



# Bildebøker, lese-engasjement og tolkningsfellesskap

TRINE SOLSTAD, DOSENT I NORSKDIDAKTIKK, UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE

---

Denne artikkelen presenterer et møte mellom to femåringer i barnehagen og ei bildebok. Boka ser ut til å vekke engasjement gjennom tekst og bilder, men *lesesituasjonen* ser også ut til å underbygge barnas lese-engasjement. Gjennom denne framstillingen reflekterer jeg over lese-engasjement og lesemotivasjon. Her skal jeg først presentere boka artikkelen dreier seg om, sammen med et teoretisk utgangspunkt for lesing av litteratur. Jeg vil forklare hva jeg legger i begrepet 'lese-engasjement', mot slutten av artikkelen.

Temaet for denne utgivelsen av tidsskriftet *Viden om Literacy* er lese-engasjement og lesemotivasjon. I denne artikkelen vil jeg vise hvordan lese-engasjement kan komme til uttrykk gjennom barns møte med bildeboka *Emilie selger en gutt*<sup>1</sup> (Erslund & Brøgger, 2011a). Artikkelen presenterer et empirifragment fra min ph.d.-avhandling *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (2015), der en gutt og ei jente på fem år leser boka sammen med en barnehagelærer i barnehagen. Begge barna kjenner boka godt fra før, men barnehagelæreren som leser for dem, har ikke lest boka tidligere. Asymmetrien i kunnskap ser ut til å generere en veiledningsrolle hos barna overfor den voksne. De gir begge to råd til den voksne om hvordan boka skal leses, hva den tematiserer, og hvordan den kan forstås. Det at barna får mulighet til å kommentere og veilede den voksne leseren, ser ut til å bidra til engasjement og leseglede hos barna. Det gir også den voksne unik innsikt i barnas forståelse av boka.

## Å forske på barns respons

Mitt doktorgradsarbeid er en resepsjonsstudie. Jeg undersøker barnehagebarns spontane reaksjoner på bildebøker som blir lest høyt for dem. Et poeng i den sammenhengen er at barnehagelærerne skulle dempe sin deltakelse i samtalene som oppstår, og ikke stille så mange spørsmål til barna, men la barna selv ta initiativ. Personalet skulle selvsagt vise interesse for barna og lesingen, men da gjerne gjennom blikk, smil og nikk og ikke minst ved å ta pauser i lesingen slik at det ble gjort plass til barnas spontane respons. En slik holdning i forskningssammenheng knyttes gjerne til et syn på barn som selvstendige aktører (James & James, 2011, s. 9). Her understrekes barn og unges evne til å velge hva de vil gjøre, og kunne uttrykke egne tanker og ideer. Forskning på barn som aktører er med på å utvide vår forståelse av barn og barndom, men kommer også barna til gode ved at deres perspektiver blir lyttet til og tatt hensyn til i samfunnet. Doktorgradsarbeidet mitt er tuftet på et

---

1 Boka er oversatt til dansk og utgitt med tittelen *Julie sælger en dreng* (Erslund & Brøgger, 2011b). Bildene fra boka er gjengitt med tillatelse fra rettighetshaverne.

slikt teorigrunnlag og undersøker hvordan barna selv responderer på bildebøkene som blir lest for dem, uten de voksnes instruksjoner og retningslinjer. Det å lese ei bildebok og skape mening med tekst og bilde oppfattes altså som noe mer enn å pakke ut en mening eller et budskap. Det dreier seg om å realisere det meningspotensialet som teksten og bildene utgjør sammen. Jeg vil komme litt mer tilbake til dette, men først vil jeg presentere, i et empirifragment, den boka som barna og barnehagelæreren leser.

## Emilie selger broren sin for femti kroner



Figur 1: Omslagssiden til *Emilie selger en gutt* av Bjørn Arild Ersland og Lilian Brøgger. Boka ble publisert i 2011 på Cappelen Damms forlag.

forstår hva hun har gjort, og akkurat disse oppslagene blir viktige for barna som lesere. Jeg kaller barna lesere, vel vitende om at de ikke kan lese i vanlig forstand. De har skapt mening med bildene og teksten som har blitt lest opp for dem på et tidligere tidspunkt, og de tar med seg denne kunnskapen inn i den lesehendelsen som skal omtales her. Det oppstår en form for definisjonsmakt hos Klara og Samuel som jeg kaller de to barneleserne, overfor den uinnvidde barnehagelæreren, som jeg kaller Maia. Særlig Klara er den som kan si noe kvalifisert om hva boka handler om, og hvordan den forteller, dessuten kan Klara peke på forhold i tekst og bilde som leseren må være særlig klar over underveis i lesingen. Dette skal jeg straks komme tilbake til, men først vil jeg kort legge fram teorien mine fortolkninger er tuftet på.

## Estetisk vending i litteraturredidaktikken

Flere forskere hevder at det har skjedd en vending i litteraturredidaktikken fra det som kalles litterær kompetanse, mot det som dreier seg om leseopplevelsen og den estetiske erfaringen (Røske-land & Kallestad, 2020). En talsperson for slike forestillinger er filosofen Martha Nussbaum. Hun peker på at «kunstens viktigste rolle er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (Nussbaum 2016, s. 42). Hun sier litteraturen kan gjøre det ved å «be oss møte – og for en stakkert stund

Ersland og Brøggers bok (2011) handler om søskenparet Emilie og Max som lager butikk der de selger gamle leker. Pappaen til barna hjelper til med å lage butikken, men på oppslag tre i boka deler illustratøren illustrasjonen opp i to scener fordelt på høyre og venstre side av oppslaget. På venstre side har Brøgger laget fire kikke-hull på sort bakgrunn, og vi som betraktere kan nærmest titte gjennom nøkkelhullet og inn i rommet der pappaen kler seg ut som dame. Det er bare vi som lesere som har tilgang til denne kunnskapen, Max og Emilie vet ikke noe om dette. Dermed oppstår en hemmelighet mellom oss lesere og boka. Damen kommer etter hvert til butikken og vil kjøpe Max, og Emilie selger broren sin for femti kroner. Hun angrer etterpå og blir veldig lei seg, noe som særlig kommuniseres gjennom bildene i boka hvor farger er utelatt på blomstene som visner, og i tillegg viser Emilie som gråter. Emilie

være – mennesker vi stort sett helst vil unngå å treffe» (Nussbaum 2016). Nussbaum snakker antakelig ikke om bildebøker for barn når hun omtaler litteratur som kunst, men jeg mener det hun sier, har overføringsverdi til en del barnelitterære tekster. Det er selvsagt stor variasjon når det gjelder kvalitet på bildebøker for barn. De spenner som kjent fra helt enkle og banale til sofistikerte bøker med høy visuell og litterær verdi. Bildeboka som omtales her, må sies å inneha en viss kunstnerisk verdi, og leseren tilbys et univers som utfordrer tankene våre og gir barna en mulighet til å diskutere om alt kan selges og kjøpes for penger. Kan man for eksempel kjøpe og selge barn? Det så ut til å være både en pirrende og uhyggelig tanke for Klara og Samuel. Umiddelbart etter lesingen proklamerer Samuel hvem av sine familiemedlemmer han ville ha solgt om han hadde muligheten. Det hele er sagt i en humoristisk vending, men barnehagelæreren som kjenner barna og deres bakgrunn godt, minner ham på at han ikke er en storebror som kan gjøre som han vil med sine søsken. «Du er jo lillebror, Samuel», sier barnehagelæreren og ser ut til å mene at lillebrødre må finne seg i de eldre søsknenes nykker. Underforstått vil det i tilfelle være eldre søsken som kunne få tanker om å selge ham. Samuel tar hintet og sier at det hadde han ikke tenkt på, og alle sammen ler litt nervøst.

---

” Flere forskere hevder at det har skjedd en vending i litteraturdidaktikken fra det som kalles litterær kompetanse, mot det som dreier seg om leseopplevelsen og den estetiske erfaringen.

---

På denne måten kan vi si at litteraturen gir barna mulighet til å være i en situasjon de selv ikke har opplevd, men som det er mulig å leve seg inn i og reflektere over. I dette ligger litteraturens fortrinn. Nussbaum ser litteraturlesing og samtaler knyttet til det leste som en dannelsesprosess mot det å bli en verdensborger. Lesing og samtaler er derfor et viktig ledd i utvikling av demokrati og medborgerskap hos barn og unge. Disse forestillingene er også sentrale i litteraturdidaktikeren Louise Rosenblatts teori om lesing og skriving (Rosenblatt, 2005). Hennes teori dreier seg om hvordan mening skapes gjennom lesing. Hun mener det er snakk om en transaksjon mellom teksten og leseren, og i tilfellet med bildebøker spiller bildene også en vesentlig rolle i transaksjonen. Rosenblatt peker på at mening oppstår når leseren forholder seg aktivt til tekst og bilde og fortolker fram en ny tekst i samspill med boka og de kunnskaper, holdninger og følelser leseren sitter inne med. Mening er altså ikke noe fast og stabilt, men heller dynamisk og ustabil. Det er forhold som oppstår i hver enkelt leser og danner nye forestillinger hos oss. Det er derfor vi kan snakke om teksten og bildenes meningspotensial heller enn et klart og entydig budskap.

## **Klara og Samuel leser *Emilie selger en gutt***

Jeg vil nå presentere et par empirifragmenter fra min doktorgradsavhandling (2015), for å vise hva som kan oppstå i en samtale i tilknytning til selve lesingen av ei bildebok. Deretter vil jeg betrakte empirifragmentene i lys av begrepene 'lese-engasjement' og 'tolkningsfellesskap'.

I Klara og Samuels samtale om *Emilie selger en gutt* er det tydelig at de benytter sin kunnskap om boka som de har fra tidligere lesing, overfor barnehagelæreren. Klaras prosjekt er hele veien å peke på måten bildebokas illustrasjoner bidrar til framstillingen av fortellingen på.



Figur 2: Oppslag tre fra Emilie selger en gutt, Erslund og Brøgger, Cappelen Damm (2011).

Jeg vil gjøre flere nedslag i den samtalen som utspiller seg i selve lesehendelsen, og det første nedslaget kommer etter oppslag tre i boka der barnehagelæreren kommenterer butikken Emilie og Max har laget.

- Nå skal det bli fin butikk, sier barnehagelæreren, etter at hun har lest oppslag to og blar om til oppslag tre.
- Hun peker i boka og sier:
  - Saft også.
  - Han tar leker, sier Klara og peker på Max i boka.
  - Han tar leker som de skal selge også, sier Maia.
  - Det er gøy å leke butikk noen ganger, sier barnehagelæreren. Hun dramatiserer Emilie i boka og roper:
    - Kom og kjøp! Klara kommenterer dramatiseringen, 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 på oppslag tre.
      - Saft òg, 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?

---

” Dette endrer den asymmetrien som fort kan etableres i høytlesingssituasjoner hvor voksne leser for barn. Den lesekyndige kan lett bli den som har fasiten til å forstå boka.

---

Dette samtalefragmentet mener jeg er et eksempel på at Klara løfter fram selve det narrative forløpet og plottet i teksten. Klara gir barnehagelæreren et hint om utviklingen av narrasjonen, men Maia er mest opptatt av alle lekene som er til salgs. Klara nevner gutten som ligger oppå bordet som en potensiell vare sammen med de andre salgsobjektene, uten at barnehagelæreren tar hintet hennes. Hun vil bla om til neste side, men Klara stopper henne og peker på kikkhulls-illustrasjonen på venstre side av oppslaget der faren kler seg ut. «Det er pappaen», forklarer hun, og barnehagelæreren lar seg overraske. Dette endrer den asymmetrien som fort kan etableres i høytlesingssituasjoner hvor voksne leser for barn. Den lesekyndige kan lett bli den som har fasiten til å forstå boka. Her viser Klara at hun bruker informasjon både fra bildet og verbalteksten for å fortolke boka. Hun leser ordene og bildene sammen slik at det oppstår en ikonotekst (Hallberg, 1982). Dessuten er hun ikke bare opptatt av illustrasjonen i seg selv, men av hvordan den kan fortolkes. Barnehagelæreren virker litt utålmodig etter å komme videre i boka og sier:

- Nå håper jeg det kommer noen.

Klara peker på figuren i kikkhullene 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? spør Maia.

- 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 funnet den kjolen, så han er jo ikke en dame, sier Klara.

- Mmm, sier Maia.

- Han er jo ikke en dame, han bare kler seg ut, bekrefter Maia.

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 illustratøren legger opp til en parallell-handling ved å benytte venstre og høyre side til to ulike scener. Kikkhullene på venstre side må dessuten leses som rutene i en tegneserie: først de to øverste, så de to nederste. Klara viser at hun har forstått hvordan dette går til, og hva konsekvensen blir for Max og Emilie. Hun foregriper handlingen ved å si at figuren på venstre side kommer til å komme til butikken for å handle.

Barnehagelæreren undrer seg over om Klara og Samuel har noen formening om Max og Emilie i boka forstår at det er faren som kommer til butikken for å handle, og hun stiller barna spørsmål om dette. I samtalen under refererer de til sjuende oppslag i boka hvor den utkledd pappaen

drikker saft og øyebrynet hans er markert sort og langt kraftigere enn på tegningen av barna i boka.



Figur 3. Sjuende oppslag fra Emilie selger en gutt.

- Tror dere Emilie og Max kjenner igjen pappaen, eller har han kledd seg ut så mye at de ikke skjønner at det er pappaen? spør barnehagelæreren.
- De kjenner jo igjen ansiktet, sier Klara og peker gjentatte ganger på pappaens ansikt.
- For damer, de har ikke sånne veldig, eh. Klara stryker pekefingeren over øyebrynene sine.
- For damer de har ikke sånne veldig stygge sånne, sier hun og stryker pekefingeren over farens øyebryn i boka.
- Sånne veldig stygge, sier barnehagelæreren spørrende til Klara mens hun gnir pekefingeren sin mot farens øyebryn i boka.
- Øyebryn, sier Klara så.
- Øyebryn, 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 øyebryn med pekefingeren samtidig som hun 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 øyebrynet på tegningen av pappaen.

Gjennom hele denne lesingen 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 øyebryn som indikerer om figuren er mann eller dame. Etter hennes mening er ikke de svært mørke og markerte øyebrynene til pappafiguren til å ta feil av. Til tross for kjolen og veska har vi med en mann å gjøre, fordi menn har stygge øyebryn, som Klara sier. Samuel opponerer mot generaliseringen og bruker seg selv som eksempel på at menn kan ha fine øyebryn, altså stemmer ikke Klaras påstand. Klara korrigerer seg

selv ved å si at Samuel har fine øyebryn, fordi han er en gutt. Klara skaper sammenheng mellom sine egne forestillinger om øyebryn og illustratørens framstilling av øyebryn på pappafiguren i boka (Solstad, 2015, s. 178).

Øyebrynframstillingen 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 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 meningsskaping, men det er også en verbalisering av hvordan denne meningsskapingen 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 øyebryn, 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 sluttreplik om at de som har laget boka, har tegnet litt på øyebrynet til pappaen, kan fortolkes i retning av at Samuel ikke er imponert over øyebrynframstillingen.

## Utvikling av tolkningsfellesskap i barnehagen

At barna og barnehagelæreren sammen skaper et rom for de forhandlingene om mening jeg omtaler over, er en del av en lesepraksis og et tolkningsfellesskap. Med det mener jeg at når lesehendelsene i barnehagen på denne måten åpner for barnas forhandlinger og respons på bøkene som leses, inngår dette som et ledd i selve lesingen og blir en del av det å lese bøker. Når barna er kjent med at en slik praksis er lov og ønsket, kan vi også snakke om at et tolkningsfellesskap vokser fram. Barnehagelæreren rolle er å skape tid og rom for samtaler om litteratur hvor barna vet at det er muligheter for å diskutere litteraturen sammen med andre, og de kan bli vant til å forklare hva de tenker, og hvordan de opplever den litteraturen som presenteres. De kan også lære seg at barn og voksne har ulike meninger og oppfatninger om litteratur, og at det ikke er farlig å være uenige. Barn kan lære at i deres tolkningsfellesskap er det rom for ulikhet og uenighet, og at bøker kan være mangetydige snarere enn entydige. I dette kan litteraturens dannende kraft ligge. Det å utvikle tanker og være med på diskusjoner om litteratur fordrer innlevelse i litteraturen. Nussbaum sier vi må dyrke vår evne til innlevelse, slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg og ikke betrakter dem som skremmende fremmede og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter (Nussbaum, 2016, s. 25).

---

” Barnehagelæreren rolle er å skape tid og rom for samtaler om litteratur hvor barna vet at det er muligheter for å diskutere litteraturen sammen med andre, og de kan bli vant til å forklare hva de tenker, og hvordan de opplever den litteraturen som presenteres.

---

## Å skape gode rom for samtaler om litteratur

Små grupper gir gode muligheter for samtaler barn imellom og kan gi en trygg ramme for at barna vil åpne seg og formidle egne tanker. Ulik kunnskap og kjennskap i gruppen til den litteraturen som leses, ser også ut til å virke engasjerende på barna. I eksemplene med Klara og Samuel er det kanskje den største drivkraften og engasjementet at barnehagelæreren i dette tilfellet ikke vet så mye om boka som barna gjør. Samtidig som de gjerne vil forklare og rettlede den voksne, er de svært interessert i hennes reaksjoner på ord og bilder. Samuel følger nøye med på Maias ansiktsuttrykk når Klara forklarer hva som skjer i boka. Hans perspektiver er ikke bare på egne opplevelser av boka, men også på hennes. Klara viser på sin side at hun er opptatt av den voksnes perspektiver, og på sin måte forsøker hun å ta et aktivt mottakerperspektiv på vegne av Maia. Samtalen belyser slik jeg ser det, hvordan barna kan ha flere perspektiver gående samtidig, og at de blir interessert og engasjert i samtalepartnernes opplevelser av bildebøkene. Her dreier det seg om å engasjere seg og delta, forhandle og diskutere i et kollektivt leserom. Det er i grunnen slik jeg oppfatter begrepet 'lese-engasjement', som en aktiv handling fra barnas side og som noe langt mer enn å vise glede over å bli lest for. At barn blir glade over å bli lest for, er selvsagt en bonus, og lese-engasjement kan vekkes av et stort spekter av litteratur. Derfor er en av de viktigste oppgavene for litteraturformidlere i barnehagen å legge til rette for at barn blir kjent med et mangfold av tekster og bilder som kan vekke gjenkjennelse, men gjerne også undring og diskusjon.

---

” Samtalen belyser slik jeg ser det, hvordan barna kan ha flere perspektiver gående samtidig, og at de blir interessert og engasjert i samtalepartnernes opplevelser av bildebøkene.

---

## Å skape engasjement og motivasjon for lesing

I dette nummeret av *Viden om Literacy* har forfatterne blitt utfordret til å skrive om lese-engasjement og lesemotivasjon. Det er holdninger til lesing som det kan være vanskelig å avgrense, definere og måle. Det jeg har ønsket å vise, er at det kan være flere forhold ved lesehendelsen som kan bidra til engasjement og motivasjon. Sentralt i min forståelse av tematikken står dette at barn får ta del i litteraturen, samtale om den og gi tilbakemeldinger og respons på bilder og tekster. Det å gå i dialog med andre barn om de erfaringer og følelser litteraturen vekker, ser ut til å være en engasjerende kraft. Jeg ser på lesing som både en individuell og personlig opplevelse og som en kollektiv opplevelse. I mitt doktorgradsarbeid kan det å lese sammen med forskjellige barn fra gang til gang se ut til å utløse nye roller hos barna. Barn kan for eksempel bli en guide til tekst og bilder for andre barn og voksne, noe som i tillegg til interessant og spennende litteratur har mye å si for lese-engasjement. Det oppfatter jeg som den styrken man går inn i lesehendelsen med. At barn i det hele tatt finner det interessant å lese og snakke sammen om litteratur, dreier seg om lesemotivasjon og henger sammen med det utbyttet barn opplever å få av lesehendelsen. Dersom barna opplever å spille en viktig rolle i lesehendelsen og faktisk er med på å utvikle utbyttet av lesingen og samtalene, vil det trolig også øke deres motivasjon for å lese.



## Referanser

Ersland, B. A. & Brøgger, L. (2011a). *Emilie selger en gutt*. Cappelen Damm.

Ersland, B. A. & Brøgger, L. (2011b). *Julie sælger en dreng*. Alvilda.

Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 3-4.

James, A., & James, A. (2011). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage Publications Ltd.

Johannesen, E. H., & Solstad, T. (2021). Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka *Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. I A.M. Dancus, S.H. Lindhart, & A.B. Myhr (red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 114-135). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215054537-2021>

Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.

Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays*. Heinemann.

Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Agder.

### Om forfatteren

Trine Solstad er dosent i litteraturredidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har publisert flere bøker om litteraturarbeid på barnehagefeltet, blant annet *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2018). Den seneste publikasjonen er Johannesen, E. H. og Solstad, T. (2021). *Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kristine Bak. I: *Litteratur og sårbarhet*. Universitetsforlaget, s. 114-136.