

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

Therese Garshol Syversen og Gunhild Tomter Alstad

SAMMENDRAG

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

Nøkkelord: barnelitteratur, litteraturdidaktikk, barnehagelærerutdanning, rammeplaner, dokumentanalyse

Therese Garshol Syversen,
Høgskolen i Innlandet, Norge.
E-post: therese.syversen@inn.no

Gunhild Tomter Alstad,
Høgskolen i Innlandet, Norge. E-post:
gunhild.alstad@inn.no

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

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

ABSTRACT

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

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

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

Innledning

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

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

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

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

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

Bakgrunn: tidligere forskning

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

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

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

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

Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

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

Litteraturdidaktikkens «hva»: ulike forståelser av barnelitteratur

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

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

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

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

Litteraturdidaktikkens «hvorfor»: Hva skal (barne)litteratur være godt for?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Materialet i studien

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

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

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

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

Metode: kvalitativ innholdsanalyse av styringsdokumentene

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

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

I det følgende vil vi presentere de funnene som vi mener er mest fremtredende. Først tar vi for oss begrepene (*barne*)litteratur⁴ og *tekst* samt andre litteraturbeslektede ord. Terminologigjennomgangen er ment å belyse litteraturdidaktikkens «hva», i vår sammenheng ulike forståelser av barnelitteratur, som vi leser ut fra rammeplanene. Deretter presenterer vi formuleringer som kan ses i lys av litteraturdidaktikkens «hvorfor», altså hva arbeidet med barnelitteratur skal være godt for. Begge er kjernesporsmål for litteraturdidaktikk som fag og kunnskapsfelt i barnehage- og barnehagelærerutdanning. Samtidig mener vi også at spørsmålene må ses i sammenheng med hverandre, det vil si at begrunnelser for barnelitteratur baserer seg på forståelser av barnelitteratur.

(Barne)litteratur og tekst i rammeplanene

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

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

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

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

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

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

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

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

Figur 2 Tekstbegrepet i styringsdokumentene

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

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

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

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

Figur 3 Litteratur og beslektede begrep i rammeplanene

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

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

Hvorfor arbeide med barnelitteratur? Rammeplanenes begrunnelser

Barnelitteratur som kulturformidling

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

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

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

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

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

Litterasitetsorienterte tilnærminger til barnelitteratur

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

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

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

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

Barnelitteraturens estetiske dimensjon og dannelsespotensial

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

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

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

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

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

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

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

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

Avsluttende betraktninger

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

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

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

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

Litteratur

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

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

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

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