet, mens det narrative forløpet ser ut til å settes på vent.

Dette utgjør den første grove sammenfatningen og refleksjonen over case nummer én. Til sammenlikning kan det være interessant å presentere en lesning av case nummer to. Hensikten med disse eksemplene og sammenfatningene er å vise min prosess med å utvikle kategorier som hele materialet kan leses opp mot. Materialet må selvsagt leses opp mot problemstillingen, men for å kunne svare på hvordan barnas samtaler kan gi forståelse for barns meningsskaping, må materialet sorteres og systematiseres. Dette utvikles gradvis gjennom gjentatte gjennomsyn av filmene, refleksjon og forsøk på analyser.

4.2 Andre case med lesning av *Døgnet rundt på flyplassen*

Høytlesningen og samtalen på case nummer to skiller seg ut fra lesningen i case nummer én. Situasjonen er den samme, men det er barnehagelæreren Eva i Sletta

barnehage som leser for tre nye barn, og boka *Døgnet rundt på flyplassen* er visuelt, form- og innholdsmessig svært forskjellig fra *Bukkene Bruse på Badeland*.

Videokameraet fanger inn en halvsirkel med trehvite små barnestoler hvor tre femåringer sitter og ser mot kameraet. Stolene er plassert med ryggen til to store vinduer som slipper dagslyset inn i rommet. Kameravinkelen er skrå og fanger barna i halvprofil. Det er to gutter og ei jente som skal bli lest for. Jeg kaller jenta som sitter mellom guttene for Tiril, guttene kaller jeg Lukas og Noa. Barnehagelæreren sitter foran barna på en kontorstol med svingbart sete. Kameraet fanger henne opp i halvprofil. Hun har boka *Døgnet rundt på flyplassen* plassert oppreist i fanget slik at barna ser omslagssiden på boka godt. Ingen av barna kjenner boka fra før.

Barnehagelæreren hadde heller ikke lest boka tidligere, men hadde lest den selv før hun presenterte den for barna. Det første oppslaget i boka skal fungere som en slags bruksanvisning og inneholder mye tekst med en del uvanlige ord i bildeboksammenheng, som ekspeditør, bartender og innsjekkingsbetjent.

Barnehagelæreren har åpenbart valgt å ikke lese all verbalteksten, men satser på at boka vekker interesse gjennom bildene og det hun velger å fortelle fritt ut fra verbalteksten. Fullstendig verbaltekst er gjengitt i matrisens høyre kolonne.

Samtale om de to første oppslagene i *Døgnet rundt på flyplassen*

Kommunikasjon uttrykt gjennom kroppen

Barnehagelæreren vender seg mot barna og sier: Nå, Lukas, Noa og Tiril. Hun stryker over forsiden av boka med flat hånd, og fortsetter: Ser dere hva det er? Kan dere gjette hva slags plass dette her er? Lukas og Tiril roper ut i kor at det er en flyplass. Noa studerer omslagssiden og peker på brannbilen, mens han sier: Se på brannbilen! Barnehagelæreren spør barna: Har dere vært på flyplass? Lukas svarer: Ja, jeg har kjørt to ganger fly. Noa sier mens han ser på Lukas: Jeg har kjørt med fly til Syden, der som mormoren min er, og så er det badeseng der, og så er det, og så er det, saltvann. Barnehagelæreren ser på Tiril og spør: Har du kjørt fly da, Tiril? Hun møter Tirils blikk. Tirils bein rekker ikke ned i gulvet når hun sitter på stolen, og hun pendler dem kraftig fram og tilbake mens hun svarer: Ja, til kongen av Mallorca? Barnehagelæreren fortsetter å se på Tiril, men Lukas rekker ei hånd i været og tar ordet: Og jeg har kjørt fly til Spania, sier han mens hans bein også pendler kraftig fram og tilbake. Barnehagelæreren ser på Tiril og sier: Så du kongen av Mallorca? Tiril smiler lurt tilbake, hun ser på barnehagelæreren og nikker. Barnehagelæreren gjengjelder smilet. Så legger hun boka ned i fanget og blar opp mens hun sier: Men er det noen av dere som vet hva den flyplassen heter som vi har i Sandefjord? Vi har jo en flyplass i Sandefjord.

Kommunikasjon uttrykt gjennom skrift og bilde



Lukas rekker en arm i været igjen mens han sier: **Jeg har vært på den flyplassen.** Barnehagelæreren svarer selv: **Den heter Torp.**

Lukas svarer ivrig: **Ja, og der har jeg vært.**

Noa svarer Lukas: **Men ikke jeg. Jeg har vært på en annen fly.** Barnehagelæreren vender seg mot Noa og sier: **Kanskje det var Gardermoen? Men nå skal dere se her.** Hun blar opp på første oppslag i boka og holder oppslaget opp foran barna slik at de kan se godt, så fortsetter hun:

For her er en bok om alt som kan skje på en flyplass i løpet av et døgn. Hva er et døgn? spør hun så barna.

Tiril peker i boka på regnbuen og sier:

Jeg ser regnbuen.

Men hva betyr et døgn? spør barnehagelæreren?

Tusen, svarer Lukas.

Et døgn, det er en hel dag og en hel natt til sammen, forklarer barnehagelæreren.

For flyplassen er åpen om natta også. Og for at vi skal kunne se inni et fly og inni en flyterminal, så er det akkurat som han som tegner, har tatt vekk en vegg her og en vegg der, sier barnehagelæreren og peker i boka der illustratøren har åpnet en hel vegg i terminalbygningen og en vegg i flykroppen. Hun fortsetter forklaringen av illustrasjonen overfor barna og sier: **sånn at vi kan se åssen det er inni òg. Og nå skal vi se åssen det er tidlig på morgenen, det er så tidlig at vi pleier ikke å stå opp så tidlig.**



Verbaltekst:

Dette er en fortelling om alt som kan skje på en flyplass i løpet av et døgn. Alle tegningene er fra samme sted på flyplassen. Men hver tegning viser også forskjellig tid på døgnet. Det er masse som skjer i løpet av 24 timer. Kan du se alt sammen? For at du skal kunne se inn, har tegneren fjernet noen av veggene på terminalbygget og den ene siden på flyet. Noen mennesker og ting finner du igjen på hver eneste side. Se spesielt etter ekspeditøren, bartenderen, den søvnige mannen og innsjekkingsbetjeningen. Gå ikke glipp av løshunden og mannen som forsøker å fange den! Du kan følge med på alt og alle som kommer og går i løpet av et døgn. Klokken øverst i hjørnet på høyresidene forteller deg hvilket klokkeslett det er, og hva som skjer. Klaffene til høyre på sidene hjelper deg med å finne frem i boken. Hvis du vil vite hva som skjer til hvilken tid, så kan du bare bla opp på de forskjellige klaffene. Du finner alltid noe nytt å se på!

Hun blar om til andre oppslag og fortsetter:

Og da starter de som gjør reint.

Noa undersøker illustrasjonen og spør:

Hvorfor sover dem? Han peker mot illustrasjonen.

Barnehagelæreren svarer:

Men de som sover, hva er det de venter på da, tru?

Flyet, svarer Noa.

Barnehagelæreren nikker og sier:

Noen har ventet hele natta på at flyet skal gå, og der ligger de og sover.

Se, sier Noa og peker på mannen som har sovnet oppå koffertene på kofferttralla i første etasje i terminalbygget. Noa smiler til de andre og ler.

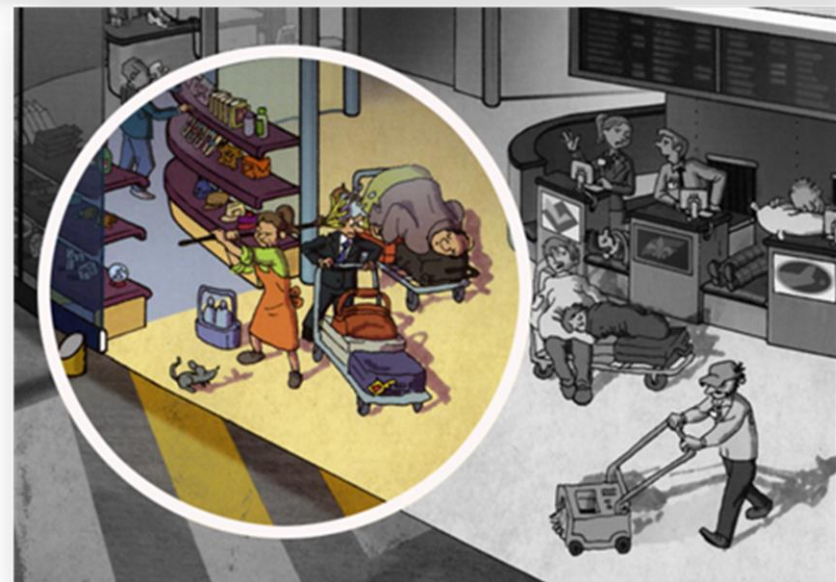
Hva er det da? spør barnehagelæreren.

Det er en mann som ville ta koffertene, sier Noa.

Og så sover han, ha, ha, ler Noa.

Han var så trøtt at han sovna oppå koffertene, sier barnehagelæreren med et spørrende tonefall. Å se, han vasket på han mannen, fortsetter Noa. Han peker på damen fra rengjøringspersonalet i første etasje som løfter moppen sin og ser ut til å ville slå til ei rotte hun har fått øye på. Hun ser seg ikke for og moppen blir klint godt inn i kinnet på en mann som kommer gående med kofferttralla si. Noa peker på episoden i boka og ler og veksler blick med Lukas. Hva skulle hu vaske, tru, spør barnehagelæreren. Noa smutter og ler av opptrinnet. Lukas humrer også, han reiser seg og peker i boka mens han sier: Hun tar den bakover sånn, og så vasker hun på han. Noa kommenterer: Henne vasker på gulvet jo. Barnehagelæreren sier: Hun skal nok vaske gulvet, men så kommer hun borti han, og så vasker hun litt på han også. Men du, der er en flymekaniker, sier barnehagelæreren, og peker i boka. Han fikser flyet, sier Lukas.

Ja, han må sjekke at flyet er helt, helt i orden før de kan lette, svarer barnehagelæreren.



Noa snakker i munnen på dem, han peker på figurene som lyser med lommelykter og sier flere ganger at det er politi. Lukas fanger blikket til barnehagelæreren, peker på de samme figurene og sier ivrig: **Det er politi.**

Er det politi? spør barnehagelæreren litt usikkert.

For det er tyven, sier Tiril raskt og peker på figuren som løper av gårde mens han ser seg tilbake. Lukas peker i boka igjen og forklarer:

For det at de har hunder.

En politihund, sier barnehagelæreren.

Ja, svarer Lukas.

Og så, og så skal han prøve å ødelegge det igjen, sier Noa og peker på fyren som krabber rundt på bakken ved flyet.

Skal han prøve å ødelegge flyet? spør barnehagelæreren Noa.

Ja, svarer han. **Han ødlegga det i sta, han ødlegga det, han ødlegga flyet litt, for nå ordner de flyet, og han der, han gjør det igjen.**

Mens Noa forklarer resonnementet sitt, følger Tiril med på opptrinnet i boka, mens Lukas skyter inn at bilen med det gule lyset på taket i venstre bildekant nederst, er politibilen.

Da var det bra at politiet kom da, for han kan jo ikke få lov til å ødelegge flyet, sier barnehagelæreren mens hun ser på Noa.

Nei, kanskje det er en som kikker, og så fant de en penge, foreslår Noa om figuren som står på alle fire ved forhjulet på flyet.

Kanskje det, gjentar han.

Det er ikke godt å vite, svarer barnehagelæreren og fortsetter:

Men de som springer i full fart av gårde, hva er det de skal for noe da, tru? De skal, de skal hjem igjen, sier Lukas. Det blir en liten pause mens barna betrakter illustrasjonen. **Vet dere hva det står her?** spør barnehagelæreren. **Det står at de skal prøve å bli blindpassasjerer i flyet. Hva betyr det? De er blinde,** svare Lukas og holder en hånd opp foran øynene sine. **Nei, det er ikke, det å være blind er jo å ikke se,** sier barnehagelæreren og holder en hånd foran øynene, **men det å være blindpassasjer, det er at de sniker seg med uten å ha billett. De har egentlig ikke lov.**



Verbaltekst:

På flyplassen starter arbeidet veldig tidlig. Rengjøringspersonalet er allerede i gang, selv om det fremdeles er mørkt. Noen søvnige passasjerer har ventet hele natten på at flyet deres skal ta. Ute sjekker en mekaniker flymotoren slik at den er klar til turen. Sikkerhetsfolkene patruljerer området og oppdager en blindpassasjer som gjemmer seg bak flyet. De andre reisekameratene hans klarer å stikke av!

4.2.1 Rekonstruksjon og sammenfatning av andre case

Lesningen som presenteres her, varer i ca. 4 minutter og omfatter samtale om omslagssiden, første og andre oppslag i boka *Døgnet rundt på flyplassen*. På videofilmen samtaler barna og barnehagelæreren seg gjennom hele boka, noe som tar om lag 31 minutter. Ingen av barna kjenner boka fra før, noe som fører til at barnehagelæreren presenterer den på en måte som kanskje kan kalles pedagogisk. Det er starten på en muligens planlagt samtale som utspiller seg. Barnehagelæreren tar sterke og dominerende initiativ i samtalen ved å styre barnas oppmerksomhet mot visse trekk ved boka hun ønsker å tematisere. Hun stiller mange lukkede spørsmål til barna. Hun starter med å spørre om hva slags plass det er bilde av på omslagssiden, om barna har vært på en flyplass og fløyet noen gang, om barna vet hva flyplassen i Sandefjord heter, og hva et døgn er. Dette er langt på vei inautentiske spørsmål som barnehagelæreren stiller av pedagogiske årsaker, ikke fordi hun er ukjent med svarene. Her kan spørsmålene betraktes som en pedagogisk metode for å forberede barna på hva boka handler om. Hun styrer barnas oppmerksomhet mot det hun oppfatter som bokas tema og innhold. Videre kan spørsmålene ha til hensikt å skape sammenheng mellom barnas erfaringer og det temaet boka tar opp, og forankre temaet i nærmiljøet. En slik introduksjon kan vitne om at hun har planlagt starten på samtalen i forkant, noe som kan oppfattes som helt etter læreboka i litteraturredidaktikk. Det kan for eksempel hevdes at litteraturen må tilby en form for *tilknytningspunkter* (Hennig, 2010). Barnehagelæreren mange spørsmål kan betraktes som en strategi for å skape slike tilknytningspunkter mellom leserne og boka.

En samtale er imidlertid et felles prosjekt, der deltakerne hele tiden forhandler om hvem som får snakke, og hva samtaleemnet skal være. Barna ser ut til å motsette seg pedagogens perspektiver. Innledningsvis er de villige til å utvikle samtaleemnet om flyplasser og egne erfaringer med å fly, men både Noa og Tiril introduserer nye temaer som går mot barnehagelæreren. Noa vil styre samtalen mot brannbilen som han finner interessant, og Tiril lar være å svare på spørsmålet om hva et døgn er, ved å peke på noe helt annet i illustrasjonen, nemlig regnbuen. To ganger svarer barnehagelæreren selv på spørsmålene hun stiller. Det gjelder flyplassen i Sandefjord og definisjonen av

et døgn. Barnas vegring for å utvikle emnene videre kan betraktes som en form for opposisjon mot den voksnes perspektiver på boka.

En slik opposisjon kommer også fram gjennom barnas meddikting av bildets mening. Barna fantaserer om hva som kan være foranledningen til de handlingene som utspiller seg i illustrasjonen. Barna plasserer hendelsene inn i en narrativ struktur og utvikler en historie. De oppfatter figuren som løper vekk fra flyet som en tyv, og de to figurene med lommelykter og hund i bånd som politi. Bilen med lys på taket, er ifølge barna en politibil, og folkene er politi siden de har politihund. Det interessante her er at barna bygger opp dette resonnementet i fellesskap og støtter hverandres ideer i samtaleturene seg imellom. Noa framsetter påstandene om politifolkene, mens barnehagelæreren konsentrerer seg om Lukas. Lukas sørger for barnehagelærerens oppmerksomhet ved å holde blikket hennes og framsette påstanden på nytt. Tiril skyter inn et argument for å definere folkene som politi ved å definere en tyv som løper bort, og Lukas definerer hunden som en politihund. Noa utvikler historien videre ved å definere inn flere kjeltringer, som gjør politiets tilstedeværelse nødvendig. Han mener fyren som kryper på alle fire skal ødelegge flyet. I denne samtalen tematiseres et voksent og et barnlig perspektiv. Pedagogens innspill kan oppfattes som avgrensende og lukkende, mens barnas perspektiver åpner illustrasjonens meningspotensial i en annen retning enn barnehagelærerens. Samtalen brukes som forhandlingsarena for både hva samtalen skal dreie seg om, og hvordan boka kan fortolkes. Etter hvert anerkjenner barnehagelæreren barnas fortolkning og innrømmer at det er fint at politiet kommer og forhindrer sabotasjen.

Barna kommenterer humoren i illustrasjonen. Det slapstickinspirerte opptrinnet med damen som gjør rent og stikker moppen i ansiktet på en reisende, ser de ut til å finne underholdende, og at en av figurene har sovnet oppå koffertene. Videre utover i lesningen av boka blir humor kommentert flere ganger. Barna understreker et karnevalistisk motiv ved flere anledninger. På oppslag fire kommenterer de leende mannen som sitter på vingen til flyet og piller seg i nesa. På oppslag åtte vekker gutten som rekker tunge til presidentparets securityvakt ,fornøyelse, det samme gjør nonnen

som står på skateboard på samme oppslag. For hvert oppslag peker barna ut noen av opptrinnene i boka og gir disse stor oppmerksomhet. Samtalen dem imellom er preget av at de hele tiden snakker i munnen på hverandre særlig intenst hver gang sidene vendes. Det er diskusjon om hva som skal få oppmerksomhet, og barna dikter hele tiden opp hendelsesforløp parallelt med den informasjonen som verbalteksten gir. Barnehagelæreren benytter en fri gjenfortelling av verbalteksten i boka i stedet for å lese. Tiril avslutter sitt engasjement i boka med å si at dette var en skikkelig lang bok. På spørsmål fra barnehagelæreren om barna synes boka hadde vært spennende, svarer barna ja i kor. Barnehagelæreren framstiller en svært aktiv voksen som stiller spørsmål til barna, oppklarer årsaksforhold og forklarer ord og begreper som president og nonne. Noen steder foreslår også den voksne årsaksrekker og små plott i narrativer barna bygger opp. Hun anerkjenner barnas meddiktning, men korrigerer også ved å gjengi deler av verbalteksten som forklarer hovedopptrinnene på hvert oppslag. Barna ser ut til å holde fast ved sine egne definisjoner og fortolkninger av bildene og ordene boka tilbyr. Denne lesningen demonstrerer at barna ikke pakker opp en gitt mening, men skaper mening i lesesituasjonen. Denne meningsskapingen ser ut til å være et felles anliggende, og flere ganger går barnas fortolkninger mot barnehagelærerens perspektiver. Barna er sterke emneutviklere i samtalen. De demonstrerer en form for makt i selve kommunikasjonshendelsen ved å velge ut hva som er verdt å kommentere, hvordan disse utvalgte elementene skal forstås, og hvordan figurer er vevet inn i et handlingsmønster med sterk vekt på årsakssammenheng. Barna demonstrerer en form for definisjonsmakt. De oppdager og understreker den karnevalistiske humoren i illustrasjonene som vekker latter hos dem. Flere av opptrinnene dreier rundt disiplinering, eller brudd på disiplineringsregler, som å rekke tunge, pille nese, stjele og slåss. Handlingene som er tegnet, utfordrer voksnes disiplineringsmandat overfor barna. Barna kommenterer opptrinnene i boka og finner dem komiske, mens barnehagelæreren sier at det ikke er pent å rekke tunge. Den tydelige normative motmakten gir barna næring til den overgitte latteren. Kanskje blir tegningene mer komiske fordi de representerer det ulovlige, det forbudte, knyttet til dype menneskelige behov. Det finnes en ambivalens og spenning i lesehendelsen som boka

aktiverer i barneleserne. Barnehagelæreren ser ut til å akseptere og godta at maktasymmetrien i samtalen speilvendes i denne lesningen.

4.3 Tredje case med lesning av *Garmanns sommer*

I denne sekvensen leser barnehagelærer Kari i Fjell barnehage *Garmanns sommer* (Hole, 2006) for to jenter på fem år. Disse to jentene kaller jeg for Mari og Vilde. I dette videoklippet fanger kameraet inn et lite rom hvor tre pinnestoler er plassert ved siden av hverandre. Foran stolene står et lite bord hvor *Garmanns sommer* ligger med omslagssiden opp. Barnehagelæreren har plassert seg på stolen i midten. På hver side av henne sitter Vilde og Mari. Vilde har lest om Garmann mange ganger, mens Mari ikke kjenner boka fra før.

Samtale om de tre første oppslagene i *Garmanns sommer*

Kommunikasjon uttrykt gjennom kroppen

Barnehagelæreren reiser boka opp fra bordet slik at den blir stående foran alle tre, og sier mens hun ser på Vilde: **Denne boka heter Garmanns sommer.** Vilde svarer: **Den har vi lest mange ganger.** **Har du lest den før?** spør barnehagelæreren mens hun ser på Mari. Mari rister på hodet. Barnehagelæreren stopper litt på forsatsen, men blar videre til tittelbladet, og videre til første oppslag. Hun leser hele verbalteksten på første oppslag mens barna betrakter illustrasjonen. Mari reiser seg og står oppreist foran illustrasjonen som ligger flatt ned på bordet, mens hun lar blikket vandre. Idet barnehagelæreren blar om til neste oppslag, sier hun: **Det er bare morsomt å se.** **Synes du det er morsomt å se?** svarer barnehagelæreren. Hun leser verbalteksten på andre oppslag, men Mari avbryter henne raskt.

Kommunikasjon uttrykt gjennom skrift og bilde

Verbaltekst: Garmanns sommer er snart over. Gresshoppene synger og de tre gamle tantene er på besøk. Garmann lukker øynene og tenker på sorte skogsnegler, myggstikkene som klør, og at han skal begynne på skolen. Han åpner øynene igjen og ser at greinene på epletreet ligner krokete fingre som peker mot himmelen. Snart er det høst.



Hva er det? spør Mari interessert mens hun stryker pekefingeren sin over rekken av tanter i gresset. Jeg tror det er tantene, for her står det at noen dager i året kommer tantene på besøk med gikt og brokk og fyrstekake, leser barnehagelæreren. Men hvorfor har dem vinger? spør Mari. Hvorfor er dem gamle og har vinger? De er gamle for det kan vi se, sier barnehagelæreren. Men se de er så rare, de er gamle og så har dem vinger, sier Mari. Ja det var litt rart, synes jeg, svarer barnehagelæreren. Snart blir de veldig små, så de ikke kan gå i gresset, sier Vilde. Dem dør snart, legger Mari til.



Verbaltekst:

Noen dager i året kommer tantene på besøk med gikt og brokk og fyrstekake. De kommer med båten fra en annen tid og har med en myk pakke til Garmann. Nå er Garmann nesten like høy som tantene enda han bare er seks år. Tantene krymper litt i sola hver sommer, tenker Garmann, snart rekker de ikke lenger over gresset.

Mari ler ved synet av neste oppslag.

Vilde peker på Garmann og trekker skuldrene opp mot ørene, hun fniser. Mari begynner å le igjen med en gang hun får øye på Marihøna og Garmann som skjeler ned på den. De to jentene veksler blick, og

Mari kommenterer:

Så småe bein har de.

Ja, sier barnehagelærer og peker på Garmanns nese, hvor marihøna sitter. Hun smiler. Mari ser hva barnehagelæreren peker på og smiler hun også.

Mmm, på nesa, sier hun.

Vilde strekker ut pekefingeren og setter den mot marihøna før hun raskt trekker fingeren til seg igjen og roper ut:

Han beit meg!

Beit han? sier barnehagelæreren.

Mari peker også på marihøna, og på samme måte som Vilde, trekker hun hurtig fingeren til seg igjen.

Barnehagelæreren krøker seg sammen og titter undersøkende på illustrasjonen mens hun sier:

Det så veldig ekte ut. Begge jentene kryper sammen og betrakter bildet interessert. Vilde ser spørrende opp på barnehagelæreren og sier:

Bare den ikke lever.

Tror du den lever?, spør barnehagelæreren.

Vilde rister på hodet. Mari skvetter plutselig til og roper ut. Det ser ut som hun later som at marihøna beveger seg. Alle tre bøyer seg nærmere illustrasjonen. Vilde stirrer intenst på insektet.

Ser veldig ekte ut. Jeg vet ikke, sier Vilde, men fullfører ikke setningen.

Det ser ut som, sier Mari, men fullfører ikke setningen.



Verbaltekst:

En Maria fly-fly kommer med vinden og lander på Garmann. Den har seks sorte flekker på den røde ryggen og pappa har fortalt at den bringer lykke. Garmann skynder seg å si ønsket sitt tre ganger inni seg før han klemmer tantene. De store puppene er gode og myke mot kinnet. «Så tynn og blek du er», sier tantene og smiler. «Takk det samme», sier Garmann og bukker. Garmann kjenner hva det er inni pakken lenge før han har tatt av papiret: En hjemmestrikket topplue med dusk. Ikke en sort lue med Batman-merke foran, slik han ønsker seg. Garmann får det samme hvert eneste år. Nå har han seks toppluer med dusk. Like mange som de sorte flekkene på billen.

Vilde peker forsiktig på billen, og plutselig trekker hun hånda til seg og ser opp mot taket.

Nå fløy den, sier hun.

Nå fløy den? sier barnehagelæreren med et spørrende tonefall mens hun ser overrasket på Vilde. Vilde snur hodet fram og tilbake og ser opp mot taket.

Hvor blei'n av? spør hun mens hun titter seg rundt.

Hvor blei det av'n? gjentar barnehagelæreren.

Alle ser opp mot taket. Mari peker mot taket og sier:

Den er oppi taket.

Å ja, sier barnehagelæreren, mens hun også ser mot samme punkt i taket. Så ser hun ned i boka igjen og uttrykker et hm, Mari ser også i boka igjen.

Men det fløy en til inn der, sier hun og peker på marihøna i boka.

Ja, kanskje vi, barnehagelæreren fullfører ikke setningen.

Oi, nå flyr den også, sier Mari, og ser mot taket igjen.

Kanskje vi finner'n et annet sted i boka, sier barnehagelærer.

Mmm, svarer Mari



4.3.1 Rekonstruksjon og sammenfatning av tredje case

Mari og Vilde blar seg gjennom hele *Garmanns sommer* i denne casen og bruker en halv time på det sammen med barnehagelæreren. Til slutt kommenterer jentene det siste oppslaget i boka. De spør om bildet er «ekte», som de sier, eller om det er malt. Barnehagelæreren blar seg fram til kolofonsiden og bekrefter at det er Hole som har ansvaret for illustrasjonene. Bildet er altså ikke ekte, ifølge jentene. Mari peker på Garmann og utbryter nærmest overgitt: «*Hvordan kan en male det fine der?*»

Det er tydelig at Mari og Vilde er fascinert av Stian Holes illustrasjoner gjennom hele boka. Det naturalistiske og fotografiske indikerer sterk positiv naturalistisk *visuell modalitet* (Van Leeuwen, 2005). Jeg presenterer dette nærmere under punkt 5.5.3. Leseren kan lett oppfatte Garmann som en historisk person, han ser ikke ut som en fantasifigur, men en ordentlig gutt. Samtidig framstilles Garmanns hode ofte unaturlig stort i forhold til kroppen, og tantene framstilles som små i forhold til Garmann. Illustrasjonene leker med visuell modalitet, og det er nettopp denne modaliteten jentene utforsker i sin samtale om boka. Det gjør de på mange måter. De gjør det gjennom å beskrive og diskutere bildene, noe som gjerne fører til at de reflekterer over bildenes relasjon til noe selvopplevd. De gjør det også gjennom lek.

Leken som oppstår med utgangspunkt i marihønebildet, er svært interessant. Her iscenesetter jentene og den voksne oppslaget fra boka på nytt. Alle aktørene drar veksler på flere semiotiske modaliteter utover de verbalspråklige. De orkestrerer de semiotiske ressursene de har til rådighet, som blikk, gester, mimikk, kroppsspråk og tale til en ny multimodal tekst. Barna bruker aktivt både verbalspråklige og ikke-verbalspråklige tegn. Det er ikke slik at de ikke verbalspråklige ressursene støtter et manglende eller underutviklet verbalspråk. Både verbalspråklige og ikke-verbalspråklige ressurser benyttes som likeverdige semiotiske modaliteter. Kroppsspråk, peking og humring danner en vesentlig kontekst for både produksjon og fortolkning av det verbalspråklige uttrykket. Humring henspiller gjerne på humor og kanskje også utprøving, noe som signaliserer den lekne holdningen jentene har. At noe ikke må oppfattes som bokstavelig, men snarere på liksom, er et vesentlig lekesignal

og en viktig semiotisk ressurs å beherske. Dersom kommunikasjonen ikke skal bryte sammen, men utvikle seg og flyte videre, må kommunikasjonsdeltakerne oppfatte signaler nettopp om hva som skal oppfattes som lek, eller ikke. Barna og den voksne må være med på leken for å si det slik, de må også kunne spille videre innenfor leken. Denne lekne måten å skape mening i lesningen på, innebærer noe mer enn å undersøke bildets mening. Barna tar kontroll over situasjonen og leker med bildet.

I denne lesningen av *Garmanns sommer* ser det ut til at den visuelle modaliteten i bildene inspirerer barna til å leke. I andre sekvenser enn i fragmentet som er gjengitt ovenfor, diskuterer jentene hva som er ekte, som når de diskuterer om de hvite feltene i Garmanns munn på fjerde oppslag, virkelig kan være tennene hans. Bildet utløser intens inspeksjon av egne tenner. Mari har løse, Vilde har ikke fullt så løse tenner. Løse melketenner og tap av tenner gir en form for status jentene imellom. Det er et tegn på modenhet både hos barna utenfor teksten og for Garmann i teksten. Han har ikke noen løse tenner. Dette kan fortolkes som at han bekymrer seg over om han er moden for å møte skolen. Ved å inspisere hverandres tenner skaper jentene en intuitiv forståelse av bokas tema. Tantenes tenner faller også ut i løpet av boka, men det er kanskje ikke forbundet med like stor status som når det skjer hos barn.

Et annet trekk ved Mari og Vildes respons er relasjoner de knytter mellom bildene i boka og sine egne erfaringer og opplevelser. Oppslaget med tvillingene Hanne og Johanne i ballettutstyr ser ut til å framkalle særlig sterke følelser. Jentene uttrykker at de synes alt på illustrasjonen er fint. Det vil si at de ønsker seg ballettsko og strutteskjørt i rosa tyll, leggvarmere og glitrende tiaraer i håret. Verbalteksten forteller om tvillingjentene som har mistet fire tenner hver, noe Garmann beundrer sterkt. Mari og Vilde ser ikke ut til å legge særlig vekt på disse opplysningene. Mari konkluderer med at hun ønsker seg alt ballettutstyret på bildet til jul. Hun vil være som Johanne og Hanne i boka. Her ser det ikke ut til å oppstå en ikonotekst, hvis den kun kan bestå av syntesen mellom det skriftlige og det billedlige i oppslaget. Det er mulig at andre multimodale synteser oppstår i Maris fantasi ved at hun tenker seg inn i det litterære universet sammen med Vilde, men dette kan ikke studien si noe sikkert om. Sikrere er

det å fortolke Maris ytringer som lengsel mot, håp om og anerkjennelse av ballettpiketemaet i boka. Dette er temaer hun diskuterer med Vilde i samtalen dem imellom, og slik går jentenes fortolkning og interesse for bildeboka langt ut over å konsentrere seg om at teksten har en bestemt mening som jentene må finne fram til.

4.4 Fjerde case med lesning av *Emilie selger en gutt*

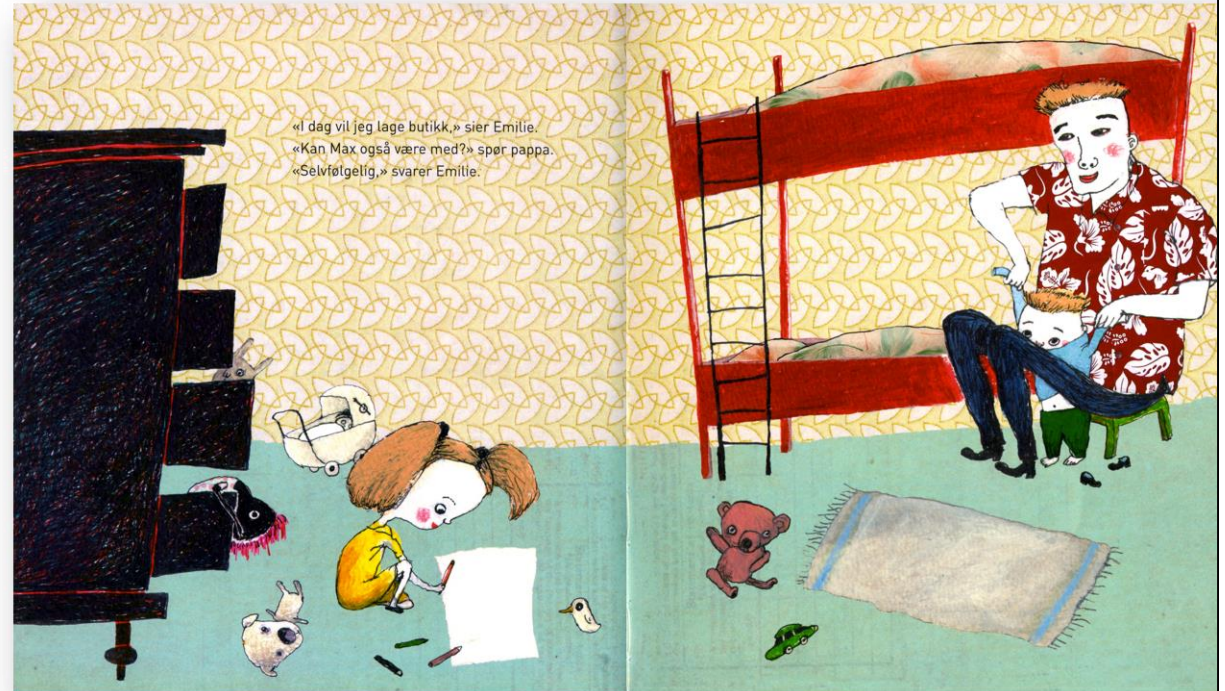
I denne siste sekvensen leser barnehagelærer Maia i Stien barnehage for Klara og Samuel på fem år. De sitter i en knallrød sofa på hver sin side av Maia idet filmen starter. En kollega av barnehagelæreren har stilt inn kameraet slik at aktørene fyller hele forhåndsvisningsskjermen på videokameraet. Rommet er hvitt og lyst, men det er lite av det som kan betraktes på filmen. Klara ser rett i kameraet, mens Samuel ser på Maia. De smiler og Maia sitter med bildeboka oppslått i fanget. Denne boka har hun ikke lest før, det har både Samuel og Klara gjort. Maia starter lesingen med verbalteksten på første oppslag.

Samtale om de seks første oppslagene i *Emilie selger en gutt*

Kommunikasjon uttrykt gjennom kroppen

Maia starter med replikkvekslingene mellom Emilie og pappa i boka.
«I dag vil jeg lage butikk», sier Emilie. Maia dramatiserer replikken ved å illudere barnestemme.
«Kan Max også være med?» spør pappa. Maia peker på pappaen i bildeboka.
«Selvfølgelig, svarer Emilie», Maia peker samtidig på Emilie i boka og sier:
Det er Emilie da, også er det Max, hun peker på Max i boka.
Ja, jeg vet det, sier Klara og smiler mens hun betrakter illustrasjonen. Samuel følger med i boka.
For jeg har lest den før, sier Klara. Har dere? sier Maia.
Har jeg også, sier Samuel.

Kommunikasjon uttrykt gjennom skrift og bilde



Verbaltekst:

«I dag vil jeg lage butikk,» sier Emilie.
«Kan Max også være med?» spør pappa.
«Selvfølgelig,» svarer Emilie.

Ja, sier Maia.

Så leser hun videre:

«Pappa hjelper Emilie å bære bordet ned til porten.
Emilie blander saft og finner leker hun vil selge.»

Samuel reiser seg opp og fokuserer på illustrasjonene i boka. Maia ser på Samuel og later som hun gjesper mens hun leser pappas replikk i boka:

«Jeg hviler litt mens dere styrer butikken», gjesper pappa. Samuel hermer gjespingen.



Pappa hjelper Emilie med å bære bordet ned til porten. Emilie blander saft og finner leker hun vil selge.
«Jeg hviler litt mens dere styrer butikken,» gjesper pappa.

Verbaltekst:

Pappa hjelper Emilie med å bære bordet ned til porten.

Emilie blander saft og finner leker hun vil selge. «Jeg hviler litt mens dere styrer butikken,» gjesper pappa.

Nå skal det bli fin butikk, sier Maia og peker i boka, saft og, sier hun.

Han tar leker, sier Klara og peker på Max.

Han tar leker som de skal selge også, sier Maia.

Det er gøy å leke butikk noen ganger, sier hun og blar om til tredje oppslag. Maia dramatiserer Emilies replikk og roper:

«Kom og kjøp!» Klara avbryter henne, hun smiler og sier:

Det er sånn vi gjør noen ganger.

Roper dere sånn? Ute ja, sier Maia.

Å, her solgte de mye rart, sier Maia om illustrasjonen på høyre side.

Saft og, sier Samuel.

Saft selger de ja, svarer Maia.

Klara peker på Max i boka og sier: Han ligger oppå bordet.

Neimen, sier Maia og fortsetter, han er kanskje litt liten han da? Hva er det de selger for noe mer rart da?

De selger kosedyr, svarer Klara.

Også pil og buer, svarer Samuel i munnen på Klara.

Og raketter, sier Klara.

Og pil og buer, gjentar Samuel og peker i boka.

Masse fint, sier Maia. Ludospill også.

Også biler, også ender, kaniner også, pil og buer og kosedyr, sier Klara.

Ja, masse fint å kjøpe i den butikken, sier Maia.

Klara peker i boka på Max og sier: Gutten.



Verbaltekst:

«Kom og kjøp!» roper Emilie. «Kom og kjøp!»

Nå håper jeg det kommer noen, sier Maia. Klara peker på figuren på venstre side i boka. **Ja, da håper jeg virkelig det kommer noen og kjøper noe**, sier Maia. Klara peker gjentatte ganger på figuren på venstre side. Hun smiler og sier: **Det er han.**

Han? spør Maia med trykk på han.

Ja, det er pappaen, sier Klara.

Er det pappaen? sier Maia, spørrende.

Han bare kler seg ut som en dame, han ser ut som en dame, forklarer Klara. Samuel følger med på Maias ansiktsuttrykk når Klara forklarer for Maia. Maia har trukket munnvikene nedover, hun nikker og bekrefter med hodet. **Nå ser jeg det**, sier hun, **i alle dager**. Hun vil bla videre, men Klara stopper henne.

Hun peker ivrig på bildene av pappaen og sier: **Han ser jo ikke ut som en dame. Han har jo finni den kjolen, så han er jo ikke en dame.**

Mmm, sier Maia, **han er jo ikke en dame, han bare kler seg ut**. Hun vender seg mot Samuel som har satt seg opp på armlenet på sofaen. Han hermer etter Maia og sier med tilgjort stemme:

Kom og kjøp, mens han smiler til henne.

Maia snakker om faren som har kledd seg ut, og sier: **Han har tatt litt leppetift på seg og litt røde roser i kinna**. Hun blar over til neste side.



Emilie pynter en dukke.
«Vil dere ha gratis saft?» spør hun.
Dukka svarer ikke.
Max nikker.

Verbaltekst:

Emilie pynter en dukke. «Vil dere ha gratis saft?» spør hun.

Dukka svarer ikke. Max nikker.

Oi, han ble jo veldig fin da, sier barnehagelæreren.
Ja, svarer Klara.
Maia leser hele oppslag fire, mens barna følger med i boka. Barnehagelæreren blir om til oppslag fem, og sier: Her er butikken.
Samuel bøyer seg litt mot oppslaget og sier: Og så kommer en dame.
Der kommer en dame og skal handle, sier Maia og peker på den utkledd pappaen.
Hun skal kjøpe leker til barnet sitt, sier Samuel.
Maia veksler blikk med Samuel og sier: Tror du det? Sødame da.
Klara peker på damen og sier:
Hun kommer til å si, jeg skal gjerne ha den gutten der.
Maia peker også på pappaen og gjentar litt spørrende:
Han skal gjerne ha den gutten der.
Og da blir ho aleine, sier Klara og peker på Emilie i boka.
Å ja, sier barnehagelæreren litt undrende.
Ho blir lei seg, legger Samuel til.
Gjør ho det. Å, dere har lest den før dere, ja skal vi se da, sier Maia og blir til neste oppslag.



«Se Max! Endelig en som vil kjøpe.» Damen støtter seg til stokken. «Nei, så hyggelig», sier hun. «Har vi fått butikk i gaten vår?» Maia dramatiserer replikkene og framstiller damen med en høy litt kaklende stemme.

«Ja, svarer Emilie. Vi selger saft og leker», leser Maia videre med barnslig og lys stemme. Samuel hermer stemmeleiet og legger til:

Og pil og buer. Og kosedyr, sier Klara på samme måte. Maia gjentar med vanlig stemme:

Pil og buer og kosedyr. Og spill og biler og tegninger og bøker, legger Klara til. Ja, masse å velge mellom, sier barnehagelæreren. Og kopper, sier Samuel med tilgjort lyst og anstrengt stemme.

Kopper og? sier Maia spørrende og ser på Samuel.

Med saft, sier Klara.

Ja, sier Maia.

Nei, de selger ikke kopper, de selger, eh, de selger kopper med saft, korrigerer Klara.

Maia peker på de små hvite figurene rundt saftmuggen på bildet og sier:

Er det de?

Ja, svarer Klara.

Det trodde jeg var isklumper. Maia ler og fortsetter:

Og så var det kopper, bitte små kopper, hun viser med å holde tommel og pekefinger parallelt med kort avstand mellom.

«Hvor mye koster saften da?» sier Maia med den kaklete stemmen.



«Se, Max!» roper Emilie. «Endelig en som vil kjøpe.»
Damen støtter seg til stokken.

«Nei, så hyggelig!» sier hun. «Har vi fått butikk i gaten vår?»
«Ja,» svarer Emilie. «Vi selger saft og leker.»

Verbaltekst:

«Se, Max!» roper Emilie. «Endelig en som vil kjøpe.»

Damen støtter seg til stokken.

«Nei, så hyggelig!» sier hun. «Har vi fått butikk i gaten vår?»

«Ja,» svarer Emilie. «Vi selger saft og leker.»

4.4.1 Rekonstruksjon og sammenfatning av fjerde case

I denne siste casen er rollene snudd på hodet. Barnehagelæreren har ikke lest boka før, men det har barna. Det konstituerer hendelsesforløpet og Klaras aktive rolle som fortolker og guide til bildeboka. Det er særlig Klaras guiding jeg finner interessant i denne hendelsen. Samtalen er et eksempel på at Klara løfter fram selve det narrative forløpet og plottet i teksten for barnehagelæreren. Samuel kjenner til samme plott, men tar ikke en like aktiv del i guidingen. Han støtter likevel opp om Klaras prosjekt flere steder. Klara gir hint om utviklingen i narrasjonen på oppslag tre når barnehagelæreren er mest opptatt av alle lekene som er til salgs. Klara nevner gutten som en potensiell vare, uten at barnehagelæreren fanger opp denne muligheten. Når Maia vil bla om og lese videre, stopper Klara henne og peker på vignettene på venstre siden i oppslaget hvor faren kler seg ut. «Det er pappaen», forklarer hun, og barnehagelæreren lar seg overraske. Dette endrer den asymmetrien som fort kan etableres i høytlesningssituasjoner hvor voksne leser for barn. Den lesekyndige kan lett bli den som har fasiten til å forstå teksten, nøklene til å fortolke både skrift og bilder på den mest hensiktsmessige måten. I denne lesningen er det barnet som har mer kunnskap om bildeboka enn den voksne. Denne kunnskapen bruker hun aktivt overfor Maia. Hun avslører også tålmodighet og overbærenhet med Maia innledningsvis, når hun begynner med den helt overflødige forklaringen på hvem som er Max, og hvem som er Emilie på illustrasjonene. Det resulterer i et svakt smil hos Klara som vennlig forklarer: «Jeg vet det, for jeg har lest den før». Klara vet også hva pappaen kommer til å si når han kjøper Max, og hun vet hva konsekvensene er for Emilie. Klara demonstrerer hvordan hun bruker informasjon både fra bildene og verbalteksten for å fortolke boka. Hun leser tekst og bilde sammen slik at det oppstår en ikonotekst. Dessuten er hun ikke bare interessert i illustrasjonen som sådan, men hvordan den kan fortolkes. Seinere i forløpet enn det som gjengis her, spør Maia barna om de tror barna i boka gjenkjenner pappaen sin. Samuel mener at de ikke gjør det, men Klara mener at de bør gjenkjenne ansiktet hans siden damer ikke har så stygge øyenbryn som illustratøren har tegnet på pappa. Dette utløser forskrekkelse hos Samuel som hurtig lurer på om Klara synes han har stygge øyenbryn, siden han også er av hannkjønn. Klara svarer at siden Samuel er en liten gutt, har ikke han stygge øyenbryn. Samuel

forklarer de stygge øyenbrynene i boka med at tegneren kanskje ikke er så flink til å tegne, så da blir de sånn litt stygge, mener han. Igjen viser det seg at barn er opptatt av den visuelle modaliteten i bildene. Hvor sanne bildene er, ser det ut til at barn stiller spørsmål ved.

Et annet forhold som vokser fram gjennom hele kommunikasjonssituasjonen, er maktforholdet mellom kommunikasjonsdeltakerne. Det går tydelig fram at Klaras kunnskaper om og erfaringer med bildeboka gir henne en klar definisjonsmakt. Det er hun som kan fortelle hvordan denne historien egentlig henger sammen, og hva leserne må vie særlig oppmerksomhet underveis. Klara er den som tar et særlig ansvar sammenliknet med Samuel. Klara definerer også hvor hurtig blavendingsfrekvens barnehagelæreren skal ha. Klara stopper barnehagelæreren dersom viktige hendelser og informasjon løpes forbi, hun peker ut det som virkelig er med på å konstituere narrasjonen i boka. I alle de fire empirifragmentene blir slik definisjonsmakt synlig, og det interessante er at det er barna som både har og tar makt over situasjonen.

4.5 Utvikling av analysestrategi

Som jeg var inne på innledningsvis i kapittel 1.0 og i kapittel 3.0 om metodologi, er dette en case-studie inspirert av etnografiske arbeidsmåter kjennetegnet av en abduktiv tilnærming. Sosiologen Tove Thagaard (2013) peker på at kvalitativ forskning preges både av induktive og deduktive tilnærminger. I en mellomstilling står som tidligere nevnte *abduktiv* tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 55; Thagaard, 2013, s. 201). Ved bruk av abduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i empiri og forsøker å utvikle hypoteser og analysekategorier som virker hensiktsmessige for å fange opp materialets egenart. I tillegg anses eksisterende teori som et hjelpemiddel til å forstå dataene som er samlet inn. Dataene blir altså også drøftet og belyst opp mot eksisterende teori. Abduksjon framhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Om abduksjon sier Alvesson og Sköldbberg:

Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (dvs.det föreslagna

övergripande mönstret). Genom inriktningen på underliggande mönster skiljer sig också abduktionen fördelaktigt från de båda andra, grundare förklaringsmodellerna. Skillnaden är, annorlunda formulerat, att den tillika inbegriper *förståelse* (2008, s. 55).

I denne studien kombinerer jeg analysene av empiri med studier av tidligere teori, ikke for å overføre teorien direkte på materialet, men som en inspirasjonskilde for oppdagelse av mønstre som kan gi forståelse av materialet.

Det sier seg selv at jeg ikke kan fristille meg fra mine kunnskaper og forestillinger om et fagfelt. I bunn og grunn er det på basis av etablert kunnskap og erfaring jeg som forsker nærmer meg et forskningsfelt. Jeg gjør rede for en slik forforståelse i kapittel 2.0 under punkt 2.3 Teoretisk forforståelse. Ved å benytte en abduktiv tilnærming til feltet forsøker jeg å tømme materialet for informasjon om forskningsobjektet og bygge antakelser og fortolkninger på materialet i dialog med eksisterende teori. I en slik sammenheng vil det være viktig å presentere noen av de premissene som ligger til grunn for mine analyser og fortolkninger. Med andre ord vil det være viktig å forklare hvorfor jeg ser det jeg ser i materialet, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 7. Først vil jeg nå presentere utviklingen av min analysestrategi.

Analysene jeg presenterer her, skal samlet sett gi svar på avhandlingens problemstilling om hvordan barns samtaler kan gi forståelse av barns meningsskapning under høytlesning av bildebøker i barnehagen. Samtidig som analysene skal gi svar på dette spørsmålet, skal de sørge for å elte eller vende materialet på en slik måte at materialets kvaliteter kommer til uttrykk så rikt og fyldig som det lar seg gjøre. Å gi en uttømmende analyse av materialet vil ikke være mulig. Målet er å tolke fram interessante mønstre og undersøke om det er noe som er spesielt overraskende eller merkelig (Hammersley & Atkinson, 2010, s. 238). Innledningsvis i analyseprosessen er det altså snakk om en bred tilnærming, hvor jeg holder flere muligheter åpne ved å notere meg flere temaer som kan være aktuelle å utforske nærmere.

Forskningsprosessen jeg har benyttet, er inspirert av Gentikow (2005) og kan beskrives med fire begreper. En første posisjon handler om *immersion*, eller det å dykke ned i materialet. Det handler om å se gjennom filmene flere ganger, gjøre observasjoner og notater og reflektere over disse. En neste posisjon er å omforme materialet og gi det en skriftlig form. Dernest følger en form for redusering. Gentikow beskriver prosessen som en kondensering og prioritering av materialet (2005, s. 115-120). I selve avhandlingen gir jeg eksempler på slike reduseringer ved å presentere fire rekonstruksjoner og sammenfatninger av fire av filmene. Dette gjør jeg i kapittel 4.0. Alle disse forskjellige bearbeidingene av det empiriske materialet innbefatter former for analyse. Allerede i prosessen hvor jeg dykker ned i materialet og gjør meg kjent med videofilmene for første gang, foregår fortolkning og en form for intuitiv analyse av materiale. Den analysestrategien jeg presenterer her, er imidlertid en langt mer begrunnet og systematisk form for analyse, og den tar sin form i den fjerde posisjonen i arbeidet med videomaterialet. Her strukturerer og koder jeg materialet.

Den typen kategorisering av materialet som jeg skal vise nedenfor, avviker fra den typen koding som er gjensidig utelukkende, og som har vært typisk i kvantitativ forskning. Innenfor etnografi som jeg altså er inspirert av, er det ikke noe krav at data skal plasseres i én kategori, eller bestemte regler for hvordan de skal fordeles (Hammersley & Atkinson, 2010, s. 222). Det er snakk om en såkalt *positiv koding* av materialet, som vil si at dersom det er grunn til å mene at noe vil passe inn under et tema eller en overskrift, så plasseres det der (op.cit. s. 223). Et og samme fenomen kan altså kodes under flere kategorier eller grupper. Dette er en søkeprosess for å få fram stoff som kan være av interesse i materialet. Det er ikke en endelig og ubevegelig organisering, men et uttrykk for forhold som karakteriserer materialet slik jeg fortolker det. Jeg sammenlikner dette arbeidet med det å gjennomgå en bunke dokumenter, jeg gjennomgår og vender dokumentbunken flere ganger i denne prosessen. Derfor omtaler jeg analyseprosessen som to vendinger av materialet, og i disse vendingene benytter jeg flere former for teori og analyser.

4.5.1 Første vending av materialet

Den første vendingen av materialet skjer på bakgrunn av flere gjennomsyn av filmene, og på bakgrunn av utvikling av notater og refleksjoner over det som utspiller seg. Tid er det organiserende prinsippet i alle høytlesningssituasjonene på filmene i materialet. De består av en rekke kommunikasjonshandlinger som utløser hverandre og følger på hverandre i en bestemt logikk ut ifra den konteksten de foregår i, de kommunikasjonspartnerne som deltar, og ut fra de bøkene som blir betraktet, lest og lyttet til. Siden jeg har vært opptatt av det som skjer mellom barna gjennom samtaler, har jeg ønsket å utvikle det jeg kaller *samhandlingskategorier*, jf. min forståelse av literacy som en praksis hvor barn involverer seg sammen med andre barn og voksne i skriftkulturelle hendelser. Dette henger sammen med min interesse for hva som skjer mellom individer og ikke bare i det enkelte individ. Jeg har altså vært på jakt etter kategorier som kan ramme inn typer av slik samhandling når barna skal skape mening i tekst og bilde.

Mening i denne sammenhengen er altså ikke en form for allmenngyldig sannhet, men heller den mening som de som deltar i høytlesningen, ser ut til å legge i både det de gjør og det de sier, i tillegg til den mening de legger i eller skaper i møtet med bildebøkene. I synet på at mening er et resultat av sosial interaksjon, forhandlinger og overenskomster mellom kommunikasjonsdeltakere støtter jeg meg blant annet på den amerikanske sosiolingvisten James Paul Gee (2012, s. 21) og sosialsemiotikeren Gunther Kress (2003). Meningsskaping som et av nøkkelbegrepene i avhandlingen definerte jeg mer utførlig i punkt 2.6.2.

I samtaleene i materialet kan slike forhandlinger om mening lokaliseres gjennom en rekke kommunikasjonshandlinger. Barna stiller hverandre for eksempel spørsmål, og de besvarer spørsmålene. Barna definerer, påstår, foreslår og kommenterer bilder og ord i bildebøkene i en kollektiv tolkningsprosess. Et eksempel på at en bestemt mening ikke oppstår spontant og på samme måte for alle kommunikasjonsdeltakerne, kommer til uttrykk i det følgende eksempelet. I høytlesningen av *Bukkene Bruse på Badeland* hvor Matheus og Mathilda på fire år deltar, starter samtalen mellom deltakerne med

Matheus som stiller spørsmål om hva bildet på første oppslag i boka skal forestille. Det er Mathilda som svarer og definerer hva det er bilde av, men Matheus er ikke fornøyd med svaret hennes. Han stiller spørsmålet sitt på nytt.

Empirifragment fra film nummer 1	
Matheus:	Hva er det der?
Mathilda:	Bukkene Bruse.
Matheus:	Bukkene Bruse, er det?
Mathilda:	Ja.
Mathus:	Er det bukkene Bruse?
Barnehage- læreren:	Ja, det er bukkene Bruse.
Mathilda lener seg inn over illustrasjonen, og med flat hånd stryker hun fram og tilbake over rekken av bukker i boka og sier:	
Mathilda:	Det er bukkene Bruse, og de bukkene Bruse skal gå og bade.
Barnehage- læreren:	De skal gå og bade ja.

I eksempelet blir det ikke klart hva Matheus egentlig mener om bildet, og hvorfor han mener det er grunn til å stille spørsmål om hva bildet forestiller. Når han får vite av Mathilda at bildet skal forestille bukkene Bruse, ser han også ut til å tvile på om det kan være riktig. Han vil ha bekreftelser på at Mathildas påstand er sann, og stiller til slutt barnehagelæreren spørsmålet. Hun bekrefter Mathildas uttalelser om at figurene skal forestille de tre bukkene, og at de tre bukkene skal gå og bade. Eksempelet viser også at Mathus ikke sier hva han mener som eksplisitte, avgrensede og entydige meningsenheter, slik Gee peker på (Gee, 2012, s. 118). Han legger ut signaler som passer med hans perspektiver. I dette tilfellet kan det handle om at Matheus mener det er grunn til å tvile på at figurene i boka virkelig kan sies å framstille tre geitebukker.

Det kan henge sammen med den naive og sterkt karikerte framstillingsformen til illustratøren. Det kan dessuten handle om at han faktisk ikke kjenner til folkeeventyret om bukkene Bruse, og derfor ikke oppfatter den intertekstuelle relasjonen mellom det gamle eventyret og bildeboka.

Det at mening kan forhandles om, finner jeg særlig interessant og relevant for mitt materiale, og jeg bruker begrepet *forhandlinger om mening* som en kategori. I denne kategorien samler jeg kommunikasjonshandlinger som å spørre, foreslå, definere og påstå noe om tekst og bilde i bildebøkene. I disse kommunikasjonshandlingene forhandler barna seg imellom om mening både i tekst og bilder. Empirien viser at barna gjerne vil diskutere og forhandle om hva for eksempel bildene i bildebøkene skal forestille. Jeg kommer nærmere tilbake til denne tematikken under punkt 5.5.

Andre former for kommunikasjonshandlinger som kan lokaliseres, er det å ta roller, skape en scene og skape replikkvekslinger basert på de litterære figurene i tekstene og bildene. Et eksempel på slik lek i samtalen barna imellom ser jeg i film nummer tre hvor Mari og Vilde på fem år leser *Garmanns sommer*. Barnehagelæreren peker på Garmanns nese på oppslag tre. Der har det landet ei marihøne, og Garmann forsøker å fokusere på billen han har på nesa.

Empirifragment fra film nummer 3

Mari ser hva barnehagelæreren peker på, og smiler.

Mari: Mmm, på nesa.

Vilde strekker ut pekefingeren og setter den mot marihøna før hun raskt trekker fingeren til seg igjen.

Vilde: Han beit meg.

Barnehagelæreren: Beit han?

Mari peker også på marihøna, og på samme måte som Vilde, trekker hun hurtig fingeren til seg igjen.

Barna uttrykker humor og glede gjennom paraverbal kommunikasjon, de dramatiserer tekstene og bildene ved å agere som deltakere i lek. Denne kategorien har et performativt preg. Jeg har da også kalt den for *å leke med mening i skrift og bilder*. Jeg har tidligere omtalt lek i rekonstruksjonene av casene for eksempel under punkt 4.1.1 og 4.3.1. En nærmere beskrivelse av hvordan lek med mening i skrift og bilde arter seg i materialet, gir jeg i punkt 5.4 Analyse av ludisk resepsjon.

Leken føyer seg gjerne sømløst inn mellom det *å forhandle om mening* og den siste kategorien som jeg har kalt *meddiktning*. Kommunikasjonshandlingene som konstituerer denne kategorien, er for eksempel å dikte videre på en handling, eller komme med forslag til hva som er i spill i en illustrasjon. Dette er spesielt synlig i en av casene, og jeg presenterer meddiktning nærmere i punkt 5.7.

Det ovenfor nevnte representerer min første måte å kategorisere materialet på. Kategoriene kan oppsummeres i matrisen under. Samhandlingskategoriene i høyre kolonne er forsøkt abstrahert fra kommunikasjonshandlingene i venstre kolonne. Gjennom samhandlingskategoriene vil jeg vise fram kommunikasjonshandlingenes funksjon i meningsskapingen barna imellom. Samhandlingen i form av forhandlinger, lek og meddiktning ser jeg på som barnas respons på bildebøkene, og det er den samlede responsen jeg definerer som barnas resepsjon. Det er glidende overganger mellom de enkelte samhandlingskategoriene, jf. det jeg ovenfor omtalte som positiv

koding. Jeg bruker altså kategoribegrepet litt annerledes enn det som er vanlig i kvantitativ forskning, og det er ikke skarpt avgrensede skiller mellom kategoriene (Hammersley & Atkinson, 2010, s. 222). For eksempel kan det ligge forhandlingselementer i det å komme med forslag til hva som vil skje videre i en fortelling.

Analysekategorier til første vending av materialet	
Kommunikasjonshandlinger	Samhandlingskategorier
spørre, svare, definere, påstå, foreslå, kommentere	Forhandlinger om mening
ta roller, skape en scene, skape replikkvekslinger, dramatisere, paraverbal kommunikasjon	Lek med mening
dikte videre på en handling, komme med forslag til hva som er i spill i en illustrasjon	Meddikting – å dikte fram ny mening

Figur 4 Oversikt over analysekategorier til første vending av materialet

Gjennom denne formen for kategorisering av materialet forsøker jeg å ha fokus på meningsproduksjon. Jeg forsøker å se på de språklige ytringene til barna som kommunikasjonshandlinger og som sosiale objekter.

Kommunikasjonsdeltakerne er i stor grad avhengige av bekreftelse fra de andre for at meddiktingen og leken skal utvikle seg videre. Jeg ser likevel tre dimensjoner for samhandling gjennom disse tre kategoriene. En slik kategorisering uten skarpe skiller mellom hver kategori ser ut til å være vanlig i samme type undersøkelser. Sipe argumenterer for eksempel for at det han kaller *litterær forståelse* ikke opptrer som «(...) rigidly distinct categories hermetically sealed off from each other, but are rather porous to each other» (2008, s. 187). Det er altså snakk om porøse grenser mellom kategoriene. Forhandlingene foregår for eksempel gjerne på et metaplan i forhold til

bildebøkene, mens leken foregår inni selve fiksjonen i boka, eller i en barnedefinert fiksjon i tilknytning til boka. Meddiktning utgjør en mellomstilling hvor barna åpenbart fantaserer om utviklingen av handlingen og kanskje må sies å være i fiksjonen. Samtidig er meddiktningen ikke en lek slik jeg ser det, men mer et uttrykk for kunnskaper om hvordan en fortelling kan bygges opp.

Figur 4 over kan gi inntrykk av at kategoriene forekommer like hyppig i materialet, men så er ikke tilfellet. I volum utgjør kategoriene forskjellig omfang. Alle samtalene i de åtte høytlesningssituasjonene har elementer av forhandlinger i seg. Halvparten av samtalene har elementer av lek, mens meddiktning forekommer tydeligst i en av filmene. Derfor vil jeg vie kategoriene lek og forhandlinger mest plass, mens meddiktning får noe mindre plass i analysen.

I den første vendingen av materialet vil jeg vise eksempler på de tre samhandlingskategoriene og hvordan de kommer til uttrykk. Jeg vil også drøfte samhandlingskategoriene som verktøy for meningsskaping i høytlesning av bildebøker opp mot teori om hvordan barn skaper mening gjennom å lese litteratur, jf. den abduktive metoden som er beskrevet tidligere. Flere teorier kan være aktuelle, fortrinnsvis teori som beskriver møtet mellom tekst og leser, og da særlig en forståelse av møtet mellom tekst og leser som *opplevelse*. Jeg har tidligere plassert Louise Rosenblatts (Rosenblatt, 2005; 2002) teorier innenfor feltet resepsjonspedagogikk, og elementer i hennes teori kan være til hjelp når mitt materiale skal analyseres. Det vil også være aktuelt å drøfte funnene av lek opp mot teori om lek, og da særlig teori med en kommunikasjonsorientert tilnærming. I kapittel 5 gir jeg en utførlig presentasjon av den første vendingen av materialet.

4.5.2 Andre vending av materialet

Den andre vendingen av materialet er inspirert av det som gjerne kalles *narrative inquiry* (Pinnegar & Daynes, 2007), eller *narrative analysemetoder* i empirisk forskning. Narrativ metode i empirisk forskning er ikke noe entydig begrep eller én stringent metode for innsamling og analyser av forskningsmateriale. Det kan være

snakk om flere ulike tilnæringsmåter som har ulik grad av narrativitet involvert. Mitt utgangspunkt er fagfeltet narratologi, og en narrativ metode som har sin forankring i litteraturvitenskap. Narratologi forstår jeg som læren om fortellende teksters struktur. Jeg bruker begrepet synonymt med fortelle teori. Narrativ teori er et (...) samlebegrep for ulike teorier om fortelling. Narrativ teori undersøker hva som kjennetegner fortellingenes virkemåte, hvordan de er fortalt og strukturert, og hvordan betydning dannes gjennom samspillet av ulike narrative teknikker (Lothe, Refsum, Solberg, & Kittang, 2007, s. 149).

Min forståelse av narrativ metode er særlig knyttet til siste del av sitatet ovenfor, som dreier seg om hvordan betydning dannes ved bruk av narrative teknikker.

Psykologen Donald E. Polkinghorne (1995) har utviklet en metode for å analysere et empirisk materiale i artikkelen *Narrative configuration in qualitative analysis*. Hans forskning har særlig behandlet forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og han har arbeidet med det epistemologiske fundamentet for kvalitative og narrative retninger innenfor forskning. I artikkelen løfter han fram de praktiske og konkrete konsekvensene narrative analyser kan få når et forskningsmateriale skal legges fram og analyseres. Hans framstilling bygger på psykologen Jerome Bruners tenkning om *paradigmatisk og narrativ kunnskap og kognisjon* (2004). Det vil derfor være hensiktsmessig å presentere kort Bruners bidrag til utvikling av narrativ metode, som Polkinghorne støtter seg på.

4.5.2.1 Narrativ kognisjon og narrativ kunnskap

«For the last several years, I have been looking at another kind of thought, one that is quite different in form from reasoning: the form of thought that goes into the construction not of logical or inductive arguments but of stories or narratives», sier Bruner i 1987³ (2004, s. 691). I boka *Actual Minds, Possible Worlds* kaller han denne tenkningen for *storied knowing* (1986, s. 11) og mener den er mer enn bare emosjonell

³ Bruners artikkel ble første gang trykket i *Social research* våren 1987, men publisert på nytt sytten år etter i 2004.

og ekspressiv. Han mener det er to typer tenkning eller kognisjon som gjør oss i stand til å erkjenne verden. På den ene siden har vi *paradigmatic cognition* og på den andre den fortellingsbaserte kunnskapen som også kalles *narrative knowledge*. Bruner mener dette er to modi for kognitiv funksjon. De to typene tenkning er likestilte, den ene reduserer ikke den andre, men de opererer på forskjellige måter. Tradisjonelt er det den paradigmatisk tenkningen som har hatt forrang innenfor forskning. Den har blitt sett på som den eneste tenkning som kan produsere troverdig og gyldig kunnskap. Bruner sier begge typer tenkning genererer nyttig og gyldig kunnskap. De er begge repertoar for tenkning og betydningsdannelse (ibid.). I min sammenheng er den første vendingen av materialet inspirert av paradigmatisk tenkning, mens den andre vendingen er inspirert av narrativ tenkning.

Kort oppsummert er *paradigmatisk tenkning* prosesser der vi forsøker å karakterisere fenomener og ordne fenomener innenfor visse grupper eller kategorier. Det er snakk om en form for hierarkisk ordning av erkjennelse. Når det gjelder *narrativ kognisjon*, framstilles handlinger i en bestemt rekkefølge innenfor et tidsavgrenset forløp. Gjennom fortellinger kan leseren eller lytteren få mulighet til å forstå hva som ledet fram til en bestemt hendelse.

Narrativer bygger på en egen logikk. Hendelsene de forteller om, ordnes eller er ordnet i en bestemt rekkefølge med kausalitet som utgangspunkt. Å lytte til fortellinger kan framkalle anger, sympati, tristhet, humor og aksept. Fortellingens struktur og innhold kan gjøre menneskelige handlinger forståelige. Det er altså ikke snakk om språklige kategorier som forklarer hvor utbredt et fenomen er. Fortellingen kan bidra med en tenkemåte for å forstå og lagre menneskelige erfaringer. I et litteraturvitenskapelig perspektiv er en fortelling en tekst, uansett lengde og framstillingsmåte, som formidler en eller flere hendelser på vers eller prosa. Den må inneholde en eller flere hendelser, hvis ikke er det en beskrivelse ifølge Lothe mfl. (2007, s. 72). Den narrative funksjonen i en tekst utvikler hvordan hendelser bygger på hverandre og leder fram mot en årsakssammenheng med noen tilhørende logiske konklusjoner. Ved å benytte

narrasjon i analysene av et empirisk materiale kan forskeren få fram andre nyanser av forståelse og fortolkning enn via paradigmatisk baserte analyser.

4.5.2.2 Konfigurasjoner av narrativer

Polkinghorne sier om den narrative kognisjonen at den konfigurerer «(...) the diverse elements of a particular action into a unified whole in which each element is connected to the central purpose of the action» (1995, s. 11). Gjennom den narrative tenkemåten ordner vi altså hendelser i en helhetlig framstilling hvor hvert handlingselement er forbundet med hensikten og målet med hendelsesforløpet. Fortellingene er såkalt *emplotted* (op.cit, s. 15). Når hendelsene blir plottorganisert, oppstår narrativ betydning.

Innenfor litteraturvitenskap er begrepet *plott* viet en større diskusjon (Aaslestad, 1999, s. 26; Abbott, 2010, s. 18, 42). Her diskuteres blant annet om det fordres at hendelsene i det narrative forløpet settes i en årsaksmessig relasjon til hverandre eller ikke (Aaslestad, 1999, s. 27). For presentasjonen av Polkinghornes narrative analyse er denne diskusjonen mindre interessant. Det som imidlertid er viktig å merke seg, er at Polkinghorne mener forskerens konfigurasjon må være plottorganiserte. Med *plott* mener Polkinghorne, slik jeg forstår det, en snever definisjon av begrepet, hvor plottet er det som utløser kausalitet i narrativen, og det kan være snakk om flere plott. Det er forskerens forståelse og fortolkning av materialet som kan uttrykkes gjennom et temporalt forløp som følge av et plott. Sagt på en annen måte er det jeg som forsker som konstruerer kausalitet basert på min fortolkning av materialet. Det er med andre ord en annen form for kausalitet enn naturvitenskapens lovmessige det er snakk om her. Også et materiale som ikke i utgangspunktet består av fortellinger, kan konfigureres som fortellinger for å vise fram forskerens fortolkning og konstruksjon av årsakssammenhenger i et materiale.

Den andre vendingen i mine analyser er å konfigurere plottbaserte narrative forløp, slik Polkinghorne foreskriver. Mine konfigurasjoner skal synliggjøre min forståelse og fortolkning av det som er i spill mellom deltakerne i kommunikasjonshandlingene. Jeg

er særlig opptatt av å vise fram hvordan samhandlingen mellom deltakerne i høytlesningen ser ut til å påvirkes av den kunnskapen og de opplevelsene de på forhånd har om boka som leses. Jeg viser fram dette ved å konstruere plott. Jeg er altså på jakt etter plott eller årsakssammenhenger i materialet. Det interessante er at i de fire filmene jeg til nå har presentert, kan samme type plott konfigureres i samtlige forløp. Her vil jeg vise to eksempler.

Første plottbaserte narrativ
Mathilda og Matheus er fire år. De sitter på rekke ved den ene siden av et lite bord med barnehagelæreren mellom seg. Rett foran dem er videokameraet stilt opp. Barnehagelæreren skal lese <i>Bukkene Bruse på Badeland</i> , og gjør seg klar ved å bla opp første oppslag. Boka ligger flatt på bordet foran barna slik at de kan følge med på både bilde og skrift under lesningen. Mathilda har lest boka før, men det har ikke Matheus. Idet barnehagelæreren skal starte lesningen, setter Matheus i gang med å spørre om hva bildet i boka forestiller. Det er Mathilda som svarer på spørsmålet hans. Hun lener seg inn over illustrasjonen, og med flat hånd stryker hun fram og tilbake over rekken av bukker i boka og sier: «Det er Bukkene Bruse, og de Bukkene Bruse skal gå og bade.»

Figur 5 Første eksempel på konfigurasjon av en plottbasert narrativ med utgangspunkt i det empiriske materialet

I denne narrativen ser jeg plottet som hvordan samhandlingen formes av at noen har kunnskap om den boka som skal leses. Det å ha lest boka før utløser de ulike rollene de to barna inntar overfor hverandre i høytlesningssituasjonen. Mathilda er den som vet hvordan boka skal forstås. Hun veileder Matheus sin fortolkning. Samtidig gir det Matheus en annen type aktiv rolle. Han blir den som leter etter sammenheng og forståelse. Disse to rollene som barna utvikler, ser ut til å være gjensidig avhengig av hverandre. For øvrig framstår plottet som min forståelse av den samhandlingen som foregår mellom kommunikasjonsdeltakerne. Gjennom konstruksjon av narrativer kan denne forståelsen og fortolkningen løftes fram.

Et annet eksempel med samme type plott er narrativen om Klara og Samuel på fem år.

Andre plottbaserte narrativ

Klara og Samuel sitter på hver side av barnehagelærer Maia, i en rød sofa. Maia har boka *Emilie selger en gutt* oppslått i fanget og virker opplagt og klar for å lese høyt for de to barna. Hun har ikke lest boka før, men det har både Klara og Samuel. Hun starter lesingen, og barna kommenterer ivrig underveis. Idet de kommer til oppslaget i boka hvor barna i boka leker butikk og venter på kunder, peker Klara gjentatte ganger på venstre side i boka. Hun vil ha Maias oppmerksomhet rundt figuren som kler seg ut som dame. Hun forklarer at det er pappaen som kler seg ut som dame, noe ikke Maia har fått med seg.

«Det er han», sier Klara.

«*Han?*» spør Maia uforstående med trykk på han.

«Ja, det er pappaen», sier Klara.

«Er det pappa'n?», sier Maia, spørrende.

Figur 6 Andre eksempel på konfigurasjon av en plottbasert narrativ med utgangspunkt i det empiriske materialet

Ved å peke på årsakssammenhengen i boka får Klara demonstrert at hun forstår plottet i bildeboka, samtidig som hun får vist seg fram som en veileder av teksttolkning overfor barnehagelæreren sin. Både Klara og Mathilda i den første narrativen inntar roller med definisjonsmakt. Det som utløser rollefordeling mellom kommunikasjonsdeltakerne, ser ut til å være den som har kunnskaper om boka fra før. Igjen er det det å ha kunnskap om boka fra før, som utløser den rollen Klara tar overfor barnehagelæreren sin. Hun blir en veileder i hvordan narrativen i bildeboka skal forstås.

Gjennom å konfigurere narrativer kan forskjellige typer årsakssammenhenger løftes fram og bli synlige. Narrativene viser fram hvordan noe skjer, og hva slags konsekvenser hendelsene får for deltakerne i høytlesningen. I dette tilfellet viser narrativene hva slags roller deltakerne tar overfor hverandre. Rollene som veileder i hvordan bildebøkene skal fortolkes, er nært forbundet med den meningen som

forhandles, diktes og lekes fram i hver lesesituasjon, og rollen kan være både positivt og negativt ladet.

4.5.2.3 Det narrative rommet

Et annet aspekt ved narrativ analysemetode handler om det jeg kaller *det narrative rommet*. I Polkinghornes perspektiv er det narrative *forløpet* med plott vesentlig, og han peker på narrativens kvaliteter når det gjelder å synliggjøre årsakssammenhenger i et materiale. I litteraturvitenskapelig sammenheng er det relevant å ikke avgrense den narrative teknikken til å gjelde det narrative forløpet. Også det *narrative rommet* er med på å fortelle en fortelling. Derfor kan det være interessant å undersøke om innføring av begrepet *narrativt rom* kan bringe innsyn i noe av det som er i spill i de narrative forløpene i det empiriske materialet. Kort sagt dreier dette seg om hva slags narrativt rom som blir synlig gjennom de narrative forløpene.

Begrepet narrativt rom kan forklares som det *universet* som den narrative diskursen framstiller (Lothe, 2003, s. 76). Beskrivelsen gjelder ikke nødvendigvis et konkret rom. Den danske litteraturforskeren Frederik Tygstrup sier: «Den fortløbende strukturering af teksten bliver en fortløbende produktion af rumlighed, ikke en fremstilling af rum, men en produktion af relationer, som har en rumlig karakter» (2000, s. 173). Det narrative rommet er, sagt på en annen måte, et romlig element det narrative forløpet utspiller seg i. I denne sammenhengen, som analysemetode, forteller det narrative forløpet hvorfor aktørene samhandler gjennom ulike kommunikasjonshandlinger, mens det narrative rommet forteller om forholdet mellom deltakerne. Det narrative forløpet synliggjør rollene deltakerne har overfor hverandre, og hvordan de får disse rollene. Gjennom barnas og barnehagelærernes samhandling vokser det fram bestemte kvaliteter som gjør seg gjeldene fordi samhandlingen utvikler seg som den gjør. Gjennom samhandlingskategoriene forhandlinger, lek og meddiktning, men også gjennom de rollene deltakerne tar eller får, oppstår et klima samhandlingen utspiller seg i. Det kan oppstå flere typer narrative rom, slik jeg ser det. Det mest åpenbare i mitt materiale er kanskje det som jeg i mangel av et bedre begrep vil kalle myndiggjøring (Skaftun, 2009, s. 51). Myndiggjøring handler altså om den

kraft, styrke eller autoritet leserommet representerer i forhold til deltakernes samspill om bildebøkene. Det er min idé å vise hvordan myndiggjøring utøves barna og de voksne imellom i det narrative rommet. Det er min påstand at det narrative rommet er ladet med en slik kraft som ikke er konstant, men dynamisk deltakerne imellom. Myndiggjøring og styrke er dessuten en vesentlig ressurs i barnas meningsskaping. Myndiggjøring kan betraktes som en form for selvstendighet. Det narrative rommet er fylt med myndiggjøring på tre forskjellige måter som jeg vil løfte fram her. For det første er det en åpenbar myndiggjøring deltakerne imellom. Dernest er det snakk om både en felles og en individuell myndiggjøring i forbindelse med resepsjonen av skrift og bilder i bildebøkene. Det narrative rommet preges også av myndiggjøring som har med deltakernes eget individuelle prosjekt å gjøre. Denne myndiggjøringen opptrer ikke i like stort monn i alle filmene

I høytlesningssituasjonene tar og får barna ulike roller, og gjennom rollene de framstiller og samhandler gjennom, materialiseres den romlige kategorien myndiggjøring. Barna demonstrerer at de myndiggjør sin egen medvirkning, at de utøver selvstendighet i forhold til de andre deltakerne, de demonstrerer også at de myndiggjør sin resepsjon av ord og bilder gjennom en form for definisjonsmakt. Når et eller flere barn tar myndighet over situasjonen, må andre barn tilpasse seg. Det kan gi rom for en mer passiv rolle, men ikke alltid. I eksempelet ovenfor ser det ut som også Matheus inntar en myndig posisjon ved aktivt å søke etter mening og betydning, selv om hans venninne Mathilda er den som slår fast hvordan illustrasjonene skal fortolkes. Dette gjør hun tydeligvis på bakgrunn av gjentatte tidligere lesninger av boka. I flere av filmene tar barna definisjonsmakten fra barnehagelæreren. De hevder sin rett til å forstå tekst og bilde på sin egen måte, andre ganger er det barnehagelæreren som har definisjonsmakt og styrer samtalen mot tematikk den voksne ønsker å samtale om. Myndighet og myndiggjøring er ikke kun noe som utøves mot andre og på andres bekostning, slik jeg ser det. Det er også en positiv kraft som gjør at barna tar tak i og entrer de fiktive universene bildebøkene tilbyr.

4.5.3 Fortelleren står fram

Det er klart at det materialet jeg framstiller her, ikke er en fiksjon, men jeg har nevnt tidligere at det er en konstruksjon. Jeg konstruerer fortellinger om empirien, og jeg interesserer meg både for de handlingene som spiller seg ut i tid etter visse årsakssammenhenger som jeg synes å se, og jeg er opptatt av en romlig kategori som handlingene utspiller seg i og får preg av. Nok en gang er det snakk om min fortolkning av materialet. En annen forsker ville kanskje analysere materialet på andre måter og forstå det som utspiller seg ut fra andre kategorier og fortolkningsnøkler. Her er det min forståelse og fortolkning av materialet som skal framstilles. Dette gjør jeg selvsagt ikke i et vakuum, men ut fra et ideologisk, metodologisk, faglig og epistemologisk utgangspunkt. For å holde oss til narratologiens terminologi, er det viktig å få avklart hvem fortelleren er. Jeg vil avslutte analysene med å gjøre rede for denne posisjonen i kapittel 7.

5.0 FØRSTE VENDING AV MATERIALET

Jeg vil nå starte den første vendingen av materialet med å analysere de tre samhandlingskategoriene jeg finner i barnas samtaler. Barna forhandler om mening, de dikter videre på fortellingene med utgangspunkt i skrift og bilde i bildebøkene, og de leker med mening. Disse samhandlingskategoriene representerer tre lag av den kommunikasjonen som blir synlig i høytlesningssituasjonene. Jeg velger å starte framstillingen med kategorien lek, siden leken skiller seg ut. Den er en særegen kommunikasjonsform med egne premisser. Den er en aktivitet som er forbundet med øyeblikket, den er flyktig, flertydig og ustabil. Derfor representerer den også en subversiv kraft i høytlesningssituasjonene og synliggjør et spenningsfelt mellom personalets tilrettelagte høytlesning og barnas selvforvaltning.

5.1 Omfanget av lekesekvenser i materialet

Av de åtte filmene materialet består av er det fire hvor lek er observerbar og synlig. Det gjelder film nummer 1, 3, 6 og 8. Halvparten av materialet har lekesekvenser i løpet av høytlesningen. Den andre halvparten har ikke synlige eller observerbar lek. I matrisen under har jeg markert filmene hvor lek er framtreddende med gul farge.

Andelen filmer med og uten lek		
Film	Bøkene som leses	Barna som deltar
1	Bukkene Bruse på Badeland	Matheus og Mathilde
2	Døgnet rundt på flyplassen	Tiril, Lukas og Noa
3	Garmanns sommer	Mari og Vilde
4	Emilie selger en gutt	Klara og Samuel
5	Garmanns sommer	Selma og Julia
6	Bukkene Bruse på Badeland	Emil og Matias
7	Garmanns sommer	Klara og Samuel
8	Diktatoren	Iselin og Linus

Figur 7 Oversikt over lekens utbredelse i det empiriske materialet.
Høytlesning med innslag av lek er markert med gul farge

I filmene som har lekesequenser, er åtte av de i alt femten barna i materialet aktive. To av filmene har jeg allerede presentert. Det gjelder film nummer 1 og 3. I film nummer 6 leser Emil og Matias *Bukkene Bruse på Badeland* og i film nummer 8 leser Iselin og Linus *Diktatoren*.

Andelen lek i hver høytlesningssituasjon varierer i de fire filmene, fra Matheus og Mathilda som leker flere ganger gjennom hele høytlesningen, til Mari og Vilde som særlig har én sterk lekesequens i løpet av høytlesningen. Både antall lekesequenser og betydningen av leken varierer i de fire filmene.

Den voksnes rolle i leken varierer også. Matheus og Mathilda initierer leken selv i sin høytlesning av *Bukkene Bruse på Badeland*. Leken med marihøna i *Garmanns sommer* involverer en voksen som er med på leken, mens leken initieres av barnehagelæreren i høytlesningen av *Diktatoren*. Barnehagelæreren deltar ikke på samme måte i leken til Emil og Matias som leser *Bukkene Bruse på Badeland*. I denne filmen er den voksne mer en betrakter av barnas lek.

5.2 Teori om lek

Tidligere definerte jeg det å ta roller, skape en scene og skape replikkvekslinger basert på de litterære figurene i tekstene og bildene som lek. Men hva er det som gjør disse ytringene og kommunikasjonshandlingene til lek? For å svare på dette spørsmålet er det nødvendig å sirkle inn det vide og tøyelige begrepet, *lek*.

Det finnes ingen allmenngyldig definisjon på hva lek er. Begrepet har ingen universell og entydig betydning. Det kan brukes til å betegne så ulike aktiviteter som hundevalper som liksomslåss og skolejenter som hopper tau og følger nøye oppsatte regler. Den formen for lek som oppstår i barnas samtaler om bildebøker, er av et annet slag. Noe av det som kjennetegner den, er at den fungerer som en del av kommunikasjonen barna imellom. Samtidig tar den opp i seg elementer særlig fra bildebøkens bilder.

5.2.1 Sosial fantasilek

Lekforskeren Eli Åm (1989) har studert barnehagebarns lek over tid, og hennes forskning kan bidra med forståelsesnøkler for den typen lek jeg mener oppstår i høytlesningssituasjonene. Hennes bidrag til lekforskning orienterer seg bort fra det utviklingspsykologiske perspektivet. Åm sier hun ønsker å sette spørsmålet om lekens mening i sentrum. Lekens verdi som øvelse til voksenlivet, som redskap for læring og som terapi, får altså en underordnet rolle. Med begrepet *sosial fantasilek* forstår Åm lek som «(...) handlinger som utspiller seg innenfor konteksten 'dette er på liksom', der situasjonen er åpen, og der barna i fellesskap dikter mens de handler». Sosial fantasilek er altså et videre begrep enn rollelek og åpner for at det ikke alltid er snakk om lek gjennom handlinger i ulike roller. Åm peker på at rollelekbegrepet lett kan gi en forestilling om at det er det å opptre som er poenget. Hun benekter ikke at dette ofte kan være noe av hensikten med leken, men hun legger også til:

En god del lek havner imidlertid i ytterkant, eller utenfor rollelekbegrepets grenser. Det gjelder f.eks. en gutteflokk som bygger en togbane. I det ene øyeblikket styrer de handlingen fra et fugleperspektiv, mens de i det neste øyeblikk er lok-førere osv. En god del av tiden går kanskje med til å planlegge

hva leken skal gå ut på, og til å dikte dens videre gang. Når lekens hovedpoeng ser ut til å være det å dikte en vidløftig historie, forekommer rollelekbegrepet meg å være noe begrenset (ibid.).

Jeg vil definere den leken som oppstår i høytlesningssituasjonene i mitt materiale, som *sosial fantasilek*. Åm mener videre at leken består av to plan. På ett plan dikter og regisserer barna leken, og på et annet fyller de ut med replikker og handlinger. Hun sier barn veksler mellom å være seg selv og å ikke være seg selv innenfor lekens ramme. Slik framstår leken med en toplanstruktur (1989, s. 42).

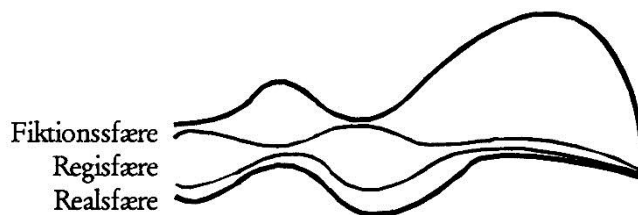
Også i mitt materiale er det mulig å lokalisere barn som veksler mellom å agere både i flere typer fiksjon og utenfor selve fiksjonsplanet. Barnehagebarna forhandler om meningen i bøkens fiksjoner, men de forhandler også om mening på regiplanet i sine egne lekefiksjoner. Noen ganger er forhandlingene en del av et regiplan i en lek, hvor barna for eksempel velger seg ut en figur fra boka som de «vil være», som de sier. Overgangen mellom forhandlingsplanet i høytlesningssituasjonen og regiplanet i leken er nærmest sammenvevet, og barna ser ut til å beherske begge plan simultant. Dette vil jeg vise nærmere i analysen. Her vil jeg fortsette innsirklingen av fenomenet lek på en måte som jeg mener gir gode fortolkningsnøkler til mitt materiale.

I sine undersøkelser av lek fant Eli Åm en systematisk forekomst av preteritumsbruk av verb når barna diktet leken sin. Henvisninger om hva som følger i leken, foregikk altså i fortid. Det er interessant å merke seg at disse ytringene paradoksalt nok omhandler noe som skal skje i framtiden. Det språklige paradokset kan betraktes som et lekesignal. Replikkene som blir ytret i fiksjonen og leken, framføres også gjerne på en annen dialekt enn barnet benytter i dagligtale. Det oppstår altså språklige skiller i lekeytringene som indikerer to plan i leken (1989, s. 36).

Den danske lekforskeren Ivy Schousboe (Schousboe, 1993) henviser også til Åm og finner de samme to plan i leken, men behandler tematikken innenfor det hun kaller *medrevethedens arkitektur*. I hennes perspektiv opererer barn simultant innenfor flere forskjellige *virkelighetsfærer*, som hun kaller det. Barn opererer

(...) inden for fiktions-sfæren, inden for regi-sfæren (:iscenesættersfæren) samt inden for den reale virkeligheds sfære. Disse sfærers berøringsflader er gennembrængelige, således at de både adskiller og forbinder sfærene (Schousboe, 1993, s. 45).

Schousboe illustrerer fenomenet ved hjelp av en modell som viser hvordan barn hele tiden i leken må forholde seg til den fysiske og sansbare verden. I tillegg skaper barn en fiksjon, men for å kunne utvikle fiksjonen i fellesskap med andre barn, må det som skal lekes, kommuniseres lekepartnerne imellom. De forskjellige sfærene varierer i dominans gjennom leken og er gjensidig avhengig av hverandre i et dynamisk samspill. Modellen viser de simultant virksomme sfærene og deres varierende samvirke.



Figur 8 «Medrevethedens arkitektur». Modell etter Ivy Schousboe (1993, s. 45)

Når barna gir hverandre informasjon på regiplan i leken, skjer det via *regiytringer*. Begrepet er lånt fra språkforskeren Anne Høigård (2013, s. 94). Regiytringer forklarer hun som ytringer om det spillet barnet utfører i leken, om fiksjonen og om konteksten for leken.

Rolleytringer er Høigårds begrep for ytringer barnet sier i selve fiksjonen, men siden jeg allerede har forkastet rollelekbegrepet, ønsker jeg å bruke en annen betegnelse for det barnet sier når det er i selve fantasiverdenen. Dette vil jeg kalle *fiksjonsytring*.

Både *regiytringer* og *fiksjonsytringer* representerer selve leken. Et tredje begrep

Høigård har utviklet, er begrepet *magisk ytring*. Dette er en underkategori av fiksjonsytringer, og det er ytringer der barna sier enkelte ting som gjøres eller skjer i leken. Det kan dreie seg om *rør, rør rundt, koke, koke* eller *klikk lås*. Ordet skaper hva det nevner, sier Høigård (2013, s. 94). I mitt materiale sier for eksempel Mathilda: «Bade, bade, bad», mens hun leker at hendene hennes er geitebukker som bader på Badeland. Med hendene skaper Mathilda noen vispebevegelser, den magiske ytringen forteller i tillegg hva som skjer, nemlig at det bades og sprutes i vann. Regiytring, fiksjonsytring og magisk ytring er begreper utviklet for å navngi de typer ytringer barnet produserer på fantasi- og regiplanet i leken. Jeg vil videre støtte meg til Schousboes modell av kommunikasjonen i den sosiale fantasileken, men jeg vil utvikle modellen noe. Før jeg presenterer den videreutviklede modellen for lek og kommunikasjon i høytlesningssituasjonen, vil jeg kort beskrive det spesielle ved at leken i mitt materiale oppstår i en vokseninitiert og planlagt aktivitet.

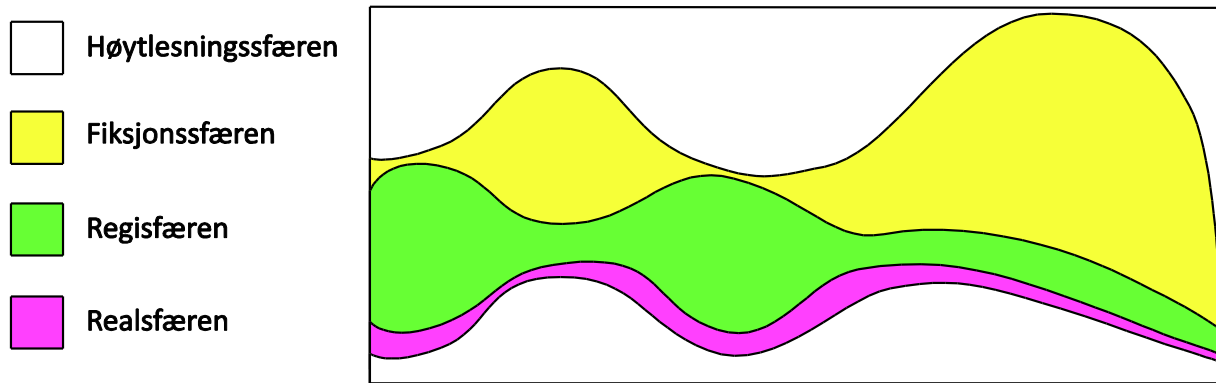
Når sosial fantasilek framstilles, er det gjerne i forbindelse med barns såkalt frie lek. Da framstilles leken som en barneinitiert aktivitet, hvor barna har høy grad av frihet til å agere som de vil. De kan selv velge leketema og utvikle en narrativ struktur med de objekter, dyr og personer de måtte ønske. De kan også gjerne velge hvem de vil leke med. Dette skiller seg fra høytlesningsaktivitetene som er utgangspunkt for min studie. Høytlesningen er vokseninitiert og ingen helt fri aktivitet for barna, selv om det er frivillig å delta. Høytlesning fordrer i noen grad stille, lyttende barn og en lesekyndig person som gjerne performativt framstiller og formidler teksten i bildeboka til barna. Høytlesningen foregår i barnehagen som er en pedagogisk institusjon, med et bestemt mandat for høytlesning. Videre involverer høytlesningen bildebøker, noe som igjen setter dagsorden tematisk, narrativt og innholdsmessig. I utgangspunktet kan høytlesning karakteriseres som en planlagt formidlingsaktivitet for barnehagebarna. På den andre siden kan det bemerkes at barna leser skjønnlitteratur som kan oppfattes som en lek i seg selv (Iser, 1993, s. 247; Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 67; Solstad & Tønnessen, 2014, s. 152).

At det oppstår lek innenfor en slik aktivitet, er ikke forventet, men kanskje ikke overraskende. Uansett må barna forholde seg til ikke bare en realsfære, slik Schousboe nevner. Realsfæren er et uttrykk for den sansbare verden som omgir barnet, men barnet må også forholde seg til et abstrakt aspekt ved situasjonen, nemlig selve høytlesningen. Her ser jeg høytlesningen som en kulturell praksis som utgjør den konteksten leken, hvis den oppstår, må handle innenfor. I forbindelse med presentasjonen av denne studien som en *multiple case study* nevnte jeg at lesesituasjonen danner premiss for og former aktiviteten som studeres. Den utgjør selve konteksten for barnas resepsjon. Dette gjør etter min mening situasjonen enda mer kompleks. Barna må kunne agere simultant med konteksten, selve høytlesningssituasjonen med bildeboka og det litterære universet den representerer. Videre må barna forholde seg til den fiksjonen de selv utvikler, regiplanet knyttet til fiksjonen og den sansbare verden de befinner seg i.

I noen av høytlesningssekvensene utvikler barna altså mening i bildebøkene gjennom lek. Deres resepsjon blir det jeg vil kalle *ludisk*. Begrepet er avledet fra latin *ludus*, 'spill' eller 'lek'. Høytlesningshendelsen består altså av de tre nivåene som rammer inn leken, men også av et som ikke er lek. Barna skifter sømløst modus gjennom høytlesningsaktiviteten fra et ludisk plan til et ikke-ludisk plan. De agerer på en adekvat måte både innenfor og utenfor lekens rammer, med hensiktsmessig adferd også i tråd med konteksten de befinner seg i, nemlig høytlesning hvor lytting, forhandlinger om mening, meddikting og fortellingsgrammatikk er vesentlig kompetanse. Nedenfor har jeg utvidet modellen til Schousboe til også å ta høyde for at leken kan oppstå innenfor en bestemt voksenstyrt kontekst, og ikke alltid forekommer i et fritt selvforvaltende tidsrom.

Modellen beskriver hvordan sekvenser av regiytringer, her markert gjennom kategorien regisfære, kan danne basis for fiksjonssekvenser i løpet av høytlesningen, markert med gult som fiksjonssfære. Videre viser modellen hvordan barna må forholde seg til den sansbare verden i løpet av høytlesningssekvensen, her markert gjennom rosa og kategorien realsfære. Konteksten, nemlig selve høytlesningshendelsen, er

markert med hvitt. Når leken tar over, fortrenger den konteksten, og leken blir det synlige i modellen som en del av den lesepraksisen som vokser fram. Konteksten trer fram på nytt når både barna og den voksne trer inn i sine høytlesningsroller for en stund, inntil leken igjen tar overhånd. Barna ser ut til å beherske alle de ulike nivåene i høytlesningssituasjonen simultant.



Figur 9 Ludisk resepsjon av bildebøker

5.2.2 Kommunikasjonsorienterte perspektiver på lek

En forgreining av fagfeltet lek vil jeg beskrive som kommunikasjonsorientert.

Perspektivet er da rettet mot den funksjonen lek kan ha for kommunikasjonen mellom dem som leker. Et kommunikasjonsorientert perspektiv på lek er interessant for analysen av materialet i min studie, og langt på vei bidrar Eli Åms perspektiver til dette. Den amerikanske psykologen og lekforskeren Catherine Garvey (1990) [1977] kan bidra i ytterligere grad. Hun mener vi må se forbi lekens sjarmerende karakter til de relativt faste mønstre og regler den er forbundet med. Garvey interesserer seg særlig for forbindelsen mellom lekstrukturer og barns bruk av språk. Både leken og språket influerer på barnets forståelse og konstruksjon av virkelighet, sier hun (1990, s. 1). Garvey nevner fem områder som hun mener lekforskere verden over stort sett er enige om. Dette er noen karakteristika som sier noe generelt om lek, og de kan alle bidra til forståelse av den leken som framkommer i mitt materiale.

De fem punktene er:

1 Play is pleasurable, enjoyable. Even when not actually accompanied by signs of mirth, it is still positively valued by the player.

2 Play has no extrinsic goals. Its motivations are intrinsic and serve no other objectives. In fact, it is more an enjoyment of means than an effort devoted to some particular end. In utilitarian terms, it is inherently unproductive.

3 Play is spontaneous and voluntary. It is not obligatory but is freely chosen by the player.

4 Play involves some active engagement on the part of the player.

5 Play has certain systematic relations to what is not play.

(1990, s. 4–5)

Når det gjelder det første punktet på lista, er dette noe Ivy Schousboe diskuterer. Hun peker på at lek også kan ha en mørk og destruktiv side. Det er ikke min hensikt å drøfte dette nærmere her, siden jeg først og fremst interesserer meg for det kommunikative aspektet ved lek. I mitt materiale ser imidlertid leken ut til å være forbundet med nettopp glede, humor og latter kommunikasjonsdeltakerne imellom. Punkt nummer to, at lek ikke har en bestemt hensikt og ikke skal ende med et produkt, synes særlig interessant for min analyse av barnas resepsjon av bildebøker. Barn leker altså underveis i høytlesningen, og leken kan forstås som flyktig og ikke målrettet meningsskaping i forhold til bøkene som leses. Leken står i et intimt forhold særlig til bildebøkens bilder. At leken er spontan og frivillig, understreker det barneinitierte og selvstyrende ved leken. Dette finner jeg særlig interessant som en frigjørende kraft i barnas meningsskaping i høytlesningssituasjonen. Punkt nummer tre og fire, at leken er spontan og frivillig og fordrer deltakelse og medvirkning fra de involvertes side, understreker en lesepraksis hvor barna ikke bare er passive mottakere, men lytter aktivt og bruker bildeboka som materiale for egen fabulering og meningsskaping.

Fra et kommunikasjonsorientert ståsted er punkt nummer fem særlig interessant. Det understreker lekens vesen som avansert kommunikasjonsmiddel, særlig for humor, ironi, harselas, komikk og karikatur, kort sagt lekens karnevalistiske karakter (Bachtin, 2007), noe jeg snart vil presentere nærmere. Før jeg avslutter denne innsirklingen av begrepet lek, vil jeg først stanse opp ved Garveys tanker om lekens forhold til ikke-lek. Catherine Garvey mener vi bare kan identifisere leken adferd ved å sammenlikne den

med ikke-leken adferd. Hun sier vi ikke kan knytte lek til spesielle handlinger eller aktiviteter. Faktisk kan alle aktiviteter som å hoppe, kaste, jage en annen person, stille et spørsmål, eller imitere en annen persons tale eller bevegelser framføres som om de var lek, men også som de ikke er lek (1990, s. 5). Dette bringer opp lekens premiss om at alle som leker, må forstå at det som gjøres i øyeblikket, som en del av leken, ikke er det det gir seg ut for å være. Spørsmålet blir da hvordan kan vi vite at noe er på lek og noe er på *ordentlig*, for å si det slik.

Den britiske sosialantropologen og kommunikasjonsteoretikeren Gregory Bateson interesserte seg nettopp for det kommunikative paradokset i lek. Ikke all lek signaliseres ved hjelp av verbalspråklige signaler, noe også Åm er inne på (1989, s. 45). Bateson studerte to unge aper i en dyrepark som var engasjert i en aktivitet, som så ut som en slåsskamp, og hvor apene sendte signaler til hverandre som om de var i slåsskamp. Bateson mente det var åpenbart for ham som betrakter, at det ikke dreide seg om en virkelig slåsskamp. Likeledes mente han at det også for apene var åpenbart at de ikke sloss på ordentlig [1972] (2000, s. 179). De lekte at de sloss. Om dette sier Bateson: « (...) this phenomenon, play, could only occur if the participant organisms were capable of some degree of meta-communication, *i.e.*, of exchanging signals which would carry the message 'this is play' » (ibid.). Bateson formulerte den paradoksale meldingen «dette er lek» på følgende måte: «These actions in which we now engage do not denote what those *actions for which they stand* would denote» (2000, s. 180). De som leker, enten de er barn eller dyr, må på en eller annen måte signalisere til hverandre at de handlinger vi nå utfører, de tegn vi eksponerer, ikke står for det de står for når vi ikke leker. Apenes lekne napping i lekeslåssingen representerer bittet, men nappingen står ikke for det bittet ville ha representert (ibid.). Nappingen signaliserer at dette er lek. Bateson kaller denne signaliseringen for *metakommunikative signaler* (2000, s. 179). I flere av filmene i mitt materiale finnes åpenbare eksempler på former for metakommunikative signaler. Barna må signalisere at det som skjer, ikke er bokstavelig ment, men en lek. Det å sende ut metakommunikative signaler sammen med det å oppdage og fortolke slike signaler er med på å konfigurere og manifestere de barneinitierte fiksjonsuniversene i mitt

materiale. Det gir barna både adgang til lekefiksjonen og mulighet til å utvikle den i fellesskap med andre.

Bateson ser på fenomenet lek som et viktig utviklingstrinn i menneskelig kommunikasjon, og at lek hele tiden forholder seg til *ikke-lek*. Med referanse til den sansbare verden skal det som skjer og kommuniseres i leken, ikke tas alvorlig, eller bokstavelig. Med referanse til leken selv er det avgjørende å late som om budskapet er alvorlig, det er en premiss for å kunne delta i lek. Lekens paradoksale natur er årsaken til at barn kan komme unna med handlinger de har utført i lek, men som ikke ville ha blitt godtatt dersom kommunikasjonen ikke var formidlet innenfor lekens premisser. I det lekfulle paradokset ligger kimen til humor, ironi, harselas og karikatur, kort sagt en *karnevalistisk* kommunikasjon.

Begrepet *karnevalisme* knyttes gjerne til den russiske litteraturforskeren Mikhail Bakhtin (Bachtin 2007). I boka *Rabelais och skrattets historia* [1965] (2007) beskriver Bakhtin med utgangspunkt i François Rabelais' litteratur, den folkelige karnevalstradisjonen som var utbredt i middelalderen og renessansen. Bakhtin framstiller en karnevalstradisjon som inneholder fester, komiske riter, komiske skuespill og vulgært språk. Karnevalet framstår som en frisetting av samfunnsordenen og en ventil for ytringsfrihet i rikt monn. Den groteske realismen råder, den tar ned på jorden, kroppsliggjør. Den folkelige latteren som organiserer den groteske realismens former, er nært forbundet med det nedre, materielt-kroppslige (2007, s. 31). Slik blir det opphøyde vendt til det lave og det lave opphøyet. Pedagogen Kjetil Steinsholt (1999) beskriver lekens karnevalistiske karakter med utgangspunkt i Bakhtin. Slik jeg forstår Steinsholt, legger han særlig vekt på lekens fristillende karakter. «En av de reglene som gjennomsyrrer karnevalet, som kanskje er det viktigste, er den tilsynelatende utviskingen av den voksne, offisielle sosiale orden, og all den definisjonsmakt, ærefrykt, fromhet og pedagogiske sedvane som ligger i den», sier Steinsholt (1999, s. 34).

Gjennom leken kan barn le av, spotte og raljere over både seg selv, andre barn og voksne. Det som er alvorlig, kan bli komisk og latterlig, og lekens subversive kraft blir synlig. Slik lek, som både er raljerende og lattervekkende, er det mulig å lokalisere i mitt materiale, og gjennom leken oppstår både en form for fristilling og en form for myndiggjøring for barna i selve høytlesningshendelsen.

5.3 Lekende fortolkning av bildebøker – ludisk resepsjon

Jeg vil nå forsøke å anvende de fortolkningsredskapene lekteorien ovenfor har bidratt med, til konkrete analyser av det empiriske materialet. Jeg vil organisere framstillingen av sosial fantasilek gjennom noen temaer som jeg mener trer fram i materialet, og som er forbundet med den optikken jeg nå vil betrakte høytlesningssituasjonene gjennom. Temaene representerer lekens egenskaper i møtet mellom barna og bildebøkene, slik jeg fortolker det. Temaorganiseringen av presentasjonen av lek i materialet fordrer at jeg henter ut informasjon om hvert tema fra alle de fire høytlesningssituasjonene hvor lek oppstår. Problemet med en slik framstilling er at helheten i høytlesningssituasjonen forsvinner, og eksemplene kan virke fragmentariske. Det som vinnes, er en rekontekstualisering av tematikken hvor hensikten er å knytte teoretisk relevante begreper til kategoriene i materialet (Thagaard, 2009, s. 167). På den måten kan lekens mening i høytlesningssituasjonene tre tydeligere fram.

Jeg vil understreke at tematikken og egenskapene ved leken som presenteres, ikke opptrer skarpt avgrenset fra hverandre. Leken er dynamisk og flertydig og på mange måter vanskelig å holde fast. Den har flere egenskaper som er virksomme samtidig, men alle egenskapene lar seg ikke beskrive simultant. Her tvinges jeg til å stykke opp framstillingen på tross av at leken unndrar seg denne behandlingen. I framstillingen under ser jeg leken som en del av kommunikasjonen barna imellom, som kommentar til bildebøkene og som spontan meningsskaping.

Det første temaet lekesequensene aktualiserer, vil jeg kalle *lek som innlevelse*. Selv om de lekende barna ikke har en hensikt eller et mål med leken, kan det hevdes at leken

åpner for det å leve seg inn i fiksjonen i bildebøkene som leses. Dette er særlig aktuelt siden all leken i materialet er knyttet til bildebøkene og den fiksjonen som uttrykkes gjennom dem. Jeg vil videre hevde at leken viser fram barnas anerkjennelse av fiksjonen, deres tro på figurene og deres innlevelse i handlingen. Noen av barna viser at de kjenner seg hjemme i det fiktive universet som bøkene åpner, og de identifiserer seg med tematikken og med figurene i boka. Jeg vil presisere at innlevelse i bildebøkene også kan uttrykkes på andre måter, slik at lek ikke er den eneste form for innlevelse jeg finner i materialet. Leken synligjør imidlertid innlevelse i bildebokuniverset på en sterk måte, slik at dette er en side ved lek som er interessant når jeg vil finne ut hvordan samtaler barna imellom kan forstås som meningsskaping underveis i høytlesningen.

Et annet sentralt tema ved leken i materialet vil jeg kalle, *lek som pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon*. Med henvisning til lekmodellen utviklet fra Schousboe vil jeg vise de ulike kommunikative lagene i lek i høytlesningssituasjonene. Gjennom leken i materialet blir det synlig at barna behersker det å gå ut og inn av fiksjonen. De behersker flere modi i selve høytlesningssituasjonen, både det som er lek, og det som ikke er lek. Barna kan agere innenfor et fiksjonsunivers, men også i en posisjon på utsiden, i en form for kommentarmodus jf. regiplanet i leken og det som forventes innenfor selve høytlesningen, som å lytte og diskutere ord og bilder.

Med referanse til Bateson og Bakhtin vil jeg videre tolke fram *lekens karnevalistiske karakter* i materialet. Barna bruker leken som et slags frisatt kommentarfelt seg imellom og overfor barnehagelæreren. I leken skjer det som utspiller seg, ikke på alvor, men nettopp på et late-som-om-plan som ikke gir seg ut for å være sant eller ekte, og i alle fall ikke må fortolkes som om det var på alvor. I leken kan barna komme unna med finter og harselas på bokas bekostning, men også på den voksnes. Gjennom lek kan barna yte motstand mot bøkene, bildene, skriften, fortellingen og alle deltakerne i høytlesningen. I leken uttrykker barna dessuten humor. Humoren følges av smil, latter og glede.

Det fjerde temaet jeg vil presentere, er *lek som øyeblikkets gyldighet*, med referanse til Garvey som mener leken ikke tjener et bestemt formål, men er spontan og frivillig og hensiktsløs. Leken i barnas resepsjon kan fortolkes som at den ikke utvikler seg for å pakke opp tekstens mening, finne en moral eller løsning innenfor fiksjonen bildeboka tilbyr. Meningsskapingen er flyktig og ustabil, den oppstår i øyeblikket og utvikler seg der og da, den er en opplevelse i seg selv, og er ikke en bevisst strategi for å finne fram til teksten og bildenes mening. Den utvider tekstens og bildenes mening og gir rom for barnas opplevelser og erfaringer i høytlesningssituasjonen. En slik måte å betrakte leken i høytlesningen på åpner for en høytlesningspraksis hvor barna medvirker og er aktive og skapende underveis i leseprosessen. I matrisen nedenfor har jeg oppsummert de fire temaene som lekesequensene aktualiserer.

LUDISK RESEPSJON
Lek som innlevelse
Lek som pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon
Lek som karnevalisme
Lek som øyeblikkets gyldighet

Figur 10 Oversikt over analysetemaer i den ludiske resepsjonen

5.4 Analyser av ludisk resepsjon

5.4.1 Lek som innlevelse i bildebøker

Jeg vil nå studere nærmere de temaene jeg mener den ludiske resepsjonen uttrykker. Det første temaet i den ludiske resepsjonen er *lek som innlevelse i bildebøker*. Dette temaet er sentralt i flere sekvenser av materialet. Det første eksempelet jeg vil trekke fram, er hentet fra film nummer seks, hvor barnehagelæreren leser *Bukkene Bruse på Badeland* for Emil og Matias på fem år. Matias avbryter lesingen underveis i verbalteksten på første oppslag der de tre bukkene er på vei til seters.

Første oppslag fra *Bukkene Bruse på Badeland*



Verbaltekst:

Det var en gang tre bukker som het bukkene Bruse. De skulle til seters for å gjøre seg fete. Bukkene gikk pent etter hverandre, slik de pleide. Den minste først, den mellomste i midten og den største til slutt.

Empirifragment 1

Analyseteama

«Skal jeg si deg noe», spør Matias barnehagelæreren.

«Det finnes ikke jentebukker», sier han og peker på den mellomste bukken på første oppslag. Den har en blomst til pynt i panneluggen sin. Matias får ikke noe svar. Det blir stille en liten stund før han tar ordet igjen.

«Jeg er den», sier han og peker på den minste bukken som går først i rekka. Så korrigerer han seg selv og peker på den største bukken og sier det er den han vil være. Emil peker på den mellomste og sier han er den bukken, men så ombestemmer han seg også og velger den minste.

«Jeg er de to», sier Matias. Så peker han på både den største og den minste. Da peker Emil på den mellomste bukken med blomst i håret, og sier han er den.

«Du er ingen jente», sier Matias henvendt til Emil.

Lek som innlevelse
Innlevelse gjennom
rolletaking
Forhandlinger på
regiplan i lek

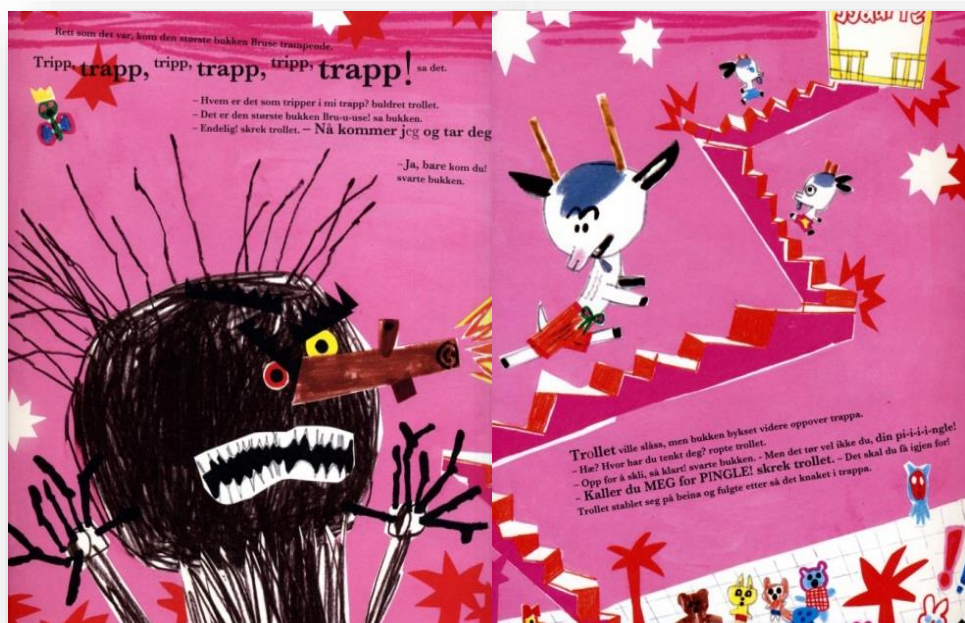
<p>«De liker å ha blomster i håret bare. Det er ingen jentebukker», konkluderer han.</p> <p>«Jeg er en gutt», presiserer Emil.</p> <p>«Alle er gutt», sier Matias så.</p>	
---	--

Replikkvekslingen ovenfor viser at samhandlingskategoriene smelter sammen og er vanskelig å skille fra hverandre. Det er tydelig at Matias argumenterer for det han oppfatter som fakta. Han ser ut til å oppfatte blomst i håret som feminint og ikke forenlig med det å være en guttebuk. Altså kan den mellomste bukken oppfattes som ei jente, noe det ikke går an å være, som Matias sier. Samtidig kan replikkvekslingen også oppfattes som regiplanet i leken hvor guttene velger ut den karakteren de vil være gjennom lesningen av bildeboka. Det gjelder å markere seg gjennom en figur med status. Å være jente ser ikke ut til å inneha noen form for status for Matias. Det er tydelig at guttene gjennom denne rollefordelingen jobber med å identifisere seg med figurene i teksten. De skal være en av bukkene i boka og leve med i det som skjer gjennom sine karakterer.

Seinere i samme lesning blir innlevelse gjennom rolletaking enda tydeligere.

Barnehagelæreren har lest fram til trettende oppslag hvor den mellomste bukken er på vei til toppen av trappa i Badeland for å skli. Trollets spørsmål om hvem som tripper i trappa hans, har blitt lest, og den mellomste bukken svarer. Deretter er det trollets tur igjen, og Matias sier trollets replikk.

Fjortende oppslag fra *Bukkene Bruse på Badeland*



- Verbalteksten på venstre side: Rett som det var, kom den største bukken Bruse trampende. Tripp, trapp, tripp, trapp, tripp, trapp! sa det.
- Hvem er det som tripper i mi trapp? buldret trollet.
 - Det er den største bukken Bru-u-u-use! sa bukken.
 - Endelig! skrek trollet. - Nå kommer jeg og tar deg!
 - Ja, bare kom du! svarte bukken.

Empirifragment 2

«Nå kommer jeg og tar deg!» skråler Matias.
«Å, ta ikke meg, svarte den mellomste bukken. Ta heller storebroren min, han er mye større og sterkere», leser barnehagelæreren.
«Så gå da!» skriker Matias.
«Sa trollet», leser barnehagelæreren og blar om til neste side.
«Her ser dere mer, da», sier hun.
«Kan jeg si den siste også?» spør Matias.
«Det kan du», svarer barnehagelæreren, og leser videre.
«Rett som det var, kom den største bukken Bruse trampende.

Analysetema

Lek som innlevelse
Innlevelse gjennom rolletaking og replikker fra verbalteksten i boka

<p>Tripp, trapp, tripp, trapp, tripp trapp, sa det. – Hvem er det som tripper i mi trapp? buldret trollet. – Det er den største bukken Bruse, sa bukken. – Endelig! skrek trollet, leser barnehagelæreren. Hun lar Matias få komme inn med sin replikk ved å dulte borti ham med skulderen. Da reiser Matias seg og står i sofaen mens han brøler:</p> <p>«Nå kommer jeg og tar deg!» Matias krafser foran seg med hendene og knurrer med monsterstemme.</p> <p>«Ja, bare kom du!» leser barnehagelæreren videre, og Matias setter seg rolig ned ved siden av henne og lytter igjen til fortellingen.</p>	
---	--

I denne sosiale fantasileken er det tydelig at Matias går inn i rollen som troll. Han bruker stemmen og kroppen til å understreke trollkarakteren han framstiller. Dette blir særlig interessant med referanse til en tidligere sekvens i høytlesningen hvor guttene nærmest på et regiplan reflekterer over hvordan trollet har sinte øyne. På oppslag ti i boka har bukkene iført lånte badebukser kommet seg inn i selve bassengområdet på Badeland. De har tatt plass i køen for dem som vil prøve sklia. Trollet har også kommet inn og sniker i køen, men den lille haren drar trollet i halen så det blir sint. Barnehagelæreren styrer guttenes oppmerksomhet mot øynene til trollet.

Tiende oppslag fra *Bukkene Bruse på Badeland*



Verbalkteksten på venstre side: Trollet skyflet seg framover i køen.

- Slipp meg fram, jeg er troll! ropte det.
- Å-å-å! breket den minste bukken. - Gjør noe da, brutter!

Empirifragment 3

«Se på de øynene til trollet», sier barnehagelæreren.
 «Han ble sint», sier Matias og forsøker å lage sinte øyne i sitt eget ansikt. Han fører fingrene sine over hudfoldene som dannes når han drar øyebrynene sammen og føler på ansiktsuttrykket han lager.
 «Se!» sier han henvendt til barnehagelæreren og viser fram det sinte uttrykket.
 «Ja, han gjør sånn», sier hun bekreftende og ser på Matias.
 «Han gjør sånn», sier Emil og lager sinte øyne som han vender mot barnehagelæreren.
 «Ja, dere kan lage sinte øyne dere også», sier barnehagelæreren mens hun ser på Emils versjon av sinte

Analysetema

Lek som innlevelse
 Regiplan hvor guttene reflekterer over hvordan de opplever trollets sinte øyne i boka, og hvordan de selv kan framstille sinte øyne i egne ansikter

<p>øyne. Matias begynner å knurre og puste tungt.</p> <p>«Jeg klarer monsterstemme», sier han forklarende før han igjen puster raspende og skrallende.</p> <p>Monsterstemmedemonstrasjonen avslutter han med en liten rap og smiler svakt for seg selv.</p>	
---	--

I sekvensen over ser guttene ut til å undersøke hvordan sinne kan uttrykkes gjennom mimikk og for Matias sin del kan sinne understrekes ved høy stemme, tung pust og knurrelyder, noe han bruker aktivt etterpå når han går inn i rollen som troll i empirifragment nummer to. Da reiser han seg også opp i sofaen og krafser foran seg med hendene sine. Gjennom lekens regiplan og fiksjonsplan går guttene inn i en av bildebokas figurer og framstiller denne figuren fysisk i rommet. På denne måten uttrykker guttene innlevelse i bildebokuniverset.

I film nummer åtte, hvor barnehagelæreren Maia leser *Diktatoren* for Linus og Iselin på fire år, finner jeg også eksempler på innlevelse gjennom lek. Som en kontekstualisering av empirifragmentet hvor leken framkommer, tar jeg med første oppslag i bildeboka som viser hva slags figur vi har med å gjøre i dette fiktive universet. I sekvensen i empirifragment 4 er det barnehagelæreren som forsøker å sette barna på sporet av undring, refleksjon og lek. Før de nærmer seg leken, stiller barnehagelæreren spørsmål til barna om diktatoren er en mann eller et barn. Iselin er klar på at det dreier seg om et barn. Maia påpeker at han er tegnet med bart på første oppslag. Hun ser ut til å rette oppmerksomheten mot at diktatoren leker at han er en mann.



Verbaltekst: DIKTATOREN GÅR OG LEGGER SEG

Hver kveld spiser diktatoren en banan og drikker et halvt glass melk før han legger seg. Etterpå blir tennene hans pusset. Til og med det må andre gjøre. For hvis man er diktator, er man diktator. Han får på seg diktatorpysjamasen sin. Så går han og tisser. Da står han på tærne.

På oppslag tre sier verbalteksten i boka at diktatoren bestiller noen stjerner og en måne på himmelen når det er natt. Linus smiler og ler av dette, og mener det ikke går an.

Tredje oppslag fra *Diktatoren*



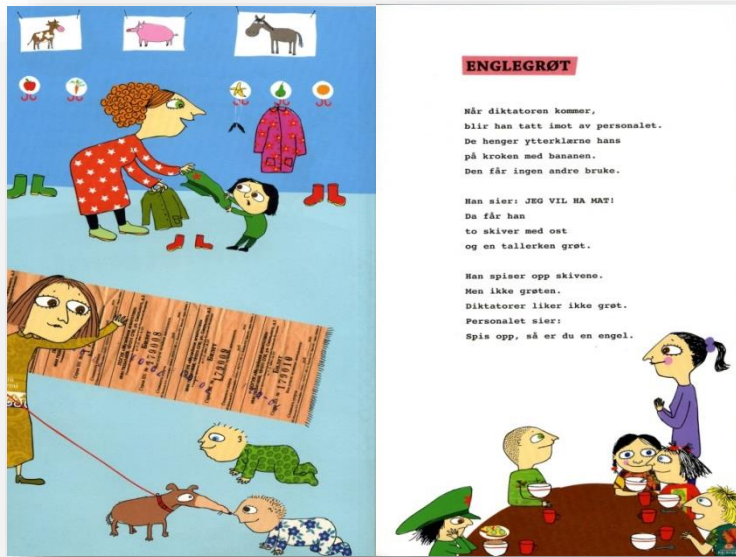
Verbaltekst:
 DET BLIR IKKE NOE
 EVENTYR
 Vil du høre et eventyr? spør
 noen.
 Det vil han.
 Han vil høre STØRST OG
 BEST,
 som handler om ham selv.
 Men det finnes ikke.
 Så da kan det være det samme.
 Når han blir alene, bestiller han
 noen stjerner og en måne på
 himmelen.
 Det går bra.
 Til slutt brøler diktatoren
 SOV til seg selv.
 Da må han adlyde, så klart.

Empirifragment 4	Analysetema
<p>«Det var rart, jeg trodde de (stjernene) bare var på himmelen, jeg», sier Linus.</p> <p>«Ja, det trodde jeg også», sier Maia.</p> <p>«Men han bestiller han», sier Linus.</p> <p>«Ja», svarer Maia.</p> <p>«Det går ikke an å bestille, da», mener Linus.</p> <p>«På lat kanskje», sier Maia og smiler til Linus.</p> <p>«Tror dere det?» spør hun barna og ser vekselvis på dem. Begge to smiler mens de betrakter illustrasjonen i boka, og de nikker bekreftende.</p>	<p>Lek som innlevelse</p> <p>Barnehagelæreren bringer inn late-som-om-planet i samtalen</p>

Empirifragment 4 viser både forhandlinger om mening i bildeboka, og lek som blir synlig etter hvert. Her er det barnehagelæreren som bringer inn lekemodusen gjennom et *late-som-om-plan*. Hun har tidligere pekt på at gutten i boka leker at han bestemmer over alt og alle. Dette er en mulig måte å fortolke boka på, og hun fortsetter denne strategien på oppslag åtte.

Barnehagelæreren kommenterer at det ser ut som dikteren har kommet inn i en barnehage på dette oppslaget. Det er knagger med bumerker og barnetegninger i garderoben og personale som hjelper dikteren av med klærne. Barnehagelæreren sier om figuren som hjelper dikteren, at det liksom er henne selv i garderoben i barnehagen. På motstående side er det en av personalet som hjelper barna under måltidet. Denne figuren omtaler Maia som en av personalet i barnehagen hun selv jobber i, og Linus og Iselin kjenner tydeligvis personen det er snakk om. De fniser, og Maia fortsetter leken ved å spørre hvor Iselin er på illustrasjonen.

Åttende oppslag fra *Diktatoren*



ENGLEGRØT

Hår diktatoren kommer,
blir han tatt imot av personalet.
De henger ytterklærne hans
på kroken med bananen.
Den får ingen andre bruke.

Han sier: JEG VIL HA MAT!
Da får han
to skiver med ost
og en tallerken grøt.

Han spiser opp skivene.
Men ikke grøten.
Diktatorer liker ikke grøt.
Personalet sier:
Spis opp, så er du en engel.

Verbaltekst:
ENGLEGRØT
Når diktatoren
kommer,
blir han tatt imot av
personalet.
De henger
ytterklærne hans
på kroken med
bananen.
Den får ingen andre
bruke.

Empirifragment 5

Iselin ser ut til å vurdere muligheten for å være en av figurene på illustrasjonene, men så smiler hun og ser skøyeraktig opp på Maia og sier:

«Jeg hadde fri, jeg hadde fri den dagen». Maia ler overrasket.

«Du hadde fri», sier hun.

Linus peker på diktatoren og sier han er han. Barna ler og veksler blikk.

«Å, er det du som bestemmer alt, jasså du», sier Maia.

Linus ler og smiler.

«Skal vi se hva du bestemmer, da», sier hun og mener de skal lese videre i boka.

Analysetema

Innlevelse gjennom det å ta roller basert på figurer i bildeboka

I denne høytlesningen dukker regiplanet opp på oppfordring fra barnehagelæreren, men barna er med på leken og tar selvstendige valg i forhold til mulighetene som ligger i det. Iselin signaliserer lek gjennom preteritumsformen av verbet sammen med humring, smil og ved å møte Maias blick. Lek ser ut til å være en integrert del av kommunikasjonen mellom barna og barnehagelæreren, og det blir en motivasjon for å lese videre. Leken bidrar også til at barna identifiserer seg direkte med figurene i boka. Disse eksemplene på lek viser en form for innlevelse hvor barna tar roller basert på figurene i bildebøkens bilder.

En annen form for innlevelse blir synlig i høytlesningen der Mathilda og Matheus leser *Bukkene Bruse på Badeland*. Sekvensen jeg nå vil vise, følger etter at barnehagelærer Anne har bladd opp oppslag sju i boka hvor verbalteksten forteller at endelig er Bukkene Bruse klare for et bad. Matheus peker mot den rosa sklia og spør om bukkene kan skli i den, noe Anne bekrefter.

Sjuende oppslag fra *Bukkene Bruse på Badeland*



Empirifragment 6

Analyssetema

«Ja, og da kom de», sier Mathilda ivrig.

«Da kom de inn i vannet, og hopp, bade, bade, bad», sier hun og lar hånda si representere bukkene Bruse. Hun løfter den og lar den «plaske» ned i bassenget mens hun spreller med fingrene som om de var beina til bukkene som plasker i vannet. Hun gliser og ler mens hun liksom bader, før hun ser på Anne og ler enda høyere. Anne smiler til henne og sier:

«De bader hele tida.»

Matheus følger oppt trinnet med en finger i munnen og blikket festet på Mathildas lekescene i boka. Han smiler for seg selv. Mathilda viser på nytt hvordan bukkene kommer seg opp i sklia, og med fingrene følger hun svingene i den og viser hvordan bukkene rutsjer nedover og havner i bassenget.

«Inn til vannet», sier hun og føyer til:

«Bade, bade, bad», mens hendene hennes igjen agerer bukker som bader i bassenget.

Innlevelse i bildeboka gjennom fysisk iscenesettelse av lek med utgangspunkt i et bildeoppslag

Den magiske ytringen «*bade, bade, bad*» forteller i overført betydning om et langt og aktivt bad. Ytringen fungerer som en *ellipse* (Aaslestad, 1999, s. 57) i lekframstillingen. I narratologi er det vanlig å kalle det at «fortellingen hopper over noe i historien» for ellipse. Sett fra et lekperspektiv har den magiske ytringen som funksjon å komprimere lekframstillingen. I Mathildas tilfelle er det selve badescenen som blir presset sammen til tre ord. Ved å bruke magiske ytringer på denne måten kan Mathilda utelate detaljert informasjon om hva som konkret skjer når bukkene bader. Det magiske ligger i det at ytringen rommer et helt hendelsesforløp, som de som leker, må forholde seg til.

Sekvensen minner dessuten om funn fra Maria Simonssons (2004, s. 145) forskning hvor bildeboka fungerer som en lekescene barna entrer ved tankens kraft, noe jeg har omtalt under punkt 2.5. Mathildas lek viser hvordan boka helt fysisk kan brukes som scene for lek og humor. Gjennom å skape sin egen fiksjon viser Mathilda innlevelse i bildeboka. Hun lever seg inn i bildeboka på sine premisser, og det er nærliggende å tro at leken også er basert på hennes egne erfaringer med skliing og bading i basseng.

Det siste eksempelet på lek som innlevelse henter jeg fra Mari og Vildes resepsjon av *Garmanns sommer*. Samtalen under tar utgangspunkt i illustrasjonen på tredje oppslag.

Tredje oppslag fra *Garmanns sommer*



Empirifragment 7

Mari ler ved synet av oppslag tre. Vilde peker på Garmann og trekker skuldrene opp mot ørene, hun fniser. Mari begynner å le igjen med en gang hun får øye på marihøna og Garmann som skjeler ned på den. De to jentene veksler blick, og Mari kommenterer:

«Så småe bein har de (tantene)».

«Ja», sier barnehagelæreren og peker på Garmanns nese, hvor marihøna sitter. Hun smiler. Mari ser hva barnehagelæreren peker på, og smiler hun også.

«Mmm, på nesa», sier hun.

Vilde strekker ut pekefingeren og setter den mot marihøna før hun raskt trekker fingeren til seg igjen og roper ut:

«Han beit meg!».

«Beit han?» sier barnehagelæreren.

Mari peker også på marihøna, og på samme måte som Vilde, trekker hun hurtig fingeren til seg igjen.

Analysetema

Innlevelse i bildeboka gjennom fysisk iscenesettelse av lek med utgangspunkt i et bildeoppslag

I dette empirifragmentet leker Mari, Vilde og barnehagelæreren at marihøna i boka er levende. Det er barnehagelæreren som peker på billen på Garmanns nese, men det er Vilde som initierer at billen er levende ved å trekke fingeren til seg og late som om den biter henne. Dette synliggjør en form for innlevelse i bildebokas univers, og at leken framstår som en ny iscenesettelse av elementer fra bildebokas bilder. I sin bearbeiding av tekstopplevelsen har aktørene skapt en ny tekst gjennom lek med et helt spekter av både verbalspråklige og ikke-verbalspråklige tegn. Kroppsspråk, peking og humring danner en vesentlig kontekst for både produksjon og fortolkning av leken. Eksempelet viser også tydelig hvordan det neste temaet manifesterer seg, nemlig det å pendle mellom lek og ikke lek, mellom det som skal forstås bokstavelig, og det som foregår på et late-som-om-plan.

5.4.2 Pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon

Det andre temaet i det jeg kaller ludisk resepsjon, er *lek som pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon*. Det at barna faktisk leker underveis i samtalen om bildebøker og nærmest baker leksekvenser inn i samtale sine, synliggjør deres evne til å gå inn og ut av leken. Det skjer et skifte i kommunikasjonen hvor noe av det som sies, skal oppfattes bokstavelig, mens andre ytringer skal oppfattes som del av en lek. Skiftene kan foregå både eksplisitt og underforstått uten tydelige lekesignaler. Pendlingen kan forstås som at barna både er på innsiden av sin egen fiksjon og på utsiden av den. De uttrykker både et innenfra-perspektiv når de agerer innenfor en fiksjon, og et utenfra-perspektiv hvor leken kommenteres og forhandles fram. Dette skjer i sekvensen hvor Emil og Matias undersøker sinte ansiktsuttrykk i boka og i egne ansikter, før kunnskapen anvendes i dramatiseringen av trollet. Matias spør barnehagelæreren eksplisitt: «Kan jeg si den siste også?» og refererer til trollets replikker på oppslag tretten i boka om bukkene Bruse på badeland. I denne sekvensen har Matias forberedt barnehagelæreren og Emil på at han snart vil dramatisere og leke ut trollrollen igjen. I andre eksempler dukker leken opp nærmest uten forvarsel, som når Mathilda tar over framstillingen av det som skjer i bassenget med bukkene på Badeland: «Da kom de inn i vannet, og hopp, bade, bade, bad», sier hun og lar hån si representere bukkene Bruse.

Samtalene med leksekvenser viser en pendling mellom flere sfærer for å bruke Schousboes begrep. Et fantastisk litterært univers tilbys gjennom for eksempel *Bukkene Bruse på Badeland*, hvor troll, harer og bukker bader i basseng. Samtidig er barna i høytlesningshendelsen situert i en reell og triviell barnehagekontekst representert ved for eksempel en sofa i barnehagens personalrom. Matias lar sofaen illudere bassengkanten på badeland og kaster seg ut fra den. Like etterpå setter han seg rolig ned for å lytte til den videre formidlingen av boka, og sofaen er igjen et sitteredskap.

Gjennom analysene og fortolkningene blir det med andre ord mulig å destillere leksekvensene i materialet slik at egenskapene ved leken i materialet trer tydeligere fram. Det blir mulig å se hvordan leken bidrar til innlevelse og pendling mellom flere reale- og fiksjonale sfærer. Disse to temaene synliggjør litterær kompetanse, jf. punkt 2.3.3 Det resepsjonsteoretiske feltet og framstillingen av litterær kompetanse. Litterær kompetanse fortolker jeg her både som evnen til å leve seg inn i fiksjonen og som evnen til å tre ut av fiksjonen og delta i en annen type praksis, som et lyttende og interessert barn som deltar i høytlesning i barnehagen.

5.4.3 Karnevalisme

Det tredje temaet jeg definerer inn i en ludisk resepsjon, er karnevalisme. Selv om karnevalisme ikke alltid er et trekk ved lek, kan det å leke i høytlesningen av bildebøker i seg selv fortolkes som karnevalisme. Michail Bakhtin tematiserer karnevalismen gjennom sin fortolkning av Rabelais tekster. Om Rabelais språklige bilder i teksten sier Bakhtin at disse er «(...) fiendtlige mot allt som är avslutat och stabilt, mot allt inskränkt allvar, mot alla färdiga lösningar vad gäller människans tankar och uppfattning om världen» (Bachtin, 2007, s. 14). På samme måte kan lek underveis i høytlesningen ses på som en opposisjon mot en fastlåst praksis hvor voksne performativt framstiller bildebokas verbaltekst, mens barn opptrer som passive, stille og lyttende til den voksnes formidling. Høytlesning hvor lek er en del av barnas resepsjon, kan ses som kommunikasjon som gjør høytlesningen ustabil og som

utfordrer en voksen, konvensjonell og ferdig fortolkning av bildene og skriften i bildebøkene. Karnevalismen truer en endelig, entydig og logisk mening i bildebøkene, og åpner for en intuitiv, mangetydig og ustabil forståelse. Karnevalismen gjør barnas perspektiver, det lekende og intuitive, til det essensielle i høytlesningen på bekostning av en konvensjonell praksis. Det er ikke dermed sagt at leken fører bort fra litteraturen og bort fra den tematikk som formidles i den.

Karnevalismen kan true den narrative strengen i en fortelling ved å sette den på vent, eller utvikle den i retninger som tekst og bilde ikke sier noe eksplisitt om. Den som gjerne ser blavendingen som motor for fortolkningen av bildeboka, og som derfor ønsker seg rask blafrekvens for å få sammenheng i framstillingen av den visuelle temporaliteten i fortellingen, kan kjenne seg truet av leken. Det kan hevdes at leken og samtalen fjerner leserne og betrakterne fra den organiserte sammenhengen ei bildebok også kan anses å representere. Innslagene av lek i samtale i mitt materiale kan ikke avvises som litterære sidespor. Til det er de altfor fokuserte og direkte sprunget ut av bildebøkernes fiktive univers.

Karnevalismen i lekeeksemplene fra materialet rettes mot høytlesningspraksisen som jeg har vært inne på, men også mot illustrasjonene i en av bøkene. Et av barna retter humoren i tillegg mot seg selv. Et eksempel på det får vi underveis i Mathilda og Matheus sin lesning av bukkene Bruse på Badeland. De to barna sitter ved et lite bord, og bildeboka ligger flatt ned på bordet mens barnehagelæreren leser og barna sitter på hver side av henne. I oppslag sju i boka forteller verbalteksten at trollet verken betaler eller dusjer før det går inn i bassengområdet. Det slenger opp døra til svømmehallen og åpenbarer seg på oppslag åtte over to hele sider på høykant med et sammenknepet øye som en smal stripe, og det andre stort og rødt.



Empirifragment 8	Analysetema
<p>Mathilda veksler et raskt blikk med Matheus og synker sammen i kroppen. Hun gjemmer ansiktet bak knyttede never og lager en høy og tynn jamrende lyd, før hun plutselig sier:</p> <p>«Jeg gjemmer meg.» Så forsvinner hun under bordet. Matheus sitter tilbake og spør barnehagelæreren: «Hva sier han?» «Ja, hva sier trollet?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Hei, hei!» sier Mathilda under bordet med kraftig, tilgjort brautende stemme.</p>	<p>Karnevalisme</p>

Mathilda parodierer seg selv som det engstelige barnet som skremmes av bildebokas barske framstilling av trollet, men i neste replikk er hun selve trollet. Leken tilbyr en form for transformasjon som gjør at humoren i det ene øyeblikket kan rettes mot en selv, for i neste øyeblikk å rettes mot karakteren i boka. Og i neste nå transformeres scenen igjen, og denne gangen er det selve framstillingsformen til illustratøren Gry Moursund som får karnevalismen rettet mot seg.

I oppslag ni forteller verbalteksten om de dramatiske konsekvensene av trollet som har tatt «bomba» og skylt alle som bader, opp fra bassenget. Barnehagelæreren leser om musefamilien som blir skylt på land, men Matheus er mest opptatt av det som skjer på høyre side av oppslaget, hvor trollet er framstilt tilsynelatende mindre enn på foregående oppslag over to sider.

Niende oppslag fra *Bukkene Bruse på Badeland*



Empirifragment 9

Analyssetema

«Se, han ble liten», sier Matheus og peker på trollet.

«Ja, hva har skjedd?» spør barnehagelæreren.

«Han blei liten», sier Mathilda. «Han blei liten nå. Han er liten, han er liten, han er liten», erter Mathilda, mens hun peker på det øverste trollet på høyre side av oppslaget.

«Han er mamma og han er pappa», sier Matheus med tilgjort brautende stemme. Han peker først på trollet på venstre side av oppslaget, så på det tilsynelatende lille trollet på høyre siden øverst.

«Og det er en baby», sier Mathilda utfordrende om det lille trollet på samme side.

Matheus legger armene i kors over brystet, han ser skøyeraktig på Mathilda som smiler tilbake. Hun legger også armene i kors på samme måte og snur seg med ryggen til barnehagelæreren og boka, og sier med tilgjort brautende stemme:

«Vi liker ikke babytroll.»

Matheus gjør på samme måte.

«Vi liker ikke babytroll», sier han. Mathilda knekker sammen i kroppen og skratter og ler hjertelig mens hun snur seg tilbake mot boka.

Karnevalisme

<p>Barnehagelæreren leser videre om alle dyra i svømmehallen som blir redde når trollet nærmer seg. «Han skal sikkert skli», leser hun.</p> <p>«Han skal sikkert spise», sier Matheus.</p> <p>«Å skli og spise alle barna», sier Mathilda med åpen munn og tilgjort engstelse. Hun fletter armene over brystet igjen, snur seg demonstrativt bort, mens hun sier:</p> <p>«Vi vil ikke bli spist.» Så lager hun en kraftig prompelyd ved å presse luft ut mellom leppene. Matheus gjør på samme måte. Begge to ler hjertelig av denne måten å kommentere boka på.</p>	
--	--

Mathilda og Matheus harselerer med trollkarakteren i bildeboka. I boka framstår trollet som ubehagelig og provoserende. Tidligere har jeg nevnt at trollet kan representere det udisiplinerte barnet som ikke har lært å tilpasse seg regler for god oppførsel. Gjennom harselasen snus det ubehagelige på hodet og blir lattervekkende for barna som deltar i høytlesningen.

I scenen Mathilda kommenterer, er det ingen menneskeskikkelser, kun dyr. Det ser altså ut til at Mathilda også er i stand til å fortolke dyrekarakterene i boka som noe annet enn dyr. Hun mener at trollet vil spise alle *barna* på badeland. Det kan fortolkes som at hun oppfatter figurene i bassengområdet som barn. Dette er interessant i forhold til Mathildas litterære kompetanse. En avansert side av slik kompetanse kan være å lese slik at teksten og bildene oppfattes som bærere av en dobbel betydning (Hetmar, 1996). Mathilda ser ut til å ha en slik forståelse. Figurene i boka representerer konkrete dyr, men i overført betydning er de mennesker og gir uttrykk for menneskelige handlinger, tanker og følelser. Mathildas doble fortolkning fører dessuten til en karnevalistisk raptus rettet mot selve fortolkningen, hvor hun muligens selv er truet av trollet som vil spise barna både i bildebokteksten og utenfor. Hun opponerer mot spisingen, og nærmest bokstavelig «driter ut» trollet gjennom prompelyden som etterfølges av høy latter. Hun får med seg Matheus, og sammen yter barna motstand mot bildebokas troll. Samtidig nærmer prompelydene og lattersalvene

seg en kaotisk respons som barnehagelæreren kan frykte vil spore helt av. I dette ligger karnevalismens subversive kraft. Gjennom denne lekne responsen tar barna makt over trollkarakteren i boka, men også over hva som er lov i selve høytlesningssituasjonen. De opponerer mot urimeligheten i at barna på badeland blir bøllet med av trollet, samtidig åpner det for en bøllete adferd i lesesituasjonen, noe begge barna ser ut til å fryde seg over. Barnehagelæreren fører høytlesningen på sporet igjen ved å spørre barna om de skal se videre i boka om barna blir spist, samtidig som hun blar videre. Begge barna er enige i det og setter seg rolig til rette på hver side av barnehagelæreren. Karnevalismen ser ut til å ha en effektiv maktforskyvningseffekt i lesesituasjonen, men heller ikke maktforskyvningen er stabil.

Et siste eksempel med karnevalistiske trekk, er Mari og Vildes lek med marihøna i boka om Garmann.

Tredje oppslag fra Garmanns sommer



Empirifragment 10

Analyssetema

Vilde strekker ut pekefingeren og setter den mot marihøna før hun raskt trekker fingeren til seg igjen og roper ut: «Han beit meg!»

Karnevalisme

«Beit han?» sier barnehagelæreren.

Mari peker også på marihøna, og på samme måte som Vilde, trekker hun hurtig fingeren til seg igjen. Barnehagelæreren krøker seg sammen og titter undersøkende på illustrasjonen, mens hun sier:

«Det så veldig ekte ut.» Begge jentene kryper sammen og betrakter bildet interessert. Vilde ser spørrende opp på barnehagelæreren og sier:

«Bare den ikke lever.»

«Tror du den lever?» spør barnehagelæreren.

Vilde rister på hodet. Mari skvetter plutselig til og roper ut. Det ser ut som hun later som at marihøna beveger seg. Alle tre bøyer seg nærmere illustrasjonen. Vilde stirrer intenst på insektet.

«Ser veldig ekte ut. Jeg vet ikke», sier Vilde, men fullfører ikke ytringen.

«Det ser ut som», sier Mari, men fullfører ikke ytringen.

Vilde peker forsiktig på billen, og plutselig trekker hun hånda til seg og ser opp mot taket.

«Nå fløy den», sier hun.

«Nå fløy den?» sier barnehagelæreren med et spørrende tonefall mens hun ser overrasket på Vilde. Vilde snur hodet fram og tilbake og ser opp mot taket.

«Hvor blei'n av?» spør hun mens hun titter seg rundt.

«Hvor blei det av'n?» gjentar barnehagelæreren.

Alle ser opp mot taket. Mari peker mot taket og sier:

«Den er oppi taket.»

«Å ja», sier barnehagelæreren mens hun også ser mot samme punkt i taket. Så ser hun ned i boka igjen og uttrykker et «hm». Mari ser også i boka igjen.

«Men det fløy en til inn der», sier hun og peker på mariehøna i boka.

«Ja, kanskje vi», sier barnehagelæreren, men fullfører ikke ytringen.

«Oi, nå flyr den også», sier Mari og ser mot taket igjen.

«Kanskje vi finner'n et annet sted i boka», sier barnehagelæreren.

«Mmm», svarer Mari.

I denne sekvensen retter leken seg også mot illustrasjonen i boka. Holes nærmest fotografiske gjengivelse av mariehøna oppfattes som til de grader virkelig at jentene leker den er «ekte». At bildebokas figurer løsriver seg fra papiret og transformeres til et imaginært insekt i jentenes fortolkning, kan også oppfattes som et karnevalistisk trekk ved leken. Elementer fra bildeboka frigjøres og omformes og gis selvstendig liv. Barna leker med bildets meningspotensial, og leken kommuniseres særlig via peking og blick som brukes for å materialisere billens flukt mot taket i rommet der jentene sitter. Barnehagelæreren velger å være med på leken.

5.4.4 Øyeblikkets gyldighet

Øyeblikkets gyldighet er min betegnelse på at barna oppholder seg lenge på noen av oppslagene i bøkene. De bruker lang tid på å undersøke detaljene og sammenhenger i bildebøkens bilder. Ut fra dette skaper barna scener og spiller ut en leken handling uten tanke på at det gjelder å komme seg raskt videre for å nå et sluttresultat. Det flyktige øyeblikket får gyldighet, ikke bare summen av øyeblikk som utgjør en lesning fra perm til perm.

Selv om lekforskere er enige om at leken ikke tjener et bestemt formål, mener jeg det flyktige øyeblikket fylt med leken respons har gyldighet i høytlesningssammenhengen. At leken ikke har et mål eller hensikt, betyr ikke at den er verdiløs eller uten mening. Det å gi disse flyktige øyeblikkene av lek gyldighet i høytlesningen markerer en holdning til selve lesningens hensikt. I materialet er det flere eksempler på at barna interagerer med bildebøkene ikke bare kognitivt, men på en estetisk måte. Lesning framstår som en estetisk prosess, ikke bare en form for informasjonssøk, jf.

Rosenblatts teori om lesning som transaksjon, noe jeg gjør mer utførlig rede for under punkt 5.5.1. Leserne framstår videre som aktive bidragsyttere til meningsskapingen underveis i lesningen. Leserne bidrar med iscenesettelser av bildebøkene gjennom lek, og de utnytter lekens multimodale affordans (Kress, 2003, s. 36) i sin representasjon av mening.

Selv om bildebøker ofte er en visuell og skriftlig framstilling av et temporalt forløp som ikke sjelden får en konkret avslutning, oppløsning eller forklaring, viser mitt materiale at barna klarer å skape mening og sammenheng til tross for avbrytelser i lesningen. Det kan også være slik at sammenheng og koherens oppstår for barna gjennom lek. Det kan videre være slik at særlige inferenser dannes gjennom leken. Materialet viser at temaene i leken ikke er irrasjonelle og ulogiske brudd med den tematikken bøkene tar opp. Avbruddene, for ikke å si øyeblikkene, av lek, utdyper, kommenterer, harselerer og utvikler mening i høytlesningssituasjonen. Samtlige leksekvenser i materialet tar utgangspunkt i bildebøkens tematikk.

Selv om Mathilda har lest *Bukkene Bruse på Badeland* mange ganger og vet hvordan boka ender i klassisk eventyrslutt, tar hun seg tid til å leve seg inn i flere av oppslagene og bruker mye tid på det. Dette skjer for eksempel i forbindelse med sjuende oppslag i bildeboka hvor den rosa sklia er sentral. Mathilda vet at bildeboka ikke handler om den rosa sklia. Bildeboka handler om bukkene Bruse, som hun sier til sin makker Matheus tidlig i samtalen mellom dem. Med flat hånd stryker hun fram og tilbake over rekken av bukker i boka og sier: «Det er bukkene Bruse, og de bukkene Bruse skal gå og bade.» Hun kan definere bokas tematikk, men i oppslaget med sklia kan hun også dvele ved sklia som sådan. Gjennom å la fingrene være bukker som bader og sklir, undersøker hun den flate tegningen av sklia og sine egne henders affordans. Leken hennes stiller indirekte spørsmål om hva det vil si å skli i en slik sklie og havne i vann med stor fart. Slik flytter hun oppmerksomheten fra det narrative forløpet til det narrative rommet i bildeboka og utenfor. Bildenes modale affordans har et fortrinn når det gjelder å uttrykke romlighet. De kan definere et fiktivt univers og gi betrakteren rike opplysninger om hvordan det ser ut for eksempel på badeland, på flyplassen eller der Garmann bor. Mathildas hender er tredimensjonale og bevegelige i tillegg, slik at meningspotensialet i framstillingen øker sammen med den materielle affordansen og den funksjonelle tyngden som her ligger i det performative. Slik får flyktige øyeblikk av lek gyldighet både som redskap for meningsskaping og som uttrykk for barns resepsjon. I lekeeksemplene utløser møtene med bildebøkene barnas fysiske framstillinger av tematikken i bøkene. Bøkene oppfattes som en form for lekerom av noen av barna. I de fire høytlesningene hvor lek er framtrepende, skjer dette særlig i Mathildas og Matheus lesning av *Bukkene Bruse på Badeland*, i Mari og Vildes lek med Marihøna i *Garmanns sommer* og i Emil og Matias lesning av *Bukkene Bruse på Badeland*.

5.5 Forhandlinger om mening

Kategorien jeg videre vil analysere, er den jeg kaller *forhandlinger om mening*, jf. punkt 4.5.1 hvor jeg beskriver utviklingen av denne analysekategorien. Samtlige videoobservasjoner av barnehagebarnas bildebokresepsjoner inneholder sekvenser av forhandlinger om mening, og de er særlig knyttet til bildebøkens bilder. Jeg vil nå

undersøke hvordan barnas samtaler underveis i høytlesningen kan være et redskap for forhandlinger om mening. Igjen vil jeg pendle mellom teori og empiri for å finne måter å analysere materialet på. Når det gjelder forhandlinger om mening i møte med litteratur, kan resepsjonsteori være til hjelp.

5.5.1 Transaksjoner med ord og bilder

Tradisjonelt handler resepsjonsteorier om fortolkninger av skjønnlitterære skriftlige tekster. Etter hvert har teoriene blitt brukt til å forstå tolkningsprosesser der bilder, film og et vidt spekter av multimodale tekster er gjenstand for undersøkelser som hos for eksempel medie- og resepsjonsforskerne Mackey (2007, 2011), Nyjordet (2010), Tønnessen (2000) og Mjør (2009). Innenfor resepsjonspedagogikk (Aamotsbakken & Knudsen, 2011) har interessen ofte dreid som om elever eller studenter som selv kan lese og skrive, og som gjerne kan betrakte og reflektere over sin egen lesning fra et metaperspektiv (Langer, 2005; Malmgren, 1999; Rosenblatt, 2005; Smidt, 1989). Jeg vil nå vise hvordan jeg bruker litteraturforskeren Louise Rosenblatts transaksjonsteori om lesning for å skape forståelse for hva som er i spill i barnas forhandlinger om mening. Jeg konsentrerer framstillingen om de elementene som jeg mener kan anvendes når leserne ikke er høyt skolert, men i starten på sin lesekarriere, for å si det slik. Jeg ser barnas forhandlinger om bildebøkens mening som en form for *transaksjon* mellom bildebøkene og leserne i tråd med Rosenblatts perspektiver.

Rosenblatt kaller sin teori om lesing og skriving for: «The Transactional theory of Reading and Writing» (2005, s. 1). Begrepet *transaksjon* er viktig i denne sammenhengen. I det ligger forestillinger om at en gjensidig påvirkning mellom tekst og leser finner sted (2005, s. 3). Dessuten er både teksten og leserne likeverdige bidragsytere i transaksjonen. Transaksjoner med tekster og bilder kan være de spesifikke samhandlinger som utvikler seg mellom teksten og leserne og som til sammen utgjør selve resepsjonen av for eksempel ei bildebok.

Rosenblatts transaksjonsbegrep oppfatter jeg som av generell karakter. Hun går ikke eksplisitt og konkret til verks for å beskrive for eksempel en konkret lesnings

transaksjoner. Slik jeg benytter transaksjonsbegrepet, kan det romme de ulike typer transaksjonene jeg finner i mitt materiale. Derfor ser jeg på *forhandlinger* med den multimodale teksten om mening, *utvikling* av mening, *lek* med mening og *meddiktning* som transaksjoner mellom bildebøkene og leserne i denne studien. Transaksjon betrakter jeg altså som de mangeartede prosessene som foregår mellom bildebøkene og barna. Teksten, i dette tilfellet den multimodale, påvirker leserne, og leserne påvirker, eller virker gjennom teksten. «The ‘meaning’ does not reside readymade ‘in’ the text or ‘in’ the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text», sier Rosenblatt (2005, s. 7). Teksten forblir merker på papiret inntil en leser samhandler med dem. Likeledes forblir bildene i bildeboka fargefelter og streker på papiret inntil barna transaksjonerer med disse fargefeltene og tillegger dem betydning og mening.

Resepsjonsteori kan dreie seg om hvilke føringer og disposisjoner teksten tilbyr leseren å spille med og i, slik at leserens rolle langt på vei blir å finne de spor forfatteren legger ut i teksten, og gi dem et innhold. Rosenblatts teori åpner i større grad opp for hva *leseren* kan tilby teksten. Leserens tilbyr teksten hele det batteri av følelser, holdninger og erfaringer leseren sitter inne med. Leserens tilbyr teksten sitt sanseapparat, sin sensitivitet og evne til å oppleve teksten og leve med i det den forteller om, jf. barnas lekne innlevelse i bildebøkene. Rosenblatt sier dessuten at leseren kan innta en sensitivitet overfor «(...) what is being lived through during the reading event (2005, s. 11). Samme sted bruker hun begrepet «the lived through meaning» om den prosessen det kan være for en leser å lese en bok. Hun forklarer denne gjennomlevde opplevelsen med at vi som lesere gjerne sitter igjen med noe mer enn minnet av for eksempel Romeo og Julie som et vakkert kjærestepar som døde unge (2002, s. 45). Rosenblatts eksempelmateriale er ofte hentet fra en klassisk vestlig skjønnlitterær kanon, noe førskolebarna i mitt materiale selvsagt ikke har kjennskap til. Det er ikke dermed sagt at all annen lesning blir ugyldig. En gjennomlevd leseopplevelse kan like godt være tilfredstillende over *Lisbeth Salanders* ultimate hevnakt i Stieg Larssons *Milleniumstrilogi* (2007), eller tilfredsheten over *Pippis*

latterliggjøring av myndighetspersoner i Astrid Lindgrens trilogi om *Pippi Langstrømpe* (Lindgren, Braarvig, & Midelfart, 1964).

Rosenblatt løfter fram at leseren tilbyr teksten en menneskelig bevissthet å realiseres i. Hun peker på at lesning nettopp er noe mer enn å lokalisere tekstens mening. Det handler om å leve seg inn i og leve med romanpersonenes dilemmaer og alle de hendelser de er en del av underveis i for eksempel ei bildebok. Dette har jeg tidligere omtalt som *litterær kompetanse*, og jeg anser det som grunnleggende for å skape mening gjennom litteraturen. Barnehagebarnas samtaler viser at de har evne til innlevelse og det å leve gjennom historiene som fortelles både med skrift og bilder. Denne empatiske holdningen kaller Rosenblatt for *the aesthetic stance* (2005, s. 11), hos leseren.

The aesthetic reader pays attention to –savors–the qualities of the feelings, ideas, situations, scenes, personalities, and emotions that are called forth and participates in the tension, conflicts, and resolutions of the images, ideas, and scenes as they unfold. The lived-through meaning is felt to correspond to the text. This meaning, shaped and experienced during the aesthetic transaction, constitutes «the literary work», the poem, story, or play. This «evocation,» and not the text, is the object of the reader’s «response» and «interpretation,» both during and after the reading event (2005, s. 11).

Gjennom leserens estetiske holdning er oppmerksomheten rettet mot følelsers kvalitet, ideer, situasjoner og scener i litteraturen. Den estetiske holdningen handler om å leve med i spenningen, i konfliktene og oppløsningen av konfliktene. Den gjennomlevde meningen oppstår ikke som selve teksten, ei heller som en idé hos leseren, men som resultat av transaksjon mellom leseren og teksten. Dette konstituerer arbeidet med teksten, og det igjen skaper diktet, skuespillet eller fortellingen i hver individuelle lesning.

Men det er ikke kun en slik emosjonell og empatisk side hos leseren som er aktiv under transaksjonen med teksten. Også en mer kognitiv og rasjonell side hos leseren aktiveres. Rosenblatt omtaler denne holdningen samme sted som *the efferent stance*,

og hun mener det er snakk om et «*efferent og estetisk kontinuum*» (2005, s. 10) av holdninger i enhver lesning. Begrepet efferent kommer fra latin *effero* som betyr å føre bort (2002, s. 41). Når lesningen er preget av en efferent holdning, velger leseren ut og abstraherer analytisk den informasjon eller de idéer som gjenstår når lesningen er gjennomført. Denne lesningen legger vekt på å hente informasjon ut av teksten. Rosenblatt tenker seg at vi har en selektiv bevissthet som lesere, vi kan tilpasse oss en lesning som passer for den situasjonen og den typen lesning som det er snakk om. Men vår selektive bevissthet kan også underveis velge ut de forhold vi vil vie oppmerksomhet i teksten. Vi kan både innta en estetisk holdning til selve lesningen, eller en efferent holdning, men vi kan også underveis i lesningen være selektivt utvelgende. Efferent og estetisk holdning referer seg til to ytterpunkter i et kontinuum av lesestiler. Begge holdninger kan styre vår oppmerksomhet og være aktive underveis i lesningen, men ofte er det slik at lesesituasjonen fordrer og definerer hvilke holdning som skal være dominerende under lesningen.

Disse forestillingene om det å lese tar ikke sitt utgangspunkt i førskolebarn som ennå ikke har lært seg kunsten å avkode skrift. Likevel vil jeg bruke Rosenblatts tenkning til å vise at både en estetisk og en efferent holdning er mulig å påvise i barnehagebarnas samtaler om bildebøkene. Det tydeligste eksempelet på en estetisk holdning til det å skape mening i bildebøkene, vises gjennom leksekvensene i materialet. En mer efferent holdning kommer til uttrykk i det jeg kaller forhandlinger om mening.

Barna i min studie viser i noen av samtalene at de pendler mellom de to leseholdningene, de lever med i fortellingene på en empatisk og estetisk måte, men de diskuterer også på en efferent måte hva det er bilde av i bildebøkens bilder, og hva bildene betyr. Det viser kanskje også at det er en sammenheng mellom de to leseholdningene. På den ene siden er det nødvendig å leve med i narrasjonen. På den andre siden er det nødvendig for å intensivere opplevelsen og forståelsen å trekke seg tilbake fra det sanselige og umiddelbare.

5.5.2 Temaer i barnas forhandlinger om mening

I det følgende vil jeg ta for meg barnas efferente transaksjoner med teksten. Barna diskuterer særlig bildebøkens bilder. Materialet kan fortolkes som at barna gjennomgående i alle filmene forhandler om hvordan bildene skal fortolkes. Det at barna snakker mest om bildene, nevnte jeg innledningsvis under temaet *Bildebøker*, og jeg viste til Maagerø og Tønnessen som mener barn kan oppfatte verbalteksten i bildebøker som sekundær (2011, s. 151). Dette kan ha sammenheng med at verbalteksten i boka som leses av barnehagelæreren, kan framstå som flyktig, siden den har en auditiv materialitet. Bildene i boka er stabile og har en fysisk representasjon i høytlesningen. Barna bruker lang tid på betraktningene av bildene på hvert oppslag, langt lengre tid enn det tar å lese verbalteksten. Dette kan føre til at verbalteksten kommer noe i bakgrunnen. I flere av lesesituasjonene har barna på forhånd lest boka mange ganger og kjenner verbalteksten og den handlingen som baserer seg på narrasjon gjennom skrift og bilder. Det er grunn til å tro at barna på forhånd kan ha skapt flere og ulike forestillinger om bøkens potensielle ikonotekster (Hallberg, 1982). Høytlesningen kan reaktivere disse mentale forestillingene.

Når barna i mitt materiale samtaler om bildene på en efferent måte, stiller de for eksempel spørsmål om hva objekter i bildene skal forestille. De stiller dessuten spørsmål om relasjonene mellom objekter. De opponerer mot framstillingene og kommenterer om noe ser rart ut, om det skiller seg fra deres opplevelser og erfaringer, men noen ganger vurderer de også framstillingene som gode. I noen tilfeller oppfatter de framstillingene som grunnleggende realistiske som avtrykk av virkeligheten. Andre ganger merker de seg en rekke brudd på realistisk framstilling og stiller seg undrende til at realisme og fantasi kan kombineres i en og samme framstilling. *Garmanns sommer* er den boka som skaper mest opposisjon hos barna. Samtidig er Mari på fem år full av beundring for Stian Holes illustrasjoner. Slik respons fra barnas side penser min analyse inn mot det som gjerne kalles *visuell modalitet* (Van Leeuwen, 2005).

5.5.3 Visuell modalitet i bildebøkens bilder

Begrepet *visuell modalitet*, betyr ikke i denne sammenheng bildet som semiotisk system. Sosialsemiotikeren Theo van Leeuwen (2005) definerer visuell modalitet på denne måten: «Increases and decreases in the degree to which certain means of visual expression are used – colour, sharpness, etc. – express increases or decreases in ‘as how real’ the image should be taken» (2005, s. 166). Visuell modalitet dreier seg om hvor sanne bildene gir seg ut for å være. Visuell modalitet kan altså kommuniseres gjennom visuelle teknikker i bildeframstillingen. Det kan dreie seg om graden av detaljer i framstillingen, bruk av bakgrunn, fargebruk, dybde, lys og skygge for å nevne noe. Variasjon i bruken av disse komponentene i bildet kan redusere eller øke den visuelle modaliteten i bildene, men dette henger selvsagt også sammen med hva slags kontekst bildene skal virke innenfor. Den visuelle kommunikasjonen står i forhold til den visuelle sannhet og virkelighetsoppfattelse som den multimodale teksten kommuniserer innenfor (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 168). Kress og van Leeuwen kaller fenomenet for *coding orientation* (ibid.). På svensk oversettes benevnelsen til *kodningsorientering* (Björkvall, 2009, s. 113). Anders Björkvall som er lektor og forsker i svensk, bygger på Kress og van Leeuwen og sier: «För att uttrycka modalitet i bilder måste bilderna relateras till en typ av verklighetsuppfattning, och en vanlig sådan verklighetsuppfattning är den om den naturalistiska verkligheten, den som kan upplevas med hjälp av synen» (ibid.). I tillegg til en slik naturalistisk kodningsorientering finner han vitenskapelig-teknologisk kodningsorientering, abstrakt kodningsorientering, og til slutt den han kaller «sinnlig». Denne siste kodningsorienteringen vil jeg oversette til norsk med *estetisk kodningsorientering*. Van Leeuwen anvender tilnærmelesvis samme type begreper, men hans kategori for «sinnlig» kodningsorientering er *sensory modality* (2005, s. 170). Van Leeuwen peker på at det hele tiden er snakk om hva slags visuell sannhet som foretrekkes i framstillingen av den visuelle kommunikasjonen (2005, s. 168). Kodningsorientering kan være et fruktbart begrep i forbindelse med barnas fortolkning av bildebøkens bilder. I deres perspektiv kan det se ut som de også diskuterer selve kodningsorienteringen. Det kan ha å gjøre med at den estetiske kodningsorienteringen blander forskjellige typer visuell modalitet i samme uttrykk. I estetisk

kodningsorientering er visuell sannhet basert på effekten av nytelse eller ubehag skapt av den visuelle kommunikasjonen, sier van Leeuwen (2005, s. 170). En slik estetisk kodningsorientering finner vi innenfor kunst, og i visuell kunst kan elementer av alle de andre kodningsorienteringene blande seg inn. Dette kan gjøre bilder mangetydige og komplekse, og tolkningspotensialet øker.

Barna i mitt materiale diskuterer og forhandler om i hvilken grad de kan feste lit til illustrasjonene. For eksempel framstilles aktørene i Stian Holes (2006) visuelle univers med fotografisk presisjon. Garmann og tantene hans ser ekte ut, men Hole leker med betrakteren, og det blir klart at vi ikke kan stole helt på bildene. Tantenes kropper og klær er stilisert og forenklet framstilt. Illustrasjonene er gjennomgående utfallende, og figurene opptrer på bakgrunner som gir bildene dybde og atmosfære, men i disse detaljrike illustrasjonene oppdager barnehagebarna at det er noe som ikke stemmer. Barnas forhandlinger og fortolkninger følger selvsagt ikke forskernes sosialsemiotiske kategorier for visuell modalitet. De har egne observasjoner av bildene som de deler og diskuterer med hverandre. Selv om bildene i seg selv kan ha systemer for framstilling av visuell modalitet, er det leserne eller betrakterne, i dette tilfellet barna, som eventuelt skal lokalisere disse signalene og tillegge dem betydning og mening. Vurderingene av den visuelle modaliteten er sosial, slik at de vil være avhengig av hva barna oppfatter som virkelig, sant og mulig (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 161).

Barnas respons og fortolkninger av bildene viser at bildene ikke kommer som ferdige pakker med mening, men kan bety både det ene og det andre for barna i høytlesningssituasjonen. Materialet viser at bildene må fortolkes og underlegges semiotisk arbeid fra betrakternes side. Deler av dette tolkningsarbeidet blir også synlig gjennom barnas samtaler med hverandre og med barnehagelærerne.

Et forsøk på å gruppere de temaene barna forhandler om mening i, resulterte i tre romslige temaområder. For det første forhandler barna om hva bildene forestiller og betyr. For det andre forhandler barna om bildenes evne til å framstille et narrativt forløp og den funksjon bildene har i fortellingen. Dette er særlig tilfelle i lesningen av

Emilie selger en gutt. For det tredje forhandler barna om bildenes evne til å framstille den sansbare verden. De stiller spørsmål om hvor sanne bildene er, om de korresponderer med de erfaringer de selv har, og om hvor godt eller dårlig håndverk de er uttrykk for. Kort oppsummert i figuren under viser jeg de tre temaområdene som kommer til uttrykk i barnas forhandlinger om mening, og de er i vesentlig grad knyttet til bildene. Det er disse tre temaene jeg vil hente fram eksempler på i det følgende.

Forhandlinger om mening
Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr
Forhandlinger om bildenes narrative funksjon
Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden

Figur 11 Oversikt over analysetemaer i kategorien forhandlinger om mening

Igjen er det slik at det ikke er skarpt avgrensede entydige skiller mellom disse temaene i barnas samtaler. Noen ganger nøyer barna seg med å slå fast hva det er bilde av. Like ofte er det å slå fast hva noe forestiller, starten på en diskusjon om hva objektet i fokus kan bety. Slik er det for eksempel for Johan og Julia i film nummer fem. De leser *Garmanns sommer*, og Johan kommenterer marihøna som Garmann har på nesa si. Han betrakter oppslaget interessert og studerer Garmann nøye. «Mariehøne på nesa», gjentar Johan etter en stund, samtidig som han trykker pekefingeren sin mot sin egen nesetipp flere ganger. «Han blir sinna når han har mariehøne på nesa», sier han så. Johan både definerer hva det er bilde av, fortolker bildet og skaper en kausal kobling mellom mariehøna på nesa og Garmanns ansiktsuttrykk. Han ser ut til å forstå det som om Garmann er sinna *fordi* han har ei mariehøne på nesa.

5.6 Analyser av forhandlinger om mening

5.6.1 Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr

Et hyppig omtalt tema i barnas transaksjoner og forhandlinger med bildebøkene er uttalelser knyttet til hva bildene forestiller. Slike uttalelser forekommer i alle de åtte filmene. I film nummer 1 leser Matheus og Mathilda på fire år *Bukkene Bruse på Badeland* (2009) sammen med barnehagelærer Anne. I empirifragmentet under oppholder de seg fortsatt på første oppslag i boka, og Matheus har allerede stilt mange spørsmål til dette oppslaget som han tydeligvis studerer konsentrert. Han legger merke til mange forhold i bildet som ikke verbalteksten sier noe om. Det viser seg også at noen av Matheus sine observasjoner kommer overraskende på barnehagelærer Anne. I fragmentet under har han observert bilene på parkeringsplassen ved det blå parkeringsskiltet. Barnehagelæreren har akkurat spurt barna om hun skal lese videre, og Matheus har bekreftet at det er ok, men så vil han likevel kommentere bilene og avbryter Anne.

Første oppslag fra *Bukkene Bruse på Badeland*



Empirifragment 1	Analysetema
<p>«Se, der er bilene», sier Matheus mens han peker på de tre bilene i venstre hjørne av oppslaget.</p> <p>«Ja, se der står det biler parkert», sier Anne. Matheus peker på bukkene og sier:</p> <p>«De kan kjøre. Kan bukkene Bruse kjøre?»</p> <p>«Ja, kan bukkene Bruse kjøre bil?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Ja», sier Matheus ivrig. Han peker på bilene og sier:</p> <p>«Det er bukkene Bruse sin bil.»</p>	<p>Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr</p>

Matheus stiller spørsmål ved forhold som verken bildene eller ordene i bildeboka definerer på oppslaget gutten studerer. På forsatsen derimot, har illustratøren tegnet et hus med den røde bilen utenfor. En av bukkene kommer ut av huset, og breking blir framstilt i snakkebobler som kommer ut av pipa og gjennom vinduet på huset. Dette kan med stor sannsynlighet tolkes som bukkenes hus, der reisen til setra eller badeland starter. Barnehagelæreren har imidlertid ikke startet lesningen på forsatsen. Hun går direkte til første oppslag. Slik sett får barna heller ikke med seg titteloppslaget i boka hvor en rød bil er på vei oppover mot fjellet. Derfor blir også Matheus sitt spørsmål helt relevant. Kan bukkene Bruse kjøre bil, og er en av de parkerte bilene som står på parkeringsplassen, deres bil? Barnehagelæreren velger kun å gjenta utsagnene til

Matheus, hun slår ikke fast hvordan bildene skal fortolkes, og Mathilda melder seg heller ikke på i diskusjonen om bukkene kan kjøre bil.

Når barnehagelæreren ikke definerer og lukker teksten for Matheus, gir det ham muligheter til å gjøre sine egne refleksjoner rundt bilene. Han bestemmer seg for at det er bukkenes bil, og at de følgelig kan kjøre. Matheus sin fortolkning plasserer seg godt innenfor det fantastiske universet boka opererer i, hvor geitebukker går oppreist på to bein og bader i basseng i badeland i lånte badedrakter. I oppfølgeren *Bukkene Bruse vender tilbake* (Rørvik & Moursund, 2014) gir forfatter og illustratør eksplisitt bekreftelser på Matheus sin fortolkning. Her heter det på tredje oppslag: «Dagen etter dro de av gårde. De parkerte der de pleide, og la i vei oppover stien mot fjellet.»

Dersom det leses med slutten for øye, for å oppnå et resultat, fortøner kanskje Matheus sine observasjoner seg som uvesentlige. Ut fra Matheus' perspektiv kan det derimot fortolkes som et uttrykk for den måten han akkumulerer informasjonsbrokker for å skape mening i sin fortolkningsprosess på. Matheus sin fortolkningsprosess er preget av at han gjennomgående stiller mange spørsmål til Mathilda og til barnehagelæreren. Fortolkningen av boka er altså ikke bare noe han skaper individuelt, men noe han forhandler fram i samspill med de to andre kommunikasjonsdeltakerne. Forhandlinger i form av spørsmål og respons på spørsmålene er vesentlige redskaper for å danne mening. Mening kunne selvsagt også ha oppstått hos Matheus dersom barnehagelæreren hadde gitt Matheus eksplisitt svar på alle spørsmålene hans, men da ville han ikke hatt en like aktiv rolle å spille i meningsskapingen. Da ville hans semiotiske arbeid i større grad bestå i å overta en fortolkning enn å utvikle og skape en.

I det neste eksempelet er det barnehagelæreren som får i gang forhandlinger om hovedpersonen i bildeboka *Diktatoren* (2012) er en mann eller et barn. Med utgangspunkt i oppslag tre som er gjengitt nedenfor, stiller barnehagelæreren spørsmål til Iselin og Linus om hvem det er som sover nederst på venstre side. Spørsmålet er om

figuren er den samme som på høyre side øverst på samme oppslag. Spørsmålet er dessuten om det er en gutt eller ei jente som er diktatoren.

Oppslag tre fra *Diktatoren*



Verbaltekst: DET BLIR IKKE IKKE NOE EVENTYR
 Vil du høre et eventyr?
 spør noen. Det vil han.
 Han vil høre STØRST OG BEST, som handler om ham selv. Men det finnes ikke. Så da kan det være det samme. Når han blir alene, bestiller han noen stjerner og en måne på himmelen. Det går bra.

Empirifragment 2

«Er det han som sover der, eller?» sier barnehagelæreren Maia henvendt til Linus mens hun peker på figuren nederst på venstre side av oppslaget.

«Ja», svarer Linus med overbevisning.

«Kanskje han bare drømmer at han har bart og er litt sånn morsk mann?» sier barnehagelæreren spørrende mens hun ser på Linus.

«Jo, han er det», svarer Linus.

«Er han det på riktig?» spør Maia.

«Nei, jeg vet det», sier plutselig Iselin med trykk på jeg.

«Kanskje noen har føda et barn», foreslår hun.

«Ja, men han hadde jo sånn pysjamas, da», sier Maia og blar tilbake til forrige oppslag hvor diktatoren har bart festet med hvit hyssing bak på hodet og grønn pysjamas med røde stjerner på. Hun blar fram

Analysetema

Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr

<p>igjen til tredje oppslag hvor det sovende barnet ikke har bart, men identisk pysjamas.</p> <p>«Ja, men han har jo ikke bart, tror jeg», sier Iselin og holder en strak pekefinger under nesa si, så fører hun den fram og tilbake for å markere bart visuelt.</p> <p>«Kanskje han er ei jente, da», sier Iselin.</p> <p>«Kanskje han er ... likner det ei jente?» spør barnehagelæreren og peker på det sovende barnet.</p> <p>«Ja», bekrefter Iselin.</p> <p>«Ja, kanskje det er ei jente som gjerne vil være en gutt», sier barnehagelæreren så.</p> <p>«Har jenter bart?» spør Linus Maia og smiler. Iselin smiler og heiser skuldrene opp mot ørene, hun fniser litt. Maia drar på det når hun svarer Linus.</p> <p>«Nei, som regel så har de jo ikke det.»</p>	
--	--

I denne diskusjonen er det barnehagelæreren som penser barnas tanker inn på om vi kan stole på at dikteren virkelig er diktator og ikke bare noe han gir seg ut for å være. Et annet aspekt ved den visuelle framstillingen er om de to figurene på oppslaget skal forestille en og samme person, eller om det er snakk om to forskjellige figurer. Et tredje aspekt dreier seg om den satiriske framstillingen av barnet både i ord og bilder. I skrift benyttes en metafor. Barnet sammenliknes med en diktator. Visuelt er metaforikken framstilt konkret gjennom attributter. Barten kan henlede assosiasjonene til Adolf Hitler. Den grønne skyggelua med rød stjerne kan lede assosiasjonene til Mao Zedong. Slike referanser er det lite trolig at barna er i stand til å oppdage, men diskusjonen deres er sentral for hvordan boka skal forstås og barnefiguren fortolkes. For en erfaren leser vil kanskje slike referanser fortone seg som lette å få øye på. De kan karakteriseres som tydelige og nærmest redundante trekk ved framstillingen ved at de uttrykkes både gjennom ord og bilder. For barna vil trolig ikke attributtene fortolkes som referanser i det hele tatt.

Samtalen og forhandlingene om mening åpner barnas muligheter for til tross for mangelen på referanser, å skape flere hypoteser om hvordan bildene kan forstås. De forskjellige hypotesene kan forkastes eller endre barnas første forståelse av bildet. Forhandlingene kan hjelpe til å skape både individuell og felles forståelse av boka inntil ny informasjon og nye opplevelser legges til gjennom bladvending. I eksempelet over blir det ikke helt klart hva barna mener om spørsmålet barnehagelæreren har stilt. Det ser likevel ikke ut til å forstyrre barna.

I neste eksempel leser Klara og Samuel på fem år *Garmanns sommer* i film nummer 7. Barnehagelæreren, som jeg kaller Maia, leser hele verbalteksten på første oppslag mens barna betrakter illustrasjonene. Samuel tar ordet først.

Første oppslag fra *Garmanns sommer*



Verbaltekst:

Garmanns sommer er snart over. Gresshoppene synger og de tre gamle tantene er på besøk. Garmann lukker øynene og tenker på sorte skogsnegler, myggestikkene som klør, og at han skal begynne på skolen. Han åpner øynene igjen og ser at greinene på epletreet ligner krokete fingre som peker mot himmelen. Snart er det høst.

Empirifragment 3

Analysetema

«Så rar han var, da», sier Samuel og stryker pekefingeren sin fram og tilbake over Garmanns overkropp.

«Han har ikke klær på», sier Klara

«Han har ikke klær på, men det er jo sommer ennå, da. Kanskje det er derfor», sier Maia, barnehagelæreren.

Alle tre betrakter illustrasjonen noen sekunder, og Maia sier:

«Jeg synes ikke han var så rar jeg, men».

«Jeg synes han var veldig rar», sier Klara med overbevisning.

«Synes du?» spør barnehagelæreren.

Forhandlinger
om hva
bildene
forestiller og
betyr

I dette eksempelet uttrykker Samuel at han synes Garmann er rar, noe han ikke forklarer nærmere. Klaras uttalelse kan forstås som at hun mener Garmann er rar fordi han er avbildet uten klær på overkroppen. Barnehagelæreren forklarer dette med informasjon fra verbalteksten om at det fortsatt er sommer og antakelig varmt nok til å gå uten tøy på. Hun lager inferenser mellom bildets informasjon og verbalteksten, og hun begrunner sitt synspunkt ut fra det. Det interessante her er at Klara posisjonerer seg og tar avstand fra Maias resonnement. Hennes ytring kan ses på som en støtte til Samuels uttalelse om at Garmann ser rar ut. De to barna har altså markert noe som barnehagelæreren ikke er helt enig i, og Maia gjør ikke flere anstrengelser for å få dem til å endre synspunkt. Det trekkes ingen felles konklusjon, synspunktene blir hengende, og det ser ut til at de tre synes det er en akseptabel løsning. Fortolkningsprosessen av boka er ikke over i løpet av dette oppslaget. Prosessen er dynamisk og pågår lesningen igjennom. Det ser videre ut til at det er akseptabelt å stille spørsmål ved framstillingen i boka. Bildets framstilling er ikke bare noe som skal aksepteres som en kjensgjerning, det kan kritiseres, kommenteres og stilles spørsmål ved.

Fra film nummer 4 henter jeg det neste eksempelet. Klara og Samuel leser *Emilie selger en gutt*. Klara har akkurat pekt på Max på oppslag tre. Han ligger på disken i butikken til barna sammen med de andre varene. Barnehagelæreren og Samuel reagerer ikke på Klaras gjentatte peking, og de blar om til fjerde oppslag. Det er barnehagelæreren som tar initiativet og velger tema i samtalen. Siden dette er første gang hun leser boka, er det grunn til å tro at spørsmålet hun stiller i eksempelet, ikke bare er et kontrollspørsmål for å sjekke ut barnas fortolkning. Barnehagelæreren vet ikke sikkert hvordan fortellingen utvikler seg, og hun vil ha med seg barna i refleksjoner om hvordan dette skal gå.

Sjuende oppslag fra *Emilie selger en gutt*



Empirifragment 4

«Trur dere Emilie og Max kjenner igjen pappaen, eller har han kledd seg ut så mye at de ikke skjønner at det er pappaen?», sier barnehagelæreren.

«De kjenner jo igjen ansiktet», sier Klara og peker gjentatte ganger på pappaens ansikt. «For damer de har ikke såne veldig, eh.» Klara stryker pekefingeren over øyenbrynene sine. «For damer de har ikke såne veldig stygge såne», sier hun og stryker pekefingeren over farens øyenbryn i boka. «Såne veldig stygge?» sier barnehagelæreren spørrende til Klara mens hun gnir pekefingeren sin mot farens øyenbryn i boka.

«Øyenbryn», sier Klara så.

«Øyenbryn, ja», sier barnehagelæreren og ser på Samuel.

«Er de stygge, da?» spør hun Klara.

«Jaa», slår Klara fast.

«Ikke mine vel», spør Samuel og ser rett på Klara.

«Nei, for du er liten», sier Klara. Barnehagelæreren stryker over Samuels øyenbryn med pekefingeren samtidig som hun

Analyssetema

Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr

smiler til ham og sier:	
«Dine er fine.»	
«De har kanskje bare tegna litt der, de som har laga boka»,	
sier Samuel og gnir fingeren sin over det markerte øyenbrynet	
på tegningen av pappaen.	

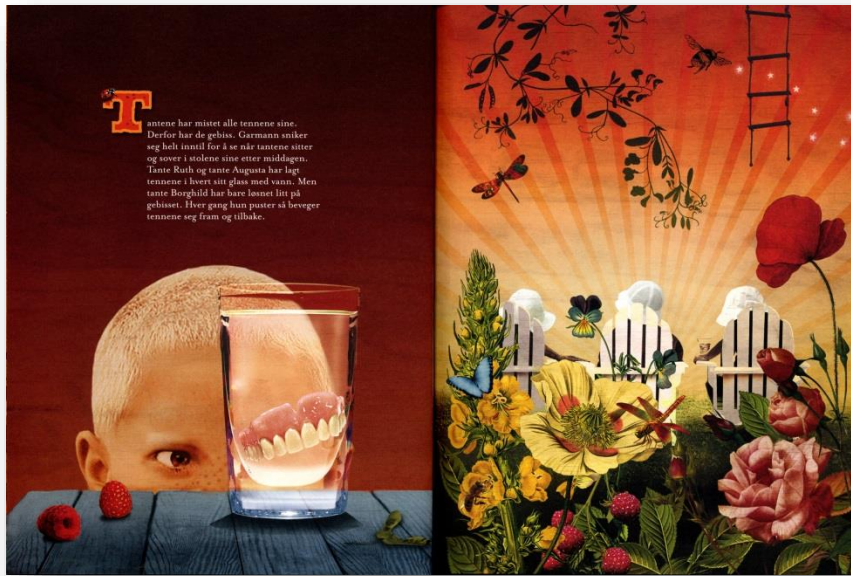
Gjennom hele denne lesningen er Klara aktiv i fortolkningen av boka. Hennes prosjekt er hele veien å peke på måten bildebokas illustrasjoner bidrar til framstillingen av fortellingen på. I dette eksempelet peker hun på at det etter hennes mening er framstillingen av øyenbryn som indikerer om figuren er mann eller dame. Etter hennes mening er ikke de svært mørke og markerte øyenbrynene til pappafiguren til å ta feil av. Til tross for kjolen og veska har vi med en mann å gjøre, fordi menn har stygge øyenbryn, som Klara sier. Samuel opponerer mot generaliseringen og bruker seg selv som eksempel på at menn kan ha fine øyenbryn, altså stemmer ikke Klaras påstand. Klara korrigerer seg selv ved å si at Samuel har fine øyenbryn, fordi han er en gutt. Klara skaper sammenheng mellom sine egne forestillinger om øyenbryn og illustratørens framstilling av øyenbryn på pappafiguren i boka.

Øyenbrynframstillingen er et visuelt signal til leseren om at vi som lesere fortsatt har med pappaen å gjøre. Klara har gjennomskuet pappas forkledning og kan argumentere for hvordan. Når hun svarer på spørsmålet om Max og Emilie i boka kjenner igjen faren sin, forsøker hun altså å sannsynliggjøre det med at hun selv har gjennomskuet forkledningen, og da er muligheten der også for Max og Emilie til å gjøre det samme. Klara bruker observasjoner hun gjør i illustrasjonen for å begrunne spørsmålet fra barnehagelæreren. Klara synliggjør overfor Samuel og barnehagelæreren hvordan hun trekker slutninger og skaper inferenser mellom egne erfaringer og informasjon hun får gjennom bildet. Ikke bare er dette semiotisk arbeid, og meningsskapning, men det er også en verbalisering av hvordan denne meningsskapningen går for seg. Slik kan de andre kommunikasjonsdeltakerne ta del i Klaras fortolkning, opponere mot den, eller anerkjenne den. Samuel opponerer mot Klaras påstand om at menn har stygge

øyenbryn, det må presiserings til for at han skal godta resonnementet til Klara. Kommunikasjonsdeltakerne må altså forhandle seg fram til en mening som er akseptabel for alle parter, og i dette eksempelet forhandles det om hva bildet framstiller, og hva det betyr. Samuels sluttrepplikk om at de som har laget boka har tegnet litt på øyenbrynet til pappaen, kan fortolkes i retning av at Samuel ikke er imponert over øyenbrynframstillingen.

I eksempelet som nå følger, leser barnehagelæreren Kari *Garmanns sommer* for Johan og Julia på fire og fem år. Hun leser hele verbalteksten på oppslag åtte mens Johan og Julia følger med og ser på bildet i boka. Barnehagelæreren uttrykker et lite «hm» etter at hun er ferdig, som om hun vil si at dette er en underlig tekst. Hun titter ned og møter Johans blick. Johan hm-er også til svar.

Oppslag fire fra *Garmanns sommer*



Verbaltekst: Tantene har mistet alle tennene sine. Derfor har de gebiss. Garmann sniker seg helt inn til for å se når tantene sitter og sover i stolene sine etter middagen. Tante Ruth og tante Augusta har lagt tennene i hvert sitt glass med vann. Men tante Borghild har bare løsnet litt på gebisset. Hver gang hun puster så beveger tennene seg fram og tilbake.

Empirifragment 5

«Det går jo ikke an», sier Johan så.
«Det går ikke an?» spør barnehagelæreren.
«Kan ikke ta tennene i vann, sier Johan og putter pekefingeren sin i munnen.
«Det gjør jo vondt», forklarer han.
«Men kanskje, – du vet at gebiss det er egentlig at de har mista, eller trukket ut alle tennene fordi de var gamle. Og så har de fått laget et sånt gebiss», sier barnehagelæreren mens hun stryker pekefingeren sin over tantegebisset i vannglasset. «Så kan de sette det inn», sier hun og holder liksom gebisset mellom tommel og pekefinger og fører det imaginære gebisset inn i sin egen munn.
«Ja», sier Johan.
«Noen gamle har det», sier barnehagelæreren. «Kanskje. Oldemor

Analysetema

Forhandlinger om hva bildene forestiller og betyr

<p>eller oldefar eller noen», sier hun henvendt til Julia, før hun sier til henne:</p> <p>«Bestefar har ikke gebiss?»</p> <p>«Nei», svarer Julia, uten å flytte blikket fra illustrasjonen.</p> <p>Barnehagelæreren blar om til neste oppslag og begynner å lese. Så avbryter plutselig Julia henne:</p> <p>«Når de tar ut tennene, kan de ikke tygge maten», sier hun henvendt til barnehagelæreren.</p> <p>«Nei, det går ikke», svarer hun.</p> <p>«Da har de ikke noe å tygge med», legger hun til.</p>	
--	--

I dette eksempelet er det tydelig at Johan ikke har erfaring med gebiss. For ham fortøner det seg som helt usannsynlig at tenner kan tas ut av munnen og plasseres i et glass med vann. Det er dessuten en empatisk tilnærming han har når han begrunner at dette ikke er mulig. Det ville føre til store smerter for den det gjelder, og stride mot naturen. Både Johans innlevelse og erfaringer spiller med i resonnementene rundt hva bildet kan innebære. På denne måten bekrefter han Rosenblatts forestilling om at transaksjonene med teksten alltid foregår i et estetisk-efferent-kontinuum.

Julia derimot, ser ut til å akseptere gebisset. Hun blir opptatt av hva det innebærer for brukeren av gebisset å ta det ut av munnen. Bildet viser ikke munn uten tenner. Julia trekker selv slutninger om hva det vil innebære å ikke ha tenner i munnen, nemlig den at en ikke kan tygge maten. Disse små nedslagene i bildefortolkning som barna gjør, mener jeg viser at barna på en efferent måte skaper seg forestillinger både om hva bildene forestiller og hva de innebærer, som Julia i dette siste eksempelet. Mitt poeng her er at alle disse små pausene i høytlesningen som fylles med samtale, bidrar til å skape mening og gjennom det forståelse hos barna for bokas tematikk slik de fortolker den.

5.6.2 Oppsummering av forhandlinger om bildenes mening

I disse eksemplene fra fem forskjellige lesninger utvikler samtalene seg på oppfordring fra barnehagelæreren i to av eksemplene. Det er den samme barnehagelæreren som i begge lesningene stiller spørsmål til barna. Det gjelder lesningen av *Emilie selger en gutt* og *Diktatoren*. I begge tilfeller er det første gang hun selv leser bildebøkene, så spørsmålene er ikke kontrollspørsmål til barna om et innhold hun kjenner fra før. Hun stiller spørsmål som kan være med på å lukke teksten for barna. Det vil si at hun for eksempel vil komme fram til om diktatoren er et barn, og hva det vil si at barnefiguren i boka framstilles med en dobbel betydning som både barn og despot. Hun lar imidlertid barna få framstille sine egne refleksjoner og korrigerer ikke barnas synspunkter eller observasjoner.

I de tre andre eksemplene er det barna som tar initiativ i samtalene. Deres kommentarer går også i retning av å lukke teksten ved for eksempel å slå fast at bukkene Bruse har parkert bilen sin på parkeringsplassen, eller at det ikke går an å ta ut tenner av munnen og plassere dem i et vannglass. I eksempelet fra *Garmanns sommer* slår barna fast at Garmann er rar, men de forklarer ikke hvorfor de synes det. Her framstår observasjonene og synspunktene mer som utgangspunkt for undring. I alle eksemplene dreier samtalen seg om bildenes mening, og barna forhandler efferent om hva bildene betyr. Eksemplene viser at barna henter ut og definerer inn faktiske forhold i bildene gjennom disse samtalesekvensene. De temaene som tas opp, må fortolkes fram av leserne, og mening må videre forhandles fram. Samtalen bidrar både til å utvikle fortolkningene og til å eksponere fortolkningene i lesekollektivet. Som jeg nevnte innledningsvis under punkt 2.6.1 om samtalebegrepet, kan ingen av kommunikasjonsdeltakerne på forhånd forutse hvordan samtalene vil forløpe. De er et slags koordinerings- og samarbeidsprosjekt kommunikasjonsdeltakerne imellom.

Barna får altså samspille om utviklingen av tekstmeningen, de får oppleve å være enige om forhold ved teksten, men også uenige som Klara og Samuel. De er enige om at Garmann er rar, men uenige i at menn har stygge øyenbryn. Barna danner inferenser mellom objekter i bildene og egne erfaringer, men de danner også inferenser mellom

objekter i boka og bokas tematikk som Klara og Matheus. Klara bruker observasjonen av øyenbrynene til å slå fast at det handler om faren hele veien i boka, mens Matheus tenker seg at bukkene Bruse har kjørt fram til turveien i bilen sin. Forhandlinger om mening er sentralt i samspillet barna og de voksne imellom.

Slik jeg forstår samtaleeksemplene så langt, framstår de som ressurser i meningsskapingen på tre måter. For det første er samtalene et *verktøy* for meningsskaping. Dessuten blir samtalen en *scene* hvor ulike synspunkter kan framsettes og brytes mot andre, og samtalene fungerer også som *kanal* for mening. Det betyr delvis at barna kan framsette meningsstrukturer gjennom samtalene, men også at jeg som forsker kan lokalisere og fortolke meningsinnhold ut fra barnas samtaler. Samlet sett utgjør dette trolig et læringspotensial og et læringsrom som er større enn dersom barna var stille og lyttende. Antakelig representerer dette også et annet læringspotensial enn dersom barna skulle svare på kontrollspørsmål fra barnehagelærerens side, eller tilegne seg en kanonisert lesning av bøkene.

I det følgende vil jeg ta for meg eksempler på at forhandlingene om bildenes mening kan dreie seg om bildenes narrative funksjon. Det er særlig en av lesningene som illustrerer dette, og det er lesningen av *Emilie selger en gutt*. Klara spiller en vesentlig rolle i denne sammenhengen. Her vil jeg løfte fram noen eksempler på deler av samtalen hvor Klara og Samuel forhandler om og peker på bildenes narrative funksjon. Barnas utlegning retter seg særlig mot barnehagelæreren.

5.6.3 Forhandlinger om bildenes narrative funksjon

Klara og Samuel gir tidlig uttrykk for at de begge to har lest boka om Emilie og Max tidligere, men det er altså første gang barnehagelæreren leser boka. Klara svarer tålmodig og vennlig at hun er klar over hvem som er Emilie og Maks på bildene i boka når barnehagelæreren forsøker å forklare det innledningsvis. Klara fungerer som guide til bildenes narrative funksjon. Dette starter på oppslag tre hvor høyre side viser Max og Emilies butikk og alle varene de skal selge. Max er tegnet liggende oppå bordet sammen med de andre varene. Barna blir oppfordret av barnehagelæreren til å ramse

opp alle de ulike varene, og det gjør de med stor iver. Klara avslutter oppramsingen med at gutten også er til salgs. Klara sklir ned fra sofaen hun sitter i og delvis står, delvis lener seg mot sofasetet, mens hun peker ut farens omklledning på venstre side i boka. Hun virker ivrig og forventningsfull. Barnehagelæreren sier at det er masse rart å få kjøpt i denne butikken. Hun ser på Samuel og sier hun håper det kommer noen for å handle i butikken. Klara peker på figuren på venstre side og påstår at denne personen er faren, og at han skal komme og handle.

Oppslag tre fra *Emilie selger en gutt*



Empirifragment 1

«Ja, da håper jeg virkelig det kommer noen og kjøper noe», sier Maia. Klara peker gjentatte ganger på figuren på venstre side. Hun smiler og sier:

«Det er han.»

«Han?» spør Maia med trykk på han.

«Ja, det er pappaen», sier Klara.

«Er det pappaen?» sier Maia, spørrende.

«Han bare kler seg ut som en dame, han ser ut som en dame», forklarer Klara. Samuel følger med på Maias ansiktsuttrykk når Klara forklarer for Maia. Maia har trukket munnvikene nedover, hun nikker og bekrefter med hodet.

«Nå ser jeg det», sier hun. «I alle dager.» Hun vil bla videre, men

Analyssetema

Forhandlinger
om bildenes
narrative
funksjon

<p>Klara stopper henne. Hun peker ivrig på bildene av pappaen og sier:</p> <p>«Han ser jo ikke ut som en dame. Han har jo finni den kjolen, så han er jo ikke en dame.»</p> <p>«Mmm», sier Maia, «han er jo ikke en dame, han bare kler seg ut.»</p>	
--	--

I dette eksempelet trekker Klara barnehagelærerens oppmerksomhet mot bildene i boka. Alt verbalteksten kommer med av informasjon, er at Emilie roper: «Kom og kjøp!» Bildene har nærmest en selvstendig fortellerfunksjon i dette oppslaget, og på sofistisert vis deler illustratøren framstillingen på venstre og høyre side opp i to adskilte miljøer. Venstre side er forbeholdt er rom der faren kler seg ut, og høyre side viser barnas butikk ute i gata. På denne måten framstiller bildene en parallellhandling. Klara viser at hun har forstått hvordan dette går til og hva konsekvensen blir for Max og Emilie. Klara peker på at det er faren som kommer som kunde til butikken, så her foregriper hun handlingsgangen.

Oppslag fem har ingen verbaltekst, her må leseren og betrakteren stole på at bildene kan fortelle og fylle ut med den informasjonen leseren trenger for å utvikle fortellingens mening videre.

Oppslag fem fra *Emilie selger en gutt*



Empirifragment 2

Analysetema

Samuel bøyer seg litt mot oppslaget og sier:

«Og så kommer en dame.»

«Der kommer en dame og skal handle», sier Maia og peker på den utkleddede pappaen.

«Hun skal kjøpe leker til barnet sitt», sier Samuel.

Maia veksler blikk med Samuel og sier:

«Tror du det?» «Søt dame, da.»

Klara peker på damen og sier:

«Hun kommer til å si, jeg skal gjerne ha den gutten der.»

Maia peker også på pappaen og gjentar litt spørrende:

«Han skal gjerne ha den gutten der?»

«Og da blir ho aleine», sier Klara og peker på Emilie i boka.

«Å ja», sier barnehagelæreren litt undrende.

«Ho blir lei seg», legger Samuel forklarende til.

«Gjør ho det?» undrer barnehagelæreren og ser litt søkende rundt på illustrasjonen.

Forhandlinger
om bildenes
narrative
funksjon

Både Samuel og Klara forklarer barnehagelæreren hvordan bildet skal fortolkes.

Samuel blir en meddikter i denne prosessen når han sier at damen skal kjøpe leker til barnet sitt, en informasjon han tydeligvis dikter inn i historien selv. Klara foregriper

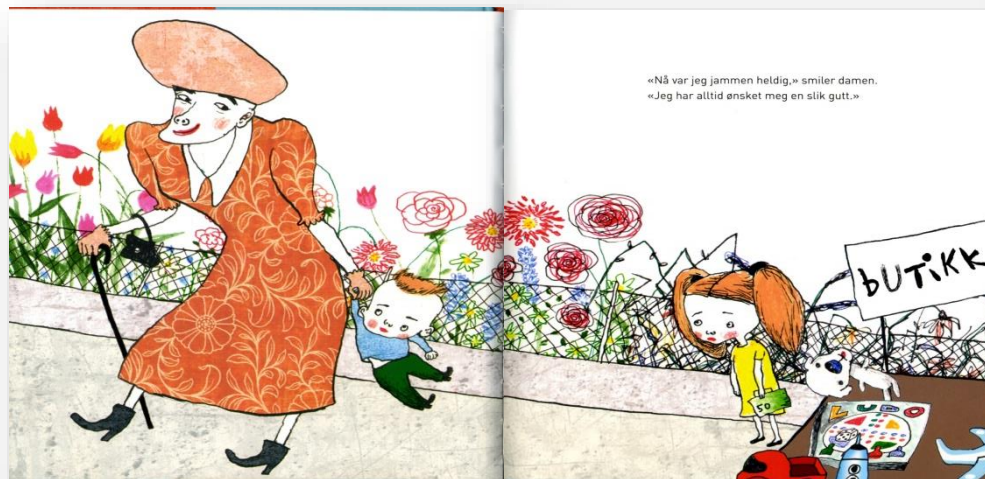
hele handlingen fram til oppslag åtte, hvor damen spør hvor mye gutten koster. Klara peker ut plottet i boka ved å fortelle at kunden vil kjøpe Emilies lillebror, noe som fører til at Emilie blir alene tilbake. Samuel forklarer at Emilie ikke bare blir alene, men lei seg. Her presenterer begge barna sin fortolkning av fortellingen. At Emilie blir lei seg, forteller ikke verbalteksten noe om, det er det bildene alene som forteller, og de må altså fortolkes av betrakteren.

I forbindelse med oppslag sju i boka inntreer sekvensen hvor pappaens øyenbryn blir diskutert. Barnehagelæreren har dramatisert saftdrikkingen med høylytte supelyder og framstilt damens stemme som kaklende. Begge barna smiler, og som en replikk til denne dramatiseringen sier Samuel:

«Men det er jo pappaen.» Barnehagelæreren sier hun ikke synes det ligner noen pappa. Hun spør Samuel om han tror Emilie og Max kjenner igjen pappaen. Samuel sier han ikke tror det. Barnehagelæreren vil høre med Klara og Samuel om pappaen har kledd seg ut slik at de ikke kjenner ham igjen. Det er Klara uenig i, for hun mener bildene har spor i seg som kan vitne om at det fortsatt er faren vi har med å gjøre. Øyenbrynene er kraftige og markerte og stygge etter Klaras oppfatning.

På oppslag elleve i boka er handelen over, og verbalteksten uttrykker damens syn. Hun synes hun er heldig siden hun har fått kjøpt en slik gutt hun alltid har ønsket seg. Damen smiler og er glad, noe som står i kontrast til Emilies betuttete ansiktsuttrykk.

Oppslag fem fra *Emilie selger en gutt*



Empirifragment 3	Analysetema
<p>«Å, se sånn Emilie blir lei seg», sier Klara. «Ja, det ser jeg nå», sier Maia. «Tror du ho angra på det?» spør hun Klara. «Ja», svarer Klara.</p>	<p>Forhandlinger om bildenes narrative funksjon</p>

Gjennom disse fire nedslagene i høytlesningen av *Emilie selger en gutt* viser barna barnehagelæreren hvordan bildene skal fortolkes. Sagt på en annen måte dreier forhandlingene seg om bildenes narrative funksjon. Transaksjonene med bildebokas bilder har preg av rasjonelle forklaringer og diskusjoner om hvordan bildene kan fortolkes. Samtidig krever fortolkningen av Emilies ansikt innlevelse og et følelsesmessig engasjement i teksten. Klara og Samuel må gjenkjenne og fortolke Emilies ansiktsuttrykk som trist for å kunne forstå hva slags følelser salget av broren vekker i Emilie. Barnehagelæreren definerer følelsen som anger, men begge barna uttrykker at Emilie først og fremst blir lei seg. Denne bildeboka som har en klart skjønnlitterær karakter, som er fiktiv, fantasifull, men også dramatisk, legger opp til at barna skal leve seg inn i og leve med i hendelsene i boka på en estetisk måte. Samtidig mobiliserer barna også en efferent holdning til teksten, og barna pendler ubesværet mellom disse posisjonene i sin fortolkning av bildene i boka, slik jeg ser det. I

samtalens løp får barna satt ord på årsakssammenhengen i boka, og de får vist at bildene kan fortolkes som narrative.

5.6.4 Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden

For å løfte fram barnas respons på hvordan bildene framstiller den sansbare verden, vil jeg gjøre flere nedslag i samme lesning. I Mari og Vildes lesning av *Garmanns sommer*, diskuteres det flere ganger hva bildene forestiller, og at framstillingene bryter med barnas opplevelse av virkeligheten. De undrer seg gang på gang over hvor ekte bildene ser ut, som de sier, samtidig registrerer de også en del overnaturlige trekk. Mari som ikke har lest boka før, er særlig opptatt av å kommentere slike forhold. Hun lar seg tydeligvis fascinere av Holes visuelle univers.

Mari reiser seg og står oppreist foran illustrasjonen som ligger flatt ned på bordet foran henne, mens hun lar blikket vandre på første oppslag. Idet barnehagelæreren blar om til neste oppslag, sier hun: «Det er bare morsomt å se.» «Synes du det er morsomt å se?» svarer barnehagelæreren. Barnehagelæreren leser verbalteksten på andre oppslag, men Mari avbryter henne raskt.

Oppslag to fra *Garmanns sommer*



Verbaltekst:

Noen dager i året kommer tantene på besøk med gikt og brokk og fyrstekake. De kommer med båten fra en annen tid og har med en myk pakke til Garmann. Nå er Garmann nesten like høy som tantene enda han bare er seks år. Tantene krymper litt i sola hver sommer, tenker Garmann, snart rekker de ikke lenger over gresset.

Empirifragment 1

«Hva er det?» spør Mari interessert mens hun stryker pekefingeren sin over rekken av tanter i gresset.

«Jeg tror det er tantene, for her står det at noen dager i året kommer tantene på besøk med gikt og brokk og fyrstekake», leser barnehagelæreren.

«Men hvorfor har dem vinger?» spør Mari. «Hvorfor er dem gamle og har vinger?»

«De er gamle for det kan vi se», sier barnehagelæreren.

«Men se de er så rare, de er gamle og så har dem vinger», sier Mari.

«Ja det var litt rart, synes jeg», svarer barnehagelæreren.

Analysetema

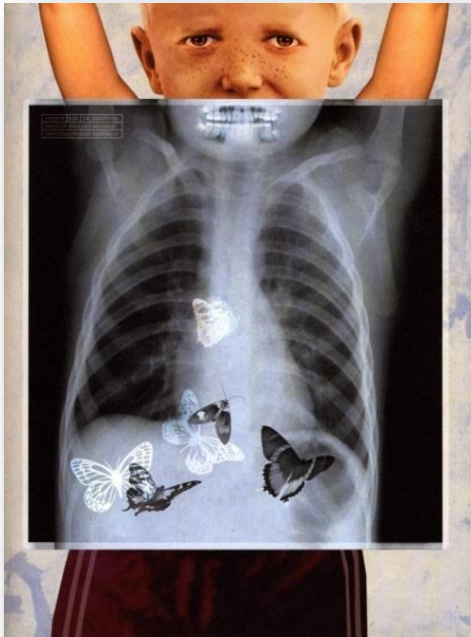
Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden

«Snart blir de veldig små, så de ikke kan gå i gresset», sier Vilde.	
--	--

«Dem dør snart», legger Mari til.	
-----------------------------------	--

Det er tydelig at Mari lurer på hvordan bildet av tantene med overkroppene stikkende opp av gresset skal forstås. På den ene siden kan hun tydelig se at det er gamle damer, men de er utrustet med insektvinger, og det er bare hoder og skuldre som kan ses over gressflaten. Maris tonefall lyder overrasket og insisterende, og sammen med uttalelsene kan de tolkes som at hun mener dette ikke bare er rart, men noe som strider mot naturen. Uttalelsene til Vilde om at de vil komme til å krympe ytterligere, er koblet til opplysningene i verbalteksten om at tantene krymper i sola. Mari ser ut til å koble dette til døden. Kanskje kan det tenkes å ha sammenheng med vingene og assosiasjoner til engler og død. På den ene siden er tantenes ansikt fotografisk gjengitt, men miljøet tantene er i, og måten de er plassert i miljøet på, bryter med normer for ytre sannsynlighet. Spørsmålet er om bildene er sanne, og i tilfelle hva slags sannhet de representerer. Sagt på en annen måte kan spørsmålet være hva slags kodningsorientering bildene representerer, og hva slags visuell modalitet de er uttrykk for. På oppslag tre i boka er det ektheten i framstillingen av mariehøna og Garmanns ansikt som vekker interesse. Alle sammen er enige i at billen ser veldig ekte ut, så ekte at den levendegjøres i rommet av begge jentene. Som en kontrast til det ekte dukker røntgenbildet av Garmann opp, og jentene studerer det nøye. Sommerfuglene i Garmanns mage skaper forvirring om hvor sant bildet er.

Oppslag fire fra *Garmanns sommer*



Verbaltekst:

«Hva skal du bli når du blir stor?» Hvisker tante Augusta og putter en tjuekrone i hånda hans uten at noen andre ser det.
«Brannmann eller fotballspiller?» «Flammesluker», svarer Garmann og putter mynten i lomma. «Hvordan blir det å begynne på skolen, mon tro – har du sommerfugler i magen?» spør tante Borghild.

Empirifragment 2

Analysetema

Barnehagelæreren leser de tre første linjene av verbalteksten før Mari avbryter henne med et overrasket utrop:

«Han har insekter i magen!»

Barnehagelæreren titter forundret på Mari og de holder hverandres blick et øyeblikk før barnehagelæreren ser ned i boka igjen.

«Han har sommerfugler i magen», sier Mari.

«Hvordan kan vi se det? Hvordan kan vi se hva som er inni magen til Garmann?» spør barnehagelæreren.

Vilde som hele tiden har blikket vendt mot illustrasjonene, trekker på skuldrene.

«Vet ikke», sier hun og ser opp.

Barnehagelæreren ruter opp en ramme rundt røntgenbildet på illustrasjonen med pekefingeren sin og sier:

«Hvis vi sier at dette er et (...)»

«Bilde», svarer Mari.

«Ja», svarer barnehagelæreren. «Vet dere hva det heter? Har dere gjort det før?»

Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden

<p>Mari rekker opp handa, og barnehagelæreren ser på henne.</p> <p>«Jeg har tatt bilde av lungene mine.»</p> <p>«Du har tatt bilde av lungene, og da kan vi se det som er inni», sier barnehagelæreren og ser på illustrasjonen mens hun peker inni magen til Garmann.</p> <p>«Det har ikke jeg», sier Vilde og lener seg interessert nærmere bildet i boka.</p> <p>«Hva er det?» spør Vilde og ser bort på Mari mens hun peker på tennene på røntgenbildet.</p> <p>«Tenner», slår Mari fast.</p> <p>«Nei, det er ikke tenner», sier Vilde.</p> <p>«Hva er det da?» spør barnehagelæreren.</p>	
--	--

Mari avbryter opplesningen før verbalteksten gir mulighet for fortolkning av uttrykket *sommerfugler i magen*. Hun utbryter overrasket at Garmann har insekter i magen, og hun ser ikke ut til å forbinde det å ha sommerfugler i magen med det å være spent og kvie seg for noe. Hun oppfatter sommerfuglene konkret og er overrasket over at det går an å ha dem i magen, slik jeg tolker henne. Hun har selv erfaringer med røntgenbilder og er ikke i tvil om at røntgenbildet i boka kan vise hvordan kroppen ser ut inni, noe Vilde ser ut til å være tvilende til. Spørsmålet er da om man kan ha sommerfugler i magen, og hvordan de i tilfelle har kommet seg inn. Garmann lurte på dette i verbalteksten som barnehagelæreren leser ferdig, og barna og barnehagelæreren betrakter bildet noen sekunder i taushet. Så tar Mari ordet og forklarer hvordan det er mulig for sommerfugler å komme seg inn i Garmanns mage.

Empirifragment 3	Analysetema
<p>«De fiser inn i tissen og opp i magen», sier hun.</p> <p>«Her er tissen», sier Vilde og viser på sin egen kropp. Så peker hun på Garmann og kniser mens hun peker ut det stedet på illustrasjonen der hun mener hans befinner seg, og sier:</p> <p>«Det der er tissen.»</p> <p>«Jeg tror den er her nede hvor buksa hans er», sier barnehagelæreren. Vilde bøyer seg mot illustrasjonen og inspiserer området nøye.</p> <p>«Der», sier Mari og stryker pekefingeren fram og tilbake over stedet på illustrasjonen hvor jentene mener tissen til Garmann er. Befølingen utløser umiddelbart jentenes rå latter, og begge to holder en hånd opp mot den vidåpne skrattende munnen sin.</p>	<p>Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden</p>

Latteren kan tolkes som at Mari utførte en imaginær beføling av Garmanns kjønnsorgan. Jentene leker at de har befølt Garmann, og konvensjonsbruddet utløser en form for spenning, humor og latter, men også vissheten om å ha gjort noe ulovlig. Begge jentene holder seg for munnen med en hånd og liksom fysisk og konkret demper den overgitte latteren. Her bruker jeg eksempelet for å vise barnas forhandlinger om hvordan sommerfuglene skal oppfattes, men i dette empirifragmentet ligger også kimer av karnevalistisk lek.

Det siste eksempelet dreier seg om oppslag fem i boka om Garmann. Igjen er det forhold ved bildet Mari setter spørsmålstegn ved.



Verbaltekst:

Tante Ruth blir tankefull. «Jeg gruer meg også til noe», hvisker hun. «snart må jeg ha rullator når jeg går.» «Da kan du få låne rullebrettet mitt», svarer Garmann og ser for seg tante Ruth i full fart nedover fortauet på rullebrettet! Tante Ruth ler godt.

Empirifragment 4

Analyssetema

Barnehagelæreren blar om til oppslag fem og leser halve verbalteksten mens jentene betrakter bildet interessert. Mari avbryter lesningen ivrig. «Han er gammel, han er gammel, han er veldig, veldig gammel og har tatovering. Det ser ut som en guttaboys-tatovering.»

Forhandlinger om bildenes evne til å framstille den sansbare verden

Mari har nærmest ropt ut synspunktene sine, noe som jeg tolker som en understreking av at hun synes det er svært uvanlig at gamle mennesker har det hun kaller guttaboys-tatovering. Denne typen tatovering kan trolig oppfattes som et moderne kulturuttrykk som Mari ikke forventer å finne på en gammel person. For henne framstår det som et brudd med den virkeligheten hun kjenner til. At tante Ruth er avbildet i et luftig svev sittende på rullebrett med perlekjede og håndveska på slep, kommenterer hun ikke som et brudd med ytre sannsynlighet. Det er den svakt tegnede tatoveringen som fanger hennes oppmerksomhet.

I disse fire empirifragmentene hentet fra Mari og Vildes lesning av *Garmanns sommer* blir særlig Maris kommentarer til bildene i boka løftet fram. Her er det snakk om kommentarer som gir uttrykk for at Mari er tvilende til at det er snakk om realistiske framstillinger i tråd med ytre sannsynlighet. Insektvingene til tantene, sommerfuglene i magen og tatoveringen til tante Ruth virker ikke realistisk på Mari. Særlig insektvingene ser det ut til at hun ikke vet hvordan hun skal fortolke. Sommerfuglene i magen til Garmann kan det se ut som hun regner med er ekte, siden hun har erfaringer med røntgenbilde og vet det gjengir innsiden av kroppen. Barna kommer ikke fram til en endelig forståelse eller fortolkning av Holes illustrasjoner, men de oppfatter tydeligvis illustratørens blanding av hyperrealisme og fantastiske elementer. Selv om de ikke selv konkluderer, peker barnas respons mot det tolkningspotensial som ligger i de utfordringene bildene kan representere for betrakteren når de ikke forteller alt og heller ikke forteller i tråd med naturalistisk kodningsorientering. Alle bildene i de fem bildebøkene som leses i denne studien, kommuniserer innenfor en estetisk kodningsorientering, men de gjør det på forskjellig vis, og Stian Holes illustrasjoner ser ut til å skape usikkerhet om hvilken kodningsorientering det er snakk om.

5.7 Meddiktning

Den siste kategorien i analysene av barnas samtaler i første vending av materialet har jeg kalt *meddiktning*. Jeg har tidligere vært inne på at kategoriene i materialet ikke er gjensidig utelukkende under punkt 4.5. Det kan for eksempel ligge forhandlingselementer i det å komme med forslag til hva som vil skje videre i en

fortelling. Samtidig er en av høytlesningene i materialet i sin helhet preget av at barna kommer med forslag til hva som skjer i boka, hvordan de tenker seg at handlingen utvikler seg, hvorfor det handles, og hva handlingene resulterer i. Barna dikter altså fram handlinger basert på bildene i boka og justerer i liten grad disse handlingsforløpene opp mot informasjon som gis i verbalteksten. Dette har jeg skilt ut som kategorien meddiktning, og det gjelder særlig lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen*.

Det som ser ut til å utløse meddiktning i denne lesningen, kan særlig ha med to forhold å gjøre. Det første er at barnehagelæreren velger å *fortelle* hva som skjer i boka, basert på informasjon fra verbalteksten. Hun framfører altså ikke verbalteksten som opplesning. Det kan se ut som at barna fortolker dette som mindre gyldig enn når barnehagelæreren sier at hun leser det som står skrevet. Barnehagelærerens form kan fortolkes som improvisasjon og fri fortelling, noe barna også vil gjøre.

Det andre forholdet som kan utløse meddiktning, har med åpenheten i bildene å gjøre. Bildene har en delvis selvstendig fortellerfunksjon i bildeboka det er snakk om, der illustratøren har tegnet inn personer og hendelser som verbalteksten ikke sier noe om. Slik oppstår tomrom i samspillet mellom tekst og bilde, og det overlates til leseren og betrakteren å skape mening i bildene og sammenheng mellom bildene og verbalteksten. Om tomrom, eller «blanks», i verbalteksten sier resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser (1978) at de oppstår eller utløses av det udefinerte i teksten. Dette udefinerte eller ubestemte krever at de ulike segmentene i teksten sammenføres, selv om teksten selv ikke forteller leseren at så er ment å skulle skje. Tomrom er ikke synlig i teksten, men trigger leseren til å skape sammenføyningene i sine forestillinger. Når kombinerings av tekstfragmenter er føyet sammen, forsvinner tomrommene, og leseren har dannet seg hypoteser om hendelsene i teksten (Iser, 1978, s. 182–183). I bildeboksammenheng kan vi tenke oss slike ubestemtheter eller tomrom også i bildene. Disse tomrommene i bildene ser ut til å utløse aktivitet fra barnas side. Barna føyer sammen informasjon fra bildene med egne erfaringer og kunnskaper om verden og andre lesninger. De fyller tomrommene i bildene med sine egne forestillinger om

hva bildet kommuniserer. Det kan også se ut til at barnefellesskapets forestillinger er mer gyldige for barna enn de opplysningene verbalteksten bidrar med.

Den norske litteraturforskeren Jofrid Karner Smidt (1999) problematiserer Iser's tomromsbegrep. Hun mener Iser framstiller tomrom som om de skulle være faste størrelser i teksten. Hun finner dette problematisk, siden det som kan framstå som uavklart og en invitasjon til å skape egne forestillinger for én leser, kan virke bestemt og utfylt for en annen (1999, s. 69). Smidt stiller spørsmål om tomrommene nødvendigvis er å finne i teksten. Hun mener tomrom, ubestemthet eller ledige plasser kan være av flere slag. Det kan dreie seg om det underforståtte, det fellesforståtte og dermed representere en appell til et kulturelt fellesskap mellom tekst og leser, eller det kan dreie seg om det uvisse, gjetningenes og forventningenes rom som stadig er utsatt for endringer og justeringer i lesningens vandrende perspektiv. Det kan også dreie seg om den helheten leseren må skape selv, den sammenheng leseren må etablere (ibid.). Iser ser ikke ut til å være uenig i dette. Han oppsummerer teorien om tomrom ved å slå fast at det handler om to grunnleggende forskjellige typer tomrom. For det første er det snakk om mangel på kontinuitet i den tekstlige strukturen, dernest er det snakk om tomrom som henger sammen med leserens egen kompetanse (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 79). Mjør overfører teorien til bildebøkens bilder (Mjør, 2009, s. 64). Hun viser hvordan bildene i bildebøker, akkurat som verbalteksten, ikke kan framstille alt, men nettopp framstiller enkelte scener og miljøer og utelater andre. Slik skapes tomrom som betrakteren må fylle. Videre peker hun på de kulturelle og intertekstuelle referansene som kan ligge i bildebøkens bilder, og som er avhengig av en kompetent betrakter for å kunne oppfattes.

Tomrommene ligger slik jeg ser det, verken i teksten eller bildene, men oppstår i transaksjonen mellom lesere, skriften og bildene. For barna i lesehendelsen det er snakk om her, er det tydelig at barna oppfatter andre tomrom enn den voksne og fyller dem på uventet vis. Deres meddiktning kan fortolkes som et utslag av det uvisse, gjetningenes og forventningenes rom som krever å bli fylt, men også av behovet for å skape et plott som kan lede til en koherent logisk og kausal narrativ i boka og for

barna. De tomrom som barnehagelæreren mener kan oppstå for barneleserne, ser ikke barna ut til å finne det interessant å fylle. I det følgende vil jeg gi eksempler fra empirien på at barna dikter inn en egen fortelling rundt figurene i oppslag to i boka. Barnehagelæreren har akkurat ledet oppmerksomheten mot flymekanikeren, men Noa peker ivrig på figurene som lyser med lommelykter sentralt i bildet på venstre side.

Oppslag to fra *Døgnet rundt på flyplassen*



Verbaltekst: På flyplassen starter arbeidet veldig tidlig. Rengjøringspersonalet er allerede i gang, selv om det fremdeles er mørkt. Noen søvnige passasjerer har ventet hele natten på at flyet deres skal ta [sic]. Ute sjekker en mekaniker flymotoren slik at den er klar til turen. Sikkerhetsfolkene patruljerer området og oppdager en blindpassasjer som gjemmer seg bak flyet. De andre reisekameratene hans klarer å stikke av!

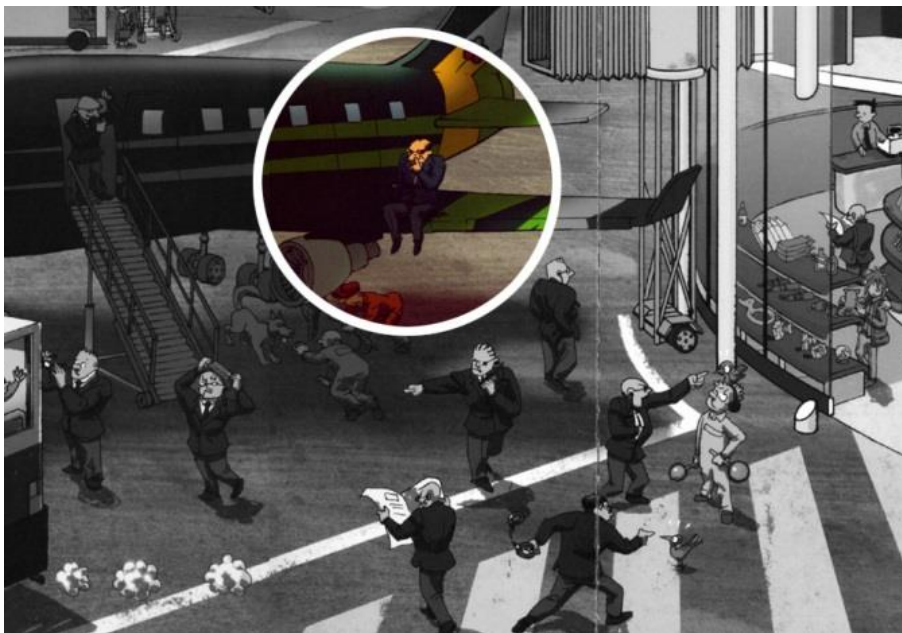
Empirifragment 1	Analysetema
<p>«Det er politi», sier Noa.</p> <p>«Er det politi?» spør barnehagelæreren litt usikkert.</p> <p>«For det er tyven», sier Tiril raskt og peker på figuren som</p>	<p>Meddiktning</p>

<p>løper av gårde i forkant av flyet. Lukas peker i boka og forklarer:</p> <p>«For det at de har hunder.»</p> <p>«En politihund?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Ja», svarer Lukas.</p> <p>«Og så, og så skal han prøve å ødelegge det igjen», sier Noa og peker på fyren som krabber rundt på bakken ved flyet.</p> <p>«Skal han prøve å ødelegge flyet?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Ja», svarer Noa.</p> <p>«Han ødelegga det i sta og nå skal han gjøre det igjen.»</p>	
--	--

Dette empirifragmentet kan oppfattes som opptakten til en fortelling om hva som skjer på flyplassen der passasjerflyet er parkert. Fortellingen er ikke avsluttet, men inneholder barnas felles fortolkning av det som skjer på venstre side av oppslaget. Barnehagelæreren har ikke lest verbalteksten for barna, men etter at barna kommer med denne fortellingen, spør hun om hva de figurene skal, som springer i full fart fra stedet i forkant av flyet. Lukas mener de skal hjem igjen, som han sier, og det blir en liten pause mens barna betrakter illustrasjonen mer inngående. Da viser barnehagelæreren til verbalteksten ved å si: «Vet dere hva som står [skrevet] her? Det står at de skal prøve å bli blindpassasjerer.» Barnehagelæreren viser altså til verbalteksten som kan forklare hva som skjer i bildene. Her oppstår et spenningsforhold mellom den fortellingen verbalteksten formidler, og den fortellingen barna er i ferd med å føye sammen. Barnehagelæreren kan fortolkes som at hun vil korrigere barnas fortolkning av bildene med den antatt mer gyldige informasjonen i verbalteksten. Et annet interessant fenomen i empirifragmentet er at barna bidrar til framstillingen av fortellingen i form av hver sine samtaleturner som dessuten representerer hvert sitt argument til støtte for deres fortolkning. Spontant samkjører de sine forklaringer og utvikler fortellingen i fellesskap. De er ivrige og insisterende underveis i samtalen. De både hever stemmene sine og snakker i munnen på hverandre.

Et annet eksempel på meddiktning forekommer når barna fordypet seg i oppslag fire i boka. Barna gjør barnehagelæreren Eva klar over figuren som sitter på flyvingen på venstre side av oppslaget, mens verbalteksten beskriver tildragelser sentralt på høyre side av oppslaget.

Oppslag fire fra *Døgn*et rundt på flyplassen



Verbaltekst:

Det er tidlig på formiddagen og kaos på flyplassen! En berømt popstjerne skal reise med sitt private jet-fly. Fotografene detter over hverandre i iveren etter å ta bilder av henne. Noen fans stormer hverandre for å få autografen. Livvakten passer på at ingen kommer for nær. I avgangshallen underholder en akrobattrupp de andre passasjerene mens de venter.

Empirifragment 2	Analysetema
<p>«Se der da, Eva», sier Tiril mens hun peker på personen som sitter på flyvingen.</p> <p>«Ja, hva gjør han da?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Det er tyven», sier Noa. «Han får ikke lov til å sitte oppå der.»</p> <p>«Er det en tyv som har satt seg oppå vingen?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Er du sikker?» spør hun Noa.</p> <p>«Ja», svarer Noa.</p> <p>«Han piller nese», sier Lukas.</p> <p>«Peller'n nese òg!» utbryter Eva forskrekket.</p> <p>Alle barna skratter og ler og stikker hodene fram over illustrasjonen for å studere nesepillingen nøye. Det utløser nye latterkuler mens barna veksler blikk og ser på barnehagelæreren og ler til henne, hun møter blikkene og ler tilbake.</p>	<p>Meddiktning</p>

Verbalteksten kommer ikke med noen forklaring på hvem personen på vingen er, eller hva han gjør. Leserne må stole på sin egen evne til å skape mening, eller tillegge bildet mening. Det er åpenbart et informasjonstomrom eller en ubestemthet i bildet, og barna fyller inn med egne forestillinger om at det er snakk om en tyv. Lukas peker også på at figuren piller nese og kan oppfattes som utfordrende både ved å sitte på flyvingen og ved å pille seg i nesa. Videre på samme oppslag blir barna opptatt av opptrinnet utenfor terminalbygget hvor bakkekontrollen har fått besøk av to fugler.

Oppslag fire fra *Døgnet rundt på flyplassen*



Verbaltekst:

Det er tidlig på formiddagen og kaos på flyplassen! En berømt popstjerne skal reise med sitt private jet-fly. Fotografene detter over hverandre i iveren etter å ta bilder av henne. Noen fans stormer frem for å få autografen. Livvakten passer på at ingen kommer for nær. I avgangshallen underholder en akrobatgruppe de andre passasjerene mens de venter.

Empirifragment 3	Analysetema
<p>«Se der!» sier Noa og peker på sikkerhetsvakten som retter en streng pekefinger mot fuglen som sitter på hodet til mannen fra bakkekontrollen.</p> <p>«For-budt», sier Noa og tillegger figuren en replikk.</p> <p>«Sier de forbudt til han?» spør barnehagelæreren.</p> <p>«Ja, fordi det er en fugl som ikke får lov til å komme inn i skipet», svarer Noa.</p> <p>«Nei, fordi han tror det er en fugl», sier Lukas og peker på fuglen på hodet til bakkekontrollen. «Også sitter den fast. Så sitter fuglen fast, og så tror han at det er en ekte fugl», sier Lukas.</p> <p>«Her var det mye som skjedde», sier barnehagelæreren.</p>	<p>Meddiktning</p>

Her har jeg løftet fram tre eksempler fra samme lesning hvor barna dikter inn sammenhenger og forklaringer på hva som skjer i bildene i bildeboka. I alle tre eksemplene er mer enn ett barn aktivt med på å fylle tomrommene i bildene. Det foregår i et koordinert samspill hvor de hver på sin måte bidrar med informasjonsbrokker som til sammen utgjør en plausibel forklaring for barna på hva som skjer i illustrasjonen, og hvorfor. I alle tre eksemplene dikter barna inn annen informasjon enn den verbalteksten bidrar med. Barnas bidrag følger samme praksis underveis i blavendingen. For hvert nytt oppslag finner barna egne veier å følge innover i bildene og bidrar med en sterk barneinitiert meddiktning. Meddiktningen kan ses på som en subversiv kraft som truer en bestemt forståelse av bokas tematiske og dramaturgiske helhet, men den kan også betraktes som en mulig forløsning av bildebokas meningspotensial.

5.8 Oppsummering og avrundning av første vending av materialet

Jeg har nå presentert den første vendingen av materialet. Her har jeg analysert og tolket fram tre dimensjoner det empiriske materialet er kjennetegnet av. Barnas

samtaler er altså preget av forhandlinger om bildebøkens mening. De er videre preget av lek, og det jeg har kalt en ludisk resepsjon av bildebøkene. I noen av samtalen forekommer dessuten det jeg kaller meddiktning. Disse tre trekkene i samtalen om bildebøker oppfatter jeg som former for transaksjoner (Rosenblatt, 2005, s. 7) mellom leserne og tekstene i mitt materiale (se punkt 5.5.1).

Problemstillingen til dette prosjektet har dreid seg om hvordan barnas samtaler kan gi forståelse av deres meningsskaping under høytlesning i barnehagen. Jeg mener tematikken jeg har belyst i denne første vendingen av materialet, viser at barnas samtaler nettopp kan bidra til en slik forståelse. Jeg ser barnas samtaler som en ressurs for meningsskaping på flere måter. For det første er samtalen et verktøy for å skape mening i bildebøkene både individuelt og kollektivt. Gjennom samtalen blir barnas oppfatninger artikulert i et sosialt fellesskap, slik at barnas synspunkter både blir tydelige for dem selv og for de andre som er til stede. Gjennom flere typer kommunikasjonshandlinger anvender barna samtalen som redskap for å skape mening i bildebøkene. De reflekterer i fellesskap over det bildene og verbaltekstene vekker i dem. Dette innebærer trolig et rikere læringspotensial enn dersom barna måtte være stille og lyttende under høytlesningen og på den måten ble overlatt til seg selv og en individuell opplevelse og forståelse av bildebøkene. Dette representerer også en annen form for medvirkning, enn dersom barnehagelæreren krevde at barna skulle gi svar på spørsmål barnehagelæreren hadde forberedt før høytlesningen.

Kommunikasjonen er ikke kun verbalspråklig. Barna trekker veksler på multimodale ressurser underveis i samtalen. Slik kan samtalen også oppfattes som en slags scene for humor, glede og harselas. Samtalen blir et rom for en performativ kommunikasjon hvor barna framstiller seg overfor hverandre. De gir til kjenne hva de mener, de støtter hverandre eller er uenige, men de inviterer også til en form for kammerspill. Den ludiske resepsjonen preges av humor, glede og engasjement, og den ser ut til å fristille og frigjøre deltakerne på en positiv måte.

Denne første vendingen av materialet viser at barnas meningsskaping ikke dreier seg om å tolke fram ett budskap av hver av bildebøkene som leses. Gjennom samtalene mellom kommunikasjonsdeltakerne i høytlesningshendelsene blir det synlig at meningen i bildebøkene ikke kan avgrenses til én stabil idé. Meningsskapingen barna imellom synliggjør et mangfold av idéer. Enkelte ganger koordinerer barna meddiktningen sin simultant. Da framstår samtalen som en felles narrativ som under lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen*. I begge tilfeller er meningsskapingen sosial og et kollektivt fenomen som nærmer seg forestillinger om et tolkningsfellesskap, jf. min framstilling under punkt 2.6.1. Barna bygger opp et fellesskap rundt meningsskapingen i høytlesningen som innbefatter en åpenhet for avbrytelser underveis i opplesningen, forskjelligartede synspunkter, uenighet, og lek. Alle disse aspektene ved denne spesielle formen for tolkningsfellesskap har kvaliteter som er verdifulle sett fra et demokratiperspektiv. Dette vil jeg komme nærmere inn på i avslutningskapittelet til avhandlingen.

Det barna ser ut til å trekkes mot i sine transaksjoner med bildebøkene, er tomrommene av forskjellig art. Også Wolfgang Iser anerkjente at barn kan utnytte fantasien sin i møtet med teksten: «Gjennom fantasien som de bringer med seg til teksten, kan de utvide det som de får ut av den. Da blir det et mer intimt forhold mellom tekst og leser, noe som igjen kan føre til en mye grundigere lesning», sa Iser i et intervju i 2001 (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 81). På spørsmål om også barn kan være prominente lesere, svarte Iser: «I prinsippet, ja» (ibid.) Prominensen ser ut til særlig å ligge i den fantasifulle innlevelsen i skrift og bilder når det gjelder barna i denne studien.

Barnas samtaler kan altså gi forståelse av deres meningsskaping i møtet med bildebøkene, og deres meningsskaping framstår både som empatisk, fantasifull og mangetydig, men også efferent, logisk og rasjonell. Slik kan responsen deres oppfattes i tråd med Rosenblatts forestillinger om lesning som bevegelig i et estetisk-efferent kontinuum (se punkt 5.5.1). Barna pendler også mellom kontinuumet av en estetisk og en efferent holdning til bildebøkens skrift og bilder. Slik sett er deres meningsskaping

og transaksjon med bildebøkene på linje med Rosenblatts forestillinger, slik jeg fortolker det. Den ludiske transaksjonene med bildebøkene utvider dessuten transaksjonsrommet, slik jeg ser det. Rosenblatt anerkjenner den seriøse, emosjonelle gjennomlevde leseopplevelsen, men barna i denne studien viser gjennom leken en frisatt og frigjort holdning til skrift og bilde. Ikke bare lever de med og i fiksjonsuniverset, de harselerer over fiksjonen og sin egen gjennomlevde leseopplevelse. Gjennom lek kommenterer barna høytlesningshendelsene, meningsskapingen, bildebøkene og sin egen leseopplevelse. På denne måten inntar de en fri posisjon i forhold til litteraturen. En slik posisjon står i forbindelse med subversivitet og myndiggjøring, noe jeg vil studere nærmere i det følgende.

6.0 ANDRE VENDINGEN AV MATERIALET

6.1. Plottede narrative forløp

Jeg skal nå vende forskningsmaterialet ved hjelp av narrativ analysemetode slik jeg introduserte under punkt 4.5.2. Narrativ analyse betrakter jeg som en prosess hvor jeg som forsker organiserer et utvalg av empirifragmenter til et sammenhengende hele. I denne prosessen støtter jeg meg på Polkinghorne (1995, s. 14). Jeg vil altså konstruere narrative forløp basert på videoobservasjonene for å vise fram årsakssammenhenger jeg tolker fram. Disse narrative forløpene er plottorganiserte, eller plottede, siden plottet i en fortelling er det som regulerer de handlingene som følger etter hverandre i tid i fortellingen (Lothe, 2003, s. 112). Det er altså plottet i en fortelling som kan løfte fram årsakssammenhenger. Narrativene konstruerer jeg slik at de kan synliggjøre hvorfor det som skjer mellom kommunikasjonsdeltakerne, utvikler seg slik det gjør. Jeg mener samme type plott kan konfigureres i de fortellingene jeg skal utvikle på bakgrunn av materialet. Sagt på en annen måte, er det ett forhold som jeg velger som styrende for det som skjer i narrativene jeg utvikler. Det å ha lest boka tidligere ser ut til å utløse helt spesielle roller, handlinger og posisjoner kommunikasjonsdeltakerne imellom. Det vil si at transaksjonen med tekst og bilde ikke bare skjer i det enkelte barn isolert. Transaksjonen med tekst og bilde skjer i en bestemt kontekst og en bestemt sosial sammenheng, og transaksjonen preges av den rollen, eller den posisjonen den enkelte tar eller får i kommunikasjonsfellesskapet. I det følgende skal jeg utvikle dette og presentere narrativer med variasjoner over samme type plott, men først vil jeg presentere det jeg mener utgjør bakgrunnen for plottene i narrativene.

Som tidligere nevnt må bildebøkene det er snakk om her, betraktes som meningspotensial, og en enkelt lesning, eller en enkelt leser, vil trolig ikke kunne realisere det fulle meningspotensialet ei bildebok kan ha. Som jeg tidligere har vært inne på under punkt 2.6.2, sier Iser at et slikt meningspotensial kan ta mange forskjellige uttrykk, og at: «Different meanings of the same text have emerged at different times, and indeed, the same text read a second time will have a different effect from that of its first reading» (1978, s. 29). Dette løfter fram at opplevelsen og

fortolkningen av en tekst generelt sett ikke er endelig etter første gangs gjennomlesning. Meningspotensialet uttømmes ikke gjennom en enkelt lesning. For barna i denne studien bringer informasjonen fra tidligere lesninger inn et grunnlag for videre realisering av fortolkningspotensial gjennom stadig nye assosiasjoner. Det å ha kunnskap om verbalteksten og bildene det er snakk om, ser ut til å utløse roller i samtalene barna imellom. Det ser også ut til å utløse visse typer samhandling som forhandlinger, lek og meddikting. Det å ha lest boka tidligere varierer i de åtte høytlesningshendelsene i materialet på fem forskjellige måter i de åtte høytlesningene materialet består av. Disse kan beskrives slik:

- Alle kommunikasjonsdeltakerne i lesefellesskapet har lest boka før.
- Barnehagelæreren har lest boka før.
- Barnehagelæreren og et av barna har lest boka før.
- Barna har lest boka før, men ikke barnehagelæreren.
- Ingen av kommunikasjonsdeltakerne i lesefellesskapet har lest boka før.

I matrisen under har jeg oppsummert hvem som har lest boka tidligere, og hvordan dette fordeler seg i de åtte lesehendelsene i materialet. Det går også fram av matrisen hvilke lesninger jeg bygger narrative på. I det følgende vil jeg presentere seks narrativer som kan synliggjøre de rollene kommunikasjonsdeltakerne inntar eller får på bakgrunn av denne informasjonsfordelingen.

Oversikt over hvilke lesere som har lest boka før				
Film	Boktittel	Barna	Narrativ	Informasjonsfordeling
1	<i>Bukkene Bruse på Badeland</i>	Matheus og Mathilda	3	Barnehagelæreren og ett av barna har lest boka før
2	<i>Døgnet rundt på flyplassen</i>	Tiril, Lukas og Noa	2	Barnehagelæreren har lest boka før
3	<i>Garmanns sommer</i>	Mari og Vilde	4	Barnehagelæreren og ett av barna har lest boka før
4	<i>Emilie selger en gutt</i>	Klara og Samuel	5	Barna har lest boka før
5	<i>Garmanns sommer</i>	Johan og Julia		Barnehagelæreren har lest boka før
6	<i>Bukkene Bruse på Badeland</i>	Emil og Matias	1	Alle kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før
7	<i>Garmanns sommer</i>	Klara og Samuel		Barna har lest boka før
8	<i>Diktatoren</i>	Iselin og Linus	6	Ingen av kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før

Figur 12 Oversikt over filmene i videomaterialet og den informasjonsfordeling som virker innenfor hver høytlesning. Film nummer 5 og 7 benyttes ikke som underlag for narrativer i denne analysen

6.2 Alle kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før

Gjennom narrative forløp vil jeg nå vise hva disse fem variantene av bakgrunnsinformasjon om bøkene utløser i fem av lesningene i materialet. Jeg starter med en lesning hvor alle kommunikasjonsdeltakerne i lesefellesskapet har lest boka *Bukkene Bruse på Badeland* flere ganger før og kjenner bildene og verbalteksten godt.

Narrativ 1: Alle kommunikasjonsdeltakerne kjenner boka fra flere tidligere lesninger

Emil og Matias på fem år skal lese *Bukkene Bruse på Badeland* sammen med barnehagelærer Anne. De to guttene vet hva slags bok det er snakk om, og hva slags konflikt som blir formidlet gjennom tekst og bilder. Selv om de har lest boka flere ganger før, er de ivrige etter å starte en ny lesning.

Begge to sitter tett inntil Anne etter at hun har stilt inn videokameraet. Matias klapper i hendene og strekker beina rett ut for seg mens han pendler dem hurtig opp og ned. Emil lener hodet sitt inn mot Annes skulder og fester blikket på første oppslag. Så klapper Matias hendene mot lårene sine, ser rett i kamera og sier: «Å æksjen!» Han har et smil på lur, og Anne starter lesingen.

Selv om guttene vet hva som skal skje, lever de med i fortellingen fra første stund, og de avbryter Annes lesning på en selvfølgelig måte. Matias peker ut de bukkene han vil være, og unngår bukken med blomst i håret. Han tar de mest åpenbare initiativene underveis i samtalen. Etter sju minutter har Anne lest fram til oppslag sju. Bildet viser et myldrebilde med oversikt over bassengene inne på Badeland. Dyr av mange slag er i full aktivitet, men trollet har ikke gjort sin entré ennå. Anne leser at bukkene Bruse stilte seg bakerst i skliekøen. «Da hørte de et voldsomt rabalder ute fra resepsjonen», leser hun og blir avbrutt av Matias som utbryter:

«Det er trollet.»

«Er det trollet?» sier Anne, og begge guttene svarer i kor at det er det. Og Emil legger til:

«Og han skal ikke skli, han skal sitte under trappa og skremme bukkene.»

Litt seinere kommer barnehagelærere til de rituelle replikkene til trollet. «Hvem er det

som tripper i mi trapp?» spør trollet. Fordi han kjenner til handlingen og replikkene til trollet, avbryter Matias og spør om han kan få framføre disse replikkene, og det får han lov til. Anne integrerer replikkene hans i lesingen sin, og hun gir rom for Matias sine bidrag. Matias reiser seg opp i sofaen når han er troll, og framfører replikkene med det han kaller monsterstemme, samtidig som han krafser i lufta og brøler. Når Anne leser den utfyllende verbalteksten, setter han seg rolig ned igjen. Anne leser hele boka, og guttene følger med til siste slutt selv om de har hørt historien flere ganger tidligere.

I dette narrative forløpet utløser det å ha lest boka tidligere noen handlinger som ikke hadde vært mulig uten den forhåndskunnskap dette gir. Det er tydelig at begge guttene kjenner innholdet i boka godt, og de kjenner eventyrsjangeren. De er kanskje også influert av populærkulturens monsterbølge, og de utnytter den friheten barnehagelæreren gir dem til å avbryte og kommentere underveis i lesningen. Den formen for lek og dramatisering som Matias bidrar med, er ikke mulig uten kjennskap til verbalteksten og forståelse av trollkarakteren i boka. Matias former også sine lekne innslag i høytlesningen på en måte som demonstrerer kjennskap til hva den utfordrende prøven for bukkene innebærer. Han framstiller trollkarakteren sin med en form for farlige rovdyrknurringer. Emil understreker også at dette kan komme til å bli farlig for bukkene. Han peker direkte på et av plottene i boka ved å si at trollet ikke er i svømmehallen for å skli, men for å skremme bukkene. Slike uttalelser er basert på kunnskap om hva som kommer til å skje videre i boka, samtidig er det en poengtering av inferensen Emil skaper mellom verbaltekstens informasjon og den han har med seg fra tidligere lesninger. Slik demonstrerer han at han skaper sammenheng i fortellingen i boka og fyller det tomrommet (Iser, 1978, s. 182) som oppstår når verken verbalteksten eller bildene er eksplisitt på hva rabalderet som oppstår, er forårsaket av. Det kan se ut som en særlig nytelse og forsterkning av leseopplevelsen for Matias består i å dvele ved det skumle og dramatiske i teksten. Emil ser ut til å være trukket mot de samme passasjene, men han reagerer på en annen måte. Dess kraftigere monsterstemmen og brølene til Matias blir når trollet utfordrer bukkene, dess nærmere

presser Emil seg inn i Annes armkrok. Selv om han kjenner boka fra før og vet det ender godt, og selv om han analytisk sett kan verbalisere plottet, ser han ut til å bli redd for monsteret under sklietrappa. Begge guttene demonstrerer en form for gjennomlevd opplevelse av litteraturen (Rosenblatt, 2005, s. 11). Matias lever seg inn i og blir en del av fiksjonen i sin lek, mens Emil lever følelsesmessig med i konfliktene boka byr på, uten å gå inn i en synlig rolle. At guttene har lest boka før, hindrer ikke gjenopplevelsen av boka, det ser tvert imot ut til å utvide responsen og opplevelsen for begge guttene. For både Matias og Emil er høytlesningshendelsen fylt av deres samtale, deres forhandlinger om mening, deres lek og at de nok en gang lever seg gjennom boka i fellesskap.

6.3 Barnehagelæreren har lest boka før

I to av filmene har barnehagelæreren lest boka før, men ikke barna. Det gjelder for Johan og Julia som leser *Garmanns sommer*, men også for lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen*. Den neste narrativeen jeg vil presentere, er basert på lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen*. Dette er en lesning hvor asymmetrien mellom den informasjonen barnehagelæreren besitter og den barna besitter, er stor. Dette ser ut til å utløse en særlig sterk dynamikk mellom barnehagelæreren og barna, og det dannes to poler. I denne lesehendelsen oppfatter jeg et barnefellesskap som i noen grad handler på kryss av det som ser ut til å være pedagogens intensjoner. Det oppstår et spenningsforhold slik jeg fortolker det, og det er trolig ansporende for kommunikasjonen. Intensiteten i spenningen kommer fram ikke bare gjennom innholdet i det barna sier, men også gjennom måten ytringene sies på. Barnas stemmer blir høyere og mer insisterende i perioder, de snakker ivrig i munnen på hverandre, og de skifter emner i samtalen på bekostning av pedagogens. Samtaleforskeren Per Linell (1998, s. 14) peker på at kommunikasjon forutsetter asymmetri når det gjelder kunnskap og deltakelse av forskjellig slag: «(...) if everybody possessed the same information, there would be little point in communicating. In addition, many dialogues are built upon complementary, rather than symmetrical, roles of participation» (1998, s. 14). Han legger til samme sted at komplementaritet heller enn symmetri er et vesentlig trekk ved kommunikasjon og roledeltakelse i kommunikasjon. Som regel kommuniserer

kommunikasjonsdeltakere ut fra ulike ståsteder og oppnår til tross for dette ofte en form for felles forståelse underveis i interaksjonen. Linell løfter fram at det ofte i kommunikasjon er et nærmest evig spenningsforhold mellom samarbeid og konkurranse kommunikasjonsdeltakere imellom. Det kan også dreie seg om spenninger mellom intersubjektivitet og individuelle prosjekt, mellom isolasjon og fellesskap, koherens og fragmentering i kommunikasjon mennesker imellom. Samtaler har potensial i seg til å føre til forståelse og enighet mellom samtalepartnerne, men samtaler kan også skape misforståelser, forvirring og disharmoni. I samtaler kan deltakerne streve etter forståelse av samtalens tema og kommunikasjonsdeltakernes perspektiver, men også av å bryte ned både tematikken i samtalen og argumentasjonsrekker. Gjennom samtaler kan deltakere forsøke å bryte hverandre ned. Jeg mener spor av noen slike spenninger blir synlig i den neste narrativeen jeg vil presentere, og selv om slike spenninger kan kullkaste kommunikasjonen, er de også drivende krefter i kommunikasjonen barna og barnehagelæreren imellom. Det kan virke som asymmetri i den voksnes favør bidrar til å styrke barnas intensitet når det gjelder å hevde sine perspektiver på hva som skjer i bildebokas bilder. Gjennom slike samtaler avsløres med andre ord en form for myndiggjøring fra barnas side. Dette vil jeg komme nærmere inn på i analysene av narrative rom under punkt 6.8.

Døgnet rundt på flyplassen (2005) er en fortelling om alt som kan skje på en flyplass i løpet av et døgn. Den er en hybridsjanger. Den er en myldre bok som inviterer leseren til å oppdage mange fortellinger i mylderet. Slike bøker kan derfor oppleves som hele nettverk av tomrom som leseren selv kan fylle med mening. På den ene siden gir den inntrykk av å være en fagbok om en flyplass, og boka presenterer mange faktiske aktiviteter knyttet til arbeidet der. Samtidig presenterer boka slike faktiske forhold gjennom små episodiske fiksjonsrammefortellinger. Det heter for eksempel på andre oppslag: «Sikkerhetsfolkene patruljerer området og oppdager en blindpassasjer som gjemmer seg bak flyet. De andre reisekameratene hans klarer å stikke av!» Andre tildragelser i boka beretter om at en popstjerne lander og en president kommer på besøk, et uvær inntreffer og forårsaker flom. Boka presenterer også en form for bruksanvisning innledningsvis til leseren om hvordan boka kan leses. Klaffer eller

faner i høyre kant av hvert oppslag skal for eksempel hjelpe leseren til å finne fram til forskjellige temaer som blir tatt opp. Klokkeren øverst i høyre hjørne skal gi informasjon om når på døgnet de ulike episodene utspiller seg, og noen av figurene går igjen på alle oppslagene, slik at leseren kan lete etter bestemte figurer på bildet, som *ekspeditøren, bartenderen, den søvnige mannen og innsjekkingsbetjenten*. Ytterligere presentasjon av boka gir jeg under punkt 3.7.

Narrativ 2: Barnehagelæreren har lest boka før, men det har ikke barna

Eva har lest *Døgnet rundt på flyplassen* før hun presenterer den for barna. Hun bestemmer seg for å formidle boka i en muntlig form fra starten av, derfor unngår hun å lese opp informasjonene innledningsvis. Siden boka er bygget opp som den er, ser Eva ut til å anta at barna trenger en del forhåndsinformasjon før de kan starte lesningen. Hun starter med å spørre barna om de vet hva det er bilde av på utsiden av boka. Hun ser ut til å ville pense barnas oppmerksomhet inn mot det som er temaet i bildeboka. Hun gjør det ved å spørre om hva det er bilde av på omslaget, om barna har vært på en flyplass, om hva den lokale flyplassen heter, og om hva et døgn er. Barna svarer ivrig på spørsmålet om hva som er på omslagssiden. Likeledes er barna ivrig på å si noe om egne erfaringer med å fly, men ingen kan svare på hva den nærmeste flyplassen heter, eller hva et døgn er. Begge spørsmålene besvarer Eva selv. Deretter forklarer Eva hvorfor tegningene viser et gjennomskåret fly og flyterminal. Så knytter hun an til verbalteksten og forklarer at flymekanikere er i ferd med å klargjøre flyet, og at tidlig på morgenen starter rengjøringspersonalet sitt arbeid i flyterminalen. Da retter Noa oppmerksomheten mot illustrasjonens mange små scener og peker på en mann som har sovnet oppå noen koffertene. Han spør hvorfor mannen sover. Eva svarer med å sende spørsmålet tilbake til barna. Lukas peker på damen fra rengjøringspersonalet som bruker moppen sin som slagredskap og skal rappe til rotta, men treffer mannen bak seg i stedet. Deretter kommenterer barna at de som lyser med lommelykter, er politi som jakter på en tyv.

Det at barnehagelæreren har lest boka før hun presenterer den for barna, får henne til å ta noen valg som hun kanskje ikke hadde gjort på samme måte dersom boka skulle

leses spontant. De valgene barnehagelæreren tar, påvirker kommunikasjonen deltakerne imellom. De understreker og forsterker asymmetrien mellom den voksne og barna, til tross for at barnehagelærerens metode trolig er ment å skulle motvirke denne asymmetrien. Det skjer en vending i kommunikasjonsprosessen idet et av barna begynner å stille spørsmål til illustrasjonen. Eva tilpasser seg raskt barnas initiativ, og i stedet for å svare eksplisitt på Noas spørsmål, ber hun barna svare. Barna blir gjennom dette spørsmålet oppfordret til å reflektere over situasjonen på bildet. Etter hvert forsøker barnehagelæreren å spore barna inn på verbaltekstens informasjon igjen. Hun nevner flymekanikeren, men barna tar kontroll over emneutviklingen i samtalen med meddiktingen (jf. punkt 5.7) over flere samtaleturner, før barnehagelæreren igjen bringer blindpassasjeren og verbalteksten på banen.

Det å ha forhåndskunnskap om boka ser ut til å utløse flere samtaleemner fra barnehagelærerens side. Hun vil forklare hvordan boka er bygget opp, og hun vil forklare enkelte begrep. Videre vil hun trolig aktivere barnas tidligere erfaring med fly og flyplass. Hun ser ut til å danne seg hypoteser om hva barna trenger kunnskap om for å skape mening i bildeboka, slik hun ser det. Hun benytter sin definisjonsmakt til å foregripe og fylle inn barnas antatt tomme plasser i møtet med bildeboka. På denne måten forserer hun barnas opplevelse av boka. Hun ser ut til å oppfatte seg selv som et viktig medierende mellomledd mellom boka og barna, og det kan se ut som hun ikke tiltror barna evne til å skape mening i bildene ut fra sine forutsetninger. Samtidig kan motivene og valgene oppfattes som svært omsorgsfulle og empatiske. Det er ikke for å ødelegge opplevelsen for barna hun gjør dette, men for å gjøre boka mer forståelig for dem. Disse handlingene viser samtidig også Evas holdning til bokas verbaltekst. Den antas å inneha størst gyldighet i forhold til bildenes informasjonsverdi når bildene og ordene gjennomgående står i et kontrapunktisk forhold til hverandre. Bildene viser ikke bare de tildragelsene verbalteksten omtaler, men også en rekke andre opptrinn skildres visuelt uten at vi som leser får sikre signaler om hvordan disse skal fortolkes. Kanskje er det bildenes mangetydighet som nettopp får den lesekyndige til å søke etter fortolkningsnøkler i verbalteksten, mens barna ikke viser verbalteksten samme interesse og ikke samme autoritet. Det kan igjen henge sammen med at barna ikke selv

er i stand til å lese verbalteksten, og ikke har erfaringer med det å avkode skrift. Bildene ser for dem ut til å være de mest gyldige informasjonsleverandørene, og barna ser ut til å ha høy tiltro til egne fortolkningsevner.

Etter hvert justerer Eva seg inn etter barnas ivrige meddiktning og ser ut til å glede seg over barnas fantasier. Deres rolle i lesningen kan ses som en lokalisering av tomrom som lar seg fylle med kollektive fantasier. Deres meddiktning kan oppfattes som en metode for å skape mening og koherens mellom flere scener i bildene.

6.4 Barnehagelæreren og et av barna har lest boka før

Den neste varianten av informasjonsfordeling er der hvor barnehagelæreren og et av barna har lest boka før. Det gjelder Mari og Vildes lesning av *Garmanns sommer* og Mathilda og Matheus sin lesning av *Bukkene Bruse på Badeland*. Det er Mari og Matheus som i hver sin lesning møter bildeboka for første gang, mens Vilde og Mathilda har lest bøkene før. I framstillingen av denne varianten av informasjonsfordeling finner jeg det interessant å utforske de to leseposisjonene som har informasjon om boka fra tidligere lesninger, og de to leseposisjonene som møter boka for første gang opp mot hverandre. Det er noen trekk som er felles for disse leseposisjonene for begge parene. At det å ha lest boka tidligere gir en naturlig autoritet som kan brukes overfor andre barn og voksne, er kanskje ikke så uventet. Like interessant er det at begge barna som leser bøkene for første gang med hver sin barnehagelærer og hver sin barnehagevenn, også har aktive roller i kommunikasjonssituasjonen. De blir på ingen måte passive tilskuere i høytlesningshendelsen i materialet. I det følgende presenterer jeg to narrativer med utgangspunkt i to forskjellige lesninger.

Narrativ 3: Barnehagelæreren og et av barna har lest boka før

Matheus har ikke lest *Bukkene Bruse på Badeland* tidligere, og han er litt skeptisk når barnehagelæreren starter opplesningen. Han stiller raskt spørsmål om hva bildet på første oppslag skal forestille. Han ser ut til å lure på om dette virkelig er Bukken Bruse. Matheus spør hvilken av bilene bukkene har kjørt, og om de i det hele tatt kan kjøre bil. Han vil vite hva figuren over hodene på bukkene skal forestille, og om bukkene løper eller går. Han er ivrig og pågående med sine spørsmål. Samtidig som Mathus stiller spørsmål, søker han kontakt med Mathilda gjennom blick. Mathilda må bøye seg litt fram for å få blick-kontakt. De to barna smiler til hverandre, og Matheus følger med når Mathilda peker og forklarer hvordan bildeboka skal forstås. Mathilda følger også med på Matheus sine innspill. Mathilda kjenner boka fra mange tidligere lesninger og er interressert i å se hva slags effekt bildene har på Matheus. Matheus følger videre med på Mathildas respons på bildeboka. Han sitter med en finger i munnen og følger oppmerksomt at Mathilda leker bukker som bader ved å spelle med fingrene sine. Matheus betrakter leken og smiler for seg selv. Han svarer Mathildas lekne respons på oppslag ni i boka, der trollet ser ut til å ha blitt lite. Han legger armene i kors og gjør om stemmen sin samtidig som han ser skøyeraktig på Mathilda. Hun oppfatter humoren og smiler tilbake, og hun hermer etter Matheus, legger armene i kors, snur seg bort fra boka og barnehagelæreren og sier at de ikke liker babytroll, noe Matheus gjentar. Dette utløser hjertelig latter hos begge to. De snur seg mot hverandre, knekker sammen og ler til hverandre mens de holder blick-kontakt. Det stråler glede, humor og fellesskap fra begge to, et fellesskap som ser ut til å ekskludere barnehagelæreren i en periode.

Narrativ 4: Barnehagelæreren og et av barna har lest boka før

Mari betrakter Stian Holes tegninger i *Garmanns sommer* med beundring og overraskelse. Det er første gang hun møter denne boka, og hun sier når tantene dukker opp på andre oppslag, at det bare er så gøy å se. Seinere sier hun at hun ikke kan forstå hvordan noen kan ha malt det fine inni boka. Mari stiller spørsmål ved flere av oppslagene. Om oppslag to spør hun hva det er bilde av, og lar pekefingeren stryke

over rekken av tanter i gresset. «Hvorfor har de vinger, hvorfor er de gamle og har vinger?» spør hun. Selv om barnehagelæreren forklarer at tantene er gamle, så holder Mari fast ved at det ikke forklarer hvorfor de har vinger. Mari viser tydelig at hun er fascinert av illustrasjonene ved å smile, eller stå med åpen munn og betrakte bildene. Vilde ser ut til å like Maris reaksjoner. Hun sitter flere ganger tilbakelent og følger med på dem. Hun lar Mari få kommentere illustrasjonene, mens hun følger nøye med fra sidelinjen. Vilde inntar en avslappet rolle som den som kjenner boka fra før, uten å foregripe bokas scener eller forklare for Mari hva som skjer. Det gir Mari spontant spillerom. Det er likevel Vilde som først setter fingeren på marihøna og later som at den biter henne.

I disse to narrativene vil jeg løfte fram de to posisjonene som oppstår i forhold til den kunnskapen om boka som er ujevnt fordelt mellom de to barna som deltar i lesehendelsen. Ulik kunnskap om boka utløser to ulike roller. I begge tilfeller er den som ikke har lest boka, full av spørsmål om hva som skjer på bildene, og om hvorfor noe skjer. Mari og Matheus søker aktivt informasjon om hvordan bildene kan fortolkes. De definerer og forhandler. Samtidig lar de seg begeistre og forundre, og de gir aktivt uttrykk for sin innlevelse overfor sin barnehagevenn. Vilde og Mathilda får definisjonsmakt som de som vet hva bøkene handler om, hva som skal skje, og hvordan det ender. Matheus gir Mathilda definisjonsmakt gjennom spørsmålene sine, noe hun ser ut til å utøve med glede. Samtidig blir både Mathilda og Vilde betraktere til barnehagevennenes reaksjoner på boka. Særlig Vilde ser ut til å glede seg over Maris reaksjoner, hele lesningen gjennom ser hun ut til å vente på hva Mari vil si om oppslagene i boka. For både Vilde og Mathilda ser det ut til å være forbundet med glede å følge med på partnerens første møte med boka. Matheus og Mari sine reaksjoner ser ut til å utløse ludisk resepsjon fra Vilde og Mathildas side. Det er interessant å merke seg at barneinitiert lek bare oppstår når et eller flere barn har kjennskap til boka fra før. Det viser i dette tilfellet at leken krever et visst grep om det som utvikler seg i boka. Det kan se ut som om leken oppstår når barna har levd gjennom historien en eller flere ganger tidligere. Leseopplevelsen påvirkes av om barna har lest boka før, hvem barna leser sammen med, og hva slags kunnskap

partneren har om boka. Igjen kan det virke som asymmetri i lesesituasjonen har en fruktbar effekt på kommunikasjonen. At bildebøkens illustrasjoner ansporer til lek og fabulering, er det nærliggende å tro, men denne studien kan ikke si noe om hvilke illustrasjoner eller fortellinger som virker mer inspirerende på lek enn andre. Studien kan heller ikke si konkret hva det er ved illustrasjonene som virker ansporende på leken. Materialet viser imidlertid at tomrom og det udefinerte i bildene vekker særlig interesse og utløser respons fra barnas side i flere lesninger. Slike tomrom kan dreie seg om brokker av handlinger som er eksplisitt uttrykt, men som vi ikke får se noen utvikling av. For eksempel får leseren ikke vite hvordan det går med mannen på flyvingen, eller hva som skjer videre etter at fuglen landet på bakkekontrollpersonalet i *Døgnet rundt på flyplassen*. Det kan også dreie seg om underlige framstillinger som i *Garmanns sommer* hvor gamle damer har insektvinger, illustrasjoner viser innsiden av kroppen og sommerfugler i magen til Garmann. I *Emilie selger en gutt* kan omkledningsscenen utgjøre et tomrom fordi verbalteksten ikke eksplisitt forklarer hva som skjer. Da oppstår tomrommet mellom ord og bilder. Tomrommene kan altså lokaliseres av leseren i bildet, i verbalteksten og mellom ord og bilder. Tomrom ser ut til å skape et behov hos barna til å fylle slike tomrom ved å skape en sammenheng i bilder og ord, men også mellom modalitetene.

6.5 Barna har lest boka før, men ikke barnehagelæreren

De tidligere eksemplene har vist fram at det oppstår et særlig fellesskap mellom barna i noen av lesesituasjonene, som i lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen* og Matheus og Mathildas lesning av *Bukkene Bruse på Badeland*. En slik allianse barna imellom ser ut til å true barnehagelærerens myndighet i lesesituasjonen. Når begge barna i lesesituasjonen har lest boka, men ikke barnehagelæreren, oppstår nok en form for omsnudd asymmetri. Når jeg omtaler asymmetrien som omsnudd, refererer det seg til myndighetsforholdet mellom samtalepartnerne i lesesituasjonen. Barnehagelæreren har selvsagt en mer maktfull posisjon enn barna i kraft av å være voksen og den som bestemmer, men i samtalens løp trenger ikke en slik myndighetsfordeling å være tilfelle. Klara og Samuels lesning av *Emilie selger en gutt* viser fram en slik rolle- og myndighetsfordeling hvor barna har mer kunnskap om boka enn barnehagelæreren.

Jeg har tidligere beskrevet hvordan Klara blir en guide til bildenes narrative funksjon i denne lesningen. Her vil jeg peke på at det er hennes kunnskaper fra tidligere lesninger av boka som gjør at hun kan innta denne rollen.

Narrativ 5: Barna har lest boka før, men ikke barnehagelæreren

Klara viser tydelig at hun er spent på Maias reaksjoner på boka *Emilie selger en gutt*. Hun følger oppmerksomt Maias ansiktsuttrykk mens hun leser, noe også Samuel gjør. Begge barna ser avventende på Maia mens hun leser. Etter en stund begynner Klara å hinte om forhold i bildene hun tydeligvis mener Maia bør legge merke til. Klara peker på at Max ligger oppå bordet som en annen vare, noe Maia tolker som at han ikke vet bedre, siden han er så liten. Maia spør ikke Klara om hva hun mener med kommentaren sin, men går videre med å finne ut hva slags varer som selges i butikken. Klara hinter videre om at det er pappaen som kler seg ut og snart skal komme i butikken som kunde. Hun husker farens replikk og nevner hva han kommer til å si når han er kunde i butikken. Klara forteller videre at faren kjøper Max. Hun er veldig opptatt av hva det gjør med Emilie å ha solgt lillebroren for femti kroner.

I denne lesningen inntar Klara en veiledrolle i forhold til barnehagelærers lesning av bildeboka. Her er det barnet som har en klar fortolkning av boka, og hun ønsker å styre barnehagelærers fortolkning i samme retning. Hennes veiledning i hvordan boka bør forstås, utvikler seg fra hint og kommentarer til å forsere hele handlingen i boka. Klara peker på at det er den utkledd faren som kommer som kunde, men hun referer også hva faren sier, og hva det fører til for Emilie lenge før handlingen i boka har nådd dette dramatiske høydepunktet. Hun vil gjerne gi uttrykk for sitt syn på plottet i boka, samtidig betrakter hun Maias reaksjoner med stor interesse, noe også Samuel gjør. Det er tydelig at begge barna utviser oppmerksomhet og sensitivitet overfor barnehagelærers reaksjoner. På samme måte som i eksempelet med Vilde og Mathilda som begge to følger partnerens første møte med bildeboka, følger barna den voksnes opplevelse av boka. I disse eksemplene viser barna at de har sensitivitet overfor både andre leseres opplevelser og reaksjoner og sine egne. Akkurat som Mathilda ønsker å påvirke Matheus sin opplevelse av bildeboka, ønsker også Klara å

påvirke barnehagelærerens opplevelse, og hun får støtte fra Samuel, som nærmest som en sweeper fanger opp barnehagelærerens opposisjon dersom ikke Klara får henne med på sitt parti fra første stund. Et eksempel på det kommer etter at Klara har forklart hele plottet i boka for Maia. Hun peker på at Emilie blir ensom og alene etter å ha solgt broren. «Å ja», er Maias lett desorienterte svar, noe Samuel ikke er fornøyd med, så han legger forklarende til at Emilie blir lei seg. «Gjør ho det?» undrer barnehagelæreren som ikke kjenner boka fra før, og stiller seg avventende til barnas fortolkninger. Hun vil lese videre selv for å vurdere om barna har rett i sine konklusjoner.

6.6 Ingen av kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før

Boka *Diktatoren* er kjennetegnet av mange tomme plasser både i verbalteksten og bildene. Dette er ei bok som ikke definerer skarpt hva boka handler om. Det ser ut til å utløse en rekke innspill fra barnehagelærer Maias side. Boka leses spontant, og ingen av kommunikasjonsdeltakerne har lest den før.

Narrativ 6: Ingen av kommunikasjonsdeltakerne har lest boka før

Barnehagelæreren vurderer fortløpende om barna kan forstå den allegoriske framstillingen. Det er trolig for å bøte på det hun antar er vanskelig for barna å forstå, at hun bringer inn et late-som-om-perspektiv. Hun foreslår at dikteren leker at han bestiller noen stjerner og en måne på himmelen, mens boka nevner dette som konkrete og faktiske handlinger fra dikterens side. Maia fortsetter å kommentere boka ved å stille spørsmål om dikteren kler seg ut som diktor, men egentlig er et barn. Hun dveler stadig ved om tekst og bilde skal oppfattes konkret, eller som uttrykk for en annen type virkelighet. Hun styrer barnas oppmerksomhet mot disse forholdene ved den ikonoteksten hun oppfatter, og hun ser ut til å skape seg forestillinger om hva det er nødvendig for barna å få bekreftet for å kunne forstå boka. Begge barna opponerer mot forslagene til Maia. Linus er overbevist om at dikteren er en diktor, og Iselin foreslår helt nye forståelsesnøkler når hun mener det sovende barnet på oppslag tre i boka er et helt nytt barn som «noen har føda», som hun sier. Maia kobler på leketemaet igjen ved å spørre Iselin om hvem hun er, på åttende oppslag i boka. Iselin ser ut til å vurdere mulighetene, men unndrar seg å ta en rolle i boka ved å si at hun hadde fri den dagen, noe som får Maia til briste ut i overrasket latter, og hun smiler og sier anerkjennende: «Du hadde fri», mens hun nikker. Linus veksler lure blikk med Iselin og Maia før han peker på dikteren og sier at han er den figuren. Han ler og smiler av Maias reaksjoner når hun sier: «Å, er det du som bestemmer alt? Jasså, du. Skal vi se hva du bestemmer, da», sier hun før hun leser videre.

Både i lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen* og av *Diktatoren* ser barnehagelærerne ut til å foregripe og danne seg hypoteser om hvordan barna vil forstå bildeboka, eller helst ha vansker med å forstå bildeboka. Slike antakelser fra barnehagelærernes side ser ut til å henge sammen med deres erfarne og modne fortolkninger av bildebøkene. Det kan se ut til å være deres egne fortolkninger av bøkene de ønsker at barna skal overta. I begge situasjoner fører det til empatiske og omsorgsfulle grep fra Evas og Maias side. Maia er i tillegg utfordrende og utprøvende i sine anstrengelser for å få barna til å forstå allegorien i boka. Begge barna inntar imidlertid egne posisjoner i

forhold til bøkene og utnytter på overraskende og kreativt vis lekens muligheter for transformasjon. Iselin unndrar seg å skulle definere seg selv som en figur i boka, mens Linus selv inntar rollen som diktator. Gjennom blick og smil signaliserer han at det bare er på lek, men han signaliserer også at han skjønner at diktatoren er en utfordrende og krevende figur som kan ta makt over andre. Lesedeltakerne kan derfor forberede seg på ubehageligheter når Linus har bestemt seg for å agere som diktator. Maia er med på leken og sier at de må lese mer og få vite hva Linus bestemmer gjennom figuren i boka.

6.7 Oppsummering av de plottede narrative forløpene

Et vanlig råd til barnehagelærere som skal lese bildebøker høyt for barn i barnehagen, er være forberedt gjennom å ha lest boka på forhånd. Da kan høytleseren dramatisere teksten underveis med stemmemodellering, trykk og tonehøyde. Videre kan leseren forberede seg på hva som kan virke vanskelig for barn å oppfatte underveis i lesingen. Her blir det imidlertid klart at det ikke alltid virker oppklarende for barna at barnehagelærerne definerer deres antatte tomme plasser i møtet med ord og bilder. Slike antakelser kan tvert imot danne spenningsforhold mellom barnehagelæreren og barna og bringe fram en slags form for konkurranse kommunikasjonsdeltakerne imellom. Ironisk nok kan en slik konkurranse virke ansporende og utviklende på samtalene slik jeg oppfatter det i flere av samtalene fra materialet. Kravet om, eller håpet om, en felles og lik forståelse av bøkene underveis i samtalen, er ikke nødvendigvis det som generer fyldige samtaler. Åpenhet for flere perspektiver, karnevalistisk og leken respons ser ut til å mobilisere samtalepartnerne mer enn det å komme til enighet. Narrativene viser at forhåndskunnskap om bøkene utløser roller for kommunikasjonsdeltakerne, og ofte bringer asymmetrisk kunnskapsfordeling inn et konkurranseelement i samtalene. Parallelt med et slikt motsetningsforhold mellom kommunikasjonsdeltakerne, ser det i dette materialet også ut til å utvikle seg en sensitivitet og interesse for partnernes opplevelser av ord og bilde. Slik oppstår en estetisk transaksjon ikke bare i hver enkelt lesers møte med bildeboka, men også i hver enkelt lesers møte med andres opplevelse av samme bok. Louse Rosenblatt kalte slike transaksjoner mellom lesere og bøker i undervisningssituasjoner for: «The Acid Test

for Literature Teaching» (Rosenblatt, 2005, s. 62). De implikasjonene analysene av mitt materiale kan ha i pedagogisk sammenheng i barnehagen, vil jeg komme tilbake til i det siste kapittelet i denne avhandlingen.

6.8 Det narrative rommet

Jeg har nå framstilt noen narrative forløp som viser en type rollefordeling som ser ut til å springe ut av den kunnskapen og forhold til boka kommunikasjonsdeltakerne har før de tar fatt på lesningen. I tillegg til å konfigurere narrative forløp, mener jeg det kan være fruktbart å synliggjøre materialets narrative rom. Mens de narrative handlingsforløpene viser hvorfor informantene samhandler som de gjør i løpet av en tidsperiode, beskriver det narrative rommet forholdet mellom deltakerne. Det narrative rommet dreier seg om personene og relasjonene mellom dem i høytlesningskonteksten. På samme måte som i konfigureringen av de narrative forløpene, er det min fortolkning av materialet som skal løftes fram (se også under punkt 4.5.2.2). Poenget her er å utvide Polkinghorns (1995) narrative analyse slik at ikke kun narrative plottede forløp anvendes i analysene, men også dimensjonen narrativt rom. Å narrativisere en framstilling har altså flere dimensjoner. Tekstforskeren Seymour Chatman (1978) understreker også at det narrative i en fortelling har flere aspekter og ikke kun det som dreier seg om handlinger og hendelser som han kaller *events*. Narrativer forteller også gjennom det som kalles *existents* ifølge Chatman (1978, s. 26). Begrepet existents rommer karakterer og settinger, og det er events og existens til sammen som utgjør selve narrativiseringen av en tekst, slik jeg forstår Chatman.

Konfigurering av narrative rom i materialet belyser min forståelse av selve det klimaet de narrative forløpene utspilles i. Det narrative rommet i materialet henspiller ikke på det konkrete rommet i barnehagene hvor samtale og høytlesningen foregår. Det er snakk om en romlig dimensjon samtale uttrykker. I dette materialet er det særlig en form for narrativt rom som går igjen i hele det empiriske materialet. Dette narrative rommet i materialet fortolker jeg som *myndiggjøring*.

Myndiggjøring er en oversettelse av det engelske begrepet *empowerment*. Jeg bruker myndiggjøring om den prosessen hvor særlig barna som kommunikasjonsdeltakere blir i stand til å øke sin makt, eller autoritet og kontroll over høytlesningssituasjonen, og jeg mener det skjer i flere lag av den samhandlingen som finner sted. En forutsetning for dette er selvsagt at barnehagelæreren gir barna mulighet til det. Gjennom å få tilgang til og frihet til stor grad av medvirkning ser barna ut til å oppnå en tydelig myndiggjøring. Det interessante her er hvordan de narrative rommene i materialet preges av denne myndiggjøring, og hva slags implikasjoner den synes å ha på barnas meningsskaping.

6.8.1 Barnas potente deltakerpraksis

Myndiggjøringen blir først og fremst synlig som en potent *deltakerpraksis* hvor barna har autoritet og myndighet til å definere hvordan det skal samhandles og medvirkes i selve lesehendelsen. Barnehagelærerne blir for eksempel ofte avbrutt av barna i lesningen. Matheus stiller uoppfordret spørsmål om hva første side i *Bukkene Bruse på Badeland* skal forestille. Mathias avbryter opplesningen av samme bok ved å peke på at det ikke finnes jentebukker. Johan avbryter lesningen av *Garmanns sommer* ved å si at det ikke går an å ta tenner ut av munnen og legge dem i et glass med vann. Mari avbryter lesningen av samme bok med å stille spørsmål om hvorfor tantene til Garmann har vinger, og Samuel stryker hånden sin over framstillingen av Garmann og sier han synes han er rar. Linus undrer seg over at dikteren i boka med samme tittel, mener han kan bestemme over stjernene på himmelen, noe Linus mener ikke går an. Klara avbryter barnehagelæreren rett etter at hun har dramatisert en av replikkene til Emilie i *Emilie selger en gutt*. Klara ser på Maia barnehagelæreren og sier at det er sånn hun gjør når hun selv skal leke butikk. Barna avbryter altså den voksnes performative framføring av verbalteksten i bildeboka når det passer dem, og når de finner det nødvendig å kommentere framstillingen. Alle avbrytelsene kan ses på som klare initiativ i samtalen, og de styrer samtalene, jf. min framstilling under punkt 3.2 om å løfte fram barnas perspektiver gjennom samtaler. Her pekte jeg også på at et særlig sterkt språklig initiativ er å stille spørsmål. I materialet forsterker barna sin autoritet i samtalen ved å avbryte lesningen med spørsmål som krever et svar.

Et annet trekk i samtalene mellom barnehagelærerne og barna som øker barnas myndiggjøring, er at barna unndrar seg å svare på direkte spørsmål fra barnehagelæreren. De kan også avvise emnet for spørsmålet og innfører et annet. Dette skjer gjentatte ganger i lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen*, men også i lesningen av *Garmanns sommer*, der Samuel synes Garmann er rar selv om barnehagelæreren mener noe annet. Iselin mener diktatoren kan være ei jente siden barnet som sover ikke har bart, men barnehagelæreren ser ikke ut til å være av samme mening. Iselin holder på sitt og mener barnet godt kan likne på ei jente. Slike trekk ved deltakelsen i samtalene åpner for noe som kan defineres som barnas perspektiver i lesehendelsen, og barna tillates å ytre seg om disse perspektivene på en myndig og selvstendig måte. Barna utøver stor grad av definisjonsmakt, og de benytter den både overfor barnehagelærere og andre barn.

6.8.2 Barnas myndige meningsskapning

Et annet aspekt som signaliserer myndiggjøring i det narrative rommet, er barnas *meningsskapning* i møtet med tekstene. Denne meningsskapningen har jeg i første vending av materialet ringet inn gjennom kategoriene forhandlinger, lek og meddikting. Analysene i første vending av materialet viser hvordan barna forhandler, leker og meddikter. Den første vendingen av materialet førte også til at jeg ble klar over at forhandlingene, meddiktingen og leken skapte et klima for myndiggjøring. Det er mulig å se at myndiggjøring preger alle kategoriene i større eller mindre grad. I det følgende vil jeg vise hvordan myndiggjøring karakteriserer det narrative rommet som gjelder barnas meningsskapning. Jeg vil vise fram barna som myndige lesere. Barna tar med andre ord kontroll over det å leve seg inn i litteraturen.

I denne framstillingen vil jeg anvende den ludiske resepsjonen som eksempel og vise hvordan leken virker myndiggjørende på en spesielt sterk måte. Et poeng her er dessuten å utvide Rosenblatts forestilling om at transaksjonene med tekst og bilde foregår i et kontinuum mellom en estetisk og en efferent holdning lesningen gjennom. Barnas transaksjoner er i tillegg lekne, performative og multimodale, noe jeg mener

øker dybden i transaksjonen under meningsskapingen. Meningsskapingen uttrykker ikke bare en gjennomlevet erfaring, jf. Rosenblatts begrep «the lived through meaning» (2005, s. 11), barna lever også *ut* erfaringene i selve meningsskapingen gjennom leken på en sosial og kollektiv måte. Begrepet *ludisk resepsjon* representerte i min analyse fire dimensjoner det empiriske materialet er preget av. Den ludiske resepsjonen er preget av lek som innlevelse, som pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon, som karnevalisme og som det jeg kalte øyeblikkets gyldighet. Jeg vil nå se på den myndiggjøringen disse fire dimensjonene representerer.

Den myndiggjørende dimensjonen i lek er først og fremst synlig gjennom innlevelse. Barna velger å gå inn i de litterære figurene og spille dem ut i lesesituasjonen. Mathias er både den største bukken og trollet i *Bukkene Bruse på Badeland*. Det er hans valg og hans eget initiativ. Han bestemmer selv hvordan han kan være troll, og at det er lov å spille ut karakteren i høytlesningssituasjonen. Mathilda gjør på samme måte, hun er bukker som bader i bassenget og det slemme trollet som truer og skremmer. Linus bestemmer seg også for å være diktatoren og bestemme over de andre både i fiksjonen og utenfor. Vilde leker at mariehøna i *Garmanns sommer* plutselig er ekte og biter henne i fingeren før den flyr opp mot taket. Det å intuitivt leve seg inn i karakterene i boka og iscenesette tematikken fra bildeboka i rommet, viser en sterk form for transaksjon med bildebøkene. Barna spør ikke om lov til å gjøre dette, de tar myndighet over situasjonen og gjør det.

Det bringer inn neste dimensjon som er pendling mellom fiksjon og ikke-fiksjon. I selve pendlingen ligger en klar definisjonsmakt i høytlesningssituasjonen. Gjennom pendlingen mellom fiksjon og ikke-fiksjon i kommunikasjonen ligger en kjerne av ekskludering og inkludering. Brå skifter mellom den ene og den andre sfæren skaper dynamikk i kommunikasjonen. Vilde signaliserer lek ved å trekke fingeren hurtig til seg etter å ha latt den hvile på billen i boka en stund. Dette fører til at de andre må være med på leken, ellers bryter kommunikasjonen sammen. Den som ikke oppfatter lekesignalene og at det som skjer ikke skal oppfattes som på ordentlig, utestenges fra kommunikasjonen. Den som er med på notene og klarer pendlingen og kanskje også

driver leken framover, blir inkludert, noe som kan føre til samhørighet og forståelse mellom kommunikasjonsdeltakerne. Forståelsen mellom deltakerne blir synlig gjennom glede og humor som i eksempelet fra Vilde og Maris lesning av *Garmanns sommer*. Også barnehagelæreren er med på leken når Vilde peker oppover mot taket og følger den imaginære marihønas flukt. Alle sammen legger hodet bakover og leker at de ser billen som flyr mot taket. Gjennom pendlingen mellom lek og ikke-lek tar barna myndighet over kommunikasjonssituasjonen og selve meningsskapingen.

Gjennom betegnelsen karnevalisme signaliseres i utgangspunktet et klart myndighetsperspektiv. Karnevalismens idé er nettopp å frisette den undertrykte og underprivilegerte, snu situasjonen på hodet og la harselas og satire rettet mot de mer maktfulle få fritt utløp. Slik sett kan karnevalisme generelt sett fungere som en ventil for oppdemmet undertrykkelse. I materialet blir harselasen rettet mot selve framstillingen i bildene i bildeboka, mot persongalleriet i bøkene, mot lesesituasjonen og den voksne, men også mot barneleserens egen reaksjon på boka. Matheus og Mathilda ler og latterliggjør framstillingen av trollet som tilsynelatende har blitt lite i *Bukkene Bruse på Badeland*, jf. punkt 5.4.3. Mathilda latterliggjør dessuten sin egen frykt for trollet og sier hun må gjemme seg for det. Nærmest i samme vending leker hun at hun er selve trollet fra sin posisjon under bordet, som skremmer og truer Matheus. Både Matheus og Mathilda opponerer mot tanken på å bli spist av trollet, de lager prompelyder og latterliggjør trollkarakteren i boka. På denne måten hever de seg over trollets bøllete adferd og det ubehaget det er å høre om det i bildeboka.

Karnevalisme blir også synlig utenfor leksekvensene i materialet. Karnevalismen i lesningen av døgnet rundt på flyplassen dreier seg om illustrasjoner og scener med nesepilling, slåssing og tyvaktighet. Barna trekkes mot disse scenene i mylderet av narrative anslag i illustrasjonene. Selv om disse scenene ikke har en sentral plass i illustrasjonen, vekker de spesiell interesse hos barna og utløser latter og humor. Slik er det også med Mari og Vilde som nærmest beføler Garmanns kjønnsorganer ved å stryke fingrene sine over shortsens hans på illustrasjonene. Begge jentene er fullt klar over at dette ville ha vært å gå over streken dersom Garmann var en levende gutt. Jentenes rå latter signaliserer den frivole og karnevalistiske attityden deres. I de fleste

karnevalistiske eksemplene fra materialet ekskluderes barnehagelæreren. Dette er noe barna utvikler mellom seg, og slik kan karnevalismen ses på som indirekte rettet mot pedagogen. Den truer den konvensjonelle orden i selve lesesituasjonen, og barnehagelæreren hanker barna inn igjen ved å stille spørsmål om hun skal lese videre.

Det siste temaet i den ludiske resepsjonen kalte jeg øyeblikkets gyldighet og pekte på at barna i materialet oppholder seg over lengre tid på hvert oppslag uten tanke på blavendingen og at handlingen skal drives framover. De gjennomlever bildeboka og bruker tid på å være i de enkelte scenene. De bestemmer altså over blafrekvensen og at også de lekende, forhandlende og meddiktende passasjene i samtalene har gyldighet. Barnas meningsskapning utøves altså med myndighet på flere måter, og disse formene for meningskapning representerer trolig en dypere transaksjon med bildeboka enn dersom hvert barn skulle være stille og lyttende gjennom hele høytlesningen.

6.8.3 Barnas bruk av egne erfaringer i meningsskapningen

En tredje dimensjon som synliggjør hvordan barna tar kontroll over meningsskapningen i lesesituasjonen, handler om at de parallelt med deltakelse i den kollektive tolkningsprosessen bringer fram noen individuelle erfaringer. Den enkelte løfter fram relasjoner mellom bøkens tematikk og deres egne levde liv, jf. Rosenblatts begrep *the lived through experience*. Jeg har tidligere pekt på at leseren tilbyr teksten et unikt univers å realiseres i, og barna henter fram de erfaringene de har som er relevante for tematikken i boka. De ser ut til å bruke egne erfaringer for å danne seg forestillinger om hva det vil si for eksempel å reise med fly, røntgenfotografere lungene, eller hva det kan bety å være en lillebror. Disse tre eksemplene er hentet fra det empiriske materialet, og jeg vil nå presentere dette fenomenet nærmere. Det å bringe inn egne erfaringer knytter bildeboka og leseren tettere sammen.

I lesningen av *Døgnet rundt på flyplassen* blir barna oppfordret til å svare på om de noen gang har reist med fly. Karakteristisk nok har alle femåringene i denne lesesituasjonen gjort det, og de har vært både på Mallorca og i Spania. Noa kaller sitt reisemål for Syden. Han forteller de andre om mormoren som han besøker der, og at

det er «badeseng» der og saltvann, som han sier. Noa plukker fram noe han forbinder med det å fly, nemlig det han reiser *til*. På denne måten mobiliserer han de forestillingene og erfaringene han har med flyvning og reisevirksomhet opp mot tematikken i boka.

Linus gjør på samme måte i lesningen av *Diktatoren*. På oppslag to i boka blir betrakterne vitne til kveldsritualet til diktatoren, og der inngår et kyss fra hun som brer over ham dyna, som det heter i boka. Diktatoren brøler at hun ikke skal gjøre dette, og Iselin som leser sammen med Linus, spør direkte hvorfor diktatoren ikke vil ha noe kyss. Barnehagelæreren og Iselin diskuter hvor hyggelig det er med godnattkyss, før barnehagelæreren spør Linus hva han mener om saken. «Jeg bare tørker det vekk, jeg», sier Linus og rister på hodet. Han legger til at han blir helt gæren av det der. «Jammen det synes vi foreldre er så koselig», sier barnehagelæreren. «Ja, og det blir jeg helt gæren av», slår Linus fast. For Linus er det antakelig ikke så vanskelig å forstå diktatorens sanksjonering av godnattkyssing. Linus har erfaringer med denne typen kyssing som noe han tørker vekk og «blir helt gæren av», som han uttrykker det. Det kan med andre ord hjelpe på forståelsen av boka å knytte sammen egne erfaringer og bokas tematikk.

Mari bruker samme teknikk når hun skal skape mening i oppslag fire i bildeboka om *Garmanns sommer*. Hun har erfaring med røntgenfotografering, og hun er ikke i tvil om at sommerfuglene er i Garmanns mage, noe hun synes er oppsiktsvekkende. Barnehagelæreren forsøker å forklare hvordan vi kan få innsyn i Garmanns mage. Hun ruter opp en ramme rundt illustrasjonen med pekefingeren og får Mari til å si at det skal forestille et bilde. Hun spør om noen av jentene «har gjort det før». Det er nok til å sette Mari på sporet. Hun rekker opp hånda og forklarer at hun har tatt bilde av lungene sine, og «da kan vi se det som er inni», sier hun. Hun har egne erfaringer som kan bekrefte at det finnes røntgenbilder og at de gjengir innsiden av kroppen, noe som nærmest beviser for henne at illustrasjonen bringer et sant bilde av Garmanns tilstand.

I boka *Emilie selger en gutt* er plottet kjent for barna, og de venter spent på hva Maia vil si om den saken. De smiler lurt begge to når Maia misbilligende utbryter: «Selger ho lillebroren sin nå da?» «Ja», svarer Klara.

«Hadde du gjort det?», spør Maia og prikker henne i låret med fingeren sin. Samuel svarer ivrig: «Nei, det ville ikke jeg ha gjort, hvis det var noen som solgte meg.» «Men du er lillebror», sier Maia advarende. «Tenk om storebroren din ville selge deg for femti kroner.» Samuel smiler og vrir seg på sofaens armlene som han sitter på. Han ser ut til å vurdere muligheten. Klara runder av diskusjonen ved å si at mammaen hennes kan kjøpe henne, akkurat som *han*, sier hun og peker i boka på pappaen. En langt mindre skummel situasjon erstatter den svært ubehagelige muligheten for å bli solgt. Barna bruker sine egne erfaringer til å bearbeide informasjonen som gis gjennom bildeboka, og begge to ser ut til å forstå noe av hvilke muligheter som ligger i det å bli solgt på ordentlig. Det er kanskje ut fra en slik erkjennelse Emilies smerte i boka blir levende for dem. Et interessant trekk ved disse eksemplene er at disse samtale vendingene kommer på invitt fra barnehagelærerne i hver av lesningene. Barnehagelærerne spør barna om de har reist med fly, hva Linus mener om godnattkys, om Mari har tatt røntgenbilde, og om Klara og Samuel ville ha solgt brødrene sine. Barnehagelærerne gir mulighet for å utvikle resonnementene, de gir tid til barnas respons, og de lytter til deres uttalelser. Slik sett utnytter de samtalene som en ressurs for å skape sammenheng mellom barnas erfaringer og bøkens på en verdifull måte. De bidrar til barnas myndiggjøring ved at de selv kan få danne seg forestillinger og bringe disse fram i lesefellesskapet, og deres egne erfaringer blir gyldige i lesesituasjonen.

Jeg har nå forsøkt å framstille den myndiggjøringen jeg mener preger samtalene mellom barna og barnehagelærerne. Denne dimensjonen ved høytlesningshendelsene har jeg omtalt som det narrative rommet i materialet, og det har vært min hensikt å løfte fram at også det narrative rommet kan fortelle noe om hvordan barns samtaler kan gi forståelse av barns meningsskaping under høytlesning i barnehagen. Materialet kan trolig manifestere flere typer narrative rom, men her mener jeg myndiggjøring er noe som preger hele materialet og ikke kun et par høytlesningshendelser. Det som

særlig bidrar til myndiggjøringen, mener jeg er barnas potente deltakerpraksis, deres myndige meningsskaping hvor de forhandler, leker og meddikter i samspill med bildebøkene. Dessuten gjør barna bruk av erfaringer fra sin egen livsverden for å skape mening i den informasjonen bildebøkene tilbyr. I denne sammenhengen spiller barnehagelærerne en viktig rolle ved å bringe samtalen videre og invitere til refleksjon omkring egne opplevelser og erfaringer i tilknytning til bøkene.

7.0 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING

Jeg vil nå forankre denne studien vitenskapsteoretisk og vise det epistemologiske utgangspunktet for studiens design og faglige perspektiv. Under punkt 4.5.3 sammenliknet jeg dette med å avklare hvem *fortelleren* er i tråd med begreper fra narratologi. Sagt på en annen måte kan studiens vitenskapsteoretiske forankring begrunne hvorfor jeg ser det jeg ser i det empiriske materialet. Under punkt 3.0 pekte jeg på at framstillingen av det empiriske materialet til denne avhandlingen samt analysene og fortolkningene av materialet er en konstruksjon fra min side. Derfor plasserer jeg studien innenfor et konstruksjonistisk vitenskapsparadigme. Her vil jeg forklare grundigere hva jeg legger i en slik forestilling, og hvilke konsekvenser det får for mitt arbeid. Jeg starter med en innsirkling av begrepet epistemologi som jeg ikke oppfatter som en gitt størrelse.

Om epistemologi sier den australske forskeren Michel Crotty som underviste og forsket på metode og forskningsteoretiske emner, at det er «(...) the theory of knowledge embedded in the theoretical perspective and thereby in the methodology» (2010, s. 3). Han sier for eksempel om konstruksjonisme:

Constructionism is an epistemology embodied in many theoretical perspectives, including symbolic interactionism as this is generally understood. An epistemology, we have already seen, is a way of understanding and explaining how we know what we know (2010, s. 8).

Crotty skiller mellom *epistemology* og *theoretical perspective*. Videre skiller han mellom metodologi og metoder. Likevel peker han på at et konstruksjonistisk utgangspunkt kan gjøre seg gjeldende i forskjellige teoretiske perspektiver. Det kan derfor være vanskelig å dra klare linjer mellom epistemologien og de teoretiske perspektivene, noe også forskjellige vitenskapsteoretiske framstillinger viser. Se for eksempel (Alvesson & Sköldberg, 2008; Crotty, 2010; Mertens, 2010). Mitt poeng i denne sammenhengen er å peke på at paradigmene som oppstår på basis av epistemologien, ikke er faste og lokaliserbare størrelser, men framstår mer i et

kontinuum av tankesett med klare ytterpunkter. Mellom ytterpunktene oppstår tankesett inspirert av hverandre og med mer uklare grenser.

7.1 Mening kan ikke oppdages, den må konstrueres

Generelt sett bygger konstruksjonisme på forestillinger om at virkeligheten vi opplever og erkjenner, mer eller mindre er skapt gjennom den måten vi tenker og snakker om den på. Virkeligheten formes altså av vårt språk. En radikal forståelse av konstruksjonisme vil si at det ikke finnes en objektiv sannhet som venter på å bli oppdaget. Sannhet, eller mening, oppstår gjennom vår samhandling med omverdenen. Det finnes ikke mening uten en menneskelig bevissthet, og mening kan ikke oppdages, men må konstrueres. I et slikt perspektiv blir det for eksempel klart at ulike mennesker konstruerer mening på ulike måter, også når det er snakk om det samme fenomenet. I forhold til litteraturvitenskap som min studie dreier seg om, kan konstruksjonisme gjenkjennes som forestillinger om hva lesing av litteratur faktisk innebærer.

Litteraturteoretikeren Stanley Fish (1980) argumenterer radikalt for at lesing ikke handler om å fortolke teksten og utvikle tekstens mening. «Interpretation is not the art of construing but the art of constructing. Interpreters do not decode poems; they make them», sier Fish (1980, s. 327). I min studie er dette et utgangspunkt for tenkningen rundt hvordan barna på forskjellige måter sammen og hver for seg skaper ulik mening i bildebøkene som blir lest høyt for dem, uavhengig av voksnes kanoniserte fortolkninger og lesninger av samme bok. Vi må gå ut fra at barnas forskjelligartede meningsskaping med bildebøkene er sann for dem, til tross for at deres fortolkninger ikke samsvarer helt med barnelitteratureksperters fortolkning av de samme bøkene.

På den andre siden vil en radikal forståelse av konstruksjonisme bidra til noen dilemmaer. Verden blir flertydig, flytende og kaotisk. Det blir umulig å si noe sant og entydig om noe som helst siden det ikke eksisterer en bestemt sannhet om verden, bare utallige konstruksjoner av den. Den danske vitenskapsteoretikeren Søren Kjørup (2001) opponerer mot en slik radikal form for konstruksjonisme. Kjørup omtaler en

radikal form for sosialkonstruksjonisme⁴ som både moralsk og politisk betenkelig, men også filosofisk uholdbar (2001, s. 2). Hvis konsekvensen må bli at det ene perspektivet er likeså gyldig som et annet, har for eksempel en kritikk av det å benekte Holocaust ingen berettigelse.

Alt vi kan referere til og snakke om, eksisterer, men ikke på samme måte, sier Kjørup. Verden er ikke på én måte, men på alle de måter som kan rommes i sanne beskrivelser. Ingen beskrivelse er primær i absolutt forstand (2001, s. 9). Selv fiktive skapninger eksisterer, mener Kjørup (2001, s. 9). I min studie blir det klart at barna som studerer bildebøkens bilder og lytter til verbaltekstene, opplever at de fiktive skapningene i bøkene eksisterer. Det blir videre klart at barna ikke er enige om hvordan de eksisterer, eller at det finnes ett entydig svar på dette. Til tross for det konstruerer barna forestillinger om hvordan fiksjonen eksisterer gjennom bildebøkene, og de forhandler om bøkens mening. Et konstruksjonistisk syn på erkjennelse i denne studien impliserer et syn på mening gjennom tekst som noe som konstrueres i møtet mellom tekster og en eller flere lesere.

7.2 Kunstmøter og kunsterfaringer i et hermeneutisk perspektiv

Barna i min studie samtaler om bildebøker, noe jeg oppfatter som både kunstmøter og kunsterfaringer, jf. lesing som estetisk aktivitet (Rosenblatt, 2005). Den norske bildebokillustratøren Harald Nordberg omtaler eksempelvis bildebøker som «landets største galleri for barn» i et intervju i litteraturtidsskriftet *Vinduet* (Vinger, 2009, s. 36). Dersom sammenlikningen er akseptabel, kan det dessuten føyes til at bildebøker er barns *første* møte med dette kunstgalleriet, samtidig som det ofte er barns første møte med det skjønnlitterære skriftspråket. Kort sagt, barns første møte med kunst basert på ord og bilder.

⁴ Sosialkonstruksjonisme med «on» i stedet for «v» referer seg til en retning innenfor angelsaksisk og skandinavisk sosialpsykologi. Forskere innenfor denne retningen beskjeftiger seg blant annet med fenomener som identitetsdannelse, kjønn og nasjonal tenkning (Kjørup, 2001, s. 4).

Filosofen Hans-Georg Gadamer sammenlikner kunsterfaring med *lek* eller *spill*. Han sirkler inn et kunstbegrep som innebærer at kunst ikke er noe som foreligger i ferdig stand, men en erfaring som først finner sted når vi som publikum forholder oss aktive til verket, eller til kunsten gjennom medskapning (Bale, 2009). Bildebøkene som er utgangspunkt for barnas samtale, virker på barna og blir en del av den dialogen og leken de skaper sammen. Slik sett er Gadamers kunstbegrep på linje med en konstruksjonistisk erkjennelseslære.

Pedagogen Kjetil Steinsholt forklarer Gadamers orientering mot lek som tolkning og vei til erkjennelse. Steinsholt sier: «For Gadamer er det viktig å vise at fenomenet lek på en eller annen måte eksemplifiserer egenskapene ved den hermeneutiske forståelse. På denne måten knytter han *lek* til *det å forstå*. Lek er tolkning; å leke er å tolke», sier Steinsholt (1999, s. 113). En slik forståelse favner om barnas lek som del av den estetiske erfaringen, men også som en del av teksttolkningen.

Gadamer viser til Kant (Gadamer, 2008, s. 367) og løfter fram Kants formulering om skjønnheten som «interesseløst velbehag». Gadamer sier at interesseløst velbehag i denne sammenhengen betyr at man ikke har noen praktisk interesse av det som framstilles (ibid.). Interesseløshet er noe som kjennetegner den estetiske holdning, altså at man i forbindelse med skjønnhet ikke stiller spørsmålet: Hva tjener dette til? Man finner glede ved fenomenet slik det framstår som skjønt. Videre forklarer Gadamer at Kant ikke har villet si at kunstens ideal er å skape en skjønnhet fri for betydning. «I forbindelse med kunst befinner vi oss alltid i et spenningsforhold mellom en aspektaktig oppfattelse og en betydning som vi mer aner enn forstår, men som ikke desto mindre bidrar til å gi 'tyngde' til vårt møte med kunstverket», sier Gadamer (Gadamer, 2008, s. 368).

Ambivalensen som noe betrakteren og leseren finner velbehag i for sin egen del, men også det uutsagte, noe mottakeren ikke helt forstår, rammer inn barnas møte med bildebøkene i min studie, slik jeg ser det. Deres «lesning» er på mange måter ukonvensjonell. Den er preget av det «interesseløse velbehaget» i den forstand at de

ikke leser eller lytter til bildebøkene kun for å utlede tekstens mening, for å høre hvordan det går med aktørene, for å finne ut hva løsningen på aktørenes utfordringer er, eller for å se hvem som gikk seirende ut av kampene det fortelles om. De kan oppholde seg over lengre tid på det samme oppslaget i boka uten tanke på blavending og fortsettelsen av fortellingen. Underveis i samtalene dem imellom oppstår lek. Denne leken omtaler jeg blant annet som *øyeblikkets gyldighet* (se punkt 5.4.4). Den tjener ikke et bestemt formål, men er spontan og frivillig og hensiktsløs (Garvey, 1990, s. 4–5). Meningsskaping gjennom lek er flyktig og ustabil, den oppstår i øyeblikket og utvikler seg der og da. Den er en opplevelse i seg selv, og er ikke en bevisst strategi for å finne fram til tekstens og bildenes mening. Den utvider tekstens og bildenes mening og gir rom for barnas opplevelser og erfaringer i høytlesningssituasjonen.

Når barna skaper egen og ny mening underveis i høytlesningen gjennom lekesequenser, åpner dette opp for en høytlesningspraksis hvor barna medvirker, er aktive og skapende underveis i leseprosessen. De aktiverer egne erfaringer, opplevelser, ferdigheter og konstruerer nye kunnskaper. Leken kan i sin helhet betraktes som et kommentarfelt til bøkene som leses, og leken kan også forstås som en dialog mellom bildebøkene og barna.

7.3 Dialog som kunsterfaring

I mitt prosjekt oppstår flere former for dialoger. For det første oppstår en dialog mellom leseren og ord og bilder i bildeboka, ofte omtalt som ikonotekst (Hallberg, 1982). Denne syntesen realiseres av leserne i det øyeblikket de fortolker ord og bilder sammen (jf. punkt 2.6.3). Dernest oppstår dialog lesere imellom. En siste dialogvariant kan tenkes å realiseres ved at bildebøkene forholder seg intertekstuellet til andre allerede eksisterende visuelle og skriftlige tekster (Bachtin & Slaattelid, 2005, s. 18). En slik dialog er også avhengig av at leseren opplever og aktiverer den i selve lesehendelsen for å utløse et meningspotensial. I dette rike fortolkningsrommet ligger bildebøkene og barnas felles meningspotensial. Språket er mediet som formidler dialogen barna imellom. Språket er grunnleggende for forståelsen av tilværelsen, mener Gadamer. «Den som har språk, 'har' verden» (Gadamer, 2010, s. 495). Gjennom språk kan

dialoger oppstå, og selve kunstopplevelsen kan sammenliknes med en dialog.

Idéhistorikeren Espen Schaanning utlegger Gadammers dialogbegrep blant annet slik:

(...) i det øyeblikk man trer inn i dialog med et annet menneske – i en samtale, i beskuelsen av et maleri, i lesningen av tekst, osv. – så trer man på et vis inn i et felles rom, et møtested mettet med mening. Det Gadamer vil beskrive, er hva som skjer i slike møter, og hva som muliggjør at de finner sted (Gadamer, 2010, s. 10).

Barna i min studie forteller noen ganger at de har lest bildebøkene tidligere. Den lesningen som fanges opp på videofilmene, representerer likevel en ny erfaring og en ny måte å samspille med tekst og bilde på. Selv om boka har blitt lest tidligere, er konteksten og deltakerne i høytlesningshendelsen endret fra forrige gang boka ble lest. I det empiriske materialet leses flere av bøkene av forskjellige barnegrupper, noe som viser at det ikke finnes én måte å erfare bøkene på, men mange. Barna kan konstruere mening på forskjellige måter i de samme bøkene med bakgrunn i hvem som deltar i lesehendelsen. Materialet viser dessuten at møtene mellom lesere krever at de åpner opp for flere fortolkninger og opplevelser av de samme bøkene. Barna i materialet viser at de ikke bare åpner opp for ulike fortolkninger av skrift og bilder, men de åpner også opp for og tar inn over seg de andre lesernes opplevelser. Sammen trår barna inn i et felles rom som de metter med mening.

7.4 Oppsummering

Et konstruksjonistisk erkjennelsessyn preger altså min framstilling av det empiriske materialet. Jeg forholder meg ikke til barnas meningsskapning i høytlesningshendelsene som om den lar seg fange opp som et objektivt faktum. Jeg legger til rette for at prosesser av meningsproduksjon kan utspille seg foran videokameraet, og jeg forsøker å fortolke fram en forståelse av hva som finner sted. På denne måten konstruerer jeg mitt materiale og min fortolkning av materialet. Videre skaper jeg en skriftlig framstilling av denne forståelsen gjennom avhandlingsteksten. Konstruksjonen og fortolkningen bygger med andre ord på et vidt og dynamisk syn på tekst som jeg også var inne på under punkt 2.3.1.

Analysene av barnas meningsskaping er på samme måte et resultat av dette tekstsynet. Også barna må konstruere eller skape mening i bildene og ordene i bildebøkene i møtene med bøkene. De kan ikke ta direkte over barnehagelærerens perspektiver, meningsskaping og kunnskapskonstruksjon kan ikke forseres hos barna. Det er en vedvarende og dynamisk prosess som defineres og redefineres kontinuerlig. En slik forståelse av kunnskap og meningsskaping er vanskelig forenlig med instrumentelle aktiviteter i forbindelse med for eksempel høytlesning. Det å skape mening i bildebøker i et konstruksjonistisk perspektiv er en prosess der barna hele tiden selv og sammen med andre må skape den mening bildene og ordene i bildebøkene vekker i dem. Hver lesning er unik, og opplevelsen og inntrykket av boka endres fra lesning til lesning. Aktørene som deler opplevelsen av bildeboka, vil også påvirke meningsskapingen i hver lesesituasjon og bidra til utvikling av meningspotensial i hver lesehendelse. Slik sett er lesing en kollektiv og sosial prosess i denne studien.

8.0 AVSLUTTENDE DISKUSJONER OG REFLEKSJONER

I dette kapittelet vil jeg ta et tilbakeblikk og gjøre en vurdering av arbeidet med denne studien. Jeg vil også kommentere noen sentrale funn. Begrepet *funn* må ikke her forstås som gitte størrelser i det empiriske materialet, men som resultater av mine fortolkninger frambragt av de analysekategoriene og analyseverktøyene jeg har utviklet underveis i studien. Videre vil jeg rette blikket framover og trekke fram noen implikasjoner resultatet av denne studien kan ha for arbeid med høytlesning i barnehagen, men også for videre forskning på feltet. Når det gjelder den mer detaljerte fortolkningene av barnas samtaler som uttrykk for meningsskapning, viser jeg til de to vendingene av materialet med analyser og oppsummeringer under punkt 5.0 og 6.0.

8.1 Studien og problemstillingen

Det overordnede siktemålet med denne studien har vært å gi økt forståelse av hvordan barns resepsjon av bildebøker kan utledes av samtaler mellom barn og voksne og barn imellom i høytlesningssituasjoner i barnehagen. I problemstillingen stilte jeg spørsmål om hvordan barnas samtaler kan gi forståelse av barnas *meningsskapning* under høytlesningen. Her vil jeg først trekke fram noen forhold som skiller denne studien fra andre resepsjonspedagogiske studier.

- For det første har jeg studert resepsjon av bildebøker i en barnehagekontekst, mens hovedvekten av resepsjonspedagogiske studier er forankret i en skolekontekst.
- For det andre har jeg studert barnehagebarns resepsjon med utgangspunkt i deres spontane samtaler om bøkene som blir lest. Hovedvekten av resepsjonspedagogiske studier retter seg mot elevers samtaler i klasserommet hvor læreren spiller en sentral rolle som tilrettelegger og leder av samtalene.
- For å fange opp barnas perspektiver gjennom samtalene har barnehagelærerne i min studie blitt instruert til ikke å dominere emneutviklingen i samtalene og gi barna stort spillerom for intuitiv respons og samspill dem imellom. Flere andre resepsjonsstudier baserer seg på intervjuer med barnelesere.

- Jeg har ikke selv vært til stede i lesesituasjonene, slik at høytlesningene i materialet skulle være så lik slike situasjoner i barnehagens dagligliv som mulig. Høytlesningen er gjennomført uten en fremmed observatør til stede og med en barnehagelærer som barna kjenner godt, som høytleser.
- Forskningsdesignet er eksplorerende, jeg har ikke på forhånd hatt et begrepsskjema eller hypoteser som jeg har analysert det empiriske materialet opp mot. Analysekategoriene har vært empirigenererte, og analysemetodene har blitt utviklet i dialog med aktuell teori og det empiriske materialet, gjennom en abduktiv tilnærming underveis i studien.

Med utgangspunkt i problemstillingen til denne studien kan det stilles spørsmål om jeg har fått tak i informantenes respons på bildebøkene det er snakk om gjennom å undersøke deres spontane samtaler. Det kan videre stilles spørsmål ved om disse samtalene virkelig er uttrykk for barnas perspektiver. Jeg vil nå forsøke å gi et svar på dette.

Det å forske på det jeg har kalt *barns perspektiver*, førte til at jeg mente det ikke var nok å observere barns respons på bildebøker i spontane høytlesningsaktiviteter i barnehagen. En slik tilnærming ville kunne føre til et for magert materiale rett og slett fordi det kunne være lav høytlesningsaktivitet på det tidspunktet jeg oppholdt meg i barnehagen. Derfor har jeg iscenesatt høytlesningene for å få et så rikt materiale som mulig, men barnehagelærerne og barna har samtidig fått stor frihet innenfor den rammen som ble gitt.

En utfordring jeg måtte ta hensyn til, var støynivået i barnehagene. Det er ofte av en slik kvalitet at videokameraets mikrofon kan ha vansker med å fange opp samtaler mellom enkeltbarn som er omgitt av andre barn i forskjellige typer aktiviteter. Å bruke tilleggsmikrofon vurderte jeg som forstyrrende for realismen i samtalesituasjonene. Høytlesningen måtte derfor både planlegges og skjermes for avbrytelser og støy slik jeg vurderte det. Resultatet ble et ensartet materiale som kun består av høytlesningshendelser, og disse høytlesningene forstyrres ikke av andre aktiviteter i

barnehagen. Det er dessuten forholdsvis enkelt å skille ut de ulike turvekslingene og replikkene fra barna.

Gjennomsnittlig varighet på høytlesningen og samtalene er om lag tretti minutter. Dette fortolker jeg som at barna finner det interessant å delta i høytlesningen og opprettholder interessen og engasjementet til deltakerne har bladd seg gjennom hele boka. Jeg vurderer deltakelsen fra barnas side som svært engasjert, aktiv og spontan, noe som gir de åtte filmene stor informasjonstetthet. Det at barnehagelærerne dempet sin deltakelse, ser ut til å utløse initiativ fra barnas side, noe jeg blant annet fortolker som uttrykk for et barneperspektiv. Barnas måte å samhandle seg imellom og med barnehagelærerne på, viser videre en form for myndiggjøring i samtalsituasjonene. Barna bestemmer hvordan det skal samhandles, hva som skal kommenteres, men også hvordan bøkene kan forstås, og hva slags blafrekvens som skal benyttes i lesesituasjonen. Barna initierer dessuten den ludiske resepsjonen, som framstår som spontan og frivillig. De ovenfornevnte trekkene ved materialet mener jeg kan forsvare å kalle materialet uttrykk for barns perspektiver, med de forbehold jeg allerede har pekt på under 3.1.

Når det gjelder generaliserbarheten av funnene i studien, gjelder det som ofte pekes på i kvalitative studier, at utvalget av informanter er lite, situasjonene som studeres er få, og høytlesningsfrekvensen lav for de som deltar. Jeg studerer for eksempel kun én lesning av den utvalgte boka i hver høytlesningsgruppe, men flere lesninger av samme bok i ulike grupper. Likevel kan studien si noe om meningsskapingens egenart i disse utvalgte høytlesningssituasjonene, og studien peker mot det potensial samtaler kan ha i forbindelse med høytlesning i barnehagen.

Konstruksjonen av kritiske caser kan dessuten styrke en mulig overføringsverdi av funnene, noe jeg vil kommentere i det følgende. Som jeg var inne på innledningsvis i avhandlingen, er det ingen automatikk i at barn som blir lest for, vil snakke om den litteraturen som blir lest. De kritiske casene ble designet slik at forholdene ble lagt særlig godt til rette for at dette skulle kunne skje. Derfor foregikk høytlesningen i

avskjermede rom. Deltakerne likte å bli lest for og snakke om det de lyttet til, og det de observerte på bildene i bøkene. Bøkene ble valgt fordi de hadde vekket interesse hos noen av barna. Situasjonen var velkjent, og barna kjente godt barnehagelæreren som leste for dem. Sagt på en annen måte ble forholdene lagt til rette for at barna skulle få lyst til å uttale seg om bøkene og skape samtaler som lot seg fange opp på videofilm. Samtalene måtte dessuten være av en slik karakter at de kunne betraktes som barnas meningsskaping. Dette designet gir mulighet for en viss type slutning. Dersom det ikke utviklet seg samtaler som kunne betraktes som barnas meningsskaping underveis i høytlesningen under slike forhold, ville dette trolig gjelde for de fleste høytlesningssituasjoner i barnehagen. Materialet viser at barna gjennom sine samtaler skaper mening i bildebøkene som blir lest for dem, men de skaper også mening seg imellom. På denne måten kan studien bidra til nye hypoteser. Dersom meningsskapingen oppstår blant disse leserne gjennom samtaler, ligger det trolig et potensial for slike samtaler om bildebøker også blant andre barnehagebarn. Dette berører de implikasjonene dette materialet kan ha for arbeid i barnehagen, og det vil jeg kommentere mot slutten av dette kapittelet. Her vil jeg gå videre med å peke på noen forhold knyttet til analysene av materialet i studien.

8.2 Analysene

Analysestrategien ble utviklet på bakgrunn av funn i materialet i kombinasjon med den etnografi-inspirerte forskningsmetoden. Jeg vender materialet to ganger og benytter to ulike analysemetoder for å få fram ulike sider ved materialet. I første vending forsøker jeg å bryte materialet opp i kategorier for å svare på hvordan barnas samtaler kan gi forståelse for deres meningsskaping underveis i høytlesningene. På basis av fortolkninger av materialet utviklet jeg kategoriene forhandlinger, lek og meddiktning abstrahert av de kommunikasjonshandlingene jeg tolket fram i materialet. Å kategorisere materialet viste seg å være vanskelig siden alle kategoriene for eksempel hadde innslag av forhandlinger. På den annen side hadde ikke alle forhandlingene innslag av lek, eller meddiktning.

I den andre vendingen av materialet benytter jeg narrative metoder og forsøker å skape synteseer av materialet som kan vise fram min forståelse av det som skjer mellom barna og de voksne, men også barn imellom. For det første ville jeg vise hvordan det å ha forhåndskunnskap om bøkene som leses, utløser en viss rollefordeling samtalepartnerne imellom. Dernest utløses bestemte typer handlinger på bakgrunn av forhåndskunnskap om boka, som for eksempel lek. Som en tredje dimensjon viste analysene at samtlige høytlesninger utviklet en form for myndiggjørende klima som samtalene forløp i. I det følgende vil jeg peke på noen av de mest sentrale resultatene analysene frambrakte.

8.3 Resultatene

Jeg vil her trekke fram og kommentere noen funn fra studien som jeg finner særlig interessante.

For det første viser studien at det foregår transaksjoner mellom barna og bildebøkene, jf. framstillingen under punkt 5.5.1, og at transaksjonene kommer til uttrykk gjennom samtalene som finner sted.

Barnas holdninger til bøkene som blir lest, beveger seg i et kontinuum fra en estetisk til en efferent holdning. Det vil si at barna ikke bare lever seg inn i bøkene på en fantasifull måte, de forholder seg dessuten kritisk resonnerende til ord og bilder. De velger ut og løfter fram sider ved ordene, eller bildene, eller begge deler som de finner grunn til å stille spørsmål ved eller diskutere seg imellom. Den efferente og estetiske leseholdningen er ikke isolert til adskilte lesninger, men opptrer gjerne innenfor en og samme lesning. Derfor kan barna pendle mellom en posisjon inni fantasien og opplevelsen av teksten, og en posisjon utenfor teksten hvor de inntar en kritisk og reflekterende holdning til det som leses og betraktes i en og samme lesning.

I halvparten av materialet oppstår det jeg har kalt *ludisk resepsjon*. Det innebærer at lek oppstår og blir en integrert del av samtalen barna imellom. Gjennom leken bearbeider barna ord og bilder på en særlig interessant måte. Gjennom leken oppstår

en sterk innlevelse i teksten og en raffinert pendling mellom lek og ikke-lek som er utfordrende for kommunikasjonsdeltakerne. Leken innebærer videre en form for karnevalisme som kan rettes mot bildebøkene, figurene i bildebøkene, hendelsene som skildres, og måten hendelsene skildres på. Videre rettes karnevalismen mot barnehagelæreren, men også mot den enkelte barneleserens egne reaksjoner på bøkene som blir lest. Leken tydeliggjør at barna tar pauser fra bøkens narrative forløp. Dette forløpet settes på vent mens leken lekes. Derfor leser ikke barna kun for å pakke opp én mening fra bildebøkene, men mange. Den ludiske resepsjonen synes å frigjøre leserne og frisette fortolkningen av bøkene, samtidig som en subversiv kraft også blir synlig i høytlesningssituasjonene.

Lesegrupper hvor deltakerne har ulik kunnskap om bøkene fra tidligere lesninger, virker stimulerende både for den som kjenner boka fra før, men også for den som leser boka for første gang. Ulik informasjonsfordeling blant deltakerne utløser ulike roller i lesesituasjonen og ulike handlinger. Barneinitiert lek oppstår kun i de tilfellene hvor ett eller flere barn har kunnskap om boka fra før. Et annet interessant funn i forbindelse med ulik informasjonsfordeling blant deltakerne er at de som har lest boka tidligere, ser ut til å ha en særlig økt sensitivitet overfor reaksjonene til dem som ikke har lest boka før. Dette fører til interesse både for egne synspunkter på teksten som artikuleres inn i samtalen, og for hvordan andre barn reagerer i forhold til tekst og bilde.

Barnehagelærernes tilbakeholdenhet og åpenhet for barnas innspill ser ut til å utløse en særlig myndiggjøring blant barna i materialet. Barnas samtalepraksis, deres ludiske meningsskaping, meddiktningene og forhandlingene om mening understreker hvordan leserne framstår som myndige lesere. Barnehagelærerne bidrar til dette ved å legge til rette for lesningene og skjerme lesningene for avbrytelser fra utenfor lesefellesskapet, men også ved å innta en lyttende og interessert holdning. De fire barnehagelærerne bidrar også uavhengig av hverandre til å løfte fram barnas erfaringer med de temaene

som det leses om, slik at barnas livsverden av erfaringer, følelser og opplevelser kan kobles på bildebøkens fiktive univers.

8.4 Pedagogiske implikasjoner

Jeg mener funnene jeg har presentert, kan få noen implikasjoner for arbeid med høytlesning i barnehagen. Det kan primært dreie seg om å se på høytlesning først og fremst som estetiske opplevelser for barn. I tilknytning til den estetiske opplevelsen viser min studie at samtaler underveis i høytlesningen representerer en særlig kvalitet. Barnehagelærere kan derfor sørge for å skape refleksive rom rundt bøkene som blir lest, gjennom samtaler barn imellom. Det er en forutsetning at slike samtaler er bygget på frivillighet hos barna, at de er basert på barnas initiativ og interesser, og at barna får utvikle sin egen lese- og samtalepraksis.

Små grupper ser ut til å gi god grobunn for samtaler. Det virker ansporende på barna å få komme til orde og snakke til punktum. Barn med ulike leseerfaringer og kunnskaper om bøkene som blir lest i samme lesegrupper, virker stimulerende både for dem som har lest boka før, og for dem som ikke har. Et viktig arbeid for barnehagelærerne er å sørge for hyppig lesefrekvens i barnehagen og skjerme høytlesningen for forstyrrelser utenfra. Dessuten er det viktig å tilby barna små lesegrupper med muligheter til å samtale i.

På bakgrunn av denne studien mener jeg det kan utvikles en nyansert forståelse av hva det vil si å styrke den estetiske siden ved høytlesning i barnehagen, og hva det innebærer å støtte barns lyst til å lese og deres meningsskaping underveis i lesningen. Studien viser at når barnehagelærerne demper sin deltakelse i samtalene, genererer det mange verdifulle initiativ fra barna. Det å gi rom for avbrytelser fra barna, styrker barnas samtalepraksis.

En hyppig lesefrekvens i barnehagene fordrer selvsagt generell interesse for og kunnskap om barnelitteratur hos personalet. Studien viser at barna trigges av det som ikke er ferdig fortolket fra forfatterens og illustratørens side. Barna ser ut til å undre

seg og reflektere, men også glede seg over tomrom i ord og bilder. Bøker som ikke forteller alt, men overlater til leserne å trekke slutninger og skape mening i tekst og bilder, representerer derfor kvalitet i høytlesningssammenheng. Studien viser dessuten at det kan være en god strategi å satse på barnas evne til å skape mening i bøkene ut fra sine forutsetninger. Det er ikke alltid slik at voksnes antakelser om hvordan bøkene vil oppleves av barna, holder stikk, eller at tilsynelatende kompliserte forhold må forklares. Barna i studien kommer med interessante forklaringer og opplevelser av ord og bilder som for dem er sanne og gyldige. Studien viser derfor hvordan barn kan skape mening i det de betrakter og lytter til i bildebøkene. Ved å lytte til barna kan barnehagepersonalet utvikle en lesepraksis sammen med barn. Denne lesepraksisen kan derfor ta utgangspunkt i barnas interesser og initiativ, noe som trolig vil ha betydning for barns leselyst og leseopplevelse, men også for deres forståelse av hva lesning av barnelitteratur innebærer.

Implikasjonene for det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan også ha et demokrati- og dannelsingsaspekt. Lesefelleskapene som utvikles i studien, oppstår og utvikler seg fordi barna tar ordet og forteller om de tanker og følelser bøkene vekker i dem, men kommunikasjonen holdes også sammen av at barna samarbeider om utvikling av mening. De lytter til hverandre og gleder seg over andres opplevelser, eller er uenige og gir uttrykk for det. Barna diskuterer og definerer i fellesskap det de opplever gjennom bøkene. De framstår som kritiske lesere og reiser spørsmål om hvilken gyldighet for eksempel bildene i bøkene har. Det å utvikle barn til demokratisk medborgerskap, fordrer dannelse av en slik type samtalekollektivene kan være med på å utvikle. Et særlig viktig aspekt i så måte er evne til å ta andres perspektiv, å kunne forstå det en ikke selv er en del av. Bildebøkene i studien tar opp mange allmennmenneskelige forhold som barna tolker fram. De reflekterer over hva det vil si å bestemme over andre, hvordan det føles å bli utsatt for bøllete adferd, men også om hva det vil si å miste et søsken. Fordi barna lever seg inn i litteraturen og med de hendelsene som utspiller seg der, utvikler de også i noen grad muligheter til å forestille seg situasjoner og dilemmaer de selv ikke har opplevd. Dessuten får de mulighet til å samtale med hverandre om disse forestillingene. Dette kan oppfattes som kimen til den

dannende effekten barnelitteratur kan ha for lesere. Høytlesningshendelser kan derfor representere et danningspotensial og et viktig fundament for utvikling av demokratiske holdninger hos leserne.

8.5 Implikasjoner for videre forskning på feltet

Som jeg var inne på innledningsvis, foreligger det lite forskning på barnehagebarns resepsjon av barnelitteratur. Det kan derfor være behov for mange typer forskning knyttet til barn og høytlesning. For det første ville det være svært interessant å finne ut hvor mye og hvor ofte det leses i barnehagene. Det ville videre være interessant å finne ut om det leses for alle barn i barnehage, og hva slag strategier barnehagene har når det gjelder de barna som ikke ønsker å bli lest for. Hvordan det leses, ville det også være interessant å finne ut. Jeg skal ikke regne opp alle de variantene av problemstilling som kunne være interessante, men videre trekke fram noen perspektiver som jeg ser i forlengelsen av denne studien.

I denne studien har barna selv valgt å bli lest for, og barna er vant til å bli lest for og snakke om det de lytter til og betrakter på bildene i bøkene. Dessuten kjenner barna hverandre godt. Det ville være interessant å finne ut om en slik type meningsskapning som jeg har beskrevet her, også oppstår når barna ikke er vant til å bli lest for. Det er videre interessant å se om barn utvikler samtaler med barn de ikke kjenner så godt, i høytlesningssituasjoner. Det ville dessuten være interessant å studere nærmere hvordan barn responderer på et gitt tekstutvalg for å kunne trekke fram litterære kvaliteter som ser ut til å utløse interesse og engasjement hos barna.

SUMMARY

Talk about picture books! A study of kindergarten children's reception of picture books

The PhD thesis is a *multiple case study* that examines how kindergarten children create meaning when reading picture books. My approach to the field is *exploratory*, inspired by ethnography. The study focuses on the reading of picture books as a social experience involving the collective creation of meaning. Attention is focused on what the words and pictures evoke in the readers. Guided by the words and pictures the children create a new text through their own thoughts and feelings, which for them is the literary work. As a researcher, I have had access to the children's textual interaction with meaning creation which is the tool I use when I want to find out how meaning creation is communicated between children. The main research question of the project is: *How can children's discussions provide an understanding of their meaning creation during the reading aloud of picture books in the kindergarten?*

Given that it is the children themselves who create their own experiences of the literary work, it is important that they are given the opportunity to initiate discussions about the topics they are interested in, and which they define during the course of the reading. Such a child-centred approach is new and there has been little research on the reading of literature in the kindergarten. Instead of interviewing the children about their reactions and responses to the picture books, I have carried out video observations of the children who take part in the reading aloud sessions, and the discussions that spontaneously unfold. The kindergarten teacher reads aloud to small children's groups of up to three children at a time. Since it is the perspective of the children that I wanted to document, the teachers were instructed not to ask the children too many questions, but rather express interest in what the children said through looks and gestures, smiles and nods. The kindergarten teachers used their professional judgment to encourage discussion if none of the children took the initiative.

The empirical material consists of eight video observations of reading events where fifteen children between the ages of four and five participated. The material was obtained from three different kindergartens in which four kindergarten teachers read aloud to two to three children at a time. The five picture books that were read were: *Døgnet rundt på flyplassen* (Harrison, 2005) (original title: *An Airport Round the Clock*), *Garmanns sommer* (Hole, 2006) (English translation: «Garmann's Summer»), *Bukkene Bruse på Badeland* (Rørvik & Moursund, 2009) (English translation: «The Billy Goats Gruff at Waterworld»), *Emilie selger en gutt* (Erslund & Brøgger, 2011) (English translation: «Emilie Sells a Boy») and *Diktatoren* (Stark, Bondestam, & Hagerup, 2012) (English translation: «The Dictator»).

I employ an abductive approach characterized by an interaction between inductive and deductive approaches. I combine an analysis of the empirical material with studies of theory; theory will not be applied directly to the material, but will serve as a source of inspiration for the discovery of patterns that can provide an understanding of the material. I use, among others, narrative methodology in the analysis of the material. In the analyses of the material I use, among others, narrative methods of analysis. The study is rooted in reception pedagogy, and I rely particularly on the work of the literary scholar Louise M. Rosenblatt (Rosenblatt, 2005; Rosenblatt & Torhell, 2002). However, I also approach the empirical material from other theoretical perspectives. During the course of the work with the material it became clear that «play» emerges as an integral part of children's discussions. Consequently, I have focused particularly on theory that has a communication-oriented view of play (Bachtin, 2007; Bateson, 2000; Garvey, 1990; Schousboe, 1993; Steinsholt, 1999; Åm, 1989).

The initial analysis concerns a categorization of the empirical material. I have developed empirically generated categories of analysis by locating different actions of communication in the children's discussions. Abstracted from the actions of communication, I have developed three categories of interaction that characterize the children's discussions of the picture books. The children *negotiate* meaning in the picture books; they *play* with meaning in the picture books; and they create new

meaning in the picture books, which I call *participatory fiction-writing*. In dialogue with the empirical material and theory, I have created several analysis themes within each interaction category. The purpose is to break down the material to create insight into the interaction that occurs between children. In another type of analysis, I use narrative methods and attempt to create syntheses of the material that can enhance my understanding of what happens between the children and the adults, but also between the children themselves. Firstly, I wanted to show how having prior knowledge of the books that are read triggered a certain role distribution between the children. Secondly, certain types of actions, such as play, were triggered on the basis of prior knowledge about the book. Thirdly, the analyses showed that reading aloud developed an atmosphere of empowerment amongst the children who took part in the discussions.

The most important results the analyses revealed were that children's attitudes toward the books moved in a continuum from an aesthetic to an efferent stance. In other words, the children not only immersed themselves in the books in an imaginative way, they related also critically, reasoning with words and images. They selected and emphasised aspects of the words or pictures, or both, as they found reasons to ask questions by discussing among themselves. The efferent and aesthetic reading attitude were not isolated to separate readings, but usually occurred within the same reading.

Occurring in half of the material is what I have coined ludic reception. This means that play occurs and becomes an integral part of the discussions between the children. Through play, children use the words and pictures in a particularly interesting way; a strong empathy for the text is visible, and a refined to and forth between play and non-play occurs that is challenging for the communicating participants. The play further implies a form of carnivalism that can be directed towards the picture books, the characters in the picture books, events portrayed and towards the way the events are portrayed. Furthermore, the carnivalism is directed towards the kindergarten teacher, but also towards the individual child's reactions to the books being read. Play makes clear that the children take a break from the book's narrative progression; the narrative is put on hold while the play continues. Therefore, the children not only read to

unravel one single meaning from the picture books, but rather many meanings. The ludic reception seems to liberate the readers, releasing the interpretation of the books, while a subversive force also becomes visible in the reading situations.

The reading groups where participants have knowledge about the books from previous readings stimulate both the children who have previous knowledge of the book, but also the children who read the book for the first time. Various information distribution among the participants triggers different roles in the reading situation and in different actions. Child-initiated play occurs only in those cases where one or more children already have knowledge of the book. Another interesting finding in connection with different information distribution among participants is that those who have read the book before seem to have a particularly increased sensitivity to the reactions of those who have not read the book before. This leads to interest both in one's own views about the text which is articulated in the discussions, and into how other children react in relation to the text and pictures.

The kindergarten teachers' restraint and openness towards the children's input seem to trigger a particular empowerment among children in relation to the material. The children's discussions, their ludic meaning creation, their participation in the writing of the fiction, as well as negotiations about meaning, underline how the readers emerge as authoritative readers. The kindergarten teachers contribute to this by facilitating the readings, shielding the readings from interruptions originating from outside the reading community, but also by adopting a receptive and interested attitude. Independently of each other, the four kindergarten teachers also contributed by focusing on the children's experiences with the topics that were read aloud, hence connecting the children's world of experiences and feelings to the fictional universe of the picture books.

LITTERATUR

- Aamotsbakken, B., & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi: en innføring i anvendt fortelle teori* (B. nr 121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Abbott, P. H. (2010). *The Cambridge introduction to narrative second edition*. Cambridge: Cambridge University press.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bachtin, M. (2007). *Rabelais och skrattets historia: François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. [Gråbo]: Anthropos.
- Bachtin, M., & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Berge, K. L. (2004). Skriftkultur. I T. Gedde-Dahl (Red.), *Skriftkultur* (B. 10, s. 5-14). Oslo: Norsk sakprosa, Norsk Faglitterære forfatter- og oversetterforening.
- Berge, K. L. (2008). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*.
- Birkeland, T. (1998). Er barnelitteratur kunst? I P. O. Kaldestad, & K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge* (s. 36-48). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Birkeland, T. (2011). Poesi og provokasjon. I B. Markussen, K.B. Nilsen, & S. Slettan (Red.), *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen: festskrift til Rolf Romøren* (s. 17-31). Kristiansand: Portal.
- Birkeland, T., & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka* (B. 71). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjorvand, A. (2011). Kropp i bevegelse i bildeboka *Känner du Pippi Långstrump?*. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 2, 204-218.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken* (B. 40). Lund: Studentlitteratur.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Broström, S., López, K. J. D., Sæterdal, I.-J., & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*: Harvard University Press
Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: narrative structure in fiction and film*.
Ithaca: Cornell University Press.
- Christensen, N. (2011). Børnelitteraturkritik mellom æstetik og etik. I B. Markussen,
Berseth Nilsen, & S. Slettan (Red.), *Navigasjoner i barne- og
ungdomslitteraturen* (s. 154-164). Kristiansand: Portal.
- Crotty, M. (2010). *The foundations of social research: meaning and perspective in the
research process*. London: Sage.
- DeTemple, M. J. (2001). Parents and children reading books together. I D. K.
Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language: young
children learning at home and school* (s. 31-51). Baltimore, Md.: P.H. Brookes
Pub. Co.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young
children learning at home and school*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub. Co.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*.
Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden.
- Egner, T. (1998). *Telle-boka*. [Oslo]: Cappelen.
- Ersland, B. A. H., & Brøgger, L. (2011). *Emilie selger en gutt*. [Oslo]: Cappelen
Damm.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of intepretive communities*
(B. Vol. 4). Cambridge, Massachusetts.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- FN. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og
familiedepartementet.
- Gadamer, H.-G. (2008). Fra Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und
Fest (1977). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori* (s. 355-370). Oslo:
Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*.
Oslo: Pax.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London:
Routledge.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?: kvalitativ metode*.
Kristiansand: IJ-forlaget.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns
læringsprosesser gjennom narrativ praksis. Avhandling for graden dr.polit.*
Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo.
- Goga, N. (1998). Rett som urett og urett som rett. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold
(Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge* (B. 1998, s. S. 49-[58]). Oslo:
Samlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för
litteraturvetenskap* 1982(3-4).

- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2*, 12-23.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harrison, S. (2005). *Døgnet rundt på flyplassen*: Gyldendal.
- Heath, S. B., & Wolf, S. (2005). Focus in creative learning: drawing on art for language development. *UKLA, 38-45*.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. [København]: Danmarks lærerhøjskole.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 330-350.
- Hole, S. (2006). *Garmanns sommer*. [Oslo]: Cappelen.
- Hole, S. (2008). Mitt andre liv (B. 2008, s. 168-173 : ill.). Oslo: Samlaget.
- Holst, E., & Nielsen, E. (1989). *Norsk billedbok for barn*. Oslo: Damm.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*: Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary: charting literary anthropology*. Baltimore, Md.: John Hopkins University Press.
- James, A., & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Los Angeles: Sage.
- Jauss, H. R., & De Man, P. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2*, 42-57.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis. En kritisk diskussion af socialkonstruktivismens filosofiske grundlag. *Sosiologi i Dag, 31(2)*, 5-22.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & Jewitt, C. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om barnehager*. Hentet 14.01.2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, S., & Bjørnson, E. (2007). *Menn som hater kvinner*. [Oslo]: Gyldendal.
- Lindgren, A., Braarvig, H., & Midelfart, A. (1964). *Pippi langstrømpe*. Oslo: Damm.
- Lindgren, A., & Nyman, I. (2007). *Kjenner du Pippi Langstrømpe?*. Oslo: N.W.Damm & Søn A.S.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C., Solberg, U., & Kittang, A. (2007). Litteraturvitenskapelig leksikon (s. 253 s.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2002). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I E. Tønnessen & A.-M. Bjorvand, E. (Red.), *Den andre leseopplæringa: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 125-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2011). Pappabøker for gutter og jenter. I B. Markussen, K. B. Nilsen & S. Slettan (Red.), *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen: festskrift til Rolf Romøren* (s. 137-153). Kristiansand: Portal.
- Mackey, M. (2007). *Literacies across media: playing the text*. London: Routledge.
- Mackey, M. (2011). *Narrative pleasures in young adult novels, films, and video games*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Malmgren, G. (1999). Litteraturreception och litteraturdidaktik. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø (Red.), *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 13-27). København: Nordisk ministerråd.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: SAGE.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst. Doktoravhandling ved Universitetet i Agder*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Moe, M. (2010). Bølle overmannet på Badeland. *Barnebokkritikk.no, publisert 27.01.2010*.
- Märak, G. (1994). *Barns tolkningar av fiktiva figurers tänkande: om Snusmumrikens vårvisa och en Björn med Mycket Liten Hjärna*. Institutionen för Tema, Linköpings universitet, Linköping.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and Visual Literacy: the Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 235-248). London: Sage.

- Nyjordet, B. M. (2010). Små barn på nett. Bruk og forståelse av tekst og medium. I E. S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (s. 62-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2010). *Litterære grenseoverskridelser: når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. [Oslo]: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Pinnegar, S., & Daynes, G. (2007). Locating narrative inquiry historically – Thematics in the Turn to Narrative. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of Narrative Inquiry – Mapping a Methodology* (s. 3-34): Thousand Okes: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life History and Narrative* (s. 5-23). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken: på väg mot en teori*. Alfabata: Stockholm
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M., & Torhell, S.-E. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2009). *Bukkene Bruse på Badeland*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Rørvik, B. F., & Moursund, G. (2014). *Bukkene Bruse vender tilbake*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Schousboe, I. (1993). *Den onde leg: en utvidet synsvinkel på legen og dens funksjoner*. Hentet 16.01.2013 fra [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-88AD9C/\\$file/Den%20onde%20leg1.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-88AD9C/$file/Den%20onde%20leg1.pdf)
- Shavit, Z. (1997). Teksters ambivalente status. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (B. nr 107, s. 97-129). Bergen: Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan* (B. 287). Linköping: Institutionen för Tema, Linköpings universitet.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon*. Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonestetikk. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø (Red.), *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 62-73): Nordisk Ministerråd.
- Snow, E. C., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. I W. H. Teale & S. Elisabeth (Red.), *Emergent Literacy. Writing and Reading*: Publishing Corporation.

- Solem, M. S. (2011). Emneutvikling i samtaler mellom barn og førskolelærere i barnehagen. I *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s. 68-91). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk : samtaler i barnehagen* (s. 92-118): Cappelen Damm akademisk.
- Solstad, T., & Tønnessen, E. S. (2014). Estetiske erfaringer i bok og ved skjerm. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, London: The Guilford Press.
- Stark, U., Bondestam, L., & Hagerup, K. (2012). *Diktatoren*. Oslo: Aschehoug.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir forlag.
- Stueland, E. (2009). Som sett gjennom en avblomstret løvetann. Blikket på verden i Stian Holes Garmanns gate. *Vinduet*, 2, 42-49.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tygstrup, F. (2000). *På sporet af virkeligheden*. København: Gyldendal.
- Tønnessen, E. S. (1999). *Sesam til fjernsynsteksten: norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. [Oslo]: Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- Tønnessen, E. S. (2000). *Barns møte med TV: tekst og tolkning i en ny medietid*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2002). Å lede elever inn i teksten (s. 131-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2005). Å bygge kultur for lesing. I K. B. Vold & P. O. Kaldestad (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge*. (s. 127-138). Oslo: Samlaget.
- Tønnessen, E. S. (2012). Bilder og lyd i dokumentasjon, metode og analyse. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 136-157). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 14.01.2014 fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vinger, A. (2009). Forbilledlig talt. *Vinduet*, 2, 36-41.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, 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*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1 Informasjonsbrev til barnehagene og barnas foresatte

Vedlegg 2 a Kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2 b Prosjektvurdering – kommentar fra NSD

VEDLEGG 1

Trine Solstad
Høgskolen i Vestfold
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Postboks 2243
Tønsberg

Til foreldre som har barn i barnehagen,
styrere og førskolelærer

Borre oktober 2012

Forskningsprosjekt om litterære samtaler i barnehagen – vil dere være informanter?

Som kjent samarbeidet Sandefjord kommune og Høgskolen i Vestfold om etterutdanning for ansatte i barnehagene i Sandefjord kommune med fokus på temaet språkstimulering og lesekompetanse. Jeg er faglig koordinator for dette prosjektet. I perioden 2010-2014 er jeg dessuten ph.d.-stipendiat ved fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Vestfold og doktorgradsprogrammet for litteraturvitenskap ved Universitetet i Agder. Jeg vil gjerne hente inn data til mitt ph.d.-prosjekt i barnehagene som har deltatt i etterutdanningsprosjektet i kommunen.

Mitt prosjekt har arbeidstittel *Barns og voksnes samtaler om bildebøker i barnehagen i et literacy- og resepsjonsetetisk perspektiv*. Et av de spørsmålene jeg ønsker å få svar på gjennom prosjektet er hvordan samtaler mellom barn og voksne og barn imellom kan være en ressurs når barn skal skape mening i bildebøker som blir lest høyt for dem i barnehagen?

Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å samle inn data om hva som skjer når førskolelærere leser høyt for barn. Jeg vil undersøke hva slags samtaler som finner sted under lesingen, eller i etterkant av lesingen. Jeg ønsker å studere hvordan samtalene kommer i gang, hvordan barna kommenterer tekstene de lytter til og hva slags refleksjoner barna gjør seg omkring tekstene. Jeg vil også se på hva slags språk barna bruker i disse situasjonene.

De førskolelærerne som vil delta filmer to lesestunder i barnehagen med de barna de til vanlig har ansvar for.

- Høgskolen i Vestfold låner ut videokamera
- førskolelærerne velger selv ut hvilke lesestunder som leveres som materiale til doktorgradsprosjektet
- førskolelærerne skal legge til rette for samtaler barn imellom og mellom seg selv og barna

Personopplysninger og personvern

Det innsamlede materialet skal ikke publiseres som videofilmer. I alt materiale som publiseres av meg, blir barn og voksne anonymisert. Barna og førskolelæreren vil få fiktive navn. Navnet på den enkelte barnehage og førskolelærer vil ikke bli gjort kjent. Jeg skal ikke oppbevare lister med fullstendige navn på barna i materialet. Prosjektet er registrert hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste av hensyn til personvernet, og alle opptak av barna vil bli slettet innen prosjektslutt.

Samtykke

Prosjektet er avhengig av formelt samtykke fra foreldrene til barnehagebarna. Jeg ber derfor om at foreldre til barna som er med på videofilmer gir sitt samtykke til det på vedlagte skjema. Det skal dessuten være **frivillig for barna** å være med på lesestunder der deres reaksjoner og samtaler om litteratur blir videofilmet. Førskolelæreren må sikre seg et slikt samtykke fra barna.

Jeg ser fram til spennende samarbeid!

Vennlig hilsen

Trine Solstad

Forespørsel til foreldre med barn i barnehagen om samtykke til Trine Solstads undersøkelse:

Sted og dato -----

JA

Jeg gir mitt samtykke til at samtaler mitt barn deltar i kan bli videofilmet og benyttes i Trine Solstads doktorgradsprosjekt. Jeg samtykker også til at førskolelæreren som deltok under samtalen med mitt barn kan intervjues om høytlesningen.

Foresattes underskrift

VEDLEGG 2 a

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Trine Solstad
Institutt for språkfag
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 21.09.2010

Vår ref: 25020 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25020
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Barns samtaler om bildebøker i barnehagen i et literacy- og resepsjonsetetisk perspektiv
Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens overste leder
Trine Solstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

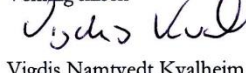
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

25020

Formålet med studien er å undersøke hvordan samtaler mellom barn og voksne og barn imellom kan være en ressurs når barn skal skape mening i bildebøker som blir lest høyt for dem i barnehagen.

Utvalget vil bestå av barn og ansatte i barnehager.

Ombudet legger til grunn at kommunen og ledelsen i aktuelle barnehager har klarert prosjektet.

Ombudet finner informasjonsskrivet til ansatte og foreldre tilfredsstillende, forutsatt at det tilføyes at opptakene vil bli slettet innen prosjektslutt. Det skal ikke være nødvendig for de forespurte å si aktivt nei til deltakelse. Alternativet kan derfor strykes fra samtykkeerklæringen.

Data samles inn gjennom videoobservasjon. Det er ansatte og ikke forsker som foretar opptakene. Ombudet forutsetter at videoobservasjonen arrangeres slik at kun barn, hvor det foreligger samtykker fra foreldre, blir filmet. Det legges til grunn at barnas frivillighet med hensyn til det å bli filmet, ivaretas. Disse hensyn er forskers ansvar, og forsker må sørge for god nok informasjon til de ansatte vedrørende disse forholdene.

Prosjektslutt er 01.08.2014. Datamaterialet anonymiseres. Opptakene slettes.