

Samtala om bilderbokstexter – fördjupning

Eva Söderberg, Stockholms universitet

På omslaget till boken *Förskolans århundrade. Pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv* (Hammarström-Lewenhagen, 2016) möter oss en konstellation ur den klassiska svenska barnlitteraturen: Tant Grön, Tant Brun, Tant Gredelin, barnen Petter och Lotta, husdjuren Esmeralda och Lilla Prick – och en skymt av Farbror Blå. Bilden kan ge associationer till förskolans rötter, den pekar rakt in i ett barnkulturellt sammanhang och speglar indirekt synen på böcker och läsning som något centralt i förskolans verksamhet, både under tidigare skeden och idag. Att omslagets gestalter hör hemma i en bilderbok är också talande eftersom den betraktas som litteratur som oftast vänder sig ”till barn upp till sex år”, det vill säga förskolans åldersgrupp (Svenska barnboksinstitutet, 2018:2). Men det är något särskilt med omslagsbilden. Den har klippts isär till kvadrater som placerats mot en svart bakgrund, vilket riktar uppmärksamheten mot detaljerna i de enskilda kvadraterna: en brun volang på en klänning, gamla glasögon på en tantnäsa, en violett damhatt, en svart herrgalosch, en skärmössa och en kringla i ett ljust hår.



Bild 1: Hammarström-Lewenhagen, B. (2016). *Förskolans århundrade: pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning. Formgivare Johan Laserna.

Hur kan bilderna förstås separat, eller tillsammans med Beskows text? Att kvadraterna på bilden är placerade med små förskjutningar får dessutom till följd att svarta glipor bildas mellan dem. Vad finns där? På vilket sätt fyller vi igen eventuella sprickor och tomrum? Finns det något utanför det direkt avbildade som går att synliggöra och diskutera? Vad kan detta säga om kön, ålder, klass, etnicitet – och tid? Att språk och identitet hänger samman bör inspirera till ständigt levande samtal om bilderböcker, och om bilderboksbeståndet på förskolan, vilket även tydliggörs av läroplanen Lpfö 18:

Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter.

I den här artikeln kommer dels den betydelse som bilderbokens text och bild har för meningsskapande att diskuteras, dels hur dessa texter och bilder kan gestalta, reproducera och utmana samhällliga och kulturella normer av olika slag. Ingen barnlitteratur framställs i ett vakuum. Bilderbokens möjlighet att överhuvudtaget mångfaldigas och nå ut till barnläsarna har varit – och är – avhängig skiftande trycktekniska, ekonomiska och sociala faktorer. Varje tid producerar dessutom böcker som på olika sätt ger uttryck för rådande föreställningar om barndom och barns behov. Balansen mellan det fostrande och underhållande, mellan det didaktiska och estetiska, har varit något för bilderboksskaparna att ständigt förhålla sig till. Hur mycket verklighet, och hur mycket fantasi, tål barn i olika åldrar? Mot bakgrund av bilderbokens särart och barnkultur som förmedlare av normer och värden kommer också ingångar till bilderbokssamtal, såväl i barngruppen som kollegialt, att presenteras i artikeln. Det kan även motiveras utifrån förskolans värdegrund och uppdrag, så som detta formuleras i Lpfö 18:

Inget barn ska i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder hos barnet eller någon som barnet har anknäytning till, eller för annan kränkande behandling.

Förskolan har ett demokratiuppdrag och ska motverka diskriminering av olika slag. Samtidigt ska den även arbeta med högläsning och samtal om text. Dessa uppdrag kan med fördel kombineras då litteraturen kan skildra många sidor av människors uppfattningar och levnadssätt och därmed öppna upp för barnens reflektioner kring livsfrågor.

Perspektiv på bilderboken

Bildens plats i barns kultur har en lång tradition, och dess betydelse framhävs redan på 1600-talet av filosofer och pedagoger. Med sin så kallade *Orbis pictus* (1658) – på svenska *Den synliga världen* (1682) – där omvärlden presenteras i text och bild, anses Comenius ha skapat den första ”bilderboken” för barn (se Boglind & Nordenstam, 2015:101f.). Den barnlitteratur som därefter utgavs var under lång tid blygsam och riktade sig oftast till barn i ett högre socialt skikt. Det var till exempel bara de mest förmögna som kunde köpa de påkostade böcker där själva ordet bilderbok myntas 1793, *Bilderbuch für Kinder* (Bilderbok för barn) i tolv band (Stybe, 1972:39f.). En tidig bilderbokspionjär var tysken Heinrich

Hoffman som med *Der Struwpeter* (1845, *Julbocken eller Pelle Snusk* 1872) bjuder på tydliga pekpinningar men samtidigt humor och överdrifter. I svensk översättning roade och oroade han läsarna bland annat med berättelsen om den tumsugande Conrad som fick tummen avklippt av skräddaren med en gigantisk sax (se Boglind & Nordenstam, 2015:109).

Bilderbokens historia utmärks av både tradition och förnyelse. Förnyelsen har ofta skett till följd av att bilderboksskapare och pedagoger har ställt frågor som är centrala än idag: Vilka barn får sin erfarenhetsvärld speglad i bilderboken, och vilka får det inte? Vilka barn och vuxna finns representerade i böckerna och på vilket sätt ser dessa representationer ut? Vilka normer och värderingar bör förmedlas – eller undvikas? Vilka estetiska uttryck och berättartekniska grepp kan användas och hur samverkar text och bild på bästa sätt? Och vilka är de tilltänkta barnläsarna? Runt det förra sekelskiftet i Sverige fanns ett sug efter barnlitteratur av svenska författare och konstnärer för svenska barn att känna igen sig i. Lärare och andra som arbetade i skolan engagerade sig i att få fram en högkvalitativ litteratur för ”folkets barn”, som skulle få möta både anpassade klassiker och nyskriven litteratur. Redan 1897 debuterade Elsa Beskow med *Sagan om den lilla, lilla gumman*, och utifrån verkliga förebilder skrev hon böckerna om tanterna som gavs ut mellan åren 1918 och 1947. Vid sidan av bland andra Jenny Nyström och Otilia Adelborg blev hon en representant för det som kommit att kallas den svenska barnlitteraturens första guldålder. Den förknippas just med genombrottet för den inhemska bilderboken, ofta skapad av kvinnor. I synnerhet Beskow var mycket produktiv, och när det gäller förmänskligade växter hade både hon och Adelborg inspirerats av en annan pionjär, den brittiske illustratören och formgivaren Walter Crane (se Boglind & Nordenstam, 2015:110). De bidrog till att svenska barn kunde stifta bekantskap med förmänskligade växter och djur från den svenska floran och faunan.

Bilderboken fortsatte att utvecklas även efter den första guldåldern. Nya tider krävde dock nya miljöer, motiv och teman. I Beskows sista bok *Röda bussen och gröna bilen*, utgiven ett år före hennes död 1953, märks detta. Det är heller inte den bilderboken författaren och tecknaren Kerstin Thorvall anspelar på i sin debattartikel i *Expressen* 1965 där barnlitteraturen anklagas för att bland annat innehålla förlegade könsrolls- och familjemönster. ”Bor alla barnboksförfattare i tomtebolandet?” frågar Thorvall retoriskt med en syftning på *Tomtebobarnen* (1910) av Beskow. Den vardag som många av samtidens barn hade erfarenhet av fanns inte gestaltade i böckerna för dem. Nu lät Thorvall Beskows skogsfantasi representera en kärnfamilj med traditionellt könsbundna roller. Thorvalls debattartikel fångade upp strömningar i tiden och en realistisk våg som inkluderade fler erfarenheter blev tydligt märkbar i bilderböckerna. Även Lennart Hellsing ropade på förnyelse och förde tillsammans med en lång rad konstnärer och illustratörer in modernistiska former och mer moderna, urbana miljöer i barnlitteraturen (Kåreland, 2002b). På 1980-talet kunde ett tydligare barnperspektiv och en öppnare struktur med fler tolkningsmöjligheter skönjas i den svenska bilderboken (Rhedin, 1991). På 1990-talet fördjupas detta i en fragmenterad bilderbok som speglar ”det postmoderna samhällets splittrade verklighetsuppfattning, i hög grad styrd av medievärlden” (Kåreland, 1998:278).

Idag är bristen på inhemska bilderböcker med urbana miljöer eller gränsöverskridande tematik inte ett problem. Snarare är det det mångkulturella perspektivet som inte tillgodoses i tillräckligt hög grad, och översättningarna från kulturer utanför den västerländska och anglosaxiska delen av världen är anmärkningsvärt få. Däremot finns det svenska bilderböcker översatta till de flesta av minoritetsspråken liksom till engelska, persiska och arabiska (Svenska barnboksinstitutet, 2018:16).

Bilderboken i en visuellt präglad tid

Det är ett århundrade sedan den första boken om Beskows tanter utkom, och den kan fortfarande ses i förskolorna som exempel på bilderboksklassiker och kulturarv (Simonsson, 2004:96). I hyllorna kan den samsas med mer samtida bilderböcker från de senaste decennierna. Dessa är i sin tur ett svar på nya krav på innehåll och form. När utvecklingen av vår egen tids bilderbok från 1990-talet och framåt sätts in i en övergripande samhällskontext är det nödvändigt att se den mot bakgrund av ett ökat intresse för det visuella i kulturen i allmänhet. För den tyngdpunktsförskjutning som under denna tid tagit sig uttryck i ett ökat engagemang för det visuella brukar begreppet ”visual turn” användas, den visuella vändningen. Seendet som kunskapsform och bilders alltmer dominerande budskap i vår kultur uppmärksammas allt oftare (t.ex. Bergman, 2003; Mitchell, 2005). I linje med detta pekar forskare och barnlitteraturexperter på bilderboksutgivningens expansion under 1990-talet och det nya millenniets första årtionden. Av de drygt 2500 barn- och ungdomsböcker som gavs ut 2017 i Sverige var 906 titlar bilderböcker. Detta innebär att bilderboken är den i särklass största utgivningskategorien, och även den kategori som ökat mest under 2000-talet (Svenska barnboksinstitutet, 2018:17). En mindre del av ökningen kan dock tillskrivas det faktum att vissa produkter utgörs av ett mellanting mellan bok och leksak, men som genom att klassas som bok kommer i åtnjutande av en lägre bokmoms (Warnqvist, 2016:432). Vid sidan av bilderbokskategorin har även andra bildbaserade och rikt illustrerade kategorier ökat. Enligt Svenska barnboksinstitutet tyder detta på ”att bilden generellt har blivit viktigare i digitaliseringens tidålder” (2018:5). Följaktligen uppstår det behov av nya definitionsord för bildberättande, som serieroman och bildroman.

Men den förändring som nämns ovan är inte bara kvantitativ utan också – vilket det kommer att ges fler exempel på längre fram – kvalitativ och gäller både innehåll och form. Boglind och Nordenstam menar att bilderböckerna hör till de barnlitterära texter som förändrats mest under senare tid (2015:101). Under 2000-talet har dessutom bilderbokens alltmer åldersöverskridande dimensioner uppmärkammats (Warnqvist, 2017:147f.). Med ett längre tidsperspektiv kommer dessa förändringar att framträda med större skärpa.

Bilderbokens särart

I Svenska barnboksinstitutets årliga analys av barnboksutgivningen på svenska är bilderboken en av tio huvudkategorier (Svenska barnboksinstitutet, 2018:2). Men vilken typ av litteratur sorteras in i denna kategori? Vad är det som utmärker bilderboken? I de många försök som gjorts för att definiera den har utgångspunkterna bland annat varit dess *primära*

målgrupp barnen, kvantitativa mått på *förekomsten av bilder* (enligt Svenska barnboksinstitutets presentation ska minst hälften av en bilderbok utgöras av bilder ”som är jämnt fördelade”) och *relationen mellan texten och bilden*. I definitionerna kan även bilderbokens *pedagogiska syften* eller dess *skönlitterära syften* (den berättar en historia) framhävas liksom dess *estetiska dimension* och specifika sätt att berätta med hjälp av *två språk* – och själva bläddrandet (Boglund & Nordenstam, 2015:105f.; Svenska barnboksinstitutet, 2018:2; Rhedin, 1992:22; Christensen, 2014:6).

Det finns visserligen textlösa bilderböcker men bilderbokens sätt att oftast låta text och bild kommunicera ”i symbios” är något av det mest utmärkande. Kristin Hallberg myntade 1982 det idag etablerade begreppet *ikonotext* för bilderbokens sätt att berätta i bild (”ikon” på grekiska) och text. Bilderbokens budskap bygger på att den verbaliserade berättelsen, texten, och den visualiserade berättelsen, bilden, samverkar. Denna samverkan, ”synergi”, blir något mer än de enskilda delarna. Ikonotexten utgör med andra ord bilderbokens ”egentliga text” där ord och bild samverkar. Detta ställer krav på läsaren eller lyssnaren att ta in dessa dubbla budskap samtidigt och skapa mening ur dem.

Mot bakgrund av hur bilderboken definieras och fungerar är det följdriktigt att även placera in den i en *multimodal* förståelseram. I kommunikationsforskning och undervisningssammanhang har detta blivit ett samlingsnamn för kommunikation med hjälp av olika teckensystem, koder, medier och material. Text och bild kan utgöra innehållet i en kommunikationssituation, och andra modaliteter kan vara till exempel ljud, gester, mimik, blickar (Selander & Kress, 2010). Med andra ord lämpar sig just högläsning av bilderböcker väl för utforskandet av multimodala uttryck. För det lilla barnet kan ju bläddrandet, röst, kropp, gester, blickar, mimik vara lika viktiga för helhetsuppfattningen av boken som text och bild. När det gäller just det kroppsliga, sinnliga, har bilderboksläsningen sagts utgöra ett viktigt möte för barnet inte bara med konst utan även med föräldern eller någon annan vuxen litteraturförmedlare (se t.ex. Kåreland, 2002a:66 och Mjør, 2009). I detta sammanhang är det viktigt att påminna om förskolans kompensatoriska uppdrag och vikten av att alla barn erbjuds möjlighet att få läsa med en vuxen innan de förväntas delta i lässtunder i grupp. Denna läsning ”i dubbel knäbredd” eller i en större grupp äger alltid rum i en miljö. Läsmiljöns, högläsningens och berättandets betydelse, liksom de vuxnas – men även andra barns – roll som läsande förebilder diskuteras i del 1 och del 4 i denna modul, *Läsa och berätta*.

Bilderbokens didaktiska potential

Den gamla tanken att bilderboken skulle utgöra det lilla barnets första möte med bildkonst äger inte längre giltighet. I den digitaliserade världen där den visuella dimensionen är så dominerande möter barnen bilder inte bara via böcker, TV och film utan också via datorer och läsplattor. Även bilderböcker gör gränsöverklivningar och omvandlas till e-böcker och appar där verkningsmedel från film och dataspel tas i bruk och animationer, interaktiva inslag och ljudeffekter integreras på mer eller mindre genomtänkta sätt i handlingen (se t.ex. Fast, 2007:34 och 39f. samt Seip Tønnesen, 2018). Hur ska då den fysiska

“pappersbilderboken” kunna göra sig gällande i det digitala bruset? Rhedin undrar om bilderboken ”ska anpassa sig, flyta med och låta sig uppslukas av den allmänna digitala strömmen” eller om den har möjlighet att “stå fast vid sin väsensskilda, *andra* flermedialitet som konstform och utveckla den tryckta bokens hantverk, innehåll, estetik, komplexitet och långsamhet”. Innehållet i *En fanfar för bilderboken!* tycks innebära ett jakande svar på den andra frågan (Rhedin et al., 2013:11f.). Nikolajeva ser bilderboken och dess möjlighet till avancerade textsamspel som “en av de mest komplicerade konstnärliga former man kan tänka sig” (2000). Här kan “komplicerad” läsas som komplex, utmanande och stimulerande. Något att tillsammans fördjupa sig i och återvända till många gånger.

Viktigt med läsning för förskolebarn (1-5 år) är det gränsöverskridande berättandet, att de texter som läses möjliggör för någon från en annan tid eller plats att kommunicera med läsaren eller lyssnaren, som i sin tur kan knyta an till egna erfarenheter. Med andra ord kan bilderbokens betydelse ur ett vidare literacyperspektiv inte underskattas. Mer precis kan bilderboksläsning bidra till barns utveckling av såväl litterär och visuell literacy som critical literacy. Med critical literacy avses ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv, där kritisk inte handlar om att vara negativ utan om att inta en undersökande hållning. Bilderboken kan till exempel väcka nyfikenhet på bokstäver, bland annat genom titlarna som kan ha olika typsnitt, färger, storlek och konfigurationer. De kan på kreativa sätt understryka det centrala temat i boken genom att vara sammanfogade av konkreta betydelsebärande föremål. Därmed leder konstnärens val av titelns innehåll och form läsarens eller lyssnarens associationer i en bestämd riktning. En kreativ användning av bokstäver kan i sin tur väcka intresset för andra skriftsystem, som ofta finns representerade i barngruppens samlade erfarenhet, arabiska till exempel. Vidare lär bilderboken indirekt barnen hur läs- och blädderriktningen ser ut i den västerländska kulturen. Detta understryks genom ett speciellt grepp som får läsaren att vilja vända blad – användningen av så kallade “pageturners” (Nikolajeva, 2000:80f.). En sådan kan vara visuell som dörren i Anna-Clara Tidholms smååringsbok *Knacka på!* (1992), en röd (!) tråd som löper genom boken som i *Historien om någon* av Åke Löfgren och Egon Möller-Nielsen (1951), hål i sidorna som ger en skymt av nästkommande sidor som i Tove Janssons *Hur gick det sen?* (1952) eller en väg som slingrar sig fram och som vi kan följa från vänster till höger i samma bok. I den finns även exempel på en verbal pageturner: frågan “Vad tror du hände sen?” längst ner till höger på varje uppslag.

Vidare är bilderboken en skolning in i skönlitterära grepp och mönster. Redan Barbro Lindgrens och Eva Erikssons Max-böcker visar vad som krävs för en spännande intrig. I dragspelsboken *En anka/pojke är bra att ha* (2013) av Isol kan det lilla barnet få ett konkret exempel på att något alltid berättas ur ett perspektiv – och att detta får betydelse. Boken kan läsas från två håll, ur två perspektiv, och blir därmed två olika berättelser. Riktigt tydligt blir detta om man vid den andra eller tredje läsningen av boken har två exemplar och kan lägga dessa intill varandra.

Bilderboken kan även vara en stimulans i kodknäckarfaser men också genom sitt specifika sätt att berätta även med bilder skapa en möjlighet för en läsare eller lyssnare att inta rollen

som "textkritiker" (Freebody & Luuk, 1990). Till detta bidrar bland annat text och bildrelationerna som i vissa fall kan komplettera varandra men i andra stå i konflikt med varandra. De bilderböcker där den verbala och visuella berättelsen i princip säger samma sak kallar Nikolajeva *symmetrisk* bilderbok. I en *kompletterande* bilderbok fyller den verbala och visuella berättelsen i varandras luckor, och i den *expanderande* eller *förstärkande* bilderboken kan det ena mediet stödja det andra och bägge måste finnas där för att handlingen ska bli begriplig. I en *kontrapunktisk* bilderbok ifrågasätter ord och bilder varandra på spännande och kreativa sätt, medan ord och bilder inte alls stämmer överens i den *ambivalenta* bilderboken, vilket kan skapa förvirring och osäkerhet (2000:22). Detta väcker många frågor om vad det är man som läsare eller lyssnare egentligen ser på bilden, vad det är som egentligen händer och hur detta kan förstås och tolkas. Här kan sinnet för en kritisk hållning och kreativ läsning väckas och uppmuntras. Detta leder över till frågor om värderingar, normer och bilderbokssamtal.

Bilderboken och normerna

Barnkulturen är, konstaterar Karin Helander, genomsyrad av vuxenvärldens tolkningsföreträdare, värderingar och normer. Hur vi ser på barn, barndom och barnkultur är beroende av samhällsdiskurser om makt, kontroll och styrning (2011:4). När det gäller bilderboken har vi i denna artikel sett exempel på hur den förmedlar normer och värden av olika slag som sedan kritiserats och lett fram till förändring eller diskussion. Men då samhället hela tiden förändras gäller detta även för bilderböckerna, även om de inte direkt avspeglar verkligheten utan snarare förhåller sig till sin samtid, med skilda resultat.

Av diskrimineringsgrunderna är kön den som engagerat mest inom förskolan, och som också nämns först i läroplanen. Hur barn bemöts i förskolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar enligt läroplanen till att forma deras uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Mer precist lyder det på följande sätt:

Förskolan ska aktivt och medvetet främja alla barns lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Förskolan har ett ansvar för att motverka könsmönster som begränsar barnens utveckling, val och lärande. (Lpfö 18)

Kön hänger även ihop med sexualitets- och familjenormer (Salmson & Ivarsson, 2015:14 och 22f.), och det samspelar med andra maktdimensioner som etnicitet, funktion och klass, något som studeras inom så kallad intersektionalitetsforskning (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2012). För att skapa en medvetenhet, inte minst om normer om manligt och kvinnligt, om vad som anses vara maskulint och feminint, har genuspedagogik utvecklats. Denna kan se ut på olika sätt, ha ett skiftande innehåll men syftar i stort till att skapa normmedvetenhet, en insikt om hur till exempel föreställningar om kön kan påverka och begränsa identitetsutveckling och lärande, och på så sätt skapa en plattform för förändring. En mer övergripande normkritik handlar om metoder och teorier som används för att arbeta brett mot diskriminering och exkludering. Karin Salmson och Johanna Ivarsson ser utifrån sitt förskoleperspektiv normkritik som "ett perspektiv som hjälper oss att se normer

och deras konsekvenser. För att förändra normer krävs det dock handling, och det är vad vi kallar normkreativitet” (2015:12).

I backspeglarna kan man urskilja två spår, eller strategier, i förskolans genuspedagogiska arbete. Det ena är *könsneutralitet*. Kåreland ger exempel på hur detta kommer till uttryck i sagoläsning genom att en könsstereotyp karaktär kan kallas ”han” i stället för ”hon”. Törnrosa kan få andra gåvor av feerna än de som är starkt kopplade till kön. I sagan om Guldlöck och de tre björnarna kan man ändra så att pappa björn kokar gröten och mamma björn lagar stolen (Kåreland, 2015:116). Den andra strategien, *kompensatorisk pedagogik*, ringas in av titeln på Britta Olofssons bok om genusmedveten förskolepedagogik i praktiken: *Modiga prinsessor och ömsinta killar* (2007). Utifrån tanken att skönlitteratur påverkar barn i olika riktningar skulle bilderböcker där flickor och pojkar överskrider det som uppfattas som genustypiska, och kanske begränsande, normer kunna väljas i den gemensamma läsningen.

Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén och Kajsa Ohrlander ser förskolans genuspedagogik och jämställdhetsarbete som ett unikt fenomen i världen, både med sin långa historia och som ett ”gigantiskt socialt integreringsprojekt i förhållande till social klass, kön, funktionshinder, etnicitet och kultur” (2015:6). I deras bok om jämställdhetspedagogiska utmaningar, *En rosa pedagogik* (2015), ser de detta arbete just som utmanande, och de två hållningar eller strategier som nämns ovan problematiseras också (Ohrlander i Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2015:17).

Bokval med breda och inkluderande normer

Hur ska valet av böcker se ut i bilderbokssamtal som direkt och indirekt ska beröra normer och vilka möjliga positioner en flicka eller pojke, man eller kvinna, kan inta i världen? Förskolans uppdrag är som framgått att utforma miljö, material och verksamhet bland annat för att motverka stereotypa könsmonster. Centralt är att ha ett bokbestånd i linje med uppdraget och som förskollärare vara redo att möta barnens frågor. Att tillsammans i arbetsgruppen inventera sitt bokbestånd mot bakgrund av diskrimineringsgrunderna, och kanske även andra normer som till exempel skönhetsnormer eller den urbana normen, kan bidra till att en eventuellt osynligt intern bilderboksnorm framträder på den aktuella förskolan. När denna synliggjorts kan en fruktbar kollegial diskussion om hur bokbeståndet eventuellt kan förändras äga rum.

Hur pass uttrycklig ska den vuxne vara om normer och stereotyper i boksamtalen? Här skiljer sig uppfattningarna åt. Å ena sidan kan det finnas en risk att explicit utmana barnen med det som framstår som stereotyp, eftersom det kan få motsatt effekt. Salmson och Ivarsson menar att det normkritiska perspektivet som man använder som personal är en sak, medan den tanke om normkreativt arbetssätt som man agerar utifrån i verksamheten med barnen är en annan. ”När vi arbetar tillsammans med barnen är det viktigt att förutsätta breda och inkluderande normer, och inte fokusera på normgränser som du kanske ser och analyserar och reflekterar kring tillsammans med dina kolleger” konstaterar de (2015:30). Att uttryckligen prata om vad pojkar och flickor ”får” göra eller inte bör enligt Salmson och

Ivarsson undvikas. Det är bra om personalen på förskolan låter barnen befinna sig i sin ”normfria värld så länge som möjligt och inte via övningarna lyfter fram eller problematiserar något som barnen ännu är omedvetna om” (2015:16). Å andra sidan kommer barn förr eller senare att möta diskriminering och fördomar av olika slag. Forskaren Klara Dolk problematiserar vad hon menar är en tendens i svenska förskolor till att ”skapa en frizon från stereotypa förväntningar snarare än att diskutera genusrelaterade frågor *med* barnen för att få höra deras tankar och funderingar” (Dolk i Lenz Taguchi et al., 2014:69). Om barnen aldrig deltar i sådana samtal menar hon att de troligtvis har ”färre verktyg att hantera situationer på där normer och värderingar skiljer sig från de sammanhang de är vana att vistas i” (ibid:70). Hur personalen i förskolan löser denna balansgång i verkliga situationer och i samband med bilderboksläsning kan givetvis ha med barnens ålder, intresse och mognad att göra, men återigen är erfarenhetsutbytet i det kollegiala samtalet om normer viktigt.

Mot bakgrund av ovanstående är det rimligt med en medveten variation av böcker av olika bilderboksskapare från olika tider, där både genusmönster och andra mönster, som exempelvis relationen mellan barn och vuxna, ser olika ut. När det gäller själva boksamtalen kan följaktligen modeller med öppna, sökande och intresserade frågor där barnen ges möjlighet att synliggöra sin läsning och förståelse utgöra inspiration (se del 2, Samtal om text, av Philgren i denna modul och Solstad, 2016).

För de mindre barnen kan böcker där de litterära gestalterna inte är könsbestämda vara givande, till exempel Lotta Geffenblads *Prick och Fläck på picknick* (2005) med fortsättningar. Andra böcker för de yngsta som i sig innebär ett normbrott när det gäller själva perspektivet är Anna-Clara Tidholms så kallad smååringslitteratur. I den låter hon det läsande barnet själv vara ett slags huvudperson och gå in i hus, uppleva rumsligheter, gå ut på vägar och beskåda miljöer och situationer. *Knacka på!* är redan nämnd, och i *Ut och gå!* kan den kiosk där både glass och gurka säljs väcka reaktioner.

Ett mer övergripande temaarbete med stort inslag av bilderböcker skulle till exempel, som det föreslås i *Litteraturläsning i förskolan*, kunna vara ”Min familj och jag” (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013:85ff.). En begränsad och normerande syn på kärnfamiljen bryts automatiskt upp genom samtal om en bok som *Min familj*, där en lång rad olika typer av familjekonstellationer introduceras utifrån de barn som befinner sig mitt i dessa (Tidholm, 2009). Inom detta tema skulle en bok som *Tant Brun, Tant Grön och Tant Gredelin* (Beskow, 1918) inte bara vara exempel på en bilderboksklassiker utan också kunna visa på ett möjligt – och färgglatt! – sätt att utgöra familj på. Vilka familjekonstellationer finns i *Doris drar*, skriven nästan hundra år senare (Lindenbaum, 2015), eller i *Ninna och syskongrodde* (Ruta, 2016)? Frågan om vem eller vilka som tillhör en bokfamilj är också intressant att uppmärksamma. Hur är det till exempel med favoritmorbrodern i *Lill-Zlatan och morbror raring* (Lindenbaum, 2008)? Vilken roll har han i familjen och vad händer när Steve dyker upp? Frågan om familjemedlemmars ”närvaro” blir särskilt angelägen då någon dör, som i *Dom som är kvar* (Saler & Ahmed Backström, 2014). Ett annat exempel på tema är att under längre tid arbeta med stora delar av ett bilderbokskonstnärsskap, till exempel Leo Lionnis.

Detta görs i *Flickan med den bruna kritan*, där lek och drama är centrala i sammanhanget (Gussin Paley, 2002). Av de svenska författare som nämnts skulle till exempel Pija Lindenbaum lämpa sig för ett sådant arbete, eftersom hennes förskolevärld bildar ett eget universum med intressanta kopplingar mellan böckerna. Dessa kan upptäckas när text och bild verkligen närläses och flera av hennes böcker är aktualiserade samtidigt.

Ingångar till bilderbokssamtal

Det finns många sätt att hitta infallsvinklar till bilderbokssamtal där normer direkt eller indirekt berörs. Några kan vara de fem återkommande kvaliteterna i barnlitteraturen som Jerry Griswold (2006) vaskat fram: ”Snugness” syftar på att barn gärna leker i små utrymmen som kojor, under bord, i små hus och liknande. ”Scariness” syftar på barns dragning till det farliga, till att bli (lätt)skrämd. ”Smallness” syftar på barns fascination inför miniatyrer och den lilla världen. ”Lightness” syftar på barnens relativa ”lätthet” konkretiserad bland annat i flygande barnbokskaraktärer. ”Aliveness” till sist syftar på att talande djur, förmänskligade leksaker och besjälad natur är vanliga i litteratur för barn.

Laukka (i Rhedin et al. 2013:185ff.) menar att färger och valörer har kulturella och psykologiska anknytningar och är centrala i människans liv. I bilderboken är färgen ”en stark aktör, som dominerar stämningen och bokstavligen färgar det emotionella klimatet”. Valör är å andra sidan att ”justera stämningen ljusare eller mörkare”. Hon nämner också skillnaden i upplevelse av svartvitt och färg. Vidare tar hon upp ”rummet” som även hänger samman med tiden och bladdrandet. Rummet i bilderboken kan vara allt från det mikroskopiska till den oändliga rymden. Det kan ses ur olika perspektiv och vara sparsmakat eller rikt varierat – och det ska svara mot den mentala stämningen i texten: ”absurd nonsens, glad, sorglös, trång, beklämmande, vemodig, romantisk, kall, bedrägligt snygg...”. Den sista analyspunkt som ska nämnas är ”gestalter, personer, barnet” och Laukkas avgörande fråga är: ”Hur formger man ett barn?”. Ska det vara ett obestämt barn som många kan identifiera sig med, eller ett mer individuellt barn? Hur uttrycks relationen mellan barn och vuxna, och hur är storleksskillnaden mellan dem?

Som utgångspunkt för bilderbokssamtal eller samtal om bokbeståndet på förskolan kan Griswolds kvaliteter och Laukkas analyspunkter kombineras. Samtalen som utspinner sig kan bli ett gemensamt utforskande, nyfiket och lyssnande utan givna korrekta ”svar”. Ikonotexten, där ord och bild samverkar, kan som framgått innehålla motsägelser och ge upphov till samtal. Genom att samtalen kan röra mer än en bok skapas möjligheter att göra kopplingar inte bara till det egna livet utan också till annan litteratur. När barnen reagerar och tycker att något är fel, dumt eller äckligt kan det vara en ”normgräns”, liksom när de ställer frågor (jämför Salmson & Ivarsson, 2015:38).

I *Morkels alfabet* (Hole, 2016) och *Drakeld* (Mendel-Hartvig & Gustavsson, 2016) bor centrala gestalter högt uppe i träd, och här kan till exempel frågor om ”snugness” och ”rum” kombineras. Hur liknar de här boningarna varandra och hur skiljer de sig åt? Vilket ser mest ut som ett hem? Ur vilka perspektiv ser vi dem, och hur är de inredda? Skulle läsarna vilja bo i någon av dessa boningar? Varför? Varför inte? Det händer obegripliga

saker i bägge dessa böcker. I *Drakeld* ger sig Lilla Milli ut ensam i natten och blir skadad av en drakes farliga eld. Om hon vaknar upp efter tre dygn så klarar hon sig och blir det mäktigaste av alla barn. Denna bok kan läsas i anslutning till *Den farliga resan* (Jansson, 1977) och *Den stora vännen* (Karlsson & Lindström, 2017) som också handlar om flickor som möter farligheter. Här kan alltså frågor om ”scariness” kombineras med samtal om ”gestalter, personer, barnet”. Då ”färger” enligt Laukka är starkt knutna till det emotionella kan det vara intressant att se vilka färger det trygga har och vilka färger det farliga har. Är någon tid på dygnet, någon årstid eller någon väderlek farligare än någon annan? Hur är det med form och storlek? Finns det former eller storlekar som ser farligare ut än andra? Och till sist – kan man dras till det farliga...? Dessa två böcker visar också hur folksagans strukturer mer eller mindre tydligt kan återfinnas även i vår egen tids barnlitteratur. Här kan det vara intressant att diskutera vad dessa flickor gör, hur de känner sig, och vad som skulle kunna hända sedan, när berättelsen i boken är slut. Hur skulle till exempel världens mäktigaste flicka kunna använda sina krafter? Vad skulle hon kunna göra?

En äldre bilderbok som också handlar om en flicka som tvingas möta och överleva farligheter är *Tummelisa* (Andersen, H. C. & Beskow, 1908). Här finns förutom kvaliteten ”scariness” även ”smallness”, ”lightness” och ”aliveness”. Få sagor har illustrerats och anpassats till bilderboksformat så mycket som den (Söderberg i Lövgren, 2016:25f.). Detta ger oändliga möjligheter att diskutera både hur Tummelisa, blomsterprinsen och alla de talande djuren är illustrerade. Vid ett tillfälle flyger hjältinnan iväg på en svala. Hur sitter hon på denna svala? Hur håller hon i sig – och hur håller hon balansen? Ser det ut som att hon styr eller följer hon bara viljelöst med? Fler böcker med barn som flyger, till exempel *Spyflugan Astrid* (Jönsson, 2016), eller som har problem med sin flygförmåga, som *Jonatan på Måsberget* (Ahlbom, 2008), kan aktualiseras i sammanhanget.

William Morris bok (Lacombe & Kawa, 2011) handlar om den berömde designern och tapetmakaren som levde i mitten av 1800-talet och som hjälper tjänsteflickan att duka bord och vika servetter till blommor och fåglar. Men varför gör han det i smyg? Och de små ringlande textraderna i illustrationerna – pojkens dikter? – verkar också hemlighetsfullt insmugna. Varför? Vad är det för normer om hur pojkar ska vara som styr hans liv? För att se hur barn som hör till en viss klass är klädda kan boken om William och *Tant Brun, Tant Grön och Tant Gredelin* läggas intill varandra och jämföras. När det gäller Petter kan man fundera över hur hans kläder visar att han hör till de tre tanterna?

Ovan beskrivs ingångar till samtal, både kollegiala och i barngruppen, som uppmuntrar till att med respekt för konstformen bilderbok ge sig in i text och bild och se hur de fungerar tillsammans. Ibland är texten frånvarande och handlingen berättas genom bilderna, något som i projektet ”Silent Books: from the world to Lampedosa and back” tänks överbrygga språkliga och kulturella barriärer och skapa kulturmöten (Lindfors, 2016). Ytterligare ett alternativ är att agera mer ”på tvärs” mot bilderbokens intentioner och se vilka andra möjliga berättelser en bok kan inspirera till. I linje med Judith Butlers *Gendertrouble* används i *En rosa pedagogik* uttrycket ”genuspedagogiskt trubbel” och en möjlig utveckling från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik diskuteras.

Inspirerad av detta ”trubblar” Hulth och Schönback genusnormer utifrån en bilderbok. Tillsammans med barnen ”läser” de en bilderbok skriven på ett språk som ingen behärskar. Alla får bidra med sina tolkningar. Därefter kopierar de sidorna i boken, klipper ut figurerna och låter barnen skapa nya berättelser. Övningen innebar att pedagogerna fick anledning att fundera över vad som hade framstått som viktigt i berättelsen och vilka gestalter som betraktades som huvudpersoner. Detta var nämligen inte självklart bland barnen. Hela arbetet innebar också att pedagogerna fick anledning att fundera över vilka normer som styrde deras egna uppfattningar om som ledde till att de nedvärderade och osynliggjorde vissa av barnens fantasier och berättelser (Hulth & Schönback i Lenz Taguchi et al., 2014:113f). I en genuin normkritisk anda rör sig även de självreflexiva vuxna läsarna mot omprövningar och djupare insikter. Liksom med den sönderklippta Beskow-bilden i artikelns inledning utmanas vaneseendet och övertygelsen om att man redan vet hur något ”är”.

Litteratur

Bergmann, Sigurd (2003). *I begynnelsen är bilden. En befriande bild-konst-kultur-teologi*. Stockholm: Proprius.

Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2015). *Från fabler till manga 1. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteraturen*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet. En dokumentation. Årgång 2017:21 mars-17 maj 2018. Stockholm: Svenska barnboksinstitutet.

Christensen, Nina (2014). I bevægelse. Billedbøger og billedbogsforskning under forvandling. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Vol 44, Nr 2, s. 5-19.

Damber, Ulla, Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Dolk, Klara (2014). Olikhet, aktivism och kritiskt tänkande i förskolan. Nedslag i Australien och Sverige. I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red.). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB, s. 60-74.

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.

Griswold, Jerry (2006). *Feeling like a kid. Childhood and children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Gussin Paley, Vivian (2002). *Flickan med den bruna kritan. Hur barn använder berättelser för att forma sina liv*. Visby: Filmförlaget.

Hallberg, Kristin (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3-4, s. 163-168.

Hammarström-Lewenhagen, Birgitta (2016). *Förskolans århundrade. Pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Helander, Karin (2011). Introduktion. *Locus* 3-4, s. 3-7.
- Hultgren, Frances & Johansson, Monika (2017). *Läsmiljö och läsande förebilder. Del 4 i Läshyftsmodulen Läs och berätta, förskola*. Stockholm: Skolverket.
- Hulth, Magdalena & Schönback, Hedda (2014). Att ”trubbla” genusnormer utifrån en bilderbok. I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red.). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB, s. 113-128.
- Jönsson, Karin & Jennfors, Elisabeth (2017). *Ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv. Del 1 i Läshyftsmodulen Kritiskt textarbete – att läsa, samtala och skriva (om) världen, förskola, lärare i förskoleklass och årskurs 1–6*. Stockholm: Skolverket.
- Kåreland, Lena (1998). 1990-talets svenska bilderbok. Några exempel. I: Hallberg, Kristin (red.). *Läs mig – sluka mig! En bok om barnböcker*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 277-295.
- Kåreland, Lena (2002a). Bilderboken. I: Lund, Hans (red.). *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur, s. 63-70.
- Kåreland, Lena (2002b). *En sång för att leva bättre. Om Lennart Hellsings författarskap*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historik, genrer, termer, analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Laukka, Maria (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. I: Rhedin, Ulla, Oskar K. & Eriksson, Lena (red.). *En fanfar för bilderboken!* Stockholm: Alfabet, s. 185-190.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red.) (2014). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.
- Lindfors, Rose-Marie (2016). *Silent books. En handbok om textlösa bilderböcker fyllda med berättarkraft*. Stockholm: IBBY Sverige.
- Freebody, Allan & Luke, Peter (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. Prospect: *Australian Journal of TESOL*, 5(7), s. 7-16.
- Michell, W. J. Thomas (2005). *What Do Pictures Want? The lives and loves of images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mjør, Ingeborg (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar till mening og tekst*. (Diss.) Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohrlander, Kajsa (2014). Den rosa pedagogiken – återttagandet. I: Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (red.). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB, s. 11-31.
- Olofsson, Britta (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar. Genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundet.

Pihlgren, Ann S. (2017). Berätta. Del 3 i Läslyftsmodulen Läs och berätta, förskola. Stockholm: Skolverket.

Pihlgren, Ann S. (2017). Högläsning. Del 1 i Läslyftsmodulen Läs och berätta, förskola. Stockholm: Skolverket.

de los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.) (2012). *Maktens (o)lika förkländnader. Kön, klass och etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.

Rhedin, Ulla (1992). *Bilderboken på väg mot en teori*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.

Rhedin, Ulla (1991). Resan i barndomen. Om bilderböcker för barn och vuxna. I: Edström, Vivi (red.). *Vår moderna bilderbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 155-187.

Rhedin, Ulla, Oskar K. & Eriksson, Lena (red.) (2013). *En fanfar för bilderboken!* Stockholm: Alfabet.

Salmson, Karin & Ivarsson, Johanna (2015). *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägar till likabehandling*. Linköping: Olika förlag.

Seip Tønnesen, Elise (2018). Bilderboken i ett digital landskap. *Barnebokskritikk.no*.

Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010). *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. (Diss.) Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet.

Solstad, Trine (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei till opplevelse, lek og meningskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stybe, Vibeke (1972). *Från Snövit till Snobben. Barnbokens ursprung och utveckling*. (Svensk bearbetning av Furuland, Lars & Mählqvist, Stefan). Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Söderberg, Eva (2016). Tummelisa, häxan och djurtanterna. I: Lövgren, Karin (red.) *Att konstruera en kvinna. Berättelser om normer, flickor och tanter*. Lund: Nordic Academic Press, s. 25-50.

Thorvall, Kerstin (1965). Bor alla barnboksförfattare i tomtebolandet?. *Expressen*, 29 september.

Warnqvist, Åsa (2016). En marknad i förändring. Om utgivningen av barn- och ungdomslitteratur i Sverige 2001-2015. I: Furuland et al (red.). *Spänning och nyfikenhet. Festskrift till Johan Svedjedal*. Möklinta: Gidlunds förlag, s. 428-443.

Warnqvist, Åsa (2017). Flickans århundrade? Generationsskiftet i den svenska barn- och ungdomslitteraturen under 2000-talet. I: Borg et al. (red.). *Konstellationer. Festskrift till Anna Williams*. Möklinta: Gidlunds förlag s. 145-158.

Bilderböcker

- Ahlbom, Jens (2008). *Jonatan på Måsberget*. Göteborg: Penndraget.
- Andersen. H. C. & Elsa Beskow (1908). *Tummelisa*. Stockholm: Fritzes.
- Beskow, Elsa (1952). *Röda bussen och gröna bilen*. Stockholm: Bonnier.
- Beskow, Elsa (1897). *Sagan om den lilla, lilla gumman*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Beskow, Elsa (1918). *Tant Brun, Tant Grön och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund.
- Geffenblad, Lotta (2005). *Prick och Fläck på picknick*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Hole, Stian (2015). *Morkels alfabet* (översättning Lagergren, Barbro). Stockholm: Alfabet
- Isol (2013). *En anka/pojke är bra att ha* (översättning Thornburn, AnnaKarin). Stockholm: Alfabet.
- Jansson, Tove (1977). *Den farliga resan*. Helsingfors: Schildts/Gebers.
- Jansson, Tove (1952). *Hur gick det sen?* Helsingfors: Schildts.
- Jönsson, Maria (2016). *Spyflugan Astrid*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Karlsson, Ylva & Lindström, Eva (2017). *Den stora vännen*. Stockholm: Urax.
- Lacombe, Benjamin & Kawa, Agata (2010). *William Morris bok* (översättning Lundberg, Kerstin M.). Bromma: Alvina.
- Lindenbaum, Pija (2015). *Doris drar*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- Lindenbaum, Pija (2008). *Lill-Zlatan och morbror raring*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Löfgren, Åke & Möller-Nielsen, Egon (1951). *Historien om någon*. Stockholm: Folket i Bild.
- Mendel-Hartvig, Åsa & Gustavsson, Ane (2016). *Drakeld*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ruta, Matilda (2016). *Ninna och syskongrodde*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Saler, Karin & Ahmed Backström, Siri (2014). *Dom som är kvar*. Stockholm: Urax
- Tidholm, Anna-Clara (1992). *Knacka på!* Stockholm: Alfabet.
- Tidholm, Anna-Clara (1993). *Ut och gå!* Stockholm: Alfabet.
- Tidholm, Anna-Clara (2009). *Min familj*. Linköping: Olik.