

6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på ei ordløs bildebok

Fortelling, barn, bildebok

av

Trude Hoel

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Humanistisk fakultet

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

2014

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

© 2014 Trude Hoel

ISBN: 978-82-7644-572-5

ISSN: 1890-1387

Avhandling nr. 227

Takk

Først og fremst vil jeg takke barna som fortalte. Dere minnet meg på hvor mangfoldig skogen er, og at de stiene jeg er vant til å følge, verken er de eneste eller de mest spennende.

Dernest vil jeg takke min hovedveileder Vibeke Hetmar fra Universitetet i Århus, Danmark, for din utrolige tålmodighet og danske klarsyn som gang etter gang har hentet meg ut av villnis og tornekratt. Det er alltid morsommere å utforske skogen sammen med noen.

En stor takk også til min biveileder Atle Skaftun fra Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Ingen leser så nøye og tenker så klart. Du klarer å finne gullskatter i øde landskap der andre har gitt opp å lete for lenge siden.

De to seminarene jeg har hatt på femti og nitti prosent fullført arbeid, har vært til stor nytte for meg og prosjektet mitt. Tusen takk til Eva Maagerø og Liv Gjems, begge fra Høgskolen i Vestfold, for grundig lesing og konstruktive innspill. Takk også til sosialantropolog Hege Aasbø som viste meg hvordan man kan drive feltarbeid i jungelen.

Takk til mine gode kolleger på Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Dere har bidratt med talløse ideer og innspill. Det er et stort privilegium å få jobbe med dere.

Og sist, men ikke minst: Takk til TTTT. Dere klarer alltid å få meg hjem, enten jeg er står med begge beina i myra eller svever mot stjernene.

Stavanger, mars 2014

Trude Hoel

Innholdsfortegnelse

Prolog.....	vii
1 Innledning	1
1.1 Perspektiv og blinde flekker	3
1.2 Frog story-metodologien.....	3
1.3 Bakgrunnen for mitt prosjekt.....	6
1.4 Strukturelle analyser tidlig i mitt arbeid.....	7
1.5 Endring av fokus i prosjektet.....	9
2 Forskning på barns muntlige fortellinger	11
2.1 Struktur som perspektiv	11
2.1.1 Frog story-forskningen	14
2.1.2 Ulike narrative strategier.....	18
2.1.3 Struktur som eneste perspektiv?.....	20
2.2 Fortelling som tekst og fortelling som fremføring.....	22
2.3 Barns muntlige fortellinger i samspill med kulturell kontekst	24
2.3.1 Hjem og barnehage som kulturell kontekst.....	24
2.3.2 Skolen som kulturell kontekst	28
2.3.3 Fremføring som uttrykk for kulturell kontekst.....	30
2.4 Barns respons på og meningsskapning i narrative tekster....	32
2.4.1 Frog, where are you? som forelegg for barns muntlige fortellinger	32
2.4.2 Bildeboka som medium	35
2.5 Sammendrag.....	38
3 Sosiale og kulturelle perspektiv	39
3.1 Språk og fortelling	39
3.2 Sosialesemiotikk og multimodal mening.....	41
3.3 Resepsjonsteori	47
3.4 Sammendrag.....	55
4 Innsamling av fortellingene – empirisk materiale og metode.....	57
4.1 Forskerens rolle i barnehagen	57

4.2 Fremkalte fortellinger	60
4.3 Innsamlingsprosedyren	62
4.4 Utvalget	66
4.5 Fortellinger med intervjuereg	67
4.6 Materialet	69
4.6.1 Analyse kategorier	71
4.6.2 Oversettelse av barns narrative språk fra norsk til engelsk.	74
4.7 Forskningsetikk	75
4.8 Sammendrag	77
5 Sammenfatting av artiklene	79
5.1 Artikkel I	79
5.2 Artikkel II.....	83
5.3 Artikkel III	89
6 Konklusjon og perspektivering	93
7 Summary	99
8 Referanser	105
Bilder	112
Tabeller	112
Artikler I-III	113

Prolog

Thomas (seks år) er sammen med meg i barnehagens personalrom. Vi sitter på hver vår side av bordet, og foran Thomas ligger ei bildebok som han skal fortelle for meg, samtidig som han blar fra side til side i boka. Og Thomas forteller:

Jeg ser en hund og en gutt som ser på en frosk i hvert fall. Og så plutselig sover han, mens frosken hopper utav. Så ligger det noen støvler og tøfler og strømper og en [xx] på gulvet. Så plutselig stirrer han og hunden ned på det tomme glasset. Så ligger tøfler, krakk, støvler, og det er sikkert en sokk, og en lampe, og en seng [latter]. Og så plutselig lukter hunden, og han tar på seg, og gutten tar på seg t-skjorte, lue, sko. Og hunden har på seg den. Og så plutselig knuser den som de skulle ha frosken oppi. Og så plutselig uler hunden og han mot noen bier. Og plutselig så kikker han nedi et hull, så blir en mann, så blir ei jordrotte redd. Og så han andre. Og hunden bjeffer, sånn at biene kommer susende for de er så sinte. Og han gutten klatrer opp i et tre, og hunden springer. Og han ligger, og ugla *vifter* vekk alle fluene. Så plutselig blir, begynner ugla å klage. Men så plutselig går han og kikker han etter hunden sin. Så plutselig går hunden og kikker fram. Så plutselig dukker han opp, en elg. Og så plutselig rir elgen med han etter hunden, og så sitter gutten oppå. Så plutselig hiver han begge ned, og så lander gutten og hunden. Så sitter hunden oppå hodet. Så vinker han bare til noen ting. Så plutselig sier han "hysj" og gjemmer seg bak en stubbe. Så plutselig går han over, og der sitter noen, to frosker og noen unger og stirrer sånn. Moren og faren *er* så stolte. Og så plutselig får de en unge. Så sier de "ha det" til moren og faren og alle ungene. Og så er fortellingen ute.

Jeg hadde en opplevelse av å ha blitt fortalt for da Thomas var ferdig med boka. Han innfridde mine forventninger til fortelling – uten at jeg umiddelbart kunne gjøre greie for hva disse forventningene var. Var det strukturen, dramatikken eller kanskje den utstrakte bruken av ordet "plutselig" som gjorde teksten til en fortelling? Eller var det relasjonene mellom karakterene og froskenes familiegjenforening? Var avslutningen, hvor Thomas selv kaller teksten sin for en fortelling, bestemmende for hva teksten kan karakteriseres som? Eller var det situasjonen – interaksjonen mellom Thomas og meg – som var grunnen til at mine forventninger ble innfridd? Opplevelsen av å ha blitt fortalt for – og de etterfølgende refleksjonene – rommer mye av inspirasjonen til problemstillingene som legges frem i dette forskningsprosjektet.

1 Innledning

Arbeidet med avhandlingen er basert på muntlige fortellinger fra 35 barn. Fortellingene er fortalt med utgangspunkt i den ordløse bildeboka *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Alle barna har fortalt to ganger: første gang mot slutten av deres siste år i barnehagen, og andre gang i slutten av 1. klasse. Det empiriske materialet består dermed av i alt 70 muntlige barnefortellinger. Fortellingene er tatt opp på video, og i første omgang analysert i overensstemmelse med en metodologi som er utviklet og etablert rundt fortellinger basert på den nevnte bildeboka – Frog story-metodologien. I andre omgang er fortellingene analysert med henblikk på å supplere dette analyseapparatet med en rekke narrative grunnkomponenter som ikke er involvert i den strukturalistiske forskningstradisjonen som Frog story-metodologien er en del av.

Et overordnet spørsmål er: Hvilke trekk, ut over det strukturelle og syntaktiske, finnes i prosjektets empiriske materiale? Fortellingenes egenart har påvirket spørsmålene som blir stilt i de tre artiklene som avhandlingen omfatter:

- Artikkel I Hoel, T. [in press]. Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Artikkel II Hoel, T. (2013). Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6/17, 1-21.
- Artikkel III Hoel, T. [in press]. Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Alle artiklene relaterer til forskningsprosjektet som et hele: Å utforske 6- og 7-åringers språkbruk i fortellinger for å identifisere faktorer som influerer på utviklingen av barnas narrative kompetanse. Det er store variasjoner i barnas fortellinger, og for å ivareta den rikdommen som finnes, er det et behov for ulike måter å beskrive barns lingvistiske og narrative ferdigheter på.

Innledning

Tabell 1 Skjematisk oversikt over artiklene

	<i>Artikkel I</i>	<i>Artikkel II</i>	<i>Artikkel III</i>
<i>Tittel</i>	Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book	Cultural features of performance in Norwegian children's narratives	Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers
<i>Artikkelens status</i>	In press	Published	In press
<i>Materiale</i>	Muntlige fortellinger fra 35 barn, til sammen 70 fortellinger, basert på den ordløse bildeboka <i>Frog, where are you?</i>		
<i>Spørsmål</i>	<p>Hvordan og hvor i fortellingene relaterer barna til den overordnede plotstrukturen i boka?</p> <p>Finnes det et mønster i vekslingen mellom tilstedeværelse (on-plotline) og fravær (off-plotline) av eksplisitt eller implisitt henvising til plotline?</p> <p>Hvordan kan en ny forståelse av off-plotline-fortelling påvirke vurderingen av barns narrative kompetanse?</p>	<p>Hvilke kreative og stilistiske fremføringstrekk preger fortellingene?</p> <p>På hvilke måter relaterer kreative og stilistiske trekk i fortellingene til lesekulturen som råder i norske barnehager?</p>	<p>Hvilke narrative strategier åpner bildene for?</p> <p>Hvilke narrative valg gjør de empiriske leserne?</p>
<i>Analyse</i>	<p>Strukturell analyse av overordnet plotstruktur</p> <p>Tekstanalyse og bildesemiotisk analyse med vekt på interaksjonen mellom bildene i boka og barnas veksling mellom</p>	<p>Analyse av barnas fortellinger og fremføring med fokus på kreative og stilistiske fremføringstrekk sett i lys av barnehagens dialogiske lesekultur og sosiale og kulturelle</p>	<p>Resepsjonsanalyse av fortellingene</p> <p>Bildesemiotisk analyse av bilde 1 og bilde 24 sett i lys av de empiriske lesernes kulturelle bakgrunn, semiotiske konvensjoner og</p>

Innledning

	<i>Artikkel I</i>	<i>Artikkel II</i>	<i>Artikkel III</i>
	on-plotline og off-plotline fortelling.	faktorer.	kulturspesifikke rammer presentert i Frog story-forskningen.
<i>Funn</i>	Noen av bildene i boka blir ikke relatert til plotline av fortellerne. Dette kan forklares blant annet med bakgrunn i illustrasjonene, for eksempel inviterer den visuelle teksten i enkelte sammenhenger fortellerne til å avvike fra plotline. Off-plotline fortelling er verken ensbetydende med fravær av fortelling eller mindre utviklede narrative ferdigheter, og det er et behov for nye måter å studere og beskrive barns narrative ferdigheter på.	Fortellerne bruker en rekke fremføringstrekk som på ulike måter reflekterer den narrative kulturen de er en del av. To av disse fremføringstrekkene, lesestemme og faste formuleringer, indikerer tidlige leseerfaringer innenfor nettopp denne kulturen.	Tvetydig og kompleks visuell tekst fører til variasjoner i fortellingene, som alle er rimelige og forståelige sett i lys av semantisk kompleksitet i bildene og de empiriske lesernes kulturelle bakgrunn. Narrative strategier, som tilkjennegir seg i hvert av bildene, gir grunnlag for en breiere forståelse av variasjoner i barnas narrative språk.

Avhandlingen består av to deler. Den første delen er en sammenfattende tekst (kappen), som presenterer et grunnlag for å lese artiklene som deler av en helhet, samtidig som den utdyper deler av forskningsarbeidet som artiklene er en del av – og viser forbindelser mellom dem. Den andre delen består av de tre artiklene.

Kappen er delt i seks hoveddeler. I første del introduserer jeg begrepene perspektiv og blinde flekker, før jeg gjør rede for Frog story-metodologien og bakgrunnen for mitt forskningsprosjekt. Den andre delen gir et innblikk i forskning på barns muntlige fortellinger med fokus på det som handler om å evaluere yngre barns muntlige fortellinger. I del tre presenterer jeg mine hovedperspektiv i prosjektet slik det er gjennomført, og i del fire presenterer

jeg innsamlingen av fortellingene, empirisk materiale og metode. Femte del inneholder en sammenfatting av artiklene, og konklusjon og perspektivering finnes i sjette og siste del.

1.1 Perspektiv og blinde flekker

Systematisk fokus innen ethvert perspektiv vil medføre at noe blir fremhevet samtidig som noe annet blir ignorert. Dette er grunnlaget både for perspektivets styrker og begrensninger. Paradoksalt nok fremtrer begrensningene ved perspektivet, perspektivets blinde flekker, bare i kontrast til andre perspektiver (Peterson & McCabe, 1983). ”Blind flekk” er i utgangspunktet en medisinsk term som viser til det blinde området i synsfeltet tilsvarende det stedet i netthinnen hvor nervefibrene forlater øyet i form av synsnerven, og hvor det derfor ikke er noen sanseceller. Den blinde flekken merkes ikke til daglig fordi de to øynenes synsfelt overlapper i dette området. I overført betydning brukes begrepet om en persons eller et perspektivs tendens til ikke å oppdage konflikter eller problemområder hos seg selv eller andre.

Innen Frog story-tradisjonen finnes aspekter som verken blir lagt merke til eller stilt spørsmål ved – fordi utkikkspunktet er basert på noen grunnleggende antakelser som er allment aksepterte innenfor det gitte perspektivet. Denne avhandlingen bidrar blant annet til å synliggjøre Frog story-tradisjonens blinde flekker.

Med dette mener jeg ikke å si at min måte å se på barnas narrative språk er flekkfri, for også med mitt perspektiv vil det være noe som skaper blinde flekker, og som vil være med på å bestemme hva jeg ikke ser.

1.2 Frog story-metodologien

Frog story-metodologien gir mulighet til å studere språk ut over enkeltord eller ytringer gjennom fortellinger som blir fortalt med utgangspunkt i den ordløse bildeboka *Frog, where are you?* (Mayer, 1969).¹ Boka representerer en tradisjonell fortelling satt sammen av 24 bilder (15 oppslag), som følger en

¹ Med godkjenning fra forlaget, Vedlegg 1, er bildene i boka gjengitt i Vedlegg 2.

prototypisk rekkefølge. Først er det en introduksjon hvor man møter hovedkarakterene: en gutt, en hund og en frosk i en glasskrukke. I midtdelen går frosken ut av krukken, og gutten og hunden leter etter den. De finner frosken sammen med flere andre frosker, og gutten og hunden går fra froskene – da har gutten en frosk i hånda.

Argumenter for å stimulere til fortelling med utgangspunkt i et gitt forelegg, som ei bildebok, en bildeserie, en film eller ett bilde, er at fortellingene skal brukes til å sammenlikne språk eller vurdere språk. Når fortellere oppmuntres til å fortelle fritt, om vidt forskjellige tema, står de også friere til å bruke ulike fortellingsstrategier, og dette påvirker både omfanget av og kompleksiteten i fortellingene – og dermed også mulighetene for sammenlikning (Nino & Snow, 1996). Fortellinger basert på et velbrukt og felles forelegg gir tilgang til veiledende og normative data som fremviser utviklingstrender og som kan brukes for å sammenlikne grupper med hverandre og over tid (Botting, 2002). Forelegget medfører at fortellerne har noe eksternt å støtte seg til, og de er dermed ikke avhengige av gjenkallingsprosesser for å kunne delta. Det blir også argumentert for at kulturelle og språklige skjevheter kan reduseres ved å bruke et forelegg som utgangspunkt for fortellingene (Botting, 2002; Gorman, Fiestas, Peña & Clark, 2011).

En grunnleggende forståelse innen Frog story-forskningen er at fortellinger i vestlig kultur er organisert rundt en handlingsstruktur med begynnelse, middel og avslutning. Denne forståelsen har bakgrunn i en modell utarbeidet av William Labov og Joshua Waletzky (2006 [1967]). I sin undersøkelse av lokal og global sammenheng i fortellinger av *Frog, where are you?* bruker Ruth A. Berman og Dan Isaac Slobin (1994b) en plotstruktur adaptert fra Labov og Waletzky, hvor de fastsetter tre kriterier for en fortellers evne til å forholde seg til innholdet i bildeboka som en integrert helhet: Fortelleren må referere til igangsettelsen av plotet (gutten må innse at frosken hans er borte), utfoldelsen av plotet (guttens leting etter den savnede frosken) og løsning av plotet (gutten finner frosken han har mistet, eller en som tar dens plass). For å få en godkjent vurdering for det første av disse tre kriteriene, må fortelleren eksplisitt nevne at gutten merker seg at frosken er borte (Slobin & Berman, 1994b, s. 46). Det er ikke tilstrekkelig at fortelleren refererer til glasset som er tomt uten å knytte dette til guttens oppdagelse av at frosken er borte. For det andre kriteriet krever Slobin og Berman eksplisitt omtale av letingen (eller

kikkingen eller ropingen) etter frosken. Denne referansen må strekke seg utover den første letingen inne på soverommet (som utgjør et sekundært eller lokalt mål, mens vedvarende leting ute i skogen utgjør et mål på globalt nivå som må bli identifisert som et motiverende grunnlag for historien som helhet). For det tredje kriteriet må den frosken som gutten tar hjem på slutten av historien eksplisitt beskrives som den samme som, eller en erstatter for, frosken som forsvant. I sin undersøkelse fant Slobin og Berman at alle de deltakende barna – i alderen tre, fem og ni år – var i stand til å beskrive innholdet i noen av bildene i boka, men at de yngre barna ikke klarer å produsere fortellinger som kan defineres som tematisk sammenhengende i den forstand at de er organisert rundt en samlet plotstruktur (1994b, s. 46).

Den kognitive og psykologiske utviklingen hos barna er grunnleggende i Frog story-forskningen, og språkutviklingsutfordringen for de barna som deltok i Slobin og Bermans innledende Frog story-prosjekt ble beskrevet som å *filtrere* erfaring gjennom muligheter gitt av språket for det formål å verbalisere hendelsene, og å *pakke* beskrivelser av hendelser i hierarkiske konstruksjoner med det formål å fortelle (Slobin & Berman, 1994a, s. 9-16). Slobin og Berman vektlegger at en god ("skillful") fortelling ikke bare består av en lineær kjede av påfølgende hendelser plassert i tid og rom. Hendelsene må snarere pakkes inn i temporale, kausale og motivasjonelle sammenhenger (1994a, s. 13), og det er den kognitive og psykologiske utviklingen som fører frem til moden filtrering og pakking.

Strukturperspektivet er et vesentlig trekk i Frog story-tradisjonen. Det som ikke er i fokus innen dette perspektivet – det jeg betrakter som tradisjonens blinde flekker – er sosiale og kulturelle faktorer. Denne avhandlingens tema har relevans for forskning på barns narrative kompetanser, og for det grunnlaget som de beskrives og vurderes på. Ved å supplere Frog story-tradisjonens perspektiv med et perspektiv hvor den sosiale og kulturelle konteksten – som språk går inn i – påvirker de språklige organisasjonsformene, utfordres tradisjonen med et fokus på det som kan forstås som tradisjonens blinde flekker.

1.3 Bakgrunnen for mitt prosjekt

Prosjektet hadde i utgangspunktet som formål å sammenlikne barns språk. Jeg ønsket å søke etter spor fra barnehagers lesepraksis i barns muntlige fortellinger, og se på sammenhenger mellom barnehagers lesekultur og barns utvikling av fortellerkompetanse. Arbeidet hadde bakgrunn i et treårig utviklingsprosjekt, hvor barna i sju norske barnehager var med på daglige leseaktiviteter – både spontant og tilrettelagt – som del av barnehagenes pedagogiske satsing. Den tilrettelagte metoden som ble iverksatt, dialogisk lesing, har særlig fokus på språkstimulering innenfor rammen av leseaktiviteter (Broström, De López & Løntoft, 2012; Whitehurst et al., 1988).

Det er samlet inn muntlige fortellinger fra 35 barn. Barna var fordelt på 1) en forsøksgruppe med barn fra tre barnehager i en kommune som hadde gjennomført en periode med økt fokus på lesing av – og samtale om – bøker i samspill mellom barn og barnehageansatte, og 2) en kontrollgruppe med barn fra barnehager i en sammenlignbar kommune som ikke hadde hatt et tilsvarende fokus på leseaktiviteter. Forskningsspørsmålene var som følger:

Er det forskjeller i representasjonen av narrative og språklige grunnkomponenter hos

- forsøksgruppa og kontrollgruppa?
- gutter og jenter?
- barn med høy og lav score på en ordforrådstest?
- barna før og etter skolestart?

En antakelse var at barna fra prosjektbarnehagene, som hadde vært med på det språkstimulerende utviklingsprosjektet, ville ha et mer utviklet språk enn barna fra kontrollbarnehagene, og spørsmål jeg stilte handlet blant annet om hvorvidt barna fra prosjektbarnehagene ville ha mer kompleks syntaks, et større ordforråd og mer utviklet fortellerkompetanse. Ved å se på barnas språk både før og etter skolestart, ønsket jeg å se etter en eventuell diskontinuitet mellom de muntlige ferdighetene som barn viser før og etter skolestart, slik det blant annet er kommentert hos Synnøve Matre (1997) og Suzanne Romaine (1984), og ved å skille mellom gutter og jenter, ønsket jeg å se etter ulike narrative stiler, slik det blant annet er vist hos Ageliki Nicolopoulo

(2011). Frog story-metodologien ble valgt for å samle inn og vurdere barnas språk. I tillegg ble barnas reseptive vokabular målt ved hjelp av den standardiserte testen *British Picture Vocabulary Scale II* (Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997).

Det viste seg imidlertid at denne tilgangen er for grovmasket til å fange opp den variasjonen som finnes i barnas fortellinger og de trekkene som karakteriserer fortellingene. For å ivareta kvalitetene i barnas fortellinger, var det nødvendig å endre fokus i prosjektet: Fra å være et komparativt prosjekt, ble det et prosjekt som både utfordrer og supplerer et forskningsetablert grunnlag for beskrivelse av barns språklige utvikling og narrative kompetanser. I stedet for å sammenlikne barnas fortellinger, realisert innenfor et strukturorientert rammeverk, har prosjektet endret fokus til en undersøkelse av den variasjonen og den bredden som finnes i barnas fortellinger.

1.4 Strukturelle analyser tidlig i mitt arbeid

I Artikkel I presenteres en oversikt over hvordan det empiriske materialet i dette arbeidet ser ut i forhold til kriteriene for overordnet narrativ struktur som er presentert av Slobin og Berman.² Resultatene fra den innledende analysen var som følger: På et overordnet strukturelt nivå oppfylte ingen av fortellingene i materialet Frog story-litteraturens krav til en innledning, en hoveddel og en avslutning. Barna i denne studien innleder gjerne fortellingene sine relatert til bokas overordnede plot, men gjennom fortellingene streifer de ut og inn av den forventede plotstrukturen, og rundt halvparten av barna avslutter fortellingene relatert til bokas overordnede plotstruktur.

Et strukturorientert perspektiv på syntaks i barns muntlige fortellinger gir heller ikke et entydig bilde av barnas narrative kompetanse. Innenfor et strukturelt perspektiv karakteriserer syntaktiske sammenstillinger overgangen fra en enkel til en mer kompleks syntaks – som et uttrykk for en mer moden pakking for å bruke Frog story-terminologien. Men, det er også andre elementer enn barnas syntaktiske ferdigheter som er med på å forme syntaksen i barnas muntlige fortellinger.

² Jeg har gjort kriteriene noe mildere i mitt arbeid ved å inkludere implisitt forståelse i analysen.

Hyppig bruk av parataktiske (sideordnede) konstruksjoner i muntlig fortelling kan gi et monotont inntrykk for mottakeren, men dette er ikke ensbetydende med at fortellerne ikke mestrer mer komplekse syntaktiske konstruksjoner. Ei barnebok i anglosaksisk fortellertradisjon har ofte tid som et strukturerende prinsipp (Christensen, 2002) – hendelser følger etter hverandre i tid. Slik er det også med *Frog, where are you?* Hyppige parataktiske konstruksjoner basert på tid ”og så...”, ”og så...”, kan dermed være en sjangerbasert måte å løse fortelleroppgaven på. Noen steder i fortellingen vil parataktiske ytringer også kunne være et dramatisk virkemiddel for å bygge opp spenning. En parataktisk fortellerstil kan dessuten være et resultat av effektiv oppgaveløsning: Fortelleren finner en velegnet form for sammenstilling av ord, og holder seg enkelt og greit til denne gjennom hele fortellingen.

Den hypotaktiske (underordnende) konstruksjonen *Jeg ser at...*³ blir brukt i flere fortellinger. Når *Jeg ser at...* blir hyppig brukt, tilsier dette – i teorien – at de gitte fortellingene er preget av relativt kompleks syntaks. Opplevelsen av de samme fortellingene – i praksis – er snarere at de er like monotone og oppramsende som hyppige parataktiske *Jeg ser...*-konstruksjoner.

For fortellerne kan disse syntaktiske konstruksjonene opptre som rammer eller mønster som fortellerne bruker for å konstruere enkeltytringer i fortellingene sine.⁴ Formuleringene kan dermed være et effektivt hjelpemiddel for fortellerne, men de skaper en noe ufri fortellerstil, og de tydeliggjør at syntaksen ikke gjenspeiler en naturlig hverdagssyntaks, men er for noen av barna snarere en naturlig syntaks for fortelling av et forelegg. Et strukturorientert syntaktisk perspektiv gir dermed ikke et tilfredsstillende bilde av de narrative strategiene som fortellerne bruker, men i denne sammenhengen er syntaksen med på å sette sjanger og kontekst i fokus.

Til tross for at barna i sine muntlige fortellinger verken ser ut til å forholde seg til en overordnet plotstruktur eller bruker en syntaks som avspeiler deres narrative kompetanse, opplever jeg at barnas fortellinger innehar en rekke narrative grunnkomponenter som er vel så karakteristiske som struktur, men

³ ”Jeg ser at det er en gutt [...] og så her ser jeg at han ligger og sover” (Jente 8, syv år). Det samme gjelder for formuleringen *Det er når...*

⁴ Matre kaller gjenbruk av syntaktiske strukturer for å resirkulere allerede brukt språkmateriale (2003). Når barnet støtter seg til en allerede lagt syntaktisk ramme, kan det konsentrere seg om detaljer i fortellingen.

som ikke er en del av Frog story-tradisjonens perspektiv. I tradisjonens strukturorienterte perspektiv er det elementer i barnas fortellinger som faller bort eller ikke blir lagt merke til, og det er disse elementene jeg oppfatter som blinde flekker. Å forklare den dynamiske vekslingen i barnas fortellinger i negative termer med fokus på hva barna enda ikke har oppnådd sammenliknet med voksne modeller er, slik jeg ser det, urimelig. Frog story-tradisjonens redskap fremstår som for grovt til å fange opp nyanser og særtrekk ved fortellingene, og forklaringspotensialet er, sett med mitt perspektiv, dermed lite.

I mitt arbeid har det vært viktig å søke å forstå fenomenet så dyptgripende som mulig og med lojalitet til den livsverden fortellingene springer ut av. Jeg har utforsket avstanden mellom Frog story-tradisjonens strukturorienterte forståelse av muntlig fortelling og fraværet av struktur i fortellingene både på makro- og mikronivå. Kollisjonen mellom den forståelsen jeg gikk inn i prosjektet med på den ene siden og det empiriske materialet på den andre siden er en sentral del av prosjektet slik det nå fremstår, og mine supplement er gjort nettopp i det feltet som ligger mellom Frog story-tradisjonens etablerte perspektiver og de reelle fortellingene. I prosjektet utgjør tradisjonen et vedvarende referansepunkt i det jeg går opp grensene mellom en strukturorientert forståelse av utvikling av narrativ kompetanse og barnas muntlige fortellinger.

1.5 Endring av fokus i prosjektet

Frog story-metodologiens strukturelle perspektiv gir ikke tilfredsstillende svar på spørsmålene jeg hadde stilt i prosjektet, og jeg finner ikke her tilstrekkelig grunnlag for den intenderte sammenlikningen av narrative og språklige grunnkomponenter hos forsøksgruppa og kontrollgruppa, gutter og jenter, barn med høy og lav score på ordforrådstesten og barna før og etter skolestart. Derfor har jeg – gjennom en kvalitativ tilnærming – søkt etter supplerende perspektiv som kan belyse fortellingene i materialet, hvor fortelleren er i samspill med tilhøreren, hvor fortellingene ikke beskrives i negative termer og hvor fortellingene ses i lys av en kulturell kontekst (Ochs & Capps, 2001). Fra å være et komparativt prosjekt er fokus i prosjektet nå et kritisk undersøkende blikk på det grunnlaget som ligger i tilgangen/metoden. Dette er gjort med

henblikk på å finne frem til og diskutere andre aspekter som representeres i barnas fortellinger, og som viser seg å ha betydning for barns måter å fortelle på.

Fokusendringen fra den opprinnelige intensjonen med arbeidet har selvsagt konsekvenser. Det kvantitative utgangspunktet har for eksempel hatt stor innvirkning både på utvalget av barn som er gjort (antall, både barnehage- og skolealder, gutter og jenter) og for innsamlingen av empiri (eksperiment). Implikasjoner av skiftet diskuteres i kapittel 4.

Med utgangspunkt i spenningsfeltet mellom Frog story-tradisjonen og barnas muntlige fortellinger, har jeg i artiklene søkt etter supplerende måter å identifisere og forklare nyanser og særtrekk ved barnas fortellinger på. Gjennom visuell analyse av bildebokforelegget har jeg sett på fortolkningspotensialet som finnes i illustrasjonene, i lys av barnehagens dialogiske lesekultur har jeg utforsket kreative og stilistiske fremføringstrekk i barnas fortellinger og jeg har sett på barnas narrative strategier. I de tre artiklene peker jeg på ulike faktorer som influerer på utviklingen av barnas narrative kompetanse, og jeg drøfter hva som motiverer barna til å fortelle slik de gjør og hvilke sosiale og kulturelle faktorer som bidrar til barnas fortellinger. Dette vil jeg komme nærmere inn på, men først vil jeg se mer inngående på forskning på barns muntlige fortellinger med vekt på den forskningen som handler om å evaluere yngre barns muntlige fortellinger.

2 Forskning på barns muntlige fortellinger

I dette kapittelet vil jeg fokusere på forskning som tar sikte på å evaluere barns muntlige fortellinger spesielt. Dette er kun et hjørne av det store feltet som narrativitetsforskningen representerer. Jeg vil se særlig på tre måter å gå til fortellingene på, som har inspirert meg i arbeidet, og som er av betydning for forståelsen av barns muntlige fortellinger. Først vil jeg se på barns muntlige fortellinger vurdert innenfor rammen av et strukturelt perspektiv. Deretter vil jeg se på barns muntlige fortellinger innenfor rammen av sosial og kulturell kontekst. Distinksjonen mellom *fortelling-som-tekst* og *fortelling-som-fremføring* er viktig i denne sammenhengen. Til slutt vil jeg se på barns respons på og meningsskaping i narrative tekster. Gjennom hele kapittelet vil jeg trekke linjer mellom de tre perspektivene og Frog story-forskningen, som har pågått kontinuerlig siden Michael Bamberg (1985) brukte *Frog, where are you?* i forskningsøyemed for aller første gang.

2.1 Struktur som perspektiv

Den strukturalistiske narratologien fra 60-tallet var blant annet inspirert av strukturalistisk litteraturteori, som Vladimir Propps morfologi for de russiske folkeeventyrene (1986 [1928]) – hvor semantisk innhold knyttes til struktur gjennom karakterenes roller og relasjoner mellom rollene. Propps morfologi var blant annet en viktig inspirasjonskilde for utviklingen av Labov og Waletzky's modell (2006 [1967])⁵ – grunnlaget for Frog story-metodologiens plotstruktur (jfr. s. 4) – som utgjør et rammeverk for muntlige presentasjoner av personlige erfaringer. I modellen er et mindre antall underliggende stabile enheter isolert, og disse er synliggjort gjennom ulike uttrykksformer. Den grunnleggende strukturen i Labov og Waletzky's modell er satt sammen av seks ordnede deler: ”abstract, orientation, complicating action, evaluation, resolution, and (optional) coda”. Til tross for at modellen baserer seg på voksnes muntlige fortellinger, har den vært svært sentral for forskning på

⁵ Modellen er videreutviklet av Labov (bl.a. 1972).

barns fortellinger – fordi elementer fra denne tilnærmingen fleksibelt har blitt tillagt barns fortellinger.

Innen den Labovske tilnærmingen blir fortelling sett på som en verbal teknikk for å gjengi erfaring – å konstruere narrative enheter som samsvarer med temporal sekvens av opplevelsen. Men, vektlegger Labov og Waletzky, fortellinger som *kun* utfører denne funksjonen er tomme eller meningsløse. Fortellingen skal også utføre en funksjon knyttet til personlig interesse som bestemmes av stimulans i den sosiale konteksten som fortellingen oppstår i. Modellen kalles gjerne for ”high-point”-analyse, fordi den hviler på antakelsen om at en fortelling har et poeng – og innledningen orienterer tilhøreren og avslutningen konkluderer. Fortelling fremstiller en hendelse som fortelleren mener er interessant og relevant, og derfor verdt å fremføre. Det er dermed to funksjoner i en fortelling: (1) referansefunksjonen og (2) den evaluerende funksjonen. Fortellingens funksjoner har en effekt på den narrative strukturen, mener Labov og Waletzky: En enkel sekvens av komplikasjoner og resultat vil ikke angi den relative betydningen av disse hendelsene – eller hjelpe lytteren å skille komplikasjoner fra løsning.

Labov, som var en frontfigur innen etableringen av sosiolingvistikken, ønsket å beskrive språklig variasjon i lys av sosiale betingelser. Arbeidet hans tok utgangspunkt i den generative grammatikken, med en tanke om at alle språk har en identisk dypstruktur, men Labov åpnet for ulike realisasjoner av språket – avhengig av sosial tilhørighet – på overflatenivå. Labov og Waletzky's modell representerte i sin tid et nytt perspektiv på språklig variasjon, men fordi modellen bygger på et generativt perspektiv, mener jeg – som Gunther Kress (2001) – at Labovs bidrag til forskningsfeltet vel så gjerne er et bidrag til det kognitive perspektivet som til den sosiolingvistiske fanen han selv fremholder. Ikke minst er *bruken* av modellen et viktig argument for at den kan ses som en del av det kognitive perspektivet, for det er referansefunksjonen og den strukturelle analysen som har fått mest oppmerksomhet innen forskningsfeltet. Narrativ struktur blir for eksempel brukt for å beskrive narrativ utvikling, for å sammenlikne fortellinger på ulike språk – og i vurdering av språkutvikling og spesifikke språkvansker. Det er referansefunksjonen som ligger til grunn for Frog story-forskningens strukturelle perspektiv på hva en fortelling er.

Enda en strukturalistisk modell, som fremdeles har stor innflytelse på forskning som blir gjort på feltet, er Nancy Stein og Christine Glens narrative grammatikk (1975). Narrativ grammatikk modellerer handlingssekvenser i episoder og forutsetter at episodene er organisert rundt problemer og problemløsning. Spesifikt blir fortellinger analysert som setting og en episode, videre blir episoden analysert i en initierende hendelse som resulterer i et problem, en målrettet handling gjennomført av hovedpersonen for å overkomme problemet, spesifikke forsøk på å løse det, et resultat eller en løsning, og muligens en evaluering eller vurdering av situasjonen.

Modellen utviklet av Labov og Waletzky skiller seg fra Stein og Glens narrative grammatikk ved å vektlegge at strukturen i en fortelling henger sammen med den rollen fortellingen har i kommunikasjonen mellom forteller og tilhører.

En tredje strukturalistisk modell, som i motsetning til Labov og Waletzky nettopp fokuserer på barns narrative utvikling, er fremstilt av Arthur N. Applebee (1978). I modellen blir overordnet struktur i barns muntlige fortellinger sett på som en konseptuell struktur som kommer til uttrykk i utviklingsstadier – fra minst til mest komplekse ("heaps, sequences, primitive narratives, unfocused chains, focused chains and true narratives"). Overordnet plot er en rekke elementer eller hendelser, som hver har en rekke attributter ("characters, actions, settings, themes"), og hvert element representerer en stadig mer kompleks kombinasjon av to grunnleggende strukturerende prinsipper: sentrering og kjeding (s. 72). Med kjeding koples elementene sammen på grunnlag av komplementaritet eller likhet, og i barns fortellinger innebærer dette ofte tidssekvenser og kausalitet. Med sentrering er derimot hvert nytt element knyttet til en spesiell del (for eksempel karakter, tema, omgivelser) som holdes konstant gjennom fortellingen.

Strukturalistisk tilnærming til språk og fortelling, som presentert i de tre modellene ovenfor, samsvarer med 1980-årenes formalisme innen utviklingspsykologien (Nicolopoulo, 2011), som var et forsøk på å spesifisere det narrative regelsystemet eller den underliggende narrative grammatikken som gjør at mennesker gjenkjenner, forstår og produserer bestemte fortellinger. Innenfor dette kognitive perspektivet vektlegges hvordan fortellinger gir mulighet for å spore en lang utviklingslinje fra de første spede

forsøk til full mestring (Berman, 2009). Utvikling av narrativ kompetanse blir gjerne beskrevet som sekvenser: Allerede i 2-års-alderen kan barn på ulike måter gjengi hendelser de har vært med på. Yngre barns fortellinger, 3-4-åringer, karakteriseres av beskrivelser av isolerte hendelser eller ytre handling, og mangler referanse til mål og andre interne tilstander (Applebee, 1978; Hudson & Shapiro, 1991; Peterson & McCabe, 1983). Utviklingen går gradvis mot forklaringer på hendelser og handlinger. Fortellingene manifesteres i autonome tekstkonstruksjoner i sein førskolealder, og først i 9-10-års-alderen viser barn ”well-formed global-level organization of narrative structure” (Berman, 2009, s. 355). Som nevnt tidligere, oppfyller ingen av fortellingene som utgjør empiri i denne studien kriteriene for overordnet narrativ struktur som er presentert i Frog story-litteraturen (s. 7), men tradisjonen tilsier heller ikke at man kan vente ferdige narrative strukturer før fortellerne er litt eldre enn 6 og 7 år.

2.1.1 Frog story-forskningen

Det teoretiske utgangspunktet for Frog story-forskningen er innenfor et kognitivt perspektiv, og grunnleggende tanker om barns språklæring i metodologien er blant annet presentert i *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study* (Slobin & Berman, 1994a), hvor også resultater fra et forskningsprosjekt som i første omgang strakte seg over et tiår – og som involverte en rekke forskere fra en rekke ulike land – legges frem. Frog story-metodologien ble fra starten først og fremst brukt i tverrspråklige studier, for å se på typologiske forskjeller i barnas språklige utvikling som følger av språkspesifikke grammatiske egenskaper. Et flerspråklig team, ledet av Slobin og Berman, samlet flerspråklig data med *Frog, where are you?* som forelegg for muntlige fortellinger. Ved å bruke boka som et felles utgangspunkt for fortellingene, antok man at fortolkningen av stimuli ville være lik for alle, og at oppgaven ville gi innsikt i språkspesifikke muligheter.

En rekke studier er samlet i de to antologiene *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study* (Slobin & Berman, 1994a) og *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (Verhoeven & Strömquist, 2004). I tillegg finnes mange enkeltstående studier som fastholder at kvalitet i språk og språkutvikling i høy grad handler om struktur – som for

eksempel Tom Trabasso, Stein, Philip Rodkin mfl. (1992), Trabasso og Margret Nickels (1992), Jon Miller, John Heilmann og Ann Nockerts (2006) og Wendy Pearce, Deborah James og Paul McCormack (2010) – og som vektlegger at det er barnas alder som først og fremst avgjør graden av sammenheng i deres fortellinger.

2.1.1.1 Norm- og kriteriumbaserte vurderingsverktøy

Frog story-metodologien er også brukt som utgangspunkt for å utvikle normbaserte vurderingsverktøy. Ved å bruke et normbasert vurderingsverktøy skal man raskt og med sikkerhet kunne avgjøre hvorvidt barn produserer alderstilpassede fortellinger og – hvis ikke – hvor langt deres narrative ferdigheter er fra gjennomsnittet (Petersen, Gillam & Gillam, 2008). Utviklingen av normbaserte vurderingsverktøy er et resultat av en økende interesse for å finne effektive metoder for å vurdere barns språklige ferdigheter – blant annet basert på forskning som viser at små barns språkmestring tjener som et viktig grunnlag – og en predikator – for barnas senere leseferdigheter, sosiale og atferdsmessige kompetanser og generelle akademiske prestasjoner.

Narrative Assessment Protocol (Justice, Bowles, Pence & Gosse, 2010) gir en direkte – implisitt forstått tidsbesparende – vurdering av barnas språklige ferdigheter (setningsstruktur, frasestruktur, modifikatorer, substantiver og verb) innenfor en narrativ kontekst. Laura Justice mfl. hevder at resultatene av utprøving er sammenfallende og med prediktiv validitet, og de konkluderer med at verktøyet vil være nyttig for oppfølging av barns språkutvikling innen førskoleprogrammer eller språkintervensjoner. *Narrative Scoring Scheme* (Heilmann, Miller & Nockerts, 2010) tar utgangspunkt i overordnet narrativ struktur (basert på Labov og Waletzky (2006 [1967]), Stein og Glenn (1975) og Applebee (1978)). Verktøyet analyserer sju ulike aspekter ved fortellingene: tre med utgangspunkt i narrativ struktur (introduksjon, konflikt, konklusjon), to med fokus på litterær fortellerstil (metalingvistiske verb) og to med fokus på sammenheng (referanser, kohesjon).

Den særlige interessen for barns språklige ferdigheter på diskursnivå – som fortelling – knyttes til trender hvor barnas språklige ferdigheter er representert utelukkende ved konstruerte fonemmålinger og enkeltordmålinger (som

reseptivt og ekspressivt ordforråd), som ikke tilkjenner barnas evner til å bruke språket i sammenheng. Fortelling blir da sett på som en mer autentisk tilnærming til språkvurdering, hvor barnas språklige ferdigheter blir vurdert i en kontekstualisert oppgave som er ment å representere realistiske læringskrav og omstendigheter.

Det er også utviklet kriteriumsbaserte skåringssystem som bruker *Frog, where are you?* som ett av flere bildebokforelegg for barns muntlige fortellinger, og for overvåking av utvikling hos det enkelte barnet ved narrativ intervensjon, som *Systematic Analysis of Language Transcripts* (Miller & Chapman, 2004) og *The Strong Narrative Assessment Procedure* (Strong, 1998).

Mange Frog story-studier, og vurderingsverktøy som tar i bruk *Frog, where are you?*, har et grunnleggende fokus på narrativ struktur. Det er også eksempler på studier hvor evaluerende element – primært som støtte til en overordnet narrativ struktur – blir vektlagt.

2.1.1.2 Evaluering i Frog story-forskningen

I Frog story-forskningen er fortellingens evaluerende funksjon – fra Labov og Waletzky's narrative modell (jfr. s. 12) – gjerne forstått som evaluerende ytringer eller ord som tilfører fortellingen et poeng. Utviklingen av evaluerende element blir, som utviklingen av narrativ struktur, beskrevet i ulike faser, og hyppigheten av og variasjon i evaluerende enheter øker med alderen (Berman, 1997). Barn bruker evaluerende element først og fremst på et lokalt nivå i fortellingene, mens voksne fortelleres bruk av evaluerende element bygger opp under fortellingens globale struktur.

Bamberg og Robin Damrad-Frye (1991) identifiserer fem leksikalske kategorier for evaluerende kommentarer i fortellinger fortalt av 5- og 9-åringer og unge voksne: 1. "Frames of mind" viser til karakterenes affektive eller kognitive tilstander, 2. Direkte eller indirekte tale tillagt karakterene i fortellingen, 3. "Hedges" er brukt om distanserende uttrykk, 4. Referanser til negative tilstander eller handlinger, og 5. Kausale sammenbindinger. Bamberg og Damrad-Frye fant at voksne bruker signifikant flere evaluerende uttrykk enn 5- og 9-åringene, og 9-åringene mer enn 5-åringene. Bare 9-åringene og de voksne hadde en utstrakt bruk av referanser til "frames of

mind”. For barna var dette avgrenset til et lokalt nivå i fortellingene, mens for de voksne støttet evaluerende uttrykk opp under en global narrativ funksjon.

Liang Chen og Ruixia Yan (2010) har brukt de samme leksikalske kategoriene som Bamberg og Damrad-Frye når de sammenlikner utvikling og bruk av evaluerende uttrykk hos 80 kinesisk-engelske tospråklige og 80 amerikansk enspråklige barn i fire aldersgrupper (fem, åtte, ti og unge voksne), med utgangspunkt i *Frog, where are you?* Resultatene viser både likheter og forskjeller mellom den monospråklige og den tospråklige gruppen. Chen og Yan finner en tydelig aldersrelatert vekst i utvikling og bruk av evaluerende uttrykk, og tospråklige skiller seg fra monospråklige både i mengde og kvalitet i bruk av evaluerende uttrykk.

Judy Reilly (1992) har gjennomført to studier av evaluerende funksjoner i fortellinger basert på *Frog, where are you?* Disse studiene skiller seg fra Bamberg og Damrad-Fryes og Chen og Yans studier, blant annet fordi Reilly tar sikte på å utforske utvikling av både strukturen i – og *fremføring av* – barns fortellinger. I studiene er vurdering av fremføring basert på bruk av direkte tale og evaluerende uttrykk – inkludert ansiktsuttrykk, gester og prosodiske trekk (som tonehøyde, volum, stemmekvalitet og lengde) og leksikalsk/fonologisk trykk. Reilly inkluderer dermed – i langt større grad enn andre Frog story-studier – den konteksten hvor barnas fortellinger utspiller seg.

I den første av Reillys studier er barna som forteller 3-4 og 6-8 år gamle. Analysene viser at de eldste barnas fortellinger både er lengre og mer komplekse enn de yngste barnas fortellinger. De yngste barnas fortellinger karakteriserer Reilly som strukturelt fattige men affektivt rike, noe som er særlig synlig i bruk av prosodiske trekk (s. 363). De eldste barna bruker språklige kanaler for å formidle relevant informasjon, mens de yngste barna synes å støtte formidlingen på paralingvistiske affektive system. Reilly mener å finne to mulige forklaringer på dette: 1) Affektive uttrykk har en funksjon som støtte til språklige uttrykk, og de yngste barna kompenserer for umodne narrative ferdigheter med et utfyllende kommunikativt system (s. 363), 2) Voksnes fortellinger til barn inkluderer ekstensiv bruk av paralingvistiske affektive trekk, og de yngste barna i studien har ”isolated this particular aspect of storytelling from adult input and then overgeneralized its usage” (s. 367). Denne siste forklaringsmuligheten vil jeg komme tilbake til (s. 23). Reilly

konkluderer med at paralingvistiske affektive trekk – for de yngste barna – kompenserer for barnas manglende språklige raffinement. For de eldste barna er bruk av affektiv prosodi, ansiktsuttrykk og gester komplementært: noe som reflekterer mottakerorientering og utbroderer allerede komplekse fortellinger.

Reilly stiller også spørsmål ved hvorvidt de eldste barnas fortellinger reflekterer barnas narrative ferdigheter, eller hvorvidt de er påvirket av skolens konvensjoner for fortelling, og dette fører over i hennes andre studie hvor 7-8-åringer og 10-11-åringer gjenforteller *Frog, where are you?* til 3-åringer. I denne konteksten – som ligger nærmere muntlig fortelling slik den kan fortone seg i hverdagen – bruker de eldste barna signifikant flere affektive trekk enn de yngre fortellerne. 7- og 8-åringenes fortellinger er ”flat and flavorless” og mangler mottakersensitivitet. Dette kan skyldes, hevder Reilly, enten barnas fortolkning av målet med oppgaven – de gjengir hendelser snarere enn å fortelle gode fortellinger – eller de er fremdeles usikre på hvordan de skal koordinere lokale og globale aspekter ved fortellingen. Reilly argumenterer for at studiene hennes ligger nært opp til Labov og Waletzky's todelte modell, hvor fortellingen både har en referensiell og en evaluerende funksjon.

Med bakgrunn i studiene som vektlegger evaluering, søker Berman (1997) å konstruere et integrert rammeverk for å analysere utvikling av narrativ struktur. Rammeverket omfatter to dimensjoner: De ulike bestanddelene av narrativ struktur, som foreslått i en rekke strukturelle analyser, og realiseringen av bestanddelene i ulike kategorier av narrativt innhold. I rammeverket gjenspeiler evaluerende element fortellerens og karakterenes perspektiv, og informative eller beskrivende elementer tar hensyn til hva tilhøreren kanskje ønsker eller trenger å vite. Rammeverket åpner dermed for en viss grad av kontekstuell variasjon – innenfor en konstant narrativ struktur.

2.1.2 Ulike narrative strategier

Strukturalistisk tilnærming til barns muntlige fortellinger – som presentert ovenfor – forutsetter at det finnes én felles underliggende struktur for muntlige fortellinger. Er dette en rimelig antakelse? På 1980-tallet var det noen forskere som forholdt seg mer undersøkende til struktur i barns muntlige fortellinger. I Sarah Michaels studie av ”Sharing time” (1981) skal elevene i

en etnisk blandet barnegruppe i første klasse fortelle om noe som har skjedd – foran hele klassen og læreren – samtidig som læreren hjelper barna å strukturere og fokusere gjennom spørsmål og kommentarer.

Michaels analyser av barnas bidrag under ”sharing time” viser at barn med ulike bakgrunn kommer til skolen med ulike narrative strategier, og hun skiller mellom ”topic-associating”-fortellinger, som har fokus på å engasjere tilhørerne, og ”topic-centered”-fortellinger, som vektlegger strukturell organisering. ”Sharing time”-øvelsen er intendert som en brobygger mellom barnas hjemmebaserte muntlige diskursive kompetanse og tilegnelsen av litterære diskursive trekk som fordres i skriftlig kommunikasjon. Resultatene fra Michaels undersøkelse viser blant annet at barnas diskursive strategier er i overensstemmelse med lærerens egne litterære stil og forventninger, fører dette med seg et fruktbart lærer-elev-samarbeid. Når barnas narrative stil derimot skiller seg fra lærerens forventninger, lykkes ikke lærer-elev-samarbeidet. ”Topic-associating”-fortellinger kan for eksempel ses som uorganiserte og poengløse selv om fortelleren bruker kompleks syntaks, semantikk og prosodiske trekk for å underbygge en struktur i fortellingen sin, og lærere kan unnlate å gå i dialog med barna for å utvikle slike fortellinger, og på den måten la være å verdsette – og snarere undervurdere – barnas narrative uttrykk. Barn har dermed ulike tilgang til læringsmuligheter i etnisk- og sosioøkonomisk diverse klasserom, konkluderer Michaels.

Michaels studie peker mot at narrativ strategi ikke nødvendigvis er én strategi, selv innenfor rammen av et amerikansk klasserom. Samtidig åpner studien for refleksjoner rundt hva en fortelling er. En fortelling kjennetegnes gjerne av strukturell organisering, mens det å fortelle kjennetegnes av en rekke ulike strategier som vil variere avhengig av hvem som forteller. Michaels studie har vært viktig for utviklingen av forskning som tar sikte på å evaluere barns muntlige fortellinger, blant annet fordi den synliggjør kulturelle forskjeller realisert i ulike narrative strategier for barns muntlige fortellinger.⁶

⁶ Flere år senere (2006) diskuterer Michaels sin egen studie - sett i sammenheng med tilsvarende studier - og hun skriver at ”all of this work has come to be looked at as supporting a cultural or linguistic ‘mismatch’ or ‘difference’ hypothesis – emphasizing difference rather than deficiency in linguistic and sociocultural tools for interaction, and the ways these differences influence access to instruction and

2.1.3 Struktur som eneste perspektiv?

Carole Peterson og Allyssa McCabe har gjennomført to studier som de presenterer i boka *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative* (1983). I den første og mest omfattende studien sammenlikner Peterson og McCabe tre ulike analyser av overordnede narrative strukturer i barns muntlige fortellinger. Analysemodellene som er brukt er nettopp modellene til Labov og Waletzky (2006 [1967]), Stein og Glenn (1975) og Applebee (1978) (jfr. s. 11-13). Peterson og McCabe finner at modellene utfyller hverandre i beskrivelsen av strukturene som ligger til grunn for barnas fortellinger.⁷ Studien var banebrytende i sin tid, blant annet fordi den forente ulike strukturanalyser, og flere senere forskere viser til studien i sine arbeider.

I den andre – og langt sjeldnere omtalte – studien ser Peterson og McCabe direkte og systematisk på kvaliteten i barnas fortellinger. Med bakgrunn i resultatene fra den første studien, stiller de spørsmål ved om det finnes egenskaper i barns muntlige fortellinger som ikke fullt ut fanges opp av noen av de gjennomførte strukturanalysene, og som likevel ser ut til å påvirke fortellingenes kvalitet. I denne studien peker Peterson og McCabe mot andre aktuelle kvalitetskriterier enn narrativ struktur, og de stiller spørsmålet: "What are the characteristics of a narrative that leads a listener/reader to evaluate it as a nice narrative? That is, what makes a narrative good?" (s. 196).

I studien brukes samme korpus av muntlige fortellinger som i den første studien (288 fortellinger), og Peterson og McCabe ber sju voksne om å rangere hver fortelling på en skala fra 1 (veldig dårlig) til 6 (veldig god). Leserne fikk ikke spesifisert hva de skulle basere seg på i sin vurdering, for målet var å se hva som gjorde inntrykk på dem – godt eller dårlig. De fikk for eksempel ikke beskjed om å se bort ifra tema og konsentrere seg om struktur, fordi Peterson og McCabe ønsket å se "whether people confronting a narrative for the first time would be sensitive to its structure or whether they would be more impressed by other attributes." (s. 198).

evaluation of competence in academic settings" (s. 111).

⁷ Utvikling og vurdering av narrativ struktur blir utforsket videre i flere studier, som McCabe og Peterson (1991) og McCabe og Rollins (1994).

Peterson og McCabe mener å finne at kvalitet i fortellingene er påvirket av struktur, men struktur er ikke det eneste som bestemmer hvorvidt en fortelling blir vurdert som god eller ikke. De finner for eksempel at gode fortellinger er tydelige og ekspansive, mens fattige fortellinger er usammenhengende og overfladiske. Videre skriver de at de beste fortellingene i materialet har en flyktig kvalitet som best kan beskrives som sjarm.

Med utgangspunkt i funnene sine advarer Peterson og McCabe forskere og praktikere som jobber med barn og narrativer mot å "lose sight of the freshness, the creativity, the unpredictability, the amusement, the raw edge of ordinary life to be found in the children's narratives [...]" – "the sparkle of the children's narratives" (s. 1). I studien mer enn antyder de at det som er den vanligste måten å vurdere barns fortellinger på ikke nødvendigvis er det eneste perspektivet som er mulig å ta, og Peterson og McCabe konkluderer med at "Three ways, even 1300 ways, of looking at children's narratives are not enough to exhaust all there is to be learned from them." (s. 217).

Peterson og McCabe har vært viktige for utviklingen av forskning som tar sikte på å evaluere barns muntlige fortellinger, men som med Labov og Waletzky's arbeid (2006 [1967]) – hvor referansefunksjonen og den strukturelle analysen fikk mest oppmerksomhet (jfr. s. 12) – er det sammenlikningen av de tre strukturanalysene som først og fremst blir vist til i forskningslitteraturen. Petersons og McCabes andre studie – knyttet til kvalitetsfremmende egenskaper i muntlige fortellinger som *ikke* fanges opp av strukturanalyse – har ikke hatt samme gjennomslagskraft i forskningsfeltet.⁸ Det studien tematiserer – og som er av stor relevans for mitt prosjekt – er at det både er ønskelig og mulig å ta andre perspektiv på muntlige fortellinger enn narrativ struktur.⁹

⁸ Blant annet for å imøtekomme Petersons og McCabes ettertanker, hevder Heilmann et al. (2010) å være inspirert av et mer holistisk perspektiv på fortelling i utviklingen av sin skåringsmodell for narrativ utvikling, *The Narrative Scoring Scheme*.

⁹ Den strukturalistiske konseptualiseringen utfordres av forskning som argumenterer for at fragmenterte og uorganiserte tekster er narrativer i like stor grad som strukturerte tekster, og enkelte går så langt som å ytre ønske om å avvikle "koherensparadigmet" (Hyvärinen, Hydén, Saarenheimo & Tamboukou, 2010).

2.2 Fortelling som tekst og fortelling som fremføring

De ulike perspektivene på barns muntlige fortellinger karakteriseres av David Bloome, Laurie Katz og Tempii Champion (2003) som *fortelling-som-tekst* – først og fremst koplet til det strukturalistiske perspektivet – og *fortelling-som-fremføring* ("performance") – koplet til mer pragmatiske og sosiokulturelle perspektiv. Fortelling-som-tekst og fortelling-som-fremføring relaterer til ulike språkideologier (ibid.).¹⁰ Innen fortelling-som-tekst-perspektivet blir språk betraktet som dekontekstualisert og autonomt, innen fortelling-som-fremføring-perspektivet blir språk sett på som heterogent og dynamisk – fortelleren og fortellingen er i samspill med en kulturell kontekst.¹¹

Fortelling-som-fremføring-perspektivet er inspirert av Dell Hymes' arbeid med å vise sammenheng mellom språk og sosiale relasjoner. I sin tid formulerte Hymes et svar til Noam Chomskys (1965) innflytelsesrike skille mellom kompetanse (kunnskap om grammatiske regler er nødvendig for å dekode og produsere språk) og fremføring (faktisk språkbruk i kontekst) (Hymes, 1974). Hymes protesterte mot det han oppfattet som en marginalisering av fremføring, og introduserte *kommunikativ kompetanse* (s. 75) – som sier noe om den kunnskapen som er nødvendig for å bruke språket i sosial sammenheng – som studieobjekt.¹²

Innenfor dette perspektivet er sosial og kulturell kontekst opphavet til narrativ fremføring. Den er tolkbar, gjenkjennelig og mulig å repetere (selv om det aldri er nøyaktig på samme måte). Fremføring innebærer at fortelleren forplikter seg overfor tilhørerne med hensyn til den måten referensielle og

¹⁰ Bloome, Katz og Champion (2003) påpeker likheter mellom fortelling-som-tekst og Michaels' "topic-centered"-fortellinger og fortelling-som-fremføring og Michaels "topic-associated"-fortellinger. De understreker også at en sammenhengende fortelling ikke impliserer en engasjerende formidling, og en engasjerende fortelling ikke impliserer sammenheng – selv om disse faktorene er svært avhengige av hverandre.

¹¹ Variasjon på tvers av kulturelle og sosioøkonomiske grupper er et aspekt som fremviser narrativ utvikling som lite autonom. Flere undersøkelser, som for eksempel Labov (1972), viser at det nettopp er i bruken av den evaluerende funksjonen man gjerne finner forskjeller i fortellinger mellom ulike sosiale og kulturelle grupper.

¹² Hymes etablerte også begrepet "speech events" - om forekomster av språket i bruk – som jeg vil komme tilbake til senere.

stilistiske aspekter ved fortellingen blir gjennomført, samtidig som tilhørerne forplikter seg til å være et publikum.

Fremføring henger sammen med sosiale, emosjonelle, kognitive og moralske funksjoner i fortellinger – i ulike sosiale kontekster. Martin Cortazzi (1993) hevder at ved å analysere fortellinger fra en spesifikk gruppe av fortellere, kan narrativ analyse være som å åpne et vindu inn i kulturen deres. Struktur, funksjon og fremføring kan variere på tvers av kulturer, og “Different cultural groups have different ways of speaking and hold different ideas about narrative” (s. 3).

Fremføring er utformet for å utløse evaluering av tilhørerne. Det finnes en ubegrenset rekke narrative fremføringstrekk, og variasjon er et nøkkelord. Fortelleren kan ta i bruk ulike stilistiske virkemidler, som rim, parallellitet, billedspråk og varierte prosodiske mønstre – tempo, trykk, tonehøyde og intonasjon – og ulike paralingvistiske trekk i stemmekvalitet og stemmebruk. Ikke alle disse trekkene vil bli brukt i en enkel fortelling, og trekkene vil variere på tvers av kulturer.

Cortazzi er kritisk til strukturelle tilnærminger til fortelling (s. 76), og ser for eksempel på narrativ grammatikk som en type formalisme som ignorerer sosial interaksjon og emosjonelle effekter. Den strukturalistiske tilnærmingen kan kun tjene heuristiske funksjoner, som en metode som har praktisk verdi uten å kunne begrunnes som prinsipielt gyldig, hevder han.

I Frog story-forskningens bruk av evalueringsbegrepet – som hos Berman, Bamberg og Damrad-Frye og Chen og Yan – blir de muntlige fortellingene sett på som dekontekstualiserte og autonome. I Reillys to studier derimot (jfr. s. 23), blir fortellingene i større grad kontekstualisert. Et eksempel: I studien av 3- og 4-åringers bruk av paralingvistiske affektive trekk i fortellinger basert på *Frog, where are you?* stiller Reilly spørsmålet: “[W]hy did the preschoolers choose this particular mode of expressing the evaluative function?” (1992, s. 367), og hun legger frem to mulige forklaringer: 1. For førskolebarn opptrer affektive uttrykk som en støtte til lingvistiske uttrykk, og/eller 2. Både barnetilpasset tale og voksnes historieformidling til barn innebærer ekstensiv bruk av paralingvistiske affektive uttrykk, og førskolebarna som forteller har hentet dette særegne aspektet ved muntlig fortelling fra de voksnes input. I denne andre forklaringsmuligheten peker

Reilly på en direkte sammenheng mellom voksnes fortellinger til barn og barnas egne fortellinger.¹³

I koplingen mellom barnas erfaringer og barnas egne fortellinger mener jeg at Reillys studier representerer et annet perspektiv på barns muntlige fortellinger enn det brorparten av de strukturorienterte Frog story-studiene gjør. Reilly ser barns muntlige fortellinger i samspill med den kulturelle konteksten de er en del av, slik også jeg gjør i min studie.

2.3 Barns muntlige fortellinger i samspill med kulturell kontekst

Hva får man ut av barns muntlige fortellinger når man går til dem med et helt annet perspektiv enn det strukturelle? Man får øye på noen helt andre ting. Barn er omgitt av ulike typer narrative aktiviteter: fortellinger hjemme, i barnehagen, i lokalsamfunnet, gjennom TV, filmer og bøker. Barn bruker selv fortellinger for å beskrive rutinemessige hendelser, i lek, når de snakker om erfaringer og forteller reelle og fiktive historier (Hudson & Shapiro, 1991). Barns muntlige fortellinger sett i lys av sosial og kulturell kontekst fokuserer både på hva barna forsøker å gjøre når de forteller innenfor rammene av en kontekst, og hvordan konteksten både former og støtter barna i deres fortellinger.

2.3.1 Hjem og barnehage som kulturell kontekst

Sentralt i flere studier av barns narrative erfaringer er at tilegnelsen av språklige ferdigheter, sosialiseringen inn i språket, går hånd i hånd med sosialiseringen gjennom språket (Ochs & Schieffelin, 1995, 2008). Judy DeLoache og Olga DeMendoza (1987) har i en studie sett på interaksjon mellom mødre og små barn (12, 15 og 18 måneder) rundt ei bildebok. Resultatene fra studien viser at innholdet i interaksjonen varierer avhengig av barnas alder. Mødrene krever stadig mer verbal deltakelse – kanskje ubevisst

¹³ I sin diskusjon hevder Reilly at barna overgeneraliserer bruken av paralingvistiske affektive trekk i sine egne fortellinger. En annen forklaring kan være at barna velger å bruke paralingvistiske affektive trekk for å posisjonere seg selv som fortellere, fordi de oppfatter trekkene som viktige karakteristika for muntlige fortellinger.

– og oppmuntrer barna sine til å benevne og etter hvert til å snakke om ting som har skjedd og ting som skal skje. På denne måten mener DeLoache og DeMendoza at mødrene blant annet overfører kulturens særegne måter å snakke om fortiden på.

Shirley Brice Heath viser i to studier hvordan barn i sin narrative praksis tar i bruk strategier som er kulturelt verdsatt i deres daglige omgivelser. I en studie knyttet til lesing av godnatthistorier (Heath, 1982) sammenlikner hun språkbruksmønstre i tre amerikanske småsamfunn – som hvert representerer en sosiokulturell gruppe – og hun beskriver tre ulike læringsmønstre som henger sammen med sosiale og kognitive mål i hver gruppe. Kulturen barna lærer når de vokser opp ”is, in fact ‘ways of taking’ meaning from the environment around them” og måter å ta fra bøker er "as much a part of learned behaviour as are ways of eating, sitting, playing games” (s. 49). Som et resultat av kulturpåvirkning reagerer barna fra de tre miljøene for eksempel ulikt på skolens lesekrav, fordi de har lært ulike ”ways of taking” (ibid.) – det vil si ulike metoder og grader av å ta mening fra bøker på. Med bakgrunn i studien konkluderer Heath med at det ikke finnes én måte å utvikle kommunikativ kompetanse på, og det finnes heller ingen universelt gjeldende modell for utvikling.

I en studie av sosiokulturell organisering av barns literacy-praksiser på tvers av sosioøkonomiske og etnisk diverse amerikanske lokalsamfunn (Heath, 1983) presenteres to ulike narrative praksiser. I Roadville var det viktig at fortellingen var forenlig med den opplevde virkeligheten. Hendelser ble fremstilt med kronologisk ordning og med et moralsk poeng. Fortellingene som ble fortalt av innbyggerne i Trackton inneholdt derimot en rekke utbroderinger, overdrivelser og fiktive hendelser, og målet var å gjøre fortellingene underholdende. Studien viser at målet med å fortelle og fortellingens utforming varierer selv mellom kulturer som eksisterer side ved side.

Ulla Rhedin (2004) har skrevet om hvordan små barn og deres foreldre leser bildebøker sammen – hun kaller dette for “tvåmansleken läsa bok” (s. 56). Den interaktive måten å lese på er noe som omsorgspersoner som foreldre og barnehagelærere gjør sammen med barn (s. 53). Ingeborg Mjør (2009) utforsker ulike prosesser av meningsskaping som finner sted når norske barn

(12-24 måneder) og deres foreldre leser bildebøker sammen. I studien beskriver Mjør hvordan den interaktive måten å lese sammen på er preget av bruk av dialog og av den voksnes oppmuntring av barnet til å være aktivt og delta. Voksne som leser sammen med barn vil uttrykke sine sympatier og antipatier når de formidler tekst og kommuniserer med barna: De vil le, smile eller humre når teksten er morsom, og de vil bruke særegne stemmer for å uttrykke hvem de synes synd på eller om de synes en karakter er tøff eller søt osv. Barn lærer seg å være aktivt involvert i leseaktiviteter gjennom leseaktiviteter organisert av foreldrene og gjennom lesetradisjoner de møter i barnehagen. Både lesesituasjonen og den voksne leseren introduserer barna for hvilke måter kulturen forholder seg til – og bruker tekster – gjennom modellering i praksis. Bamberg (2009) fremhever i tillegg til leseaktiviteter andre ”language games” – som spørsmål-og-svar-rutiner – som motivasjonskilder for barns muntlige fortellinger. Den interaktive lesekulturen er også kommentert av Adriana Bus (2001), som blant annet hevder at små barn sjelden møter tekster gjennom resitasjon. Forfatterens ord er alltid forankret i – og uløselig knyttet til – det sosiale samspillet mellom voksen og barn.

2.3.1.1 Barnehagens lesekultur

Barn forteller historier som verdsettes i deres daglige omgivelser fordi de forteller i sosial interaksjon med sine foreldre – og i Norge også innenfor barnehagens kultur. Voksnes samtalepraksis er viktig for barns utvikling av språk og læring generelt – særlig de måtene som voksne innbyr barn til å delta i språklig aktiviteter på (Gjems & Løkken, 2011). I en studie av barnehagelæreres strategier i samtalefortelling-praksiser i norske barnehager (Ødegaard, 2007), var for eksempel den dominerende strategien å lytte til barna og følge opp tematiske tråder – sjangerferdigheter ble ikke vektlagt. På dette grunnlaget kan det stilles spørsmål til i hvilken grad sjangerferdighet verdsettes innenfor barnehagens kultur.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) fastsetter at barnehagen skal bygge på et helhetlig læringsgrunnlag, med omsorg, lek, læring og danning som kjerneaktiviteter (s. 5). Et annet nøkkelord i norsk barnehagekultur er medvirkning (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Barns

medvirkning er også fremtredende i norsk barnehageforskning (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008). Et prosjekt som har utforsket karakteristiske trekk ved samtalepraksiser i norske barnehager, slutført i 2010 (Gjems & Løkken, 2011), fant at voksnes samtalepraksiser er viktige for barns språkutvikling – og barnas læring generelt – særlig de måtene voksne inviterer barna til å delta i språklige aktiviteter på.

Det blir også vist til leseaktiviteter i rammeplanen, som fastsetter at barnehagens personale må ”skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 41). Bildeboklesing er en tradisjonell barnehageaktivitet og bildeboksjangeren er (sammen med eventyr) en av de viktigste litterære stilene for norske barn (Birkeland & Mjør, 2012). Leseaktiviteter i vestlig kultur er preget av en interaktiv lesemåte (Rhedin, 2004). Denne kulturelle metoden er preget av bruken av nettopp dialog og av den voksne som oppmuntrer barnet til å være aktivt og deltakende (Mjør, 2009). Til tross for leseaktivitetenes forankring i rammeplanen, er de ofte usystematiske og initiert av barna. Det er heller ingen retningslinjer for hvor lenge aktiviteten skal vare.

Når leseaktiviteter blir organisert systematisk, blir de gjerne gjennomført som ”felleslesing” i grupper. Noen barnehager bruker også mer strukturerte metoder for leseaktiviteter, som for eksempel *dialogisk lesing* (Hoel, Wagner & Oxborough, 2011) og *litterær samtale* (Solstad, 2011), der målet er å stimulere til henholdsvis språklæring og litterær kunnskap. Begge metodene bygger på at barnehagelærer skal initiere og vedlikeholde samtaler der barna bidrar med sine tanker og meninger om innholdet i ei bok – både bilder og tekst. Blant annet oppfordrer den voksne barna til å se sammenhenger mellom det som skjer i boka og barnas egne opplevelser. Begge metodene forutsetter at barna skal delta aktivt, og at alle barn i gruppen vil ta del i dialog. Den voksne har en viktig rolle som formidler av teksten til barna, som igangsetter av dialog (ved å stille spørsmål) og for å støtte og utvide barnas språk (Whitehurst, et al., 1988).

Barn forteller innenfor konteksten av sine sosiale interaksjoner og de forteller om tema og på måter som blir verdsatt av disse. I Nicolopoulos (2011) studie av barns fortellinger – samlet inn gjennom fortelling/story-aktning – er

fortellingene dominert av to distinkt kjønnsrelaterte narrative stiler med særegne karakteristika relatert til representasjon av erfaring, underliggende forestillinger av sosiale relasjoner og portretter av "selvet". Jentenes fortellinger er preget av sosial orden ("family genre"), guttenes fortellinger er preget av sosial uorden ("heroic-agonistic genre") – manifestert både i semantisk innhold og formell struktur i barnas fortellinger. I følge Nicolopoulo er kjønnsforskjellene også tydelige i barnas narrativ utvikling.

Matre har i sin studie av muntlige tekster hos barn (1997), skrevet om diskontinuitet mellom de muntlige ferdighetene som barn viser før og rundt skolestart og de språklige utfordringene og forventningene som barn møter på skolen. Materialet hennes viser et større tekstmangfold blant 5-6-åringene enn blant 7-8-åringene, og hun stiller spørsmål ved om det er tilpassing til skolekulturen som er årsaken til et smalere og mer ensartet tekstrepertoar – på bekostning av barnehagekulturens tekstmangfold. Flere studier viser at ulike kulturelle institusjoner som hjem, barnehage og skole, verdsetter barns muntlige fortellinger ulikt, og for eksempel i skolen kan det være lett å feiltolke eller undervurdere fortellinger som følger andre narrative normer enn de som er gjeldende i skolen.

2.3.2 Skolen som kulturell kontekst

Kultur kommer til uttrykk ikke bare i produksjon av fortellinger, men også i fortolkning av fortelling. Heaths studier av hvordan barn i sin narrative praksis tar i bruk strategier som er kulturelt verdsatt i deres daglige omgivelser (1982, 1983) så vel som Michaels studie av "Sharing time" (1981), peker for eksempel på hvordan barns narrative praksiser i ulik grad er i overensstemmelse med den strukturelle normen som premieres av skolen som kulturell kontekst.

James Paul Gee (1985) videreutvikler resonnementet – og knytter det i enda større grad opp imot fremføringsperspektivet – når han gjennomfører en lingvistisk og stilistisk analyse av ei syv år gammel farget jentes muntlige fortelling fra "sharing time",¹⁴ og identifiserer karakteristiske narrative ferdigheter i fortellingen. I konteksten "sharing time" blir jenta bedt om å late

¹⁴ Gee har brukt en av fortellingene som Michaels samlet inn.

som om tilhørerne ikke deler felles kunnskap med henne, hun må late som om det finnes en distanse som fordrer at alt må fortelles (hun kan for eksempel ikke peke). Men jenta forholder seg ikke til skolens narrative stil. Hun forteller med prosodi, sammenlikninger, retorikk og publikumsdeltakelse – sammen med ordvalg og syntaks – for å formidle informasjon, følelser og underholde.

Skolen, mener Gee (som Michaels), verdsetter en litterat narrativ stil ("literate style of speech") som skal danne grunnlaget for skriveopplæringen, hvor ordvalg og syntaks er viktigere enn å involvere mottakeren. Fortellingen skal handle om ett tema, eller én viktig ting eller hendelse, og mottakeren skal ikke trenge å trekke slutninger eller fylle inn informasjon. Mottakeren skal være en (late som) fremmed og ikke en fortrolig. "The text is meant to convey information and to be organized in a logical way, not to engage in rhetorical techniques or aesthetic devices that might impede or supersede this sort of organization" (s. 25). Språk som er nært forbundet med det muntlige og sosiale, skal nedtones. Men, denne måten å fortelle på krever at fortelleren overser fortellingens sosiale og kulturelle kontekst, som medelevene som deler en rekke kunnskaper og erfaringer med fortelleren, i tillegg til narrative erfaringer fra fortellerens hjemmekultur. På dette grunnlaget kritiserer Gee synet på språk som en ferdig "pakke" (s. 27), og han kritiserer troen på at i alle aktiviteter kan mennesker måles i godt og dårlig.

Også Jerome Bruner (1986) er opptatt av ulike former for meningsskaping, og hvordan disse formene er forankret i ulike kontekster. Han skiller mellom to typer meningsskaping: "paradigmatic" og "narrative". Den paradigmatiske

attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation. It employs categorization or conceptualization and the operations by which categories are established, instantiated, idealized and related to one another to form a system (s. 12).

Den paradigmatiske meningsskapingen er en akademisk og institusjonalisert kommunikasjonsform tilpasset formalisert opplæring. Den narrative meningsskapingen fører derimot til dramatiske, rørende og troverdige – men ikke nødvendigvis 'sanne' – fortellinger som "deals in human or human-like intention and action and the vicissitudes and consequences that mark their course" (s. 13). Den narrative meningsskapingen karakteriserer Bruner som en

mer spontan og hverdagslig måte å kommunisere på. Hver av modusene har betydelige styrker, hevder Bruner. Den paradigmatisk meningsskapingen gir kraften til prediksjon ved at den setter opp og tester hypoteser om virkelighetens natur. I motsetning organiserer den narrative meningsskapingen komplekse og ofte tvetydige bilder av menneskelig intensjon og handling. De to typene meningsskaping er komplementære, og den ene kan ikke reduseres til en egenskap ved den andre – hver av dem har ”operating principles of its own and its own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedures for verification” (s. 11) – og kan dermed ikke vurderes etter de samme kriteriene.

Bruner skiller mellom paradigmatisk og narrativ meningsskaping, mens Gee mer finsiktet skriver om ulike måter å møte fortellinger på i skolen og utenfor skolen. Skoletilknytningen er en sentral forutsetning også for Frog story-litteraturens vurdering av barns muntlige fortellinger:

The 9-year-old children are 4th and 5th graders who know how to read and write. They have had several years of formal schooling, and have been exposed to narrative texts in the context of classroom study and home reading. In this, they differ markedly from the 5-year-olds (Slobin & Berman, 1994b, s. 68).

Skole er viktig også i Frog story-tradisjonen, men langt på vei tas innholdet i denne relasjonen for gitt, uten blick for den sosiale og kulturelle ulikheten som virker inn på barnas språk. At skolebarnas fortellinger i større grad enn førskolebarnas fortellinger er i tråd med skolens narrative normer, er særlig viktig sett i lys av Gees refleksjoner, som både retter oppmerksomheten mot variasjonen og kompleksiteten som regulerer møtet mellom barn og skole, og mot sårbarheten i dette mangfoldet. Det å fastholde én narrativ norm kan i vurderingssammenheng føre til at barns fortellinger blir beskrevet i unødige negative termer, som påpekinger av hva barna enda ikke har oppnådd sammenliknet med en dekontekstualisert standard (Nicolopoulo, 2011).

2.3.3 Fremføring som uttrykk for kulturell kontekst

Forskning indikerer et dynamisk samspill mellom kultur, kontekst / sjanger og barnas fortellerstemme, først og fremst i personlige fortellinger, men det er også studier av barns fortellinger basert på forelegg som befinner seg innenfor

et fortelling-som-fremføring-perspektiv, som for eksempel den allerede omtalte Frog story-studien av Reilly (1992) (jfr. s. 23).

En studie som har vært en viktig inspirasjonskilde i mitt arbeid, er Brenda Gorman, Christine Fieastas, Elisabeth Peña og Maya Clarks (2011) analyse av kreative og stilistiske fremføringstrekk i barns muntlige fortellinger, basert på to ordløse bildebøker. Barna som har fortalt er 60 afrikansk-amerikanere, latinamerikanere og kaukasiske barn i første og andre klasse. Målet med studien var å finne effekter av kultur og sjanger på innhold og strukturell organisering – referert til som kreative og stilistiske enheter.

I Gorman med fleres studie er narrativ struktur basert på Michaels (1981) klassifiseringer (topic centered, linear, cyclical¹⁵), i tillegg registreres kreative trekk fordelt på fire kategorier: 1) dialog (direkte og indirekte), 2) referanse til relasjoner mellom karakterene (relasjonens karakter, navnsetting av karakterer, oppførsel), 3) utbroderinger (fantasi, spenning, konflikt), og 4) paralingvistiske trekk (ekspressive lyder, utrop). Forskerne finner både likheter og forskjeller mellom de etniske gruppene. Forskjellene er ikke signifikante i narrativ struktur eller bruk av paralingvistiske uttrykk, men i kreative trekk som gjenspeiler hjemmekultur og sosiokulturelle forventninger.

Studien konkluderer med at kultur influerer barns narrative produksjon, og “A ‘good’ narrative may be one that not only contains a well-organized representation of events, but also captures the listener’s attention and interest” (s. 16).

Det er viktig å fremholde et perspektiv på barns muntlige fortellinger – basert på et forelegg – som strekker seg ut over tanken på fortellinger som nøyaktige reproduksjoner av hva som er avbildet, og som utfordrer unike sosiale og kulturelle bidrag som virker inn på barnas fortolkning av fortellingens hvorfor og hvordan, jfr. Gorman mfl. (2011). Mens Reilly omtaler den oppgaven barna får som ”a picture description task” (1992, s. 359), vektlegger derimot Gorman mfl. at oppgaven er *mer* enn bare det å gjenfortelle hva bildene viser. Fortellinger basert på et narrativt forelegg tapper barnas dekontekstualiserte narrative ferdigheter, hevder de, og disse dekontekstualiserte narrative ferdighetene vil variere både sosialt og kulturelt. Fortellere som baserer

¹⁵ Når fortellingens avslutning inkluderer en direkte referanse til hvordan fortellingen begynte, og fortellingen konkluderes med en full sirkel.

fortellingene sine på et forelegg forteller på en måte som blir verdsatt i den kulturen de er en del av – samtidig som de fortolker signaler i forelegget. Videre vil jeg se på hvilken input – hvilke signaler – fortellerne får fra den visuelle teksten.

2.4 Barns respons på og meningsskapning i narrative tekster

Bildebokas egenart tilbyr en særegen kommunikasjonsform, for selv om et barn ikke har lært å lese i konvensjonell forstand, gir bildene i boka tilgang til meningsfremmende impulser. Når barnelesere møter bildene, konstruerer de aktivt mening omkring det potensialet som ligger i bildene. Forutsetningene for meningsskapningen ligger både i egenskaper ved teksten og hos mottakeren.

2.4.1 Frog, where are you? som forelegg for barns muntlige fortellinger

I flere forskningsprosjekt knyttet til fortellinger, hvor målet er å sammenlikne eller vurdere språk, søker forskerne å unngå kulturelle og språklige biaser ved å bruke fortellinger som er basert på et felles forelegg, som en bildeserie eller ei bildebok (Botting, 2002) (jfr. s. 4).¹⁶

I det innledende Frog story-arbeidet ble ei bildebok valgt nettopp for å kunne gi tilgang til et felles innhold på tvers av alder og språk. Denne spesielle bildeboka ble valgt fordi den representerer en relativt lang og forseggjort serie av hendelser:

[R]epresenting a typical children's story with a hero (the boy and his dog), a problem (the boy has a pet frog which runs away), a set of actions which follow from this problem (the boy and the dog search for the missing frog), and a 'happy ending' (the boy finds his frog, or gets another one in exchange) (Slobin & Berman, 1994a, s. 20).

¹⁶ Også Gorman mfl. (2011), som ikke bruker *Frog, where are you?* men to andre bildebøker, tar utgangspunkt i at den ordløse bildeboka er et kulturelt uavhengig grunnlag for narrative makrostrukturer, nettopp fordi barna med sine ett til to år i skolen har felles narrative erfaringer å dra veksler på.

Frog, where are you? – som ikke er skrevet med et forskningsrelatert formål – ble opprinnelig publisert som éi bok i en serie av seks ordløse bildebøker. Boka består av 24 visuelt realistiske tegninger i svart eller brunt blekk på hvit bakgrunn. Omslaget – både utenpå og inni boka – er satt med grønt.

For å synliggjøre på hvilke måter *Frog, where are you?* er et produkt av vestlig kultur, vektlegger Slobin og Berman blant annet at illustrasjonene “conform to the standard semiotic conventions for drawings in Anglo-Western children’s stories” og “relies on several culture-specific frames” (s. 21).¹⁷ Begrepet “frame” – eller ramme – er i denne sammenhengen en merkelapp for bakgrunnskunnskap (Fillmore, 1976). Charles Fillmores rammer omfatter både bakgrunnskunnskap om temaet, samt om retoriske strukturer i ulike sjangre. De viktigste kulturspesifikke rammene i *Frog, where are you?* er oppført som:

The frame associated with young children’s storybook tales (i.e. they’re often not true; they typically have a happy ending; animals can be thought of as acting, or reacting like people; nothing really bad ever happens to the heroes – i.e. they don’t die, they don’t sustain permanent damage when they get hit, or fall to the ground, etc.):

The frame surrounding children going into nature to collect different types of small animals or insects, typically in jars, and often collecting the kind of things their mother might find repulsive or slimy;

The frame associated with how dogs behave (i.e. they’re curious; they like to chase things; they sniff at things and follow trails; they’re loyal to their owners, etc.);

The frame related to our knowledge of frogs (i.e. they live in and near water; they are found only at certain warmer times of year; they are associated with lily pads, etc.);

The frame associated with a widespread “shared” cultural view of “ideal” families, here projected onto frogs (i.e. husbands and wives love each other and their children; a parent would do anything to get back to be with their children; children are a source of pride to their parents, etc.);

¹⁷ Oversikten over kulturspesifikke rammer er utarbeidet av David Wilkins, og gjengitt med hans tillatelse av Slobin og Berman (1994a, s. 21).

The frame encapsulating our knowledge/experience of North American [and Northern European] wooded areas, and the type of animals, plants, and terrain found there.

(Slobin & Berman, 1994a, s. 22).

Selv om både semiotiske konvensjoner og kulturspesifikke rammer beskrives i den innledende Frog story-litteraturen, har få Frog story-studier viet dette særlig oppmerksomhet. Det finnes enkelte studier som på ulike måter viser at bildene i boka – og barnas lesing av bildene – er en kilde til variasjoner i barnas muntlige fortellinger.

I sin strukturorienterte analyse av Frog story-fortellinger produsert av barn i alderen tre, fire, fem og ni år, diskuterer Trabasso og Nickels (1992) graden av froskens tilstedeværelse i bildene som en mulig årsak til at de yngste barna utelater bokas overordnede mål i fortellingene sine. Frosken, som er det overordnede målet for guttens leting, er tilstede i bildene 1-2 og bildene 22-24, men når leserne ikke kan se frosken, er det vanskelig for de yngste barna å orientere seg mot det endelige målet, hevder Trabasso og Nickels.

Også Reilly (1992) stiller spørsmål ved den informasjonen leserne får i bildene. Hun kaller som nevnt oppgaven barna får for ”a picture description task” (s. 359), og peker deretter på det paradoksale i at selv om man skulle tro at alle komponentene i fortellingen er tilgjengelige for barna i en bildebeskrivelse, så er det likevel noen barn som utelater grunnleggende element. Det å knytte sammen hendelsene i boka og forstå forholdet mellom dem “requires that the child infer a great deal of information that is not readily apparent from the pictures on the page” (s. 359). Det er for eksempel ikke noen eksplisitt indikasjon verken på at frosken på siste bilde er den samme som frosken som forsvant innledningsvis – og at denne episoden derfor utgjør avslutningen i den narrative strukturen – eller at det som skjer med gutten i skogen innebærer leting, motivert av at han innledningsvis mistet frosken, skriver Reilly.

Refleksjonene knyttet til hvilken input bildene gir barnelesere, antyder at bildene innehar et semiotisk potensiale som realiseres på ulike måter i fortellingene. Noe er felles i barnas fortolkninger, og noe er ikke. Dette kan skyldes at barna ”fail to organize the texts they produce in terms of an overall action-structure” (Slobin & Berman, 1994a, s. 42), eller det kan skyldes at det

som er mest fremtredende og motiverende i unge fortelleres lesing av et bilde, ikke er underlagt de samme sosiale og kulturelle konvensjoner som hos en voksen leser (Hansen, 1989).

En måte å forstå variasjoner i barns fortellinger på – og forklare forskjeller mellom dem – er ved å fokusere på den visuelle teksten. Bilder er ofte mangetydige og veldig kontekstbundne, det vil si at ett og samme bilde kan utløse forskjellige fortolkninger alt etter hvilken kunnskap og hvilke erfaringer som blir aktivert i møtet med det. Barn har andre referanser enn det voksne har. Hva bildet "forestiller" er relativt i forhold til kunnskapsreferanser, langt viktigere er hvordan bildet er skudd sammen – bildets språk (Hansen, 1989). Dessuten, barnelesere betrakter ikke bildebøker utenfra og på avstand, men innenfra i en helt konkret brukssammenheng, hvor resepsjonsforhold må være en del av analysen. Fokus på visuelle resepsjonsforhold – hvordan bilder blir oppfattet og forstått av forskjellige lesere – kan dermed få konsekvenser for antakelsen om at ei bildebok kan være kulturnøytral, og at det å fortelle med utgangspunkt i et forelegg er kulturnøytralt.

2.4.2 Bildeboka som medium

Forskning på barns respons på og meningskaping i møte med bildebøker er et relativt nytt forskningsfelt: Bildebokforskningen begynte å integrere et barneperspektiv på bildebøker på 1980-tallet, men først på 1990-tallet ble fokuset rettet mot barneleserens respons og hvordan barn konstruerer mening i møte med bildebøker (Skaret, 2011), parallelt med introduksjonen av og interessen for de leserorienterte litteraturteoriene i de nordiske litteraturredidaktiske forskningsmiljøene.

Bildeboka er et medium, en artefakt, med mediespesifikke egenskaper (Kress, 2003) som vil påvirke fortellernes leseprosess, resepsjon og kommunikasjon. Moderne bildebokforskning behandler ofte ord-bilde-relasjoner (Druker, 2008), for eksempel betegner det analytiske begrepet "ikonotekst" interaksjonen mellom to semiotiske system, tekst og bilde. Ei bildebok har ett eller flere bilder på hvert oppslag, og oppslagene utgjør en tematisk og dramaturgisk helhet, som leseren tilegner seg ved å bla, og det er blaing som sørger for fremdrift i bildeboklesning. Det å åpne og lukke ei bok kan også

ses på som markerte og rituelle handlinger (Mjør, 2009), som dramaturgisk blir brukt for eksempel i pedagogiske sammenhenger.

Det finnes en rekke bildebokdefinisjoner som markerer ulike perspektiv og forskningsinteresser. Maria Nikolajeva og Carole Scott (2001) har et semiotisk perspektiv med sin definisjon: "picturebooks communicate by means of two separate sets of signs, the iconic and the conventional" (2001, s. 1), andre definisjoner, som den til Nina Christensen (2002), er i større grad rettet mot barneleserens resepsjon og vektlegger at bildeboka er knyttet til høytlesing:

Billedboken er en bok, der enten i et samspill mellom tekst og bilder eller gjennom bilder alene formidler et fiktivt narrativt forløp, fortalt (også) med barnet som implicit læser, og i utgangspunktet ofte produsert til en fortællersituation, hvor teksten læses høyt for barnet. (Christensen, 2002, s. 167).

For barnehagebarn er høytlesingen en svært sentral del av leseopplevelsen, og iscenesettingen av teksten utføres vanligvis av en lesekyndig voksen. I situasjoner der voksne leser bildebøker for barn som ikke selv kan lese, er mange semiotiske ressurser og konvensjoner iverksatt samtidig. Sett i lys av hvordan barn møter bildebøker, i høytlesingssituasjoner hjemme og i barnehagen, er det en viktig forutsetning at bildebokformatet hører hjemme innenfor en sosial praksis som er kjennetegnet av interaktivitet (Rhedin, 2004). Ved å vektlegge den sosiale praksisen hvor barna erfarer bildebøker, er også den ordløse bildeboka bærer av en auditiv dimensjon, til tross for at den ikke har skrift.

2.4.2.1 Barns teksterfaringer

En studie som setter bildeboka inn i en formidlingskontekst – og som har inspirert mitt arbeid – er Mjørs avhandling *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst* (2009). Mjør har undersøkt hvordan foreldre leser bildebøker for ett- og toåringer, og gjennom analyser av videoobservasjoner finner hun at de voksne høytleserne på ulike måter fyller ut og utvider bildebøkens ikonotekst for å modifisere og tilpasse den til barneleserne.

Mjørs karakteristik av høytlesingens egenart har relevans for denne studiens refleksjoner omkring barnas deltakelse i en dialogisk lesekultur.¹⁸

Barnas bildebokferinger er én av flere multimodale tekstferinger som de drar veksler på i fortellingene sine. Elise Seip Tønnessen (2000) har gjennomført en resepsjonsstudie av hvordan mening dannes når barn ser TV. Hun har tatt utgangspunkt i to episoder av 1990-årenes store Barne-TV-satsing på NRK, Sesam Stasjon, og videofilmet barn i 4-6-års-alderen mens de så på programmene. Etterpå skulle barna tegne noe de hadde sett. De ble deretter intervjuet parvis og videofilmet mens de laget sin egen Sesam-fortelling, forstått som et uttrykk for barnas lesing. En viktig konklusjon er knyttet til sammenhengen mellom endringer i serien fra 1993 til 1995, og tilsvarende endringer i barnas tegninger og fortellinger. I korthet innebærer endringene i serien at programmene i løpet av disse to årene har gitt slipp på handlingen – det vil si at de har oppgitt en narrativ struktur og en lineær tid til fordel for en tematisk struktur og punktuell tid. Tønnessen mener å se en klar tendens til tilsvarende endringer i barnas respons. Nye måter å fortelle på fører til at nye fortolkningsstrategier må utvikles for å muliggjøre forståelse av det som fortelles. Men barna er ikke maktesløse mottakere av tekstens struktur, hevder Tønnessen: Mange barn er i stand til å tolke et medieinnhold selv om den narrative strukturen ikke er klar og tydelig.

Også Stig Broströms analyse av 359 barnefortellinger (1999) viser at mange barn inspireres av kulturelle uttrykk, som TV, litteratur og teater, i sine fortellinger. Fortellingene ble samlet inn som et ledd i det nordiske barnekulturprosjektet *Sagofärden*, eller *Fortellerreisen*, hvor barnehagebarn skulle produsere fortellinger og utveksle dem med barn i eget og andre nordiske land. Broström redigerte en rapport om den danske delen av prosjektet, hvor han viser at nærmere 75 % av fortellingene bærer spor fra andre kulturelle uttrykk, ca. 20 % av fortellingene henter inspirasjon fra opplevelser sammen med voksne og ca. 7 % av fortellingene henter inspirasjon fra opplevelser sammen med andre barn i lek.¹⁹

¹⁸ Denne avhandlingens undertittel *Fortelling, barn, bildebok* er inspirert av tittelen på Mjørs avhandling.

¹⁹ Broströms kategorisering av barnas fortellinger i *Sagofärden* fokuserer i stor grad på narrativ struktur, basert på Labov og Waletzky's modell.

2.5 Sammenheng

Jeg har i dette kapitlet presentert ulike perspektiv på feltet barns muntlige fortellinger. Jeg har sett på barns muntlige fortellinger innenfor rammen av et strukturelt perspektiv, hvor blant annet Labov og Waletzky's modell har vært et viktig grunnlag, og hvor bruken av modellen har underbygd perspektivets vektlegging av struktur som en måte å forstå fortelling på. Jeg har også lagt frem forskning som presenterer ulike narrative strategier, i tillegg til forskning som stiller spørsmål ved hvorvidt struktur er det eneste perspektivet som er verdt å ta på barns muntlige fortellinger. Distinksjonen mellom fortelling-som-tekst og fortelling-som-fremføring markerer en viktig perspektivforskyvning fra det strukturalistiske til mer pragmatiske perspektiv, som vektlegger sosiale og kulturelle aspekter. Jeg har videre sett på barns muntlige fortellinger innenfor rammen av sosial og kulturell kontekst, som hjem, barnehage og skole, hvor blant annet fortellingens evaluerende funksjon – fra Labov og Waletzky's modell – får en kontekstuell forankring for eksempel i form av vektlegging av ulike kulturelt og sosialt betingede fremføringstrekk, og hvor verdsetting av barns muntlige fortellinger er sentralt. Til slutt har jeg sett på barns respons på og meningsskaping i narrative tekster, hvor både forelegget for barnas fortellinger og barnas erfaringer med ulike tekster blir vektlagt. Gjennom hele kapitlet har jeg søkt å trekke linjer mellom de ulike tilgangene til barns muntlige fortellinger og Frog story-forskningen. Videre vil jeg se på teorigrunnlaget for mitt perspektiv, som i stor grad handler om sosiale og kulturelle aspekter ved barns språkpraksiser.

3 Sosiale og kulturelle perspektiv

Denne avhandlingen har blitt til med den optikk at barnas fortellinger er et produkt av samspill mellom individ og kultur. En konsekvens av min optikk er at jeg ser på barnas fortellinger som kontekstualiserte – både i den barnehagekulturen som barna er deltakere i og i den situasjonen hvor fortellingene er produsert.

Innenfor denne rammen gir fortelling-som-fremføring-perspektivet meg både tilgang til å utforske variasjoner i barnas muntlige fortellinger og til å forstå barnas muntlige fortellinger som kulturell praksis. I dette ligger min begrunnelse for å ta et annet perspektiv enn brorparten av Frog story-forskningen. Ved å se på sammenhenger mellom narrativ praksis i norsk barnehagekultur og barnas fortellinger finner jeg et grunnlag for å utforske variasjonene i barnas fortellinger og for å stille spørsmål ved hva som karakteriserer barnas muntlige fortellinger i en norsk kulturkontekst. I tillegg finner jeg et grunnlag for å undersøke hvorfor barna velger de narrative strategiene som de gjør.

3.1 Språk og fortelling

Jeg ser på fortelling med et sosialt og et kulturelt blikk – og jeg ser at utviklingen av språk og fortelling går hånd i hånd. Min forståelse av språk er vid, og inkluderer både språk i bruk og språk som system, med organisasjonsformer ut over setningsnivået. Den sosiale og kulturelle konteksten språk går inn i, både påvirker og påvirkes av de språklige organisasjonsformene, og språk er divergent og dynamisk.

Anat Nino og Catherine Snow (1996) presenterer en definisjon av fortelling som jeg støtter meg til i arbeidet: Muntlige fortellinger er – som diskusjoner, forklaringer og definisjoner – ”socially and culturally defined units that have their own organizational principles and rules for appropriate use” (s. 172), og det å fortelle er en språklig aktivitet med sine egne kulturelt betingede karakteristika og sin egen utvikling, som ikke kan reduseres til ”a later stage in language development” (Snow & Dickinson, 1990, s. 88). Selve fortellersituasjonen kan med dette perspektivet på språk og fortelling

karakteriseres som en *språkhendelse*. Hymes (1974) etablerte begrepet "speech events" om forekomster av språket i bruk: "The term speech event will be restricted to activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech" (s. 52). Det begrepet *språkhendelse* bidrar med i mitt arbeid, er en tydelig vektlegging av kulturelt gjenkjente sosiale aktiviteter i fortelling. Inspirert av Hymes har Heath (1982) utviklet begrepet "literacy events" for å vise til situasjoner hvor mennesker driver med lesing eller skriving. Hun beskriver literacy events som "occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies" (s. 50). Enhver aktivitet hvor literacy har en rolle, er en literacy event. Heath videreutvikler hendelse-, eller event-begrepet ved å peke på at det må ses i sammenheng med større sosiale og kulturelle mønster. Hendelsen kan eksemplifisere og reflektere mønster eller regler for sosial interaksjon i språkfelleskap.²⁰ Språkhendelsen, som viser til den enkelte situasjonen, er dermed et konkret uttrykk for et fellesskaps språkpraksiser, og ved å utforske språkhendelser i et fellesskap, er det mulig å si noe om språkpraksisene i det gitte fellesskapet.

Å lære språk er en sammensatt prosess som inkluderer både det som skjer hos individet – det intrapersonelle – og det som skjer mellom individ og mellom individ og omgivelsene – det interpersonelle. Barn lærer språk først og fremst gjennom å bruke språk i sosiale situasjoner, og gjennom direkte engasjement i ulike språklige aktiviteter (Dickinson & McCabe, 1991; Ochs & Schieffelin, 1995), som samtaler, fortelleaktiviteter og leseaktiviteter.

Språklige organisasjonsformer er sterkt knyttet til sosiale og kulturelle erfaringer, og det er gjennom deltakelse i sosiale praksiser at barna inkultureres i ulike sett av normer, preferanser og forventninger som knytter lingvistisk struktur til kontekst. Barn utforsker og lærer seg for eksempel fortellerkompetanse gjennom aktiv utforskning av hverdagslivets språkpraksiser – de betrakter ikke fortellingen utenfra (se for eksempel Bamberg, 1997a, 1997b, 2005; 2009; Nicolopoulo, 2011). Narrativ utvikling er barns inkulturering i både narrativ form og narrative fremføringspraksiser i den eller de kulturene de er en del av – og i de sosiale institusjonene som de

²⁰ Jeg bruker ikke literacy event-begrepet videre i mitt arbeid, men det er med på å bane veien for min forståelse av språkhendelse-begrepet.

deltar i.

Å lære språk og å lære å fortelle forutsetter innsats fra den som lærer. Læring er både aktivt og dynamisk, for kunnskap overføres ikke i en ferdig form (Säljö, 2005). Den som lærer kan ikke enten ha – eller ikke ha – en gitt kunnskap. Hvilke kommunikative praksiser barna har tilgang til – og er inviterte til å delta i – er dermed grunnleggende for ferdighetene de utvikler (Heath, 1982). Praksis er et viktig grunnlag for barnas språkbruk, og dette impliserer en sosial forståelse av barns språklæring.

Susan Engel (1995) – som er opptatt av å inkludere de yngste barnas fortellinger – skiller mellom ”story” og ”narrative”. Mens ”story” fortelles med intensjon om å formidle en fortelling, kan ”narrative” ligge ubevisst i et språklig samspill og forutsetter ikke å bli forstått som en fortelling av de impliserte (s. 19). Engel bruker som eksempel at barn ofte vil konstruere ”narratives” i en lekekontekst eller et lekende samspill, hvor mening og budskap ligger implisitt. En tilhører vil kunne gjenfortelle det som skjer – og tillegge teksten en struktur – men det mestrer ikke barna selv. Så selv om barn kan uttrykke komplekse meningsytringer i lek sammen med andre barn, kan det likevel være slik at barnet ikke mestrer å gi fortellingen en struktur. Det finnes narrative fragment i små barns språk, men barna vil trenge en støttende voksen for å fortelle en ”story”, hevder Engel.

I tillegg til erfaringer, trenger altså barna modeller for språk og språkbruk, og disse får de tilgang til ved å delta i praksisfellesskap. Dette læringssynet blir blant annet vektlagt i Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (1978), hvor samspillet mellom barn og mellom barn og voksne er en viktig del av læringsprosessen. Ved å fremheve at barn har utviklingsmuligheter som kan stimuleres gjennom samhandling med kompetente andre, vektlegger Vygotsky nettopp det sosiale aspektet ved læring.

3.2 Sosiosemiotikk og multimodal mening

I sin beskrivelse av den evaluerende funksjonen fremhever Labov og Waletzky fortellerens *ønske* om å formidle et innhold (jfr. s. 12), og dette får konsekvenser for hvordan man kan forstå og beskrive barns muntlige fortellinger. I mitt prosjekt blir barna bedt om å formidle en fortelling basert på ei bildebok. Dette er ikke en fortelling som barna har valgt fordi de mener

den er så viktig å fortelle. Likevel er det barna som fortolker bildene i boka, og som plukker ut og forteller det de har lyst til eller det som er meningsfullt for dem. Fortellernes meningsskaping med bakgrunn i bilder forankres i et sosiosemiotisk perspektiv, som er en grunnleggende ressurs i arbeid med kommunikasjon og meningsskaping – som involverer både ord og bilder.

Ferdinand de Saussure blir regnet som grunnleggeren av moderne tegnavitenskap, semiotikken (1970 [1916]). Som lingvist var Saussure opptatt av det språklige tegnet, og med dikotomien *signifier* – *signifikant*²¹ definerer han to sider ved språklige tegn: Det artikulerede tegnet og tegnets innhold, hvor han mener at forholdet er arbitrært – det er konvensjon og ikke logikk eller naturlige årsaker til at det amfibiet vi kjenner som frosk, heter ”frosk” og ikke noe annet. Sosiosemiotikken er en del av oppgjøret med Saussure-tradisjonen. Opphavet til sosiosemiotikkens kritikk er nettopp å finne i Saussures dikotomier. Først og fremst i det som har blitt forstått som et noe rigid tegnbegrep, der forholdet mellom det artikulerede tegnet og meningspotensialet har blitt oppfattet som etter måten statisk (Kress, 2003).

Robert Hodge og Gunther Kress (1988) hevder at hele settet av dikotomier, forstått som absolutte grenser, suksessivt begrenser både lingvistikken og semiotikken. Dikotomiene, som ofte blir diskutert i isolasjon, må forstås som deler av et strengt system. I følge Hodge og Kress bruker Saussure dikotomiene for å avgrense studieobjektet. Først skiller han mellom det som er internt i språk og det som er eksternt til språk, som for eksempel kultur, samfunn og politikk. Det språkinterne, som er igjen etter skillet, settes sammen som studieobjekt: tegnsystemet – semiologi – og verbalspråket (*langage*) utpekes som ett tegnsystem. Verbalspråket blir igjen kategorisert i to deler: Det abstrakte systemet av regler som ligger til grunn for tale (*langue*) og menneskelig tale (*parole*). Parole som er en begrenset og tilfeldig sammensetting av elementene i *langue* – utført av individuelle språkbrukere – forkastes som mulig gjenstand for systematiske studier. *Langue* blir deretter delt i to: Synkrone studier av språk (systemet slik det eksisterer ved et gitt tidspunkt) og diakrone studier av endringer i systemet over tid. Synkron lingvistik handler om tegn som har en plass i et system eller en struktur

²¹ I den svenske oversettelsen av Saussures *Cours de linguistique générale* er begrepene som kjennetegner dikotomiene oversatt til svensk. Jeg har derfor valgt å bruke de samme begrepene som Hodge og Kress (1988) bruker i sin Saussure-kritikk.

(*value*) og en betydning utenfor språket. Den siste dikotomien finnes, som nevnt, i tegnets doble form: *signifier* – *signifikant*. I etableringen av dikotomiene har Saussure gjort en rekke fravalg, og i følge Hodge og Kress representerer elementene som Saussure velger bort, eller undertrykker, nettopp dynamikk og endring. Saussures dikotomier uttrykker

a desire to stay with that which can be fixed and therefore known, even if the price is to see only chaos in the life and discourse that swirls outside the domain of linguistics or semiotics (Hodge & Kress, 1988, s. 17).

Ved å holde på det fastlagte systemet gis det dermed ikke rom for å se på kultur eller samfunn som vesentlige faktorer i semiotikken, ei heller åpnes det for å se på andre semiotiske systemer ved siden av verbalspråket – og parole marginaliseres.

Utviklingen av sosialsemiotikk har trukket oppmerksomheten mot den sosiale konteksten som språk opptrer i og de sosiale funksjonene det utfører – tanker som typisk har vært knyttet til pragmatikk og isolert fra ”vanlig” lingvistikk (Hodge & Kress, 1988). Mye av dette arbeidet har utspring i Michael Hallidays teorier (2004 [1985]), hvis funksjonelle grammatikk gir et alternativ til studier av abstrakte regler forbundet med tradisjonell grammatikk – her blir språk ikke definert som et lukket system, men i form av mening og sosial bruk.

Sosialsemiotikken ser ikke på tegnsystemer som fastlagte, kulturelt bestemte koder: ”the resources of representation are always in a process of change” (Kress, 2003, s. 168-169), men ser på tegnkonvensjonene som ressurser som kan benyttes i produksjon av nye tegn i nye situasjoner. Begrepet *tegn* blir i mange sammenhenger erstattet med betegnelsen semiotisk ressurs, for å vise hvor fleksibelt det er for kommunikasjon i ulike sammenhenger – historisk betinget og i stadig endring. Kress skiller mellom det artikulerede og det fortolkede tegnet. Artikulasjonsprosessen er den utoverrettede delen av en kommunikasjonssituasjon, mens fortolkningen er den innoverrettede. Fortolkningen beskrives som en prosess fra ytre til indre tegn, og fortolkeren skaper det Kress kaller for et nytt tegn. I følge Kress forholder vi oss til tegn ut ifra en grunnleggende forventning om at de er motiverte: de er valgt med bakgrunn i relevans og ut fra hva som til enhver tid best oppfyller avsenderens intensjon.

Sosialsemiotikken er dermed mer opptatt av motivert tegnbruk enn av tegnet selv, og den sosiale konteksten for meningsproduksjon blir tillagt stor verdi. Kress og Theo van Leeuwen (2006) ser på representasjon som en prosess der

the makers of signs – whether child or adult – seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign is produced (s. 6).

Sett i denne sammenhengen er det fortellerens kulturelle og sosiale kontekst – i kombinasjon med den konkrete sammenhengen for språkhendelsen – som er bestemmende for fortellerens motivasjon for meningsproduksjon.

Den sosialsemiotiske tilnærmingen legger også vekt på at kommunikasjon fordrer at deltakerne ”make their messages maximally understandable in a particular context” (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 11). Deltakerne vil derfor velge uttrykksformer som de mener vil være maksimalt transparente for de andre deltakerne.

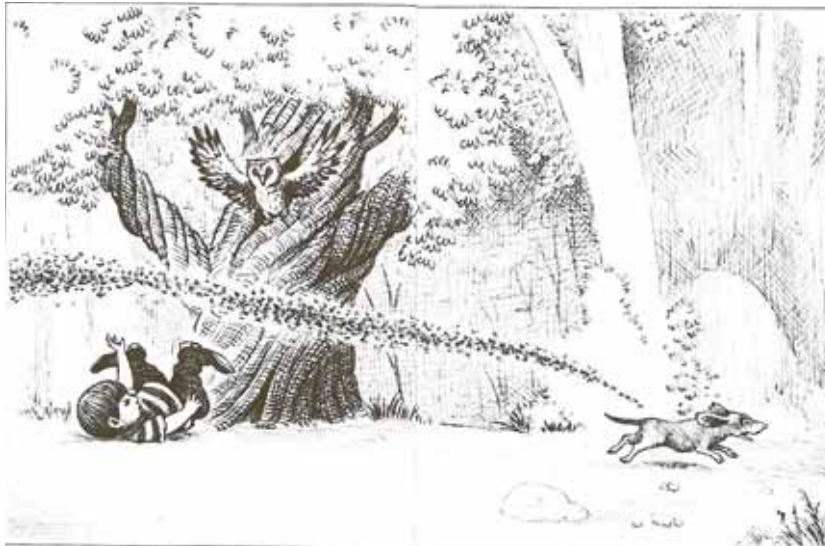
At fortellerens strategier er valgt ut ifra en tanke om motivasjon og situasjonell relevans, som for eksempel hvilke tegn som er med på å underbygge at det som skjer nå er en narrativ språkhendelse, og at fortellerne velger å uttrykke seg på måter som de regner som transparente for tilhøreren, er viktige utgangspunkt for mitt arbeid med barns muntlige fortellinger.

Kress og van Leeuwens (2006) sosialsemiotiske perspektiv har vært viktig i arbeidet med å analysere bildeboka som er forelegg for barnas fortellinger.²² Bilder er et kommunikativt system på linje med språk – bildespråk – og for å analysere det visuelle språket brukes verbalspråket og mye av den terminologien som blir brukt for å analysere verbalspråklige uttrykk. Kress og van Leeuwen ser på tegn som motiverte forbindelser av form og innhold – og motivasjon henger sammen med den konteksten tegnet er produsert innenfor. Den visuelle grammatikken presenterer ulike visuelle koder, som ulike størrelser på objekter i bildet, objektenes posisjon i bildet og bruk av rammer. De visuelle kodene situeres i en sosial kontekst, det vil si at

²² Kress og van Leeuwen studerer en rekke ulike visuelle tekster, også noen bildebøker.

meningsskapingen avhenger av konteksten. Den som tolker – eller leser – tegnet, gjør det slik det er passende for ham eller henne innenfor den gitte konteksten, og hver enkelt leser begynner med det som er det mest fremtredende element for ham eller henne.

Også i *Frog, where are you?* rommer illustrasjonene en kompleksitet som kan fikseres på ulike måter – av ulike individer i ulike situasjoner. Noen av disse mulighetene er knyttet til den overordnede plot-strukturen i boka, men mange peker også utover og bort fra denne. For å illustrere hvordan jeg bruker visuell analyse, vil jeg presentere et eksempel på hvordan bilde 12 i *Frog, where are you?* inneholder både plot-relaterte elementer og ikke-plot-relaterte elementer eller muligheter, og dermed åpner for ulike måter fortelle på.²³



Bilde 1 Bilde 12 i *Frog, where are you?*, gjengitt fra Mayer (1969) med tillatelse fra utgiver

I følge Frog story-tradisjonen er det gutten som faller ned fra treet – som han har klatret opp i for å se etter frosken – som representerer bokas narrative plot i akkurat dette bildet. Hunden, som jages gjennom skogen av vepser, er et ikke-plotrelaterte element i bildet. I en visuell analyse tillegges posisjonering i bildet en egen verdi, og dermed åpnes det for en annen forståelse av bildet. I

²³ Eksempelet er delvis hentet fra *Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book* (Hoel, In press-a).

bildet er gutten posisjonert til venstre og hunden til høyre for midten. Kress og van Leeuwen (2006) kaller elementer som er plassert til venstre for "Given", mens elementer til høyre kalles "New". For at noe skal være Given må det presenteres som noe leseren allerede vet. For at noe skal være New må det presenteres som noe leseren enda ikke vet – noe som leseren må vie ekstra oppmerksomhet til. I følge Kress og van Leeuwen er betydningen av New "problematic", "contestable", "the information 'at issue'" (s. 187), mens betydningen av "Given" er selvinnløsende. I dette bildet er gutten Given og hunden som er forfulgt av vepsene er New. Det er hunden og vepsesvermen som visuelt fremstår som problematisk, diskutabel og som kjernen i bildet. Det er enda flere elementer i den visuelle teksten som underbygger denne fortolkningen.

I den visuelle teksten er hunden som blir jaget, i forgrunnen i bildet, foran gutten som ligger på bakken. I tillegg strekker hunden og vepsesvermen seg over hele bildet (to sider), mens gutten er i bakgrunnen på én side. Fordi gutten ligger på ryggen, er det ikke mulig å se ansiktsuttrykket hans tydelig, men hundens frykt er åpenbar: ørene ligger flatt bakover, øynene er vidåpne og den springer så fort den klarer. Visuelt er det to store "piler" som peker på hunden – den horisontale vepsesvermen og den vertikale lyse trestammen. Hunden er dessuten opplyst ved å være i sentrum av et svært lyst område – omgitt av konturen av en busk og en stein. Guttens bakgrunn er mørk og står i sterk kontrast til hundens bakgrunn (Van Leeuwen and Jewitt, 2001: 80).

I dette bildet – som i flere andre bilder i boka – representerer hunden handling og spenning. (Til sammenlikning er frosken sjelden i sentrum for handlingen eller til og med til stede i bildene.) Ved å se på de to representerte deltakerne i bildet, er det tydelig at hunden får mye oppmerksomhet – selv om den ikke representerer bokas narrative plot – og for barna som forteller med utgangspunkt i bildet, er hunden fremtredende og spennende.

For barn i førskolealder er fortolkningsprosessen knyttet til både mer og mindre frihet: Mer frihet fordi barna enda ikke har lært å begrense fortolkningen kulturelt og sosialt, og fordi de ikke kjenner etablerte konvensjoner, mindre frihet fordi de ikke har tilgang til så rike kulturelle semiotiske ressurser som det voksne har. Det er likevel ikke tilgjengelighet, men semiotisk potensiale, som er hovedpoenget for Kress og van Leeuwen.

Semiotisk potensiale er bestemt av de semiotiske ressursene som er tilgjengelige for et gitt individ i en gitt sosial kontekst: "what you can mean and how you can 'say' it, in whatever medium" (s. 8). Det som er avgjørende for forståelsen av representasjon og kommunikasjon, er de ressursene som er tilgjengelige for virkelige mennesker i virkelige sosiale kontekster.

3.3 Resepsjonsteori

Resepsjon er et begrep som blir brukt om den meningsskapende prosessen som skjer i møtet mellom tekst og leser, der forutsetningene både ligger i egenskaper ved teksten og hos mottakeren. Resepsjonsteori legger vekt på hvordan tekst blir fortolket av leserne – på leserens medvirkning til tekstens mening – og fokus er dermed rettet mot samspillet mellom tekst og leser. I følge Tønnessen (2000) kan resepsjonsprosessen avgrenses til den faktiske tiden der en leser retter fokus mot en konkret tekst. Det starter med sansing og ender med fortolking og forståelse. Resepsjon er en mental prosess som bare kan studeres indirekte, for eksempel som i dette arbeidet, hvor barnas fortellinger – tekstproduksjon – basert på et bildebokforelegg blir sett på i samspill med tekstanalyse.

Teksten inviterer leseren til aktiv respons, og det er særlig Umberto Eco konsept modell-leser (1984 [1979], 1994 [1993]) som har inspirert meg. Eco understreker viktigheten av å anerkjenne leserens rolle som en grunnleggende ingrediens i teksten, som er en "doven" eller økonomisk mekanisme, helt avhengig av den merverdien leseren tilfører. I boka *Six Walks in the Fictional Woods* (1994 [1993]) bruker Eco en metafor for den narrative teksten – opprinnelig utarbeidet av den argentinske forfatteren Jorge Luis Borges – hvor teksten sammenliknes med en skog, beskrevet som en park med stier som strekker seg ut i alle retninger. Selv når det ikke finnes noen oppgatte stier i en skog, kan alle og enhver gå opp sine egne stier ved å bestemme seg for å gå til venstre eller høyre for et bestemt tre, og ta valg ved hvert tre de møter på. Dermed blir leseren tvunget til å ta valg hele tiden (s. 6). Men lesere går ikke på måfå gjennom den narrative skogen, for teksten sender ut signaler, en "narrative strategy, as a set of instructions which is given to us step by step" (s. 15). Summen av slike anvisninger eller kompetanser kaller Eco for modell-leser.

Modell-leser er en abstrakt størrelse – en slags idealleser som teksten ikke bare forutser som samarbeidspartner, men også forsøker å skape (s. 9), og hvis en leser bestemmer seg for å opptre som modell-leser, må han eller hun følge signalene i teksten. Oppbyggingen av modell-lesere er en tekststrategi som er forankret i tekstens intensjonalitet. Strategien og den grunnleggende intensjonaliteten kan være ubevisst fra avsenderens side.

Eco deler tekster inn i to hovedgrupper: åpen og lukket tekst. Lukket tekst er utformet etter faste mønstre og strukturer der forfatteren har brukt ulike virkemidler for å få frem ønsket respons hos mottakeren (Eco, 1984 [1979]). En lukket tekst kan ofte sammenliknes med en reklame, der bestemte virkemidler blir brukt av avsenderen for å få en ønsket reaksjon hos mottakeren. En åpen tekst følger ikke bestemte mønstre og har dermed ulike tolkningsalternativer. Når avsenderen skaper en åpen tekst, er forventningene til et samarbeid mellom tekst og leser gitt. For å ivareta en teksts åpenhet, og gi rom for fortolking og flere mulige lesinger, impliserer hver tekst flere modell-lesere, basert på en rekke signaler i teksten. Forfatteren legger en tekststrategi for å avgjøre i hvilken grad han eller hun kan kontrollere leserens samarbeid i kommunikasjonssituasjonen. Det er likegyldig hvor mange tolkninger som er mulige, for forfatteren legger opp til at de ulike tolkningene skal harmonere med hverandre – ikke utelukke hverandre – og dermed gjensidig styrke hverandre.

Eco introduserer begrepet modell-leser i bestemt form entall og med store forbokstaver, "Model Reader", i *The Role of the Reader* (1984 [1979]). I denne boka åpner han for at en tekst kan leses på to ulike måter: "a naive way and a critical way" (s. 10), og begge disse måtene å lese på er skrevet inn i den tekstlige strategien. I *Ranbemerkinger til Rosens navn* (1988 [1983]) og *Six Walks in the Fictional Woods* (1994 [1993]) utfolder Eco begrepene naiv og kritisk modell-leser. I *Ranbemerkinger til Rosens navn* skriver han om en sytten år gammel gutts lesing av de teologiske diskusjonene i *Rosens navn*. Gutten forteller Eco at han ikke har skjønt noe som helst av diskusjonene, for ham virker de som en forlengelse av hans opplevelse av det labyrintiske rommet.

Labyrinten, skriver Eco, er gjetningens rent abstrakte modell, men det finnes tre typer labyrinter: Den klassiske greske labyrinten – hvor man går inn og ender i sentrum – hvor Minotauros holdt til – og fra sentrum går man mot

utgangen. I denne labyrinten går ingen seg vill. Den andre labyrinttypen er den manieriske. I denne labyrinten fanges man i en struktur av røtter – en mengde trange blindveier – og det er bare én utgang, som man kanskje ikke finner. Den manieriske labyrinten kaller Eco en modell av ”*trial-and-error*”-prosessen. Den siste labyrinttypen er nettet, rizoma, som er et nett av kryssende stier uten en entydig struktur. Her kan alle labyrintganger ha forbindelse med hverandre. Rizoma har ikke noe sentrum og ingen periferi, den har heller ingen utgang og er potensielt uendelig. ”Alle gjetningers spenningsfelt er lik en *rizoma*” (1988 [1983], s. 33) hevder Eco, og han bruker rizoma for å beskrive modell-leseren i *Rosens navn*. Uten å ha skjønnet tekstens intensjon, kan en naiv leser likevel få en direkte kontakt med teksten gjennom labyrintgangerens forbindelser med hverandre. Den sytten år gamle gutten kan dermed ha fått, uten å skjønne de teologiske diskusjonene i *Rosens navn*, ”en direkte kontakt med det faktum at det umulig kan dreie seg om bare én historie” (1988 [1983], s. 33).

Labyrintmetaforen er viktig i flere av Ecos tekster (også skogen med sine synlige og usynlige stier som strekker seg i forskjellige retninger, er en labyrint). Men forholdet mellom labyrintmetaforen – karakterisert som en uendelig mengde valgmuligheter – og kun to modell-lesere, står for meg som noe paradoksalt. Dersom teksten er full av valg, hvordan skal da forfattere kunne styre leseren enten inn i en naiv eller en kritisk lesning? Det er først og fremst Ecos labyrinter, og ikke hans beskrivelse av to mulige modell-lesere, som er en viktig inspirasjon for – og et springbrett til – min forståelse av modell-leser-begrepet: Nettopp som en rekke mulige ganger eller stier som på ulike måter er forbundet med hverandre. Eco underbygger selv denne forståelsen ved å vektlegge at tekstens mål er å frembringe modell-leseren – det vil si den leseren som leser teksten slik den på sitt vis er beregnet å bli lest – noe som også innbefatter muligheten av at den leses for å gi mangfoldige fortolkninger (2001 [1995]).

I mitt arbeid opplever jeg særlig rizoma som en fruktbar måte å avbilde en teksts kompleksitet på – som et reservoar av infinite kombinasjoner – hvor ingen kopling har forrang over en annen. I min lesing av Eco er labyrinten i så måte et bilde på en narrativ teksts mange mulige modell-lesere.

Det Ecos teori bidrar med i mitt arbeid er primært en beskrivelse av hvordan ulik grad av åpenhet i tekster kan representere et potensial for ulike lesninger – flere modell-lesere i samme tekst. Helt konkret interesserer det meg hvordan dette kan brukes i forhold til bilder. Ecos teori kan ikke direkte overføres til bildeboka, men Eco er også semiotisk interessert.²⁴ Så selv om han ikke har arbeidet med bildebøker selv, er engasjementet for semiotikk en mulig vei inn i bildeboklesingen. Kjernen for min bruk av modell-leser-begrepet er: Hvilket semiotisk potensiale ligger i teksten?

For å illustrere hvordan jeg bruker den sosialsemiotiske modell-leser, vil jeg presentere et eksempel på det semiotiske potensialet og dermed ulike mulige modell-lesere i det første bildet i bildeboka *Frog, where are you?*²⁵

²⁴ Ecos forskningsfelt er bredt, og han er ikke først og fremst kjent som representant for én bestemt teori. Fordi jeg er opptatt av Ecos vektlegging av leserens rolle, har jeg i denne sammenhengen valgt å presentere ham under overskriften resepsjonsteori.

²⁵ Eksempelet er basert på Artikkel III.



Bilde 2 Bilde 1 i *Frog, where are you?*, gjengitt fra Mayer (1969) med tillatelse fra utgiver

Bilde 1 etablerer settingen i boka. I den visuelle teksten er det tre representerte deltakere (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 48): gutten, hunden og frosken. I *Frog* story-litteraturen, er gutten hovedpersonen, hunden blir sett på som en underordnet karakter – som guttens følgesvenn – som i sin nysgjerrighet kommer til å skape episoder som liver opp letingen etter frosken. Men bildet foreskriver ikke hvem hovedpersonen er, snarere byr det på ulike fortolkningsmuligheter. I ni av barnas fortellinger er for eksempel hunden valgt som hovedperson i bilde 1, og i flere fortellinger blir gutten og hunden referert til med et sidestillende "de", som Gutt 3 (seks år): "De har funnet en frosk, så ser de på han". På denne måten indikerer fortelleren at det er to hovedkarakterer – eller det signaliseres at det ikke er behov for én enkelt hovedperson – i fortelling som tar utgangspunkt i dette bildet. I møtet med det første bildet i denne – for barna – ukjente bildeboka, er det ikke åpenbart hvem bokas hovedperson er. Valget av hovedperson kan være påvirket av at barna har bladd gjennom boka på forhånd, og likevel velger de ulike narrative strategier som er gjort mulige i den visuelle teksten. Sett i lys av Ecos

metaforer: Signalene i den visuelle teksten fører til ulike labyrintganger i rizomaen eller ulike stier i den narrative skogen.

Barnas fortellinger avdekker flere valgmuligheter i den visuelle teksten, ved å fokusere på detaljer i bildet (Hansen, 1989) og dermed fremvises noen aspekter som ikke anses som betydningsfulle eller som blir ignorert i Frog story-tradisjonens lesing av boka. I bildet kan vi for eksempel se at guttens øyne ikke er helt åpne, kanskje fordi han er trøtt, som Jente 15 (syv år) forteller: “en natt ble gutten eller jenta trøtt”. Andre barn, som Gutt 2 (seks år) og Gutt 4 (seks år), forteller at gutten på bildet “kjeder seg”. Guttens halvåpne øyner – sett i sammenheng med at han sitter på en lav krakk og hviler hodet i hendene – åpner for denne fortolkningsmuligheten. Gutten er fremstilt i en kjent positur for kjedsomhet.

Det er en rekke tegn i bildet som minner om leggetid. Gjennom det så vidt åpnete vinduet kan vi se at det er mørkt ute. Halvmånen er synlig, taklampen er på og vi kan se en seng. Den oppredde sengen med de store sengestolpene – bak gutten i bildet – blir nevnt eksplisitt som et signifikant tegn i bare noen få fortellinger. Implisitt kan sengen ha tilført noe til de fortellingene som kommer inn på trøtthet og leggetid: ”så skulle han til å legge seg” (Jente 18, seks år) og ”Han får ikke sove” (Jente 3, seks år). Søvnløshet er en plausibel fortolkning av bildet. Guttens halvåpne øyne får ham til å se trøtt ut, selv om han enda ikke har lagt seg. Søvnproblemet kan skyldes at månen lyser opp rommet, eller gutten kan ha problemer med å sove fordi han er så begeistret for den nye frosken sin. Noen barn tilskriver natten en mørkere stemning: ”de har fanget en frosk og det er midt på natten”, Jente 12 (seks år). Konnotasjonene er svært forskjellige for uttrykkene ”midt på natten” og ”leggetid”, og dette gjenspeiler seg i barnas fortolkninger.

Flere fortellere vektlegger en emosjonell relasjon mellom gutten og frosken. Gutt 5 (seks år) forteller at gutten ”synes han [frosken] er søt”. Jente 18 (sju år) forteller: “han var så glad i dem så at han satt og kikket på dem hele dagen”. Gutt 1 (sju år) bruker uttrykket “kjæledyret sitt” for å beskrive relasjonen mellom gutten og frosken. Dette kan være forsøk på å gjøre situasjonen gjenkjennelig for barna.

De fleste barna vektlegger en vertikal relasjon når de presenterer forholdet mellom gutten og frosken. Dette gjør de ved å si at gutten ”har” en frosk, som

Gutt 4 (sju år), gutten ”fanget” en frosk, som Jente 12 (seks år), gutten ”har funnet” en frosk, som Jente 13 (sju år). Fortolkningen av en vertikal relasjon støttes også i den visuelle teksten hvor gutten – selv om han sitter på en lav krakk – ser ned på frosken i glasset – og frosken ser opp på gutten.

Med et fokus på plotstrukturen i *Frog, where are you?*, er den ”kanoniske” lesingen av dette bildet: En gutt og en hund ser på en frosk i et glass. Den modell-leseren Frog story-tradisjonen forutser fokuserer på narrativ makrostruktur. Men de empiriske lesernes fortellinger representerer et mangfold og viser flere mulige labyrintganger eller stier i spill i bildet. Disse responsene på tekstforelegget lar seg forstå gjennom tekstanalysen, og det er mulig å finne holdepunkter i teksten som forklarer hvorfor leserne opptrer som de gjør. Dette er også et sentralt poeng hos Eco.

I ”Lector in Fabula”, kapittel 8 i *The Role of the Reader* (1984 [1979], s. 261-262) har Eco gjort en tilsvarende kopling mellom modell-leser og empirisk leser som den jeg gjør i Artikkel III. Først analyserer Eco frem en profil av modell-leseren av en skjønnlitterær tekst,²⁶ deretter undersøker han – ved hjelp av et eksperiment – hvorvidt en mer empirisk tilnærming til den samme teksten vil føre til de samme resultatene. Han konkluderer med at eksperimentet støtter de teoretiske hypotesene og dermed viser han at modell-leseren er et troverdig tekstuel konstrukt. I arbeidet mitt ser jeg på den modell-leseren som Frog story forskningen tillegger lesingen av *Frog, where are you?* opp imot de empiriske fortellernes lesinger av boka. Frog story forskningens forventede lesing av boka ser jeg på som et forsøk på å lage en profil av modell-leseren, men uten at det er tatt utgangspunkt i tekstens semiotiske potensiale.

I norsk bildebokforskning har Wolfgang Iser hatt en minst like stor innvirkning som Eco (se f.eks. Birkeland & Mjør, 2012; Maagerø & Tønnessen, 2012; Mjør, 2009). I diskusjoner om menings natur og muligheter og grenser for fortolkning har både Eco og Iser lagt vekt på leserens rolle i meningsproduksjonen. Isers ekvivalent til modell-leseren er den implisitte leseren, som analyserer den leserrollen som er innskrevet i teksten (1978). Både Ecos og Isers teori forutsetter et dynamisk samspill mellom tekst og leser. Sagt enkelt så får teksten først liv når den settes i

²⁶ Alphonse Allais bok *Un drame bien parisien* fra 1891.

forbindelse med leseren. Eco har i *Fortolkning og overfortolkning* (2001 [1995]) utforsket veier for å begrense omfanget av tillatelige fortolkninger – og på den måten identifisere visse fortolkninger som overfortolkninger – selv om dette ikke medfører at én fortolkning er den rette eller at det finnes én riktig lesning av en tekst. Det som blant annet skiller den implisitte leseren fra modell-leseren er, i følge Eco (1994 [1993]), at for Iser er det leseren som gjør at teksten fremviser sitt mangfold av mulige forbindelsesledd og leseprosessen representerer tekstens intensjon. For Eco er modell-leseren derimot en samling tekstuelle anvisninger som kommer frem i tekstens overflate. Det er tekstens egenskaper selv som setter grenser for rekkevidden av legitime fortolkninger.

Årsaken til at jeg har valgt å gå videre med Ecos modell-leser, og ikke for eksempel Iseres implisitte leser, er nettopp den muligheten jeg finner for flere modell-lesere i samme tekst når jeg kopler modell-leseren til det semiotiske.

Det er imidlertid også elementer i Iseres teori som har inspirert meg i arbeidet. Iser vektlegger for eksempel i større grad enn Eco hvordan teksten må gjøres aktuell for leseren i de ulike kontekstene han eller hun leser dem inn i. Iser skiller mellom betydning (significance) og mening (meaning):

... they are two separate stages of comprehension. Meaning is the referential totality which is implied by the aspects contained in the text and which must be assembled in the course of reading. Significance is the reader's absorption of the meaning into his own existence (1978, s. 151).

Betydningsbegrepet handler for Iser om leserens aktualisering av det som blir lest, det vil si hvordan litteraturen blir relevant i leserens eget liv. Meningsbegrepet er knyttet til et større referansefelt som et tegn aktiverer via konnotasjoner. Hvordan teksten aktualiseres i leserens liv har jeg dratt veksler på i mitt arbeid ved å diskutere relevante kulturspesifikke rammer som er beskrevet i Frog story-litteraturen sett i lys av den norske kulturelle konteksten som barna er en del av. For å illustrere hvordan jeg bruker litteraturens kulturspesifikke rammer, vil jeg presentere et eksempel knyttet til den kulturspesifikke rammen som omtaler hunders atferd i bildeboka *Frog, where are you?*: “they're curious; they like to chase things; they sniff at

things and follow trails; they're loyal to their owners, etc." (Slobin & Berman, 1994a, s. 21).²⁷

Barna som forteller i dette materialet ser ut til å bygge fortolkningene sine av hundens atferd på en rekke ulike erfaringer, hvor ikke alle samsvarer med den kulturspesifikke rammen som er presentert hos Slobin og Berman – og bredden i barnas bakgrunnskunnskap fører til ulike narrative strategier. Er hunder vennlige mot frosker, eller ser de på dem som et bytte? Jakthunder, for eksempel, er først og fremst avlet med tanke på jaktoppgaver, som de skal utføre sammen med en jeger: De er lojale mot eieren sin, de jakter på byttedyr og noen hunder vil også drepe og spise byttedyr hvis de klarer å fange dem. Også skjødehunder er kjente for å jage katter og kaniner, og kanskje til og med frosker. Det er rimelig å anta at noen av fortellerne har god kjennskap til hunder som jager andre dyr. Gutt 4 (syv år) forteller: "Hunden prøver å ta og spise padden". Denne dramatiske konflikten blir innført i den første ytring av fortellingen. På det første bildet ser vi at hunden hviler potene på toppen av glasset som frosken er oppi. Hundens hale peker til værs, og snuten stikker ned i glasset. Jente 1 (syv år) forteller: "Hunden prøvde å åpne lokket" – ikke dermed sagt at hunden vil drepe og spise frosken, men dette er likevel dramatisk, for hvem vet hva hundens intensjoner er. I tillegg, når Gutt 14 (seks år) forteller: "en hund som holder på å putte hodet ned i [krukken]" kan dette også indikere en alvorlig trussel mot frosken. Derfor, når noen av barna tolker en konflikt mens de forteller første side i boka – hunden ønsker å spise frosken – kan dette være et utslag av deres referansefelt. Disse fortellingene følger en ganske annen narrativ sti enn Frog story-tradisjonens antatte modell-leser.

3.4 Sammenheng

I dette kapitlet har jeg presentert mitt syn på fortelling som et produkt av samspill mellom individ og kultur – som en kommunikativ og meningsskapende språkhendelse innenfor et fortelling-som-fremføring-perspektiv. Utgangspunktet for fortellingene er barnas lesing – eller fortolkning – av bildeboka *Frog, where are you?* og jeg inndrar et sosiosemiotisk perspektiv i form av analyser av den visuelle teksten. Den sosiosemiotiske

²⁷ Eksempelet er basert på Artikkel III.

tilgangen til kommunikasjon omfatter studier av semiotiske ressurser, av hva som kan bli uttrykt og gjort med bruk av disse ressursene og hvordan disse uttrykkene og handlingene kan bli fortolket (Van Leeuwen & Jewitt, 2001). Ved å vektlegge et sterkt analytisk blikk på bildebokforelegget gir denne tilgangen en innsikt i hvilke innspill barna egentlig får når de ser på, leser eller ”tar inn” den visuelle teksten, og dermed er den et viktig bidrag til mitt perspektiv. Som et supplement til sosialemiotikken – for å utforske den meningsskapingen som skjer i møtet mellom tekst og leser – bruker jeg en resepsjonsteoretisk tilgang, som gir meg mulighet til å beskrive hvordan teksten representerer et potensial for ulike lesninger – flere modell-lesere i samme tekst.

I avhandlingen retter jeg dermed fokus mot det som ligger utenfor søkelyset av strukturalistisk narrativ teori, og et overordnet spørsmål er: Hvilke trekk, ut over det strukturelle og syntaktiske, finnes i prosjektets empiriske materiale? Jeg har valgt å konsentrere meg om følgende forskningsspørsmål:

- Finnes det et mønster i vekslingen mellom tilstedeværelse (on-plotline) og fravær (off-plotline) av eksplisitt eller implisitt henvising til plotline?
- Hvordan og hvor i fortellingene relaterer barna til den overordnede plotstrukturen i boka?
- Hvordan kan en ny forståelse av off-plotline-fortelling påvirke vurderingen av barns narrative kompetanse?
- Hvilke kreative og stilistiske fremføringstrekk preger fortellingene?
- På hvilke måter relaterer kreative og stilistiske trekk i fortellingene til lesekulturen som råder i norske barnehager?
- Hvilke narrative strategier åpner bildene for?
- Hvilke narrative valg gjør de empiriske leserne?

I metodekapittelet, kapittel 4, presenteres noen avgjørende overveielser i forholdt til nødvendige valg for å finne frem til analysemåter som kan gi svar på spørsmålene. Jeg vil deretter søke å synliggjøre rikdommen i fortellingene i sammenfatningen av artiklene i kapittel 5 og i konklusjonen og perspektivering i kapittel 6.

4 Innsamling av fortellingene – empirisk materiale og metode

En konsekvens av min optikk er at jeg ser den rollen jeg selv har i barnas fortellinger som en deltakende tilhører. Dette kapittelet starter jeg derfor med å diskutere min egen rolle i barnehagen og i innsamlingskonteksten. Deretter gjør jeg greie for hvordan fortellingene som utgjør materialet i avhandlingen er samlet inn. Skillet mellom frie fortellinger og fortellinger basert på et forelegg bli fremhevet i forskningslitteraturen og derfor bruker jeg noen linjer å gjøre greie for mitt valg av bildebokforelegget som utgangspunkt for fortellingene. Jeg presenterer Frog story-metodologiens prosedyre for innsamling av fortellinger – og redegjør for hvor og hvorfor jeg ikke har fulgt prosedyren til punkt og prikke. I kapittelet beskrives også utvalget av barn som har deltatt. En følge av at prosjektet har endret fokus, er at utvalgsriteriene jeg har brukt, ikke lenger er viktige for studien. Materialet og analysekategoriene presenteres før jeg til slutt trekker frem noen viktige forskningsetiske refleksjoner, særlig knyttet til at det er barn som bidrar til prosjektets empiri.

4.1 Forskerens rolle i barnehagen

”Hvem er du sin mor?” spurte flere av barnehagebarna da jeg kom inn i barnehagens garderobe første gang. Barnehagens ansatte hadde snakket med barna om at det skulle komme besøk, men ”forsker” er en ikke-eksisterende status²⁸ i barnehagehverdagen, så barna var forberedt på at *noen* skulle komme – ikke hvem og ikke hvorfor. Spørsmålet ”Hvem er du sin mor?” sier noe om hvilke voksenstatuser som opptrer i barnehagearenaen. Forskeren er kvinne og hun er cirka på samme alder som flere av barnas mødre. Hun er ikke i følge med ett kjent barn, men hver dag kommer det mødre inn i barnehagen – uten å være i følge med barn – som skal hente barnet sitt, levere

²⁸ Begrepene rolle, posisjon og status brukes innenfor de kvalitative vitenskapene litt om hverandre og betegner summen av forventninger om rettigheter og plikter som knytter seg til personer i en bestemt situasjon eller funksjon.

noe som er glemt eller prate med de voksne. Når forskeren kommer inn i barnehagen, er det en rimelig fortolkning at hun er noens mor.

Det var viktig for barnehagebarna å få greie på den besøkendes status, og den første samtalen mellom forsker og barn utartet seg gjerne på denne måten:

”Hvem er du sin mor?” ”Jeg er ikke mor til noen i denne barnehagen.” ”Skal du jobbe her? Er du ny?” ”Jeg skal være her med dere i dag, og så enda en dag, men jeg skal ikke jobbe her lenge.” ”Skal du være med oss?” ”Ja, jeg skal være med dere og lese bøker sammen med dere og prate med dere.”

Barnehagens statusrepertoar er en sosial struktur som forteller barna noe om hvilke plikter og rettigheter de har i forhold til de voksne som de omgås med i løpet av barnehagedagen. Ved å fastslå den voksnes status, har barna et grunnlag for å etablere forventninger til den voksne. Det å etablere statuser er en forhandlingssak mellom samhandlingspartene (Aase & Fossåskaret, 2007). Barnehagebarna spiller inn forslag, som *mor* og *ny*, og forskeren fyller sin status med innhold – for at den i best mulig grad skal gi tilgang til forskningsfeltet. Ved dette første møtet var målet å etablere en status som vakte tillit – det måtte være elementer i den som barna kjenner fra sin hverdag – i tillegg interesse og nysgjerrighet, for empiriinnhenting er avhengig av at barna er villige til å delta. Det må også nevnes at fordi jeg er mor til barn på samme alder som de jeg møtte i barnehagene – og ikke bare forsker – er morsrollen en status som blir aktivert i møte med barn, og som virker inn på hvordan jeg forholder meg til barn.

Denne første dagen var jeg med alle barna på avdelingen, uavhengig av om de skulle være med på innsamlingen av empirisk materiale eller ikke. Jeg fulgte barna i deres aktiviteter, pratet med dem, spiste med dem og lekte med dem. Jeg hadde også en lesestund sammen med barna, der jeg leste høyt og pratet med dem om det som skjedde i bøkene og om lese- og medievaner og preferanser. Forskerens status etter denne første dagen kan kanskje karakteriseres som *vikar*. Plikter og rettigheter er som med andre som jobber i barnehagen, men de er ikke like forpliktende, for vikarer kommer og går.

Neste gang jeg kom til barnehagen var for å gjennomføre empiriinnhenting. Ved første møte hadde jeg vært med barna i grupper – preget av en rekke relasjoner i samhandling. Ved andre møte ville jeg være med barna fra et gitt utvalg, i én til én-samtaler. For å legge til rette for én til én-samhandling

hadde barnehagen satt av et møterom, grupperom eller pauserom – som var kjent for barna, men hvor de ikke pleide å være daglig – for å skjerme samtalene fra hverdagsstøy i avdelingene og for å begrense tilgangen for andre barn – og voksne. I rommet var møblene satt slik at barn og voksen skulle sitte ovenfor hverandre ved et bord, og det var rigget i stand et filmkamera.

I og med at samhandlingspremissene ble endret fra første til andre møte, ble også deltakernes status endret. Å gå inn i et nytt statussett forutsetter frivillighet fra begge parter, og forhandlingene var i utstrakt grad styrt av meg, som var den som hadde et på forhånd definert mål for møtet. Gjennom en innledende samtale ble barnet kjent med hva som skulle skje. Samtalen var ustrukturert, og handlet om hva som hadde skjedd sist gang jeg var i barnehagen – om lesestunden spesielt – barnet gjenfortalte en favorittfortelling, og det ble trukket paralleller til det som nå skulle skje. I samtalen var jeg pådriver med spørsmål og bekreftelse, oppfølging og videreføring. Med utgangspunkt i min status som samtalepartner la jeg – gjennom væremåten min – gradvis til rette for en bestemt statusforståelse (Aase & Fossåskaret, 2007), nemlig rollen som *tilhører*. Dermed ble barnet i sin status som samtalepartner tildelt rollen som *forteller*.

Både statusene og rolleforventningene knyttet til *forteller* – *tilhører* ligger innenfor et akseptert rolleområde i barnehagekulturen, etablert for eksempel gjennom ulike fortelle- og leseaktiviteter og deltakelse i daglige samlingsstunder. Likevel oppstår både uenigheter og uklarheter om status og forventninger, for eksempel når barnet ikke umiddelbart tar den rollen den voksne søker å tildele ham eller henne. Når dette skjer, oppstår nye forhandlinger, og den voksne endrer væremåte og dermed også statusforståelse. Her ble for eksempel ekstern belønning – druer og ballonger – introdusert. I nye forhandlinger tok jeg i økende grad rollen som *belønner*. Fremdeles holdt jeg på rollen som *tilhører* – for det er et poeng at barnet skal ha fortellerrollen – men tilhøreren er også den som belønner for utført oppgave, ikke bare i form av interesse for det som blir fortalt, men også i form av noe eksklusivt som de andre barnehagebarna ikke har tilgang til.

I forhandlingene – som skjedde løpende fordi statusene ikke er permanente – iverksettes ulike samhandlingstyper. Rolleparet *forteller* – *tilhører* baserer seg i stor grad på bytte, der fortelleren bidrar med fortelling, mens tilhøreren

anerkjenner fortellingen gjennom bifall, synlige uttrykk for engasjement og innlevelse. Dette rolleparet kan også være preget av samhandlingstypen makt: ”Jeg har fortalt for deg, og da er det rettferdig at du forteller til meg”. Rolleparet *belønner – forteller* baserer seg i stor grad på makt. Barnet kan la være å ta rollen som forteller, men da står det i fare for å gå glipp av belønningen. Når jeg bruker bytte og makt for å få tilgang til barnas fortellinger, kan dette selvsagt virke inn på barnas språkbruk i den gitte situasjonen, og dermed er det et mål at forhandlingene og rolleforventningene i størst mulig grad likner hverandre fra samtale til samtale.

Rolleforhandlingene er et kritisk punkt i denne studien. Et premiss for studien er at fortellerne kjenner konvensjonene for fortelling av ei bildebok innenfor sin kulturelle kontekst. Likevel rokker fremkallingssituasjonen ved maktforholdet som gjerne følger den gitte situasjonen. Barna er best kjente med at en voksen formidler bildeboka for dem, og det er ikke sikkert at alle har erfaringer med å bli satt i fortellerposisjon selv. Autoriteten – som vanligvis ligger hos den voksne formidleren – blir dermed vaklende (Wolfson, 1976, s. 197). Voksen – barn utgjør en asymmetrisk maktrelasjon, og rolleavklaringen var derfor viktig.

4.2 Fremkalte fortellinger

Fortellingene som utgjør materialet i dette arbeidet tar utgangspunkt i et gitt forelegg. Argumenter for å bruke forelegg er blant annet at fortellingene skal brukes til å sammenlikne språk eller vurdere språk. Mulighetene for sammenlikning påvirkes for eksempel når fortellere velger ulike tema og fortellingsstrategier, noe som har innvirkning både på omfanget av og kompleksiteten i fortellingene (Nino & Snow, 1996). For å sammenlikne grupper med hverandre og over tid kan fortellinger basert på et velbrukt og felles forelegg gi tilgang til veiledende og normative data som fremviser utviklingstrender (Botting, 2002). Fortellerne er heller ikke avhengige av gjenkallings- og konstruksjonsprosesser, fordi forelegget gjør at hendelsene som danner grunnlag for fortellingene er tilgjengelige eksternt. Det blir også argumentert for at kulturelle og språklige skjevheter kan reduseres ved å bruke et forelegg som utgangspunkt for fortellingene (Botting, 2002; Gorman, et al., 2011), men dette kan, som nevnt tidligere, diskuteres (jfr. s. 31).

Forskning på muntlige fortellinger har en mest mulig naturlig språkbruk som mål. Men fremkalte fortellinger påkaller et formelt språk, hevder blant annet Labov, på den måten at fortellere i påkallingssammenhengen vier oppmerksomhet til hvordan de snakker. Det er dette Labov kaller “the observer’s paradox” (1972, s. 461). Utfordringen er hvordan man på best mulig måte skal kunne observere menneskers naturlige språk når de blir observert.

Forskning på fortellinger i naturlige sammenhenger finnes for eksempel i etnografiske studier som ser på fortellinger på åpne folkemøter eller på tv, observasjon av mennesker som møtes og snakker sammen på restauranter, på bussen, som i Nessa Wolfsons (1976) forskning på fremføringstrekk i muntlige fortellinger.

Labov og Waletzky (2006 [1967]) og Peterson og McCabe (1983) utforsker personlige fortellinger som er fremkalt ved hjelp av igangsetterspørsmål, som “Were you ever in a situation where you thought you were in serious danger?” (Labov & Waletzky, 2006 [1967], s. 30), hvor igangsetterspørsmålet gjerne knyttes til konfliktfylte opplevelser. Dersom spørsmålet ser ut til å være av interesse og fremkaller en fortelling, oppmuntres fortelleren til å utvikle temaet.

Andre forskere, som Matre (1997), bruker gruppesamtaler i iscenesatte sosiale sammenhenger for å fremkalle fortellinger. I Matres prosjekt var opptakssituasjonen utformet med to barn – venner – som satt sammen med en voksen i et skjermet rom. Alle deltakerne, barn som voksen, hadde tilgang til en kniv og emner til å spikke på, og dermed ble samtalen “den primære underholdningskjelda” (s. 52).

Det er forskningsspørsmålene som avgjør hvilken metode for materialinnsamling som er den beste. Sett i lys av at det å fortelle er en språklig aktivitet med sine egne kulturelt betingede karakteristika (jfr. s. 39), har fremkalte fortellinger sitt eget kulturelt betingede særpreg – akkurat som fortellinger i naturlige sammenhenger har det. Språk blir verken lært eller brukt i sosiale eller situasjonelle vakuum, og fortellingen har en sosial funksjon. Dette må etter min mening inndras i forståelsen av det som skjer – og konsekvensen er at språket vil variere, for språk eksisterer ikke uavhengig av situasjonen det opptrer i. Språk er sosialt situert, språkbrukere er deltakere

i kulturer hvor muntlige fortellinger er språkhendelser med sine egne konvensjoner, og fortellingene er igjen påvirket av fremføringskonteksten.

Vel vitende om at fortellingene i dette arbeidet er basert på et forelegg og ikke noe som barna forteller ”fritt”, som fortellinger i naturlige sammenhenger, har jeg valgt å kalle barnas tekster for fortellinger.

4.3 Innsamlingsprosedyren

Barns produksjon av muntlige fortellinger er følsom for endringer i innsamlingskonteksten og de diskurskravene som ligger i oppgaven. Fortellingene som utgjør materialet i dette arbeidet er i all hovedsak basert på de innsamlingsprosedyrene som er beskrevet i Frog story-litteraturen.

I Frog story-metodologiens prosedyre for innsamling av fortellingene står det at barna skal sitte sammen med forskeren, eller en annen som kjenner prosedyren. Først skal barna bla gjennom boka, deretter skal de fortelle historien med sine egne ord og i sitt eget tempo mens de samtidig ser på bildene i boka (Slobin & Berman, 1994a, s. 22-25; Verhoeven & Strömqvist, 2004, s. 4-5). Alle barna skal motta den samme instruksjonen. Fordi det er barna som skal fortelle, skal den voksne i følge datainnsamlingsprosedyren ikke drive med scaffolding, og minimere verbal respons til nøytrale kommentarer som ikke vil influere på barnas uttrykksformer (Slobin & Berman, 1994a, s. 23). I prosedyren blir det vektlagt at det ikke er noen garanti for at alle vil utføre den samme oppgaven, for barnas forståelse av hva som blir forventet av dem vil variere, avhengig for eksempel av hvor vante de er med å fortelle bildebøker selv.

Barna ble først bedt om å bla gjennom boka, deretter skulle de fortelle boka med sine egne ord og i sitt eget tempo til meg, mens de samtidig bladde fra side til side i boka. Alle fikk den samme instruksjonen (Slobin & Berman, 1994a, s. 22-25; Verhoeven & Strömqvist, 2004, s. 4-5): ”Jeg vil at du skal fortelle

fortellingen/historien fra boka for meg”.²⁹ Bokas tittel, som gir hint om bokas forventede plotline, ble verken vist, fortalt eller lest høyt for barna.³⁰

På ett punkt ble innsamlingsprosedyrene endret: I følge prosedyrene kunne jeg nikke og være taus og gi minimal og nøytral verbal respons i form av korte ytringer som ”mhm”, ”ja”, ”Noe mer?”, ”og...?” og ”Gå videre” (Slobin & Berman, 1994a, s. 23). Dette har jeg ikke overholdt. Jeg har til en viss grad støttet barna i fortellingene deres: Jeg har vist synlig engasjement gjennom smil og latter og jeg har stilt spørsmål både innledningsvis (”Hva skjer her?”) og underveis (”Hva skjer videre?”), når jeg har opplevd at det er det som trengs for å få barna til å fortelle. I noen fortellinger stiller jeg få eller ingen spørsmål, mens i andre fortellinger er jeg veldig aktiv. De aller fleste fortellingene inneholder ikke mye direkte interaktivitet, for eksempel i form av turtaking, men de er preget av en oppmerksom tilhører som aktivt oppmuntrer barna til å fortelle, som gir oppmerksomhetssignal, som responderer på fortellingen og som svarer på direkte spørsmål. Noen av barna har utydelig uttale, og jeg bekrefter disse barnas ytringer ved å gjenta det de sier høyt, som i språkstimuleringssituasjoner i barnehagen hvor voksne bekrefter og modellerer.

Den støtten jeg har bidratt med i barnas fortellinger er i tråd med – men ikke like omfattende som – den dialogiske lesekulturen som karakteriserer leseaktiviteter i norske barnehager (jfr. s. 27). Med mitt perspektiv er muntlige fortellinger kommunikative, med en gjensidig forpliktelse fra både forteller og tilhører (jfr. s. 22), den felles instruksjonen som alle barna fikk i forkant av fortellingene, understreker det kommunikative i situasjonen: ”Jeg vil at *du* skal fortelle fortellingen/historien *til meg*”. En konsekvens av den aktive tilhørerrollen jeg har tatt til barnas muntlige fortellinger, er at jeg ikke kan si at jeg har fulgt prosedyren til punkt og prikke. Dette ville kunne vanskeliggjort en normativ sammenlikning av språket i barnas fortellinger. Det jeg derimot har oppnådd ved å støtte barna aktivt i deres narrative

²⁹ På grunn av dialektforskjeller mellom meg og barna har jeg brukt både *fortellingen* og *historien* i instruksjonen, for å unngå misforståelser.

³⁰ Enda en grunn til å ikke å fortelle barna tittelen på boka er at bokas hovedperson, og navnet på denne, ofte vil inngå i tittelen på bildeboka, eller være identisk med denne (Christensen, 2002).

prosjekter, er at jeg har forholdt meg til det å fortelle som en sosial aktivitet med sine egne kommunikative konvensjoner (Nino & Snow, 1996).

Ovenstående prosedyre ble utviklet i den tidlige Frog story-forskningen. Prosedyren har senere blitt supplert i noen studier og delvis endret i andre studier, og disse supplementene og endringene har jeg også tatt stilling til i mitt arbeid:

- I sin studie lar Heilmann m.fl. (2010) en voksen fortelle boka for barnet. Den voksne forlater deretter rommet og ny ”naiv” voksen kommer inn og spør barnet om å fortelle boka.³¹ Eventuelt fortelles boka til et annet barn (Reilly, 1992).
- I noen studier skrives boka om til en tekst som leses høyt for barnet. Barnet skal deretter fortelle fortellingen samtidig som det ser på bildene i boka, gjerne til ny og ”naiv” voksen. I nedskrivningen foretar forskerne enten et utvalg av bilder som de setter sammen til en fortelling, eller de skriver om boka, og tilfører noen element og trekker fra andre, før de leser teksten(e) for barnet (Lynch & Van Den Broek, 2007; Wenner, 2004).³²

I mitt arbeid har jeg valgt å la barna se gjennom boka selv, og ikke å fortelle eller lese boka høyt for dem. Det å bruke en voksen som modellerer fortellingen, har noen konsekvenser, slik jeg vurderer det. For det første medfører en aktiv formidling av tekstens innhold at teksten ikke lenger er ukjent for barna. Det barna produserer etter å ha møtt teksten gjennom en voksen formidlers fortolkning og fremføring er gjenfortellinger, og ikke

³¹ Det har blitt stilt spørsmål ved effekten av at barnet forteller boka til en voksen som allerede kjenner boka. Utprøving av en prosedyre hvor barnet, etter å ha bladd gjennom boka sammen med forskeren, forteller boka til en familiær voksen (gjerne mor) som kommer inn i rommet, tilsier at barnets fortelling ikke er påvirket av denne kommunikative faktoren (Slobin & Berman, 1994a, s. 25).

³² En studie av førskolebarns forståelse av målstruktur i fortellinger (Wenner, 2004) tilpasset *Frog, where are you?* for å lage en historie som heter ”The Boy and His Dog”. Den opprinnelige boka ble forkortet og flere skriftlige versjoner av historien - med varierende målstrukturer - ble opprettet. Den samme adaptasjonen finnes i en studie utført av Julie Lynch og Paul van den Broek (2007). Her kalles historien ”The Little Boy”. Selv om det ikke blir gjort greie for hvilke episoder som er tatt ut av *Frog, where are you?* i adaptasjonen, kan det se ut til at det er to av episodene som er vanskeligst for barn å inkludere i en overordnet narrativ struktur (Hoel, In press-a).

fortellinger basert på et forelegg. For det andre medfører en gjenfortelling basert på en voksen modell at det ikke er barnets eget språk, men det gjenkalte voksenspråket, som blir gjenstandsfeltet for analyse.

I denne studien har ingen modellert verken struktur eller fremføring av *Frog, where are you?* for barna som forteller. De bygger fortellingene på sine egne fortolkninger av bildene, sine egne erfaringer og referanser, de gjenforteller ikke andres fortolkninger eller fremføringer, men baserer fortellingene på de ressursene som de har tilgjengelige i situasjonen.

I studien har jeg latt barna fortelle hele boka, selv om jeg ser at Frog Story-forelegget kan være i lengste laget for noen barn: De blir utålmodige og spør om de snart er ferdige. I tillegg vekker noen av bildene større engasjement enn andre, og noen av bildene er dessuten problematiske å fortelle (Hoel, In press-a, In press-b). Likevel har jeg valgt å la barna fortelle hele boka. Ved å ta utgangspunkt i et utvalg bilder, forsvinner for eksempel argumentet om at fortellinger basert på et velbrukt og felles forelegg gir tilgang til normative data som fremviser utviklingstrender, og som kan brukes for å sammenlikne grupper med hverandre og over tid (Botting, 2002). En annen grunn til at jeg har latt barna fortelle hele boka, er at jeg ønsket at barna skulle forholde seg til bokformatet og ikke til løse ark med bilder på, for det er familiaritet med – og konvensjoner hentet fra – bildeboklesing de i stor grad forankrer fortellingene sine i (Lehr, 1988).

Barna fortalte individuelt i kjente omgivelser i barnehagen og på skolen. Hvis noen ønsket det, kunne en kjent lærer være til stede, men ingen barn ønsket det. Møtene har blitt filmet. Barna har vært oppmerksomme – og tidvis veldig bevisste – på opptaksutstyret. Flere vil gjerne ”se seg selv” etter at fortellingen er avsluttet – som en opptreden som skal gjenoppleves. Dette forteller noe om hvor vante barna er med kamera og denne bruken av kamera.

For at barna skulle være mest mulig komfortable i situasjonen, og for å gjøre dem kjente med oppgaven som ventet, fikk de først kikke i ei anna bildebok og jeg initierte en samtale om barnets favorittfortelling – fra ei bok, en film eller et spill. Under oppgaven satt jeg overfor barnet for å unngå å bli sett på som en med-leser, for å minimere peking og oppmuntre til bruk av betegnende begreper på karakterer, objekter og handlinger (Miller, et al.,

2006).³³ Jeg har også gjort notater underveis, både for at barna skulle se at jeg var opptatt med nedskrivning og derfor ikke var en med-leser, og som et supplement til filmopptaket. I notatene har jeg skrevet ned kontekstuell informasjon og ulike refleksjoner jeg har gjort underveis, og notatene har jeg kunne vende tilbake under tolknings- og analysearbeidet. Innsamlingen var over når boka var fortalt, og barna fikk små gaver – blå og grønne duer og ballonger – til gjengjeld for sin deltakelse. Jeg valgte å gi disse gavene både for å øke barnas motivasjon for å delta og for å understreke at barna hadde bidratt med noe viktig som jeg satte pris på.

4.4 Utvalget

Utvalget av barn som har deltatt i studien er preget av prosjektets innledende mål, som var å sammenlikne narrative og språklige grunnkomponenter hos en forsøksgruppe og en kontrollgruppe, hos gutter og jenter, hos barn med høy og lav score på en ordforrådstest og før og etter skolestart.

Deltakere til studien ble valgt ut av barnehagelærere i seks norske barnehager. Kriteriene for utvalget var: 40 6-åringer (20 jenter og 20 gutter) som hadde gått i samme barnehage full tid de siste tre årene. Barna skulle ha en språkutvikling innenfor en normal variasjonsbredde. For å vurdere barnas språkutvikling brukte barnehagene observasjonsmaterialet *Tidlig Registrering Av Språkutvikling* (TRAS) (Espenakk et al., 2011),³⁴ som er utviklet for bruk i norske barnehager. Språkområdene som observeres i TRAS er: interaksjon, kommunikasjon, oppmerksomhet, forståelse, språklig bevissthet, uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. I tillegg skulle barna ha norskspråklige foreldre. Det var også ønskelig å få innsikt i barnas sosioøkonomiske bakgrunn basert på mors utdanning, for å se om eventuelle forskjeller mellom fortellingene kunne ha sosioøkonomiske årsaker, men det viste seg å være

³³ Den tidligste Frog story-prosedyren tilsa at barn og voksen skulle sitte ved siden av hverandre, slik at begge kunne se bildene samtidig. Dette resulterte i utstrakt bruk av peking og deiktiske uttrykk. Når den voksne sitter overfor barnet i stedet for ved siden av, reduseres bruken av peking og deiktiske uttrykk betraktelig (Slobin & Berman, 1994a, s. 24-25).

³⁴ TRAS blir brukt som en del av disse barnehagens rutiner, ikke bare i forbindelse med utvalget av barn til prosjektet. I forsøkskommunen kartlegges alle barna, og i kontrollkommunen kartlegges risikobarna.

vanskelig å få tilgang til denne informasjonen. Barnehagene har ikke tilgang til informasjonen i sine papirer. Barnehagelærerne ble derfor bedt om å spørre mødrene om deres utdanning, men de syntes spørsmålet var for personlig. Barnehagelærerne ble også intervjuet for å kunne justere den valgte gruppen. Fem barn imøtekom ikke utvalgskriteriene (eneggede tvillinger, asbergerdiagnose, spesifikke språkvansker). Til sammen deltok 35 barn i studien (18 jenter og 17 gutter). Under intervjuet gjorde barnehagelærerne også greie for barnehagens rutiner for leseaktiviteter.

Etter at fokuset i studien ble endret, og det ikke lenger var et mål å sammenlikne barna, var ikke utvalgskriteriene for deltakerne påkrevd. For studien, slik den nå er gjennomført, er det for eksempel ingen god grunn til å ha en forsøksgruppe og en kontrollgruppe eller at innsamlingen av fortellinger er gjort i to omganger – en før og en etter skolestart. Fordi det viste seg at materialet var mangfoldig og belyser sosiale og kulturelle aspekter ved barnas muntlige fortellinger, valgte jeg å gå videre med de fortellingene som allerede var samlet inn, og ikke samle inn nye fortellinger, selv om utvalgskriteriene som er brukt ikke lenger er knyttet til prosjektets problemstillinger.

4.5 Fortellinger med intervjuereg

I materialet er det noen fortellinger med et sterkt intervjuereg, det vil si at de kjennetegnes av et spørsmål-svar-mønster (Wolfson, 1976). Fortellingen til Jente 2 (seks år) er et eksempel. Jentas samlede fortelling består av 30 ytringer, til sammenlikning har jeg 57 ytringer. I analysene mine har jeg kalt dette for en ”Se hva som skjer...”-tekst. Hver ytring i jentas fortelling er svar på spørsmål fra meg: ”Hva skjer her?”, og så gjentar jeg og bekrefter ytringen hennes, før jeg begynner å spørre på ny.

CHI: en hund og en frosk og et menneske.

TRU: ja, en hund og en frosk og et menneske.

TRU: hva er det de holder på med.

CHI: ser på frosken.

TRU: ja.

TRU: og så når du er ferdig med den, så bare blar du videre.

TRU: hva skjer på dette bildet.

CHI: frosken går utav.

TRU: frosken går utav, ja.

TRU: og hva skjer så.
CHI: hunden, mennesket så at frosken var vekk.
TRU: ja.
TRU: mhm, hva skjer videre.
CHI: de hopper ut vinduet.
TRU: mhm.
CHI: hunden går inni.
TRU: (latter) går han inni.
TRU: hunden går inni, mhm.
TRU: hva er det som skjer videre.
CHI: de hopper ut vinduet.
TRU: og så.
CHI: de leter etter hunden.
TRU: mhm, hva skjer da.
CHI: hunden slikker.
TRU: hunden slikker, ja.
[...]

Jenta som forteller fortolker oppgaven hun blir gitt dit hen at hun skal svare på spørsmål, og en konsekvens av dette er at fortellingen fremstår som knappe beskrivelser av hendelser, som i liten grad er preget av fremføringstrekk. Eksempelet bekreftes av Wolfson (1976), som nettopp vektlegger fraværet av fremføringstrekk i intervjubaserte fortellinger, og som derfor karakteriserer intervjubaserte fortellinger som ”svar” og konversasjonelle fortellinger som ”performed”. Likevel, hevder Wolfson, er maktfordelingen mellom deltakerne i et intervju klart avgrenset og akseptert som en del av språkhendelsen (1976, s. 190), og språket i et intervju er naturlig for et intervju.

I Frog story-metodologiens prosedyre blir det som nevnt vektlagt at det ikke er noen garanti for at alle vil utføre oppgaven på samme måte, for barnas forståelse av hva som blir forventet av dem vil variere, avhengig for eksempel av hvor vante de er med å fortelle bildebøker selv. I tillegg erfarte jeg at når spørsmål-svar-rutinen først var etablert, var den vanskelig å bryte. Likevel opplever jeg også ”Se hva som skjer”-tekstene som fortellinger, men de er en annen type fortelling – de er mer styrte – enn de hvor barna forteller mer selvstendig basert på forelegget.

Jeg har bedt barna om å fortelle, men jeg har ikke lagt eksplisitte føringer for hvilken måte de skal fortelle på. Likevel legger jeg føringer – mer eller mindre bevisst – gjennom måten jeg responderer på. Disse føringene er en del av situasjonen, og de utgjør min respons på det som skjer, for eksempel får tause barn meg til å stille spørsmål. Derfor har jeg valgt å ikke ta bort de intervjupregede fortellingene fra det empiriske materialet. Det at jeg har valgt å beholde disse fortellingene i materialet har konsekvenser bl.a. for analysene av fremføringstrekk i barnas fortellinger i Artikkel II, nettopp fordi de intervjubaserte fortellingene ikke er fremførte på samme måte som de konversasjonelle fortellingene er det.

I fortellingene med intervjupreg har jeg en mer aktiv rolle enn i de konversasjonelle fortellingene. Til tross for grunnene jeg har hatt for å ta denne mer aktive rollen, er det likevel en metodisk pris å betale. For eksempel er det mulig å se på spørsmålene mine ("Hva skjer...?") som en type fremover-orientert intertekstuell scaffolding, som hjelper barna å flette sammen det som skjer med det som har skjedd. Denne typen scaffolding er med på å etablere kontekstuelle bånd som er viktige for å oppnå en koherent, forståelig fortelling i stedet for en enkel opplisting av hendelser og objekter (Pramling & Ødegaard, 2011). Sett med dette perspektivet har jeg vært med på å legge opp til en plot-fokusert fortelling, og dette kan ha virket inn på analysene av narrativ plot-struktur i barnas fortellinger i Artikkel I.

Min opplevelse av barnas fortellinger underbygger at de barna som forteller konversasjonelle fortellinger, selv mener at de forteller. Den muntlige fortellingen er intendert av fortelleren og opplevd av tilhøreren. For eksempel viser barnas bruk av kulturelt betingede fremføringstrekk at de har en intensjon – bevisst eller ubevisst – om å skape en felles forståelsesramme — og de bruker fremføringstrekk, og ikke narrativ struktur, for å etablere denne felles plattformen.

4.6 *Materialet*

Presentasjonen av materialet er grunnleggende for reliabiliteten i et prosjekt som dette. I kvalitativ forskning er det først og fremst den skriftlige fremstillingen som sikrer reliabilitetskravet – den skal sørge for at forholdet mellom materiale, teori og analyse fremstår som transparent. I artiklene har

jeg lagt vekt på å la barna komme til orde gjennom sitat, fordi sitatene fungerer som argument for både påstander og konklusjoner. Barnas tilstedeværelse i artiklene ser jeg som avgjørende for at reliabiliteten skal kunne etterprøves.

Materialet består av 70 fortellinger av boka *Frog, where are you?* Hvert barn har fortalt boka to ganger: Første gang i løpet av den siste måneden de gikk i barnehagen (6-åringer) og deretter i løpet av siste måned i første klasse (7-åringer). Barna fortalte boka to ganger og ved to ulike aldre for å gjøre det mulig med analyse av utvikling i fortellingene. Dette var som nevnt et moment som falt bort da studien ble endret. Barnas fortellinger – to fra hvert barn – er utforsket i studien, men de er ikke sammenliknet.

Barnas tekster har blitt transkribert ved hjelp av det standardiserte transkripsjonssystemet CHAT (<http://repository.cmu.edu/psychology/181/>) (MacWhinney, 2000), som i sin enkleste form (minCHAT) er et intuitivt transkripsjonssystem. Tekstmaterialet ble delvis normert under transkripsjonen, det vil si at det ble skrevet ned på bokmål, og ikke for eksempel med lydskrift. Dette er i tråd med CHAT, hvor de fleste ord blir nedskrevet i ordbokform. Det ble i tillegg lagt vekt på at barnespråket skulle holdes intakt, det vil si at barnas ordvalg og grammatikk ble ivaretatt. Dette blir også tilrådet i CHAT-manualen, hvor det står at forsøk på å tvinge voksne leksikalske former over barns språk kan "seriously misrepresent" materialet (MacWhinney, 2000, s. 34).

Tabell 2 *Symboler brukt i transkriberingen*

<i>Symbol</i>	<i>Betydning</i>
.	Periodeslutt
Xx	Uidentifiserbart
[:]	Kommentarer og forklaringer utenfor fortellingen

Jeg har transkribert fortellingene selv, blant annet for å bli best mulig kjent med materialet og for å sikre at nyanser som jeg mener er viktige i barnas narrative språk, ikke skal gå tapt i nedskrivinsprosessen. Transkripsjonen er et tolkningsarbeid som skal gjøre fortellingene oversiktlige og få frem mening,

og nedskrivningene vil til en viss grad farges av den forståelsen jeg på forhånd har dannet meg av barnas fortellinger. Dermed har tekstene gjennomgått to fortolkningsprosesser før analysen, nemlig barnas fortolkning av forelegget, som munner ut i fortellingen, og forskerens fortolkning av opptaket, som munner ut i den transkriberte teksten – og begge fortolkningsprosessene er situerte i konteksten. Jeg har latt to forskere se på noen opptak for å se om mine fortolkninger av barnas fortellinger er i overensstemmelse med deres fortolkninger, som en rettesnor for fortolkningsarbeidet.³⁵

4.6.1 Analysekategorier

Det er fortellingene som er analyseenheten i avhandlingen. De ulike teoretiske inngangene til materialet har vært avgjørende for hvordan analysene har blitt organisert. Fortellingene er i første omgang analysert i overensstemmelse med Frog story-metodologien, med et særlig fokus på overordnet narrativ struktur. I andre omgang er de analysert med henblikk på å supplere dette analyseapparatet med narrative grunnkomponenter som ikke er innbefattet i den strukturalistiske forskningstradisjonen som Frog story-metodologien er en del av, men hvor sosiale og kulturelle aspekter ved fortellingene trer frem.

For å redusere kompleksiteten i materialet – og som et første steg i analysene – er fortellingene delt opp i ytringer. Inngangen til hver ytring markeres enten med CHI: (for child) eller TRU: (for Trude) for å vise hvem det er som snakker. I artiklene blir ytringer fra barnas fortellinger løftet frem for å drøfte og eksemplifisere. I noen tilfeller har jeg presentert analyser fra enkeltfortellinger – som kasuser – når en bestemt fortelling aktualiserer eller gir særlig gode eksempler.³⁶

Narrativ struktur, forgrunns- og bakgrunnsinformasjon og syntaks

De første analysekategoriene som ble registrert – narrativ struktur, forgrunns- og bakgrunnsinformasjon og syntaks – er hentet fra Frog story-litteraturen. Disse registreringene var en viktig årsak til at fokus i prosjektet ble endret fra

³⁵ Alle fortellingene er lagt ved (Vedlegg 5).

³⁶ For eksempel i Artikkel I, hvor jeg i tabell 2 eksemplifiserer on-plotline-fortelling og off-plotline-fortelling ved å presentere fortellingene til Jente 15 (seks år) og Gutt 4 (seks år) i kontrast til hverandre.

sammenlikning til en undersøkelse av den variasjonen og den bredden som finnes i barnas fortellinger, og derfor vil jeg gi en kort beskrivelse av dem.

Registreringen av narrativ struktur er den eneste av disse tre kategoriene som er brukt i arbeidet med artiklene, og den er markert i fortellingene – i etterkant av frasen hvor den (eventuelt) kommer til uttrykk – med innledning (INN), midtdel (MID) og avslutning (AVS). Til grunn for registreringene av narrativ struktur ligger kriteriene som presenteres i Frog story-litteraturen, i tillegg har jeg – som nevnt tidligere – valgt å registrere implisitte fortolkninger, i tråd med Trabasso et al. (1992) men i motsetning til Berman og Slobin, som krever eksplisitt tilkjenning av visse element (1994b: 46).

Forgrunnsinformasjon (FOR), som viser til beskrivende sekvenser og bakgrunnsinformasjon (BAK), som viser til fortolkende sekvenser, er registrert for fem oppslag i boka: Oppslag 1 (bilde 1), oppslag 2 (bilde 2 og bilde 3), oppslag 4 (bilde 6 og bilde 7) og oppslag 8 (bilde 12). Beskrivelse og fortolkning blir i Frog story-litteraturen kalt for ”narrative foreground sentences” og ”narrative background sentences” (Berman og Slobin, 1994b). Forgrunnsinformasjon fører fortellingen framover, men tilfører ingen dybde. Bakgrunnsinformasjon innebærer vurdering av hendelsesforløpet eller av aktørenes valg. På første oppslag ble for eksempel sekvensen: ”Gutten sitter og ser på en frosk” registrert som forgrunnsinformasjon, mens sekvensen ”Gutten er glad i frosken” ble registrert som bakgrunnsinformasjon.

Syntaks ble registrert i tilknytning til hver ytring i fortellingene. Paratakse – inkludert benevning – ble markert med PAR, mens hypotakse – inkludert ”Jeg ser at...”-ytringer – ble markert med HYP. Vedlegg 6 viser et eksempel på den tidligste registreringen i en fortelling.

On-plotline og off-plotline-fortelling

On-plotline-fortelling (on-PL) viser til tilfeller hvor barna på et lokalt nivå (bilde og episode³⁷), knytter fortellingene sine til den overordnede strukturen i boka. I kontrast, når barna på et lokalt nivå produserer fortelling som ikke er knyttet til den overordnede plotstrukturen, kalles dette off-plotline-fortelling

³⁷ Inndelingen i episoder som blir brukt er basert på Marchmans utforskning av strukturen i *Frog, where are you?* (Bamberg and Marchman, 1994).

(off-PL).³⁸ Informasjon som registreres i barnas tekster, inkluderer også forekomster av løserevet benevnning (registrert som Na for den engelske termen "naming"), bilder/episoder som ikke blir nevnt (registrert som NM for den engelske termen "not mentioned") og kommentarer utenfor fortellingen (registrert som OC for den engelske termen "outside comments"). Tabell 4 og 5 i Artikkel I gir en detaljert oversikt over disse registreringene i hver fortelling. De samme tabellene er brukt som vedlegg i Artikkel II. Vedlegg 7 viser et eksempel på registreringen av on-plotline og off-plotline i én fortelling.

Narrative strategier sett i lys av bildeanalyse

Fortellernes meningsskapning med bakgrunn i bildene er forankret i et sosialsemiotisk perspektiv, og for å få oversikt over sammenhenger mellom barnas narrative strategier og bildebokforelegget, har jeg analysert bilder i *Frog, where are you?* Deskriptive detaljer fra de visuelle analysene er registrert i tilknytning til ytringer i barnas fortellinger og samlet utgjør dette analyser som ligger til grunn både i Artikkel I og Artikkel III. Vedlegg 8 viser et eksempel på en slik registrering. De visuelle analysene er også diskutert i forhold til de kulturspesifikke rammene som er beskrevet i *Frog story-litteraturen* (Slobin & Berman, 1994a), og i forhold til barnas sosiale og kulturelle kontekst i Artikkel III.

Fremføringstrekk

Det har blitt registrert fremføringstrekk i tilknytning til ytringer i barnas fortellinger. Fremføringstrekkene som har blitt registrert er (a) *tale*, både direkte og indirekte; (b) *referanse til relasjoner mellom karakterer*, inkludert beskrivelser av relasjonens karakter og referanse til oppførsel som ikke blir vist i bildene; (c) *utbrodering*, som uttrykk for fantasi, uvisshet og konflikt; (d) *paralingvistiske trekk*, som bruk av ekspressive lyder, utrop og bruk av lesestemme; (e) *faste formuleringer*, som bruk av sjangerspesifikke formuleringer og fraser. Tabell 1 og 2 i Artikkel II oppsummerer forekomster av fremføringstrekk og antall barn som har benyttet hvert trekk. Vedlegg 9 viser et eksempel på registrering av fremføringstrekk i en fortelling.

³⁸ Også her er implisitte henvisninger registrert.

Alle fortellingene er brukt i analysene, men det varierer hvor mye den enkelte fortellingen viser igjen i artiklene. Avhengig av hva som er teoretisk tilgang i den enkelte artikkelen, kommer det til uttrykk et rikere eksempelmateriale i noen fortellinger enn i andre. I noen fortellinger er det for eksempel brukt mange ulike fremføringstrekk, i andre fortellinger trer skillet mellom on-plotline og off-plotline-fortelling tydelig frem og i atter andre fortellinger er det originale modell-lesere som gjør seg gjeldende. Derfor har det vært viktig å hele tiden ha variasjonen mellom fortellingene i minnet – og passe på at eksemplene som blir brukt fremviser bredden i materialet.

4.6.2 Oversettelse av barns narrative språk fra norsk til engelsk

I artiklene har også de delene av fortellingene som har blitt brukt som eksempler blitt oversatt fra norsk til engelsk. Det er et nennsomt arbeid å ivareta barns språk i oversettelsen. Små nyanser kan ha store utslag på opplevelsen av barnespråket, derfor var det viktig å få en kyndig oversettelse av eksempelmaterialet som er brukt i artiklene. For å oversette fra norske 6- og 7-åringers muntlige språk til et språk som engelske 6- og 7-åringer bruker, kreves innsikt i og kunnskap om både det norske og det engelske barnespråket. Jeg har fått hjelp av en grunnskolelærer ved den Internasjonale skolen i Stavanger til å gjøre denne oversettelsesjobben. Læreren jobber daglig med både norskspråklige og engelskspråklige barn i undervisning – skolens opplæringspråk er engelsk – og i skolens fritidsordning.

Læreren og jeg har gått gjennom eksempelmaterialet som er brukt i artiklene, sammen. Jeg har gjort greie for kontekst, og jeg har formidlet barns tekster slik de er fremført av barna i innsamlingssituasjonene. Vi har drøftet både ordvalg, ortografi, syntaks og dialektale variasjoner, i tillegg til intonasjon, trykk, ansiktsuttrykk og gester.

Forskjellen mellom den norske og den engelske syntaksen fører til at ordstillinger endres, som ”De måtte jo heller hatt et lokk på” som blir oversatt med ”They should have had a lid on instead”. Ordet ”instead” kommenteres av oversetteren som ”det ordet engelskspråklige 6- og 7-åringer vil bruke”, selv ville hun sagt ”rather”. Også uttrykket ”hjem til seg selv” får en barnespråkversjon ”home to his house” satt i kontrast til en mer voksen

variant "home to himself". Det samme gjelder også for "og han så stygt blick på han" som blir oversatt med "and he gives him a nasty look", med den mer voksne varianten "and he looks at him nastily" som oversetterens egen. Engelskspråklige 6- og 7-åringene bruker ikke nødvendigvis sammensatte verb muntlig, så "han hadde mistet foreldrene sine" er oversatt med "he lost his parents" og ikke "he had lost his parents".

Possessiv form fører til at oversetteren velger "calls to the frog" og ikke "calls for the frog" for ytringen "roper på frosken". Noen steder tar oversetteren bort preposisjoner som gjerne ville vært grammatisk korrekte, men som hun mener ikke vil bli brukt muntlig av barn, for eksempel "der slikker hunden på han" blir oversatt med "there the dog licks him".

Faste uttrykk er ofte ikke mulige å oversette direkte mellom språk, for eksempel er ikke månen "ute" i engelsk, men "the moon is up". "Glad og fornøyd" er ikke et uttrykk som blir brukt i engelsk, så det er oversatt med "happily". Det norske uttrykket "så var eventyret ute", som er et velkjent avslutningsformular fra eventyrene, har ikke noen ekvivalent i engelsk, og er oversatt med det faste uttrykket "then they lived happily ever after", som ivaretar konteksten barna forteller innenfor – i tillegg til at det ivaretar det narrative grepet som et fast uttrykk er.

Erfaringer med og kunnskap om barns muntlige talespråk har vært viktig for å ivareta barnas språk i eksempelmaterialet. Oversettelsene er dermed ikke eksakte, i så måte at valgene som er tatt har grunnlag i den offisielle engelske grammatikken, representert ved ordbøker og oppslagsverk. Oversetteren har brukt skjønn, og "smakt" på eksemplene til hun har endt opp med utsagn karakterisert som "I can totally hear that!".

4.7 Forskningsetikk

Det er barna som bidrar til dette prosjektets empiri, og de har blitt behandlet med største varsomhet og respekt både med tanke på personvern og barnas integritet, i samsvar med retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Barnas>). Det er innhentet foreldresamtykke i tråd med *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes*

(NSD) retningslinjer (vedlegg 3 og 4), og oppbevaring og håndtering av personsensitive data er i samsvar med gjeldende regler. Personvernet for barna er ivaretatt. Barna er anonymiserte – bare barnas kjønn og alder er tilgjengelig ved hver fortelling. All informasjon om kommune, barnehage og skole er tatt bort.

Etablering av forskerens status i barnehagen vekker forskningsetiske spørsmål. Er det å føre barna bak lyset å ikke gjøre rede for hva forskerens egentlige mål er? På forhånd er barnas foreldre kjente med prosjektet og prosjektets mål, og barnehagens ansatte er informerte, men hva med barna? Jeg vet ikke om barna ville opplevd en presentasjon av prosjektet som meningsfull eller viktig eller kanskje som en distraksjon, eller om det kunne hatt en positiv eller en negativ innvirkning på barnas språklige selvbevissthet. Jeg valgte å ikke spesifisere forskningsobjektet mitt for barna, samtidig la jeg vekt på at jeg ønsket å prate med dem – og at jeg var opptatt av leseaktiviteter, fortelling og samtale.

Det er forskerens ansvar å sørge for at barna ikke lider overlast under innsamlingen av fortellingene. Dette ansvaret har jeg skjøttet etter beste evne. Den støtten jeg har bidratt med i barnas fortellinger kan ses i lys av forskningsetiske spørsmål, for jeg har handlet i tråd med den dialogiske lesekulturen som karakteriserer leseaktiviteter i norske barnehager og som er velkjent for barna: Jeg har lagt vekt på å være en oppmerksom tilhører som aktivt oppmuntrer barna til å fortelle, som gir oppmerksomhetssignal, som responderer på fortellingen og som svarer på direkte spørsmål. Dette har jeg opplevd som min forpliktelse som tilhører til barnas fortellinger.

Forhandlinger av statuser og rolleforventninger impliserer også viktige forskningsetiske spørsmål. Selv om det var et mål at alle barna skulle oppleve at de mestret situasjonen og at de skulle gå fra samtalen med en god følelse, selv om barna hele tiden hadde mulighet til å trekke seg fra studien og selv om de kunne ha med seg en kjent voksen under innsamlingen – viss de ønsket det – så må forskeren være seg bevisst på hvilke samhandlingstyper som iverksettes, og passe på at barnet ikke blir overkjørt i forhandlingene.

4.8 Sammenheng

Dobbelrollen som forsker på – og deltaker i – fortellingene er en utfordring i denne studien. Ved å være bevisst min egen optikk, ved å presentere fremgangsmåten grundig og ved å gjøre greie for de statuser og roller som jeg tar, er målet å bidra til at analysene i størst mulig grad blir etterrettelige.

I dette kapitlet har jeg diskutert min egen rolle i barnehagen og i innsamlingskonteksten. Både statusene og rolleforventningene knyttet til *forteller – tilhører* ligger innenfor et akseptert rolleområde i barnehagekulturen, likevel oppstår både uenigheter og uklarheter, og rolleforhandlingene er et avgjørende punkt. I kapitlet gjør jeg også greie for hvordan fortellingene som utgjør materialet i avhandlingen er samlet inn, og jeg argumenterer for at fremkalte fortellinger har sitt eget kulturelt betingede særpreg – og påkaller et språk som er naturlig for fremkalte fortellinger. Jeg har presentert Frog story-metodologiens prosedyre for innsamling av fortellinger – og jeg har gjort greie for hvor jeg har brutt med prosedyren – og hvorfor: Jeg har forholdt meg til det å fortelle som en sosial aktivitet med sine egne kommunikative konvensjoner.

I kapitlet beskrives også utvalget av barn som har deltatt. En følge av at prosjektet har endret fokus, er at utvalgskriteriene jeg har brukt, ikke lenger er viktige for studien. Til tross for dette er materialet så mangfoldig at det er høyst relevant for prosjektets nye fokus og forskningsspørsmål: Barnas fortellinger er preget av særtrekk og nyanser – som jeg ikke hadde forventet på forhånd – og som jeg ønsker å forstå i lys av den sosiale og kulturelle konteksten de springer ut av. Dette gjelder særlig de konversasjonelle fortellingene, men fordi jeg legger føringer på barnas fortellinger – mer eller mindre bevisst – gjennom måten jeg responderer på, har jeg valgt å beholde de intervjuoppreagte fortellingene i materialet.

Jeg har søkt å ivareta barnas særegne språk både i transkriberingen av materialet og i oversettelsen av eksempel materiale fra norsk barnespråk til engelsk barnespråk. De ulike teoretiske inngangene til materialet har vært avgjørende for hvordan analysene har blitt organisert. Fortellingene har både blitt analysert i overensstemmelse med Frog story-metodologien, og med fokus på fremtredende sosiale og kulturelle narrative komponenter.

Innsamling av fortellingene – empirisk materiale og metode

Til slutt i kapitlet trekker jeg frem noen viktige forskningsetiske refleksjoner, særlig knyttet til at det er barn som bidrar til prosjektets empiri.

5 Sammenfatting av artiklene

De tre artiklene presenterer en fler-teoretisk tilnærming til de 70 muntlige fortellingene, som alle er fortalt av 6- og 7-åringer, med utgangspunkt i den ordløse bildeboka *Frog, where are you?* Artiklene er skrevet på engelsk og kappen, inkludert artikkelsammendragene, er skrevet på norsk.

5.1 Artikkel I

Hoel, T. [in press]. Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Av de 70 fortellingene i materialet, er det ikke én eneste som har en komplett og koherent narrativ plotstruktur, selv om 68 fortellinger viser til plotstrukturen på en eller annen måte. Med dette som utgangspunkt utforskes hvordan barnas fortellinger veksler mellom on-plotline (tilstedeværelse) og off-plotline (fravær) av henvisninger til den overordnede plotstrukturen i *Frog, where are you?*, slik den er presentert og brukt i Frog story-forskningen.

I artikkelen stilles tre spørsmål, og det første spørsmålet er: *Finnes det et mønster i vekslingen mellom on-plotline og off-plotline av eksplisitt eller implisitt henvising til plotline?*




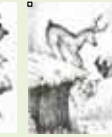














Sammenfatting av artiklene

Tabell 3 *Antall forekomster av on-plotline-fortelling* ³⁹

Picture/ Episode	PN
1	57
2	66
3	57
4	47
5	40
6	2
7	4
8	44
9	42
10	13
11	27
12	14
13	5

³⁹ Tabellen er hentet fra artikkelen.

Sammenfatting av artiklene

14							32
15							5
16							1
17							1
18							1
19							10
20							11
21							20
22							34
23							27
24							31

I barnas fortellinger trer mønster frem: Barna relaterer til den overordnede plotstrukturen først og fremst i starten av boka. I de aller fleste fortellingene er første episode, hvor plotet etableres, fortalt on-plotline. Det er bare to fortellinger av episode 2 som er off-plotline. Den største andelen on-plotline-fortelling finnes i episodene 1, 2 og 4, mens episodene 3, 6 og 7 har færrest. Av alle fortellingene er det 34 som avslutter med on-plotline i episode 8.

Det andre spørsmålet som stilles i artikkelen er: *Hvorfor og hvor i fortellingene relaterer barna til den overordnede plotstrukturen i boka?* er det neste spørsmålet i artikkelen. For å forstå barnas veksling mellom ulike narrative orienteringer tilføres Frog story-tradisjonens plotstruktur en visuell analyse av bilder i boka, basert på Kress og van Leeuwen (2006) og van Leeuwen og Jewitt (2001). Forelegget for barnas fortellinger er en visuell tekst som barna leser og fortolker med bakgrunn i de semiotiske ressursene og den motivasjonen som er tilgjengelig for den enkelte. Analysene viser både hvordan plotlinestrukturen manifesteres i bildene – det ligger elementer i det visuelle som fører frem til frosken – og hvorfor barna forteller off-plotline. I dette mener jeg å finne en av Frog story-tradisjonens blinde flekker.

Det er for eksempel to representerte deltakere i denne visuelle teksten som er viktige: hunden og gutten. Det er mye handling uten at frosken står i sentrum. I følge tradisjonen er det gutten som er hovedkarakteren, men for eksempel ved å lese teksten med hundens perspektiv, kommer det frem at det foregår en fortelling ved siden av guttens prosjekt: Hvis man følger hunden i alle episodene, kan dette være fortellingen om den uheldige hunden. Hunden får mye plass, den representerer handling og action og dyr fenger barn. Dette virker inn på hvordan barna leser boka.

Enda et eksempel er episode 6, som er off-plotline i svært mange fortellinger. Bildene viser at gutten står på en stein og roper, og i neste øyeblikk henger han over hodet på en hjort. Hjorten springer av sted og kaster gutten og hunden ned en bratt skrent, hvor de ender opp i en dam. Dette er både overraskende og morsomt. Episoden er veldig dramatisk: et stort dyr – som ikke ser vennligsinnet ut – kommer plutselig, og situasjonen fremstår som farlig. Bildene inviterer til off-plotline-fortelling, og for en barnlig leser kan dette lett bli et høydepunkt i fortellingen – og erstatte letingen etter frosken som hovedelement. Men, selv om koplingen til plotstrukturen er vag i disse

bildene, er det vanskelig å si at hjorten ikke spiller en rolle i letingen etter frosken. I følge aktantmodellen (Greimas, 1983) – en semiotisk modell hvor handlingen i en fortelling blir analysert ved å kople karakterene i binære motsetninger – starter hjorten som en motstander eller et hinder, men ender som en hjelper i jakten på frosken. En konsekvens av den komplekse visuelle teksten, som inviterer til off-plotline samtidig som den implisitt åpner for on-plotline, er at nesten alle forteller den off-plotline.

Analysene viser at barna forteller mer on-plotline når frosken er synlig i den visuelle teksten, dette har også andre pekt på (Trabasso & Nickels, 1992). Det denne artikkelen tilfører Frog story-studiene, er ved å vise – gjennom analyse av den visuelle teksten – at forelegget inneholder *mer* enn plotline-relaterte element, og hvert av barna forteller med utgangspunkt i de elementene som er fremtredende for han eller henne.

Det tredje spørsmålet som stilles i artikkelen er: *Hvordan kan en ny forståelse av off-plotline-fortelling påvirke vurderingen av barns narrative kompetanse?* I *Frog, where are you?* legger den visuelle teksten opp til off-plotline fortelling. I fortellingene vandrer barna inn og ut av bokas overordnede plotstruktur. De trekker inn ting de legger merke til i illustrasjonene, som de blir inspirert av, som de har erfart og lært – gjerne off-plotline-elementer eller biepisodes – men likevel kommer de i mål med fortellingene sine. Disse perspektivene åpner for nye og interessante analytiske muligheter i relasjon til off-plotline-fortelling. Sett i lys av de visuelle analysene av bildebokforelegget finnes det ikke én rett narrativ struktur i fortellinger av *Frog, where are you?*, og off-plotline-fortelling er ikke feil. Dermed kan heller ikke fortellingene alene vurderes opp imot en overordnet narrativ struktur.

5.2 Artikkel II

Hoel, T. (2013). Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6/17, 1-21.

Barn forteller fortellinger som blir verdsatt i deres særskilte kultur, fordi de forteller innenfor konteksten av sosial interaksjon. Artikkelen har som mål å bidra til et kulturelt forankret perspektiv på fortellinger – sett i lys av

Sammenfatting av artiklene

lese-kulturen i norske barnehager – ved å fokusere på kulturell interaksjon og sosiale og kulturelle faktorer som fundamentale bidrag til barnas fortellinger.

I artikkelen stilles to spørsmål, og det første spørsmålet er: *Hvilke kreative og stilistiske fremføringstrekk preger fortellingene?*

Hver ytring i barnas fortellinger har blitt analysert med henblikk på fremføringstrekk som er dokumentert i tidligere studier av barns muntlige fortellinger (Gorman, et al., 2011; Reilly, 1992) – i tillegg til to fremføringstrekk som gjenspeiler den spesifikke narrative kulturen som barna deltar i.

Tabell 4 Forekomster av fremføringstrekk og antall barn som har produsert hvert trekk (maks: 70)⁴⁰

Fremføringstrekk	Tale		Referanse til relasjoner mellom karakterer	Utbrodering					Paralingvistiske trekk			Faste ord og formuleringer	Kommentarer utenfor
	Direkte	Indirekte		Karakter	Oppførsel	Fantasi	Uvisshet	Konflikt	Ekspressive lyder	Utrop	Lesestemme		
Forekomster	60	147	144	12	38	49	281	12	100	121	129	47	
Barn	32	60	52	11	22	23	68	9	38	28	54	24	

⁴⁰ Tabellen er basert på to tabeller i artikkelen.

Det andre spørsmålet som stilles i artikkelen er: *På hvilke måter relaterer kreative og stilistiske trekk i fortellingene til lesekulturen som råder i norske barnehager?* Den norske barnehagekulturen er forankret i en helhetlig læringsfilosofi som fokuserer minimalt på standardiserte eller normbaserte metoder for gjennomføring av leseaktiviteter, og hvor engasjement og glede blir vektlagt. Lesekulturen i norske barnehager fremhever dialog, deltakelse, synlig engasjement, utbrodering og uttrykk for empati. I bildeboklesing er bildene viktige for barnas meningsskapning, og både voksne og barn fokuserer på bildene. De voksne inviterer barna til å studere detaljer, til å beskrive og til å bruke fantasien for å utbrodere det de ser – gjerne i form av korte fortellinger i fortellingen – og barna oppmuntres til å knytte det de ser til egne tanker og opplevelser. Disse aktivitetene blir gjennomført for å få barna til å delta aktivt i leseaktiviteten, og for å få dem til å engasjere seg og bidra i språklige aktiviteter.

I fortellingene bruker barna fremføringstrekk som på ulike måter demonstrerer at de er familiære med viktige aspekter ved fortelling, og fortellingene reflekterer den narrative kulturen som barna deltar i. For å vekke tilhørerens interesse, bruker barna fremføringstrekkene konflikt og fantasi. Konflikt skaper spenning – både hos forteller og tilhører – og er et velkjent trekk fra både barnelitteraturen og dagligtalen. Fantasi tilfører fortellingene noe unikt, og uttrykker både subjektiv relevans (Smidt, 1989) og intertekstuelle referanser. Utbroderingene i barnas fortellinger er gjerne off-plotline, men de er likevel narrative av karakter, og de synliggjør barnas erfaringer med – og interesse for – lesing av bilder.

Nesten alle barna dramatiserer fortellingene ved hjelp av stemmen og språket. Barna bruker både direkte- og indirekte tale i fortellingene sine – et vanlig grep i barnelitteraturen og dessuten karakteristisk for hvordan litteratur formidles til barn: som dialog mellom barna og en voksen leser. Involvering er høyt verdsatt under leseaktiviteter i barnehagen og barna er vant med voksne som modellerer involvering – visuelt eller lydlig – gjennom uttrykk for sympati, antipati og humor. Empatiske ytringer og interjeksjoner er frekvente i barnas fortellinger.

I fortellingene uttrykkes relasjoner mellom karakterene på en rekke ulike måter: familie, vennskap, kjærlighet, eierskap – noe som tyder på at barna er

fortrolige med å fokusere på hvordan karakterene i ei bok relaterer til hverandre, og dette påvirker hvordan bøker blir lest og diskutert. Fremføringstrekket oppførsel henger også sammen med fortellernes fokus på relasjoner.

Den dialogiske lesekulturen i norske barnehager gjenspeiles også i barnas bruk av fremføringstrekket uvisshet, for eksempel når fortelleren søker å involvere tilhøreren ved å stille spørsmål relatert til illustrasjonene eller tilhøreren forventninger – akkurat som de er vant med å gjøre i sin egen lesepraksis. Bruken av lesestemme gjenspeiler en ”late som”- eller ”på lek”-situasjon som også er høyt verdsatt i norsk barnehagekultur: Barnet samhandler med tilhøreren i en fantasiverden som er kjent for begge. Faste uttrykk er sjangersignaliserende formuleringer eller ord som sørger for at teksten blir forstått på den måten som fortelleren har intendert. Både lesestemme og faste uttrykk er viktige indikatorer på skriftspråklig påvirkning på barnas fortellinger: Barna bruker sine erfaringer både med voksne formidlere og tekst når de løser oppgaven de har blitt gitt. De voksne formidlerne blir modeller i rolleleken ”å være en forteller”, mens kjente ord og vendinger fra fortellinger som barna har erfart, sørger for at fortellingene blir oppfattet som fortellinger av mottakeren.

Barnehagen er del av en skriftkultur som må være til stede i enhver diskusjon knyttet til vurdering av norske barns språkutvikling. Den dialogiske lesekulturen verdsetter deltakelse, engasjement og refleksjon – trekk som også vektlegges innen et fortelling-som-fremføring-perspektiv. Spenningen mellom fortelling-som-tekst og fortelling-som-fremføring er resultat av ulike perspektiver på hva språk er og hvordan språk brukes (Bloome, et al., 2003). En følge av å se på fortelling som tekst løsrevet fra kontekst og bruk, er at fremføringen og bruken av fortellinger i kommunikasjon blir sett på som uviktig og verdiløst. I Frog story-tradisjonens fortelling-som-tekst-perspektiv, mener jeg å finne en blind flekk. Dette perspektivet står i motsetning til den dialogiske lesekulturen i norske barnehager. Barnas fokus på dialog og deltakelse påvirker måten de forteller på, og barna har lært de narrative formene fra fortellinger de har erfart og blir oppmuntret til å produsere.

5.3 *Artikkel III*

Hoel, T. [in press]. Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Barns lesing av bilder skiller seg fra voksnes lesing av de samme bildene. En karakteristisk forskjell mellom voksnes og barns resepsjon, er at voksne søker å etablere orden i de visuelle uttrykkene ved å velge ut relevante komponenter som kan ordnes i et overordnet hele. Barn, derimot, vektlegger detaljer som er signifikante i deres lesing, og er mindre opptatt av helheten (Hansen, 1989). Mens Frog story-tradisjonen fokuserer på narrativ makrostruktur, er barns oppmerksomhet ofte rettet mot detaljer i bildene.

I artikkelen utforskes barnas lesing av to bilder (bilde 1 og bilde 24) i *Frog, where are you?* i lys av Ecos modell-leser-begrep (1994 [1993]). Barn møter bildebøker innenfor en spesifikk brukskontekst, og derfor er resepsjonsforholdene inndratt som en viktig del av analysen, hvor jeg ser på samspillet mellom bildet – slik det fremstår i en bildesemiotisk analyse – og de empiriske leserne kulturelle lesekontekst, slik den fremstår i fortellingene.

I artikkelen stilles to spørsmål, og det første spørsmålet er: *Hvilke narrative strategier åpner bildene for?* Analyse av bilde 1 peker på en mangetydighet som kommer til uttrykk gjennom en rekke mulige realisasjoner av dette potensialet. I og med at jeg har brukt dette eksempelet tidligere i kappen (jfr. s. 50), vil jeg i dette artikkelsammendraget hente eksempler fra bilde 24, som er det siste bildet i boka.



Bilde 3 Bilde 24 i *Frog, where are you?*, gjengitt fra Mayer (1969) med tillatelse fra utgiver

Bildet strekker seg over to sider, og vi ser gutten og hunden gå bort fra en gruppe frosker. Det er to kulturspesifikke rammer beskrevet i Frog storylitteraturen (jfr. s. 33), som i stor grad henger sammen med fortellingene av dette bildet: rammen som er assosiert med et felles kulturelt syn på idealfamilien, som i bildet er overført til froskene, og rammen som er assosiert med barnelitteratur. Fortolkningen av froskene som en familie understrekes av den visuelle fremstillingen: To av froskene er større enn resten, og dette er lett å tolke som froskemoren, froskefaren og alle de små froskebarna. Froskefamilien har en fremtredende plass i høyre del av bildet, og de er plassert nærmere leseren enn det gutten og hunden er – som begge er i venstre del av bildet. Posisjonering til høyre og venstre for midten av bildet forteller leseren noe om hva som er verdt å legge merke til: hva som er *Given* og hva som er *New* (jfr. s. 45). I den visuelle teksten finnes det dermed et grunnlag for å fortolke froskefamilien som hovedkarakterene i bildet.

Både gutten og hunden har ryggen vendt mot froskene – noe som indikerer at de er på vei bort fra froskene – i retningen hjem. Under letingen etter frosken har gutten og hunden gått fra venstre mot høyre, og i dette siste bildet går de fra høyre mot venstre. Hjemme-ute-hjemme-strukturen er velkjent fra barnelitteraturen (Birkeland & Mjør, 2012). De representerte deltakerne i bildet smiler, og en lykkelig slutt er å forvente i lys av barnelitteratursjangeren (Christensen, 2002). Men det er én deltaker som skiller seg ut – ikke minst i kontrast til den smilende frosken i guttens utstrakte hånd. Nede i bildets høyre

hjørne er en liten frosk med et overrasket ansiktsuttrykk. Den lille frosken utmerker seg mot den lyse bakgrunnen, og det er den aller minste frosken av alle froskene i bildet.

Det andre spørsmålet i artikkelen er: *Hvilke narrative valg gjør de empiriske leserne?* besvares i artikkelen. Med et fokus på plotline – og den ”kanoniske” lesingen av *Frog, where are you?* – er lesingen av bildet: Gutten får en frosk og går hjem. Frog story-tradisjonens antatte modell-leser fokuserer med dette på den narrative makrostrukturen, og gjenkjenner de kulturspesifikke rammene som er beskrevet i litteraturen. Men de empiriske lesernes fortellinger representerer diversitet og fremviser flere mulige fortolkningsmuligheter – og dermed flere mulige modell-lesere. I flere av fortellingene går gutten hjem, som Jente 16 (seks år): ”og nå skulle de dra hjem”, en fortolkning som får støtte i den visuelle teksten. Froskefamilien blir fremhevet i flere fortellinger, som Jente 8 (sju år): ”og her så går de tilbake og sier ha det til froskefamilien”. Den intime familiesfæren ser ut til å være viktigere for flere lesere enn den narrative strukturen. Sett i lys av familieperspektivet er frosken som gutten har i hånden en utfordring: i noen fortellinger vektlegges en vertikal relasjon når gutten *tar* frosken (som Jente 18, sju år), og i flere fortellinger *får* gutten frosken av froskefamilien – som Gutt 5 (sju år): ”og så fikk de med seg en hjem, så snille de foreldrene var, froskeforeldrene”. De empiriske leserne velger mellom to mulige narrative stier: gutten tar eller får frosken, og med dette synliggjøres en motsetning mellom de kulturspesifikke rammene barnelitteratur (lykkelig slutt) og idealfamilie (”husbands and wives love each other and their children; a parent would do anything to get back to be with their children; children are a source of pride to their parents, etc.”) (Slobin & Berman, 1994a, s. 22). Flere av barna strever med å forklare hvorfor gutten tar frosken bort fra froskefamilien – og dette er en mulig forklaring på hvorfor flere barn har unnlatt å kommentere frosken i guttens hånd, og hvorfor hele ni fortellere lar være å si noe om bilde 24 i det hele tatt. Også den lille frosken i nede i høyre hjørne fanger flere fortellers oppmerksomhet og fører til ulike narrative retninger. For noen av fortellerne er denne detaljen et fremtredende element i bildet – som den minste frosken, er den lett å identifisere seg med, og den er visuelt fremtredende mot den lyse bakgrunnen. Dessuten er den en del av familien – som enten ikke legger merke til den, eller som ignorerer den.

Detaljorienteringen kan ikke nødvendigvis relateres til et manglende overblikk hos fortellerne, men snarere en annen måte å produsere sammenheng på. Og for den minste frosken representerer bilde 24 heller ingen lykkelig slutt.

Bilde 24 er en kompleks og ideologisk visuell tekst som leder ut i en rekke ulike fortellinger. Analysene viser at leserne plasserer seg ulikt i forhold til narrative muligheter, som alle er troverdige fortolkninger sett i lys av bildets kompleksitet og de empiriske lesernes kulturelle bakgrunn. Innen Frog story-tradisjonen blir den voksne lese måten brukt som en modell for barnas fortellinger, og en overordnet struktur er både forventet og vektlagt som en standard, samtidig som de aspektene barn vektlegger i fortellingene sine ikke blir lagt merke til i samme grad – eventuelt blir de sett på som feil. I dette mener jeg å finne en av tradisjonens blinde flekker. Dersom man vurderer fortellingene utelukkende med øye for som ligger innenfor den forventede normen, og bare ser etter spor av en forventet narrativ kompetanse, står man i fare for å gå glipp av den rikdommen som allerede finnes i barnas fortellinger. Det å se på de narrative strategiene som teksten setter i spill, gir tilgang til et rikt grunnlag for å diskutere barnas narrative språk.

6 Konklusjon og perspektivering

Prosjektet er en studie av 70 fortellinger som i første omgang er analysert i overensstemmelse med en metodologi som er utviklet og etablert rundt fortellinger basert på den ordløse bildeboka *Frog, where are you?* – Frog story-metodologien, som har et særlig fokus på overordnet narrativ struktur. I andre omgang er fortellingene analysert med henblikk på å supplere dette analyseapparatet med narrative grunnkomponenter som ikke er innbefattet i den strukturalistiske forskningstradisjonen som Frog story-metodologien er en del av.

I prosjektet blir barna bedt om å formidle en fortelling basert på ei bildebok, og det er barna som fortolker bildene i boka, og som plukker ut og forteller det som er meningsfullt for dem. I avhandlingen er jeg opptatt av å utforske barnas fortellinger som kulturell praksis. For å kunne gjøre dette, beskriver jeg fortellingene i lys av praksis og ikke i lys av en kvalitetsnorm – som ligger implisitt når overordnet narrativ struktur er styrende – og jeg skildrer praksisen slik den er, og ikke i forhold til en standard som beskriver 6- og 7-åringers narrative kompetanse som ”underveis”.

I arbeidet er fremføring valgt som perspektiv på denne praksisen. En slik tilgang gir rom for å gripe et større register av variasjon – enn for eksempel et fokus på plotstruktur. Ved å se på sammenhenger mellom narrativ praksis i norsk barnehagekultur og barnas fortellinger finnes grunnlaget for å fange opp variasjonen i fortellingene og for å stille spørsmål ved hva som karakteriserer barnas muntlige fortellinger i en norsk kulturkontekst.

Fortellernes meningsskaping med bakgrunn i bilder forankres i et sosiosemiotisk perspektiv, som er en grunnleggende ressurs i arbeid med kommunikasjon og meningsskaping – som involverer både ord og bilder. I dette finnes et grunnlag for å undersøke hvorfor barna velger de narrative strategiene som de gjør. Blant annet Kress og van Leeuwens (2006) sosiosemiotiske perspektiv har vært viktig i arbeidet med å analysere bildeboka som er forelegg for barnas fortellinger.

Som et supplement til sosialsemiotikken – for å utforske den meningsskapingen som skjer i møtet mellom tekst og leser – brukes en resepsjonsteoretisk tilgang, som gir mulighet til å beskrive hvordan teksten representerer et potensial for ulike lesninger. Særlig har Ecos (1994 [1993]) konsept modell-leser – realisert som flere ulike modell-lesere i samme tekst – vært til inspirasjon.

Karakteriseringen av fortellingene i henhold til tilstedeværelse (on-plotline) og fravær (off-plotline) av henvisninger til den overordnede plotstrukturen i *Frog, where are you?* er i tråd med Frog story-tradisjonen: Bildeboka inneholder noen bilder som knapt noen av barna forteller på en on-plotline måte, men forskningslitteraturen tilbyr få forklaringer på dette. I litteraturen er det foreslått at mangel på on-plotline-fortelling kan være et resultat av at frosken er til stede kun i få bilder, og også lengden på boka blir trukket frem som forklaring. I tillegg viser analysen av on-plotline- og off-plotline-fortelling, at den visuelle teksten inviterer fortellerne til å avvike fra plotline.

Begrepet off-plotline-fortelling skiller seg fra Frog story-tradisjonens vektlegging av *mangel på* plotline. Dette skillet mener jeg gir tilgang til ny og mer detaljert kunnskap om utvikling av narrativ kompetanse. Det er ingen grunn til å se på off-plotline-fortelling som defekter, og det er unyansert, mener jeg, å diskutere hvorvidt 6 og 7 år gamle barn har – eller ikke har – narrativ kompetanse. Hvis man vier for mye oppmerksomhet til slike spørsmål, forsvinner lett de små og interessante nyansene i barnas fortellinger. Dette perspektivet på barnas fortellinger fører til nye spørsmål, som: Hvilke trekk er det som karakteriserer barnas fortellinger – og hvorfor?

Gjennom fortellingene trer barna frem som fortellere med kjennskap til viktige sider ved fortellingen, selv om de mer eller mindre ignorerer bokas overordnede plot-struktur. Dette er i overensstemmelse med kriterier som er gitt verdi i den kulturen som de er deltakere i. Den norske barnehagekulturen er forankret i en helhetlig læringsfilosofi som for eksempel i gjennomføring av leseaktiviteter innebærer et minimalt fokus på standardiserte eller normbaserte metoder, men til gjengjeld med stor vekt på å skape spenning og glede. Lesekulturen i norske barnehager vektlegger dialog, deltakelse, synlig engasjement, utbroderinger og uttrykk for empati. Narrativ struktur utgjør ofte et grunnleggende prinsipp i barnelitteraturen, men det foregår ikke systematisk kommunikasjon av overordnet narrativ struktur i barnehagens

leseaktiviteter. I bildeboklesing er bildene av stor betydning for barnas meningsskaping, og både voksne og barn fokuserer på bildene. De voksne inviterer barna til å studere bildene i detalj, til å beskrive, og til å bruke fantasien for å utdype det de ser, og barna oppfordres til å knytte det de ser til egne tanker og erfaringer. Målet med disse aktivitetene er å få barna til å delta aktivt – få barna til å engasjere seg og bidra i språklige aktiviteter.

Barnas leseerfaringer kommer tydelig frem i deres interesse for å lese og utdype det de ser i bildene – og i deres bruk av faste uttrykk og lesestemme. Dette peker på at barnehagen er en del av en lesekultur som må tas i betraktning i all diskusjon om eller vurdering av norske barns språkutvikling. Den dialogiske lesekulturen verdsetter deltakelse, engasjement og refleksjon – karakteristiske trekk som også er vektlagt innenfor et tekst-som-fremføring-perspektiv. Barnas fortellinger kan verkes ses løsrevet fra den kulturelle konteksten de oppstår i – eller brukskonteksten.

Barnas fokus på dialog og deltakelse under leseaktiviteter – særlig når det gjelder bildene i bildebøker – påvirker måten de forteller bildebøker på. Barna lærer sine fortellerformer fra fortellingene de opplever, blir spurt om og oppfordres til å fortelle. Dersom *Frog, where are you?* skal brukes til å vurdere norske barns språkutvikling, må det tas hensyn til andre narrative kjennetegn enn de som tradisjonelt fokuseres på, som for eksempel referanser til karakterenes relasjoner, utbroderinger og paralingvistiske aspekter. Med dette perspektivet på barnas fortellinger, koples valg av narrative strategier til den lesekulturen som barna er en del av. Men også i bildebokforelegget finnes det et potensiale for ulike fortolkninger som kommer til syne i barnas fortellinger.

Resepsjonstilgangen jeg har brukt i arbeidet, vektlegger hvordan leserne fortolker teksten, og bildebokforelegget tilkjenner flere ulike modell-lesere. For eksempel presenterer de sosialsemiotiske analysene av Bilde 24 i *Frog, where are you?* en kompleks og ideologisk visuell tekst – som resulterer i mange ulike fortellinger. Bredden av tolkninger av hva som skjer med frosken i guttens hånd i den visuelle teksten, er etter min mening et utmerket uttrykk for hvordan bildet ikke gir tilgang til én enkelt forståelse, men en serie med lesemuligheter: Er frosken tatt? Er det gitt bort? Er froskfamilien lykkelig gjenforent? Er gutten og frosken lykkelig gjenforent?

De kulturspesifikke rammene, for eksempel beskrivelsen av hunder, i Frog story-litteraturen er heller ikke universelle. De er i stor grad gjenkjennelige for fortellerne, men bildene gir grunnlag for mer enn det som er spesifisert innenfor rammene, og barna forteller med større variasjoner. Bildet åpner opp for flere tolkninger, ikke bare én. De narrative valgene barna gjør er påvirket av de narrative strategiene som bildebokforelegget åpner for. Barnas blikk for – og fokus på – detaljer og nyanser i bildene må derfor være en del av forståelsen av barnas fortellinger. Mitt poeng er at bildene må undersøkes – og ulike modell-lesere identifiseres – før det er grunn til å anta at én modell-leser vil være viktigere og riktigere enn andre for ulike lesere.

Tvetydig og kompleks visuell tekst fører til variasjoner i fortellingene, som alle er rimelige og forståelige sett i lys av semantisk kompleksitet i bildene og de empiriske lesernes kulturelle bakgrunn. Narrative strategier, som tilkjenner seg i hvert av bildene, gir grunnlag for en bred forståelse av variasjoner i barnas narrative språk.

En konsekvens av arbeidet mitt med 6- og 7-åringers muntlige fortellinger basert på et forelegg, er at jeg må ta min egen måte å forstå fortelling på opp til diskusjon. Det er ulike perspektiver på muntlige fortellinger, og det er ulike forklaringer på hvorfor fortellinger – selv om de er basert på et felles forelegg – varierer. Fortellinger er ikke nødvendigvis sekvensielle eller komplette, de vil ikke nødvendigvis fokusere på ”essensielle” heller enn ”perifere” elementer – selv om man antar at det finnes en enighet om hva disse er – og fortellinger vil ikke nødvendigvis reflektere en abstrakt narrativ grammatikk som vektlegger årsakssammenhenger og karakterenes motivasjon. Å vurdere barns fortellinger i form av hvor de mislykkes i å manifestere disse karakteristikkene – og å anse disse feilene som bevis på manglende kognitive ferdigheter – er å ignorere kompleksiteten i prosessen. Skal det barna gjøres kalles fortelling eller ikke? Her er det en spennende overveielse, for barnas tekster – produktene av språkhendelsen – vurderes, selv om det ikke er enighet i hva som undersøkes.

En overordnet narrativ struktur bidrar til å sikre sammenheng i fortellinger. Men, når det kommer til barns fortellinger, er det viktigere å identifisere faktorer som kan påvirke fortellingene deres – på andre måter enn de påvirker mer erfarne fortellere – enn å la en metodologi med fokus på fravær av overordnet narrativ struktur utvikle seg videre. Innen en norsk

barnehagekontekst må flere elementer være involvert i vurderingen av barns fortellinger, for det er avgjørende å se kvalitetene i hvert barns fortelling. I min utforskning av on-plotline- og off-plotline-fortelling avdekkes et behov for nye måter å studere og beskrive barns språklige og narrative ferdigheter på.

Frog story-metodologien bruker *Frog, where are you?* på en måte som skiller seg fra de leseaktivitetene som barna i denne studien er vant med, og barnas fortellinger blir sett på som dekontekstualiserte tekster. En konsekvens av at fortellinger ikke blir vurdert i lys av sosial og kulturell kontekst kan være at narrativ fremføring og bruk av fortelling i ansikt-til-ansikt-situasjoner ikke blir verdsatt, og dette står i motsetning til den dialogiske lesekulturen som barna er en del av. Også her – som i utforskningen av on-plotline- og off-plotline-fortelling – avdekkes et behov for nye måter å studere og beskrive barns språklige og narrative ferdigheter på.

Ved å se på fortellingene kun med et blikk for hva som er innenfor den forventede normen, med fokus på ledetråder til en forventet narrativ kompetanse, marginaliseres den rikdommen som allerede utspiller seg i barnas fortellinger. Utforskning av hvilke narrative strategier som blir satt i spill i fortellingene gir et mangeartet grunnlag for å diskutere barnas narrative språk. Dette er en tilgang hvor barnas praksis som fortellere og språkbrukere anerkjennes, og som dermed gir mulighet til å se alle barn fra en utviklingsperspektiv.

Barna i denne studien er del av en lesekultur i barnehagen og hjemme og de har tilgang til barnelitteratur som setter spor i fortellingene deres. *Frog, where are you?* som et velbrukt, og såkalte kulturelt nøytralt forelegg er – sett i lys av dette arbeidet – ikke et godt nok utgangspunkt for å si noe generelt om norske barns narrative språk. Det ikke noe grunnlag for å anta at en gitt tekst korresponderer med en gitt mening eller en gitt narrativ struktur.

7 Summary

This dissertation aims to investigate 35 children's oral narratives, all based on the wordless picture book *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Each child produced a narrative while looking at the pictures in the book on two occasions: first during the last month of kindergarten (six years old) and then again during the last month of the first year of primary school (seven years old). The thesis presented in the three articles represents a multi-theoretical approach to the empirical material.

Article I Hoel, T. [in press]. Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Article II Hoel, T. (2013). Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6/17, 1-21.

Article III Hoel, T. [in press]. Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers. *European Early Childhood Education Research Journal*.

The narratives are initially analysed in accordance with a methodology developed and established around narratives based on *Frog, where are you?* – the Frog story methodology – which has a particular focus on the overall narrative structure. Then the narratives are analysed with the purpose of supplementing these analytical tools with components that are not included in the structural research tradition of which the Frog story methodology is a part.

In this project, the children are asked to convey a story based on a picture book. Hence, it is the children who interpret the pictures in the book, make choices and narrate what is meaningful for them. I am concerned to explore the children's narratives as cultural practice. In order to do this I describe the narratives in the light of practice and not in the light of a quality standard – which is implicit when the overall narrative structure is governing – and I portray the practice as it is and not in comparison to a standard that describes the 6- and 7-year-olds' narrative competence as "on the way".

In the work performance is chosen as perspective on this practice. Such access provides an opportunity to seize a larger register of variation than i.e. a focus on plot structure. By looking at connections between narrative practices in Norwegian kindergarten culture and the children's narratives, the basis for exploring variations in children's stories emerges. As does the question of what characterizes the children's oral narratives in a Norwegian cultural kindergarten context.

The narrator's meaning making on the background of pictures are anchored in a socialsemiotic perspective, which is a basic resource in working with communication and meaning making – involving both words and pictures. In this lies the basis for investigating why children choose the narrative strategies that they do. Kress and van Leeuwen's (2006) socialsemiotic perspective has been important in the effort to analyze the picture book on which the narratives are based.

As a supplement to socialsemiotic – to explore the meaning making taking place in the encounter between reader and text – reception theory is applied. This perspective provides the ability to describe how the text represents a potential for different interpretations. In particular, Eco's (1994 [1993]) concept of model reader – realized as several model-readers in the same text – has been an inspiration.

The research questions that are being asked in Article I are: Is there a pattern in the alternation of presence (on-plot line) and absence (off-plotline) of explicit or implicit references to plotline? How and where in the narratives do the children relate to the overall plot structure of the book? And: How can a new understanding of off-plotline-narrative affect the assessment of children's narrative skills?

The characterization of the narratives according to the presence (on-plot line) and absence (off-plot line) of referrals to the overall plot structure of *Frog, where are you?* is in line with the Frog story tradition: The book contains some pictures that hardly any of the children narrates in an on-plotline-manner, but the research literature offers few explanations for this. In the literature, it is suggested that the lack of on-plotline-narration may be the result of the frog being present only in a few pictures; also, the length of the book is being cited as justification. In addition, the analysis of on-plot line

and off-plotline-narrative display that the visual text invites narrators to deviate from the plotline.

The term off-plotline-narrative differs from the Frog story tradition's emphasis on the *lack* of plotline. I believe this distinction gives access to new and more detailed knowledge of the development of narrative competence. There is no reason to look at off-plotline-narrative as defects, and it is oversimplified, I argue, to discuss whether the 6- and 7-year-old children have – or do not have – narrative competence. Too much attention devoted to such issues only causes that the small and interesting nuances of children's narratives to disappear. This perspective on children's narratives leads to new questions, such as: What features characterize the children's narratives – and why?

The research questions that are being asked in Article II are: What creative and stylistic performance features characterize the narratives? In what ways are creative and stylistic features in the narratives related to the reading culture that prevails in Norwegian kindergartens?

Through their narratives, the children appear as narrators with knowledge of important aspects of the narrative, even though they more or less ignore the book's overall plot structure. This is consistent with criteria given value in the culture in which they are participating. The Norwegian kindergarten culture is rooted in a holistic learning philosophy, i.e. reading activities involves a minimal focus on standardized or norm-based methods, but in return, it involves great emphasis on creating excitement and joy.

The reading culture in Norwegian kindergartens emphasizes dialogue, participation, visible engagement, embellishment and expression of empathy. Narrative structure often constitutes a fundamental principle in children's literature, but no systematic communication of the overall narrative structure occurs in kindergarten reading activities. In reading of picture books, the pictures are of great importance for children's meaning making, and both adults and children focus on the pictures. The adult invites children to study the pictures in detail, to describe and to use their imagination to elaborate on what they see, and the children are encouraged to associate what they see to their own thoughts and experiences. The goal of these activities is to get the

children to participate actively and to involve the children and make them contribute in language activities.

The children's reading experience is evident in their interest to read and deepen what they see in the pictures – and in their use of fixed wording and reading voice. This points to that the kindergarten is part of a reading culture that must be considered in any discussion or evaluation of Norwegian children's language development. The dialogic reading culture values participation, involvement and reflection – characteristics that are also emphasized in the text-as-performance perspective. Children's narratives can be seen neither in isolation from the cultural context in which they occur – nor the context of use.

The children's focus on dialogue and participation during reading activities – especially when it comes to pictures in the picture books – affects the way they narrate picture books. Children learn their means of expression from the stories they experience, are asked about and encouraged to tell. If *Frog, where are you?* should be used to assess Norwegian children's language development, consideration must be given to other narrative characteristics than those traditionally focused on, such as references to the characters' relationships, embellishment and para-linguistic aspects. With this perspective on children's narratives, the choice of narrative strategies connects to the reading culture of which the children are part. In addition, in picture books, there is a potential for different interpretations appearing in the children's narratives.

The research questions that are being asked in Article III are: What narrative strategies do the pictures allow for? And: Which narrative choices do the empirical readers make?

The reception access I have used in my work emphasizes how readers interpret text, and the picture book declares several different model readers. For example, the socialsemiotic picture analysis of Picture 24 in *Frog, where are you?* presents a complex ideological and visual text – resulting in many different narratives. The breadth of interpretations of what happens to the frog in the boy's hand in the visual text, is in my opinion an excellent indication of how the picture does not provide access to a single understanding, but a series

of reading possibilities: Is the frog taken? Is it given away? Is the frog family happily reunited? Is the boy and frog happily reunited?

The culture-specific frames, such as the description of dogs in the Frog story-literature, are also not universal. They are largely recognizable for the narrators, but the pictures provide the basis for more than that specified in the frames, and the children narrate with larger variations. The pictures allow for several interpretations, not just one. The narrative choices children make are influenced by the narrative strategies for which the picture book allows. Children's eye for – and focus on – details in the pictures must therefore be part of the understanding of children's narratives. My point is that the pictures must be examined – and various model readers identified – until there is reason to assume that one model reader will be more important and more appropriate than others will for various readers.

Ambiguous and complex visual text leads to variations in the narratives, all of which are reasonable and understandable in light of the semantic complexity of the pictures and the empirical reader's cultural background. Narrative strategies, which manifest itself in each of the pictures, provide the basis for a broad understanding of variations in children's narrative language.

8 Referanser

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bamberg, M. (1985). *Form and function in the construction of narratives: Developmental perspectives*. University of California, Berkeley, Unpublished doctoral dissertation.
- Bamberg, M. (1997a). Language, concepts, and emotions: The role of language in the construction of emotions. *Language Sciences*, 19(4), 309-340.
- Bamberg, M. (1997b). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. I J. C. Meister, T. Kindt & W. Schernus (red.), *Narratology beyond literary criticism: Mediality, disciplinarity* (s. 213-237). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bamberg, M. (2009). Sequencing events in time or sequencing events in storytelling? From cognition to discourse – with frogs paving the way. I J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura & S. Özcaliskan (red.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of dan isaac slobin* (s. 127-136). New York: Psychology Press.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(03), 689-710.
- Berman, R. A. (1997). Narrative theory and narrative development: The labovian impact. *Journal of narrative and Life History*, 7, 235-244.
- Berman, R. A. (2009). Language development in narrative contexts. I E. L. Bavin (red.), *The cambridge handbook of child language* (s. 355-375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/J.W. Cappelens forlag a.s.
- Bloome, D., Katz, L. & Champion, T. (2003). Young children's narratives and ideologies of language in classrooms. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(3), 205-223.

- Borg, E., Kristiansen, I.-H. & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)* (Vol. 6). Oslo.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Broström, S. (1999). Analyse af 359 børnehistorier. I S. Broström (red.), *Jeg vil li'fortælle en historie. Rapport fra sagofärden, et udviklings- og forskningsarbejde om børns historiefortælling* (vol. 11). Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Småbørnspædagogik: Skriftserie fra Center for Småbørnsforskning.
- Broström, S., De López, K. J. & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*: Dafolo.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (red.), *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Chen, L. & Yan, R. (2010). Development and use of english evaluative expressions in narratives of chinese-english bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(4), 570-578.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Christensen, N. (2002). Indgangsvinkler til analyse af billedbøger *Nedslag i børnelitteraturforskningen* (vol. 3, s. 167-188). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- DeLoache, J. S. & DeMendoza, O. A. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 111-123.
- Dickinson, D. & McCabe, A. (1991). The acquisition and development of language. A social interactionist account of language and literacy development. I J. F. Kavanagh (red.), *The language continuum: From infancy to literacy* (s. 1-40). Parkton, MA: York Press.
- Druker, E. (2008). *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i norden*. Stocholm: Makadam förlag.
- Dunn, L. M., Dunn, D. M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). *The british picture vocabulary scale. Second edition*. GL Assessment Limited: London: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Eco, U. (1984 [1979]). *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana University Press.

- Eco, U. (1988 [1983]). *Ranbemerknninger til rosens navn*. Oslo/Gjøvik: Tiden Norsk Forlag.
- Eco, U. (1994 [1993]). *Six walks in the fictional woods*: Harvard University Press.
- Eco, U. (2001 [1995]). *Fortolkning og overfortolkning*. Århus: Systime.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2011). *Tras: Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Fillmore, C. J. (1976). Frame semantics and the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280 (Origins and Evolution of Language and Speech), 20-32.
- Gee, J. P. (1985). The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education*, 167(1), 9-35.
- Gjems, L. & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Gorman, B., Fiestas, C., Peña, E. & Clark, M. R. (2011). Creative and stylistic devices employed by children during a storybook narrative task: A cross-cultural study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(2), 1-30.
- Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: An attempt at a method*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Halliday, M. a. K. (2004 [1985]). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold Publishers.
- Hansen, A. W. (1989). *Billedbøger : En debattbog om billedet, bogen og barnet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilmann, J., Miller, J. F. & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hoel, T. (In press-a). Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book. *European Early Childhood Education Research Journal*.

- Hoel, T. (In press-b). Young reader's narratives based on a picture book: Model readers and empirical readers. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H. & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. I A. McCabe & C. Peterson (red.), *Developing narrative structure* (s. xvii, 367 s.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hyvärinen, M., Hydén, L.-C., Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. (2010). *Beyond narrative coherence* (vol. 11). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K. & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The nap (narrative assessment protocol). *Early Childhood research Quarterly*(25), 218-234.
- Kress, G. (2001). From saussure to critical sociolinguistics: The turn towards a social view of language. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (red.), *Discourse theory and practice*. London: Sage/The Open University.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Akademika [distributør].
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city : Studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (2006 [1967]). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. I P. Copley (red.), *Communication theories. Critical concepts in media and cultural studies* (vol. 3, s. 28-63). London: Routledge.
- Lehr, S. (1988). Child's developing sense of theme as a response to literature. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 337-357.
- Lynch, J. S. & Van Den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, 22(3), 323-340.

- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I B. Agnes-Margrethe & E. S. Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge (2. Utgave)* (s. 11-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- MacWhinney, B. (2000). *The childes project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet, Trondheim.
- Matre, S. (2003). "Ska æ kapp av dæ øran?" Femåringer i verbal duell. I S. Matre & E. Maagerø (red.), *Når barn erobrer språket. Ulike perspektiv på barns språkutvikling*. Kristiansand: Høyskolen i Agder.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?*. New York: Penguin Young Readers Group.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *Am J Speech Lang Pathol*, 3(1), 45-56.
- Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10(03), 423-442.
- Michaels, S. (2006). Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders. I J. Cook-Gumperz (red.), *The social construction of literacy. Secons edition* (s. 110-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, J. F. & Chapman, R. S. (2004) Systematic analysis of language transcripts. Madison: Language Analysis Laboratory: University of Wisconsin-Madison.
- Miller, J. F., Heilmann, J. & Nockerts, A. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 30-43.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: Vegar til meining og tekst*. 19, University of Agder, Kristiansand.
- Nicolopoulo, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York and London: Garland Publishing.
- Nino, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard: Harvard University Press.

- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. I P. Fletcher & B. MacWhinney (red.), *The handbook of child language* (s. 73-94). Oxford: Blackwell.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (2008). Language socialization: An historical overview. I P. A. Duff & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language education, 2nd edition* (vol. 8, s. 3-15). New York: Springer.
- Pearce, W. M., James, D. G. H. & McCormack, P. F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(8), 622-645.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Pramling, N. & Ødegaard, E. E. (2011). Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. I N. Pramling & I. P. Samuelsson (red.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics. International perspectives on early childhood education and development* (vol. 4, s. 15-35): Springer Science.
- Propp, V. (1986 [1928]). *Morphology of the folktale*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Reilly, J. S. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of narrative and life history*, 2(4), 355-377.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: AlfabetaAnamma.
- Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents: The acquisition of communicative competence*. Oxford: Blackwell.
- Saussure, F. D. (1970 [1916]). *Kurs i almän lingvistik*. Staffanstorps: Bo Cavefors Bokförlag.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Slobin, D. I. & Berman, R. A. (1994a). *A crosslinguistic developmental study* (vol. [1]). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Slobin, D. I. & Berman, R. A. (1994b). Narrative structure. I D. I. Slobin & R. A. Berman (red.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (s. 39-84). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : Hva de søkte, hva de fant : En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (1990). Social sources of narrative skills at home and at school. *First language*, 10, 87-103.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1975). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema.
- Strong, C. J. (1998). *The strong narrative assessment procedure*. Eau Claire.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. [Stockholm]: Norstedts akademiska förlag.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275.
- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Park Munger, M. & Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7(2), 133-170.
- Tønnessen, E. S. (2000). *Barns møte med tv : Tekst og tolkning i en ny medietid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2001). *Handbook of visual analysis*. London: Sage.
- Verhoeven, L. & Strömqvist, S. (2004). *Typological and contextual perspectives* (vol. Vol. 2). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wenner, J. A. (2004). Preschoolers comprehension of goal structure in narratives. *Memory*, 12(2), 193-202.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wolfson, N. (1976). Speech events and natural speech; some implications for sociolinguistic methodology. *Language in society*, 5, 189-209.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger* (vol. 255). Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilder

BILDE 1 BILDE 12 I <i>FROG, WHERE ARE YOU?</i> , GJENGITT FRA MAYER (1969) MED TILLATELSE FRA UTGIVER	45
BILDE 2 BILDE 1 I <i>FROG, WHERE ARE YOU?</i> , GJENGITT FRA MAYER (1969) MED TILLATELSE FRA UTGIVER	51
BILDE 3 BILDE 24 I <i>FROG, WHERE ARE YOU?</i> , GJENGITT FRA MAYER (1969) MED TILLATELSE FRA UTGIVER	90

Tabeller

TABELL 1 <i>SKJEMATISK OVERSIKT OVER ARTIKLENE</i>	1
TABELL 2 <i>SYMBOLER BRUKT I TRANSKRIBERINGEN</i>	70
TABELL 3 <i>ANTALL FOREKOMSTER AV ON-PLOTLINE-FORTELLING</i>	80
TABELL 4 FOREKOMSTER AV FREMFØRINGSTREKK OG ANTALL BARN SOM HAR PRODUSERT HVERT TREKK (MAKS: 70).....	85

Artikler I-III



University of
Stavanger

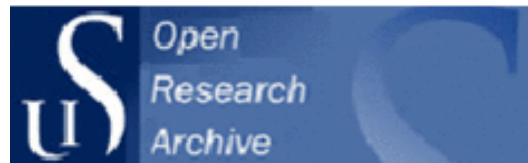
Article 1

Hoel, T. (2016) Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book, *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), pp. 239-264,

Link to published article

<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1035537>

(Access to content may be restricted)



UiS Brage

<http://brage.bibsys.no/uis/>

This version is made available in accordance with publisher policies. It is the author's last version of the article after peer-review, usually referred to as post-print. Please cite only the published version using the reference above.



Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book

Trude Hoel

Abstract

This article presents part of a research project where the aim is to investigate six- to seven-year-old children's language use in storytelling. The children's oral texts are based on the picture book *Frog, Where Are You?* The book consists of a series of episodes that more or less directly point to the plot structure. However, it also contains several narrative detours and sub-plots. The aim of this article is: (1) to identify how the texts alternate between presence and absence of reference to the overall plot structure; and (2) to comment on cases of off-plotline narrative against the background of the interpretive potential represented by the book. Both textual and visual analysis are implemented. The main findings are that there are certain pictures in the book that hardly any of the children narrate in an on-plotline manner and that there are elements in the graphic material that may explain why the children go off-plotline at this point.

Keywords: children's narratives, narrative theory, narrative competence, picture book, visual analysis, kindergarten

A common way to approach language beyond single utterances or sentences is to study narrative discourse. This emerges early in child language (Hudson and Shapiro 1991) and many studies have traced its development from emergence to mastery. Within the research field of children's narratives there is a tension between cross-linguistic studies and cross-cultural studies (Uccelli 2008). The cross-linguistic studies attends to typological differences and suggest influences of language-specific grammatical features on children's narrative development, while the cross-cultural studies focus on culture as the source of variation, documenting the impact of culturally valued patterns of communication on children's narrative development.

The wordless picture book *Frog, Where Are You?* (Mayer 1969) has been used in several studies to elicit children's narratives. The greater part of the research based on narrations of *Frog, Where Are You?* are influenced by the cross-linguistic perspectives and have been executed with an eye on episodic and chronological structure as the standard. In fact, there has emerged a Frog Story research tradition (Slobin and Berman 1994a; Verhoeven and Strömqvist 2004) based on the assumptions, first, that this book tells a story with a traditional plot structure and, second, that it is possible to assess children's narrative ability by studying how they either follow or ignore the overall plot structure in their narratives.

This article presents part of a research project where the aim is to investigate six- to seven-year-old children's language use in storytelling. The children's oral texts are based on the picture book *Frog, Where Are You?* Of the 70 texts recorded in the full research project, not a single one has a complete and coherent plot structure (i.e. no pictures omitted from the narrative and reference being made to the overall plot in the narrative based on each picture) – although 68 of them do refer to plot structure in one way or another. Against the background of this finding, it seems interesting to study how the Frog Story texts alternate between *on-plotline* and *off-plotline* narrative, i.e. between presence and absence of (explicit or implicit) reference to the overall plot structure.

The picture book consists of a series of episodes that more or less directly point to the plot structure. However, it also contains several narrative detours and sub-plots. The aim of this article is twofold: (1) to identify on-plotline and off-plotline narrative in the children's texts; and (2) to comment on cases of off-plotline narrative against the background of the interpretive potential represented by the book. In addition to text analysis visual analysis based on Kress and Van Leeuwen (2006) is implemented as a contribution to the Frog Story tradition. The main findings are that there are certain pictures in *Frog, Where Are You?* that hardly any of the children narrate in an on-plotline manner and that there are elements in the graphic material that may explain why the children go off-plotline at this point. The findings are important for researchers studying children's narratives based on pictures and also for speech-language pathologists, as well as preschool teachers using narrative tasks based on pictures or picture books in assessment.

Narrative structure

The ability to produce a coherent narrative is a complex linguistic skill. The knowledge necessary to do this appears to be acquired according to a developmental sequence from isolated descriptions of objects, states or actions to explanations for events and actions (Trabasso et al. 1992). While preschool children's narratives do not fully conform to story-grammar structure, they do incorporate some elements, and with increasing age, children incorporate more episodic components in their stories (Applebee 1978; Hudson and Shapiro 1991; Peterson and McCabe 1983).

In their analysis of narratives, many researchers focus on higher-order structure, which has a long tradition in literary and linguistic studies. The development of narrative grammar in linguistics is influenced by Vladimir Propp's research (Propp 1986 [1928]) and further developed in William Labov's model (Labov and Waletzky 2006 [1967]). Labov claims that, to be recognised as a story, a text has to include a beginning, a middle and an ending – a 'plot structure'. More elaborate stories also include other characteristic elements to support their plot structure, such as an orientation, a complicating action, an evaluation, a resolution and a coda. Labov defines 'verbal evaluation' as 'that part of the narrative which reveals the attitude of the narrator towards the narrative by emphasising the relative importance of some narrative units as compared to others' (Labov and Waletzky 2006 [1967], 55). According to Labov, 'a narrative which contains an orientation, complicating action and result is not a complete narrative' (Labov and Waletzky 2006 [1967], 52). A narrative without evaluation lacks significance – it has no point.

Labov's structural analysis has often been used to evaluate the coherence of young children's narratives, both those based on personal experience and those based on pictures. The characteristics of narratives have been formalised into various types of story-grammars, where

all stories exhibit some combination of a set of underlying components: they all contain a setting and an episode system including an initial event or problem, a response to the problem, various attempts at solving the problem, a conclusion and a resolution (Berman 2009).

Researchers, such as Peterson and McCabe (1983), Hudson and Shapiro (1991) and Heilmann, Miller, and Nockerts (2010) rely on higher-order structure and various types of story-grammar as key categories when describing and analysing children's narrative skills and competences. Their aim is to give a detailed description of children's achievements based on comparison of elements and structures typical of norm-based narrative discourses.

The Frog Story tradition

The Frog Story research tradition, which uses *Frog, Where Are You?* to elicit narratives, is part of this 'higher-order' tradition, which equates on-plotline narration with narrative competence. This method has been extensively reported in the research literature (i.e. Justice et al. 2010; Pearce, James, and McCormack 2010; Slobin and Berman 1994a, 1994b; Verhoeven and Strömqvist 2004), and it has been used to collect both oral and written narratives (or texts) in various languages produced by narrators of different ages.

Frog, Where Are You? was originally published as part of a series of six wordless picture books. It was first used to elicit narratives for research purposes in 1985 by Michael Bamberg, and is still in use today. The book represents a traditional narrative consisting of 24 pictures and following a prototypical story sequence. The overall plot is constructed in a traditional way. First there is an introduction where we are introduced to the key characters: a boy, a dog, and a frog kept in a jar. In the middle part the frog runs away, and the boy and the dog search for it. In the end they find the frog.

One issue of interest to the present study is the investigation by Slobin and Berman (1994a) of local and global coherence in narrations of *Frog, Where Are You?* The authors use a plot structure derived from Labov and Waletzky (2006 [1967]) and stipulate three criteria for a narrator's ability to relate to the contents of the picture book as an integrated whole: he or she must refer to the *onset* of the plot (the boy's realising that his frog has disappeared), the *unfolding* of the plot (the boy's search for his missing frog) and the *resolution* of the plot (the boy's finding the frog he has lost, or one to take its place). To score for the first of these three criteria, a narrator must make explicit mention of the boy's noticing that the frog is missing (Slobin and Berman 1994b, 46). It is not sufficient for a narrator to refer to the jar as empty without relating this to the boy's discovery of the absence of the frog. Second, Slobin and Berman require explicit mention of searching (or looking, or calling) for the frog. This reference must go beyond the initial search inside the bedroom (which constitutes 'a secondary or "local" goal, while the sustained search outdoors in the forest and beyond constitutes a major, global-level goal which needs to be identified as the motivating basis for the story as a whole'). And third, the frog that the boy takes home at the end of the story must explicitly be described as being the same as, or substituting for, the frog that disappeared. Slobin and Berman found that all the participating children – aged three, five and nine – were able to describe the contents of at least some of the pictures in the book but that 'the younger children fail[ed] to produce narratives which can be defined as thematically coherent in the sense of being organised around an overall plotline' (Slobin and Berman 1994b, 46).

Other Frog Story studies share the focus on higher-order structure with Berman and Slobin. For instance, Trabasso et al. (1992) explore how well children between the ages of three and

nine understand and use goals and plans to interpret and represent a sequence of events as a causal, goal-directed sequence. They suggest that knowledge and use of a hierarchical goal plan underlies the plot-structure analysis used by Berman and Slobin (Trabasso et al. 1992, 161).¹ *Frog, Where Are You?* was chosen by Trabasso et al. because it provides a hierarchical goal plan: a superordinate goal (to retrieve a lost frog) motivates subordinate goals or sub-goals (searching for the frog in various locations) to help achieve the superordinate goal. A goal-directed narrative will include both inferences to connect goals with actions within an episode and inferences to connect hierarchically related goals with each other. In a non-goal-directed narrative, by contrast, the sub-goals function without a superordinate goal. What is especially interesting in this context is the extent to which children relate to the superordinate goal, or the higher-order structure, as the organising principle of their narratives.

The analysis performed by Trabasso et al. (1992) is partly based on Bamberg and Marchman's *Frog, Where Are You?* corpus (Bamberg and Marchman 1994). However, rather than concentrating on how the events are classified into story categories or according to episodic structure, their study focuses on the content of the narratives. Considering that the boy's plan of action includes six failures to find the frog and that each failure is followed by a new attempt (frequently one that can be described by 'calling', 'looking' and 'searching'), the authors hypothesised that if narrators have inferred the boy's plan, they should continue across attempts to encode goal-directed actions. Their findings included that, in relation to increasing coherence of the children's narratives, age was statistically significant but the location of the attempts was not. Trabasso et al. argue that the result of their goal-plan analysis not only confirms but also explains and extends the plot-structure analysis performed by Slobin and Berman (1994b).

In Trabasso and Nickels's study of Frog Story narratives (1992) by children aged three, four, five and nine, the texts are analysed according to a causal-network model to identify a hierarchical goal-directed plan of action. The corpus used was obtained from Bamberg and Marchman (1994), and as evidence of a narrator having inferred higher-order goals the authors required explicit narration of two or more goal–action–outcome episodes. When applying the network representations on children's narratives, Trabasso and Nickels found that, with increasing age, the children produced narratives that were progressively more coherent from the perspective of the central character. The older the narrator was, the more obvious global coherence was in that more episodes linked to the goal plan of the main protagonist were included. The authors also found that the plotline and the idea of a sustained search arose from the children's use of prior knowledge about plans and goal-directed action.

The aim of Heilmann et al. (2010) was to carry out empirical tests of the measurement properties of various scoring procedures linked to narrative organisation.² They used *Frog, Where Are You?* to elicit narratives from children aged five to seven. The methods tested are a Labov-inspired plot-and-theme analysis using key story-grammar elements as well as two types of measures based on holistic judgements at text level (Applebee 1978; Manhardt and Rescorla 2002; Pearce, McCormack, and James 2003; Stein and Glenn 1979). In their review of the literature, Heilmann et al. find high success rates for both types of methods but suggest that 'these existing story-grammar measures may be too easy and potentially insensitive for preschool and young school-age children' (2010, 608).

The Frog Story studies presented above, which have a common focus on higher-order structure, all maintain that the children's age determines the level of coherence in their narratives. However, other studies have created new opportunities to explore macro-structures in children's narratives, for instance by using an edited version of *Frog, Where Are You?* to elicit narratives. For example, one study of preschoolers' comprehension of goal structure in narratives (Wenner 2004) adapted Mayer's *Frog Where Are You?* to create a story called *The Boy and His Dog*. The original book was shortened to correspond to 'stories that have been used in past research' (Wenner 2004) and several word-based versions of the story with varying goal structures were created. In a goal-accomplished-late version, the story is motivated by an unfulfilled goal: the boy finds the frog, but only at the end. A goal-accomplished-early version includes the same actions but the goal is fulfilled at the beginning of the story: the boy finds the frog after an initial search indoors. The same adaptation of *Frog, Where Are You?* reappears in a study conducted by Lynch and van den Broek (2007). Here the story is called *The Little Boy*. What distinguishes these from earlier studies of children's ability to make inferences about goals is their use of connected comprehension measures, where earlier studies used disconnected measures. However, there is in fact another aspect worth pointing out: by editing the basis of the children's narratives, the foundation for higher-order structure is also changed. Neither Wenner nor Lynch and van den Broek explain what parts of the story they excluded from the adapted version, or why they chose those parts, but it appears that two episodes are missing.³

The above studies, all influenced by the cross-linguistic perspectives on children's narratives, aim to give adequate descriptions of children's narrative competence.⁴ In my own analysis of children's narratives (Hoel 2013), I have found a number of cases where a narrative, even though it contains a considerable amount of off-plotline material, still appears to show that the narrator possesses certain relevant skills. This might be a result of differences in narrative traditions (i.e. the holistic Norwegian kindergarten tradition [Jensen 2009] versus the academic Anglo-American research tradition). I will focus on the interaction between the pictures in *Frog, Where Are You?* and the Norwegian children's alternation between on-plotline and off-plotline narrative. The main questions are: (1) How and where in the course of the narratives do the children stay on-plotline and go off-plotline, respectively?; and (2) Is there a pattern and, if so, what is it? The research literature offers little by way of explanation for off-plotline narrative. Therefore it is also interesting to consider how a new understanding of off-plotline narrative will influence the analysis of children's narrative competence. In this respect, it seems essential to have a closer look at the basis of the children's narratives, namely the picture book *Frog, Where Are You?* – not least because it has been found, both in those few studies using adapted, word-based versions of the picture book and in the present study, that the elicitation instrument exerts an influence on the children's ability to produce narratives organised around an overall plotline. For this reason, an analysis of the 'plot potential' of the book against the background of its interpretive potential is a prerequisite for any comments on off-plotline narrative.

Method

Participants

Participants for the study were selected by teachers at six Norwegian kindergartens.⁵ The criteria were: 40 six-year-old children (20 girls and 20 boys): (1) who had attended the same kindergarten full-time for the past three years; (2) whose language development was within the normal range;⁶ and (3) whose parents had Norwegian as their mother tongue.⁷ In addition, the kindergarten teachers were interviewed in order to adjust the selected group. A total of 35 children (five turned out not to meet the criteria) participated in the study (18 girls and 17 boys).

Materials

Each child produced a narrative looking at the pictures in *Frog, Where Are You?* on two occasions: first during the last month of kindergarten (mean age 71.03 months, 65–76 month range) and then again during the last month of the first year of primary school (mean age 83.03 months, 77–88 month range). The children narrated the book twice at different ages in order to enable analysis of age differences. Both kindergarten and primary-school texts will be explored in this article, but no comparisons between them will be made here.

The children's oral texts were recorded in audio and video and have all been transcribed using the Codes for the Human Analysis of Transcriptions (CHAT) standardised transcription system (<http://repository.cmu.edu/psychology/181/>) (MacWhinney). For the purposes of this article, they have also been translated from Norwegian into English.

When interviewed, the teachers gave an account of the routines for reading activities in the kindergartens, the researcher have attended reading activities with the children participating in the project, and the children have spoken about their reading habits and favourite stories.

Procedure

The aim of the project is to investigate six- to seven-year-old children's language use in narrations of *Frog, Where Are You?* elicited by the researcher. The data-collection procedures described in the Frog Story literature were used, meaning that the children were first told to browse through the book and then asked to tell the story in their own words and at their own pace, while simultaneously turning the pages (Verhoeven and Strömqvist 2004, 4–5). Unlike in the studies by Wenner (2004) and by Lynch and van den Broek (2007), the original version of the basis for the narratives, *Frog, Where Are You?*, is used. The children have thus generated texts based on the full book. The title of the book, which contains hints as to its intended plotline, was not told or read out to the children and could not be seen by them.

The children were interviewed individually in familiar surroundings at each child's own kindergarten or school. If the child so requested, a kindergarten or school teacher was present during the interview. All the children participating had met the researcher in advance, reading books together and the children telling the researcher about their reading habits and favourite stories, and the children were also given a brief warm-up period in order to become comfortable with the situation. During the warm-up the researcher started with a question about the child's favourite story (from a book, film or game) and initiated a conversation about this. The session ended when the story had been told, and the children were given small gifts in return for their participation.

On-plotline and off-plotline narrative

In the following I will present the results of the analysis. The analysis focuses mainly on the contrast between *on-plotline* and *off-plotline* narrative. On-plotline narrative refers to cases where children, at a local level (picture and episode), link their narratives to the overall plotline of the story. The term 'plotline' has been chosen (over, say, 'storyline') because this is the traditional term used about the global level of the text in the Frog Story research literature (Slobin and Berman 1994a, 10).⁸ By contrast, when children, at a local level, produce narratives that are not linked to the overall plotline, this is called off-plotline narrative. It should be noted that both on-plotline and off-plotline here relate to the global level, not to sub-goals as in Lynch and van den Broek (2007).

Table 1 below describes the ('canonical') plotline of *Frog, Where Are You?* and the criteria for on-plotline narrative. The division into episodes is based on Marchman's investigation of the organisational structure of the story (Bamberg and Marchman 1994). I have chosen to accept implicit interpretations, in line with Trabasso et al. (1992) but unlike Slobin and Berman, who require explicit mention of certain elements (1994b, 46).²

The information recorded about the children's texts, besides indications of on-plotline and off-plotline narrative, includes instances of 'naming', left-out pictures and outside comments. 'Naming' refers to instances of disconnected labelling of items that are not narrative in style; these are in most cases rare. Further, some children neglect or overlook pictures or episodes in their narratives. In the recordings, this is referred to as 'not mentioned'. Some children also make outside comments during their narrations. All of these outside comments affect the flow of the children's narratives and are therefore recorded. Tables 2 and 3 give a detailed outline of the recordings. Table 4 gives examples of on-plotline and off-plotline narratives.

Table 1. The plotline of *Frog, Where Are You?* and criteria for on-plotline narrative.

Picture	Episode	Story	Criteria for on-plotline narrative
1	1	A boy and a dog look at a frog in a jar (the frog is in the picture)	On-plotline – setting
2		The boy and the dog are asleep and the frog leaves the jar (the frog is in the picture)	
3		The boy and the dog see that the frog is gone – the jar is empty	
4	2	The boy is getting dressed and is looking inside his boot; the dog's head is inside the jar	On-plotline if it is obvious that the boy and/or the dog are preparing to go out and search or look for the frog and that they are shouting for the frog – including implicit interpretations
5		The boy and the dog are shouting out of the window	
6	3	The dog falls out of the window	On-plotline if it is obvious that the dog falls out while searching for the frog – including implicit interpretations
7		The jar is broken, the boy picks up the dog and the dog licks the boy's face	
8	4	The boy and the dog are shouting outdoors	On-plotline if it is obvious that the boy and/or the dog are looking or shouting for the frog – including implicit interpretations
9		The boy is looking or shouting down a hole and the dog is looking at a wasp's nest	
10		An animal comes out of the hole and the dog is looking at the wasp's nest	
11	5	The boy is looking in a tree hollow, the wasp's nest is on the ground and wasps are coming out of it	On-plotline if it is obvious that the boy and/or the dog are looking or shouting for the frog – including implicit interpretations
12		A bird comes out of the tree hollow, the boy falls and the dog is chased by wasps	
13		The boy comes to a rock and the bird is flying above him	
14	6	The boy is standing on the rock, shouting, and the dog is on the ground	On-plotline if it is obvious that the boy and/or the dog are looking or shouting for the frog and that the incidents help them find the frog
15		The boy is sitting on the head of a deer	
16		The deer is running towards a precipice	
17		The deer throws the boy and the dog down the precipice	
18		They end up in a pond	
19	7	The boy hears a sound	On-plotline if it is obvious that the boy is listening, searching or looking for the frog
20		He signals to the dog to be quiet	
21		He looks over a log	
22	8	They see the frog or two frogs	On-plotline – solution – if it is obvious that the boy has found the frog that he has been searching for (not a random frog)
23		And many frog babies	
24		The boy gets a frog and goes home	On-plotline if it is obvious that it is the same frog or a replacement for it*

*Given the respective sizes of the frog in Picture 1 and those in Pictures 22–24, it seems obvious that the frog that the boy brings home at the end cannot be the same as the one that he searched for: the frog in Picture 1 is of about the same size as the 'parent frogs' in Pictures 22–24 but the frog in the boy's hand in Picture 24 is smaller (and both parent frogs are still sitting on the log). However, this does not seem to have been noticed either by any of the children in the present study (nor, as far as I have seen, by any researcher in the Frog Story tradition).

Table 2. Outline of the recordings in Kindergarten.

Episode	1			2			3			4			5			6			7			8		9	
Child/ picture	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Girl 1	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	NM	on-PL	on-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	on-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	NM	on-PL	on-PL	
Boy 1	on-PL	NM	Na	NM	Na	NM	Na	off-PL	off-PL	OC/ off-PL	NM	NM	off-PL	NM	NM	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	
Boy 2	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	NM
Girl 2	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	
Boy 3	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	NM	on-PL	on-PL
Girl 3	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	on-PL		NM	on-PL	on-PL	NM	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	NM	NM	NM	
Girl 4	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	NM	NM	off-PL	NM	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	
Boy 4	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	OC	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	
Girl 5	on-PL /Na	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	OC	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	Off-PL// OC	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	NM	off-PL	NM	NM	
Boy 5	on-PL	on-PL	on-PL / /Na	off-PL	NM	NM	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	
Boy 6	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	NM	on-PL	NM	NM	on-PL	OC	NM	NM	OC/ off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	OC	NM	NM	
Boy 7	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	
Girl 6	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	on-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	on-PL	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	

(Continued)

Table 2. (Continued).

Episode	1		2		3		4		5		6		7		8		9					
Boy 8	on-PL /Na	on-PL	on-PL	off-PL /OC	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	NM	on-PL	on-PL	NM	
Boy 9	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	NM	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM
Boy 10	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL
Boy 11	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	OC/ off-PL	OC	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL
Girl 7	off-PL /Na	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	NM	on-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL
Boy 12	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL
Girl 8	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
Girl 9	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL
Girl 10	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL
Girl 11	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	on-PL
Girl 12	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	NM	on-PL	on-PL
Boy 13	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	NM	off-PL	NM	NM	on-PL	NM	on-PL
Boy 14	OC/ on-PL	on-PL	on-PL	off-PL /OC	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL
Boy 15	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	NM	on-PL	on-PL
Boy 16	on-PL /OC	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	NM	Na	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	on-PL	on-PL
Girl 13	on-PL /Na	on-PL	on-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	on-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL

(Continued)

Table 2. (Continued).

Episode	1		2		3		4		5		6		7		8		9								
Girl 14	NM	on-PL	NM	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	NM	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	
Girl 15	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 16	off-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	NM	off-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
Boy 17	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 17	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	On-PL
Girl 18	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	NM	on-PL	off-PL	NM	NM	on-PL	on-PL	NM	on-PL

Note: on-PL = On-plotline narrative; Off-PL = Off-plotline narrative; Na = Naming; NM = Not mentioned; OC = Outside comment.

Table 3. Outline of the recordings in Primary school.

Episode	1			2			3			4			5			6			7			8		9
Child/ picture	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Girl 1	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	NM	NM	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	NM	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Boy 1	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	OC	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	OC	off-PL
Boy 2	on-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	NM	NM	off-PL	on-PL	on-PL	NM
Girl 2	Na	on-PL	off-PL	Na	NM	off-PL	NM	Na	Na	Na	off-PL	off-PL	NM	off-PL	Na	NM	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	Na	Na	off-PL
Boy 3	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL
Girl 3	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 4	Na	on-PL	on-PL	on-PL	OC	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	NM	off-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	on-PL	on-PL	off-PL
Boy 4	on-PL/ Na	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	on-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 5	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
		/OC		PL	PL	PL		PL	PL											PL	PL	PL	PL	PL
			/OC							/OC	/OC			/OC					/OC					
Boy 5	on-PL/ Na	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
			/Na	PL		PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL		PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL
Boy 6	Na	Na	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL
				PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL
Boy 7	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
						PL	PL	PL	PL		PL	PL	PL	PL	PL		PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL
Girl 6	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	Na	Na	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	NM	off-PL	NM	NM	NM	NM	on-PL	on-PL	on-PL
				PL		PL	PL	/OC	/OC		PL	PL			PL		PL				PL	PL	PL	/OC
Boy 8	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL
	/OC		PL	PL	PL	PL	PL	PL	PL		PL	PL	PL	PL			PL	PL			PL	PL	PL	PL
															/OC									

(Continued)

Table 3. (Continued).

Episode	1		2		3		4		5		6		7		8		9							
Child/ picture	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Boy 9	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
Boy 10	on-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL
Boy 11	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL	NM	off-PL
Girl 7	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	NM	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	NM	off-PL
Boy 12	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL
Girl 8	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL
Girl 9	Na	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL
Girl 10	Na/OC	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 11	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 12	Na/on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Boy 13	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Boy 14	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	NM	NM	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL
Boy 15	on-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	NM	off-PL	NM	on-PL
Boy 16	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	on-PL	off-PL	on-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	off-PL	off-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL
Girl 13	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL	off-PL	NM	off-PL	on-PL	NM	on-PL	on-PL	on-PL	on-PL

(Continued)

Table 4. Examples of on-plotline and off-plotline narratives.

Picture	Episode	Mainly on-plotline narrative, Girl 15 (six-years-old)	Mainly off-plotline narrative, Boy 4 (six-years-old)
1	1	He is sitting and looking at the frog. on-PL	He is bored. off-PL
2		The frog jumps out. on-PL	He is sleeping. off-PL
3		He wakes up and then the frog isn't there. on-PL	And then he wakes up. off-PL
4	2	And then they search. Then the dog pokes his head inside the jar where the frog lived. on-PL	He gets dressed. off-PL
5		And then they look outside. on-PL	He shouts 'oo, oo'. off-PL
6	3	Then the dog falls out. off-PL	NM
7		Then the boy saves him.* Then the dog licks at him. off-PL	He is upset. off-PL
8	4	He calls for the frog. Then the frog takes, no the bees, and shoot out. It was. Behind him there is a little cottage. It fell off [a tag which was attached to the child's sweater]. on- PL/OC	He says 'oo, oo, oo, oo'. off-PL
9		The dog is playing with there where the bee usually stays. Meanwhile the boy is searching where the molehill is. on-PL	He says 'bee, bee'. off-PL
10		And then came, and then out came the mole. on-PL	NM
11	5	[laughs] The dog is pushing it over where the bees live. The dog is climbing the tree to see if it has jumped in where the squirrels live. Then the mole peeks out. on-PL	He says 'cluck, cluck, cluck, cluck'. [coughs] off-PL
12		The bees are running after the dog. The boy, the owl jumps out. Owl, ow. The boy jumped. off-PL	He says 'Oh, an owl'. off-PL
13		And then an eagle came. off-PL	He says, 'Oh, a big rock so that I hit my head'. off-PL
14	6	Meanwhile the boy shouted so the eagle scared off by the boy. on-PL	NM
15		Behind it there was a moose and the moose came out. So there the dog fell on its head. off-PL	oh sssxxx ** 'I am hanging on a moose'. off-PL
16		And then the moose and the dog ran. off-PL	He runs and throws him out. off-PL
17		And the moose went and butted the dog into the water and the boy. off-PL	Look! [shows page] OC
18		And he fell into the water. off-PL	And then, and then he fell into the pond. off-PL
19	7	The dog climbed onto the head of the boy. Then, then, he went and looked. Then he heard the frog. on-PL	NM
20		And then the dog swam after him. Then the boy said 'shush'. on-PL	And went up onto land, and says 'Shush, shush'. off-PL
21		And then they are looking. The boy bent down and the dog did, too. on-PL	And then they walk over some huge tree trunks. How many should I do, really? off-PL/OC
22	8	And then they found, they found the frog on-PL	Then they saw some frxxx. off-PL
23		and the whole family. on-PL	NM
24		He takes the frog with him and swims back. on-PL	'Croak, Croak, can I have my friend?' And then he gave up their friend. And then he got, and then he carried him up. And then the end! on-PL

*Most children refer to the dog (and the frog) as *han*, which is the singular pronoun used about a masculine noun (*hund* 'dog' being one such).

**Unintelligible words are transcribed as 'xxx' (MacWhinney 2000).

Characterisation of the texts with a focus on on-plotline versus off-plotline

There appear to be certain similarities between the children's texts as regards their division into on-plotline and off-plotline narrative: the largest numbers of cases of on-plotline narrative are found for Episodes 1, 2 and 4 while Episodes 3, 6 and 7 have the fewest cases of on-plotline narrative. Further, out of all 70 texts, 34 end on-plotline in Episode 8. Table 5 below shows the number of cases of on-plotline narrative for each picture and episode. The results will be further elaborated on beneath the table.

In most of the texts recorded, the first episode, which establishes the setting, is narrated on-plotline, even though the narrators use different strategies to narrate this episode and even the individual pictures. For example, Boy 4 (seven-years-old) employs several narrative strategies to narrate Picture 1.

He begins by saying, 'It's like this: There is a boy who had a toad and a dog', which is doubtless on-plotline. Then he continues, 'and the dog is trying to catch and eat the toad [laughter in his voice] since he was xxx'. This does not support the overall plotline in *Frog, Where Are You?* and is therefore off-plotline. However, it is still narrative, and in this particular case it adds a dramatic touch – introducing a possible motive for the toad to escape. The boy then concludes his narration of Picture 1 as follows: 'and his bed and the light is on and the window is open and there is a banana peel and then his clothes and then he is sitting on a boot and then, and then the moon is up'. This is what I have chosen to call 'naming': the boy simply lists elements and details in the picture. This stylistically complex narrative in relation to one picture is characterised in the records as both on-plotline narrative and naming, because these two categories jointly dominate the narration.

Besides Episode 1, on-plotline narrative appears most often in Episodes 2 and 4. As regards Episode 2, there are only two texts that are narrated off-plotline, even though there is also one case of naming and one case of 'not mentioned'. Further, for Pictures 8 and 9 in Episode 4 there are 44 and 42 cases of on-plotline narrative, respectively. These pictures all appear early in the book. In addition, the search motive is visually represented in them, with both the boy and the dog looking and shouting. As already mentioned, there is no requirement for explicitness about the frog. For example, Girl 18 (six-years-old) does not mention the frog but says that the boy and the dog are 'looking' twice (Pictures 5 and 9), 'calling' twice (Pictures 8 and 14) and 'searching' twice (both times in Picture 11). There are also texts where there is hardly any search motive at all and the frog found at the end is just any frog, for example that of Girl 18 (seven-years-old), who says, 'and then he found two frogs with lots of frog babies'. When narrating Picture 11, Boy 6 (six-years-old) says, 'and then one of them climbs up in a tree and calls to the frog', which is clearly on-plotline narrative, while Girl 2 (seven-years-old) says 'climbing in tree', which is off-plotline narrative because there is no connection to the overall plotline – the search for the frog.

By contrast, in Episode 3, Picture 6 is narrated on-plotline in only two texts while only four narrators stick to the plotline in Picture 7 (e.g. Girl 17 [six-years-old]: 'And then they shout out of the window and then the dog falls and smashes where the frog should be'), even though this episode is early in the book. However, off-plotline narrative in Episode 3 is followed by on-plotline narrative in 44 texts but by off-plotline narrative in only 23 texts, many of which actually tend to be off-plotline throughout the narrative.

In Episode 6, quite a few texts are narrated off-plotline, especially as regards Pictures 15–18 (the deer running away with the boy), while 32 texts are on-plotline in relation to Picture 14 (the boy standing on a rock calling). In Episode 7, the number of cases of on-plotline narrative increases gradually, from 10 (Picture 19) to 20 (Picture 21).

The end of the narrative (Picture 24) is narrated on-plotline by 31 children, whereas Picture 22 in the same episode is narrated on-plotline by 34 children.

All the texts except that of Girl 15 (six-years-old) omit to mention the contents of one or several pictures. For instance, Girl 1 (six-years-old) skips the whole of Episode 3 where the dog falls out of the window and breaks the jar and the boy picks up the dog (Pictures 6 and 7). She simply narrates Picture 5 and immediately proceeds to Picture 8: 'He calls for the frog. He goes out to see.' Girl 7 (six-years-old) omits to narrate nine pictures, which is the largest number of any narrator. The pictures not mentioned by most narrators are Pictures 19, 20 and 23 (which are not mentioned in 18, 13 and 17 texts, respectively).

Table 5. Number of cases of on-plotline narrative (max: 70).

Picture	Episode	on-PL
1	1	57
2		66
3		57
4	2	47
5		40
6	3	2
7		4
8	4	44
9		42
10		13
11	5	27
12		14
13		5
14	6	32
15		5
16		1
17		1
18		1
19	7	10
20		11
21		20
22	8	34
23		27
24		31

Naming occurs in 16 texts. In 12 of them, naming appears in the first episode, and seven of these cases co-occur with on-plotline narrative in the same picture. One example of naming is found in the narration by Boy 6 (seven-years-old) of Picture 1: 'A moon. See two windows. See a frog in a jar, then I see a dog and a t-shirt lying on the floor [...]'.

Outside comments occur 40 times. Sometimes the narrator wants to point out something special in a picture: 'look what it is' (Boy 1 [six-years-old], Picture 10), sometimes the narrator asks about a particular word: 'What is that, an eagle?' (Boy 6 [six-years-old], Picture 12), and sometimes the narrator questions the overall situation (e.g. wonders if he or she really has to narrate the whole book).

Some of the texts stand out, although none of them is an on-plotline narrative throughout. Boy 6 (seven-years-old) and Girl 7 (seven-years-old) have no on-plotline narrative at all. Boy 4 (six-years-old) is off-plotline in all pictures but Picture 24, the last one in the book. Both Girl 2 (seven-years-old) and Girl 5 (seven-years-old) are on-plotline only in Picture 2, and Girl 8 (seven-years-old) is on-plotline in Pictures 1 and 2 only. At the other end of the scale, Girl 13 (seven-years-old) engages in off-plotline narrative only in Episode 6, even though she omits to mention some pictures.

Even when texts deviate a great deal from the plotline of the book, however, the narrators may show an understanding of plotline structures in the strategies they use to convey comprehension. Boy 11 (six-years-old) seems to figure out the plotline of the book while he is narrating Picture 22. He handles this by exiting from his narrative and reflecting about what has happened, about what he has seen but not included in his narrative: 'He said "shhh" so that it wouldn't scare away the frogs.' Then he presents a solution to the problem of the runaway frog: 'They should have had a lid on instead.' This way of narrating – making retrospective comments some time after an episode – makes it somewhat difficult to categorise the text. Girl 8 (six-years-old) also grasps the plotline of the book at the end, not while she is telling her story. Her solution is to repeat the plotline in summary form when narrating the final picture: 'and then he loses his frog so that he got the frog, a frog baby, from the frog mummy and the frog daddy. And then the boy went happily home to his house'.

The above numbers (Table 5) in relation to on-plotline and off-plotline narrative in the children's texts tell us what the children are doing, but they do not explain why they are doing it. To understand the children's alternation between narrative 'orientations', it may be useful to call attention to the pictures on which they have based their texts.

Visual analysis

In addition to the traditional focus on on-plotline and off-plotline narrative in the children's texts, I thus wish to draw attention to the illustrations in *Frog, Where Are You?* in order to show how the plotline structure manifests itself in those pictures and to search for explanations for why the children go off-plotline in their texts. By adding a visual perspective, I hope to be able to supply new elements to the Frog Story tradition. Both the complexity of the visual text and its characteristics in terms of openness and closedness are of importance in understanding how and where in the course of a text the narrators go on-plotline and off-plotline. Descriptive details from visual analysis, by showing what the pictures include and exclude and what is prioritised and made salient against the background of the plotline, can clarify and validate the plotline analysis (Kress and Van Leeuwen 2006; Van Leeuwen and Jewitt 2001).

There are two important represented participants (Kress and Van Leeuwen 2006, 48) in the visual text: the dog and the boy, who both appear in all pictures. The frog of the title is actually present only in the first two and the last three pictures of the book, meaning that it is not an important represented participant in the visual text. In the Frog Story tradition, the dog is seen as a subordinate character as the boy's companion who produces curious incidents and enlivens the search. However, an inexperienced reader may see the dog as the protagonist. 'Reading' the text from the dog's perspective makes it possible to discern a second story alongside the search for the frog (which then becomes the boy's project). If you follow the dog through all the episodes, this can be the 'Story of the Unlucky Dog'. In Episode 3 the dog, whose head has accidentally got stuck in a jar, falls out of the window, and the jar breaks. The boy picks up the dog, and the dog licks the boy's face. According to the Frog Story tradition, a narrator is deemed to be on-plotline here if it is obvious that the dog falls out because it is looking for the frog, whereas the narrative is off-plotline if the dog falls without any connection to the search. Then further misfortune befalls the dog: it is chased first by wasps and then by an angry deer, and it falls into a pond. What is more, the boy looks really angry with the dog on two occasions (in Pictures 7 and 20). In pictures showing participants, attention is readily drawn to their faces (Van Leeuwen and Jewitt 2001, 143), and the boy's anger is displayed in his facial expression: his eyes are squinted, his eyebrows are angled towards his nose and the corners of his mouth point downwards. If you take the dog's perspective, the search for the frog is clearly not the only project in this book.

Most of the pictures include both on-plotline and off-plotline elements or possibilities, indicating that the various episodes have the potential to be narrated in an either on-plotline or off-plotline manner. Let us take Picture 12 as an example.

According to the Frog Story tradition, the plotline in this particular picture is represented by the boy falling from the tree – which he has climbed to look for his frog. The off-plotline elements of the picture include the dog being chased through the wood by wasps. However, when analysing the visual text we see the dog being chased in the foreground of the picture, in front of the falling boy. What is more, the dog and his swarm of wasps together stretch all across the picture (two pages), while the boy is in the background on one page. Because the boy is on his back, we cannot see his facial expression clearly, but the dog's fear is obvious: its ears are laid back flat, its eyes are wide open and it is running as fast as its legs can carry it.

Visually, there are two large 'arrows' pointing at the dog – horizontally the swarm of wasps and vertically the very bright tree trunk – and the dog is further 'highlighted' by being in the middle of a very bright space surrounded by the contour of a bush and a rock. The boy's background is dark and stands in stark contrast to the dog's background (Van Leeuwen and Jewitt 2001, 80).

The dog represents a great deal of action while the frog is rarely in the centre of the action or even present in the pictures. By focusing only on the two represented participants, we can see that the dog is given a great deal of attention in the pictures, and the children seem to find the dog exciting. It could be that part of the reason why children narrating *Frog, Where Are You?* engage in off-plotline narrative is that they are distracted by the visual salience of the dog.

There are also other elements in the visual text that may explain why the children go off-plotline in their narratives. In Episode 6, the boy is standing on a rock and shouting, and then he finds himself sitting on the head of a deer. The deer runs away and throws the boy and the dog down a precipice, where they end up in a pond. This is both surprising and funny! This episode is very dramatic and new: a huge animal – which does not look friendly – suddenly appears, and the situation seems dangerous. This can easily become a story within the story, and its happy ending may replace the search for the frog as the main element of the narrative.

Even though the link to the plotline is vague in these pictures, it is difficult to justify a claim to the effect that the deer does not play any part in the search for the frog. For example, according to the 'actantial model' (Greimas 1983) – a semiotic model where the action taking place in a story is analysed by pairing the actants in binary oppositions – the deer starts out as an aggressor but then turns out to be an auxiliary in the search for the frog.

Further, Trabasso et al. (1992) also show, in their analysis, that young children do not necessarily infer the relevant goal when this information is implicit. However, this is not taken into account in the findings from their investigation, meaning that those findings may underestimate the narrators' knowledge. By 'implicit' they mean, for example, that the frog as a goal object is materially absent throughout the sequence of attempts. If the goal object is present, it is visually more obvious towards what end an action is addressed.

Visual analysis in a semiotic sense shows that the boy generally moves from left to right in the pictures, which is generally taken to represent movement from the well-known to the unknown (Birkeland and Storaas 1993; Mjør, Birkeland, and Risa 2000). In Picture 24, the last picture of the book, he changes direction from right to left – moving away from the frog, back towards the well-known. In this way, reference to the plotline is present in the visual text through the boy's direction of movement leading to the finding of the frog, but it is difficult to incorporate this presence into the narrative.

Analysis of the visual text also sheds light upon how the narrators may create an ending in their narratives of *Frog, Where Are You?* Labov's definition of a 'story' as something with a beginning, a middle and an end concerns verbal narratives, and *Frog, Where Are You?* is a visual text which the children use as a basis for their verbal narratives. According to Labov, a simple sequence of complications and results does not provide the listener or reader with information about the importance of the events, nor about what are complications and what are results. Thus the narrator must indicate when the complications have reached a maximum – the final break between complications and results. In many narratives, this will be the evaluation. Labov also asserts that, in many narratives, the evaluation merges into the result.

Slobin and Berman's (1994b) criteria for on-plotline narrative – that narrators must explicitly describe how the boy finds the frog he has lost or one substituting for the one he has lost – suggests that they place the final break in Picture 24, where the boy receives a frog and heads home. In the Frog Story tradition, this picture thus represents the evaluation of the story.

However, it can be plausibly argued that the visual solution is actually to be found in Picture 22.

In this picture, the boy and the dog find the frog and its friend or partner after a long search. The picture is harmonious. The two frogs sit close together and they look happy. The boy looks cheerful, and the dog looks calm (it has several different expressions throughout the book) and is watching the two frogs curiously. The boy had the frog once, but now the frog is back with his kind – frogs belong with other frogs – and everybody is happy. The visual evaluation, represented by the main participants in Picture 22, can be found in the direction of their gaze (both the boy and the dog are looking happily at the frogs) and in their pose (they are both turned towards the frogs and they both seem relaxed). Studies of readers' responses to fiction claim that young readers – regardless of individual differences in personality and background – prefer a harmonious and happy ending (Appleyard 1991), which makes Picture 22 probable as the visual resolution of *Frog, Where Are You?*

In Picture 23, both the boy and the dog are sitting up on the log and they look surprised: either because they have seen the many small frogs in the picture (easily interpreted as the children of the two big frogs) or because they have recognised the frog they have been looking for.

This picture may represent a new activity – something in addition to the overall plot or main story (i.e. a coda) – compared with Picture 22, which represents a final activity, a harmonious state and a conclusion.

In Picture 24, finally, the main represented participants have happy facial expressions.

However, there is one participant who stands out – at least in contrast to the smiling frog in the boy's hand: in the bottom-right corner there is a tiny frog with an astonished facial expression. This constitutes a small disruptive element, and children's attention is often attracted to details – small elements in a picture – as indeed is the attention of several narrators in the present study.

Discussion

The analysis shows a lack of accordance between the ('canonical') plotline of *Frog, Where Are You?* and the children's narratives – the same finding as in the research literature (Slobin and Berman 1994b; Trabasso et al. 1992; Trabasso and Nickels 1992; Heilmann et al. 2010). This is traditionally explained by reference to the frog's absence from most of the pictures and the young age of the narrators. Indeed, the results indicate that it is easier to narrate on-plotline when the frog is visible in the picture – as a physical reminder of the book's plotline. Episodes 1 and 8 are the only episodes with a visible frog. Trabasso and Nickels's study (1992) confirms the function of frogs visible in the illustration. In their study, the absence of the frog, the goal object, is put forward as a possible explanation for the youngest children's omission of goals. In addition, it is suggested that the complexity of Mayer's story may have prevented the younger children from demonstrating what they know about goal plans. When asked to generate stories based on picture books, preschoolers tend to explain the relation of

actions to an on-going goal if the goal object is present in the pictures, but rarely do so when the goal object is absent (Trabasso et al. 1992). The children's young age might be a plausible reason for the lack of on-plotline narrative: they might have needed additional support in the narrative situation to be able to narrate according to the plotline of the book.

Another way to understand the children's narratives and to explain differences between them is to focus on the visual text. Exactly what input do the children receive from the book *Frog, Where Are You?* What do they see in the pictures besides the presence or absence of the frog? It must be kept in mind that the book is a wordless picture book which was not originally produced for research purposes, even though it has been used as a 'point of departure' for the narratives of the children in this study and a great many others.

To the children, narrating the text on-plotline is made more difficult by the fact that the pictures contain so much in addition to the plotline-related elements. For instance, Picture 12 is not very 'helpful' when it comes to keeping the narrators on-plotline, as evidenced in the picture analysis above. On the contrary, it 'invites' the narrators to go off-plotline. Many off-plotline narratives show signs of attraction to the action and drama of the visual text, as with Girl 4 (seven-years-old) (Picture 10): 'then that comes up. Then the bees come after him. Then the dog barks at the hive. Then the bees come after the dog "iiiiiii!"'. This is a very dramatic sequence of dog versus bees, and it mainly constitutes off-plotline narrative. In Picture 11, as described earlier, Girl 1 (six-years-old) says, 'the boy saw the wasp's nest fell down', which is off-plotline but still narrative. In this text, the boy is otherwise the most important represented participant, but the smashed wasp's nest catches the narrator's attention, perhaps because it implies an element of action and potential danger.

A lack of on-plotline narrative was found above all for Episode 3 (Pictures 6 and 7) and Episode 6 (Pictures 14–18). In Episode 3, only four of the 70 texts are on-plotline. A plausible explanation for why so many children narrate Episode 3 in an off-plotline manner is that the visual text lends itself very well to off-plotline narrative. This is a thrilling episode where attention is drawn to the dog and the dramatic incident taking place. In addition, several children actually wonder why the boy looks so angry when the dog has fortunately not come to any harm. Many of them comment on the boy's angry looks: 'then he looks angry at the dog' (Girl 4 [seven-years-old]), 'and there the dog licks him. He didn't like it' (Girl 5 [six-years-old]), 'he falls out of the window and then his face is angry' (Boy 11 [six-years-old]) and 'and he gives him a nasty look' (Girl 15 [seven-years-old]). It is true that the boy may plausibly be angry because the jar is broken, but this is irrelevant to the dog. When the text is 'read' from the perspective of the dog, the visual text sends out ambiguous signals. Trabasso and Nickels also dealt with this ambiguity in their study, but without involving any visual analysis. They summarise their findings as follows:

If the picture sequence itself does not provide sufficient information to detect goals and to infer causal and temporal relations between goals, attempts, and outcomes, then a coherent narration will not result, regardless of the person's knowledge about intentional action. (Trabasso and Nickels 1992, 252)

Episode 6, which to a childlike reader is one of the climaxes of the book, is another example of complex visual text which does not favour on-plotline narrative, as demonstrated by Boy 11 (six-years-old):

Now he stands on the rock and shouts. Whoa, he looks funny now, he's hanging, like, upside down, and it looked scary. And he's there, like that. He thought it was just a tree! I think he's going to fall down, but he won't do that, and that looked scary!

According to the Frog Story tradition, there must be a link to the search for the frog in order for these incidents to be considered as narrated on-plotline. However, in the present study Pictures 15–18 are rarely narrated in an on-plotline manner.

Only 31 children end their narratives with an on-plotline narration of Picture 24, even though the frog is visible in that picture. One explanation for this might be that the length of the picture book has overwhelmed the children's capacity to focus and concentrate, such that they have entirely forgotten the plotline when the frog is found at last. This explanation is supported by studies such as that by Lynch and van den Broek (2007), who used a shortened version of the book. It is also supported in this study by outside comments from some of the children who wonder if they really have to narrate the whole book, such as Boy 1 (seven-years-old): 'Oh, I am tired' (Picture 23) and Girl 5 (six-years-old): 'I don't bother to read any more' (Picture 10).

In the light of the findings from the visual analysis, there is good reason to have a closer look at how the children's stories end. Some of the children finish the narrative in line with the tradition, in Picture 24, for example Girl 12 (six-years-old): 'and then they go back home with the frog. That was the story and they were very super-happy'. For others, however, this solution seems to involve problems. This may be because the narrators have been taught that you should not take creatures you find with you, meaning that Picture 24 – and the traditional evaluation of the Frog Story – conflicts with what the children have learned. In fact, there are nine texts that omit to mention this particular picture. Furthermore, some children even add explanations to mitigate the boy's breach of ethical rules, such as Girl 3 (seven-years-old): 'he takes the frog home because he lost his parents, then he looked after him' and Boy 5 (seven-years-old): 'then they got to take one home. The parents were so nice, the frog parents'. Others ignore the fact that the boy is carrying a frog in his hands, such as Boy 10 (six-years-old): 'then they went, and then the babies and the mum and the dad were home' and Boy 12 (seven-years-old): 'then the boy goes back'.

In the characterisation of the texts according to on-plotline and off-plotline narrative, Picture 24 represents a challenge for several reasons. First, it may not be the only possible solution to the story; second, it involves a moral dilemma for some narrators; and, third, some children become deeply engaged with the little frog in the bottom-right corner. This is clear from some of the children's narratives, for example those of Girl 4 (seven-years-old): 'then they found the toad family. Then they think it's the toad. So they. ... Then the littlest can't get up. And then they lived happily ever after' and Boy 13 (six-years-old): 'then they looked, just that the littlest couldn't get up. Done'. To sum up: the last episode of *Frog, Where Are You?* is complex and open-ended. As confirmed by the children's narratives, the visual text offers various possible solutions and various possible evaluations.

The off-plotline elements in the present material support the assumption that some pictures in the book contribute more obviously to the plotline than others and that, in pictures with only an implicit connection to the plotline, it is up to the narrator to make the connections. The narrators tend to act upon that which they 'read' or 'take in', and the visual text sometimes invites the narrator to deviate from the plotline. Those pictures that do not contribute much to the narrative plotline affect the children's narratives by 'allowing' or even 'encouraging' the

children to narrate off-plotline. To some of the young narrators in the present material, the richness in detail and the ambiguity of the visual text seem more important than the plotline of the book. To equate the presence of off-plotline narrative with an absence of narrative – or to see it as a sign of a less-developed ability to narrate properly – would be a misunderstanding. Further, it should be emphasised that the children's visual approach is well in line with the reading traditions obtaining at Norwegian kindergartens. In Norway there are government guidelines that emphasise reading activities in kindergartens (Kunnskapsdepartementet [2011](#)), and picture book reading is also a frequent and traditional activity (Birkeland and Mjør [2012](#)). At Norwegian kindergartens, reading activities are often arranged as shared reading in small groups to enable the teacher to talk to the children about the things they see in the pictures and ask them questions about the content of the book. These reading activities are mainly dialogic in nature, and both the pictures and the children themselves contribute. How often or for how long children participate in reading activities depends on the situation. In addition many children are also involved in shared reading with their parents.

Conclusion

The Frog Story method is well known and has been used in many studies similar to the present one, which is in fact why this method was chosen for the present project. The results from the characterisation of the narratives in relation to on-plotline and off-plotline narrative are in line with the Frog Story tradition: *Frog, Where Are You?* contains some pictures that hardly any of the children narrate in an on-plotline manner. The research literature offers few explanations for this, which is why it is essential to study the distribution of on-plotline and off-plotline narrative in the children's texts and thereby contribute to opening the tradition to new and interesting perspectives. In the literature, it is suggested that the shortage of on-plotline narrative in young children's narrations of *Frog, Where Are You?* may be the result of the frog's absence from most of the pictures and the length of the book. The present analysis of on-plotline and off-plotline narrative in the children's texts also shows that a very small number of the children stick to the plotline where there is no obvious search going on in a picture.

However, the findings from the present study indicate that the children's previous experience with picture book reading may have some influence as well. Narrative structure often constitutes a fundamental principle, but we do not find systematic communication of plotline in picture book reading at Norwegian kindergartens. Norwegian children's focus on dialogue and conversation during reading activities, especially as regards the pictures in the books, may affect the way they narrate picture books. The Frog Story method uses a picture book in a context different from the one that the children are used to from their reading experiences, especially at kindergarten (Hoel [2013](#)).

Further, the concept of *off-plotline* narrative, referring to a deviation from an overall plotline, unlike the traditional concept involving the *absence* of plotline, offers an opportunity to gain more detailed knowledge about the development of narrative competence. There is no reason to consider the existence of off-plotline narrative in texts based on *Frog, Where Are You?* as a defect of those texts. What is more, it is really too broad a question to discuss whether six- to seven-year-old children have or lack narrative competence. If we devote too much attention to this question, we may lose sight of the small and very interesting nuances in young children's narratives – produced during a period when this competence is about to stabilise.

Plotline certainly helps to ensure the coherence of narratives, but when it comes to young children's narratives it is more important to identify factors that might influence their narratives differently from more experienced narrators than to let a method focusing on the absence of plotline develop further. My conclusion is that within a Norwegian kindergarten context more elements must be involved in the assessment of children's narratives. It is crucial to see the qualities of each child's narratives. In this research, the focus on on-plotline and off-plotline narrative suggests a need for different ways to study and describe children's linguistic and narrative competence, for example their different ways of performing visual text and positioning themselves as narrators.

Notes

1. The original idea of breaking down the plot into a goal plan of action was advanced by Stein and Glenn (1979) in their developmental studies of story-grammars and story understanding.
2. Peterson and McCabe (1983) also applied various scoring procedures to assess children's personal and oral narratives, including both high-point and episodic analysis. They found that the models complement one another in the description of structures that form the basis for the children's narratives.
3. In a study of 41 three- to four-year-old children's narratives, related to academic achievements two years later (O'Neill, Pearce, and Pick 2004), a 12-page adaptation of the picture book *Frog Goes to Dinner* (Mayer 1974) was used. The book was shortened to be suitable in length for the children's age, yet maintained a cohesive story line.
4. There are also studies inspired by the cross-cultural perspective that explores how macro structures vary across cultures, i.e. Celinska (2009) and Mainess, Champion, and McCabe (2002).
5. Parent consent for each of the participants was in line with regulations specified by Norwegian Social Science Data Services (NSD).
6. To assess children within normal range of language development the teachers have utilised the observational material TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling [Early registration of language development]) (Espenakk et al. 2011), developed for use in Norwegian kindergartens. The language areas of TRAS are: interaction, communication, attention, comprehension, language awareness, pronunciation, word production and sentence production.
7. It was also desirable to gain insight into the children's socio-economic background based on the mother's education beyond high school. It turned out to be difficult to get access to this particular information. The kindergartens do not have admission to this information in their papers – there is a strict regime when giving out sensitive personal information in Norway. The kindergarten teachers were requested to ask the mothers about their education beyond high school, but the teachers considered this question to be too personal. The other three criteria, concerning kindergarten attendance, assessed language development and Norwegian-speaking parents, in addition to the fact that all mothers had completed high school, are strong indices of the children participating is not part of any risk group concerning their language

development. Still, for the research project, a consequence is that I cannot draw conclusions based on socio-economic conditions.

8. In the established terminology of the Frog Story tradition, the author draws a plot/plotline, the pictures present a story and the child tells a narrative/text.

9. It is not necessary to mention the frog all the time, as long as it is obvious that the boy is looking/searching/shouting for it.

References

- Applebee, A. N. 1978. *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Appleyard, J. A. 1991. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamberg, M., and Marchman, V. 1994. "Foreshadowing and Wrapping up in Narrative." In *A Crosslinguistic Developmental Study. Relating Events in Narrative*, edited by D. I. Slobin and R. A. Berman, 555–595. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Berman, R. A. 2009. "Language Development in Narrative Contexts." In *The Cambridge Handbook of Child Language*, edited by E. L. Bavin, 355–375. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birkeland, T., and I. Mjør. 2012. *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* [Children's Literature-Genres and Text Types]. Oslo: Landslaget for norskundervisning/J.W. Cappelensforlag a.s.
- Birkeland, T., and F. Storaas. 1993. *Den norske biletboka* [The Norwegian Picture Book]. Spydeberg: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens Forlag a.s. Celinska, D. K.
2009. "Narrative Voices of Early Adolescents: Influences of Learning Disability and Cultural Background." *International Journal of Special Education* 24 (3): 150–172.
- Espenakk, U., J. Frost, M. K. Færevaa, I. K. Løge, R. G. Solheim, and Å. K. H. Wagner. 2011. *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* [TRAS: Observation of Language in Daily Interaction]. Stavanger: Nasjonalt sentrer for leseopplæring og leseforskning.
- Greimas, A. J. 1983. *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Heilmann, J., J. F. Miller, and A. Nockerts. 2010. "Sensitivity of Narrative Organization Measures Using Narrative Retells Produced by Young School-age Children." *Language Testing* 27: 603–626.
- Hoel, T. 2013. "Cultural Features of Performance in Norwegian Children's Narratives." *Nordic Research in Early Childhood Education* 6/17: 1–21.
- Hudson, J. A., and L. R. Shapiro. 1991. "From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives." In *Developing Narrative Structure*, edited by A. McCabe and C. Peterson, 89–136. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Jensen, B. 2009. "A Nordic Approach to Early Childhood Education (ECE) and Socially Endangered Children." *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (1): 7–21.
- Justice, L. M., R. Bowles, K. Pence, and Carolyn Gosse. 2010. "A Scalable Tool for Assessing Children's Language Abilities within a Narrative Context: The NAP (Narrative Assessment Protocol)." *Early Childhood research Quarterly*: 218–234.
- Kress, G., and T. Van Leeuwen. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet [Norwegian Ministry of Education and Research]. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergarten]. Oslo: Akademika [distributor].
- Labov, W., and J. Waletzky. 2006 [1967]. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." In *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*, edited by P. Copley, 28–63. London: Routledge.
- Lynch, J. S., and P. van den Broek. 2007. "Understanding the Glue of Narrative Structure: Children's On- and Off-Line Inferences about Characters' Goals." *Cognitive Development* 22: 323–340.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Manhardt, J., and L. Rescorla. 2002. "Oral Narrative Skills of Late Talkers at Ages 8 and 9." *Applied Psycholinguistics* 23: 1–21.
- Mainess, K. J., T. B. Champion, and A. McCabe. 2002. "Telling the Unknown Story Complex and Explicit Narration by African American Preadolcents – Preliminary Examination of Gender and Socioeconomics Issues." *Linguistics and Education* 13 (2): 151–173.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Penguin Young Readers Group.
- Mayer, M. 1974. *Frog goes to Dinner*. New York: Penguin Young Readers Group.
- Mjør, I., T. Birkeland, and G. Risa. 2000. *Barnelitteratur – sjangrar og teksttyper* [Children's Literature – Genres and Text Types]. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J.W. Cappelens forlag a.s.
- OfNeill, D., M. J. Pearce, and J. L. Pick. 2004. "Preschool Children's Narratives and Performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a Relation between Early Narrative and Later Mathematical Ability." *First Language* 24 (2): 149–183.
- Pearce, W. M., D. G. H. James, and P. F. McCormack. 2010. "A Comparison of oral Narratives in Children with Specific Language and Non-specific Language Impairment." *Clinical Linguistics & Phonetics* 24: 622–645.
- Pearce, W. M., P. F. McCormack, and D. G. H. James. 2003. "Exploring the Boundaries of SLI: Findings from Morphosyntactic and Story Grammar Analyses." *Clinical Linguistics & Phonetics* 17: 325–334.
- Peterson, C., and A. McCabe. 1983. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- Propp, V. 1986 [1928]. *Morphology of the Folktale*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Slobin, D. I., and R. A. Berman. 1994a. *A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Slobin, D. I., and R. A. Berman. 1994b. "Narrative Structure." In *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, edited by D. I. Slobin and R. A. Berman, 39–84. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Stein, N., and C. Glenn. 1979. "An Analysis for Story Comprehension." In *New Directions in Discourse Processing*, edited by R. O. Freedle, 53–120. Norwood, N.J.: Ablex.
- Trabasso, T., and M. Nickels. 1992. "The Development of Goal Plans of Action in the Narration of a Picture Story." *Discourse Processes* 15: 249–275.
- Trabasso, T., N. L. Stein, P. C. Rodkin, M. Park Munger, and C. R. Baughn. 1992. "Knowledge of Goals and Plans in the On-line Narration of Events." *Cognitive Development* 7: 133–170.
- Uccelli, P. 2008. "Beyond Chronicity: Evaluation and Temporality in Spanish-speaking Children's Personal Narratives." In *Spanish Language Narration and Literacy Development: Culture, Cognition, and Emotion*, edited by A. McCabe, A. L. Bailey, and G. Melzi, 175–212. Cambridge: Cambridge university press.
- Van Leeuwen, T., and C. Jewitt. 2001. *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.
- Verhoeven, L., and S. Strömquist. 2004. *Typological and Contextual Perspectives*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Wenner, J. 2004. "Preschoolers Comprehension of Goal Structure in Narratives." *Memory* 12: 193–202.

Article II

Cultural features of performance in Norwegian children's narratives

Trude Hoel: Universitetslektor ved Universitetet i Stavanger, Norge. Email: trude.hoel@uis.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 17, p. 1-21 (25 with appendix), PUBLISHED 24TH OF SEPTEMBER 2013

Abstract: This article presents part of a research project whose aim is to investigate Norwegian 6–7-year-old children's language use in story-telling. The data consist of the children's oral texts based on a wordless picture book. By studying creative and stylistic features of the children's narratives, I attempt to shed light on cultural interaction and socio-cultural factors as fundamental contributors to those narratives. The aim of this article is to contribute to the exploration of a culturally anchored perspective on narratives in light of the reading culture prevailing at Norwegian kindergartens.

Keyword: children's narratives, kindergarten, reading culture, creative and stylistic features

Introduction

Narratives involve the use of language for communicative purposes. For this reason, many investigators consider narrative ability to be the "gold standard" in research into children's language development (Miller, Heilmann, & Nockerts, 2006). Since the typical content, structure and purpose of narratives vary across cultures (Heath, 1982; Slobin & Berman, 1994), many researchers attempting to avoid cultural and linguistic biases have chosen to study narratives based on wordless picture books (Botting, 2002). One such picture book which has been and remains a frequent tool for collecting narratives for research purposes is *Frog, where are you?* (Mayer, 1969).

Research on children's narratives is characterised by tension between two perspectives: a cross-linguistic one and a cross-cultural one (Uccelli, 2008). Cross-linguistic studies explore typological differences between languages and suggest ways in which language-specific grammatical features may influence children's narrative performance and development, while cross-cultural studies focus on culture as the source of variation, documenting the impact of culturally valued patterns of communication on children's narrative performance and development. Most of the research based on narrations of *Frog, where are you?* (Slobin & Berman, 1994; Verhoeven & Strömqvist, 2004) takes a cross-linguistic perspective and tends to be based on the assumption that an episodic and chronological structure is the norm to be aimed for. This research operates within the well-established cognitivist paradigm, using traditional quantitative methods to map the course of narrative performance across languages and age ranges. However, I find one study based on narrations of *Frog*,

where are you? that are cross-cultural in nature, and its findings underscore the necessity of looking more carefully at how children actually perform the activity of narrating (Reilly, 1992).

This article presents part of a research project, rooted in the cross-cultural tradition, whose aim is to investigate Norwegian 6–7-year-old children’s language use in story-telling. The data consist of the children’s oral texts based on the above-mentioned picture book *Frog, where are you?* The inspiration for the article comes from the fact that, in my analysis of the children’s narratives, I have encountered numerous cases where a narrator clearly manifests familiarity with important aspects of narrative while at the same time more or less completely ignoring structural norms for narratives (e.g., episodicality and chronological order). This apparent disparity in the Norwegian children’s narratives calls into question the cultural neutrality of *Frog, where are you?* as an instrument for assessing children’s language and narrative development, and it seems interesting to find out what a cultural perspective can bring to the investigation of linguistic and narrative skills. By studying creative and stylistic features of the children’s narratives, I attempt to shed light on cultural interaction and socio-cultural factors as fundamental contributors to those narratives. The aim of this article is to contribute to the exploration of a culturally anchored perspective on narratives in light of the reading culture prevailing at Norwegian kindergartens, and to consider what supplementary action, if any, is needed to ensure that *Frog, where are you?* can be seen as a relevant basis for assessing Norwegian kindergarten children’s language development.

Background

Research based on narratives, both within cross-linguistic studies and in the context of assessment, has traditionally focused on norm-referenced measures of structure. Many such traditional studies are inspired by the analytical framework for oral presentations of personal experiences proposed by Labov and Waletzky (2006 [1967]), which distinguishes between the referential and the evaluative function of narrative.¹ The referential function is a technique that involves constructing narrative units that match the temporal sequence of an experience. The evaluative function, by contrast, mediates between what happened and the narrative, displaying a personal interest determined by stimuli in the social context. According to Labov and Waletzky, any meaningful narrative will include both functions. The referential function, which has gained most attention in narrative research, represents a traditional structural approach to narrative and narrative analysis. It is also the basis for most “Frog Story” research (Justice, Bowles, Pence, & Gosse, 2010; Miller et al., 2006; Petersen, Gillam, & Gillam, 2008; Slobin & Berman, 1994; Verhoeven & Strömqvist, 2004).² The evaluative function, by contrast, is of greater importance in cross-cultural studies.

Cross-cultural research based on *Frog, where are you?*

Frog, where are you? represents a traditional narrative consisting of 24 pictures and following a prototypical story sequence. First there is an introduction where we are introduced to the key characters: a boy, a dog and a frog kept in a jar. In the middle part the frog runs away, and the boy and the dog search for it. Towards the end they find the frog. However, earlier research relating to the overall structural level of the same narratives as studied here (Hoel, accepted) reveals that, of the 70 texts recorded in the full research project, not a single one has a complete and coherent plot structure.

¹ Elaborated by Labov in his studies of Black English Vernacular (1972).

² Berman & Slobin (1994) claim that, by using transcriptions of the children’s texts as the basis for their analysis, they have “abstracted away from the task of actually performing this story. This means, in fact, that we are considering the texts in an artificially frozen state [...] each written ‘text’ which remains for analysis is only a trace of a full performance” (p. 24).

The children seem to be rambling in and out of the main structure, with explicit reference being made to the overall plot structure (“on-plotline narrative”) in some episodes but not in others (“off-plotline narrative”) (see Appendix). But this dynamic alternation between on-plotline and off-plotline narrative is not due to a lack of experience in the narrators. In fact, the main findings from this research are that there are certain pictures in the book that hardly any of the children narrate in an on-plotline manner and that there are elements in the graphic material that may explain why the children go off-plotline. These findings also indicate that the reading culture in which the children participate may be part of the reason why they deviate from an overall plotline orientation – meaning that a wordless picture book may not constitute a culturally independent basis for narrative macrostructure, as is often assumed by researchers choosing to use such books as elicitation tools.

There are earlier studies focusing on culture as the source of variation in children’s narratives. Rollins, McCabe and Bliss (2000) account for the influence of cultural differences, including their implications and suggestions for culturally sensitive assessment, in the description of a three-step process for assessing pre-school children’s narrative discourse, which is based on an exploration of Labov and Waletzky’s framework for narrative analysis. The method used by Rollins et al. involves detecting cultural differences by means of “[e]valuation statements or words [that] indicate the speaker’s opinion or thoughts about what is being described” (p. 227).

The development and use of evaluative expressions is also explored by Chen and Yan (2010) in their study of English narratives elicited from 80 Chinese–English bilinguals and 80 American monolingual peers at four ages (five, eight, ten and young adult) using *Frog, where are you?* The results revealed age-related growth in the development and use of evaluative expressions in both categories of narrators, but bilingual children differed from monolingual children in the quantity and quality of the evaluative clauses used. In their analysis, Chen and Yan distinguish five types of evaluative devices: (a) frames of mind, which includes references to story characters’ mental and emotional states and behaviours; (b) character speech, which tends to attribute an intentional state to a story character; (c) hedges, used as distancing devices; (d) references to negative states and actions; and (e) causal connectors.

Although both Rollins et al. (2000) and Chen and Yan (2010) see culture as a source of variation, both studies represent the cross-linguistic perspective in their focus on evaluative *expressions*; for example, neither of them devotes any attention to the use of paralinguistic devices as a product of cultural influences.

There are also studies underscoring the necessity of looking more thoroughly at how children perform the activity of narrating. In a study of Spanish-speaking children’s evaluation and temporality in the construction of personal narratives, Uccelli (2008) concludes that individual differences may overrule the traditional chronological/episodic structure, pointing out that “[m]eaning resides not only in what we say but also in how we say it” (p. 176).

The influence of children’s (unconscious) strategies to make *Frog, where are you?* narratives engaging has been investigated by Reilly (1992) in two studies comparing the development of story-telling (performance) and story construction (coherence). In the first study, 3–4-year-olds and 6–8-year-olds narrated *Frog, where are you?*; and in the second one, 7–8-year-olds and 10–11-year-olds retold the story to a 3-year-old.³ In her first study, Reilly defined “performance” as the ability to engage the listener and to convey the narrator’s perspective and attitude through linguistic and paralinguistic channels (characterisation, quoted speech, evaluative comments, facial expressions, gestures, prosodic features (pitch, volume, voice quality and length) and lexical/phonological stress).

³ The first study is of greater interest here. The aim of the second study was to show how having a younger child as addressee will elicit a narrative style resembling motherese.

Her analyses show that the older group's narratives are both longer and more complex than those of the younger children, and that the younger children use significantly more affective elements than the older ones. Reilly claims that her findings are in line with Labov and Waletzky's suggestion that narrative serves both a referential and an evaluative function: "[f]rom this perspective, affective expression may be viewed as one aspect of the narrator's evaluation" (p. 356).

Two wordless picture books have been used in a cross-cultural study of creative and stylistic features (Gorman, Fiestas, Pena and Clark, 2011), examining narratives by 60 African-American, Latino and Caucasian first- and second-graders with a view to analysing the effects of culture and genre (referred to as "creative and stylistic devices") on the content and structural organisation of narratives.⁴ Gorman et al. performed analyses of organisational style and creative features (dialogue, reference to character relationships, embellishment and paralinguistic devices). They found many similarities and differences between the ethnic groups. The results were not statistically significant as regards organisational style or use of paralinguistic devices, but they were in relation to other creative features, reflecting home cultures and socio-cultural expectations. The authors conclude that culture influences children's production of narratives: "[a] 'good' narrative may be one that not only contains a well-organized representation of events, but also captures the listener's attention and interest" (p. 16). Similarly, Bloome and Champion (2003) describes how structure and performance may not always go together: for example, a coherent and traditionally structured narration may not be presented in an engaging way, or an engaging narrative may not necessary involve a clearly structured text.⁵

By contrast, Gorman et al. (2011) found that a picture book constitutes a culturally independent basis for narrative macrostructure, something they believe may be due to the influence of school (the average age of the participants in the study was 7.65 years), genre and data-collecting procedures. They conclude that the narrating of picture books "goes beyond the idea of narratives as exact reproductions of what the pictures portray" (p. 18), also claiming that the children's texts reveal something about the children's "interpretations of the how and why of storytelling" (p. 18).

Culturally valued narrative styles

Various approaches to narrative analysis seek to capture the complexity of different narrative styles. Engel (1995) maintains that children's narrative styles reflect "individual, familial, and community values and ways of telling" (p. 16). In a comparative study focusing on bedtime story reading, Heath (1982) describes different patterns of book-related language use in three literate American communities. These patterns of language use depend on the social and cognitive aims prevalent in each socio-cultural group, and Heath claims that her study shows that there is no one-and-only way of acquiring communicative competence, nor a universally applicable model of development.

In an article concerning the shift from a dominant cognitive perspective to a more pragmatic orientation in the field of child-language research, Bamberg (2009) highlights language games – such as question-and-answer routines – and differently framed book-reading activities as sources of motivation for children's narratives. Mjør (2009) describes the processes of meaning-making that take place as young Norwegian children (12–24 months) and their parents read picture books together, as

⁴ *Bird and his ring* (Miller, 2010a) and *Two friends* (Miller, 2010b) were designed to be culturally nonbiased and balanced for the number of pictures, events, characters, and episodes. Both books are centered on basic search themes such as *Frog, where are you?*

⁵ Reilly (1992) and Bloom et al. (2003) emphasise narrative function ("performance"), whereas Gorman et al. (2011) focuses on genre in addition to narrative function.

well as the impact that the adults' degree of motivation exerts on the children's ability to experience picture-book texts as coherent, meaningful and interesting.

Children tell stories that are valued by their particular community, because they narrate in the context of their social interactions – with their parents, as described in several studies, and in Norway also within the kindergarten culture. Most Norwegian children, from the age of 10 months until they are six years old, spend eight hours a day, five days a week at kindergarten, with the exception of five weeks of holiday each year.⁶

The Norwegian National Curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2011) lays down that all kindergarten programmes must be built on a holistic philosophy of teaching, with care, play, learning and “formation” (*danning*) at the core of activities (p. 5).⁷ Play – particularly “unorganised play” (*frilek*) – has a prominent place at the Norwegian kindergarten as an important aspect of children's lives, not least as a basis for development and learning. Unorganised play is internally motivated and is not controlled by external forces. Children have no purpose in play – playing is an end in itself. Characteristic of play is that it is a voluntary activity that the child chooses to participate in. Play is “pretend” – it is beyond what we perceive as the “real” world. Play is of importance for the well-being of the children and constitutes a fundamental aspect of life and learning (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Another key word in Norwegian kindergarten culture is “participation” (*medvirkning*). This means that kindergarten teachers have to listen to the children's views and take them into account in their planning. Participation is explicitly mentioned in the National Curriculum (p. 15) and there is also a separate booklet on child participation (Bae, Eide, Winger, & Kristoffersen, 2006). Children's participation is also prominent in Norwegian kindergarten research (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008). A project studying the characteristics of conversation practices at Norwegian kindergartens, concluded in 2010 (Gjems & Løkken, 2011), found that adult conversation practices are very important for the development of children's language and their learning in general, particularly the ways in which adults invite children to participate in linguistic activity.

Reading activities are also referred to in the official kindergarten curriculum, which lays down that the staff must “create an environment in which children and adults every day experience excitement and joy through reading aloud, telling stories, singing and conversation” (p. 34). Picture-book reading is a traditional kindergarten activity, and the picture-book genre is one of the most important literary styles (alongside the fairy tale) for Norwegian children (Birkeland & Mjør, 2012). However, despite being well anchored in the National Curriculum, the reading activities are often unsystematic and initiated by the children. When organised systematically, reading activities are generally carried out as “shared reading” in groups where reading can easily be disturbed by children who are anxious or distracted by each other or other things around them. It is therefore important for the kindergarten teacher to hold the children's attention and engage them in the reading activity, for example by talking to them about the things they see in the pictures and asking them questions about the content of the book. Hence, these reading activities are mainly dialogic in nature, with both the adult teacher and the children contributing actively. It should also be noted that while the National Curriculum refers to reading activities necessarily taking place “every day”, there are no official guidelines for how long the activity should last.

Some Norwegian kindergartens also use more structured methods for reading activities, such as “dialogic reading” (Hoel, Wagner, & Oxborough, 2011) and “literary conversation” (Solstad, 2008,

⁶ All Norwegian children have the right to attend kindergarten. In 2011, the rate of coverage for 1–5-year-olds was 89.7% (Utdanningsdirektoratet, 2012).

⁷ This “holistic” philosophy of teaching is often presented as being in opposition to what some refer to as an “academic” philosophy (Jensen, 2009).

2011), where the goal is to stimulate language learning and literate knowledge, respectively. Under both methods, the kindergarten teacher actively initiates and maintains conversations in which the children contribute their thoughts and opinions about the content of a book – both pictures and written text. Among other things, the adult encourages the children to see connections between what happens in the book and the children’s own experiences. Both methods assume that the children will participate actively and that all children in the group will be included in the dialogue. The involvement of the kindergarten teacher is important because the teacher conveys the text to the children, facilitates the dialogue (by asking questions about the content of the book) and supports and extends the children’s language (Whitehurst et al., 1988).

The interactive way of reading is a cultural method existing in Western culture: it is something that care-takers such as parents and kindergarten teachers do in the company of children (Rhedin, 2004, p. 53).⁸ This cultural method is characterised by the use of dialogue and by the adult’s encouragement of the child to be active and to participate (Mjør, 2009). The children become familiar with the idea of being actively involved in reading activities through the reading traditions they encounter at kindergarten and through reading activities organised by their parents (Mjør, 2009). Adults who are reading with children will express their sympathies and antipathies when conveying the text and communicating with the children – laugh, smile or chuckle when the text is funny, use a special voice to express whom they feel sorry for or whether they think a character is tough or sweet, etc. Both the reading situation and the adult reader introduce the children to the ways in which the kindergarten culture relates to and uses texts by modelling practices. The interactive reading culture is also commented upon in the work of Bus (2001), where it is claimed that young children hardly ever encounter texts through recitation; the author’s words are always embedded in – and inextricably linked to – the social interaction between adult and child. To sum up, such a dialogic nature is what characterises the reading culture prevalent at Norwegian kindergartens.

Method

The aim of present project is to investigate 6–7-year-old children’s language use in narrations of *Frog, where are you?* elicited by the researcher. The data-collection procedures described in the “Frog Story” literature were used, meaning that the children were first told to browse through the full book and then asked to tell the story in their own words and at their own pace, while simultaneously turning the pages (Verhoeven & Strömquist, 2004, pp. 4–5). The children narrated individually in familiar surroundings at each child’s own kindergarten or school. All the children participating had met the researcher in advance, reading books together and the children telling the researcher about their reading habits and favourite stories. To make the children comfortable with the setting and to familiarise them with the task, each child first looked at a different picture book and the researcher initiated a conversation involving the child’s favourite story – from a book, a film or a game. During the task, the researcher sat across from the child to avoid being seen as a fellow reader, and to promote child language, minimise pointing and encourage the use of explicit labels for characters, objects and actions (Miller et al., 2006). The session ended when the story had been told, and the children were given small gifts in return for their participation.

Participants for the study were selected by teachers at six Norwegian kindergartens. The criteria were: 40 children (20 girls and 20 boys) (1) who had attended the same kindergarten full-time

⁸ Rhedin has written about how young children and their parents read picture books together, referring to this as “the two-man game of book-reading” (*tvåmansleken läsa bok*) (Rhedin, 2004, p. 56).

for the past three years, (2) whose language development was within the normal range⁹ and (3) whose parents had Norwegian as their mother tongue.¹⁰ In addition, the kindergarten teachers were interviewed in order to ascertain whether the group selected needed to be adjusted and to find out about the usual procedures for reading activities at each kindergarten.

A total of 35 children (five turned out not to meet the criteria) participated in the study (18 girls and 17 boys), and each child produced a narrative looking at the pictures in *Frog, where are you?* on two occasions: first during the last month of kindergarten (at the age of six) and then again during the last month of the first year of primary school (at the age of seven). Both kindergarten and primary-school texts will be explored in this article, but no comparisons between them will be made here.

The children's oral texts were recorded in audio and video and have all been transcribed using the CHAT standardised transcription system (<http://repository.cmu.edu/psychology/181/>) (MacWhinney, 2000). For the purposes of this article, parts of them have also been translated from Norwegian into English.

In order to explore the different ways in which the children in this material perform their narratives, I have examined creative and stylistic features in the light of cultural interaction and socio-cultural factors. Each utterance in the children's narratives has been analysed for established features of performance – i.e. features documented in previous studies of children's personal and fictional narratives, especially Reilly (1992) and Gorman et al. (2011) – as well as additional features of performance reflecting the specific narrative culture in which the child participates.¹¹ The established features include (a) *speech*, both direct and indirect; (b) *reference to characters' relationships*, including descriptions of the nature of a relationship, the invention of names and reference to conduct not shown in the pictures; (c) *embellishment*, such as expressions of fantasy, suspense and conflict; and (d) *paralinguistic devices*, including expressive sounds and exclamatory utterances. In addition to this, two features not yet described in the cross-cultural literature will be explored: a paralinguistic device referred to in this article as *reading voice*, and the children's use of genre-specific wordings or phrases, referred to in this article as *fixed wording*.

Results

In the following, in order to document the impact of culturally valued patterns of communication on the children's narratives, I will present various features that have been described by the researchers referred to above as well as the two above-mentioned additional ones and the category of "Outside comments", illustrating them with examples from the Norwegian children's narratives. Summary information about the number of instances of each feature is presented in Table 1 (kindergarten) and Table 2 (primary school).

⁹ To identify children within the normal range of language development, the teachers used an observational material, "TRAS" (Espenakk et al., 2011), developed for use at Norwegian kindergartens. The language areas covered by TRAS are: interaction, communication, attention, comprehension, language awareness, pronunciation, word production and sentence production.

¹⁰ It was also intended to obtain information about the children's socio-economic background in terms of the extent of their mothers' education, but this turned out to be difficult. Kindergartens do not have access to such information because of the strict Norwegian rules on the provision of sensitive personal information. The kindergarten teachers were requested to ask the mothers about their education, but the teachers considered this question to be too personal. However, compliance with the other three criteria – concerning length of kindergarten enrolment, assessed language development and Norwegian-speaking parents – are strong indications that the participating children do not belong to any at-risk group as regards their language development. For the overall research project, however, the absence of this information means that I am unable to draw conclusions based on socio-economic factors.

¹¹ A single utterance may include several instances of the same performance feature and/or instances of several different features.

Table 1. Instances of performance features and number of children having produced each feature – kindergarten

Feature	Speech		Reference to characters' relationships			Embellishment			Paralinguistic devices				Fixed wording	Outside comment
	Direct	Indirect	Nature	Conduct	Fantasy	Suspense	Conflict	Expressive sounds	Exclamatory utterances	Reading voice				
Instances	33	70	49	7	20	30	125	4	30	45	64	25		
Children	15	31	20	6	10	13	35	3	15	14	28	12		

Table 2. Instances of performance features and number of children having produced each feature – primary school

Feature	Speech		Reference to characters' relationships			Embellishment			Paralinguistic devices				Fixed wording	Outside comment
	Direct	Indirect	Nature	Conduct	Fantasy	Suspense	Conflict	Expressive sounds	Exclamatory utterances	Reading voice				
Instances	27	77	95	5	18	19	156	8	70	76	65	22		
Children	17	29	32	5	12	10	33	6	23	14	26	12		

Established features of performance

Speech

The use of **direct speech** means that the narrator takes the character's perspective (Gorman et al., 2011; Reilly, 1992). Example: "He says, 'Oh, an owl'" [*Han sier: "Oi, en ugle"*] (Boy 4, six years old). Direct speech (including onomatopoeic) can also be used of animals: "Croak, croak, can I have my friend?" [*Bak, bak, kan jeg få vennen min?*] (Boy 4, six years old). In the case of **indirect speech**, the child uses verbs such as *talk, say, tell* and *ask* to indicate character speech. Example: "then he told the dog to be quiet" [*så sa han til hunden at han skulle være stille*] (Boy 9, seven years old). The effect of using character speech is to make the narrative more dramatic. By contrast, in several narratives the boy and/or the dog just "call" for the frog: "He calls for the frog" [*Han roper etter frosken*], which comes across as more prosaic. The verbal search (as opposed to actions such as looking at places or lifting things) characterises many of the narratives.

Reference to characters' relationships

When the narrator refers to the **nature** of a relationship – how characters are related or acquainted – this produces an effect of empathy (Gorman et al., 2011). For example, the use of words such as *mother* and *child* indicates that someone needs to be taken care of: "and then there was a frog mummy and a frog daddy and then there were many frog babies" [*og så der var det en froskemamma og en froskepappa og så var det mange froskeunger*] (Girl 6, six years old). The present material includes examples of several ways of specifying the nature of the frog's relationships. Boy 3 (six years old) refers to the family connection: "Then he found the whole family" [*Så fant han hele familien*]; Boy 3 (seven years old) emphasises the marriage: "who was married with lots of small babies" [*som var gift med mange småunger*]; and Girl 3 (seven years old) highlights the love connection: "since he had jumped to his girlfriend" [*siden han hadde hoppet til kjæresten sin*]. The relationship between the boy and the frog is referred to using terms such as "his pet" [*kjæledyret sitt*] (Boy 1, seven years old), while Girl 1 (seven years old) simply says that the boy "had" [*hadde*] the frog. An utterance such as "then they took him home and up to their bedroom" [*så tok de han med hjem og opp på rommet sitt*] (Boy 2, six years old) places the boy within a relational framework of the kind the narrator knows from home: his own room in his family home. Words that are only implicitly relational, such as "cute" [*søt*] (Boy 3, six years old) or "the little frog" [*den lille frosken*] (Girl 1, six years old), also create an effect of empathy. The same is true of references to the boy's reactions to the frog's actions, such as "the boy was sad" [*ble gutten lei seg*] (Girl 1, seven years old) or "is completely dejected" [*blir helt overgitt*] (Boy 10, seven years old).

A feature known from other studies (Gorman et al., 2011) is the **invention of names for characters**. Even though there are no examples of children inventing names for the characters in this material, there is an interesting point to make in relation to cultural differences in how the narrators refer to some of the characters, for example depending on where in Norway they live. Children from Central Norway talk of "frog" [*frosk*] and "elk" [*elg*] while children from the west coast more often talk of "toad" [*padde*] and "deer" [*hjort*]. Boy 13 (six years old) calls the dog "the sheep" [*sauen*] in his narrative. This is clearly intentional, because when he forgets and says "the dog" [*hunden*] he immediately corrects himself: "while the dog had got, I mean the sheep had got its head inside the jar" [*mens hunden hadde fått, jeg mener sauen hadde fått hodet sitt inni glasset*]. This choice of word adds humour to the narrative, which is probably also the intended effect. There are in fact several examples of humorous word choices – often associated with bodily references – apparently intended to surprise, entertain or attract attention: "his bottom" [*rompen*] (Boy 2, seven years old); "right on his head" [*på hue*] and "fell on his face" [*et tryn*] (Boy 7, six years old) and "straight in his mug" [*rett i trynet hans*]

(Boy 4, seven years old).¹² Another example of intentional use of humour is when Girl 13 (seven years old) says, “they put on clothes, and the dog the jar” [*de tar på seg klærne, og hunden syltetøyglasset*], whereupon she chuckles.

The performance feature of conduct, finally, occurs in cases where the narrator refers to ways of behaving or treating others appropriately in relationships, such as helping or apologising (Gorman et al., 2011). Examples: “The parents were so nice” [*så snille de foreldrene var*] (Boy 5, seven years old) and “then he looked after him” [*så passet han på han*] (Girl 3, seven years old).

Embellishment

The performance feature of embellishment comprises fantasy, suspense and conflict. **Fantasy** occurs when the narrator transcends what is evident in a picture, using original ideas (Gorman et al., 2011). This feature contributes to making a narrative interesting, and it reflects the narrative culture in which the child participates.

In the present material there are examples of fantasy in both on-plotline narratives and off-plotline narratives, even though Gorman et al. (2011, p. 17) and others claim that on-plotline narrative emphasises factual and sequential descriptions of events. One example: in Picture 7 of *Frog, where are you?*, the traditional standard plotline reading is: the jar is broken, the boy picks up the dog and the dog licks the boy’s face (Slobin & Berman, 1994).



Figure 1 Picture nr 7. Reproduced from Mayer (1969) with the permission of the publisher.

Girl 3 (six years old) says, “there the dog had lost the jar that they had the frog in. Then he got it on his head. He believes the dog ate it.” [*der hadde hunden mistet krukke som de hadde frosken oppi. Så fikk han den oppå hodet. Han tror at hunden har spist den opp.*] The plotline point of the broken frog jar, which hardly any of the narrators in this material mentions (Hoel, accepted), is present. But in addition to this, the narrator presents an interpretation of the picture that goes beyond what is actually shown in it by claiming that the boy suspects the dog of having eaten the frog.

Off-plotline narrative elements sometimes include interesting pieces of narrative, and some of them add something unique to the narrative, as with Girl 5 (seven years old) narrating Picture 1.

¹² The humour may be difficult to translate into English, but the Norwegian-speaking children clearly find these utterances rather amusing and the researcher can see why.



Figure 2 Picture 1. Reproduced from Mayer (1969) with the permission of the publisher.

She says, “I like to look at moons. When I’m in bed, the light is on.” [*Jeg liker å se på måner. Når jeg ligger i sengen, er lampen på.*]. This is description rather than narrative, and it is clearly off-plotline. The traditional standard plotline reading of this picture is: a boy and a dog look at a frog in a jar (Slobin & Berman, 1994). Girl 5’s narrative has much in common with the picture-book genre, which – as mentioned – is one of the most important literary styles for Norwegian children (Birkeland & Mjør, 2012). In that genre, the verbal text does not normally describe the illustration. Instead, picture books combine two ways of telling – one verbal and one visual. The actual content of the book is realised through the interaction between these two ways of telling. Girl 5’s narrator uses the first person, which is not unusual in children’s literature (Birkeland & Mjør, 2012), and also gives the narrative a poetic touch. Off-plotline fantasy features of this kind in the material tend to build on the visual text, but do not always do so.

One example of off-plotline narrative not based on the picture can be seen in Girl 8 (six years old) narrating Picture 8.



Figure 3 Picture 8. Reproduced from Mayer (1969) with the permission of the publisher.

She says, “and then he sang a song so the bees came” [*og så sang han en sang sånn at biene kom*]. A year later, when she is seven years old, she is still on the same theme: “and then he sings so that

bumblebees come out of their house” [*og så synger han sånn at det kommer humler ut av huset sitt*]. According to the Frog Story tradition, the boy is calling for the frog (Slobin & Berman, 1994). The visual text contains no obvious explanation for the fantasy (even though it should be noted that the boy’s mouth is open). The bees are neither foregrounded nor presented in any dramatic way (some children even see them as raindrops or flies). And still there is something – an experience, a film, another book – that gives rise to two off-plotline narrations, one year apart, about the boy singing and attracting the bees/bumblebees. What is also interesting here is that, in my opinion, these off-plotline narrations are not of lower narrative quality than the narrations that stick to the plotline to a greater extent – rather, they are of a *different* narrative quality. In these two specific examples, the narrator uses a method that is culturally valued in her everyday setting: she adds an original idea. If anything, the singing comes across as an imaginative and adventurous – maybe even poetic – feature in the narrations, certainly capable of awakening a listener’s interest.

Suspense is the term used for situations where the narrator intentionally leaves out information, asks a question or hints at something that the listener does not know (Gorman et al., 2011). The aim of suspense is to create ambiguity. Examples: Girl 13 (seven years old) asks, “and can you guess what he found there?” [*og aner du hva han fant der?*]. Boy 14 (six years old) predicts a conflicted reaction when he says, “But the frog goes out” [*Frosken går jo ut*]. Both Boy 4 (six years old) and Girl 3 (six years old) urge their listener to “Look!” [*se då!*] to prove that their narratives are adequate. Girl 3 (six years old) asks the listener, “Do you think so?” [*Tror du det?*] about the ongoing actions. Boy 11 (six years old) gives clues about how the story should be understood, saying twice “that looked scary” [*det så skummelt ut*], and then “he just thought it was a tree” [*han trodde bare at det var et tre*] and “I think he’s going to fall down, but he won’t” [*jeg tror at han kommer til å dette ned, men det kommer han ikke til å gjøre*]. Boy 16 (six years old) anticipates the results of the action: “I bet he got wet. I think maybe he got tired too...” [*Jeg vedder på at han ble bløt. Jeg tror kanskje han ble trøtt også...*]. Some children (Girl 14, six years old; and Boy 17, seven years old) begin their utterances with “I think” [*jeg tror*], but this might reflect insecurity about the task rather than an attempt to create suspense.

When a narrator indicates that characters are creating problems, for example by being unkind, this represents the performance feature of **conflict**. According to Gorman et al. (2011), the aim of using this feature is to capture the listener’s interest. Inappropriate conduct, unlike appropriate conduct, is recorded as an invitation to conflict. *Frog, where are you?* includes a number of potential conflicts. According to the “actantian model” (Greimas, 1983)¹³, the frog’s escape from the boy is what gets the story started – it is the initiating conflict. This is reflected in wordings such as “escape” [*rømme*] (Girl 1, six years old) and “ran away” [*stakk av*] (Girl 1, seven years old). Indeed, this conflict is what the Frog Story tradition depends upon, and it is very close to the traditional plotline understanding. Other conflicts are also narrated or hinted at, such as “is bored” [*kjeder seg*] (Boy 4, six years old) and “then the boy got angry” [*så ble gutten sint*] (Boy 2, six years old), which are interpretations based on the boy’s facial expression. Other characters involved in conflicts are the owl and the deer: “the boy tries to hide behind the rock. The owl takes the boy” [*gutten prøver å gjemme seg bak steinen. Uglen tar gutten*] (Boy 1, seven years old) and “and then the elk got angry” [*og så ble elgen sint*] (Boy 2, seven years old).

Paralinguistic devices

The performance feature of **expressive sounds** occurs when the narrator produces non-word sounds or sound effects (Gorman et al., 2011; Reilly, 1992) such as “he falls ‘bang, smash, crunch’” [*han detter*

¹³ A semiotic model where the action taking place in a story is analysed by pairing the actants in binary oppositions.

”*bang, knus, knas*”) and “then he flies off, ‘splash’” [*så flyker han av, ”skaplæs*”] (both Boy 8, six years old). Expressive sounds are a way to create involvement. This is a well-known feature of both cartoon films and children’s play.

Another performance feature that can be used to create involvement is **exclamatory utterances**, which is when the narrator produces an emphatic sentence or interjection at high volume (Gorman et al., 2011; Reilly, 1992). These are often accompanied by other expressions of involvement such as smiles, laughter, a sad voice or a happy or high-pitched voice, such as when Boy 4 (six years old) indicates surprise by saying “Oh, an owl” [*Oi, en ugle*] and “Oh, a big rock” [*Oi, en svær stein*]. When the narrators express involvement through humour or empathy, I consider it their intention to establish the experience of the text as a joint realm for narrator and listener. One example of this is how Girl 17 (seven years old) uses qualities of her voice to express empathy when saying “The dog sees a frog” [*Hunden ser en frosk*]. These voice qualities give expression to a friendly, maybe even devoted, way in which the dog is looking at the frog.¹⁴



Figure 4 Picture 22. Reproduced from Mayer (1969) with the permission of the publisher.

When the same narrator says, “with many babies” [*med mange unger*], she also uses a voice expressing empathy.¹⁵

Signals of involvement are often sent out in situations where the listener may express recognition of the narrator’s intention, for instance by chuckling, smiling or making a facial expression similar to the narrator’s own at about the same time as the narrator. Girl 16 (six years old) is aiming for involvement when she chuckles after saying, “and then he falls down from the elk” [*og så detter han ned fra elgen*]. The listener responds by laughing, which encourages the narrator to continue. On such occasions, the listener’s response will verify that the narrator has succeeded in establishing a joint realm for the narrative.

¹⁴ That the dog does not see the frog as prey or as something unknown – which it could easily have done in real life – also shows the narrator’s fictional competence. The story need not be reasonable or realistic. The narrator establishes a platform for the story using the tools in her possession, and the result is a new realm: the realm of the narrative.

¹⁵ This is something that many children do when talking about babies (in this case, frog babies), perhaps because, in the language culture which these children participate in, it is common practice to speak to young children (and animals) in a high-pitched voice; this is in fact one characteristic of “child-directed speech” (Snow, 1995).

Established features of performance: a summary

In their narratives, the Norwegian children use performance features that reflect, in various ways, the narrative culture in which the children participate. To capture their listener's interest, the Norwegian children typically use the features of **conflict** and **fantasy**. Conflict creates excitement – both in the narrator and in the listener – and is a well-known feature both in children's literature and in everyday speech. The conflicts that the narrators refer to relate both to the overall plotline and to individual pictures or episodes in the book. However, it appears to be the pictures – particularly the main character's facial expressions (bored, angry) – that trigger references to conflicts. All narratives except two contain at least one instance of conflict, and there are a total of 281 instances of conflict.

Fantasy occurs in both on-plotline and off-plotline episodes in 22 narratives; there are a total of 38 instances. Fantasy is used to express both subjective relevance and inter-textual references. For example, the episode where the boy is singing to the bees (see above) may represent subjective relevance – the narrator may have found something in the text that will enhance its relevance in a subjective setting, such as an experience, a theme, a problem or something else that the narrator can use to connect to the text (Smidt, 1989). Sources of subjective relevance will, naturally, vary between narrators, and they can be found both in the text itself and in the general situation. This underscores that the meaning of a text does not reside solely within the text but also comes into existence as an experience within the narrator, meaning that the dynamic relationship between the text and the narrator is essential. Hence it cannot be assumed that a given text corresponds to a fixed or “one and only true” narrative or narrative structure. Depending on the basis for their narration, the narrators in the present material ramble in and out of a main structure, including things they notice, are inspired by, come to think of, have experienced, have learned, etc. – and still they manage to finish their narrations. These perspectives open for interesting and new analytical possibilities in relation to off-plotline narrative. In addition, fantasy may also be a result of inter-textual comprehension – of the narrator bringing traces from one text into another. In any case, the examples help to emphasise that there is no one accurate way to understand a text, and that off-plotline narrative is thus not a flaw (Hoel, accepted). In other words, from a performance perspective, what the narrator is aiming for may be an interesting narrative rather than a one that is strictly “by the book”.

Involvement is highly valued during reading activities at Norwegian kindergartens, and the children are familiar with adults modelling involvement – visibly or audibly – by adopting expressions of sympathy, antipathy and humour. **Expressive sounds** are used in only nine of the seventy narratives on a total of 12 occasions, which may indicate that the children's ideas about book-based narrative diverge from those about cartoon films, etc. On the other hand, however, **exclamatory utterances** are frequent: 100 instances in 38 narratives. Empathetic statements are often associated with the feature of relationship. For example, someone may be presented as being so small that he or she needs to be taken care of. The feature of **nature of characters' relationships** occurs in 52 of the children's narrations of *Frog, where are you?*, with a total of 144 instances being recorded. The numerous different ways in which the narrators indicate the nature of relationships – family, friendship, love connection, ownership – suggest that they are accustomed to focusing on the ways in which the main characters of a book are related to one another, and that these relationships influence the ways in which books are read and discussed. When the narrators refer to ways of behaving or treating others appropriately – using the feature of **conduct** (which occurs in 11 narratives) – this is also connected to their focus on relationships.

Almost all the narrators dramatise their narratives using speech. There is **indirect speech** in 60 out of 70 narratives (147 instances) and **direct speech** in 32 narratives (60 instances). In fact, speech is frequently used in Norwegian children's literature, and it is also characteristic of how literature is presented to the children: as a dialogue between children and an adult reader. The dialogic nature of

the reading culture at Norwegian kindergartens is also reflected in the children's use of the feature of **suspense** – i.e. when the narrators seek to involve the listener by asking questions related to the pictures or to the listener's expectations, just as they are used to doing in their own reading practices – which occurs in 23 narratives.

The Norwegian children's narratives also display an additional performance feature belonging to the category of paralinguistic devices: **reading voice**. This finding contrasts with those of Gorman et al. (2011), who found minimal use of paralinguistic devices, ascribing this to the effect of genre by claiming that storybook narrative tasks tap children's decontextualised narrative skills.

Additional features of performance

Reading voice

In my analysis of the children's narratives I identified an additional performance feature that I have called *reading voice*. Reading voice is characterised by a pronunciation that differs clearly from the children's everyday speech, such as a standardised "literary" pronunciation or the dialect of the Norwegian capital (which is predominant on national television and in similar contexts). Some narrators change the quality of their voice (making it squeaky or silly), some add a marked stress on single words and dramatise by varying their volume, and others seek to remove the intonation of their everyday speech, striving for a more "flat" and factual style, similar to the "non-involved" voice of news anchors. Boy 2 (six years old) constitutes a good example of the use of reading voice: he uses flapped (dental) r instead of guttural r; his reflexive pronoun is /sei/ not /seg/ as is usual in his dialect; he changes suffixes: /sengen/ instead of /sengå/ 'the bed', /luften/ instead of /loftå/ 'the air', /frosker/ instead of /froskar/ 'frogs'; he uses the determinative pronoun /noe/ instead of /noge/ or /någe/ 'some'; he uses the indefinite article /en/ not /ein/; he uses hypercorrections such as /letet/ instead of /leita/ or /lette/ 'searched'; he pronounces normally mute consonants: /var/ instead of /va/ 'was'; he uses stress to emphasise single words: "then he saw a ELK" [*så så han en ELG*]; and he generally uses a dramatic narrative voice.

Reading voice has much in common with what Heilman et al. calls a literate style of speaking (2010), and Reilly (1992) also highlights prosodic features such as voice quality and lexical stress in her analysis. In addition, the children's use of reading voice also strongly resembles children's use of their voices in role play, which is an unorganised voluntary activity where the child both participates in and directs play (Kunnskapsdepartementet, 2011) and where a child may alternate between "play voice", which indicates that the utterance belongs to the realm of play, and normal voice, which indicates that the utterance belongs to the real world – for instance, planning the further development of play. The Norwegian children's narratives contain similar switches between reading voice and normal voice. One example is Girl 1 (six years old). During her narrative, there is a word she cannot remember. She stops telling her story and addresses the listener, thus no longer positioning herself as a narrator, and therefore no longer using a special voice: "I don't remember what it's called" [*eg huske ikkje ka de hette igjen*], she says in her normal voice. Vedeler (1999) says that Norwegian children's language during role play becomes "more literary than in other contexts" [*mer litterært enn i andre sammenhenger*] (p. 69 – my translation). According to Vedeler, this is because play places demands on participants to convey meaning within the theme of the play, which is taking place in the children's imaginations and can only be communicated linguistically. Analogous demands are placed on the children in the present material: they are asked not only to narrate but also to be the narrator, and the narrator position must be communicated linguistically.

Fixed wording

Another additional performance feature found in the Norwegian children's narratives is genre-specific wording or phrases, which in this article is referred to as *fixed wording*. I have also included some literary-language syntax in this category. The effect of fixed wording is a literate style of speaking (Heilmann et al., 2010), and this is a way to contribute to communal meanings and shared understanding (Engel, 1995).

Fixed wording is characteristic of a narrative communicative situation. To some extent it is culture-specific and hence not directly transferable between the Norwegian and English languages, but in some cases there are direct equivalents. Examples include the formulas used to begin a fairy tale: "Once upon a time" [*Det var en gang*] (Boy 2, six years old); or end it: "and they lived happily ever after" [*snipp, snapp, snute, så var eventyret ute*] (Boy 16, seven years old) (note, however, that the ending formulas are equivalent in function only, not in verbatim content). Repetition patterns, such as "they search and they search" [*de leter og leter*] (Girl 7, six years old) are familiar from narratives that children encounter, as are wordings like "and then he goes back home" [*så drar han hjem igjen*] (Boy 17, six years old) because the home-out-home structure is common in children's literature (Birkeland & Mjør, 2012). An expression such as "suddenly" [*plutselig*] (Boy 2, six years old) represents a common way for children to create excitement in a narrative. Statements such as "then they were happy" [*så ble de glade*] (Boy 11, six years old) reflect the happy-ending culture of children's literature and have therefore been recorded as fixed wording. So have formulations such as "and that's the end of the entire book" [*så var hele boka slutt*] (Boy 13, seven years old), "finished" [*ferdig*] (Boy 2, seven years old) and "that's the end of the entire book" [*der var hele boka ferdig*] (Boy 17, six years old), because these are things that adults often say when ending reading activities with children.

Outside comments

Outside comments are also included in the analysis because they often indicate that the child is leaving the position of narrator. In several cases, outside comments arise from uncertainty about what to call the animals in the pictures, depending on the local fauna. The narrators seem afraid of naming the animals incorrectly, even though this would not affect the narrative. For example, Girl 5 (seven years old) says, "What animal is that?" [*Hva er det for et dyr?*]; Boy 6 (six years old) says, "What's that? An eagle?" [*Hva er det? Ei ørn?*]; and Girl 1 (six years old) says, "I don't remember what it's called" [*Jeg husker ikke hva det heter igjen*]. This uncertainty, no doubt made stronger by the fact that it is sometimes unclear what species the animals in the illustrations belong to, is a disruptive factor in the Norwegian children's narrative performance.

Additional features of performance: a summary

The feature of **reading voice** is used in 22 narratives, where a total of 121 instances are recorded. Some of the children use reading voice consistently throughout their narratives while others do so only in parts of their narratives. The nature of the reading voice varies – there is not a single reading voice used by all narrators. However, the specific features described above are used in several narratives, even though individual narrators combine them in different ways. The use of reading voice reflects a "pretend-as-if" situation which is highly valued in the Norwegian kindergarten culture; the child is interacting with the listener in a "fantasy realm" common to them both.

Fixed wording seems to have much in common with the "discourse markers", "cue phrases" or "pointers for narratives" of writing research, which are described as genre-signalling words or phrases that ensure that a text is understood as the narrator intends it to be (Senje & Skjong, 2005). Fixed wording is often used to begin and end stories and to mark changes or turning points (i.e.

“suddenly” [*plutselig*]) – that is, as stylistic markers of macrostructure. Fixed wording is used in 54 of the 70 narratives, and a total of 129 instances are recorded in the material.

Both of the additional features – reading voice and fixed wording – serve as significant indicators of literacy influence. The children use their experience with both adult narrators and texts when solving the task that they are given. The adult narrators serve as models for the role play of “being a narrator” while familiar wordings from previously experienced texts ensure that the narratives will be perceived as intended.

Recognising children’s narrative: between scientific study and face-to-face action

Through their narratives, the Norwegian children come across as narrators who are familiar with important aspects of narrative but also more or less ignore the canonical structural norms of the Frog Story tradition. What could it be that motivates children to narrate in one way instead of another? From a cross-linguistic perspective, the answer is to be found within the narrators and in their language systems, but this is obviously not a sufficient answer considering that the narrators clearly draw on their experiences from kindergarten. In fact, the Norwegian children construct their narratives in the light of criteria that are given value in the culture of which they are part (Bloome et al., 2003).

What types of cultural interaction and what socio-cultural factors at Norwegian kindergartens may be considered as fundamental contributors to the children’s narratives? The Norwegian kindergarten culture is rooted in a holistic philosophy of teaching that entails a minimal focus on standardised or norm-based methods for carrying out reading activities along with a greater emphasis on creating excitement and joy. The reading culture at Norwegian kindergartens facilitates dialogue, participation, visible involvement, embellishment and the expression of empathy. In picture-book reading, the pictures are of great importance to Norwegian children’s meaning-making in relation to the narratives, and both adults and children focus on the pictures. The adults invite the children to study the pictures in detail, to make descriptions, and to use their imagination to elaborate on what they see – often in the form of short narratives within the narrative – and the children are encouraged to link what they see in the pictures to their own thoughts and experiences. These activities are carried out in order to make the children participate actively in the reading activity, to make them engage in and contribute to linguistic activities. Elaborations of the kind that the children in the present material often make – in several cases off-plotline but still narrative in nature – are clearly appreciated and valued by the adults.

The Norwegian children’s literacy experience is clearly visible in their interest in reading and elaborating on pictures and in their use of fixed wording and reading voice. The kindergarten is part of a literacy culture that must be taken into consideration in any discussion or assessment of Norwegian children’s language development. The dialogic reading culture at Norwegian kindergartens values participation, engagement and reflection – features that are also emphasised within a “text as performance” perspective. The tension between narrative-as-text and narrative-as-performance may be the result of different views on what language is and how language should be used – and these are culturally based features. Bloom et al. (2003) claims that Western culture is dominated by a dualistic language culture that separates text from context, where meaning is assigned to the symbol rather than to the contextualised use of the symbol.¹⁶ At Norwegian kindergartens the norm based assessment represents this perspective in particular.

¹⁶ Bloom et al. (2003) claims that “decontextualised standard” is a misleading term because any such standard will reflect a specific culture’s language practices as well as a specific situation or institution and will then be applied to other cultural groups and situations or institutions. Moreover, a decontextualised standard is a way to legitimise the predominance not only

The dualistic approach to language and narrative has been criticised by researchers and practitioners alike, both generally for its hegemonic status in assessment contexts and specifically – in relation to narratives – for how the understanding of young children’s narratives is presented as restricted to the assessment of the children’s use or non-use of a finite set of opportunities. One result of a dualistic language ideology – where narrative is seen as a text and not considered in the light of its context and use – may be that narrative performance and the use of narrative in face-to-face situations are considered unimportant and not valued. In this way, the dualistic language perspective – with its focus on narrative structure as a decontextualised standard for children’s narratives rather than on language as used in the light of its social and cultural dynamic – runs counter to the dialogic reading culture at Norwegian kindergartens.

Despite this dialogic reading culture, however, the narrative as a well-structured text is generally what is most highly valued in norm-based assessments of children’s narratives. The narrative theory underpinning Frog Story research is a set of strict rules for how to analyse children’s narratives, and these rules exert a powerful influence as an “exemplary model”. The present research suggests that there is an excessive focus on assessing children’s narrative achievements by studying the ways in which they either follow or ignore certain set rules in their narratives and that there is therefore a need for different ways to study and describe children’s linguistic and narrative skills.

Norwegian children’s focus on dialogue and participation during reading activities, especially as regards the pictures in the books, does affect the way they narrate picture books. Children learn their narrative forms from the narratives they experience, are asked about and are encouraged to make. Narrative structure is shaped by cultural forces, as are content and function. Narrative structure constitutes a fundamental principle within the cross-linguistic Frog Story tradition, but there is no systematic communication of plotline in picture-book reading at Norwegian kindergartens. This is one of the reasons why the Norwegian children appear to be inexperienced narrators according to that tradition. Considering this, if *Frog, where are you?* is to be used to assess Norwegian kindergarten children’s language development, we must take account of aspects other than those traditionally focused on, such as references to characters’ relationships, embellishments and paralinguistic devices.

of a given language practice, but also of the power relations that follow from the imposition of a standard. This is why it is important to draw attention to tension between cultures rather than assuming that the situation is static.

References

- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning [Booklet on children's participation]*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bamberg, M. (2009). Sequencing Events in Time or Sequencing Events in Storytelling? From Cognition to Discourse - With Frogs Paving the Way. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura & S. Özcaliskan (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 127-136). New York: Psychology Press.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttyper [Children's literature – genres and text types]*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/J.W. Cappelens forlag a.s.
- Bloome, D., Katz, L., & Champion, T. (2003). Young children's narratives and ideologies of language in classrooms. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(3), 205-223.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt [Quality and content in Norwegian kindergartens. An overview]. *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)[Norwegian Social Research]*, (Vol. 6). Oslo.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Bus, A. G. (2001). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Chen, L., & Yan, R. (2010). Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(4), 570-578.
- Engel, S. (1995). *The Stories Children Tell. Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill [TRAS: Observation of language in daily interaction]*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning [National Centre for Reading Education and Research].
- Gjems, L., & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen [Children learning about language and through language. Conversations in the kindergarten]*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gorman, B., Fiestas, C., Pena, E., & Clark, M. R. (2011). Creative and Stylistic Devices Employed by Children During a Storybook Narrative Task: A Cross-Cultural Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(2), 1-30.
- Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: an attempt at a method*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76.
- Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.
- Hoel, T. (Accepted). Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H., & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø: språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen [Reading seed: language stimulation through reading activities in kindergarten]*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood research Quarterly* (25), 218-234.
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research]. (2011). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. [Oslo]: Akademika.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city : studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (2006 [1967]). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In P. Cobley (Ed.), *Communication theories. Critical concepts in media and cultural studies* (Vol. 3, pp. 28-63). London: Routledge.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Penguin Young Readers Group.
- Miller, J. F., Heilmann, J., & Nockerts, A. (2006). Oral Language and Reading in Bilingual Children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 30-43.
- Miller, L. (2000a). *Bird and his ring*. Austin, TX: Neon Rose Productions.
- Miller, L. (2000b). *Two friends*. Austin, TX: Neon Rose Productions.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: vegar til meining og tekst [Oral reader, child and picture book. Roads to meaning and text]*. (19), University of Agder, Kristiansand.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Reilly, J. S. (1992). How to Tell a Good Story: The Intersection of Language and Affect in Children's Narratives. *Journal of narrative and life history*, 2(4), 355-377.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter [The picture book's secrets]*. Stockholm: AlfabetaAnamma.
- Rollins, P. R., McCabe, A., & Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in speech and language*, 21(3), 223-234.
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevefortellinger. Analyse og vurdering [Pupils stories. Analysis and evaluation]*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Slobin, D. I., & Berman, R. A. (1994). *A crosslinguistic developmental study* (Vol. [1]). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen [Six readers at school: what they sought, what they found: a study of literature work in the secondary school]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Solstad, T. (2008). *Les mer!: utvikling av lesekompetanse i barnehagen [Read more!: The development of literacy skills in kindergarten]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen [Literary conversation in kindergarten]. In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen [Children learning about language and through language. Conversations in the kindergarten]*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. In A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds.), *Spanish language*

TRUDE HOEL

- narration and literacy development: culture, cognition, and emotion* (pp. XVI, 365 s.).
Cambridge: Cambridge university press.
- Utdanningsdirektoratet [The Norwegian Directorate for Education and Training]. (2012).
Barnehagestatistikk 2005-2011 [Kindergarten statistics 2005-2011] Retrieved 01.11., 2012,
from <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Statistikk/Oversiktstall-2005-2010/>
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek [Educational application of play]*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Verhoeven, L., & Strömquist, S. (2004). *Typological and contextual perspectives* (Vol. Vol. 2).
Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.
C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book
Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Appendix

Outline of plot related recordings in Kindergarten

On-plotline narrative (on-PL) Off-plotline narrative (off-PL) Naming (Na) Not mentioned (NM) Outside comment (OC)

Episode	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Child/ picture									
Girl 1	on-PL NM	on-PL on-PL PL	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM
Boy 1	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM	on-PL NM
Boy 2	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Girl 2	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 3	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Girl 3	off-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL
Girl 4	off-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL
Boy 4	off-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL	off-PL on-PL PL
Girl 5	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 5	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 6	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 7	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Girl 6	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 8	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 9	on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL
Boy 10	on-PL on-PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL	on-PL on-PL PL

Outline of plot related recordings in Primary school

Episode Child/ picture	On-plotline narrative (on=PL)			Off-plotline narrative (off=PL)			Naming (NA)			Not mentioned (NM)			Outside comment (OC)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Girl 1	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	NM	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	NM	on=PL	on=PL	off=PL	NM	off=PL	off=PL	off=PL	NM	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL
Boy 1	on=PL	on=PL	NM	off=PL	off=PL	NM	off=PL	off=PL	off=PL	NM	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 2	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 2	NA	on=PL	off=PL	NA	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 3	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 3	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 4	NA	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 4	PN NA	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 5	off=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 5	on=PL / NA	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 6	NA	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 7	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 6	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 8	on=PL / OC	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 9	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 10	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 11	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 7	off=PL	off=PL	NM	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Boy 12	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL
Girl 8	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	on=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL	off=PL



University of
Stavanger

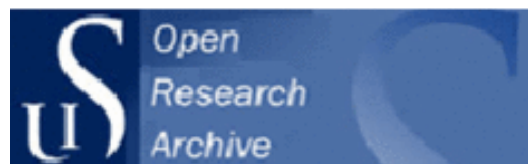
Article III

Hoel, T. (2015) Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), pp. 673-689.

Link to published article

<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1035537>

(Access to content may be restricted)



UiS Brage

<http://brage.bibsys.no/uis/>

This version is made available in accordance with publisher policies. It is the author's last version of the article after peer-review, usually referred to as post-print. Please cite only the published version using the reference above.



Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers

Trude Hoel

The article presents parts of a research project where the aim is to investigate six- to seven-year-old children's language use in storytelling. The children's oral texts are based on the wordless picture book *Frog, Where Are You?* Which has been, and still remains, a frequent tool for collecting narratives from children. The Frog story tradition presents a strictly structured reading of the book – a reading that does not fully match the readings of the children. Inspired by Umberto Eco's concept of *the model reader*, I explore the interplay between, on the one hand, the pictures as they appear through a picture-semiotic analysis, and on the other, the empirical readers' narratives and their cultural backgrounds. The main findings are that the Frog story-tradition, in its focus on structure, does not offer a basis for evaluation of the children's narrative language that gives full credit to the children's practices as narrators and language users.

Keywords: children's narratives, narrative skills, text competencies, picture book, reception of pictures, model reader and empirical reader

Children's narrative skills are seen in the context of language development, and research indicates a relationship between early narrative skills and later reading skills (Heilmann, Miller, and Nockerts 2010). A consequence is that speech and language educators use narrative tasks – such as stories based on pictures, picture sequences and picture books – in assessment of and intervention in children's language development (Gorman et al. 2011). Given the practice of using picture books as a basis for collecting children's narratives, it is important to develop an understanding of how children read picture books.

Reception studies of children's text competencies often examine how children experience the syntagmatic (distributive) and the paradigmatic (cultural) dimensions of texts (Tønnessen 1998) – exploring what children notice, how they paraphrase a text, and how they experience the relationship between motive, actions and consequences. Following these studies, a characteristic difference between adults' and children's reception is the adults' ability and desire to form an overview and put it into perspective. Adults try to bring order to the visual impression by selecting relevant components that can be combined into an overall whole – such as a narrative plotline. Children, on the other hand, emphasize details that are significant in their readings and are less engaged in creating a whole (Hansen 1989). The younger the children are, the more common it is that they respond to texts with personal experiences, which may result in relating to other motives than do the more experienced readers (Mjør 2009). Adults can even be inclined to overlook details that do not fit into a meaningful whole. Children's detail orientation is not necessarily related to a lack of oversight, but it is a different way to create coherence and oversight than is found in adult readers (Hansen 1989).

This article relates to a research project that aims to investigate Norwegian six- to seven-year-old children's language use in storytelling. The data consist of the children's oral texts based on a wordless picture book which has been, and still remains, a frequent tool for collecting narratives from children – especially for research purposes – namely *Frog, Where Are You?* (Mayer 1969), referred to as 'frog-story studies' (Verhoeven and Strömquist 2004). The greater part of the research based on narrations of this book have been executed with an eye toward narrative macro structure as the standard (Slobin and Berman 1994; Verhoeven and Strömquist 2004). The methodology has been used to collect both oral and written narratives (or texts) in various languages produced by narrators of different ages, starting at the age of three.

Children's readings of pictures are different from those of adults (Hansen 1989), and while the Frog story research tradition to great extent focuses on narrative macro structure, children's attentions are often focused on details in the pictures. In this way, adults and children emphasize different aspects of the book. Within the Frog story research tradition the adult way of reading the book is used as a model for children's narratives – a given overall structure is both expected and accepted as a standard – and the aspects that children emphasize in their narratives are not equally noticed. The Frog story research tradition has blind spots that appear in the children's narratives, as well as the narratives reveals the children's blind spots in relation to the overall structure.

In this article, I will explore some blind spots within the Frog story research tradition. In my analysis, I concentrate on two pictures in *Frog, Where Are You?* Inspired by Eco's concept of *the model reader* (1994 [1993]), I explore the interplay between the individual picture – as it appears through a picture-semiotic analysis – and the empirical readers' cultural reading context as it appears in the narratives. The main finding is that narrative strategies put into play in each picture provide a much richer basis for discussing six- and seven-year-olds' narrative language than macro structure does. This finding provides a basis for a richer understanding of the variation in children's narrative skills, not to mention an incentive for thought in relation to how to assess this competence.

The Frog story tradition

Frog, Where Are You? was originally published as part of a series of six wordless picture books. The book consists of 24 visually realistic drawings in black or brown ink on white background. The cover – both outside and inside – is set with green. *Frog, Where Are You?* was first used to elicit narratives for research purposes in 1985 by Bamberg, and has since been extensively used (i.e. Justice et al. 2010; Pearce, James, and McCormack 2010; Slobin and Berman 1994; Verhoeven and Strömquist 2004).¹ The Frog story tradition's initial reason for choosing to use one picture book, was to provide a common content across age and language, and this particular picture book was selected because it represents a relatively long and elaborate series of events:

[R]epresenting a typical children's story with a hero (the boy and his dog), a problem (the boy has a pet frog which runs away), a set of actions which follow from this problem (the boy and the dog search for the missing frog), and a 'happy ending' (the boy finds his frog, or gets another one in exchange). (Slobin and Berman 1994, 20)². To highlight the ways in which *Frog, Where Are You?* is a product of Western culture, Slobin and Berman presents an orientation to the book, emphasizing among other things that the pictures 'conform to the standard semiotic conventions for drawings in Anglo-Western children's stories' and 'relies on

several culture-specific frames' (p. 21).³ The term 'frame' is in this context a label for the concept of background knowledge (Fillmore 1976). Fillmore's frames contain both background knowledge of the content area, as well as background knowledge of the rhetorical structures of different types of text. The most important culture-specific frames in *Frog, Where Are You?* are listed as: (1) young children's storybook tales (i.e. they typically have a happy ending and nothing really bad ever happens to the heroes); (2) children going into nature to collect different types of small animals or insects; (3) how dogs behave (i.e. they're curious, they like to chase things); (4) knowledge of frogs (i.e. they live in and near water); (5) view of 'ideal' families, here projected onto frogs (i.e. husbands and wives love each other and their children); and (6) knowledge/experience of North American and Northern European wooded areas, and the type of animals, plants, and terrain found there (Slobin and Berman 1994, 22).

Both semiotic conventions and culture-specific frames will affect the narrative strategies that the text puts into play for the empirical readers, and both will be drawn into the analysis to come. First, I will look into what reading a wordless picture book is and then introduce a semiotic perspective in order to examine in what ways the pictures provide a basis for different interpretations.

Wordless picture books and semiotics

The modern picture book research is to a large extent based on the interplay between text and image (Druker 2008). Text and picture are different modalities, and both are interpreted continuously. In the picture book genre, the verbal text does not normally describe the details in the illustration. Instead, picture books combine two ways of telling – one verbal and one visual. The actual content of the book is realized through the interaction between these two ways of telling (Birkeland and Mjør 2012). Picture book research is a separate field within children's literature research. Within this distinct field, two ways of approaching picture books stand out: one that emphasizes different narrative strategies in the picture book and one that emphasizes the picture book's visual idiom (Druker 2008). The first approach seeks to develop tools for 'decoding the specific "text" of picture books' (Nikolajeva and Scott 2001, 4). The second approach promotes illustration style, ideology and visual and cultural context (Nodelman). In order to appreciate individual communicative elements in picture books, it is important to integrate both approaches when exploring how children read picture books.

In situations where adults convey picture books for children, many semiotic resources and conventions are at work simultaneously. For children who do not read themselves, the staging of the book – the reading aloud, the narrating and the conversation – are important prerequisites for the reading experience, and form the basis of the cultural reading context in which the children participates. Wordless picture books require the reader's verbalized text (Nikolajeva 2000; Nikolajeva and Scott 2001). Picture books are perceived within a very specific context of use, and that is why the reception conditions should be part of the analysis.

The pictures in the book are – in addition to the cultural context of use – the basis for the reader's verbalization. I will therefore add a semiotic perspective to the children's narratives of *Frog, Where Are You?*. I will start in literary semiotics with Eco's concept of *the model reader*. Eco writes 'in a story there is always a reader, and this reader is a fundamental ingredient not only of the process of storytelling but also of the tale itself' (1994 [1993] Eco, Umberto. 1994 [1993], 1), emphasizing the importance of paying homage to the role of the reader. Eco uses a metaphor for the narrative text devised by Borges, namely a wood

described as a garden of forking paths. Even when there are no well-trodden paths in a wood, everyone can trace his or her own path, deciding to go to the left or the right of a certain tree and making a choice at any tree encountered, and therefore in a narrative text 'the reader is forced to make choices all the time' (p. 6). However, readers do not walk haphazardly through the narrative wood, because the text sends out signals, a 'narrative strategy, as a set of instructions which is given to us step by step' (p. 15). The model reader is 'a sort of ideal type whom the text not only foresees as a collaborator but also tries to create' (p. 9), and if a reader decides to act as the model reader, he or she has to follow the signals in the text.

Eco's concept of the model reader is not limited to a certain type of text. The model reader is not only 'for the texts that are open to multiple points of view but also for those that foresee a very obedient reader' (Eco 1994 [1993], 16), so different texts expect different types of cooperation. Still, Eco does not explicitly go into the reading and interpretation process that takes place with the mediation of a wordless picture book. Thus, the theory must be complemented with theories that include reading of visual media, such as the visual analysis of Kress and van Leeuwen (2006), in order to explore what narrative strategies the text puts into play, and what choices the empirical readers might make.

Cultures that have long-established reading directions of a different kind (right to left, or top to bottom) are likely to attach different values to these positions and directionality is a semiotic resource in all cultures 'even if they do not all accord the same meanings and values to these spatial dimensions' (Kress and Van Leeuwen 2006, 192). In Western culture, the direction of browsing in a book is from left to right, and in picture book composition one will generally see that this interpretation is supported by the direction of character's gaze and movement (Christensen 2002). This is also the way, i.e., *Frog, Where Are You?*, is designed to be read.⁴ Yet, the pictures in a book are read differently – and can be read in more than one way. Still, even in a picture the left–right dimension has information value.

The reading paths of a picture are less strictly coded than a linear written text. Different readers may follow different paths beginning with what is the most salient element for the reader. Kress and van Leeuwen (2006, 204) use the terms 'the hypothetical reader' and 'multiple reading paths' when discussing pictures as a communicative system in line with the language. Their theory is based on functional grammar and transferred to what they call 'a grammar of visual design.' Also, they call attention to that picture codes are cultural: "'Visual language'" is not transparent and universally understood, but culturally specific' (2006, 70). Given that what is made salient is culturally determined, different hierarchies of salience depend on which culture the reader participates in. Inspired by Kress and van Leeuwen's theory, one might state that the children's narratives of the book *Frog, Where Are You?* may all be different, yet these different readings will have common elements, deriving from their common basis – the elements included in the pictures and the way these elements are compositionally brought together.

Cultural ways of creating narratives based on wordless picture books have been explored by, among others, Gorman et al. (2011), studying influences of culture on the creative and stylistic features children employ when producing narratives. Participating in the study were 60 first- and second-grade African American, Latino American, and Caucasian children. Gorman et al. (2011) found significant differences in creative features, reflecting home cultures and sociocultural expectations. Also creative and stylistic features in the Norwegian children's narratives based on *Frog, Where Are You ?* have been explored (Hoel 2013). In that regard, it was questioned whether the reading culture in which the Norwegian children

participate is part of the reason why they deviate from an overall plotline orientation – meaning that a wordless picture book may not constitute a culturally independent basis for narrative macrostructure. Thus, it is not only the book, but also the reading culture, that provides the children with verbally realized ways of reading the pictures.

In the following, I will explore the relationships between the text, the interpreting subject, the empirical reader, and the surrounding world, both the culture-specific frames referred to in the Frog story literature as well as the Norwegian cultural context of which the narrators are a part.

Method

Participants for the study were selected by teachers at six Norwegian kindergartens.⁵ The criteria were: 40 six-year-old children (20 girls and 20 boys): (1) who had attended the same kindergarten full-time for the past three years; (2) whose language development was within the normal range;⁶ and (3) whose parents had Norwegian as their mother tongue.⁷ In addition, the kindergarten teachers were interviewed in order to adjust the selected group. When interviewed, the teachers provided an account of the routines for reading activities in the kindergartens. Thirty-five children (five did not meet the criteria) participated in the study (18 girls and 17 boys). In the following, they are referred to as the narrators.

Each child produced a narrative while looking at the pictures in *Frog, Where Are You?* on two occasions: first, during the last month of kindergarten (mean age 71 months, 65–76 month range) and then again during the last month of the first year of primary school (mean age 83 months, 77–88 month range). The children narrated the book twice at different ages in order to enable an analysis of age differences. Both kindergarten and primary school texts will be explored in this article, but no comparisons between them will be made here.

The children's oral texts were recorded in audio and video and have all been transcribed using the CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) standardized transcription system (<http://repository.cmu.edu/psychology/181/>). For the purposes of this article, parts of them have also been translated from Norwegian into English.

The children's narrations of *Frog, Where Are You?* were elicited by the researcher. The data-collection procedures described in the Frog story literature were used, meaning that the children were first told to browse through the book and then asked to tell the story in their own words and at their own pace, while simultaneously turning the pages (Verhoeven and Strömqvist 2004, 4–5). The children have generated texts based on the full book. The title of the book, which contains hints as to its intended plotline, was not told or read out loud to the children and could not be seen by them.⁸

The children told their narratives individually in familiar surroundings at each child's own kindergarten or school. If the child so requested, a kindergarten or schoolteacher was present. All the children participating had met the researcher in advance, reading books together and the children telling the researcher about their reading habits and favorite stories. To make the children comfortable with the setting and to familiarize them with the task, each child first looked at a different picture book and the researcher initiated a conversation involving the child's favorite story – from a book, a film or a game. During the task, the researcher sat across from the child to avoid being seen as a fellow reader, and to promote the child's language, minimize pointing and encourage the use of explicit labels for characters, objects

and actions (Miller, Heilmann, and Nockerts). The session ended when the story had been told, and the children were given small gifts in return for their participation.

I have concentrated on two pictures in the book. The first picture (Picture 1) I have chosen because I expect it to be relatively straightforward. However, there are still major differences between the narratives. I have chosen the last picture in the book (Picture 24) because I believe it is more complex than the first. Descriptive details from visual analysis will show what the pictures might include – what input the pictures provide – and what is prioritized and made salient by the narrators (Kress and Van Leeuwen 2006; Van Leeuwen and Jewitt 2001). Also, relevant culture-specific frames described in the Frog story literature will be discussed (Slobin and Berman 1994) – however, not all of the frames are equally important for both pictures that are analyzed – as well as the Norwegian cultural context of which the narrators are a part.

Analysis of the first picture in the book

Picture 1 establishes the setting in the book. There are three important represented participants (Kress and Van Leeuwen 2006, 48) in the visual text: the boy, the dog and the frog. In the Frog story tradition, the main character is the boy, the dog is seen as a subordinate character – as the boy's companion – who produces curious incidents and enlivens the search for the frog. However, the picture does not prescribe who the main character is and therefore it provides more interpretative possibilities. For example, in nine of the Norwegian children's narratives, the dog is selected as the protagonist. Also, in several narratives, the boy and the dog are referred to with an equal 'they' in Picture 1, such as Boy 3 (six-years-old): 'They found a frog, so they look at him' [*De har funnet en frosk, så ser de på han*], indicating there might be two main characters – or signaling there is no need for an individual main character in the narrating of the picture. In the encounter with this first picture in the unknown picture book, it is not obvious who the book's main character is. The choice of protagonist may be influenced by the children's browsing through the book in advance, and yet they choose different readings that are enabled in the visual text. Inserted into Eco's metaphor: The signals the visual text sends out leads to different paths in the narrative wood.

The Norwegian children's narratives reveal even more choices in the visual text, focusing on details in the picture (Hansen 1989) and thus displaying some aspects which are not considered or even ignored in the Frog story tradition's reading of the book. For instance in Picture 1, the boy's eyes are not fully open, maybe because he is tired, such as Girl 15 (seven-years-old) tells: 'one night the boy or the girl got tired' [*en natt ble gutten eller jenta trøtt*]. Other narrators such as Boy 2 and Boy 4 (both six-years-old), tell that the boy in the picture 'is bored' [*kjeder seg*]. The half-closed eyes in addition to that he sits on a short stool – resting his head in his hands – allows for this interpretation as well. The boy is positioned in a familiar pose for being bored.

There are several signs in the picture that brings bedtime to mind. Through the slightly open window, we can see it is dark outside. The crescent moon is visible, the ceiling lamp is on and there is a bed. The made bed with big bedposts – behind the boy in the picture – is mentioned explicitly as a significant sign in only a few narratives. Although implicit, the bed may have added to all the narratives mentioning tiredness and bedtime: 'then he was to go to sleep' [*så skulle han til å legge seg*] (Girl 18, six-years-old) and 'He can't sleep' [*Han får ikke sove*] (Girl 3, six-years-old). Insomnia is a plausible interpretation of the picture. The half-closed eyes make the boy look tired, still he is not in bed. The boy may have trouble sleeping

because the moon lit up the room,² or the boy may have trouble sleeping because he is so excited about his new frog. Some narrators ascribe the night a darker mood: 'they have caught a frog and it's the middle of the night' [*de har fanget en frosk og det er midt på natten*], Girl 12 (six-years-old). When night-time is presented with the phrase 'the middle of the night,' and not for instance 'it's bedtime,' the connotations are dramatic – they might even suggest something dangerous or illegal has happened.

Several narrators emphasize an emotional relationship between the boy and the frog. Boy 5 (six-years-old) tells that the boy 'finds him [the frog] cute' [*synes han er søt*]. Girl 18 (seven-years-old) narrates: 'he was so fond of them that he sat and looked at them all day' [*han var så glad i dem så at han satt og kikket på dem hele dagen*]. Boy 1 (seven-years-old) uses the term 'his pet' [*kjæledyret sitt*] to describe the relationship between the boy and the frog. This may all be attempts to make the situation recognizable.

Still, most of the Norwegian narrators, when presenting the connection between the boy and the frog, emphasize a vertical relationship by saying that the boy 'has' [*har*] a frog, as Boy 4 (seven-years-old), the boy 'caught' [*fanget*] a frog, as Girl 12 (six-years-old), the boy 'found' [*har funnet*] a frog, as Girl 13 (seven-years-old). The interpretation of a vertical relationship is also supported in the visual text where the boy – even though he is sitting on a low stool – is looking down on the frog in the jar – and the frog is looking up at the boy.

Eight narrators consider it appropriate to explain the situation, and so do by establishing a beginning prior to the first picture in the book. Boy 2 (six-years-old) elaborates: 'Once upon a time there was a child and a frog and a dog. They saw a frog, then they grabbed him. Then they took him home, and up to their bedroom' [*Det var en gang et barn og en frosk og en hund. De så en frosk, så greip de fast i han. Så tok de han med hjem, og opp på rommet sitt*]. There is no evidence for these pre-picture narratives in the visual text. They provide additional information that the book's establishment picture says nothing about, all of them telling about how the boy came to have a frog in a jar – how the boy has found and caught the frog. In addition to establishing a narrative explanation structure, this way of starting a picture book-narrative has much in common with the picture book genre with which the Norwegian children are familiar, and the children's introductions may thus be a result of reading experiences and maybe also an expression of narrative competence.

With a focus on the plotline of *Frog, Where Are You?*, the 'canonical' reading of this picture is: A boy and a dog look at a frog in a jar. The model reader foreseen by the Frog story research tradition focuses on narrative macro structure and recognizes the culture-specific frames presented in the research literature. Still, the empirical reader's narratives represent diversity and display several possible interpretations in play in the picture.

I will now discuss the narratives in light of some of the culture-specific frames presented in the literature – and not least the Norwegian cultural context of which the narrators are a part.

Norwegian children's knowledge of frogs and habit of going into nature to collect different types of small animals or insects

It is appropriate to start with a description of general cultural context in terms of frogs in Norwegian childhood, as differences in children's knowledge of and experiences with content in the pictures can have an influence on the narratives (Hudson and Shapiro 1991). Nevertheless, cultural context is not necessarily a single thing, and there are many aspects

even by something as mundane as frogs. To collect frog eggs and small animals is a common practice in many Norwegian kindergartens – depending on local access – in order to let the children observe and learn, i.e., about the development from eggs to tadpoles, from tadpoles to small frogs with tails, from small frogs to grown frogs with no tail. Yet, as a result of the development of wetlands, frogs are an endangered species in Norway. The Norwegian Directorate for Nature Management clarifies:

... area that is protected by the Wildlife Act applies generally to eggs, nests and dens, but here is an exception. The eggs and tadpoles of the common frog can anyone collect for research, educational and enlightenment purposes. Live eggs/tadpoles will then be released in the same place as they were collected. (Miljøvernspartementet 2011)

Because frogs are an endangered species, collecting them for some people is accompanied with ethical and moral questions, but not everyone knows that frogs are endangered and not everyone cares.

Some of the Norwegian children come from an area where frogs are rare – but toads are common – which is probably the reason for why some of the narrators use the term toad and not the term frog, such as Boy 2 (seven-years-old) and Boy 4 (seven-years-old). Yet, the difference between a frog and a toad is not that obvious. The main difference is that toads have warts and toad skin feels dry, while frogs are smooth and frog skin is sticky. Toads live on land more than frogs, the toads are more heavily built and it crabs, while the frog is relatively slender and long-limbed and it jumps. All in all, the naming of the amphibian does not have a great impact on the narratives. Nevertheless, toads are not an endangered species, such as the frog, and yet, toads do not inspire, to the same degree, as close a contact as frogs may do. The reason for this is that the Norwegian toad has a poison gland behind each eye – so it is dangerous to touch them – in addition, there is a well-established myth of toad warts rubbing off on humans. Thus, as with the frogs, to collect small animals or insects found in nature can be a moral dilemma for some – especially when it comes to frogs – but not for everyone. In addition, attitudes toward animals have changed since *Frog, Where Are You?* was produced in 1969, for example, attention is directed to animal testing, pets are often considered part of the family, animals and insects are to be studied with interest – often using hand-held microscopes, and the catch and release ideology is strong in the Norwegian society.

The culture-specific frame 'knowledge of frogs' (i.e., they live in and near water; they are found only at certain warmer times of year; they are associated with lily pads, etc.) is closely linked to the frame 'children going into nature to collect different types of small animals or insects' (typically in jars, and often collecting the kind of things their mother might find repulsive or slimy¹⁰), presented in the Frog story literature is, and also the frame encapsulating our 'knowledge/experience of North American [and Northern European] wooded areas, and the type of animals, plants, and terrain found there' (Slobin and Berman 1994).

The model reader has experience going into nature to collect different types of small animals or insects. As mentioned earlier, since frogs are an endangered species in Norway, collecting them for some people can be accompanied with ethical and moral questions; still, it is common practice to collect frog eggs and small animals. Nevertheless, in the picture the frog in the jar is smiling. For some narrators this smile is of importance in their interpretations: Girl 15 (seven-years-old) 'the frog smiles at them' [*frosken smiler til dem*] and Girl 16 (seven-

years-old): 'they found a frog and it smiles' [*de har funnet en frosk og den smiler*]. Here the smile may indicate that no harm is done to the frog, even if it is moved out of its habitat.

Young children's storybook tales

A culture-specific frame that deals with background knowledge of the rhetorical structures of the book is associated with young children's storybook tales, i.e., storybook tales are often not true and animals can be thought of as acting, thinking, or reacting like people (Slobin and Berman 1994). Most Norwegian children are familiar with storybook tales in general and the picture book genre in particular, as it is one of the most important literary styles for Norwegian children (Birkeland and Mjør 2012).¹¹ Reading activities are referred to in the official kindergarten curriculum, which states that the kindergarten staff must 'create an environment in which children and adults every day experience excitement and joy through reading aloud, telling stories, singing and conversation' (Kunnskapsdepartementet 2011, 34).

The model reader is familiar with young children's storybook tales. Eco uses the story of Little Red Riding Hood in order to account for the position of the reader: 'We know very well as empirical readers that wolves don't speak, but as model readers we have to agree to live in a world where wolves do speak' (1994, p. 107). No questions are asked to whether Picture 1 is true or feasible, and the narratives show that all the narrators in this sense accept the non-realistic.

Still, in order to not ignore individual communicative elements (Nodelman 2003), some of the children's meta-comments on the picture indicate that the book may not be as recognizable to the Norwegian children as assumed originally. As an initial comment Boy 14 (six-years-old) says: 'I think it was a little hard to see. It is almost completely grey' [*Jeg synes det var litt vanskelig å se. Det er jo nesten helt grått*]. These days Norwegian children are used to picture books in full color, while the pictures in *Frog, Where Are You?* are in black or brown and white. The utterance 'that was a small page' [*Det var en liten side*] (Boy 8, seven-years-old) can also be understood as a comment to the visual text; here there was little to grasp and little to tell about. In addition, Girl 13's (seven-years-old) comment: 'but small bed' [*men liten seng*], questioning the size of the bed – like asking is this bed really big enough for someone to sleep in?

Dogs' behavior

The frame associated with how dogs behave (they are curious; they like to chase things; they sniff at things and follow trails; they are loyal to their owners; they love their owners, etc.) is another culture specific frame presented in the Frog story-literature (Slobin and Berman 1994). In the picture, the dog rests its paws at the top of the jar, tail pointed, and nose poked down in the jar. The Norwegian narrators seem to build their interpretations on a variety of experiences, which not all are a part of the culture-specific frame described, and the width of the Norwegian children's background knowledge leads to different narrative paths. Are dogs friendly with frogs, or do they consider them a prey? Hunting dogs, for example, are primarily bred with the task of hunting wild game together with a hunter. They are loyal to their owners, they hunt for prey and some will even kill and eat the prey if they can catch it. Also, lap dogs are known to run after cats, rabbits and maybe even frogs. It is reasonable to assume that some of the narrators are well aware of the behavior of dogs that chase other animals. Boy 4 (seven-years-old) narrates: 'The dog tries to take and eat the toad' [*Hunden prøver å ta og spise padden*]. This dramatic conflict is introduced in the first utterance of the narrative. Girl 1

(seven-years-old) narrates: 'The dog tried to open the lid' [*Hunden prøvde å åpne lokket*] – not saying whether the dog will kill and eat the frog or not, but still dramatic, because who knows what the dog's intentions are. In addition, when Boy 14 (six-years-old) tells: 'a dog that keeps on putting his head down [the jar]' [*en hund som holder på å putte hodet nedi*], that also indicates a serious threat to the frog. Therefore, when some of the children interpret a conflict while narrating the first page of the book – the dog wants to eat the frog – this may be a part of their culture-specific frame of dogs. These narratives follow a quite different path than the Frog story-traditions assumed model reader.

Ideal families

The culture-specific frame associated with a widespread 'shared' cultural view of 'ideal' families is even more relevant according to Picture 24, the last picture in the book, as I will elaborate later, because the ideal family described in the Frog story literature is projected onto frogs. Some of the Norwegian narrators initially depict their narrative in the context of a familiar and secure domestic environment, such as Boy 5 (seven-years-old): 'and outside it was night, but the son, the boy and the dog had not gone to bed yet, even if the light was on, and the bed was made up and he had a pillow' [*og det var natt ute, men sønnen, gutten og hunden hadde ikke lagt seg enda, selv om lyset stod på, og sengen var oppredd og han hadde pute*]. By calling the boy *son*, he is placed within a family with responsible adults who ensure a safe setting such as a proper bed in which to lie. The boy is also placed within a familiar framework – his own room in his family home – in Boy 2's (six-years-old) narrative 'then they took him home and up to their bedroom' [*så tok de han med hjem og opp på rommet sitt*].

Summary of Picture 1

The analyses of Picture 1 point to ambiguity in the picture expressed through the interplay between an ambiguous text (a forest with many paths) and choices into specific realizations of this potential (choices in the woods). That different readers place themselves differently in relation to the various narrative paths, all of which are possible and reasonable interpretations, confirms the ambiguity and emphasizes the function cultural context has in the process of meaning making. Blindness to the diversity of the narratives only contributes to a reduction. Analysis of Picture 24 will display even more blind spots within the Frog story tradition's assumed model reader.

Analysis of the last picture in the book

With Picture 24 – which is the last picture in the book – the book comes to an end. In the picture – which extends over two pages – the boy and the dog are leaving a bunch of frogs. The boy found the frog – mission is completed, and Boy 14 (seven-years-old) narrates: 'then he goes' [*så går han*]. Several narrators make a point of narrating where the boy is going. He is going back – to where he came from – or he is returning to his home, such as Girl 16 (six-years-old): 'and now they should go home' [*og nå skulle de dra hjem*], Girl 8 (six-years-old): 'home to himself' [*hjem til seg selv*], and Boy 11 (seven-years-old): 'so here they go back' [*så der går de tilbake*]. The movement away from the frogs is suggested by the direction in which the boy and the dog move – in the opposite direction of what they have done earlier in the book: During the search for the frog they went from left to right, in the book's last picture they go from right to left.

Home-out-home motive is well known from children's literature (Birkeland and Mjør [2012](#)). These endings also bear resemblance to what Gorman et al. ([2011](#)) describe as a cyclical narrative – when the story ending includes a direct reference to how the story began and the story is concluded by bringing the story full circle. A cyclical narrative does not require a narrative structure of beginning, middle and end,¹² as in the narratives where the boy is not bringing a frog back with him – but he is just going back home (such as Girl 14, seven-years-old). The boy has been on an adventure, and then he returns back home. Some children also bring their narratives full circle by referring to the initiating problem, such as Boy 11 (six-years-old): 'they should have had a lid on instead' [*de måtte heller hatt et lokk på*] – then the frog would not have escaped.

With a focus on the plotline of *Frog, Where Are You?*, the 'canonical' reading of this picture is: The boy gets a frog and goes home. As with Picture 1, the model reader foreseen by the Frog story research tradition focuses on narrative macro structure and recognizes the culture-specific frames presented in the research literature. Still, the empirical reader's narratives represent diversity and display several possible interpretations in play in the picture.

There are two culture-specific frames, described by Slobin and Berman ([1994](#)), that are closely linked in the narrations of Picture 24, namely the frame associated with young children's storybook tales and the frame associated with a widespread 'shared' cultural view of 'ideal' families. I will start with the latter.

Ideal families

The culture-specific frame associated with a widespread 'shared' cultural view of 'ideal' families is projected into the frogs: 'husbands and wives love each other and their children; a parent would do anything to get back to be with their children; children are a source of pride to their parents, etc.' (Slobin and Berman [1994](#), 22). The model reader has knowledge of the 'ideal' family. In fact, the frog family is emphasized in several narratives, such as Boy 3 (seven-years-old): 'then they found their little frog and said goodbye to the frog family and then they went home' [*så fant de den lille frosken sin og sa farvel til froskefamilien og så gikk de hjem*], and Girl 8 (seven-years-old): 'and here they go back and say goodbye to the frog family' [*og her så går de tilbake og sier ha det til froskefamilien*]. The interpretation of the bunch of frogs as a family is supported by the way they are presented visually. Two of the frogs are clearly larger than the rest, and this is easily understood as the frog mum, the frog dad and all the small frog babies.

Then: Who are the main participants in the visual text in Picture 24? In several narratives, the frog family has a prominent place – which is also supported in the visual display of the characters. The frogs are located in the right part of the picture, and they are positioned closer to the reader than are the boy and the dog – that are located in the left part of the picture. When pictures make significant use of the horizontal axis, positioning some of their elements left and other right of the center, as in Picture 24, Kress and van Leeuwen ([2006](#)) claim the elements placed on the left (the boy and the dog) are presented as *Given*, while the elements placed on the right (the frog family) are presented as *New*. In order for something to be *Given* means it is presented as something the reader already knows. For something to be *New* means that it is presented as something the reader does not yet know – something to which the reader must pay extra attention. According to Kress and van Leeuwen, the significance of *New* is 'problematic,' 'contestable,' 'the information "at issue",' while the significance of *Given* is self-evident. The Frog story tradition's assumed model reader pays no attention to what is

New in Picture 24 – unlike the Norwegian children's narratives, where the frog family gets a lot of attention.

Hansen (1989) argues that the most characteristic difference in the way children and adults read images is the ability to obtain an overview and to see in perspective: Children will primarily concentrate on the little world of family and intimate sphere, adults will like to have a broader social perspective. In a closed small universe such as a family world, there is less need to form the big overview; here it is far more important to sense the small but significant details.

In addition, the relationship between the boy and the frog is significant for the interpretation of the visual text. Some narrators portray a vertical relationship by saying that the boy *takes* the frog, such as Girl 18 (seven-years-old): 'then he took one frog back home' [*så tok han med seg den ene frosken hjem*]. The boy had a frog, then he lost the frog, and now he found it again. The boy takes the frog away from his family – again. Yet, in several narratives, the frog is given to the boy, as Girl 16 (seven-years-old): 'then he gets the frog, one of the frog babies, home with him, a frog baby' [*så får han med seg frosken, den ene froskeungen, hjem, en froskeunge*], or more explicit: The frog parents gives the frog baby to the boy, interpreted by Boy 5 (seven-years-old): 'and then they got to take one home, so nice the parents were, the frog parents' [*og så fikk de med seg en hjem, så snille de foreldrene var, froskeforeldrene*].

Young children's storybook tales

The frog baby is either taken away from its parents, or given away by its parents. With these eligible paths, a contradiction between two culture-specific frames described in the Frog story literature occurs, namely between the frame associated with young children's storybook tales and the frame associated with a widespread 'shared' cultural view of 'ideal' families. The frame associated with young children's storybook tales specify: 'they typically have a happy ending' (Slobin and Berman 1994, 22). However, neither of the eligible paths described above can be said to be uniquely happy.

Several of the Norwegian children struggle to explain why the boy takes the frog away from his family, such as Girl 8 (six-years-old): 'then he lost his frog so he got the frog, a frog baby, from the frog mum and the frog dad and then the boy went happily home to his house' [*så mistet han frosken sin sånn at han fikk frosken, en froskeunge, fra froskemammaen og froskepappaen og så gikk gutten glad og fornøyd hjem til seg selv*]. This struggle may also help to explain why several narrators do not mention the frog in the boy's hand at all, such as Boy 14 (seven-years-old): 'then he goes' [*så går han*]. There are even nine narratives where Picture 24 is not included at all (Hoel 2015).

The participants' facial expressions – as with the interpretation of the frog's smile in Picture 1 – are emphasized in some of the narratives: 'and afterwards they took with them one frog baby who was very happy' [*og etterpå tok de med seg én froskeunge som var veldig glad*], Girl 15 (seven-years-old). The little frog is happy to follow the boy, the boy is happy having found the frog, the frog family is happy because the frog and the boy are reunited and the dog is happy. It is quite common that children's literature have a happy ending. Studies of readers' responses to fiction claim that young readers – before they learn to read and regardless of individual differences in personality and background – prefer a harmonious and happy ending (Appleyard 1991), and many have argued that children need a happy ending (Christensen

2002¹³. The main represented participants have happy facial expressions and therefore the narrative should represent a happy ending – although a frog family is broken.

However, there is one participant who stands out – at least in contrast to the smiling frog in the boy's hand. In the bottom-right corner, there is a tiny frog with an astonished facial expression. The tiny frog in the bottom-right corner constitutes a small disruptive element, which captures the attention of several narrators in the present study, such as Boy 13 (six-years-old): 'then they watched just that the smallest frog did not get up' [*så så de på bare at den minste frosken fikk seg ikke opp*], and Girl 16 (seven-years-old): 'and here is one that has fallen down' [*og her er en som har duttet ned*]. As mentioned earlier, children's detail orientation is not necessarily related to a lack of oversight, but should be seen as a different way of creating coherence and oversight than compared to the orientation of adult readers (Hansen 1989). For some of the narrators, this detail is a salient element in the composition and it represents a blind spot within the Frog story research tradition. Saliency, Kress and van Leeuwen claim, is not objectively measurable, but results from complex interaction among factors such as size, sharpness, tonal contrasts, placement in the visual field, perspective and also quite specific cultural features (Kress and Van Leeuwen, 202): The tiny frog stands out on a bright background and it is the smallest frog – the smallest individual in a group – which can get children to identify with it. Yet another possible interpretation is that the tiny frog in the right corner is part of the frog family, but it is either not noticed or ignored by its parents. Picture 24, the last picture in the book, does not represent a happy ending for this tiny frog that either needs help to get on the log or might even have been hurt when falling off.

Paths in the visual text

The children's narratives reveal even more choices in the visual text – displaying paths that do challenge the Frog story tradition's focus on both structure and culture-specific frames, related, for instance, to the frame of knowledge of frogs. In Picture 24, both the boy and the dog have their backs towards the frogs, indicating that they are leaving, and they are both turning their heads facing the frogs. Stretched out in his right hand the boy is holding a frog, and his left hand is raised up above his head. The raised arm ensures perceptual to direct the gaze in a diagonal movement from the left side of the illustration to the right. Several of the narrators interpret the raised left hand as waving, such as Girl 6 (six-years-old): 'then they wave to the frogs' [*så vinker de til froskene*] and Boy 15 (six-years-old): 'then he wave goodbye to the frog' [*så vinker han ha det til frosken*]. The boy's mouth is open – he might be smiling or saying something, as interpreted by Boy 8 (seven-years-old): 'then he says "good bye"' [*så sier han 'ha det'*].

Still, not all the narrators read the raised hand as a wave. The boy and the dog move through water with water lilies floating in it. The water line is way up on the boy's huge boots and nearly up to the dog's pointed tail. The visual text support Girl 15's (six-years-old) interpretation of the raised hand: 'he takes the frog and swims back' [*han tar med seg frosken og svømmer tilbake*], namely as a swimming stroke. Two narratives stand out: Boy 6 (seven-years-old): 'then the boy tries to throw a frog' [*så prøver gutten å hive en frosk*], and Boy 9 (seven-years-old): 'then he throws frogs' [*så hiver han frosker*]. The boy's pose in the picture supports the narrators' interpretation. The boy's left foot is planted on the ground (in the water well to note), his right foot and left arm are raised as if to give force to the cast, and in the right outstretched hand is what should be discarded, a frog. This, in some ways, brutal interpretation is also supported by the visualization of the frogs in the picture foreground. Two big and seven small frogs are placed on a hollow log by magnitude, as an aligned target.

The interpretation of throwing frogs may also be supported in the narrator's own experiences – it actually does happen that children are observed while throwing frogs or toads.

Summary of Picture 24

Picture 24 is a very complex and highly ideological visual text, which adds up to many different narratives. The multiple interpretations are meaningful and understandable when they are viewed in light of the semantic complexity of the picture and the cultural background of the empirical readers.

Conclusion

Because the Frog story research tradition to such an extent focuses on narrative macro structure, there are aspects of the narratives based on the picture book that are not equally noticed, such as what narrative strategies the text puts in play, and what choices the children – the empirical readers – might make. I have earlier referred to these aspects as blind spots. The children's eye for and focus on the details and nuances in the pictures is ignored and therefore, in my point of view, I will consider them as blind spots.

The analyses of Picture 1 point to ambiguity in the picture. It is, for example, not obvious who the book's main character is, taking frogs from their natural habitat is for some narrators accompanied with ethical and moral questions, the descriptions of dogs presented within the culture specific frame is not universal and the narrators draw on various experiences with the picture book genre. The narrators place themselves differently in relation to the various narrative paths, all of which are possible and reasonable interpretations.

Also, the analyses of Picture 24 present a very complex and highly ideological visual text, which results in many different narratives. In my opinion, the range of interpretations of what is happening with the frog in the boy's hand in the visual text is an excellent expression of how the picture does not provide access to a single understanding, but a series of reading opportunities: Is the frog taken? Is it given away? Is the frog family happily reunited? Are the boy and the frog happily reunited? This picture opens up for several interpretations, not only the one that the Frog story tradition has foreseen in its model reader. The multiple interpretations are meaningful and understandable when they are viewed in light of the semantic complexity of the picture and the cultural background of the empirical readers.

The Frog story tradition considers each picture in the book as a sign to be construed in light of the narrative macrostructure. Still, the children's narratives declare several signs in each picture and demonstrate various ways of interpretation, where even the local cultural variations among the children entail different choices of paths in their narratives.

The culture-specific frames described in the Frog story literature are, on the whole, recognizable for the narrators, but the pictures provide a basis for more than that specified within the frames, and the children narrate with greater variations. Also the narratives demonstrate that the frame associated with young children's storybook tales and the frame associated with a widespread 'shared' cultural view of 'ideal' families at the same time contradict each other and what is visually displayed in the pictures.

If we consider the narratives only with an eye for what is within the expected norm, and only look for clues or sprouts to an anticipated narrative competence, we miss the richness that

already exists in the children's narratives. Narrative macro structure as a criterion for assessing six- and seven-year-olds' language development is unable to describe the variation in the group. It sorts out a minority that stands out positively, but is appropriate, only to a limited degree, to obtain information about the variation within the majority of the group. Features such as narrative strategies put in play in the text provides a much richer basis for discussing the children's narrative language – that gives full credit to the children's practices as narrators and language users, and thus the opportunity to see the whole group from a developmental perspective.

Notes

1. The Frog story-tool has been explored in a wide range of cultures (Slobin and Berman 1994).
2. This structured reading is based on Labov's claim that to be recognised as a story, a text has to include a beginning, a middle and an ending – a 'plot structure' (Labov and Waletzky 2006 [1967]).
3. The list of culture-specific frames is prepared by David Wilkins, and reproduced with his permission by Slobin and Berman (1994, 21).
4. Slobin and Berman argue that the left-to-right orientation of the book, as well as the corresponding direction of action in the pictures, 'did not appear to disturb the Hebrew-speaking (or Hebrew-reading) children' (1994, 21), still, they have prepared a mirror-image, right-to-left version of the book to use in future research in Israel. This suggests that they may have had thoughts about how the reading direction may influence the children's narratives.
5. Parental consent for each of the participants was in line with regulations specified by Norwegian Social Science Data Services (NSD).
6. To assess children within the normal range of language development, the teachers have utilised the observational material TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling [Early registration of language development]) (Espenakk et al. 2011), developed for use in Norwegian kindergartens. The language areas of TRAS are: interaction, communication, attention, comprehension, language awareness, pronunciation, word production and sentence production.
7. It was also desirable to gain insight into the children's socio-economic background based on the mother's education. It turned out to be difficult to get access to this particular information. The kindergartens do not have access to this information in their papers - there is a strict regime to protect sensitive personal information in Norway. The kindergarten teachers were requested to ask the mothers about their education, but the teachers considered this question too personal. The other three criteria, concerning kindergarten attendance, assessed language development and Norwegian-speaking parents, are strong indices that the children participating are not part of any risk group concerning their language development. Still, for the research project, a consequence is that I cannot draw conclusions based on socio-economic conditions.

8. Yet another reason not to tell the children the title of the book is that the book's main character, and the name of this, will often be included in the title or be identical to this (Christensen 2002).
9. In Norway, curtains are usual in bedrooms to keep it dark, especially in summer time. The Norwegian summer nights are bright, and farthest north is the midnight sun, that is when the sun at its lowest point does not go below the horizon at all.
10. The myth of toads having poisonous warts on the back – that can rub off on humans - may have originated this last point.
11. Stories about animals are regarded as one of two major groups within the picture book. Picture books with children as the main person involved in fantastic, imaginative and adventurous events are the second group (Christensen 2002).
12. The narrative grammar as described by Labov (2006 [1967]).
13. Happy endings may also be related to the specific context of use, where adults convey picture books for children.

References

- Appleyard, J. A. 1991. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birkeland, Tone, and Ingeborg Mjør. 2012. *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Christensen, Nina. 2002. Indgangsvinkler til analyse af billedbøger *Nedslag i børnelitteraturforskningen*. (Vol. 3, 167–188). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Druker, Elina. 2008. *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Stockholm: Makadam förlag.
- Eco, Umberto. 1994 [1993]. *Six Walks in the Fictional Woods*. Harvard University Press.
- Fillmore, Charles J. 1976. "Frame Semantics and the Nature of Language." *Annals of the New York Academy of Sciences* 280 (Origins and Evolution of Language and Speech): 20–32.
- Gorman, Brenda, Christine Fiestas, Elizabeth Peña, and Maya Reynolds Clark. 2011. "Creative and Stylistic Devices Employed by Children During a Storybook Narrative Task: A Cross-Cultural Study." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 42 (2): 1–30.
- Hansen, André Wang. 1989. *Billedbøger: en debattbog om billedet, bogen og barnet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Heilmann, John, Jon F. Miller, and Ann Nockerts. 2010. "Sensitivity of Narrative Organization Measures Using Narrative Retells Produced by Young School-age Children." *Language Testing* 27 (4): 603–626.
- Hoel, Trude. 2013. "Cultural Features of Performance in Norwegian Children's Narratives." *Nordic Research in Early Childhood Education* 6/17: 1–21.
- Hoel, Trude. 2015. Exploring episodic affordance and response in children's narratives based on a picture book. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Hudson, Judith A., and Lauren R. Shapiro. 1991. "From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives." In *Developing Narrative Structure*, edited by Allyssa McCabe and Carole Peterson, 89–136. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Justice, Laura M., Ryan Bowles, Khara Pence, and Carolyn Gosse. 2010. "A Scalable Tool for

- Assessing Children's Language Abilities Within a Narrative Context: The NAP (Narrative Assessment Protocol)." *Early Childhood Research Quarterly* 25: 218–234.
- Kress, Gunther, and Theo Van Leeuwen. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Oslo: Akademika [distributor].
- Labov, William, and Joshua Waletzky. 2006 [1967]. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." In *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*, edited by P. Cobley, Vol. 3, 28–63. London: Routledge.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, Where Are You?* New York: Penguin Young Readers Group.
- Miljøverndepartementet. 2011. Fredete arter. Accessed February 20, 2013. http://www.dirnat.no/naturmangfold/trua_arter/fredete_arter/
- Miller, Jon F., John Heilmann, and Ann Nockerts. 2006. "Oral Language and Reading in Bilingual Children." *Learning Disabilities Research & Practice* 21 (1): 30–43.
- Mjør, Ingeborg. 2009. *Høgtlesar, barn, bildebok: vegar til meining og tekst*. (19). Kristiansand: University of Agder.
- Nikolajeva, Maria. 2000. *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria, and Carole Scott. 2001. *How Picturebooks Work*. New York and London: Garland Publishing.
- Nodelman, Perry. 2003. "How, But Not What or Why." *Children's literature* 31: 192–200.
- Pearce, Wendy M., Deborah G. H. James, and Paul F. McCormack. 2010. "A Comparison of Oral Narratives in Children with Specific Language and Non-specific Language Impairment." *Clinical Linguistics & Phonetics* 24 (8): 622–645. doi:10.3109/02699201003736403
- Slobin, Dan Isaac, and Ruth A. Berman. 1994. *A Crosslinguistic Developmental Study*. Vol. 1. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Tønnessen, Elise Seip. 1998. "Understanding a Story. A Social Semiotic Approach to the Development of Interpretation." In *Cultural Cognition: New Perspectives in Audience Theory*, edited by Birgitta Höljer and Anita Werner, 119–135. Nordicom: Göteborg University.
- Van Leeuwen, Theo, and Carey Jewitt. 2001. *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.
- Verhoeven, Ludo, and Sven Strömqvist. 2004. *Typological and Contextual Perspectives*. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Vedlegg

- Vedlegg 1 Forlagets godkjenning av bruk av illustrasjoner
- Vedlegg 2 *Frog, where are you?*
- Vedlegg 3 Godkjenning av prosjektet
- Vedlegg 4 Samtykkeerklæring
- Vedlegg 5 Fortellingene
- Vedlegg 6 Eksempel på tidlig registrering
- Vedlegg 7 Eksempel på registrering av on-plotline- og off-plotline-fortelling
- Vedlegg 8 Eksempel på ytringer i barnas fortellinger registrert i tilknytning til deskriptive detaljer fra visuell analyse av Bilde 1
- Vedlegg 9 Eksempel på registrering av fremføringstrekk



PENGUIN GROUP (USA) INC.
Books for  Young Readers
375 Hudson Street, 3rd Floor, New York, NY 10014
Phone (212) 366-2281 • mary.sullivan@us.penguin-group.com • Fax (212) 366-2943

February 27, 2012

Trude Hoel
University of Stavanger
4036 Stavanger
Stavanger
NORWAY
Email: trude.hoel@uis.no

Re: *Frog, Where Are You?* By Mercer Mayer

Dear Ms. Hoel:

Penguin Group (USA) Inc. is pleased to give you gratis permission to reproduce excerpts from the above-referenced material in and to append a copy of it to your **University of Stavanger** dissertation, as requested in your letter dated **February 17, 2012**, subject to the following conditions:

1. Full acknowledgment must be given to the title, author, illustrator, copyright and publisher.
2. If you ever have your dissertation published, you must reapply for permission.
3. This agreement is not transferable, and is not to be construed as granting or conveying to you or **University of Stavanger** any rights or interest other than those which are specifically set forth herein. All rights not specifically granted hereunder are reserved by Penguin Group (USA) Inc.

Best wishes for the success of your dissertation.

Sincerely,

Mary Sullivan
Permissions Manager

Vedlegg 2 fjernet pga. copyright.

Vedlegg 3 Godkjenning av prosjektet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Håbergsm gate 29
N-5007 Bergen
Noreg
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 36 54
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Trude Hoel
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Universitetet i Stavanger
Hulda Garborgs hus
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.05.2008

Vår ref: 18991 F2 / KH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.04.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.05.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18991	<i>Førskolebarne fortellerkompetanse - erdførvid og fortellerkompetanse ved oppstarten av den formelle lese- og skriveopplæringen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Trude Hoel

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

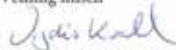
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

Ambleringskontor / Dataoffis

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 89 52 71. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7051 Trondheim. Tel: +47 72 58 18 07. nsd@ntnu.no
TRONDALE: NSD, 504, Universitetet i Trondheim, 6027 Trondheim. Tel: +47 77 64 41 35. nsd@stud.uib.no

Til foreldre/foresatte:

Forespørsel om å delta i en vitenskapelig undersøkelse

Informasjon om studien:

Førskolebarns fortellerkompetanse

- ordforråd og fortellekompetanse ved oppstarten av den formelle lese- og skriveopplæringen

Når barn begynner sin formelle lese- og skriveopplæring i skolen, har de både kunnskaper og erfaringer med seg. Vil en målrettet pedagogisk satsing på leseaktiviteter i barnehagen påvirke barnas utgangspunkt for lese- og skriveopplæring?

Bakgrunn

Studien er basert på utviklingsprosjektet XXX. Prosjektet har hatt som mål å øke fokus på leseaktiviteter i 7 norske barnehager. XXX vektlegger bruk av bøker og leserelaterte aktiviteter i førskolealder som viktige faktorer i barns språkutvikling.

Forskningsspørsmål

Vil barn som har gått i en XXX-barnehage i tre år før skolestart ha et annet ordforråd og en annen fortellekompetanse enn barn som ikke har gått i en XXX-barnehage?

Beskrivelse av studien

I denne studien vil jeg følge 20 seksåringer fra XXX-prosjektet og 20 seksåringer fra en kommune som ikke har vært med på XXX (kontrollgruppe), i overgangen fra barnehage til skole.

Hva deltakelse i prosjektet innebærer

Jeg vil studere effektene av leseerfaringer og leseaktiviteter ved hjelp av en ordforrådstest og ved hjelp av barnas egne fortellinger. Barnas egne fortellinger vil bli filmet, deretter vil jeg studere filmmaterialet.

Materialinnsamlingen vil foregå i to faser. Den første innsamlingen vil bli gjennomført før barna slutter i barnehagen, innenfor vante og trygge rammer i barnehagen, mai/juni 2008. Den andre innsamlingen vil bli gjennomført når barna har gått nesten ett år på skolen, mai/juni 2009.

Utvalg

Det er kommunens barnehagekontor i samråd med styrerne i kommunens barnehager, som foretar utvalget av barn til studien.

Gjennomføringen

For at barna skal ha lyst til å fortelle, er det viktig at de er fortrolige med meg og filmkameraet. Jeg vil derfor legge opp til å besøke de aktuelle barnehagene i forkant av materialinnsamlingen. Under disse besøkene vil jeg snakke med barna, lese og fortelle for dem og være med på barnehagens andre aktiviteter. Under selve materialinnsamlingen, som vil ta ca 30 minutter per barn, trenger jeg å låne et skjernet rom på barnehagens område.

Etter ett år vil jeg møte barna igjen på skolen. Jeg vil også da besøke dem og snakke med dem før jeg gjennomfører en ordforrådstest og filmer fortellingene deres på nytt.

Det er frivillig og delta og man kan trekke seg uten å måtte oppgi grunn for det. Prosjektet er slutt 30. mai 2010, da skal datamaterialet anonymiseres og opptakene slettes. Det er Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger som er ansvarlig for studien.

Hvis barnehagepersonale eller foreldre/foresatte har spørsmål om studien, ta kontakt på telefon 51 83 32 09 eller e-post: trude.hoel@uis.no

Stavanger, 16. mai 2008

Trude Hoel

Førskolebarns fortellerkompetanse

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har lest informasjonen om studien.

Jeg/vi er kjent med at det er frivillig å la barnet vårt delta i studien og at jeg/vi på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke tilbake samtykket.

Jeg/vi tillater at

(barnets navn og fødselsdato)

deltar i prosjektet og at informasjon fra intervju og kartlegging benyttes i prosjektet.

(foreldre/foresattes navn)

(foreldre/foresattes adresse)

Barnet går i

(navnet på barnehagen og avdelingen/basen)

XXX

(dato)

Vedlegg 5 Fortellingene

Jente 1 (seks år)

CHI: gutten fant frosken.
TRU: ja.
CHI: gutten så frosken hadde rømt.
TRU: ja.
CHI: når han lå og sov.
TRU: ja.
CHI: han kan ikke finne frosken. [: normert tale: *ikke*]
TRU: ja.
CHI: han roper etter frosken. [: normert tale: *roper*]
TRU: ja.
CHI: han går ut for å se.
CHI: om han finner frosken. [: normert tale: *finner*]
TRU: ja.
CHI: hunden fant vepsebol.
TRU: ja.
CHI: gutten fant hule.
TRU: mhm.
CHI: gutten så vepsebolet falt ned.
TRU: mhm.
CHI: gutten redd kråka.
TRU: ja.
CHI: gutten roper etter frosken. [: normert tale: *roper*] [: humrer]
TRU: mhm.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: gutten blir stanget av en.
CHI: jeg husker ikke hva det heter igjen.
CHI: elg.
TRU: ja, knallbra.
TRU: gutten blir stanget av en elg.
CHI: hunden og gutten faller nedi dam. [: normert tale: *faller*]
TRU: ja.
TRU: ja, du bare vet det allerede.
CHI: gutten synes det var litt løye.
TRU: mhm.
CHI: gutten roper etter den lille frosken. [: normert tale: *roper*]
TRU: ja.
CHI: plutselig så fant han froskefamilien.
CHI: og så fant.
CHI: og til slutt så fant han den lille frosken.

Jente 1 (sju år)

CHI: gutten hadde en frosk.

TRU: ja.
CHI: hunden prøvde å åpne lokket.
TRU: ja.
CHI: gutten sov med hunden oppå seg.
CHI: frosken stakk av.
TRU: ja.
CHI: neste morgen så ble gutten lei seg.
TRU: ja.
CHI: så ropte han på frosken.
CHI: og lette etter frosken.
TRU: ja.
CHI: så gikk han ut.
CHI: og lette etter frosken.
TRU: ja.
CHI: så så han i vinduet.
CHI: ingen frosk der.
TRU: mhm.
CHI: så ropte han på frosken.
TRU: mhm.
CHI: fant han ikke.
TRU: mhm.
CHI: så ropte han.
CHI: og ropte han.
CHI: så klatret han oppi et tre og så.
TRU: mhm.
CHI: så kom en ugle ut.
TRU: mhm.
CHI: og han falt ned.
CHI: så ropte han.
CHI: og ropte.
CHI: ingen steder var den. [: normert tale: *den*]
CHI: så.
TRU: ja, bare fortell, jeg skriver som en gal for det er så kjekk fortelling, kom igjen.
CHI: han ble tatt av en hjort.
CHI: hjorten stanset. [: normert tale: *stanset*]
CHI: så falt han av ned i vannet. [: normert tale: *ned, vannet*]
TRU: ja.
CHI: så ble han glad.
CHI: og så lette han.
TRU: mhm
CHI: og så fant han to frosker.
TRU: mhm.
CHI: så fant han flere frosker, beibifrosker.
CHI: så fant han frosken igjen.

Gutt 1 (seks år)

CHI: ser oppi en frosk.

CHI: tenker.
CHI: hylar.
CHI: glad.
CHI: ser oppi himmelen.
CHI: roper hva som er nedi der.
CHI: se hva det er. [: henvender seg til meg]
TRU: [: latter]
CHI: får en liten mann.
CHI: skal prøve å klatre oppå en stein.
CHI: rir på ei geit.
CHI: datt nedi en bekk.
CHI: ror med en båt. [: smiler]
CHI: henger til tørk.
TRU: [: latter]
CHI: ser to frosker.
CHI: sier ”ha det” til de.
CHI: og der var ev.
CHI: der var den boka ferdig.

Gutt 2 (sju år)

CHI: det er en gutt som ser på frosken.
CHI: det er en gutt som sover så frosken lister seg ut.
CHI: han prøver å ta på seg skoene i hatten.
TRU: [: humrer]
CHI: han gaper ut av vinduet.
CHI: han holder kjæledyret sitt.
CHI: han roper.
CHI: og så er det en skog der.
CHI: og så er det bier i den.
CHI: og så sier.
CHI: jeg vet ikke hva han gjør. [: kommentar utenfor fortelling]
CHI: og så klatrer han opp i et tre.
CHI: og så detter han.
CHI: det er en ugle i treet.
CHI: uglen, nei gutten prøver å gjemme seg bak steinen.
CHI: uglen tar gutten.
CHI: han hopper.
CHI: han lander på, eh, en elg.
CHI: han detter ned fra et stup.
CHI: han har kjæledyret sitt på hodet.
CHI: han detter i vannet.
CHI: han sier ”hysj”.
CHI: de kryper oppå tingen, nei oppå trestammen.
CHI: ser to frosker.
CHI: ja, åh, jeg er sliten. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: det er siste bildet.
TRU: hva skjer.

CHI: det er frosker som sier "ha det" til de.

Gutt 2 (seks år)

CHI: det var en gang [: normert] et barn og en frosk og en hund.

CHI: de så en frosk.

CHI: så greip de fast i han.

CHI: så tok de han med hjem.

CHI: og opp på rommet sitt.

CHI: og så hunden så oppi der.

CHI: som frosken lå oppi.

CHI: så kjedet han seg.

CHI: han sov.

CHI: og så skjedde det at han [xx].

CHI: og så så han oppi der.

CHI: som han var oppi.

CHI: at han var borte.

CHI: og så ropte han.

CHI: og så kledde på seg.

CHI: og så gikk han ut.

CHI: og ropte til han, til frosken.

CHI: så datt hunden.

CHI: og så ble gutten sint.

CHI: og så ropte han på frosken.

CHI: han fant han ikke.

CHI: og så ropte han i en hule.

CHI: og hunden lekte med en bikube.

CHI: så sa gutten "øøh".

TRU: [: latter]

CHI: det var den.

TRU: mhm. [: latter]

CHI: og så så fant hunden.

CHI: bikuben datt ned.

CHI: så klatret gutten opp i et tre.

CHI: og så ropte han etter frosken.

CHI: hoppet han opp på.

CHI: så klatret han opp på en stein.

CHI: og så kom en kråke.

CHI: så så han en elg [: trykk].

CHI: som tok han med på hodet sitt.

CHI: og en elgunge var med.

CHI: og så tok de begge inn i pytten.

CHI: så skjedde det.

CHI: og så gikk de framover.

CHI: så var de.

CHI: så kom de på hodet.

CHI: så kom de opp igjen.

CHI: så gikk de på en stolpe.

CHI: og så sa gutten "hysj".
CHI: så lette de bak.
CHI: og så fant de frosken.
CHI: to frosker.
CHI: og så var det slutt.

Gutt 2 (sju år)

CHI: han gutten finner en padde.
CHI: og hunden ser oppi.
CHI: padden han stikker ut.
CHI: mens nå, og så ser han gutten han er vekke.
CHI: og så skulle han ut.
CHI: og så gikk han ut vinduet.
CHI: og hunden hans han hadde glasset på.
CHI: så datt han først med hodet.
CHI: så sa han gutten "fy hund".
CHI: og så ropte gutten "padde, padde". [: ropestemme]
CHI: men gutten lette oppi et hull.
CHI: og hunden lette oppi en kube.
CHI: og så fant han et, et sånn ekorn.
CHI: og hunden fant en bikube.
CHI: og så hunden fikk bikuben ned.
CHI: og så, og så datt biene rett i rompen hans.
TRU: [: humrer]
CHI: og så fant gutten et tre.
CHI: og så lette han oppi der.
CHI: men han fant han ikke der.
CHI: der var bare en ugle.
CHI: så datt gutten ned.
CHI: og så hunden sprang.
CHI: og så ugla fløy.
CHI: og så gjemte gutten seg bak en stein.
CHI: så klatret han oppå den.
CHI: og ropte på padden.
CHI: og så fant han en elg.
TRU: [: humrer]
CHI: og så hang han seg på.
CHI: og så ble elgen sint.
CHI: og så sprang elgen med ungen òg.
CHI: og så datt ungen og gutten.
CHI: jeg mener hunden. [: selvkorreksjon]
TRU: mhm.
CHI: men så datt de oppi et vann, et paddevann.
CHI: og så gikk han oppi en pinne, bak en pinne.
CHI: så så han frosken, padda.
CHI: hun var sammen med moren og faren.
CHI: og så hadde de mange unger.

CHI: ferdig.

Jente 2 (seks år)

CHI: en hund og en frosk og et menneske.
TRU: ja, en hund og en frosk og et menneske.
TRU: hva er det de holder på med.
CHI: ser på frosken.
TRU: ja.
TRU: og så når du er ferdig med den, så bare blar du videre.
TRU: hva skjer på dette bildet.
CHI: frosken går utav.
TRU: frosken går utav, ja.
TRU: og hva skjer så.
CHI: hunden, mennesket så at frosken var vekk.
TRU: ja.
TRU: mhm, hva skjer videre.
CHI: de hopper ut vinduet.
TRU: mhm.
CHI: hunden går inni.
TRU: [: latter] går han inni.
TRU: hunden går inni, mhm.
TRU: hva er det som skjer videre.
CHI: de hopper ut vinduet.
TRU: og så.
CHI: de leter etter hunden.
TRU: mhm, hva skjer da.
CHI: hunden slikker.
TRU: hunden slikker, ja.
TRU: er du ferdig med det bildet nå.
TRU: da må du bare bla videre.
TRU: det er du som bestemmer.
CHI: ser bier og vepsebol og hus.
TRU: mhm, du ser bier og vepsebol og hus.
TRU: hva skjer for noe på det bildet.
CHI: de kommer mot treet.
TRU: ja, de kommer mot treet
TRU: ser du noe mer du vil fortelle om.
CHI: nei.
TRU: da må du bare bla videre.
TRU: hva skjer her.
CHI: hunden hopper opp i vepsebolet.
TRU: ja, og hva skjer etterpå.
CHI: hunden klatrer opp i treet.
TRU: hunden klatrer opp i treet, ja.
TRU: mhm, når du er ferdig med den, så blar du videre.
TRU: hva skjer der.
CHI: han tok vepsebolet ned.

TRU: han tok vepsebolet ned, ja.
TRU: hva skjer videre da.
CHI: han ser etter ugla.
TRU: mhm, når du er ferdig, så blar du videre.
CHI: ugla kom ut.
TRU: mhm.
CHI: hunden sprang.
CHI: og vepsene kom etter han.
TRU: ja, hva skjer videre da.
CHI: han leter etter hunden.
TRU: ja.
CHI: han roper etter hunden.
TRU: han roper etter hunden, ja.
TRU: ja, hva skjer videre.
TRU: hva er det som skjer der for noe.
TRU: hva er det.
TRU: hvis du ikke har lyst å fortelle om de bildene, så kan du jo gå videre, til det for eksempel.
TRU: hva skjer der.
CHI: han dytter de ned.
TRU: han dytter de ned, ja.
TRU: og hva skjer videre.
TRU: når du er ferdig med bildet, kan du bla videre.
CHI: tre.
TRU: du ser tre, ja.
TRU: og så kan du bla videre.
TRU: hva skjer her.
CHI: han datt uti.
TRU: han datt uti, ja.
TRU: og så videre.
CHI: hunden klatrer opp på han.
TRU: ja.
TRU: og så.
CHI: de gjemmer seg.
TRU: ja.
CHI: de klatrer over treet.
TRU: de klatrer over treet, ja.
TRU: og etterpå det, hva skjer da.
CHI: de ser frosker.
TRU: de ser frosker, ja.
TRU: mhm.
CHI: de fikk en.
TRU: ja, de fikk en frosk.
CHI: eh. [: stort utpust]

Jente 2 (sju år)

CHI: en frosk.
TRU: ja.

CHI: en gutt.
CHI: en hund.
CHI: frosken er vekke.
CHI: frosken rømmer.
TRU: mhm.
CHI: de reiser seg.
TRU: ja.
CHI: hunden har krukken på hodet.
CHI: krakken står på hodet.
CHI: hunden detter ut.
CHI: vepsebol.
TRU: ja.
CHI: maurtue.
CHI: mus.
CHI: klatrer i tre.
CHI: han detter ned.
CHI: han står oppå stein.
TRU: ja.
CHI: en elg.
CHI: han detter ned.
CHI: hunden detter ned.
CHI: de har dattet uti vannet.
CHI: gjemmer seg.
TRU: ja.
CHI: frosker.
CHI: froskunger.
CHI: han holder en froskunge.

Gutt 3 (seks år)

CHI: de har funnet en frosk.
CHI: så ser de på han.
CHI: og synes han er søt.
CHI: og så blir den lei seg.
CHI: fordi den har mistet frosken.
CHI: siden den gikk utav om natten.
CHI: og så ropte han.
CHI: og så inni alt, inni støvler òg.
CHI: og så datt den ut der.
CHI: og så måtte han gå ut med store sokker.
CHI: og blei sint på han.
CHI: så ropte de i skogen.
CHI: og så ropte han nedi der.
CHI: og hunden ropte i en bikube.
CHI: og så greide han å lukte noe stinkende der.
CHI: så så han i treet.
CHI: og han hadde klatret i treet.
CHI: og den sprang.

CHI: han ramlet.
CHI: og så tok han armen over hodet.
CHI: og ropte oppå steinen.
CHI: og så er det en elg eller et rådyr.
CHI: så sprang den under et fjell.
CHI: og [xx] uti der.
CHI: sånn at den ble våt.
CHI: men han var glad.
CHI: så lette han over alt der nede.
CHI: og så der fant han hele familien.
CHI: og så fikk han bare den lille.
CHI: og så slutt.

Gutt 3 (sju år)

CHI: hunden ser på frosken om natta.
TRU: ja.
CHI: og så frosken rømmer når de sover.
CHI: så om morgenen oppdager de det.
CHI: så var ganske lei seg.
TRU: ja.
CHI: og så skyndte han seg.
CHI: og så kledde på seg.
CHI: og hunden tok på redningsvest eller noe.
TRU: ja. [: latter]
CHI: og så roper de etter han.
CHI: og så hopper hunden ut.
CHI: og så da blir gutten litt sint på han.
TRU: ja.
CHI: og så går de og roper over alt.
CHI: og så roper de ned i hull.
CHI: og så hunden prøver å få tak i en bikube.
CHI: og så til slutt greide han å riste den ned.
CHI: og da kom alle biene etter ham.
CHI: og så plutselig var gutten oppi treet.
CHI: og så klarte han det ikke.
CHI: og så datt han ned.
CHI: og så var det en ørn.
CHI: som fulgte etter han.
CHI: og så ropte han oppå mange steiner.
CHI: og så plutselig kom en elg eller et rådyr.
CHI: og så henger han midt på hodet midt mot et stup.
CHI: og så datt hunden og gutten midt nedi et vann, mye vann.
CHI: og så skulle de prøve å gjemme seg over alt og kjempemye.
CHI: og så til slutt fant de visst to frosker.
CHI: som var gift med mange småunger.
CHI: så fant de den lille frosken sin.
CHI: og sa farvel til familien.

CHI: og så gikk de hjem.

CHI: nå er det slutt.

Jente 3 (seks år)

CHI: han får ikke sove.

CHI: frosken sniker seg ut.

CHI: når han sover.

CHI: han åpner øynene.

CHI: og så ser han.

CHI: at frosken ikke er der.

CHI: han leter over alt.

CHI: han leter til og med ute.

CHI: der hadde hunden mistet krukke.

CHI: som de hadde frosken oppi.

CHI: så fikk han den oppå hodet.

CHI: han tror at hunden har spist den opp.

CHI: tror du det.

TRU: [: latter]

CHI: han roper på frosken.

CHI: "hvor er du?"

CHI: hunden leter oppi treet.

CHI: så leter gutten oppi et annet tre.

CHI: og så plutselig så hunden en frosk.

CHI: men det var ikke den frosken.

CHI: de lette etter.

CHI: han tror.

CHI: at han har han oppi skoen.

CHI: han står oppå en stein og roper.

CHI: "hvor er du frosk?"

CHI: så setter han seg oppå en elg.

CHI: se da.

TRU: [: latter]

CHI: elgen stanger han ned, og hunden.

CHI: og så datt de oppi sjøen, plaskedammen.

CHI: han liker å bade.

Jente 3 (sju år)

CHI: hunden står og ser på frosken.

CHI: han ligger og sover.

CHI: og har munnen åpen.

CHI: frosken lurte seg ut.

CHI: når han står opp.

CHI: så ser han at frosken er vekke.

CHI: han leter oppi skoene.

CHI: hunden har tatt på seg krukken.

CHI: så roper han.

CHI: hunden detter ut av vinduet.
CHI: han blir sint på hunden.
CHI: han roper med en fin stemme.
CHI: han ser inni sånn hus som kaninene.
CHI: så finner han ei rotte.
CHI: hunden ser oppi biene sine.
CHI: han ser inni hakkespetten sitt hull.
CHI: som han har laget.
CHI: hunden står med biene.
CHI: han detter ut av uglen sitt hus.
CHI: hunden springer.
CHI: fordi at biene kommer etter ham.
CHI: han står sånn.
CHI: fordi at uglen kjører forbi han.
CHI: han står og roper oppå en stein.
CHI: han blir båret oppå en hjort.
CHI: hjorten dytter ned hunden.
CHI: de detter oppi en sølepytt.
CHI: han smiler.
CHI: når han kommer opp.
CHI: han sier "hysj".
CHI: og så ser han bak på den der.
CHI: han har blitt våt.
CHI: siden han datt uti sjøen. [: smiler]
CHI: og så sitter han oppå planken.
CHI: og så finner han frosken igjen.
CHI: siden han hadde hoppet til kjæresten sin. [: snur boka og viser illustrasjonen]
TRU: ja, det ser jeg.
CHI: han tar med frosken hjem.
CHI: fordi at han hadde mistet foreldrene sine.
CHI: så passet han på han.
CHI: der er de.
CHI: og der er ungene.
CHI: nå er boka slutt.

Jente 4 (seks år)

CHI: en hund sitter.
CHI: og titter i et glass med en frosk oppi.
TRU: ja, bare bla i ditt eget tempo.
CHI: han la seg og sov med hunden sin. [: normert tale /sei/ for /seg/]
CHI: og så neste morgen, var de i sengen. [: normert tale /sengen/ for /sengå/]
CHI: og så ropte de til frosken.
CHI: så satt hunden fast i et, i glasset.
CHI: og så datt hunden ned.
CHI: og så kom det glassbiter.
CHI: og så ble gutten sint.
CHI: fordi at de hadde knust glasset.

TRU: ja.
CHI: så ropte de på frosken.
CHI: men hunden så på noe oppi luften. [: normert tale /noe oppi luften/ for /noge/någe oppi loftå/]
CHI: så så han en bikube. [: normert tale /en/ for /ein/]
CHI: så letet han videre, helt til han letet. [: hypernormert tale /letet/ for /leita/lette/]
CHI: der fant han en ugle.
CHI: så latet han.
CHI: og så var, stanget en han ned på vannet.
CHI: og så så han.
CHI: at det var kvakk kvakk.
CHI: så gjemte han seg.
CHI: så skulle han se
CHI: og der var det en haug med frosker. [: normert tale /var/ og frosker/ for /va/ og /froskar/]
CHI: de stod.
CHI: så er jeg ferdig.

Jente 4 (sju år)

CHI: gutten og hunden og frosken. [: gjør stemmen svært lys i store deler av fortellingen]
TRU: mhm.
CHI: og ei seng. [: intonasjon]
TRU: ja.
CHI: gutten sover med hunden oppi.
CHI: og padda går ut.
TRU: ja.
CHI: når han våkner er padda vekke.
TRU: mhm.
CHI: leter over alt.
CHI: ingenting har blitt funnet. [: normerer tale: *funnet*]
CHI: se på hunden. [: regikommentar med overrasket intonasjon]
CHI: han har fått flaska på seg.
CHI: han fyker [: trykk] ut vinduet ”klynk”.
CHI: så slikket han.
CHI: så ser han sur ut på hunden.
CHI: så slikker han hunden.
CHI: ”padde” roper han sikkert. [: dramatiserende stemme, normert tale]
TRU: ja.
CHI: finner de en bikube.
CHI: så leter han i ned i en hule.
CHI: så kommer den opp. [: humring]
CHI: så kommer biene etter han.
CHI: så bjeffer hunden på bikuben.
CHI: så kommer biene etter hunden ”iiiiiii”. [: fargelegger situasjonen vha. lyder]
CHI: og så har bikuben ramlet ned ”aiii”. [: fargelegger situasjonen vha. lyder]
CHI: så detter han ut.
CHI: for uglen som døde der.
CHI: så stikker vepsene etter han.
CHI: så roper han.

CHI: så roper han den "padde". [: dramatiserende stemme, normert tale]
CHI: til og med der òg roper han "padde". [: direkte tale, metakommentar til teksten]
CHI: og så ramlet de ned i sjøen.
TRU: ja.
CHI: og "plask".
CHI: her sier "hysj". [: hviskestemme]
CHI: så fant de paddefamilien, en paddefamilie.
CHI: så tror de det er padden.
CHI: så blir de.
CHI: så han minste får seg ikke oppå.
CHI: og da var eventyret ute.

Gutt 4 (seks år)

CHI: han kjeder seg. [: normert tale, rulle-r og /sei/ for /seg/]
TRU: mhm.
CHI: han sover og så våkner han. [: normert tale, "østlandsdialekt"]
CHI: han kler på seg. [: normert tale]
CHI: han roper "ooo, ooo".
CHI: han er sur. [: normert tale]
CHI: han sier "oo, oo, oo, oo".
CHI: han sier "bii, bii".
CHI: han sier "klukk, klukk, klukk, klukk". [: hoster]
CHI: han sier "oi, en ugle".
CHI: han sier "oi, en svær stein så jeg slår hodet mitt". [: normert tale]
CHI: å sss[xx] "jeg henger på en elg". [: normert tale]
CHI: han springer og kaster han ut. [: normert tale]
CHI: se då. [: viser fram oppslag]
TRU: [: latter] ja.
CHI: og så, og så datt han bare uti dammen.
CHI: og gikk opp på land.
CHI: og sier "hysj, hysj".
CHI: og så går de over noen svære trestubber. [: normert tale]
CHI: hvor mange skal jeg ta, egentlig.
TRU: alle bildene i den boka.
CHI: så såg de noen fr[xx].
CHI: "bak, bak, kan jeg få vennen min?".
CHI: og så ga han vennen deres opp.
CHI: og så fikk han, og så bar han han opp.
CHI: og så slutt.

Gutt 4 (sju år)

CHI: det er sånn.
CHI: at det er en gutt.
CHI: som har en padde og en hund.
CHI: og hunden prøver å ta og spise padden. [: latter i stemmen]
CHI: siden han var [xx].

TRU: [: latter].
CHI: og senga hans.
CHI: og lyset er på.
CHI: og vinduet er åpent.
CHI: og så er det et bananskall.
TRU: ja, se der ja.
CHI: og så klærne hans.
CHI: og så sitter på en støvel.
TRU: ja.
CHI: og så, og så månen er ute. [: luftfylt stemme]
TRU: ja, når du er ferdig går du videre.
CHI: så nå sover han.
CHI: og hunden og sover.
CHI: så skal frosken hoppe ut og rømme.
TRU: mhm.
CHI: og så våkner han.
CHI: så ser han
CHI: at padden er vekke.
TRU: ja.
CHI: og hunden og.
CHI: og så er det føt, skoene og bananskallet.
TRU: ja, javisst.
CHI: og så leter de.
CHI: se. [: regikommentar]
CHI: han leter inni støvelen. [: latter i stemmen]
CHI: og han leter inni krukken. [: latter i stemmen]
CHI: og så er han der ikke, jo.
CHI: og så leter de.
CHI: og se. [: regikommentar]
CHI: han har krukken på hodet. [: latter i stemmen]
CHI: og så detter han ned.
CHI: og knuser det der.
CHI: og så, og så kommer han ut.
CHI: og tar hunden hans.
CHI: og så slikker hunden han.
CHI: mens han er sur på han.
CHI: så leter de på han.
CHI: men de finner han ingen steder, jo.
CHI: og så helt til slutt leter han nedi hullet.
CHI: så skal han lete inni biene der.
CHI: så leter de alle [: trykk] plasser.
CHI: så springer han vekk fra humlene.
CHI: for han er redd for dem.
CHI: så gjemmer han seg bak humlene, for uglen.
TRU: ja.
CHI: så henger han oppå et reinsdyr. [sier *reinsdyr* med "skjelvestemme"]
TRU: [latter].
CHI: så holder han føttene på reinsdyret rett i trynet hans.

CHI: så fyker de ned.
CHI: så fyker de i en dam.
CHI: så leter de ennå.
CHI: så ser de padden hans [: trykk].
CHI: og så snakker han.
CHI: "hei" og sånn.
CHI: så tar han med padden hans.
CHI: nå er jeg ferdig.

Jente 5 (seks år)

CHI: frosk i et glass, og hund óg.
TRU: og så blar du der.
CHI: seng, unge, frosk.
CHI: der har han tenkt å hoppe utav.
TRU: ja.
CHI: hoppe utav på natta.
TRU: åh, det er spennende.
CHI: og så, der er han våken. [: humrer litt]
CHI: og så ser han litt fornærmet ut siden frosken har gått ut.
CHI: der lukker han igjen vinduet.
CHI: nei, der roper han på frosken.
CHI: og der kler han seg ut.
CHI: og der slikker hunden på han.
CHI: han likte det ikke.
CHI: og der detter han ut med glasset på. [: bytter om på rekkefølgen i illustrasjonene]
CHI: og der flyr biene til bikuben.
CHI: og der står han og roper jo.
CHI: og der er [xx].
CHI: jeg gidder ikke å lese mer, om Gutt 4 tok av den. [: viser til kodelappen på genseren]
TRU: nei, den ville han samle på, bare fortell meg ferdig, så er vi ferdige.
TRU: hva skjer her da?
CHI: at han klatrer opp i et tre. [: humrer litt]
CHI: der kommer uglå og alle biene etter hunden.
TRU: uff.
CHI: han får mye bank.
TRU: han gjør det, ja.
CHI: der er det stein han står på.
CHI: og uglå.
CHI: og det blåser.
CHI: og der er reinsdyret.
CHI: nå etterpå så er det ikke slutt. [: vil avslutte og kommenterer lengden på teksten]
TRU: hva skjer her for noe da.
CHI: at reinsdyret kommer og tar han.
TRU: oj sann.
CHI: nå vil jeg ikke lese mer.
TRU: nå har vi ikke mange sider igjen, hva skjer her da.
CHI: at reinsdyret kaster han ned.

TRU: der da, nesten sånn som du. [: viser til gjenfortelling fra starten av samtalen]
CHI: nei, han datt uti.
CHI: se, der er det samme bildet. [: kommentar utenfor fortellingen – samme bilde som omslaget]
CHI: der datt han uti.
CHI: og der drukner han.
TRU: uff.
CHI: og der sitter han sånn på et tre.
CHI: og der og sitter han i et tre.
TRU: ja.
CHI: og der var froskene.
TRU: ja.
CHI: og snipp, snapp, snute.

Jente 5 (sju år)

CHI: jeg liker å se på måner.
CHI: når jeg ligger i sengen. [: normerer til nynorsk]
CHI: når jeg sover.
CHI: er lampen på. [: normerer til nynorsk]
CHI: og der sniker frosken seg ut av glasset.
CHI: for se da.
CHI: se glasset. [: begeistret]
TRU: ja.
CHI: og hunden er våken.
CHI: når det er sol.
CHI: og frosken er ute av glasset.
CHI: vi skal vel ikke lese hele.
TRU: du forteller hele denne boka, ja.
CHI: ja.
TRU: det klarer du så lett.
CHI: og når jeg kler på meg.
CHI: så kler hunden på seg. [: latter]
TRU: ja. [: latter]
CHI: og når gutten åpner opp vinduet.
CHI: så har hunden glasset på hodet. [: latter]
CHI: og så når gutten ser.
CHI: så detter han ut vinduet. [: latter]
CHI: bene flyr.
CHI: og hunden er sint. [: latter]
CHI: og de flyr inn i bikuben.
CHI: og hunden prøver å hoppe, nå opp til bikuben.
CHI: og gutten ser ned i et hull.
CHI: og hunden prøver å klatre i treet.
CHI: hva er det for et dyr.
TRU: jeg vet ikke.
TRU: hva synes du det likner på.
CHI: mus eller rotte eller hamster.
TRU: ja, det er nok det.

CHI: hamster.
TRU: ja.
CHI: og gutten holder for nesen for hamsteren.
CHI: for han er redd.
CHI: men se. [: begeistret latter]
CHI: han hunden heiv ned bikuben.
CHI: så biene falt ut.
CHI: og gutten klatret i treet.
CHI: og uglen kom ut.
CHI: og gutten falt.
CHI: og hunden sprang.
CHI: og biene fulgte etter.
CHI: og uglen fløy.
CHI: og gutten stod bak steiner og et tre.
CHI: og uglen sto og gjemte seg.
CHI: og gutten sto oppå steinen.
CHI: jeg har nesten gjort hele boken. [kommentar utenfor fortellingen]
TRU: ja, det går knallbra dette.
CHI: og han gutten henger fast i et reinsdyrhode, mellom reinsdyr eh oppå hodet.
CHI: og så heiv han hunden og gutten ned i dammen, froskedammen.
CHI: for det var sånne.
TRU: mhm.
CHI: og det er på en måte sånne som froskene står på.
CHI: og gutten falt i vannet.
CHI: og da sprutet det.
CHI: og etterpå så lå det sånn sjøgress.
CHI: hva er det.
TRU: det er nok sjøgress.
CHI: og de svømte til land.
CHI: og gutten klatret opp på en trestamme.
CHI: og hunden òg klatret opp på en trestamme.
CHI: og bak der sto en mannefrosk og en jentefrosk.
CHI: og da ble hunden redd.
CHI: og gutten hoppet ned.
CHI: og da var det fullt av små beibifrosker.
CHI: og så var det bare én beibifrosk igjen.
CHI: resten står der.
CHI: og han fikk med seg en hjem.
CHI: så var det slutt.

Gutt 5 (seks år)

CHI: jeg ser en hund og en gutt.
CHI: som ser på en frosk i hvert fall.
TRU: mhm.
CHI: og så plutselig sover han.
CHI: mens frosken hopper utav.
CHI: så ligger det noen støvler og tøfler og strømper og en [xx] på gulvet.

TRU: mhm.
CHI: så plutselig stirrer han og hunden ned på det tomme glasset.
CHI: så ligger tøfler, krakk, støvler.
CHI: og det er sikkert en sokk, og en lampe, og en seng. [: latter]
TRU: mhm.
CHI: og så plutselig lukter hunden.
CHI: og han tar på seg.
CHI: og gutten tar på seg t-skjorte, lue, sko.
CHI: og hunden har på seg den.
CHI: og så plutselig knuser den.
CHI: som de skulle ha frosken oppi.
TRU: mhm.
CHI: og så plutselig uler hunden og han mot noen bier.
CHI: og plutselig så kikker han nedi et hull.
CHI: så blir en mann, så blir ei jordrotte redd.
CHI: og så han andre.
CHI: og hunden bjeffer.
CHI: sånn at biene kommer susende.
CHI: for de er så sinte.
CHI: og han gutten klatrer opp i et tre.
CHI: og hunden springer.
CHI: og han ligger.
CHI: og ugla vifter [: trykk] vekk alle fluene.
CHI: så plutselig blir, begynner ugla å klage.
CHI: men så plutselig går han.
CHI: og kikker han etter hunden sin.
CHI: så plutselig går hunden.
CHI: og kikker fram.
CHI: så plutselig dukker han opp, en elg.
CHI: og så plutselig rir elgen med han etter hunden.
CHI: og så sitter gutten oppå.
CHI: så plutselig hiver han begge ned.
CHI: og så lander gutten og hunden.
CHI: så sitter hunden oppå hodet.
CHI: så vinker han bare til noen ting.
CHI: så plutselig sier han "hysj".
CHI: og gjemmer seg bak en stubbe.
CHI: så plutselig går han over.
CHI: og der sitter noen, to frosker og noen unger.
CHI: og stirrer sånn.
CHI: moren og faren er så stolte. [normert]
CHI: og så plutselig får de en unge.
CHI: så sier de "ha det" til moren og faren og alle ungene. [normert]
CHI: og så er fortellingen ute.

Gutt 5 (sju år)

CHI: det var en gutt og en hund.

CHI: som hadde eh.
CHI: hva er det frosken er oppi, en krukke.
TRU: ja.
CHI: og da var det en smilende frosk.
CHI: og det var natt ute.
CHI: men sønnen, gutten og hunden hadde ikke lagt seg enda. [: fortellerstemme]
CHI: selv om lyset stod på.
CHI: og sengen var oppredd.
CHI: og han hadde pute.
CHI: så, mens gutten sover.
CHI: så sneik frosken seg utav krukken.
CHI: og så når gutten våknet.
CHI: så såg han bare en grønn krukke.
CHI: da så han bare sko, en krakk og to støveletter og en klut og en genser nede på gulvet.
CHI: og da hadde hunden lagt seg inni krukken.
CHI: og da gikk han rundt der med krukken.
CHI: og krakken var veltet.
CHI: men støvelettene var der enda, og skoene òg.
CHI: så åpnet han opp vinduet og ropte.
CHI: men hunden hadde fortsatt hodet oppi krukken.
CHI: og så fyker hunden ned.
CHI: og knuser krukken.
CHI: så blir gutten sint på han.
CHI: så hunden slikker han i ansiktet.
CHI: så da går han ut.
CHI: og roper på han.
CHI: så kommer det masse bier ut av bibolet.
CHI: og hunden står og snuser.
CHI: og så etterpå så roper gutten ned i et hull.
CHI: så står hunden og bjeffer ved et tre.
CHI: så kommer det opp en rotte eller en mus.
CHI: og den kjefter på han.
CHI: så raste hunden ned bibolet.
CHI: fyker ned.
CHI: og da har gutten klatret opp i et tre.
CHI: så hopper gutten ned på ryggen.
CHI: så kommer det en ugle.
CHI: og da har hunden fått biene etter seg. [: høy og dramatisk stemme]
CHI: for å stikke. [: høy og dramatisk stemme]
CHI: så kommer det en ugle.
CHI: som prøver å ta han.
CHI: så etterpå kommer hunden haltende bort til gutten.
CHI: så etterpå så har en hjort fått han på hodet.
CHI: og da, hunden òg.
CHI: så tar hjorten og stanger han ned forbi.
CHI: sånn at hunden òg følger med.
CHI: så fyker de nedi vannet.
CHI: og der er de og smiler.

CHI: og der er det en trestamme.
CHI: og så hysjer de.
CHI: og så går de over.
CHI: så ser de to frosker med mange froskeunger.
CHI: og så fikk de med seg en hjem.
CHI: så snille de foreldrene var.
TRU: så snille de foreldrene var, ja.
CHI: froskeforeldrene.
CHI: snipp, snapp, snute, så var eventyret ute. [: latter]

Gutt 6 (seks år)

CHI: en gutt.
TRU: ja.
CHI: og så en hund.
TRU: ja.
CHI: og så ser de på en frosk.
CHI: som er oppi et glass.
TRU: ja.
TRU: og så når du er ferdig med det bildet, så blar du videre bare.
TRU: og forteller meg hva du ser der.
CHI: ei jente som sover.
TRU: ja.
CHI: og så går fros, og så går frosken utav, glasset.
TRU: mhm.
TRU: fortell meg hva ser du mer.
CHI: mmm.
CHI: og så sover hun.
TRU: ja.
CHI: og så våkner hun.
CHI: og så ser hun at frosken har gått utav.
TRU: ehe.
CHI: så leter [: trykk] hun og fros... hun og hunden etter frosken.
TRU: ja.
CHI: og så ikke mer.
TRU: ja.
CHI: og så fyker hunden ut av et vindu.
TRU: mhm.
CHI: og så roper de på frosken.
TRU: ja.
CHI: mmm.
TRU: hva skjer videre.
CHI: det ser jeg ikke.
TRU: nei, da blar du videre og forteller.
CHI: og så klatrer en av de opp, i et tre.
TRU: ja.
CHI: og roper på frosken.
TRU: ja.

CHI: hva er det.
TRU: hva tror du det er.
CHI: ei ørn.
TRU: det bestemmer du.
TRU: det står jo ingenting.
TRU: ja, da bare forteller du videre hva du ser.
CHI: mmm.
CHI: om det er en elg.
TRU: det kan godt være.
CHI: og så kom en elg.
TRU: ja.
CHI: og tar en oppå, oppå seg.
TRU: ja.
CHI: og så springer elgen.
TRU: ja.
CHI: og så driver elgen i utav.
TRU: ja.
CHI: i en sjø.
TRU: ja.
CHI: så går de opp.
CHI: så ligger det en trestubbe der.
TRU: ja.
CHI: så setter de seg oppå trestubben.
TRU: ja.
CHI: og så.
CHI: mmm.
CHI: og så ikke mer.
TRU: ikke mer.

Gutt 6 (sju år)

CHI: en måne.
CHI: ser to vinduer.
CHI: ser en frosk oppi et glass.
CHI: så ser jeg en hund.
CHI: og en t-skjorte.
CHI: som ligger på gulvet.
CHI: så ser jeg.
CHI: at frosken går ut av glasset.
TRU: ja.
CHI: så ser jeg en krakk.
CHI: så ser jeg.
CHI: at hunden ligger oppå gutten.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten tar opp en støvel.
TRU: ja.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten åpner opp vinduet.

CHI: og at hunden stapper hodet inni glasset.
CHI: og at hunden hopper ut av vinduet.
TRU: ja.
CHI: så går gutten ned og tar hunden.
TRU: ja.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten roper.
TRU: ja.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten kikker nedi et hull og.
TRU: mhm.
CHI: så ser jeg.
CHI: at det kommer en muldvarp opp.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten klatrer opp i et tre.
CHI: og ser inni et hull.
TRU: ja.
CHI: og så kommer det en ugle ut.
CHI: og så går gutten oppå en stein og roper.
TRU: mhm.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten klatrer opp på hodet til en elg.
CHI: så springer hunden og elgen ut et stup.
CHI: så detter hunden og gutten ned.
TRU: mhm.
CHI: så ser jeg.
CHI: at gutten og hunden detter i vannet.
CHI: så ligger hunden oppå hodet til gutten.
CHI: så legger de seg oppå en stamme, en trestamme.
TRU: mhm.
CHI: så ser de to frosker, eller en hel familie.
TRU: mhm.
CHI: så prøver gutten å hive en frosk.
CHI: sånn.

Gutt 7 (seks år)

CHI: nå er hunden oppi glasset.
CHI: og titter på frosken.
TRU: mhm.
CHI: imens sitter gutten med senga si.
TRU: mhm.
CHI: og nå sover gutten.
CHI: mens frosken prøver å komme seg opp fra vannet.
TRU: [: latter]
CHI: nei glasset.
TRU: ja.
CHI: dumme meg.

TRU: å nei, da.
TRU: ja, bare snakk du.
TRU: for jeg skriver kjempefort.
CHI: og nå ligger han i senga.
CHI: og ser at frosken er vekke.
TRU: å, ja.
TRU: ja.
CHI: og nå kikker han inn i støvlene sine etter frosken.
CHI: og kikker ut vinduet.
CHI: mens hunden har bollen på hue. [: tilpasset ord]
TRU: [: latter] ja, bare fortsett.
CHI: og nå detter hunden ut med bollen på hue, på hue. [: tilpasset ord]
TRU: [: latter] ja.
CHI: og nå er han gutten sint på han.
CHI: for bollen er knust.
TRU: ja.
TRU: ja.
CHI: og nå roper han.
TRU: mhm.
CHI: på biene.
TRU: mhm.
CHI: og nå leter han nedi et hull etter frosken.
CHI: mens bikuben er over han.
TRU: mhm.
TRU: ja.
CHI: og nå står hunden med et tre.
CHI: han står på to bein og holder seg i det. [: viser bevegelser]
TRU: mhm.
CHI: og så har bikuben knust.
CHI: og det var hunden sin feil.
TRU: [: latter]
CHI: og nå klatrer gutten opp i et tre.
CHI: for å lete etter frosken.
TRU: mhm.
CHI: nå detter gutten ned.
CHI: for biene springer etter hunden.
TRU: mhm.
CHI: og nå er gutten sint fordi at
CHI: nå er gutten sint på ugla.
CHI: siden han vil ikke.
CHI: at han skal ta han.
TRU: mhm.
CHI: siden han vil ikke.
CHI: at han skal ta han.
CHI: og så står han på en stor stein.
CHI: og roper etter frosken.
TRU: mhm.
CHI: og så han holder seg i en, mmm, en elg.

TRU: [: latter]
CHI: og så hiver elgen han ned en bakke med et tryn. [: tilpasset ord]
TRU: ja.
CHI: så detter han med ho, med hue [: tilpasset ord] først i vannet.
TRU: [: latter]
CHI: så reiser han seg opp på beina.
CHI: og hører etter frosken.
CHI: så sier han ”hysj” til hunden.
CHI: fordi hunden er langt dypt nede.
TRU: mhm.
CHI: og så finner han hunden noen frosker.
CHI: og gutten óg.
CHI: og så finner.
CHI: og så finner de noen rumpetroll óg.
TRU: mhm.
CHI: og så går gutten i vannet.
CHI: mens han tar med seg en frosk.
CHI: og så var den slutt.

Gutt 7 (sju år)

CHI: han gutten og så den hunden der kikker oppi det glasset med den frosken.
TRU: jepp.
CHI: så ligger gutten og hunden i senga.
CHI: mens frosken rømmer fra glasset.
CHI: og nå våkner han.
CHI: og hunden våkner.
CHI: så var ikke frosken der.
TRU: mhm, bare fortsett.
TRU: jeg skriver som en gal.
CHI: og så tar han og kikker oppi begge støvlene.
CHI: hunden kikker oppi glasset.
CHI: og så kikker begge to ut vinduet.
CHI: så detter hunden ut.
CHI: så tar gutten på seg støvlene.
CHI: og blir sint på hunden. [: humrer]
CHI: etterpå så går de ut og leter.
CHI: etterpå så leter de i en hule og i et vepsebol.
CHI: så knuser hunden det vepsebolet.
CHI: og så kommer alle vepsene ut.
CHI: så kikker gutten inni et tre.
CHI: mens hunden fyker av gårde.
CHI: og så står, tar gutten og gjemmer seg bak en stein.
CHI: så går han oppå steinen.
CHI: og så, og så blir han tatt oppå noen rådyrhorn.
CHI: etterpå så stanger rådyret gutten og hunden rett nedi et vann.
CHI: og så når han er i vannet.
CHI: så smiler han.

CHI: så leter han.
CHI: så svømmer de inn til land.
CHI: og så finner de to frosker.
CHI: så klatrer de over.
CHI: så går de uti vannet igjen.
CHI: mens de sier "ha det".
CHI: ferdig.

Jente 6 (seks år)

CHI: hunden kikket oppi.
CHI: der sov hunden.
CHI: og frosken lurte seg ut.
CHI: og der lette de, kikket.
CHI: og der ble gutten sint.
CHI: og der datt hunden ut av vinduet. [: bytter om på rekkefølgen i illustrasjonene]
CHI: der ropte de.
CHI: og der lette de.
CHI: der er den i treet.
CHI: der datt biene ned.
CHI: og der fløy de etter hunden.
CHI: der stod han oppå en stein og ropte.
CHI: der tok et reinsdyr og sprang.
CHI: og skubbet de ned i vannet.
CHI: og der hørte de en lyd.
CHI: der så de bak treet.
CHI: der så de to frosker.
CHI: og der var froskefamilien.
CHI: og nå skulle de dra hjem.

Jente 6 (sju år)

CHI: jeg ser en frosk.
TRU: ja.
CHI: og så ser jeg en gutt.
TRU: jeg legger den [: boka] slik at jeg kan se ansiktet ditt.
CHI: og så ser jeg en [xx].
TRU: ja.
CHI: og så eh.
TRU: så bare blar du videre når du er ferdig.
CHI: jeg ser at frosken hopper ut.
CHI: og så ser jeg at frosken er vekk.
CHI: og så ser jeg hunden som har tatt glasset på hodet.
TRU: ja.
CHI: og så leter gutten etter frosken. [: gjør til stemmen, "froskeeen"]
TRU: ja.
CHI: og så sprang hunden òg.
CHI: og så tok gutten han.

CHI: jeg ser en stor busk. [: gjør til stemmen: rulle-r og sier "bosk"]
CHI: en bikube. [: gjør til stemmen: "bikobe"]
TRU: mhm.
CHI: det var ikke mye. [: rulle-r, kommentar til innhold på bildet]
CHI: og så datt bikuben ned.
CHI: og så knuste den.
CHI: så kom det en ugle. [: gjør til stemmen: "ogle"]
CHI: så var det noen bier som sprang, eller fløy etter hunden.
CHI: oi, en hjort. [: markerer overraskelse]
TRU: [: humrer]
CHI: og så skubbet hjorten han ned fra et stup ned i et vann.
CHI: og så gikk de bort i en trestamme. [: gjør til stemmen: "trestammeee"]
CHI: og så fant de frosken.
CHI: og så hadde frosken en mor.
CHI: og så hadde han fått froskeunger.
CHI: skal vi gjøre hele boka, eller? [: kommentar utenfor teksten]
TRU: mhm.
CHI: og så tok han med seg en froskeunge.
CHI: og nå er det slutt.

Gutt 8 (seks år)

CHI: de ser på en frosk.
TRU: ja
CHI: og gutten og vovven og genser og sokk og sko og sengen.
CHI: sengen, gutten og vovven.
TRU: du må fortelle meg fortellingen.
TRU: hva er det som skjer.
CHI: frosken stikker av.
TRU: ja.
CHI: og så våkner han.
CHI: og så ser han ingen frosk.
TRU: ja.
CHI: [: latter] se på hunden.
TRU: hva skjer med hunden.
TRU: jeg skriver.
TRU: du må fortelle meg det du ser.
CHI: han tar glasset på hodet.
TRU: fortell hva du ser.
CHI: han detter, "bang, knus, knas".
TRU: ja. [: latter]
CHI: så tar han opp sånn.
CHI: så begynner han å rope.
CHI: så går de bort der.
CHI: og så rister.
CHI: og så ser hunden et hull.
CHI: og så tar hunden den der.
CHI: så begynner han å riste.

CHI: sånn at de går ut.
CHI: så går de ut.
CHI: så ser han inni et hull.
CHI: så begynner de å fly etter han.
CHI: og der begynner han å rope.
CHI: der ser han den der.
CHI: og så begynner han å rope.
CHI: og så datt han rett i sånn.
CHI: og så springer han.
CHI: og hiver han. [: vekt på hiver]
TRU: [: humring]
CHI: så fyker han av, ”skaplæsje”.
CHI: og så ser han den.
CHI: og der er han.
CHI: og så ser han alle froskene.
CHI: snipp, snapp, snute.

Gutt 8 (sju år)

CHI: en har funnet en frosk.
TRU: ja.
CHI: og har en hund.
CHI: det var en liten side. [: kommentar utenfor fortellingen]
CHI: så det var litt vanskelig. [: kommentar utenfor fortellingen]
CHI: han har lagt seg.
CHI: og frosken rømmer.
CHI: så våkner han.
CHI: så ser han at frosken har rømt.
CHI: [xx].
CHI: så har hunden satt hodet fast i glasset. [: humrer]
CHI: så roper han.
CHI: så detter han ut vinduet.
CHI: så knuser glasset.
CHI: og så slikker han han i fjeset. [: humrer]
CHI: så roper han igjen.
CHI: så ser han ned i hull.
CHI: og hunden ser en bie.
CHI: og så ser han inni et tre.
CHI: og så detter han ned.
CHI: og så flyr uglen vekk.
CHI: og han har et sår på hodet.
CHI: så klatrer han opp på den her.
CHI: så roper han fra en stein.
CHI: så ser han uglen.
CHI: så blir han tatt av en.
CHI: hva slags dyr er det.
TRU: vet ikke, aner ikke.
CHI: reinsdyr.

TRU: kan godt være.
CHI: så blir han kastet utfor et stup.
CHI: og så ”kaplask”.
CHI: så skal han opp på stammen.
CHI: så fant han froskene, froskefamilien.
CHI: så sier han ”ha det”.
CHI: og så ferdig.

Gutt 9 (seks år)

CHI: hund ser på en frosk.
TRU: ja, så når du er ferdig, så bare blar du om, så forteller du hva du ser på neste.
CHI: han sover.
CHI: og frosken går ut.
TRU: ja.
CHI: våkner og ser.
CHI: at frosken ikke er der.
TRU: ja.
CHI: han kler på seg.
TRU: ja.
CHI: og hunden har fått flaska inni... på hodet.
TRU: ja.
CHI: og han står [xx] roper.
CHI: han kler på.
CHI: hunden detter.
TRU: ja.
CHI: han roper.
CHI: og hunden ser i bikuben.
CHI: og gutten ser i et hull.
CHI: og så ser gutten et hamster.
TRU: ja.
CHI: og så ser hunden bikuben.
TRU: ja.
CHI: og hunden får biene etter seg.
TRU: ja.
CHI: og gutten går inni treet.
TRU: ja.
CHI: og hunden springer forbi.
CHI: for han har humler etter seg.
TRU: mhm.
CHI: og gutten detter.
CHI: så kom det ei ugle.
TRU: ja.
CHI: så står på steiner.
CHI: så ser han en elg.
TRU: ja.
CHI: tok elgen han på ryggen.
TRU: ja.

CHI: og så heiv han han ned, rett i pytten.
CHI: så landet hunden rett på hodet.
CHI: gutten sier "hysj".
CHI: så klatrer de over.
TRU: ja.
CHI: så ser de to små frosker.
CHI: og her er ungene.
CHI: så sier "ha det".

Gutt 9 (sju år)

CHI: han ser på frosken.
CHI: og hunden ser òg på frosken.
TRU: jepp.
CHI: så sover han.
CHI: så sniker frosken seg ut.
TRU: ja.
CHI: og så ser hunden og gutten at frosken er vekk.
TRU: ja.
CHI: så leter de over alt.
CHI: og så leter han rett inni skålen.
CHI: men så satt han fast. [: humrer]
CHI: så ropte han ut vinduet.
CHI: så føyk hunden ut. [: humrer]
CHI: så gikk han ned.
CHI: så ropte han på han.
CHI: så gikk han inn i skogen.
CHI: så såg han inn i en bikolbe og inni en muldvarphule og inni et tre.
CHI: men der var det en ugle.
CHI: så gikk han mot en stein.
CHI: men der kom det en fugl.
CHI: og så lette han bak den steinen.
CHI: og der var en elg.
CHI: så sprang den elgen mot en klippe.
CHI: så datt han ned.
CHI: og så rett ned i en dam.
CHI: og så sa han til hunden.
CHI: at han skulle være stille.
CHI: og så klatret de over.
CHI: og der fant de en frosk og en frosk og mange froskunger.
CHI: og så hiver han frosker.

Gutt 10 (seks år)

CHI: det er når han ser på frosken.
TRU: ja.
CHI: det er når han sover
CHI: og frosken kryper ut.

TRU: ja.
CHI: det er når han våkner.
CHI: og ser om frosken er der.
CHI: men frosken har krabbet ut.
TRU: ja.
CHI: og det er når han leter så mye.
TRU: ja.
CHI: og det er når han roper i vinduet.
TRU: ja.
CHI: det er når hunden detter ned.
TRU: mhm.
CHI: det er når hunden slikker han.
TRU: mhm.
CHI: det er når han roper.
TRU: mhm.
CHI: og biene kommer utav.
TRU: mhm.
CHI: og det er når han leter i et hull.
CHI: og biene kommer ut.
TRU: mhm.
CHI: det er når den der huset til biene har ramlet ned.
CHI: og de har kommet ut.
CHI: og det er når han klatret.
CHI: og lette oppi den hulen.
TRU: mhm.
CHI: og det er når hunden, nei, når han ligger [xx].
CHI: og det er når hunden springer.
CHI: det er når han skulle gå vekk fra ugla.
CHI: og når han klatret opp på en stein.
CHI: og så ropte han.
CHI: det kom et reinsdyr. [: lager tullestemme]
CHI: og så tok han.
TRU: mhm.
CHI: så sprang reinsdyret med han på.
CHI: så datt gutten og hunden ned, ned i dammen.
CHI: og så "plask".
TRU: hva er det som skjer her, da?
CHI: de ble glade.
CHI: for det var en dam.
TRU: ja.
CHI: og så sa gutten "hysj".
TRU: mhm.
CHI: og så datt de over.
CHI: og så klatret de over.
CHI: og så fant de frosken.
CHI: og så var moren og faren og lillebroren og beibien.
TRU: mhm.
CHI: så her dro de.

CHI: og så var ungene og moren og faren hjemme.
TRU: mhm.
CHI: det er ferdig.

Gutt 10 (sju år)

CHI: han sitter og ser når hunden ser på frosken.
TRU: åh, den var dårlig. [: fester navnelapp som har ramlet av]
TRU: ok vi begynner på ny.
CHI: nå sover han.
CHI: og frosken kryper utav.
TRU: mhm.
CHI: og nå leter han under klærne.
CHI: og hunden leter inni glasset.
TRU: mhm, bare fortell så fort du vil.
CHI: og nå roper han ut av vinduet.
CHI: og hunden har på seg det glasset ennå.
CHI: og hunden fyker.
CHI: og han blir helt overgitt.
CHI: og nå blir han sint på hunden.
TRU: ja.
CHI: nå går han ut i naturen og roper, med hunden.
TRU: mhm.
CHI: nå leter han under treet i et hull.
CHI: og han lukter.
CHI: og hunden prøver å komme seg opp.
TRU: jeg tar den. [: navnelappen har ramlet av igjen]
TRU: mhm.
CHI: nå klatrer han opp i treet.
CHI: og hunden blir overgitt.
TRU: mhm.
CHI: og nå fyker han.
CHI: og nå springer hunden.
TRU: mhm.
CHI: og nå skal han prøve å komme opp på en stein.
CHI: og der står han oppå steinen.
TRU: ja.
CHI: og nå treffer han en hjort.
CHI: og nå springer hjorten med han, hunden òg.
TRU: mhm.
CHI: og nå fyker de.
CHI: men hjorten stanser.
CHI: og nå føyk de ned i en dam.
TRU: ja.
CHI: der sitter de.
CHI: og nå leter litt inni der, i pinnen der, eller treet.
CHI: og nå klatrer de over.
CHI: og nå er de oppå.

CHI: og der er frosk.
CHI: og nå er de der og skal gå ned.
CHI: og nå fikk de frosken tilbake igjen.
CHI: nå går de.
CHI: ferdig.

Gutt 11 (seks år)

CHI: en gutt og en hund.
TRU: ja, hva er det de holder på med?
CHI: ser på en frosk.
TRU: ja, det er det de gjør.
TRU: du har helt rett.
TRU: når du har sagt det du ser på dette bildet, blar du videre.
CHI: frosken går utav.
TRU: ja, det gjør han.
TRU: hva skjer her da.
TRU: hva er det som skjer for noe.
CHI: blir overgitt.
TRU: ja, overgitt, ja, det er akkurat det han blir.
TRU: hva skjer her da.
CHI: han går inni der.
CHI: og han bærer støv... sko.
TRU: ja, han bærer sko.
TRU: hva skjer videre.
CHI: han roper.
CHI: og han henger fast i den der.
TRU: ja [: latter], han gjør det.
TRU: du bare blar videre når du er ferdig.
CHI: han detter ut av vinduet.
CHI: og så er han sint i fjeset.
CHI: og så slikker han.
TRU: ja, han gjør det.
TRU: det har du helt rett i.
TRU: bla videre og fortell meg hva som skjer.
TRU: hva er det som skjer her, da.
TRU: jeg er klar.
TRU: jeg hører etter.
TRU: ser du hva han gjør.
CHI: roper.
TRU: ja, det gjør han.
TRU: er det noe mer som skjer på dette bildet.
CHI: han ser så sint ut i fjeset.
TRU: ja, han ser sint ut i fjeset.
TRU: så bare blar du videre.
TRU: hva skjer her.
CHI: han roper oppi treet.
TRU: ja, han gjør det, og her da.

CHI: så kom det ei rotte opp. [: humrer]
TRU: [: latter].
CHI: og der òg ropte han oppi treet.
TRU: ja, han gjorde det.
TRU: har du sagt det som er på dette bildet.
TRU: ja, da bare blar du videre.
TRU: hva skjer her.
CHI: den datt ned.
CHI: og så tar de han.
TRU: ja.
CHI: og han er oppi der [xx].
TRU: ja, han gjør det.
TRU: hva mer skjer på dette bildet.
CHI: han springer.
TRU: mhm, det gjør han.
TRU: er du ferdig med å fortelle det som har skjedd her.
CHI: han dunket seg i steinen.
TRU: ja, han dunket seg i steinen.
CHI: nå står han oppå steinen.
TRU: ja, det gjør han.
CHI: og roper.
TRU: ja, og roper.
CHI: oi, han så rar ut nå.
TRU: ja, han gjør det.
TRU: han ser ganske underlig ut.
CHI: han henger sånn opp ned.
TRU: ja, han gjør det.
TRU: han henger opp ned.
CHI: og det så skummelt ut.
TRU: ja.
CHI: og han er der, sånn.
TRU: ja, det så skummelt ut.
CHI: han trodde bare.
CHI: at det var et tre.
TRU: ja, han trodde det var et tre.
CHI: jeg tror.
CHI: at han kommer til å dette ned.
CHI: men det kommer ikke han til å gjøre.
TRU: tror du ikke han kommer til å dette ned.
TRU: nei, det blir spennende å se.
CHI: og det så skummelt ut.
TRU: ja, det gjorde det. [: latter]
TRU: det så kjempeskummelt ut.
TRU: hva mer skjer her, da.
TRU: når du er ferdig å fortelle det som har skjedd her, bare blar du videre.
CHI: han datt der.
CHI: og så så de rare ut der.
TRU: ja, det gjorde de.

CHI: han er stille.
TRU: ja, han er stille.
CHI: og så han holder på å drukne.
TRU: gjør han det, ja.
CHI: de går over der.
TRU: ja, hva er det som skjer her, da?
CHI: fant de froskefamilien.
TRU: ja, så fant de han.
CHI: han sa "hysj".
CHI: for at den ikke skulle skremme vekk froskene.
TRU: ja, helt rett.
CHI: de måtte heller hatt et lokk på.
TRU: ja [: latter], det hadde jo vært en idé, å heller ha et lokk på.
TRU: dette er det siste bildet.
TRU: hva skjer her.
CHI: han sier "ha det".
TRU: ja
CHI: og så tok han med frosken.
CHI: og så ble de glade.

Gutt 11 (sju år)

CHI: de ser på frosken.
TRU: ja.
CHI: frosken går utav.
CHI: så ser de at frosken ikke er der.
CHI: han er trøtt.
CHI: hunden har gått inni der.
CHI: hunden datt ut av vinduet.
CHI: og så tok han han, hunden.
CHI: så ropte de.
CHI: så kom det vepser.
CHI: hunden hoppet etter de.
CHI: han roper i hullet.
CHI: så kommer det fullt av med vepser.
CHI: og han ropte inni der.
CHI: så var det ikke.
CHI: og vepsene sprang etter hunden.
CHI: så sprang han.
CHI: og så der roper han.
CHI: der kommer han oppå et reinsdyr.
CHI: hunden datt ned, og han.
CHI: så datt de ned i pytten.
CHI: og så hunden langt nedi. [: humrer]
CHI: og så der er det frosker.
CHI: så der går de tilbake.

Jente 7 (seks år)

CHI: de er inne.
TRU: ja, de er inne.
CHI: så er det en hund og en frosk.
TRU: en hund og en frosk.
CHI: der sover gutten og hunden.
TRU: mhm.
CHI: og der våkner de.
CHI: så er frosken vekke.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: de leter og leter.
TRU: mhm.
CHI: de leter mer.
TRU: de leter mer, ja.
CHI: der roper de.
TRU: ja.
CHI: så kommer det bier ut.
TRU: ja. [: humrer]
CHI: så klatrer de i et tre.
TRU: mhm.
CHI: så datt han ned.
TRU: mhm.
CHI: så springer hunden.
TRU: mhm.
CHI: så går de til en stein.
TRU: ja.
CHI: springer de inn der.
TRU: mhm.
CHI: og så detter de ned der.
TRU: mhm.
CHI: og så går de til en pinne.
TRU: mhm.
CHI: så kommer de på pinnen.
TRU: mhm.
CHI: så ser de frosker.
TRU: ja.
CHI: så vinker de til froskene.

Jente 7 (sju år)

CHI: gutt sitter.
CHI: en gutt ligger i sengen sin.
CHI: leter han i vinduet.
CHI: hunden fyker ut av vinduet.
CHI: gutten roper.
CHI: de finner et tre med bier.
CHI: hunden springer.
CHI: gutten står på en stein.

TRU: hm, hva er det som skjer her da.
TRU: hvis du ikke har lyst å si noe om det, kan du bare over det.
CHI: gutten fyker. [: normert tale: *fyker*]
CHI: hunden fyker i en sølepytt [: normert tale: *fyker*]
CHI: klatrer på en pinne. [: normert tale: *klatrer*]
CHI: over der noen frosker. [: hypernormert tale: *øver*]
CHI: så fikk de en frosk.

Gutt 12 (seks år)

CHI: den handler om frosk.
TRU: mhm.
TRU: hva er det som skjer her, da.
CHI: at han ser på frosken.
TRU: mhm.
CHI: og så stikker frosken av. [: humring]
CHI: og så ser vi at gutten står opp.
CHI: og at frosken er borte.
CHI: og så ser han gjennom hatten.
CHI: og så ser han i skoen sin.
CHI: og så, og så har hunden glasset på seg.
CHI: og så måtte han ta det av seg.
CHI: og så ropte han i skogen.
CHI: og så så han gjennom hullet.
CHI: det var noen som stanget han.
CHI: og så så han oppi treet.
CHI: og så, og så går han opp på en stein.
CHI: og så klatrer han der.
CHI: og så er han rett på elgen.
CHI: og så hiver [:trykk] elgen han ned i vannet.
CHI: og så ser, og så ramler han ned.
CHI: og så er han oppi et tre.
CHI: og så, og så sier han "hysj".
CHI: og så, og så hadde han froskebeibier.
CHI: og så fikk han én.
CHI: og så snipp, snapp, snute.
TRU: ja, og så snipp, snapp, snute.

Gutt 12 (sju år)

CHI: han ser på frosken. [: fortellerstemme]
CHI: og frosken prøver å snike seg forbi.
CHI: og så våkner han.
CHI: og så så han ikke frosken.
CHI: og han lette og lette.
CHI: og så ropte han.
CHI: og så for hunden ned.
CHI: og så for hunden ut.

CHI: men han for ut.
CHI: og så tok hunden.
CHI: og så tok han og ropte.
CHI: og så så han nedi hullet.
CHI: så ombest[xx] så humletingen.
CHI: og så gikk han på treet.
CHI: og så igjennom.
CHI: så kom en ugle.
CHI: og så kom mange bier.
CHI: og fulgte etter hunden.
CHI: og så kom han til en stein.
CHI: og så sto uglen i et tre.
CHI: og så tok han og ropte.
CHI: og så dukket det opp et reinsdyr.
CHI: og så tok reinsdyret og sprang.
CHI: og stanger han nedi elva.
CHI: og så kom et plask.
CHI: og så hørte han noe. [: fortellerstemme]
CHI: og så sa han ”hysj”.
CHI: og så så han bakom.
CHI: og der var frosken.
CHI: og der var froskemor, froskefar, froskeunger.
CHI: så for gutten tilbake.

Jente 8 (seks år)

CHI: det var en gutt.
CHI: som hadde en frosk.
CHI: og så hadde han en hund òg.
CHI: og så skulle han til å legge seg.
CHI: men så var frosken borte.
CHI: og så måtte han gå ut av senga.
CHI: og lete etter den.
CHI: så fant han den ikke.
CHI: så ropte han etter den i vinduet.
CHI: og så fant han den ikke der heller.
CHI: og så falt hunden ned.
CHI: og så måtte han gå ned.
CHI: og hente hunden.
CHI: og så sang han en sang.
CHI: sånn at biene kom.
CHI: og så gikk de dit biene bodde.
CHI: og så tok, og så var det en grevling.
CHI: som kom opp av jorda.
CHI: og så, mens hunden sa ”ooo”.
CHI: så fulgte biene etter hunden.
CHI: mens gutten klatret opp i treet.
CHI: og så kom ei ugle fram.

CHI: og skremte han.
CHI: sånn at gutten tok og ramlet ned.
CHI: og så fortsatt så fulgte biene etter hunden.
CHI: og så tok ugla.
CHI: og fulgte etter gutten hele veien.
CHI: og så kom han til en stor stein.
CHI: ja, og så turte ikke ugla lenger.
CHI: siden han så et reinsdyr.
CHI: så holdt han i reinsdyret sitt hode.
CHI: uten at han visste det.
CHI: og så stakk hodet hans opp.
CHI: og så sprang han, elgen.
CHI: og så sprang han til en bratt bakke.
CHI: og så stoppet han.
CHI: sånn at begge... sånn at gutten for av.
CHI: og så datt han i vannet.
CHI: og så svømte han til en stamme.
CHI: og så klatret han bak stammen.
CHI: og så der var det en froskemamma og en froskepappa.
CHI: og så var det mange froskeunger.
CHI: og så mistet han frosken sin.
CHI: sånn at han fikk frosken, en froskeunge, fra froskemammaen og froskepappaen.
CHI: og så gikk gutten glad og fornøyd hjem til seg selv.

Jente 8 (sju år)

CHI: jeg ser.
CHI: at det er en gutt.
CHI: som har fått seg en frosk.
CHI: og så hunden kikker ned på frosken.
CHI: og frosken smiler.
CHI: og så her ser jeg.
CHI: at han ligger og sover.
CHI: og frosken hopper ut.
CHI: neste morgen er han lei seg.
CHI: fordi at frosken ikke er der lenger.
CHI: og så leter de.
CHI: og så kikker de ut av vinduet.
CHI: og roper hvor frosken er.
CHI: og så detter hunden ned.
CHI: og så knuser glasset.
CHI: og da blir gutten streng på hunden.
CHI: og så synger han.
CHI: sånn at det kommer humler ut av huset sitt.
CHI: og så roper han nedi et hull.
CHI: men der kommer bare en mus ut.
CHI: her så kikker han inn i et tre.
CHI: og så her kommer en ugle.

CHI: som flyr etter hunden.
CHI: og her så er det uglen.
CHI: så prøver han å gjøre sånn.
CHI: at uglen ikke skremmer han sånn.
CHI: og så her står han oppå steinen.
CHI: og roper "Frosk, kom tilbake".
CHI: og så her så henger han.
CHI: står han oppå en sånn.
CHI: hva heter det igjen. [: spørsmål utenfor fortellingen]
CHI: jeg husker ikke hva det heter. [: kommentar utenfor fortellingen]
TRU: det er ikke så viktig hva det heter.
CHI: ja, så står han oppå et dyr.
CHI: og så springer dyret ut på et stup.
CHI: og så detter de to ned.
CHI: han stanger dem ut.
CHI: og så plopper han nedi der.
CHI: og så smiler han.
CHI: og så hører han noe.
CHI: og så sier han "hysj" til hunden.
CHI: og så leter han inni stammen.
CHI: og der leker frosken med mammaen sin.
CHI: og har fått seg små barn.
CHI: og her så går de tilbake.
CHI: og sier "ha det" til froskefamilien.

Jente 9 (seks år)

CHI: ser på frosk.
TRU: ja, og så blar du videre og sier hva du ser.
TRU: hva skjer.
CHI: frosken stikker av.
TRU: ja.
CHI: de våkner.
CHI: og ser etter frosken der.
TRU: ja, jeg bare skriver, så bare forteller du.
TRU: hva skjer videre.
CHI: frosken er vekk.
TRU: ja.
CHI: så får hunden ... oppå hodet.
CHI: det vet jeg ikke hva heter. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: nei, du trenger ikke å vite hva det heter.
TRU: du bare sier hva du ser, så er det helt rett.
CHI: i hvert fall får han den på hodet.
TRU: ja, hva skjer videre, da.
CHI: detter ut.
TRU: ja
CHI: så knuser det.
TRU: mhm, hva skjer.

CHI: de må rope.
TRU: å, ja.
CHI: det er det samme bildet. [: kommentar utenfor fortelling]
CHI: den prøver å spise veps.
TRU: oi.
CHI: og han roper.
CHI: og der kommer mus.
TRU: [: latter]
CHI: og der farer biene ut.
TRU: ja.
CHI: for den datt ned, den [xx].
CHI: og så her kommer uglå og biene.
TRU: ja.
CHI: som flyr rett fra bolet.
CHI: der holder uglå på å ta den.
CHI: og så der holder uglå på å spionere.
TRU: åh.
CHI: og der setter han seg fast i et dyr.
TRU: ja.
CHI: så springer dyret etter hunden.
CHI: så de blir jaget ned.
TRU: ja
CHI: og så detter de ned.
CHI: og så detter de ned i vannet.
TRU: ja.
CHI: så legger de seg over en stakk.
TRU: ja.
CHI: finner to frosker.
TRU: mhm.
CHI: så farer froskene oppå der, igjen.
CHI: sånn, det var alt.

Jente 9 (sju år)

CHI: jeg ser en hund.
CHI: så ser jeg en gutt.
CHI: så ser jeg en frosk.
CHI: så ser jeg et glass.
CHI: så ser jeg måne. [: latter]
CHI: så ser jeg vindu.
CHI: så ser jeg lampe.
CHI: så ser jeg seng.
CHI: så ser jeg en pute.
CHI: så ser jeg en t-skjorte.
TRU: ja, hva er det de holder på med her, da.
CHI: og så ser jeg en stol.
CHI: og så ser jeg noen sko.
CHI: og så ser jeg et glass og en hund.

[: telefon ringer]
TRU: ja.
CHI: og det var alt jeg så.
TRU: ja, ser du hva de hoder på med.
CHI: ser på en frosk.
TRU: mhm, hva skjer her.
CHI: gutten sover og frosken går ut.
TRU: ja.
CHI: og det er det som skjer.
TRU: mhm, så bare går du videre.
CHI: ok.
CHI: på neste bilde ser jeg.
CHI: at gutten våkner og ser.
CHI: at frosken ikke er der. [: latter]
TRU: ja.
CHI: og der da. [: spørsmål til seg selv]
CHI: og her setter hunden seg fast inni glasset. [: latter]
CHI: og så leter gutten oppi skoen. [: latter]
CHI: og på neste bilde ser jeg.
CHI: at gutten åpner vinduet.
CHI: så tar han opp hunden. [: latter]
CHI: og leter etter frosken.
[: noen kommer inn i rommet og stiller spørsmål]
TRU: ja, der sa du at gutten åpner vinduet.
CHI: og leter etter frosken. [: slutfører min oppsummering]
CHI: og her ser jeg.
CHI: at hunden farer ut, detter ut.
CHI: og her ser jeg.
CHI: at glasset er knust.
CHI: og gutten er sint. [: latter]
CHI: så ser jeg.
CHI: at det farer veps ut av vepsebolet.
CHI: her ser jeg.
CHI: at gutten ser i et hull.
CHI: og på neste bilde ser jeg.
CHI: at en mus har kommet opp.
CHI: og så rister hunden på treet.
CHI: og så her ser jeg.
CHI: at vepsebolet farer ned ifra treet.
CHI: og muldvarpen kommer opp igjen.
CHI: og så ser jeg.
CHI: at gutten sitter oppi et tre.
CHI: det var det jeg så der.
CHI: så ser jeg noen veps.
CHI: som farer etter hunden. [: latter]
CHI: og en ugle som flyr.
CHI: og gutten har duttet.
CHI: her ser jeg.

CHI: at gutten gjemmer seg bak en stein.
CHI: og uglen flyr over.
CHI: der ser uglen på gutten.
CHI: og hunden har kommet tilbake.
TRU: ja.
CHI: [: latter]
TRU: [: latter]
CHI: der ser jeg.
CHI: at det kommer opp et dyr.
CHI: og tar med seg gutten. [: latter]
CHI: og så ser det dyret på hunden.
CHI: og så slipper dyret gutten av.
CHI: og så detter hunden også ned.
[: basslyd høres fra et nærliggende rom]
CHI: og her ser jeg.
CHI: at treet er der.
CHI: og skal de til å sette seg oppå.
CHI: tror jeg.
CHI: og der har de plasket nedi vannet
CHI: så der setter de seg oppå.
CHI: og der har de kommet seg til lands.
CHI: der treffer han to frosker og noen froskunger.
CHI: og så gutten og hunden som springer over vannet.
CHI: sånn, det var alt.
CHI: og froskene står og ser på.
CHI: når de springer.
CHI: og så vinker gutten.

Jente 10 (seks år)

CHI: han sitter og ser på en frosk. [: flirer litt]
CHI: og hund.
CHI: han legger seg og sover.
CHI: og så går frosken ut.
CHI: våkner og så sier han "ooo". [: dramatiserer overraskelse med stemmen]
CHI: ikke oppi hatten. [: gjør om på stemmen]
CHI: "froosk!" [: gjør om på stemmen] [: humrer]
CHI: og så detter hunden fra vinduet.
CHI: og så må han gå ut og ta han.
CHI: så går de ut og gjør det her. [: nynner litt]
CHI: så ser de oppi hullet og oppi bikuben.
CHI: så kommer fluene og den [: vektlegger] opp.
CHI: så detter [: vektlegger] han.
CHI: så farer han.
CHI: så blir han redd, "uæh". [: gjør om på stemmen]
CHI: ugla er på vei til å fly.
CHI: han er morsom. [: humrer].
CHI: og ugla har, ugla har flydd.

CHI: sitter oppå der [: humrer], oppå.
CHI: så kommer han.
CHI: så detter han ned.
CHI: jeg vet ikke hva den heter. [kommentar utenfor fortelling]
TRU: nei, det er ikke noe viktig.
CHI: så detter de ned.
TRU: mhm.
CHI: så kommer de ned i dammen, da.
CHI: så kommer de opp.
CHI: så sier han "hysj".
CHI: og der [: vektlegger] er frosken.

Jente 10 (sju år)

CHI: jeg ser en lampe.
TRU: ja, hva skjer.
CHI: frosken er oppi der.
TRU: mhm.
CHI: jeg finner nesten ikke på noe mer. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: ja, men hva vil du si skjer på bildet.
CHI: jeg ser at det er natt.
TRU: ja.
CHI: det ser ut som om han er litt lei seg.
TRU: ja, så bare går du videre.
CHI: og så får han se gutt.
CHI: og så ligger de og sover.
CHI: nå er frosken borte.
CHI: og så våkner de sånn. [: dramatiserer overraskelse med ansiktsuttrykk]
CHI: og så leter de oppi skoene. [: latter]
CHI: og så ute, "jippi".
CHI: og så detter han ned.
CHI: og så knuste den.
CHI: og så ble han sur.
CHI: og så roper de.
CHI: så ser han nedi et hull.
CHI: så lukter det sikkert fælt.
CHI: så leter han inni treet til ugla.
CHI: så kommer ugla ut.
CHI: og så datt han ned.
CHI: og hunden sprang av gårde.
CHI: så fløy ugla.
CHI: og så var han på vei til steinen.
CHI: så gikk han oppå steinen.
CHI: og så fikk han rope.
CHI: så kom en elg.
CHI: så satte han seg oppå elgen. [: latter]
CHI: så datt han i vannet, bums, midt på rompen. [: lydhermende ord, søker øyekontakt og dramatiserer, latter]

TRU: ja. [: latter]
CHI: og så snudde han seg.
CHI: så sier han “hysj”.
CHI: så leter de.
CHI: der fant de froskene.
CHI: og så hadde de jo froskeunger. [: intonasjonen tyder på undring]
CHI: og så tok de med en frosk.
CHI: og så dro de.
CHI: sånn.

Jente 11 (seks år)

CHI: frosken er oppi der.
TRU: ja.
CHI: og at de ser på.
TRU: ja, så bare blar du når du er ferdig.
CHI: og så holder den på å gå ut.
TRU: ja.
CHI: og der har den gått ut. [: vektlegger der]
TRU: ja, og så, hva skjer?
CHI: og så våkner de.
TRU: ja.
CHI: og så ser de oppi.
TRU: mhm.
CHI: og så begynner de å lete etter den.
TRU: ja.
CHI: og der detter hunden ut.
TRU: mhm.
CHI: og der slikker hunden.
TRU: mhm, du bare blar videre når du er ferdig.
CHI: og så roper han.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: og så hopper hunden.
TRU: ja.
CHI: og så kommer den opp.
TRU: ja.
CHI: og så klatrer hunden oppi treet.
TRU: ja, og hva skjer mer.
CHI: jeg vet ikke mer.
TRU: jo, men du må bare bla, så forteller du meg hva som skjer.
CHI: så detter bikuben ned.
CHI: så kommer alle biene.
TRU: ja.
CHI: så klatrer han oppi treet.
TRU: ja.
CHI: og så ser han inni treet.
CHI: og så detter han ned.
CHI: det kommer masse bier.

CHI: som flyr etter hunden.
TRU: ja.
CHI: og så springer han dit, til steinen.
CHI: og så klatrer han opp på steinen.
CHI: og roper.
TRU: ja.
CHI: og så kommer det et reinsdyr.
TRU: ja.
CHI: og så detter han oppå reinsdyret.
TRU: [: humrer]
CHI: og så detter han ned i vannet.
TRU: ja.
CHI: og så går de opp.
CHI: og så finner de froskene.
TRU: mhm.
CHI: og så går de.
CHI: og har med seg en frosk.
TRU: mhm.
CHI: og så er det ferdig.

Jente 11 (sju år)

CHI: der er en gutt.
CHI: som ser på frosken.
CHI: og hunden ser også på frosken.
CHI: og så hopper frosken ut av glasset.
CHI: når gutten og hunden sover.
CHI: og der så ser de.
CHI: at frosken er borte.
CHI: og så leter de i skoen.
CHI: og så leter de ute.
CHI: og roper på frosken.
CHI: og så detter hunden ut av vinduet.
CHI: og så fant han hunden igjen.
CHI: og så roper de på frosken igjen.
CHI: og så leter de inni bikuben og i hullet i bakken.
CHI: og så kommer det ut et lite dyr av hullet i bakken. [: smiler]
CHI: og så detter bikuben ned.
CHI: og så leter han oppi treet.
CHI: og så datt han ned fra treet.
CHI: når uglen kom ut av hullet i treet.
CHI: og så springer hunden foran vepsene.
CHI: og her kommer uglen og tar gutten.
CHI: her roper han etter frosken igjen.
CHI: og her er han på hodet til en elg.
CHI: og her springer elgen etter hunden med gutten på hodet.
CHI: og så detter gutten og hunden ned der.
CHI: og så lander hunden og gutten i vannet.

CHI: og så gjemmer frosken seg inni der.
CHI: og så svømmer hunden i vannet.
CHI: og så leter de etter frosken bakom stubben der.
CHI: og bakom der var de to froskene.
CHI: og der var mange froskebarn.
CHI: og så tok gutten og hunden med seg frosken der.
CHI: og så står de andre froskene og ser på.
CHI: og så én bakom stubben.

Jente 12 (seks år)

CHI: de har fanget en frosk.
TRU: ja.
CHI: og det er midt på natten.
TRU: ja.
CHI: og neste morgen så er frosken borte.
TRU: åh, ja.
CHI: og da kommer de ut for å lete.
TRU: mhm.
CHI: og så kler han på seg.
CHI: så fort han kan.
TRU: ja.
CHI: og hunden har satt fast hodet sitt inni tuten.
TRU: åh.
CHI: og så roper de ut av vinduet.
TRU: mhm.
CHI: og her ser jeg.
CHI: at hunden ramler ned.
TRU: [: humring]
CHI: og så blir gutten sint [: trykk] på hunden.
TRU: mhm.
CHI: og her roper de begge to.
CHI: ”hvor er frosken?”.
TRU: ja.
CHI: her ser jeg.
CHI: ”frosk, er du her?”.
TRU: mhm.
CHI: og så er han ikke der.
CHI: og så sier hunden.
CHI: ”frosk, er du inni der?”.
CHI: og så er han ikke der heller.
TRU: [: humring]
CHI: og så stinker det sånn.
CHI: at det stinker til gutten.
CHI: og så roper hunden ”hallo!”.
TRU: [: humring]
CHI: og så ser jeg.
CHI: at hunden har tatt feil.

CHI: om hvem som er inni der.
CHI: det er bier [: trykk].
TRU: mhm.
CHI: og så klatrer gutten opp.
CHI: og roper om den er inni hula.
CHI: men det er den ikke.
CHI: det er ei ugle inni hula.
TRU: mhm.
CHI: og så ser jeg.
CHI: at hunden blir jaget av biene.
TRU: åh.
CHI: og så løper gutten.
CHI: og klatrer oppå steinen.
CHI: og så er det ikke steiner.
CHI: det er en elg.
TRU: [: latter]
CHI: jeg ser elgen der.
TRU: ja.
CHI: og så ser jeg den ugla flyr der.
CHI: og så klatrer han opp på der.
CHI: og så roper han.
CHI: og så ser jeg.
CHI: at hunden sniker.
TRU: [: latter]
CHI: og så ser jeg.
CHI: at elgen reiser seg opp.
TRU: ja.
CHI: og så henger gutten der.
CHI: og hunden snuser på halen.
TRU: [: latter]
CHI: og så ser jeg.
CHI: at hunden blir skremt av elgen.
CHI: og gutten henger på hodet.
TRU: mhm.
CHI: og så ser jeg.
CHI: at den elgen stopper.
CHI: sånn at begge ramler ned.
TRU: oi.
CHI: og så etter det ser jeg at.
CHI: de ramler ned i havet.
CHI: og så reiser de seg opp.
CHI: og så klatrer de på andre siden.
CHI: og så der er hele familien, froskefamilien.
TRU: åh.
CHI: og så drar de hjem igjen med frosken.
CHI: det var hele historien.
TRU: mhm.
CHI: og de var kjempelykkelige.

Jente 12 (sju år)

CHI: det er en guttunge og en frosk og en hund.
CHI: og den frosken ligger nedi et glass.
CHI: og månen skinner.
CHI: så går frosken ut av glasset.
CHI: mens gutten og hunden sover.
CHI: så når gutten og hunden har våknet.
CHI: så er frosken borte [: trykk]. [: markerer guttens overraskelse]
CHI: så kler gutten på seg.
CHI: mens hunden setter fast hodet i glasset [: vektlegger *setter fast* og *glasset*].
CHI: så går hunden ut vinduet.
CHI: og setter seg på vinduskarmen, da.
CHI: så har hunden fortsatt glasset på hodet [: trykk].
CHI: mens gutten roper [: trykk].
CHI: så detter hunden ned [: trykk].
CHI: og gutten ser [: trykk] på hunden.
CHI: så gutten hopper ned fra vinduskarmen.
CHI: så slikker [: trykk] hunden på gutten [: trykk].
CHI: og gutten [: trykk] er sur [: trykk].
CHI: så går de ut i en skog.
CHI: og roper på frosken.
CHI: så sjekker gutten nedi jorda [: trykk].
CHI: men der finner han ingenting [: trykk].
CHI: så roper hunden i en bikube [: trykk].
CHI: så kommer det en mus ut av hullet i bakken.
CHI: så bjeffer fortsatt den hunden på bikuben.
CHI: så detter bikuben ned.
CHI: og alle biene kommer ut.
CHI: og gutten er oppi et tre [: trykk].
CHI: og roper på frosken.
CHI: så ramler gutten ned.
CHI: mens biene flyr over han etter hunden.
CHI: så kommer en ugle [: trykk] ut av treet. [: smiler]
CHI: så flyr uglen.
CHI: og gutten farer opp på en stein [: trykk] og roper.
CHI: og så står hunden og lurekikker på steinene. [: latter]
CHI: så kommer en elg [: trykk] ut av steinen [: trykk], da.
CHI: og har gutten på hornet. [: smiler]
CHI: så hunden kommer og bjeffer etter.
CHI: så detter gutten og hunden ned i en plaskedam [: trykk].
CHI: så plasker de, da, "plask" nedi vannet.
CHI: og så kikker han på et tre.
CHI: som har bikket ned i vannet [: trykk].
CHI: så svømmer hunden.
CHI: så ser de bak treet.
CHI: som har bikket.

CHI: og der [: trykk] finner de frosken, da.
CHI: men [: trykk] han har fått froskekjæresten sin og froskeunger [: trykk].
CHI: så drar gutten og hunden med froskeungen.
CHI: det var hele boken.

Gutt 13 (seks år)

CHI: først fanget de en frosk.
TRU: ja.
CHI: det var en sau og en gutt. [: humor]
CHI: så lå han og sov.
CHI: og sauen lå og sov.
CHI: men så tok den, frosken, og sneik seg ut av glasset.
CHI: og så tok de og fant det ut.
CHI: så begynte de å rope.
CHI: mens hunden hadde fått, jeg mener sauen hadde fått hodet sitt inni [: trykk] glasset.
CHI: slik at sauen ikke fikk det ut igjen. [: markerer fortelling med stemmen]
CHI: så datt hunden ned, jeg mener sauen ned.
CHI: og så knuste glasset.
CHI: og så ble gutten sint.
CHI: så for de videre.
CHI: så begynte de å rope.
CHI: og så [: blar i boka, xx] hunden den lå på bikuben.
TRU: mhm.
CHI: mens gutten klatret i et tre.
CHI: men så kom det en ugle.
CHI: og jaget gutten ut.
CHI: så kom på et reinsdyr bakom en stein.
CHI: han [xx] kom over.
CHI: mens reinsdyret løftet han opp.
CHI: og tok og så, tok og heiv dem uti elva.
CHI: så [: blar] så fant, så sa den andre [: blar] ”hysj”.
CHI: så så de froskefamilien.
CHI: så så de på.
CHI: bare at den minste frosken fikk seg ikke opp.
CHI: slutt.

Gutt 13 (sju år)

CHI: en hund som kikker på en frosk [: latter].
CHI: så lurte frosken seg ut om natta [: dramatiserende stemme].
CHI: neste dag så er det gutten som eier frosken.
CHI: som blir kjempeforskrekket.
CHI: så leter ungen.
CHI: mens hunden tar hodet sitt inni der hvor frosken har bodd [: latter].
CHI: så roper gutten.
CHI: så detter hunden ned.
CHI: så blir gutten sint.

CHI: så roper de mer mens de leter.
CHI: og så leter gutten nedi et hull.
CHI: der hvor jeg tror at en grevling bor.
CHI: og så leter hunden i en bikube.
CHI: så tar gutten hendene foran nesa og sier ”æsj”.
CHI: så tar hunden.
CHI: og rister på treet.
CHI: så kommer det opp en grevling fra hullet.
CHI: så får hunden ned bikuba.
CHI: og så ser grevlingen på hunden.
CHI: så kommer biene mot hunden.
CHI: så blir hunden redd.
CHI: i mens gutten kikker inni et tre [: dramatiserende stemme].
CHI: men der bodde en ugle.
CHI: som skremte gutten.
CHI: mens det for mange bier etter hunden som sprang.
CHI: så ble gutten sur igjen.
CHI: så begynte gutten å rope.
CHI: så fant gutten en elg eller en hjort.
CHI: som begynte å jage hunden.
CHI: så ble de kastet nedfor et stup.
CHI: sånn.
CHI: så landet gutten nedi vannet.
CHI: og så hørte han frosken.
CHI: så lette han sammen med hunden.
CHI: så såg han en mamma og pappa.
CHI: og så kom det flere enn mamma- og en pappafrosk.
CHI: så fant de flere frosker.
CHI: så tok gutten frosken sin med seg hjem.
CHI: så var hele boka slutt.

Gutt 14 (seks år)

CHI: jeg synes det var litt vanskelig å se. [: kommentar utenfor fortelling]
CHI: det er jo nesten helt grått. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: ja, det er kanskje litt vanskelig å se.
TRU: men hva ser du i det som er grått, da.
CHI: en gutt.
TRU: ja, og hva gjør han.
CHI: som kikker på en frosk.
TRU: ja, ser du noe mer på dette bildet.
TRU: ser du noe mer.
CHI: ja, en hund som holder på å putte hodet nedi.
TRU: ja, det gjør han,
TRU: ser du noe mer på dette.
TRU: eller vil du gå videre.
CHI: videre.
TRU: ja, når du har fortalt meg sånn.

TRU: så bare blar du videre.
TRU: og forteller neste bilde.
TRU: dette er jo helt perfekt.
CHI: heh, frosken går jo ut.
TRU: ja.
CHI: og hunden sover oppå føttene til gutten.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: når de våkner ser de.
CHI: at frosken er borte.
TRU: ja, [: latter] hva skjer videre.
CHI: at skoene farer opp.
TRU: ja, og så.
CHI: jeg vet ikke helt. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: nei.
CHI: de kikker ut vinduet.
TRU: ja.
CHI: og hunden detter ut.
TRU: [: latter] ja.
CHI: så begynner han å slikke i ansiktet på gutten.
TRU: ja.
CHI: jeg vet ikke helt. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: nei.
CHI: de roper.
TRU: ja, og hva skjer videre.
CHI: må jeg si hele boka. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: ja, så får du ballong etterpå.
CHI: han kikker ned i et hull.
TRU: [: latter].
CHI: og det stinker nedi der.
TRU: [: latter] ja.
CHI: og bikuben datt ned.
CHI: og biene farer ut mot hunden.
CHI: og gutten klatrer opp i treet til et hull.
CHI: så kommer det ut ei ugle.
CHI: så gutten detter ned.
TRU: ja.
CHI: så går han opp på en stein.
TRU: ja.
CHI: så kommer det fram en elg.
TRU: ja.
CHI: så springer hunden.
CHI: og så elgen da.
TRU: [: latter].
CHI: så datt gutten og hunden ned.
TRU: ja.
CHI: og så ble de bløte.
TRU: ja.
CHI: og så tok gutten.

CHI: og ba hunden om å være stille.
TRU: ja.
CHI: og så fant de to frosker.
TRU: ja.
CHI: med unger.
TRU: ja.
CHI: og så tar de med én unge hjem.
TRU: ja.
CHI: og på neste side var det ikke noe. [: kommentar utenfor fortelling]

Gutt 14 (sju år)

CHI: gutten sitter og ser på en frosk.
TRU: ja.
CHI: og frosken stikker av.
TRU: ja
CHI: når han våkner.
CHI: så ser han at det ikke er noen frosk oppi der.
TRU: ja.
CHI: mannen leter etter den.
TRU: ja.
CHI: og hunden har satt fast hodet.
CHI: nå detter hunden ut.
CHI: og glasset knuser.
TRU: ja.
CHI: han roper etter frosken.
CHI: og leter nedi hullet.
CHI: og hunden prøver å få tak i bikuben.
CHI: og bikuben detter ned.
CHI: og han klatrer opp i treet.
CHI: der kom ei ugle fram sånn at han datt ned.
CHI: og hunden springer med bier etter seg.
CHI: roper på frosken igjen.
CHI: så kommer en elg.
CHI: eller hva det er.
CHI: elgen løfter han opp.
TRU: mhm.
CHI: og springer.
CHI: og detter ned.
TRU: hva er det som skjer her da.
CHI: han detter uti.
TRU: ja.
CHI: så klatrer han opp på en stubbe.
CHI: på andre siden finner de to frosker.
CHI: så kommer det froskeunger.
CHI: så går han.

Gutt 15 (seks år)

CHI: han har en frosk.
CHI: og han har en hund.
TRU: ja.
CHI: og så stakk frosken av.
CHI: sånn at da de våknet.
CHI: så var han borte.
CHI: og så skulle de ha han tilbake.
CHI: og så ramlet hunden ned.
CHI: og så tok ungen den tilbake.
CHI: og så ser de på biene i skogen.
CHI: og så ville hunden ha honning.
CHI: og så så han et stinkdyr. [: smiler]
CHI: og så kikket han inni hullet på treet.
CHI: og så så han ugla.
CHI: og så for biene etter hunden. [: smiler]
CHI: så ropte han etter frosken.
CHI: og så så han et reinsdyr.
CHI: det var hornene til et reinsdyr.
CHI: så sprang den. [: latter]
TRU: hva er det som har skjedd her, da.
CHI: han ramlet.
CHI: og så ramlet han.
CHI: så ramlet han nedi sumpen.
CHI: og så så han.
CHI: så var det frosken. [: vektlegger frosken]
CHI: som hadde fått seg unger.
CHI: og så vinket han ha det til frosken.
CHI: snipp, snapp, snute, så var eventyret ute.

Gutt 15 (sju år)

CHI: det er en gutt og så hunden.
CHI: og så har de funnet en frosk i dammen.
CHI: og så når de sover.
CHI: da farer plutselig frosken vekk.
CHI: han leter over alt, sko, glass.
CHI: og så hunden setter seg fast i glasset.
CHI: og så tok han opp vinduet.
CHI: og ropte [: trykk] etter frosken.
CHI: og så hoppet hunden.
CHI: og knuste glasset.
CHI: og så kom.
CHI: og så kom han.
CHI: og var sur på hunden.
CHI: og så såg han noe.
CHI: som fløy.
CHI: og så prøvde han å undersøke.

CHI: og det var bier.
CHI: og så var det en grevling inni her, under.
CHI: han ropte inn i hullet.
CHI: som luktet så fælt.
CHI: og så kom hunden.
CHI: og så ble biene sure på den.
CHI: og så lette gutten inni et tre.
CHI: og så datt han plutselig.
CHI: fordi at biene kom og hunden.
CHI: og så ugla fôr ut av.
CHI: og så såg han.
CHI: og så lette han.
CHI: og så tok han på en grein.
CHI: som ikke var en grein.
CHI: og så kom han.
CHI: og så hoppet utfor et stup.
CHI: og så datt de.
CHI: og så landet de i en dam.
CHI: og så kom han ut.
CHI: han sier "hysj" til hunden.
CHI: og så fant de to frosker.
CHI: så sa han "ha det" til dem.
CHI: og tok tilbake den ene frosken.

Gutt 16 (seks år)

CHI: de kikker på en frosk.
TRU: mhm.
CHI: jeg blar om. [: kommentar utenfor fortelling]
TRU: ja, ja, ja.
CHI: sover.
CHI: våkner.
CHI: da er frosken borte.
TRU: ja.
CHI: han leter inni skoen sin. [: humrer]
CHI: og hunden leter inni glasset. [: humrer]
CHI: så setter han fast hodet sitt inni glasset.
CHI: så detter hunden ned.
TRU: ja.
CHI: bier, en bikube.
CHI: han leter nedi et hull.
CHI: prøver å finne honning.
TRU: ja.
CHI: det var et stinkdyr nedi hullet. [: latter]
CHI: [: blar videre og ser på bildene]
TRU: oi, du må fortelle meg også.
TRU: og ikke bare se på for deg selv.
TRU: du skal fortelle for meg.

CHI: han detter ned og slår seg. [: humrer]
CHI: her kommer ugla ut.
CHI: han blir redd.
TRU: mhm.
CHI: og så får han fuglebæsj i hodet.
TRU: [: ler]
CHI: ugla flyr opp.
CHI: klatrer opp helt i toppen.
CHI: han henger seg jo fast. [: humrer]
TRU: [: ler] hva henger han seg fast i.
CHI: i en, nei, det var et rådyr som kom og tok han. [: ler]
CHI: han skal stange han utfor der.
CHI: han stanger han ned i elva.
CHI: og så detter han nedi.
CHI: jeg vedder på at han ble bløt.
TRU: ja. [: latter]
CHI: jeg tror kanskje han ble trøtt også.
TRU: ja.
CHI: nei, de kikker på to frosker.
CHI: de fant igjen frosken nå.
TRU: ja.
CHI: så tar han med fro..., så tror jeg han tar med seg frosken.
CHI: ferdig.

Gutt 16 (sju år)

CHI: det var en gutt.
CHI: som kikket på en frosk.
TRU: ja.
CHI: og så hunden kikket rett nedi.
TRU: ja, du bare blar videre når du er ferdig.
CHI: så sovnet de.
CHI: så lurte frosken seg ut av krukken.
TRU: ja.
CHI: og så når de våknet igjen.
CHI: så de at frosken var borte.
TRU: mhm.
CHI: så måtte de skynde seg å lete etter den.
CHI: så stakk hunden hodet sitt inni krukken. [: humrer]
CHI: så kikket de ut vinduet.
CHI: og ropte på frosken.
CHI: og så hoppet hunden ned.
CHI: så ble den litt redd.
CHI: så hoppet han og ned.
CHI: så ble han litt sint på hunden.
CHI: mens hunden var bare glad og slikket han.
CHI: hva er egentlig de tegnene. [: kommenterer skriveingen min, utenfor fortelling]
TRU: de betyr at her sier han noe.

TRU: men jeg klarer ikke å skrive alt.
TRU: så jeg må se det på filmen etterpå og fylle inn.
TRU: så bare fortsett du.
CHI: og så begynte de å rope mer.
CHI: så ble hunden litt sint på fluene.
TRU: mhm.
CHI: hva er den der til, en halv strek. [: kommenterer skrivingen min, utenfor fortelling]
TRU: det betyr at her er det noen ord som mangler.
CHI: det er noe som går litt fort. [: kommenterer skrivingen min, utenfor fortelling]
TRU: ja, men det går helt greit.
CHI: så kikket gutten ned i et hull.
CHI: så dreiv hunden på og hoppet.
CHI: og så stinket det.
CHI: siden det var et stinkdyr oppi der.
TRU: mhm.
CHI: mens den der hunden dreiv på og bjeffet til humlene.
CHI: men plutselig så datt [: trykk] den ned.
CHI: datt bikuben ned.
CHI: mens gutten bare stod og lette etter den.
CHI: og ikke visste noe.
CHI: så fløy humlene etter [: trykk] hunden. [: fløy med lang ø]
CHI: mens gutten bare lå [: trykk] på bakken og sprellet.
TRU: [: humring]
CHI: så kom ugla ut av treet.
TRU: ja.
CHI: så begynte ugla å terge den lille gutten.
CHI: mens han lette etter frosken.
TRU: mhm. [: latter]
TRU: bare fortell.
TRU: hva skjer videre.
CHI: så begynte han å rope på frosken igjen og igjen. [: kjedelig stemme].
CHI: mens ugla bare stod og kikket på.
TRU: mhm.
CHI: også hunden bare lette og så på bakken.
TRU: ja.
CHI: og så ble gutten litt skremt [: trykk].
CHI: siden det var noe bak steinen.
CHI: og det var et stort rådyr. [: lys stemmen]
TRU: mhm.
CHI: som skulle til å dytte han ned i en dyp grøft.
CHI: og så datt gutten ned i vann, ned i sumpen.
TRU: mhm, hva skjer videre.
CHI: og så datt hunden rett oppå gutten.
CHI: og så var de bare like [: trykk] hele. [: fortellerstemme]
CHI: så sa gutten "hysj".
TRU: mhm.
CHI: og så lette de bak stammen.
CHI: og der [: trykk] var de to små froskene.

CHI: som hadde fått seg froskunger.
TRU: mhm.
CHI: det er de små der, da.
TRU: ja, de var søte.
CHI: mhm.
CHI: så måtte de si farvel.
CHI: så var det slutt.
CHI: snipp, snapp, snute, så var eventyret ute.

Jente 13 (seks år)

CHI: frosk som har blitt fanget. [: forut for boka]
TRU: ja.
CHI: gutten, måne, vindu og seng.
CHI: å så gikk frosken ut av glasset.
CHI: så når de våkner.
CHI: så var ikke [xx].
CHI: så datt hunden ut.
CHI: så da den helt [xx].
CHI: gutten er sint. [: gjør om på stemmen]
CHI: men hunden slikker han på kinnet. [: kremter]
CHI: frosk [xx].
CHI: så roper han [xx]. [: mumlende]
TRU: oi, du må fortelle meg.
TRU: jeg hørte ikke hva du så her.
CHI: så er det en bever.
CHI: som kommer opp.
TRU: mhm.
CHI: så kommer biene opp.
CHI: der er det. [: viser til illustrasjonen]
CHI: så er det en ugle.
CHI: som sparker.
CHI: og så går de inn. [: gjør om på stemmen]
CHI: og så ser de greiner.
CHI: men det der er horn.
CHI: så kommer han.
CHI: og så sparker dem uti stupet – vannet.
CHI: så ler den også.
CHI: hunden oppå hodet. [: gjør om på stemmen]
CHI: og så, og så er det sånn.
CHI: at han skal få lov.
CHI: og så må hunden være stille.
CHI: så farer de opp.
CHI: så ser de frosker. [: ruller veldig på r-en]
CHI: og så hjelper froskene dem.
CHI: sånn. [: markerer avslutning med stemmen]
TRU: mhm.

Jente 13 (sju år)

CHI: de har funnet en frosk. [: tilgjort stemme]
CHI: og så ser de på den. [: tilgjort stemme]
CHI: og så har han også en hund. [: tilgjort stemme]
CHI: men liten seng. [: kommentar til illustrasjon]
TRU: mhm.
CHI: om natten prøver frosken å stikke unna.
CHI: siden de har glemt å ta på lokket.
CHI: mens de sover.
CHI: og så våkner de.
CHI: og ser at frosken har rømt.
TRU: mhm.
CHI: de tar på seg klærne, og hunden syltetøyglasset. [: humrer]
CHI: og så skal de fare av sted.
CHI: de roper til og med etter frosken.
CHI: når hunden hadde hoppet ned.
CHI: og syltetøyglasset det knustes.
CHI: så kom gutten.
CHI: og var sint.
TRU: mhm.
CHI: de prøvde å rope inn i skogen etter den.
CHI: og så var det et gjerde der.
CHI: hunden bjef... [: avbryter seg selv]
CHI: de fant et hull.
CHI: og så ropte han inn i det.
CHI: og så bjeffer hunden opp til bikuben.
CHI: og da var gutten sint.
CHI: siden biene kom ut.
TRU: mhm.
CHI: gutten klatrer opp i et tre.
CHI: og finner et hull.
CHI: som han også leter etter frosken sin i.
CHI: men til slutt så kom ugla ut. [: normert tale: *ti!*]
CHI: og så datt han.
CHI: mens hunden sprang [: trykk]. [: veldig rullende r]
CHI: siden biene prøvde å ta den. [: smiler]
CHI: ugla fløy over en stein.
CHI: mens gutten bare klatret på steinen.
CHI: og prøver å lete etter han der.
CHI: og så datt han oppi buskene.
CHI: og så kjente han noe.
CHI: og aner du hva han fant der.
CHI: reinsdyr. [: roper det ut med veldig rullende r]
TRU: ja.
CHI: reinsdyr. [: gjentar bekreftende med distinkt uttale]
CHI: og så sprang den etter hunden.
CHI: og så datt han oppi vann.
CHI: men når han fikk hodet opp. [: gjør til stemmen]

CHI: så han en hm, en trestubbe. [: leter etter ordet og roper det ut: *trestubbe*, med mye rulling på r]
CHI: og da lette han inni trestubben. [: tilgjort stemme]
CHI: og der [: trykk] fant han frosken. [: tilgjort stemme]
CHI: sånn.
CHI: inni der fant han frosken. [: ruller veldig på r-en]
TRU: ja.
TRU: hvis du ikke vil si mer her, så er det ett bilde igjen.
CHI: og de fikk ett [: trykk] froskebarn.
CHI: og gikk hjem.
TRU: mhm.
CHI: og det er ett lite froskebarn igjen der. [: tilgjort stemme]

Jente 14 (seks år)

CHI: jeg tror.
CHI: at frosken stikker av.
TRU: ja.
CHI: mm.
TRU: du må bare bla videre.
CHI: jeg tror også.
CHI: at om morgenen [xx] skal han ut.
CHI: og lete etter frosken.
TRU: ja, bare bla videre.
CHI: [xx] ute engang.
TRU: mhm.
CHI: og så hopper.
CHI: han kjenner.
CHI: han har på seg store sko.
TRU: ja. [: humring]
CHI: jeg tror også.
CHI: at hunden kommer til å bli borte.
TRU: åh ja.
CHI: jeg tror.
CHI: at han har gjemt seg i gresset.
TRU: mhm.
CHI: jeg tror at treet detter.
TRU: du tror at treet detter.
CHI: når han er oppi [: fullfører min ytring].
TRU: ja [: humring], hva skjer videre.
CHI: at de drar ut og leter et annet sted.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: at den blir sint og jager han.
TRU: ja, mhm.
CHI: da tror jeg.
CHI: at han kommer til å slippe de der.
TRU: mhm.
CHI: jeg tror.
CHI: at de kommer seg opp på land.

TRU: ja.
CHI: jeg tror.
CHI: at han skal dytte bort den.
TRU: mhm.
CHI: jeg tror.
CHI: at han kommer seg opp igjen på land.
CHI: nå tror jeg.
CHI: at de går inni der.
TRU: [: humring]
CHI: nå tror jeg.
CHI: at de sier ha det. [: smiler]

Jente 14 (sju år)

CHI: her har han funnet seg en ny frosk.
TRU: ja.
CHI: frosken rømmer.
TRU: ja.
CHI: han blir overrasket. [: peker]
TRU: ja.
CHI: han leter over alt.
TRU: ja, du trenger ikke vente på meg.
CHI: han roper på den.
CHI: hunden stikker ut [: latter]
CHI: han er sur.
CHI: og leter i skogen.
CHI: han leter i hulen.
CHI: han blir jaget [: humring]
CHI: hunden blir redd.
CHI: han detter.
CHI: han blir jaget.
CHI: han ser på en stein.
CHI: eh, han fant en elg. [: latter]
CHI: han datt ned.
CHI: han landet trygt.
CHI: han skal være stille.
CHI: han finner froskene.
CHI: han går tilbake.

Jente 15 (seks år)

CHI: han sitter.
CHI: og kikker på frosken.
TRU: ja.
TRU: ja, du må bare gå videre og fortelle meg det du ser.
TRU: og når du er ferdig så bare blar du.
CHI: frosken hopper ut.
TRU: mhm, og hva skjer videre.

TRU: hva skjer videre.
CHI: han våkner.
CHI: og så er ikke frosken der.
TRU: ja.
TRU: hva skjer videre.
CHI: og så leter de.
CHI: så stikker hunden hodet inn i glasset.
CHI: der frosken bodde.
CHI: og så kikker de ut.
TRU: ja.
CHI: så detter hunden ut.
TRU: mhm.
CHI: så redder gutten han.
TRU: ja.
CHI: så slikker hunden på han.
TRU: ja [: latter], hva skjer videre, da.
CHI: han roper på frosken.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: da tar frosken, nei biene.
CHI: og farer ut.
TRU: ja, hva skjer videre.
TRU: fortell meg.
CHI: det var.
TRU: når du er ferdig med det bildet så kan du bla videre.
CHI: bakom han er en liten hytte.
TRU: ja.
CHI: den datt av. [: den viser til kodelappen, kommentar utenfor fortelling]
TRU: da skal jeg ta den på igjen.
TRU: da fortsetter vi.
CHI: hunden leker med der.
CHI: som bien pleier å være.
TRU: ja.
CHI: imens leter gutten.
CHI: der som muldvarphullet er.
TRU: ja.
CHI: og så kom.
CHI: og så kom muldvarpen ut.
TRU: ja. [: latter]
TRU: hva skjer her da.
CHI: [: latter] hunden velter det.
CHI: som biene pleier å bo i.
TRU: oi. [: latter]
CHI: hunden klatrer opp i treet.
CHI: og sjekker om den har hoppet der.
CHI: som ekornene bor.
TRU: ja.
CHI: så stikker muldvarpen fram.
TRU: mhm, ja.

CHI: biene springer etter hunden.
TRU: [: latter].
CHI: gutten, ugla hopper fram.
TRU: ja.
CHI: ugla, ugl.
CHI: gutten skvatt.
TRU: ja.
CHI: og så kom en ørn.
TRU: mhm.
CHI: imens gutten roppe.
CHI: så ørnen skremte bort gutten.
CHI: bak den var det en elg.
TRU: mhm.
CHI: og elgen kom fram.
CHI: så der datt hunden på hodet.
CHI: og da sprang elgen og hunden.
TRU: ja.
CHI: og elgen tok og stanget hunden ned i vannet.
TRU: ja.
CHI: og gutten.
TRU: ja.
CHI: og han datt ned i vannet.
TRU: mhm.
CHI: hunden klatret opp på hodet til gutten.
TRU: ja.
CHI: så, så tok han og så.
CHI: så hørte han frosken.
TRU: ja.
CHI: og så.
CHI: hunden svømte etter.
TRU: ja.
CHI: så sa gutten "hysj".
CHI: og så leter de.
CHI: gutten bøyde seg ned.
CHI: og det gjorde hunden også.
TRU: mhm.
CHI: og da fant de, fant de frosken
CHI: og hele familien.
TRU: ja, hva skjer videre.
CHI: han tar med seg frosken.
CHI: og svømmer tilbake.

Jente 15 (sju år)

CHI: de kikker oppi frosken. [: fortellerstemme]
TRU: mhm.
CHI: frosken smiler til dem.
CHI: en natt ble gutten eller jenta trøtt. [: fortellerstemme]

CHI: og da gikk frosken ut. [: fortellerstemme]
CHI: og da han våknet igjen.
CHI: så var frosken borte.
CHI: han lette og lette oppi mammas støveletter. [: fortellerstemme]
CHI: og hunden kikket inni bollen.
CHI: som var.
CHI: men ingen [: trykk] frosk. [: fortellerstemme]
CHI: de ropte på den.
CHI: men hunden satt fast i skålen. [: fortellerstemme]
CHI: hunden datt ned av vinduskarmen. [: fortellerstemme]
CHI: gutten ble redd.
CHI: da han kom ned.
CHI: så slikket hunden han.
CHI: og han så stygt [: trykk] blikk på han.
CHI: de ropte.
CHI: og de lette i rommet til biene.
CHI: og biene kom og stakk dem.
CHI: plutselig så de oppi et jordekornhull. [: fortellerstemme]
CHI: plutselig så “klikk” så for det, jordekornet, opp på nesen til gutten. [: lager klikkelyd med tunga]
CHI: de lette i trær.
CHI: og hunden hadde fått sånne stikk på seg, sånne bier over hele halen [: trykk].
TRU: åh.
CHI: de lette med en ugle.
CHI: eh, og hunden sprang og biene kom etter.
CHI: de ropte på steiner.
CHI: der kom uglen.
CHI: og der var en rein.
CHI: som de stod på.
CHI: reinen kom og stanget han.
CHI: det liknet på.
CHI: at reinen hadde fått lange ører.
TRU: [: latter]
CHI: hunden sprang etter.
CHI: reinen sparket dem.
CHI: de datt nedi vannet.
CHI: og ropte “hjeeelp”.
CHI: men plutselig så hørte de frosken “kvakk, kvakk”.
CHI: for han hadde landet.
CHI: de så to froskepar.
CHI: som hadde fått froskeunger. [: medfølende stemme]
CHI: og etterpå tok de med seg én froskeunge [: trykk]. [: medfølende stemme]
CHI: som var veldig glad.

Jente 16 (seks år)

CHI: nå sitter han der på stolen. [: fortellerstemme]
TRU: du bare forteller så fort som du vil, så skriver jeg for harde livet.

CHI: så ligger de og sover.
CHI: og frosken går ut.
TRU: ja.
CHI: så tar han på seg klærne.
TRU: mhm.
CHI: og roper.
TRU: ja.
CHI: og han slikker gutten.
TRU: mhm.
CHI: og roper, igjen.
TRU: ja.
CHI: og farer i et hull.
TRU: mhm.
CHI: han ser gjennom et tre.
CHI: og så kommer den ugla ut der og biene etter hunden.
CHI: og så står han på en stein.
CHI: og rir på en elg.
TRU: [: humrer]
CHI: så detter han ned fra elgen. [: humrer]
TRU: [: latter]
CHI: og hiver dem ned.
TRU: mhm.
CHI: og så er han der.
CHI: og må være stille.
CHI: det er frosker der.
CHI: to frosker, mange frosker.
CHI: og froskene oppå der.
CHI: og så er de [xx].
TRU: og så var den ferdig.
CHI: mhm.

Jente 16 (sju år)

CHI: her ser jeg.
CHI: at de har funnet en frosk.
CHI: og den smiler.
CHI: og her lister frosken seg ut.
CHI: mens han sover med hunden.
TRU: ja.
CHI: og her har han våknet og sett.
CHI: at frosken er borte.
CHI: og her holder han opp en sko.
CHI: og hunden lukter.
CHI: og her ser jeg.
CHI: at hunden har et glass på hodet.
TRU: ja.
CHI: og han roper.
CHI: og her ser jeg.

CHI: at den detter ned.
CHI: når han har glasset.
CHI: og så knuser det.
TRU: ja.
CHI: her ser jeg.
CHI: at gutten er sur.
CHI: mens han holder hunden.
CHI: som slikker han.
CHI: og her synger han.
CHI: mens hunden ser på fuglene.
CHI: og her begynner det å regne.
CHI: og her ser han i et hull.
CHI: og hunden holder på og bjeffer oppå bie.
CHI: hva er det. [: spørsmål utenfor fortelling]
TRU: kanskje et vepsebol.
CHI: og så her ser jeg.
CHI: at et dyr er sur på han.
CHI: og han synes det lukter fælt.
TRU: [: humrer].
CHI: og så har det begynt å regne.
CHI: og her har det der duttet ned og knust.
CHI: og så står hunden oppi treet.
CHI: og prøver å få tak i det. [: rekkefølgen på oppslagene er byttet om]
CHI: så kom biene på hunden.
CHI: og her er gutten oppi treet.
CHI: og prøver å se.
CHI: og her var det ugla.
CHI: som for ut.
CHI: og da datt gutten ned.
CHI: mens biene kom etter hunden.
CHI: og da hadde han flaks.
CHI: se, da hadde han flaks.
CHI: hvis han hadde stått oppi der.
CHI: og fått bier på seg.
CHI: da hadde han flaks.
CHI: og her er han på en stein.
CHI: mens ugla er etter han.
CHI: her er han oppå en stein.
CHI: og hunden har vondt.
CHI: han ble stukket av mange.
TRU: mhm.
CHI: her ligger han oppå en elg.
CHI: og den springer ned dit i et renn.
CHI: og så datt han ned i vannet.
TRU: ja.
CHI: og her har han duttet i vannet med hunden på magen sin.
CHI: og her er hunden oppå hodet.
CHI: nå er hunden nedi vannet.

CHI: mens gutten sier "hysj".
CHI: og her er frosker.
CHI: som er kjærester.
CHI: her er frosken som stakk av.
TRU: mhm.
CHI: og der er froskunger.
CHI: og så ser hunden med ørene opp.
CHI: og så får han med seg frosken, den ene froskungen hjem, en froskunge.
CHI: og her er det en som har duttet ned.
TRU: åh.
CHI: ferdig.

Gutt 17 (seks år)

CHI: der er frosken i en slags skål.
TRU: ja.
CHI: de har ikke lukka igjen lokket.
TRU: ja.
CHI: så når han sover så bare farer den ut, vet du.
CHI: når han våkner, så er frosken borte.
TRU: ja.
CHI: der er frosken borte.
TRU: ja.
CHI: så får hunden flasken i hodet.
TRU: ja.
CHI: oi sann, den datt der, og så tok jeg den [: kommentar uten fortelling, en drue glipper mellom fingrene og Gutt 17 mister fokus]
TRU: du må holde den i hånden, ja.
CHI: sånn, der bare datt han ut.
TRU: ja.
CHI: ut vinduet.
TRU: ja, det var her.
CHI: han knuser glasset.
CHI: så kommer han ut, vet du.
TRU: mhm.
CHI: sånn han bare kommer.
CHI: jeg må bare se.
TRU: ja, du må se.
CHI: der var noen bier.
TRU: mhm.
CHI: [xx] til hullet.
TRU: mhm.
CHI: kommer en li... jord, en jord, kanskje et jordekorn.
TRU: ja, det kan være.
CHI: og så han hunden han bare hopper opp til bibor.
TRU: ja.
CHI: så datt biboret ned.
CHI: sånn at biene kommer ut bortover.

CHI: sånn at hunden må springe.
TRU: ja.
CHI: for ellers blir han stukket.
TRU: ja.
CHI: så kommer ugla.
CHI: og han han er jo i gevirene på han, gevirene.
TRU: mhm.
CHI: så er det hunden.
CHI: og så bare kaster han nedi vannet.
TRU: ja. [: latter]
CHI: så datt han da.
CHI: så finner han en pinne der, eller en stolpe.
CHI: så ser han litt gjennom hullene eller over.
TRU: ja.
CHI: der fant de frosken, frosken ja.
CHI: så fant de froskeunger.
CHI: der fant de én frosk.
CHI: så drar han hjem igjen.
TRU: mhm.
CHI: der var hele boka ferdig.
TRU: ja, der var boka ferdig.

Gutt 17 (sju år)

CHI: han gutten der ser frosk i en sånn krukke.
TRU: mhm.
CHI: og så når han sover.
CHI: så klarer frosken å komme seg ut av krukka.
CHI: og neste morgen da, da er frosken borte.
CHI: og så leter han i skogen og mange forskjellige steder.
CHI: og roper ut av vinduet.
CHI: og hunden har satt seg fast i krukka.
CHI: og så detter hunden ned fra vinduet.
CHI: og er uheldig.
CHI: og knuste krukka.
CHI: og så roper de i skogen.
CHI: for å se om de kan finne han der.
CHI: og så leter, finner de en eh, bikube.
CHI: og så finner de et rottehull i bakken.
CHI: og så skremmer de biene.
CHI: sånn at de kommer ut.
CHI: og så følger de etter hunden.
CHI: og den der bikuben har dattet ned.
CHI: og så klatrer han opp i treet.
CHI: og så finner han en ugle.
CHI: og så roper han der òg [: trykk] på en stein.
CHI: og så finner han et rådyr.
CHI: og så da vet jeg ikke mer.

CHI: og så detter han ned fra et stup, og rådyret.
CHI: og så lander han på hodet.
CHI: tror jeg, eller på ryggen.
CHI: og så lander han på vann.
CHI: og så ser han inni en stakk.
CHI: og der finner han mange frosker.

Jente 17 (seks år)

CHI: hunden ser på frosken sin.
TRU: ja.
CHI: han, og så stikker den av om kvelden.
TRU: åh.
CHI: og så ser de at frosken er borte.
CHI: når de våkner igjen. [: smiler mens hun forteller]
TRU: ja.
CHI: og så leter de.
CHI: i skåla gjør hunden.
CHI: og under skjorta gjør gutten.
TRU: ja, ja, ja.
CHI: og så roper de ut av vinduet.
TRU: ja.
CHI: og så hunden detter.
CHI: og knuser der frosken skal være.
TRU: oi.
CHI: så roper de ute.
TRU: ja.
CHI: så farer hunden etter bikuben. [: smiler mens hun forteller]
TRU: [: humrer]
CHI: og så leter gutten i et musehull.
CHI: og så kommer musa og biter.
TRU: oi. [: latter]
CHI: og så så detter ned bikuben.
CHI: og så følger biene etter hunden.
TRU: oi.
CHI: og så uglen skremmer gutten.
CHI: og så ser de bak en stein.
CHI: og roper at der var en hjort.
TRU: oi.
CHI: og så løpte hunden etter.
CHI: og så datt de ned.
CHI: og så ble de bløte.
CHI: og så skremte seg bak en pinne.
CHI: og der var frosker med mange froskeunger.
TRU: ja.
CHI: og så farer de hjem med frosken sin.
TRU: ja.
CHI: og så ferdig.

TRU: ja.

Jente 17 (sju år)

CHI: hunden ser en frosk. [: stemme med innlevelse]

CHI: når de sover. [: barnslig stemme]

CHI: stikker frosken av. [: barnslig stemme]

CHI: og neste morgen er frosken borte. [: barnslig stemme]

TRU: ja.

CHI: så leter gutten.

CHI: og hunden kikker inn i skåla.

TRU: ja.

CHI: hunden setter seg fast.

CHI: så detter hunden ned.

TRU: ja.

CHI: og så kommer gutten.

CHI: og tar den opp.

CHI: så roper de på frosken. [: barnslig stemme]

TRU: ja.

CHI: hunden kikker i bikuben.

CHI: gutten kikker i et marsmannhull.

CHI: så blir bikuben knust.

CHI: og gutten leter i et tre.

CHI: og der var det ei ugle.

TRU: mhm.

CHI: og biene springer etter hunden.

CHI: ugla flyr sin vei.

CHI: så leter han bak en stein.

CHI: men der er det en hjort.

CHI: som kler seg ut som greiner.

TRU: [: latter]

CHI: og så detter de ned i bekken, "plask".

CHI: og så leter de etter fros.

CHI: og så hører de frosken.

CHI: så sier gutten "hysj" til hunden.

CHI: og så sjekker de.

CHI: og der er den med mange unger. [: stemme med innlevelse]

CHI: og så sier de "ha det".

CHI: og får en liten froskunge.

Jente 18 (seks år)

CHI: de kikker på en frosk.

TRU: mhm.

CHI: så legger de seg og s[xx].

CHI: og frosken kommer opp fra glasset.

TRU: ja.

CHI: så kikker han i glasset at frosken er borte.

TRU: ja.
CHI: og så farer hunden.
CHI: og setter fast hodet sitt inni glasset.
TRU: ja.
CHI: så kikker de i vinduet.
TRU: mhm.
CHI: så detter hunden ut.
TRU: mhm.
CHI: og så kommer gutten og så tar han.
TRU: ja.
CHI: så går de og roper ute.
TRU: mhm.
CHI: så kikker han i et hull.
CHI: og så er det ei rotte som kommer opp.
CHI: så han får vondt.
TRU: mhm.
CHI: så hunden holder på og leter.
CHI: mens gutten farer opp i et tre og leter.
TRU: mhm.
CHI: en ugle som gjør at han.
CHI: at gutten detter ned.
CHI: og hunden springer bort.
TRU: mhm.
CHI: så klatrer gutten opp på en stein.
TRU: ja.
CHI: så roper.
CHI: og så er det et reinsdyr.
TRU: mhm.
CHI: som stanger han oppi vannet.
TRU: mhm.
CHI: og så fant de fros, nei, og så.
CHI: så datt de oppi vannet.
CHI: og så klatra de over en stubbe.
CHI: og så fant de froskene.
TRU: mhm.
CHI: så tar de med seg frosken hjem.
TRU: ja.

Jente 18 (sju år)

CHI: det var en gutt.
CHI: som hadde en frosk og en hund.
TRU: ja.
CHI: han var så glad i dem.
CHI: så at han satt og kikket på dem hele dagen.
TRU: ja.
CHI: og så når han la seg og sov.
CHI: så hoppet frosken ut av glasset.

TRU: ja.
CHI: og når han våknet igjen.
CHI: så så han den var borte.
CHI: da ble han kjempelei seg.
CHI: og så lette og lette han.
CHI: og hunden satte seg fast i krukka til frosken. [: smiler]
TRU: ja.
CHI: og så datt [: trykk] hunden ned fra vinduet.
CHI: og da ble han lille gutten sur på hunden.
TRU: ja.
CHI: og så ropte han lille gutten på frosken ute i skogen.
TRU: mhm.
CHI: og så fant hunden masse bier.
CHI: og så lette gutten oppi et hull.
CHI: og så kom det et dyr opp fra hullet.
TRU: mhm.
CHI: og så datt hele krukka til biene ned.
CHI: så hunden ble veldig redd.
CHI: så klatret gutten opp i treet til biene.
CHI: så fløy det ei ugle ut.
CHI: og hunden sprang bare.
CHI: og alle biene fulgte etter. [: smiler]
CHI: og så prøvde ugla å ta han lille gutten.
CHI: så når han kom seg opp på den store steinen.
CHI: så satte han seg rolig ned, ugla.
CHI: så kom han på en elg.
CHI: lå på den.
CHI: og sprang med han oppå seg.
TRU: ja.
CHI: så datt han nedfor i vannet.
TRU: mhm.
CHI: og så hunden han kom oppå han.
CHI: så da ble han glad igjen i hunden.
CHI: så sa han lille gutten "hysj" til hunden.
CHI: for han skulle se inni en treting.
CHI: og så fant han to frosker med masse froskeunger.
CHI: og så tok han med seg den ene frosken hjem.

Vedlegg 6 Eksempel på tidlig registrering

Jente 1 (seks år)¹

CHI: gutten fant frosken.

PAR

TRU: ja.

CHI: gutten så frosken hadde rømt.

INN

BAK (bilde 2 og 3)

HYP

TRU: ja.

CHI: når han lå og sov.

HYP

TRU: ja.

CHI: han kan ikke finne frosken. [: normert tale: *ikke*]

MID

PAR

TRU: ja.

CHI: han roper etter frosken. [: normert tale: *roper*]

PAR

TRU: ja.

CHI: han går ut for å se.

CHI: om han finner frosken. [: normert tale: *finner*]

HYP

TRU: ja.

CHI: hunden fant vepsebol.

PAR

TRU: ja.

CHI: gutten fant hule.

PAR

TRU: mhm.

CHI: gutten så vepsebolet falt ned.

HYP

TRU: mhm.

CHI: gutten redd kråka.

PAR

BAK (bilde 12)

TRU: ja.

CHI: gutten roper etter frosken. [: normert tale: *roper*], [: humrer]

PAR

TRU: mhm.

TRU: ja, hva skjer videre.

CHI: gutten blir stanget av en.

PAR

¹ Fortellingen starter forut for første oppslag. Jente 1 (seks år) forteller ikke bilde 1, 6 og 7.

CHI: jeg husker ikke hva det heter igjen.
CHI: elg.
PAR
TRU: ja, knallbra.
TRU: gutten blir stanget av en elg.
CHI: hunden og gutten faller nedi dam. [: normert tale: *faller*]
PAR
TRU: ja.
TRU: ja, du bare vet det allerede.
CHI: gutten synes det var litt løye.
PAR
TRU: mhm.
CHI: gutten roper etter den lille frosken. [: normert tale: *roper*]
PAR
TRU: ja.
CHI: plutselig så fant han froskefamilien.
PAR
CHI: og så fant.
PAR
CHI: og til slutt så fant han den lille frosken.
AVS
FOR (bilde 24)
PAR

Vedlegg 7 Eksempel på registrering av on-plotline-fortelling og off-plotline-fortelling

Gutt 6 (seks år)²

CHI: en gutt.

TRU: ja.

CHI: og så en hund.

TRU: ja.

CHI: og så ser de på en frosk.

CHI: som er oppi et glass.

On-plotline (bilde 1)

TRU: ja.

TRU: og så når du er ferdig med det bildet, så blar du videre bare.

TRU: og forteller meg hva du ser der.

CHI: ei jente som sover.

TRU: ja.

CHI: og så går fros, og så går frosken utav, glasset.

On-plotline (bilde 2)

TRU: mhm.

TRU: fortell meg hva ser du mer.

CHI: mmm.

CHI: og så sover hun.

TRU: ja.

CHI: og så våkner hun.

CHI: og så ser hun at frosken har gått utav.

On-plotline (bilde 3)

TRU: ehe.

CHI: så leter [: trykk] hun og fros... hun og hunden etter frosken.

On-plotline (bilde 4)

TRU: ja.

CHI: og så ikke mer.

TRU: ja.

CHI: og så fyker hunden ut av et vindu.

Off-plotline (bilde 6)

TRU: mhm.

CHI: og så roper de på frosken.

On-plotline (bilde 8)

TRU: ja.

CHI: mmm.

TRU: hva skjer videre.

CHI: det ser jeg ikke.

TRU: nei, da blar du videre og forteller.

CHI: og så klatrer en av de opp, i et tre.

TRU: ja.

CHI: og roper på frosken.

On-plotline (bilde 11)

² Gutt 6 (seks år) forteller ikke bilde 5, 7, 9, 10, 13, 14, 19, 23 og 24.

TRU: ja.
CHI: hva er det.
OC (bilde 12)
TRU: hva tror du det er.
CHI: ei ørn.
TRU: det bestemmer du.
TRU: det står jo ingenting.
TRU: ja, da bare forteller du videre hva du ser.
CHI: mmm.
CHI: om det er en elg.
OC (bilde 15)
TRU: det kan godt være.
CHI: og så kom en elg.
TRU: ja.
CHI: og tar en oppå, oppå seg.
Off-plotline (bilde 15)
TRU: ja.
CHI: og så springer elgen.
Off-plotline (bilde 16)
TRU: ja.
CHI: og så driver elgen i utav.
Off-plotline (bilde 17)
TRU: ja.
CHI: i en sjø.
Off-plotline (bilde 18)
TRU: ja.
CHI: så går de opp.
Off-plotline (bilde 20)
CHI: så ligger det en trestubbe der.
TRU: ja.
CHI: så setter de seg oppå trestubben.
Off-plotline (bilde 21)
TRU: ja.
CHI: og så.
CHI: mmm.
CHI: og så ikke mer.
OC (bilde 22)
TRU: ikke mer.

Vedlegg 8

Eksempel på ytringer i barnas fortellinger registrert i tilknytning til deskriptive detaljer fra visuell analyse av Bilde 1



Visuelle element som blir tatt opp i barnas fortelling av Bilde 1	Gutten/hunden/de har/ser på en frosk	Frosken er i en krukke	Frosken smiler	Hunden hviler potene på toppen av krukka, snuten stikker ned i krukka	Det er mørkt ute, halvmånen er synlig gjennom vinduet, taklampen er på og vinduet står på gløtt	Gutten sitter på en krøkk og hviler hodet i hendene, øyne hans er ikke helt åpne	Gutten smiler	Bak gutten er en seng med høye sengestolper	Det er kler på gulvet (en stripet t-skjorte, noe lite og ugjenkjennelig og store støvletter)
Eksempel på barnas ytringer	Jente 1 (seks år): "gutten fant frosken", Gutt 2 (sju år): "han gutten finner en padde", Gutt 3 (seks år): "de har funnet en frosk", Gutt 4 (sju år): "det er en gutt som har en padde og en hund", Gutt 8 (sju år): "en har funnet en frosk og har en hund", Gutt 10 (sju år): "han sitter og ser når hunden ser på frosken", Jente 8 (seks år): "det var en gutt som hadde en frosk og så hadde han en hund og", Jente 8 (sju år): "jeg ser	Jente 5 (seks år): "frosk i et glass, og hund øg", Jente 4 (seks år): "et glass med en frosk oppi", Gutt 5 (sju år): "det var en gutt og en hund som hadde eh, hva er det frosken er oppi...", Jente 6 (seks år): "en frosk som er oppi et glass", Gutt 6 (sju år): "ser en frosk oppi et glass, så ser jeg	Gutt 5 (sju år): "og da var det en smilende frosk", Jente 8 (sju år): "og frosken smiler", Jente 15 (sju år): "frosken smiler til dem", Jente 16 (sju år): "og den smiler"	Jente 1 (sju år): "hunden prøvde å åpne lokket", Gutt 2 (seks år): "og så hunden så oppi der som frosken lå oppi", Gutt 4 (sju år): "og hunden prøver å ta og spise padden", Gutt 7 (seks år): "nå er hunden oppi glasset og titter på frosken", Jente 6 (seks år): "hunden kikket oppi", Jente 8	Gutt 3 (sju år): "om natta", Gutt 4 (sju år): "og lyset er på og vinduet er åpent [...] og så, og så månen er ute", Gutt 5 (sju år): "og det var natta ute", Jente 12 (seks år): "og det er midt på natten", Jente 5 (sju år): "jeg liker å se på måner. Når jeg ligger i sengen, når jeg sover, er lampen på", Gutt 5 (sju år): "selv om	Gutt 2 (seks år): "så kjedet han seg", Jente 3 (seks år): "han får ikke sove", Gutt 4 (seks år): "han kjeder seg", Gutt 5 (sju år): "men sønnen, gutten og hunden hadde ikke lagt seg enda", Jente 7 (sju år): "gutt sitter", Jente	Gutt 3 (seks år): "og synes han er søt", Jente 18 (sju år): "han var så glad i dem så han satt og kikket på dem hele dagen"	Jente 4 (sju år): "og ei seng", Gutt 4 (sju år): "og senga hans", Gutt 5 (sju år): "og sengen var oppredd og han hadde pute", Gutt 7 (seks år): "imens sitter gutten med senga si"	Gutt 4 (sju år): og så er det et bananskall og så klærne hans og så sitter på en støvel", Gutt 6 (sju år): "og en t-skjorte som ligger på gulvet", Gutt 8 (seks år): "og genser og sokk og sko og sengen"

	<p>at det er en gutt som har fått seg en frosk", Jente 12 (seks år): "de har fanget en frosk", Jente 13 (sju år): "de har funnet en frosk", Jente 14 (sju år): "her har han funnet seg en ny frosk", Gutt 15 (seks år): han har en frosk og han har en hund", Gutt 15 (sju år): "det er en gutt og så hunden og så har de funnet en frosk i dammen", Jente 16 (sju år): "de har funnet en frosk", Jente 17 (seks år): "hunden ser på frosken sin", Jente 18 (sju år): "det var en gutt som hadde en frosk og en hund"</p> <p>I tillegg til en rekke varianter av <i>Guttien ser på en frosk</i>, <i>Hunden ser på en frosk</i> og <i>De ser på en frosk</i></p>	<p>en hund", Gutt 7 (sju år): "oppi det glasset med den frosken", Jente 10 (sju år): "frosken er oppi der", Jente 11 (seks år): "frosken er oppi der", Jente 12 (sju år): "den frosken ligger ned i et glass", Jente 13 (seks år): "frosk som har blitt fanget", Gutt 17 (seks år): "der er frosken i en slags skål, de har ikke lukka igjen lokket", Gutt 17 (sju år): "frosk i en sånn krukke"</p>	<p>(sju år): "og så hunden kikker ned på frosken", Gutt 14 (seks år): "ja, en hund som holder på å putte hodet ned", Gutt 16: (sju år): "og så hunden kikket rett ned"</p>	<p>lyset stod på", Gutt 6 (sju år): en måne, ser to vinduer", Jente 7 (seks år): de er inne, så er det en hun og en frosk", Jente 10 (sju år): jeg ser en lampe", Jente 12 (sju år): "og månen skinner",</p>	<p>16 (seks år): "nå sitter han der på stolen"</p>		
--	---	--	--	--	--	--	--

Vedlegg 9 Eksempel på registrering av fremføringstrekk

Gutt 2 (seks år)

- CHI: det var en gang [: normert] et barn og en frosk og en hund.
Paralingvistiske trekk, lesestemme
Fast formulering
Referanse til relasjon (noens barn)
- CHI: de så en frosk.
- CHI: så greip de fast i han.
Utbrodering, konflikt
- CHI: så tok de han med hjem.
Referanse til relasjon (plasserer gutten innenfor en relasjonell ramme)
- CHI: og opp på rommet sitt.
Referanse til relasjon, (plasserer gutten innenfor en relasjonell ramme)
- CHI: og så hunden så oppi der.
- CHI: som frosken lå oppi.
- CHI: så kjedet han seg.
Utbrodering, konflikt
- CHI: han sov.
- CHI: og så skjedde det at han [xx].
Fast formulering (skriftspråklig syntaks)
- CHI: og så så han oppi der.
- CHI: som han var oppi.
- CHI: at han var borte.
Utbrodering, konflikt
- CHI: og så ropte han.
Indirekte tale
- CHI: og så kledde på seg.
- CHI: og så gikk han ut.
- CHI: og ropte til han, til frosken.
Indirekte tale
- CHI: så datt hunden.
- CHI: og så ble gutten sint.
Utbrodering, konflikt
- CHI: og så ropte han på frosken.
Indirekte tale
- CHI: han fant han ikke.
Fast formulering (skriftspråklig syntaks)
- CHI: og så ropte han i en hule.
Indirekte tale
- CHI: og hunden lekte med en bikube.
Utbrodering, fantasi
- CHI: så sa gutten ”øøh”.
Direkte tale
Paralingvistisk trekk, ekspressiv lyd
- TRU: [: latter]
- CHI: det var den.

TRU: mhm. [: latter]
CHI: og så så fant hunden.
CHI: bikuben datt ned.
CHI: så klatret gutten opp i et tre.
CHI: og så ropte han etter frosken.
Indirekte tale
CHI: hoppet han opp på.
CHI: så klatret han opp på en stein.
CHI: og så kom en kråke.
CHI: så så han en elg [: trykk].
Paralingvistisk trekk, lesestemme
CHI: som tok han med på hodet sitt.
CHI: og en elgunge var med.
Referanse til relasjon (noens barn)
CHI: og så tok de begge inn i pytten.
CHI: så skjedde det.
Fast formulering (skriftspråklig syntaks – en annen måte å si ”plutselig” på)
CHI: og så gikk de framover.
CHI: så var de.
CHI: så kom de på hodet.
CHI: så kom de opp igjen.
CHI: så gikk de på en stolpe.
CHI: og så sa gutten ”hysj”.
Direkte tale
CHI: så lette de bak.
CHI: og så fant de frosken.
CHI: to frosker.
CHI: og så var det slutt.
Fast formulering