



# Forskellighed og kvalitet i børnelitteratur

**Vil læseren mon foretrække en dyrefabel, en zombiefortælling eller en grafisk roman om hverdagen?**

ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG, PH.D., LEKTOR  
I BØRNELITTERATUR, DANMARKS INSTITUT FOR  
PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE, AARHUS UNIVERSITET

Dagligt udfordres lærere, pædagoger, bibliotekarer, læringskonsulenter, studerende og andre litteraturformidlere i valget af litteratur til børn og unge i forbindelse med læsning i skolen, daginstitutionen, læseklubben, på uddannelsesinstitutionen og i hjemmet. Formålet med læsning kan være mangfoldigt selv inden for samme kontekst, og børnelitteratur byder ind med mange typer af tekster til forskellige formål. Denne artikel indeholder en introduktion til børnelitteratur som et bredt genstandsfelt omfattende diversitet i målgruppe, medier og indhold. Børnelitteratur defineres som omfattende skøn- og faglitterære udtryk til børn og unge inden for både tekst-, billed- og lydmedier samt blandinger heraf (Reynolds, 2011). Derefter diskuteres en række kriterier for tekstvalg, og forskellige funktionelle og litterære vurderingsparametre bliver gennemgået. Afslutningsvis fremhæves tre eksempler på nyere børnelitteratur, der i foråret 2016 blev indstillet til

Blixenprisen ud fra en litterært orienteret fundats, men som også vil kunne leve op til nogle af de funktionelle kriterier, der ofte bringes i spil i relation til henholdsvis undervisning og fritidslæsning.

**Når vi taler om børn, er der imidlertid en tendens til at glemme, at smag og behag er forskellig, og at børnelæsere har forskellige læseformål og præferencer, og at disse præferencer oftest skifter over tid.**

De fleste voksne mennesker vedkender sig, at smag og behag er forskellig, også når det kommer til valg af læsestof. Nogle mennesker læser meget, andre mindre. En gruppe af voksne, især veluddannede kvinder, læser mest skønlitteratur, andre er til faglitteratur, og atter andre holder sig til avisen eller den daglige nyhedsopdatering på telefonen (Bak, 2012). Man kan være krimilæser, lyrikelsker eller tegneseriefan, men langt de fleste mennesker skifter dog mellem forskellige medier, former og genrer efter situation og formål. Spredningen inden for læseinteresser og

litterære præferencer er common sense, når vi taler om voksne, og staten blander sig sjældent i voksne menneskers smag og valg. Kulturministeriets *Danmark Læser*-kampagne kan dog siges at være en undtagelse, for her har det været et eksplicit formål at få danskere, voksne såvel som børn, til at læse mere skønlitteratur (Balling og Kann-Rasmussen, 2015).

### **Forskellige læsekontekster stiller forskellige krav til tekstvalget, men man kan med fordel forsøge at bygge bro mellem divergerende læsererfaringer og læsekulturer.**

Når vi taler om børn, er der imidlertid en tendens til at glemme, at smag og behag er forskellig, og at børnelæsere har forskellige læseformål og præferencer, og at disse præferencer oftest skifter over tid. Det er ikke altid legitimt for et barn at sige, at han eller hun udelukkende vil læse om fodbold eller heste, eller at han eller hun egentlig bare foretrækker at sidde med en biografi om idolet Christopher. Selv når det gælder fritidslæsning i hjemmet, er der en tendens til at desavouere børns egne valg. Ved uddelingen af Blixen-priserne i maj 2016 sagde konferencieren Martin Krasnik, at ”børn har en ringe smag, og som forælder erfarer man hurtigt, at der findes virkelig meget dårlig børnelitteratur”. Udtalelsen faldt i forbindelse med introduktionen til uddelingen af prisen for årets børne- og ungdomslitterære udgivelse, hvilket selvsagt var en manifestation af, at der ikke blot findes dårlig børne- og ungdomslitteratur, men at der faktisk også findes prisværdig litteratur. Prisen gik til Rasmus Bregnhøjs både billed- og tekstmæssigt fabulerende dyrefabel *Opfindelser, strikkede huer og en dum kat* (2015), hvilket jeg vender tilbage til. Foreløbig er det ganske interessant at reflektere lidt over Krasniks udsagn, som måske blot sigter til en almen kendt forældreerfaring, hvor eksempelvis en oplæsningssituation kan blive ganske akavet, når et barn har valgt en bog, som mor eller far ikke synes om. Men måske kan man også tillade sig at identificere en lidt dybere holdning til relationen mellem børn, voksne og børnelitteratur i udsagnet: Børn er per definition ikke i stand til at foretage litterære valg, og det er voksnes opgave at guide dem til at udvælge læ-

sestof, der kan udvikle og forfine deres smag. En sådan holdning viser på den ene side ansvarlighed og omsorg for børn, fordi voksne ønsker for børn, at de skal møde kvalitet og kende bestemte typer af litteratur, og på den anden side lades der hånt om børns muligheder for at definere egne ønsker og behov for litteratur, idet de hverken anskues som vidende eller kompetente.

Som børnelitteraturforsker og -formidler er jeg hverken tilhænger af en total styring og målretning af børns litterære valg eller af en selvforvaltning, som indbefatter voksnes ligegyldighed i forhold til børns læsning og læsestof. Jeg mener, at voksne – især professionelle som danskklærere, læringskonsulenter, bibliotekarer og pædagoger – bør være bevidste om at stille mange forskellige typer af litteratur til rådighed for børn og være åbne over for en dialog med børn om deres præferencer. Det gælder, hvad enten det drejer sig om litteratur til skole- eller fritidslæsning. Forskellige læsekontekster stiller forskellige krav til tekstvalget, men man kan med fordel forsøge at bygge bro mellem divergerende læsererfaringer og læsekulturer. I en undervisningssituation kan man eksempelvis erfare, at nogle former for populærlitteratur har overraskende fællestræk med kanonlitteratur (Skyggebjerg, 2013). Danske børn læser meget anderledes i fritiden end i skolen, og mange børn står af på danskundervisningens litteraturlæsning, selvom de faktisk læser meget i fritiden. Børnenes identitet som læsere bekræftes ikke altid i undervisningen, hvilket må siges at være ærgerligt og kontraproduktivt for deres kompetenceudvikling (Reinholdt Hansen, 2014). Samtidig viser undersøgelser, at danske skolebørn scorer dårligt i eksempelvis PIRLS-undersøgelserne, når det kommer til et bredt litteratur- og genrekendskab (Mejding og Rønberg, 2012). Disse faktorer er åbenlyse argumenter for at advokere for et bredt litteratur- og kvalitetsbegreb, som begrundet tilstedeværelsen af mange typer af tekster i skolen såvel som i fritiden.

Børnelitteratur er i sig selv et ganske vidt begreb. Tidligere har der været en tradition inden for forskningen for at definere børnelitteratur alene som skønlitteratur (Weinreich, 2004), men den britiske børnelitteraturprofessor Kimberley Reynolds påpeger, at børnelitteratur inkluderer alle typer af tekster, som enten er skrevet (inklusive tegnet og fortalt) og udgivet til børn eller er skrevet til

voksne og derefter tilpasset eller formidlet til børn (Reynolds, 2011). Fællesskabet ligger udelukkende i en barneadressat, hvilket i sig selv har en spændvidde fra den helt uerfarne til den meget erfarne læser. Børn opfattes ifølge FN's børnekonvention som mennesker mellem 0 og 18 år, dvs. både børn og unge. I Reynolds' definition inkluderer begrebet børnelitteratur eksempelvis ældre og nyere pegebøger, illustrerede folkeeventyr, ABC'er, fagbøger, letlæsningsbøger, romaner, digtsamlinger, dagbøger og ungdomslitteratur, for nu blot at nævne nogle få formater og genrer. Endvidere er børnelitteratur også grafiske romaner, e-bøger, lydbøger, fan-fiction og andre former for litteratur, der udvikles og/eller virker i interaktionen mellem flere medier, og inden for det børnelitterære felt finder man glidende overgange mellem merchandise, legetøj og litteratur, og man finder tillige et stort gråzonefelt mellem litteratur for unge og voksne. Alt sammen er tekster, der kan anvendes af læsere til forskellige formål, og som kan fungere mere eller mindre vellykket til formålet. Med opsummeringen af denne bredde inden for det børnelitterære felt synes det ret evident, at man ikke kan tale om børnelitteraturen i bestemt ental og ikke kan tage temperaturen på samtidig børnelitteratur ved at kategorisere den som værende enten god eller dårlig. Af de ca. 2.000 børnelitterære titler, der hvert år udgives i Danmark, kunne en del være skrevet, illustreret eller redigeret anderledes, men kvaliteten afhænger også af øjnene, der ser, og af den sammenhæng, som litteraturen skal fungere i. I de følgende afsnit vil jeg forsøge at identificere nogle områder og kriterier, som man som voksen formidler kan bruge som inspiration til de daglige og faglige refleksioner over litteraturvalg til og med børn.

## Funktionskriterier

Når man taler om kriterier for valg af litteratur, kan man skelne mellem forskellige typer af kriterier, som knytter sig henholdsvis til afsender, værk og modtager (Christensen, 2008). Jeg foretrækker i denne korte artikel blot at skelne mellem funktionskriterier og litterære kriterier. Funktionskriterierne, som gennemgås først, omfatter overvejelser over læserens beskaffenhed, læsesituationen og formålet med læsningen.

Det er en selvfølgelighed, at børns alder og kognitive niveau spiller en betydelig rolle for, hvad de

overhovedet kan læse eller koncentrere sig om at få læst op. Når det er sagt, er aldersbestemmelser på litteratur ofte et ganske overfladisk redskab og kan være direkte misvisende. Billedbøger er ofte markeret med et aldersspænd på 3-6 år, og ingen vil påstå, at en 3-årig og en 6-årig har samme kapacitet, ligesom en 9-årig og en 12-årig ikke har det. Dertil kommer, at billedbøger i dag produceres for alle aldersgrupper. Man må altså se på det enkelte barn/den enkelte børnegruppe sammen med den konkrete litteratur og derudfra tage stilling til, om mødet tegner til at blive vellykket. Mindre børn kan være mere åbne over for eksperimenterende litterære udtryk, end voksne tror. Undersøgelser har således vist, at indskolingsbørn ikke skræmmes af flertydige tekster om nok så alvorlige emner (Blok Johansen og Møller Daugaard, 2012). Når det er sagt, er der samtidig en tendens til, at børnelitteratur "synker nedad" i alder, idet stadig yngre børn læser bøger som *Gummi-Tarzan*, *Skammerens datter* eller *Harry Potter*. Det kan være rimeligt at overveje, om fx *Harry Potter*-bøgerne er bedst placeret i indskolingen, på mellemtrinnet eller i udskolingen – eller måske alle tre steder afhængigt af kontekst og formål. Alder spiller naturligvis sammen med mange andre elementer såsom personlighed og læsererfaringer: Er den konkrete læser optaget af spænding eller bange for uhygge, er der tale om en allerede dedikeret fantasylæser med kendskab til genrens koder, eller er han eller hun først ved at stifte bekendtskab med denne genre?

Læsekonteksten er et andet vigtigt element at tage stilling til. For det første kan det være relevant at overveje, om barnet skal læse den valgte litteratur alene, eller om det skal læse den sammen med andre og i givet fald hvem. Læser man sammen, kan konteksterne være højst forskellige: Der kan være tale om en oplæsnings-situation i hjemmet, fritidshjemmet eller skolen, en læseklub på biblioteket eller en undervisningssituation. De forskellige kontekster kalder som nævnt på forskellige typer af litteratur og ikke mindst på forskellige behandlinger af litteraturen. Det kan godt være, at de ovennævnte eksempler kan fungere i alle kontekster, men det vil sandsynligvis være forskellige elementer i bøgerne, som har størst emfase. Hvis formålet med at læse højt af *Harry Potter* er at formidle en god oplevelse, vægtes flow og spænding i litteraturen, mens didaktiske kontekster kalder

på muligheder for at bryde læsningen op og tale om interessante indholdsmæssige eller formelle elementer af den ene eller den anden slags. Det kunne være hovedkarakterens udvikling, hans møde med onskaben, genrens forvaltning af realitet og magi eller noget helt fjerde.

### **Til litteraturundervisning vælges ofte børnelitteratur, som er præget af tydelige kunstneriske ambitioner og i sin form minder om genre- og sprogeksp eksperimenterende litteratur for voksne.**

Det fører til overvejelser over de forskellige formål, man kan have med sin læsning, og som forskellige litteraturtyper kan være med til at opfylde. Herunder nævnes blot nogle få eksempler på, hvilke formål litteraturlæsningen kan tjene. Nogle læsesituationer er primært præget af fællesskabende, kontemplative eller eskapistiske formål. Man ønsker med læsningen at grine sammen, fordybe sig eller bare komme til at tænke på noget andet end dagligdagens rutiner og pres, hvilket både er legitimt og kan siges at være overordentlig vigtigt i en tid med stress blandt både børn og voksne. Madpakkælæsning i skolen og læsning ved sengetid har typisk disse formål. Mange genrer vil egne sig hertil, men typisk ville man vælge episk litteratur, dvs. litteratur med en stærk og fængende fortælling, og ikke litteratur med et stort indhold af tabuoverskridende emner og avancerede fortælle tekniske skift.

Et andet formål med litteraturlæsning kan være læsetræning forstået som forfinelse af både teknik, hastighed og forståelse. Her må man selvfølgelig vurdere både barn og litteratur individuelt, men typisk vil det være formålstjenligt at læse inden for kendte genrer og formater og motivere barnet ved at lade det vælge litteratur efter allerede etablerede interesser. Børn har i flere læsevaneundersøgelser givet udtryk for, at de ville læse mere, hvis de fik lov til at vælge litteratur efter emner og interesser, som matchede deres øvrige liv (Reinholdt Hansen, 2014). Et tredje formål med litteraturlæsning er det, man med en fællesbetegnelse kunne kalde for udvikling af litteraturfaglighed, hvilket her forstås

meget bredt og henviser til det, som foregår i litteraturundervisningen i skolen. Inden for dette formål er der adskillige, mere specifikke delmål, som kendes fra styredokumenterne i danskfaget, dvs. generelle analyse- og fortolkningskompetencer, kendskab til bestemte genrer og forfatterskaber, litteraturhistorisk forståelse og udvikling af selvstændig stillingtagen i relation til tekster og andre æstetiske produkter. I valget af litteratur må litteraturdidaktikeren tage hensyn til, hvilket forløb teksten skal indgå i, hvordan den passer til andre tekster, og hvad specifikt denne tekst byder ind med i forhold til delmålet. Til litteraturundervisning vælges ofte børnelitteratur, som er præget af tydelige kunstneriske ambitioner og i sin form minder om genre- og sprogeksp eksperimenterende litteratur for voksne. Der kan være gode grunde til at vælge denne type litteratur, der lyder betegnelsen ”kompleks børnelitteratur” (Kampp, 2002). Skal eleverne for eksempel arbejde med genreblandinger, avancerede kompositionsformer og originale metaforer, vil tekster af forfattere som Louis Jensen, Oscar K. og Anita Krumbach absolut have deres berettigelse. Men vigtigt er det, at det ikke blot er den komplekse litteratur, som kan bruges i litteraturundervisning. Kronologiske fortællinger i serieformat vil fx kunne bidrage til at udvikle kompetencer angående karakteropbygning og plotudvikling.

### **Litterære kriterier**

Som det allerede er fremgået, betragtes litterær værdi i denne artikel ikke som en absolut størrelse. Det er ikke det samme som at sige, at alt har lige gyldighed, eller at man slet ikke kan tale om eller opstille litterære kriterier. Som anden litteratur kan børnelitteratur være mere eller mindre relevant, velfortalt og sammenhængende i udtryk og indhold. Flere danske dag- og fagblade bringer dagligt, ugentligt eller månedligt anmeldelser af børnelitteratur med udgangspunkt i primært litterære kriterier. Når der uddeles priser, sker det også ofte efter fundatser, som vægter de litterære kriterier højt. Den allerede omtalte Blixen-pris bliver efter fundatsens ordlyd givet til ”nyskabende børne- eller ungdomslitteratur, der i sin form eller tematik udfordrer, bevæger og vækker til eftertanke”. Her lægges stor vægt på nybrud i den kunstneriske udformning, men også på den angivelige effekt, som værket vil skabe. Interessant er det, at de litterære kriterier

kommer til at pege henimod funktionskriterierne og det angivelige mål, nemlig at læseren skal rystes til eftertænksomhed.

Gennem tiden har flere litteraturforskere og -formidlere forsøgt at opstille kriterier for, hvad god børnelitteratur skal indeholde. Mest berømt er Sven Møller Kristensens artikel ”Børnebogen kunstnerisk set” (1969), som stadig kan siges at være relevant som et indslag i diskussionen om kvalitet. Inspireret af den dominerende litteraturvidenskabelige retning i samtiden, nykritikken, har Kristensen i denne artikel opstillet en række kunstneriske kriterier, som kan bruges i vurderingen af børnelitteratur. Kriterierne knytter sig i Kristensens optik til begreberne: enhed, intensitet og kompleksitet. Enheden vedrører værkets sammenhæng, konsistens og konsekvens. Hænger handlingen, litteraturens personer og idéer sammen, er et af de spørgsmål, som Kristensen stiller. Med intensitet henviser Kristensen til det lidt udefinerbare begreb ”kunstnerisk kraft”, der hænger sammen med værkets omgang med og engagement i emnet, den sproglige præcision og balancen mellem stof og udtryk. Det sidste kriterium, kompleksiteten, omhandler mangfoldigheden af personer, temaer, idéer og livsopfattelser og for eksempel også kombinationer af alvor og humor. Det efterspørges, at børnelitteratur kan aktivere sin læser til selv at tage stilling til dilemmaer ved fx at vise en situation fra flere synsvinkler (Kristensen, 1969).

På trods af næsten 50 års afstand til artiklen er det svært på et helt overordnet niveau at være uenig i pointerne. Hænger et børnelitterært værk ikke sammen, har det ikke noget på hjerte, og skaber det ikke rum for læseren til at reflektere, vil man kunne sætte spørgsmålstejn ved relevansen. Går man imidlertid længere ind i Kristensens tekst, vil man kritisk kunne diskutere, hvordan de enkelte kriterier skal fortolkes i forhold til konkrete værker og deres samtid og hvor mange af kriterierne, der skal være opfyldt, for at værket er kunstnerisk vellykket, og man vil kunne spørge, om eksempelvis kompleksitetskriteriet altid behøver at være i spil. Kristensen skriver ud fra et rent skønlitterært børnelitteraturbegreb, og man vil kunne indvende, at opstillingen og prioriteringen af kriterier i høj grad er medie- og genrefølgende og derfor bør tilpasses efter, om der fx er tale om billedfortællinger,

tekst- eller lydbøger, og om genren er fagbog, letlæsning, eventyr, realisme, historisk roman, lyrik eller noget helt syvende. Man kan kritisere Kristensen for ikke at være synderligt optaget af børnelitteraturens forandringer og et givent værks relationer til en litterær tradition eller til det omkringliggende samfund. Han prioriterer heller ikke adresseringen af barnets livsverden særlig højt, selvom han faktisk skelner mellem at skrive om børn og for børn, hvor begge dele ofte er tilfældet i børnelitteratur, men kun det sidste opfattes som konstituerende for denne litteratur. Men hvad vil det egentlig sige at skrive for børn? Det er som allerede nævnt et meget vidt begreb, som vil kræve en nærmere afklaring og diskussion, der efter min opfattelse bedst kan foregå på den enkelte teksts præmisser og i lyset af den sammenhæng, som litteraturen er tiltænkt. I stedet for at foreslå en præcisering af Kristensens forsøg på at opstille faste kriterier vil jeg således hellere pege på en pragmatisk tilgang, som både tillader sensibilitet over for værk, læser og kontekst.

## Hvad er god børnelitteratur?

Det korte svar på det spørgsmål er, at god børnelitteratur ikke kan bestemmes, uden at man opstiller en kontekst for bestemmelsen. Betegnelsen god børnelitteratur hænger sammen med hvad, hvem og hvornår; både i forhold til funktionen og i forhold til den litterære vurdering, som på sin side også er afhængig af en kontekstualisering i forhold til eksempelvis medie- og genrevalg, til samtiden og til anden litteratur.

**Voksne, der arbejder med børnelitteratur, er nødt til at orientere sig i feltet for at kunne stille tekster til rådighed, og samtidig er de nødt til at kende til læserne og være bevidste om kontekster og læseformål.**

Jeg har et par gange omtalt Blixenprisen 2016, hvor jeg sad med i udvalget, som skulle indstille værker til prisen for årets børne- og ungdomslitterære udgivelse. Det skete ud fra en fundats, hvor kriterierne primært var litterære og beto-

nede kunstnerisk nyskabelse, men også pegede frem mod funktionskriterier omhandlende litteraturens evne til at fremprovokere følelser og refleksion. De tre værker, som vi i udvalget valgte at indstille, var Hanne Kvists *Dyr med pels – og uden* (2016), Jesper Wung-Sungs *Zam* (2015) og Rasmus Bregnhøis *Opfindelser, strikkede huer og en dum kat* (2015). De tre værker lever alle op til fundatsen ved at være nyskabende og appellere til refleksion, men de er samtidig meget forskellige i genre, tekstligt og visuelt udtryk, tematikker og adressering af barnelæseren, og de indbyder til højst forskellige anvendelser, om end det faktisk er fælles for dem, at de umiddelbart synes at have potentiale både i en undervisnings- og en fritidslæsesituation.

*Dyr med pels – og uden* er en fortælling i både tekst og billeder, begge dele af Hanne Kvist. Bogen handler om en halvstor dreng, som lever et helt almindeligt og ret rodet liv i en sammenbragt familie. Han søger efter sin egen plads i familien, som ikke altid forstår ham, og han drømmer intenst om at få en hund, hvilket bringer ham i flere udfordrende situationer. Teksten udmærker sig ved en autentisk dialog, og billederne viser reelle situationer, men tolker også hovedkarakterens følelser. Humor og alvor følges ad, og en læser på mellemtrinnet vil kunne genkende bogens univers, men også identificere de groteske og humoristiske sider. Mens *Dyr med pels – og uden* tilhører den hverdagsrealistiske tradition, er Jesper Wung-Sungs *Zam* indskrevet i populærkulturen ved at tilhøre zombieroman-genren. *Zam* er fortællingen om den anderledes zombie Zam, som udelukkes fra både menneskers og zombiers fællesskab. *Zam* kan læses som en spændingsroman om zombier, men den kan også læses som en højaktuel allegori over det at være fremmed og anderledes i en verden, der lukker sig om sig selv. Også denne roman giver altså en mellemtrinslæser rum for at fortolke og reflektere alene eller i fællesskab med andre.

Rasmus Bregnhøi *Opfindelser, strikkede huer og en dum kat* er en billedbog med affinitet til myldrebøger, hvor illustrationerne indbyder læseren til at gå på opdagelse i de utroligt mange detaljer. Fortællingen har form som en dyrefabel, der primært handler om venskab, men også om fjendskab, og hvordan man på opfindsom vis kan komme ondskab til livs. Det visuelle univers har spor efter

Storm P., Richard Scarry og Sven Nordqvist, men samtidig er Rasmus Bregnhøis formsprog ganske unikt. Bogen kan læses med et kontemplativt og underholdende formål, men den kan også anvendes i en undervisningskontekst, hvor eksempelvis karakterernes moralske valg kan drøftes, og hvor det visuelle sprog kan diskuteres. Indskolingselever kan gå på opdagelse i illustrationerne og identificere særlige træk, herunder hilsner til de nævnte forgængere. Bogen lægger op til fabulering og medskabelse i måden, hvorpå den selv fortæller med på en tradition inden for både fabelgenren og billedbogen.

Med disse eksempler er det forhåbentlig endnu en gang understreget, at vurderingen af kvalitet i børnelitteratur berører mange forskellige områder, ikke bare bestemte træk i teksten, og at børnelitteratur kan tage sig ud på adskillige måder. Voksne, der arbejder med børnelitteratur, er nødt til at orientere sig i feltet for at kunne stille tekster til rådighed, og samtidig er de nødt til at kende til læserne og være bevidste om kontekster og læseformål. Det kan lyde ganske uoverskueligt, men området er rigt, og der er garanti for underholdende og tankevækkende indhold til de kollegiale sparringssamtaler.

## Litteratur

Bak, L. (2012). *Danskernes kulturvaner 2012*. Epinion, Kulturministeriet.

Balling, G. og Kann-Rasmussen, N. (2015). "Ikkelæsning som «problem» i dansk kulturpolitik – En analyse af læsekampagnen Danmark Læser". *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, Hæfte 2, 250-266.

Johansen, M. B. og . Daugaard L. M. (2015). "Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog". *Nordic Journal of Child-lit Aesthetics*, vol. 3.

Christensen, N. (2008). "Om børnelitteratur, tekstbegreber og vurderingskriterier. Et essay". *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9*, Roskilde Universitetsforlag. 12-33.

Hansen, S. R. (2014). *Når børn læser litteratur. Læsevaneundersøgelser perspektiveret med kognitive analyser*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.

Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum: en undersøgelse på narratologisk grundlag af relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere, kompleks børnelitteratur efter 1985 med inddragelse af litteraturdidaktiske refleksioner*. Ph.d.-afhandling, DPU.

Kristensen, S. M. (1969). "Børnebogen kunstnerisk set". I: Kristensen, S. M. og Ramløv, P. (red.), *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

Mejding, J. og Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Reynolds, K. (2011). *Children's literature. A very short introduction*. Oxford University Press.

Skyggebjerg, A. K. (2013). "Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag? tekstbegreber i og uden for mellemtrinnets litteraturundervisning." *Cursiv* nr. 12. 181-196.

Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur – mellem kunst og pædagogik*. København: Roskilde Universitetsforlag.

