

Läsa och berätta

Denna modul lyfter upp hur högläsning, berättande och strukturerade samtal om olika texter skapar förutsättningar för alla barn att utifrån sin erfarenhetsvärld ta viktiga steg i sin utveckling till läsare.

Modulens delar belyser olika aspekter av högläsning, samtal om text och berättande och hur detta kan vara en del i det språkutvecklande arbetet på förskolan. Modulen tar också upp hur ni målmedvetet kan planera förskolans läsmiljö och fungera som läsande förebilder.

En del förskolor föredrar att inleda modularbetet med del 4 och därmed utveckla läsmiljön först. Fundera på vad som passar just er förskola bäst; att börja med del 1 Högläsning eller med del 4 Läsmiljö och läsande förebilder.

I fördjupningsartiklarna kan ni läsa mer om språk och identitet, om fördjupande samtal kring bilderböcker och det muntliga berättandets möjligheter.

I modulens undervisningsaktiviteter får ni många tillfällen att pröva olika sätt att läsa och samtala om faktatexter och skönlitteratur. I aktiviteterna får ni också möjlighet att tillsammans planera för hur ni ska utveckla förskolans läsmiljö, det språkutvecklande arbetet samt ert eget såväl som barnens berättande.

Del 2. Samtala om texter

Den här delen belyser samtal som inriktas på fördjupad förståelse av innehåll och idéer i texter. Artikeln presenterar bakgrunden till och forskning om att fördjupa barns förståelse av vad de hört och läst genom att arbeta med frågor i eftertänksam dialog eller dialogisk högläsning.

Artikeln ger en första inblick i hur man kan förbereda och leda dialoger med barn. Den handlar om hur högläsaren kan ställa fruktbara frågor för att leda barnen vidare i tankar om texten. I undervisningsaktiviteten får ni möjlighet att planera och genomföra en eftertänksam dialog eller dialogisk högläsningstund med frågor i barngruppen.

Del 2: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla undervisningen. Anteckningarna bildar underlag för de samtal du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs artikeln "Samtala om texter". Den handlar om att fördjupa barns förståelse av vad de hört och läst genom att arbeta med frågor i eftertänksam dialog eller dialogisk högläsning. Läs också gärna fördjupningsartikeln "Samtala om bilderbokstexter - fördjupning". Den handlar bland annat om perspektiv på och normer i bilderboken samt dess didaktiska potential.

Se film

Se en eller flera av de tre filmerna. Filmen "Samtala om texter" visar en eftertänksam dialog med de äldre barnen på förskolan. Filmen "Samtala om text med de yngsta" handlar om hur man kan ha dialogisk högläsning med de yngre barnen på förskolan. Filmen "Samtala om texter med barn som är nya i svenska språket" handlar om textsamtal och aktiviteter kring läsningen för barn som har annat modersmål än svenska.

Reflektera och observera

Reflektera gärna över nedanstående frågor och observera hur er verksamhet ser ut idag.

- Vilka samtal om böcker erbjuder du och dina kollegor barnen redan idag?
- Vilka böcker kan passa för eftertänksam dialog eller dialogisk högläsning?
- Vilka slags frågor brukar du ställa för att öppna upp för barnens tolkningar och analyser?
- Vilka möjligheter till språkutveckling erbjuds?

Material



Samtala om texter
Anniqa Sandell Ring



Samtala om texter
Filformatet kan inte skrivas ut.



Samtala om text med de yngsta
Filformatet kan inte skrivas ut.



Samtala om texter med barn som är nya i svenska språket
Filformatet kan inte skrivas ut.

Samtala om texter

Ann S. Pihlgren

Vid förskolans runda bord sitter fem barn tillsammans med Anna som arbetar på förskolan. De läser och samtalar om bilderboken *Resan till Ugri-La-Brek* av Thomas och Anna-Clara Tidholm.

Ingenstans i hela lägenheten
sitter Morfar och tippar
Sängen är tom och stolen är tom
och toaletten är tom och skafferiet är tomt
och hallen är tom och kylskåpet är tomt
för nu har Morfar blivit bortrövad och är i ett annat land
och jobbar i ett träsk
och har inte med sig glasögonen

Och Mamma vill inget säga
Och Pappa vet ingenting

(Utdrag ur *Resan till Ugri-La-Brek* av Thomas och Anna-Clara Tidholm, 1995)

”Var tror ni Morfar kan ha tagit vägen”, frågar Anna barnen. Barnen böjer sig ner över böckerna och studerar bilden som föreställer de två barnen i berättelsen, Hinken och Myran, som tittar mot den tomma stolen där Morfar saknas.

”Han kanske bara har gått ut ett tag”, säger Tom. ”Titta, han har ju grejer kvar på bordet”.

”Ja, och blommorna i fönstret”, säger My.

”Men varför tror barnen att Morfar blivit bortrövad, i så fall?” frågar Anna. ”Kan man se på något i bilden att han faktiskt blivit bortrövad?”

”Nej, det ser ganska städat ut, tycker jag. Inte som om det varit bråk i alla fall”, förtydligar Erik.

”Jag tror att mamman inte vill säga något för att det är hemligt”. Lisen skakar lite på huvudet. ”Eller kanske nåt läskigt.”

”Kanske är det därför barnen tror att han blivit bortrövad”, säger Ia. ”För att mamman inte säger nåt.”

”Ja, eller för att hans grejer ligger kvar, han har ju inte ens hunnit packa”, utbrister Erik.

Förskolebarnen är i det här utdraget just i färd med att utforska bilderboken *Resan till Ugri-La-Brek*. Artikeln presenterar två arbetsformer för att samtala med barn om texter: *Eftertänksam dialog*, som illustreras ovan, och *dialogisk högläsning*. Arbetssätten liknar varandra och är noga planerade aktiviteter där förskolans personal tillsammans med barnen utforskar och tolkar texter och bilder. Artikeln inleds med forskning och teori, gemensamma för båda arbetssätten, och fortsätter därefter med att först beskriva hur det går till att leda och planera eftertänksam dialog och därefter dialogisk högläsning.

I artikeln används begreppet ”högläsare”, och med det avses den som läser texten högt eller med hjälp av bilder återberättar för andra. Med ”samtalsledare” avses den som leder den planerade dialogen genom att ställa frågor till andra. Båda dessa begrepp beskriver olika roller som förskolans personal kan ha. Med ”läsare” avses den som läser en text själv eller som lyssnar på en uppläst eller återberättad text och med ”samtalsdeltagare” den eller de som deltar i en dialog. ”Läsare” och ”samtalsdeltagare” är alltså två roller som barnen i förskolan kan ha i de presenterade aktiviteterna.

Dialogen stödjer barnens tankeutveckling

Interaktiva arbetssätt, där barnen känner sig intresserade och delaktiga, visar starka samband med framgångsrikt lärande (Haroutunian-Gordon, 1991; Wolf mfl, 2006). Arbetssätten i eftertänksam dialog och dialogisk högläsning är interaktiva: Genom övning tillsammans med andra kommer barnen att lära sig hur man förhåller sig till texter och deras innehåll och hur man gör när man tolkar oklarheter eller otydligheter. I utdraget i artikelns inledning, där förskolebarnen diskuterar bilderboken *Resan till Ugri-La-Brek* ser vi hur barnen tillsammans påbörjat sin tolkning av textens och bildens budskap. Först tänker de att Morfar inte alls är borta, allt ser ju ganska vanligt ut. Men med hjälp av Annas frågor och genom att lyssna på varandra och undersöka bild och text utförligt inser de att något inte stämmer, något är oroväckande, trots lugnet.

Längre fram kan det förhållningssätt till text och tolkning som barnen lär sig i dialogen hjälpa dem att på egen hand göra analyser och val i komplexa situationer. Dialogen blir ett stöd i barnens tankeutveckling. Det kan jämföras med Lev S. Vygotskijs sätt att se lärande som en interaktiv process där individen, förutom sin faktiska utvecklingsnivå, har tillgång till ytterligare utvecklingsnivåer genom en proximal (möjlig) utvecklingszon, en zon som nås genom samspel med andra och genom att samspela med och tolka omgivningen (Billings & Pihlgren, 2009). Barnen når enligt Vygotskij ökade färdigheter i sitt tänkande först i samspel med andra och med omgivningen (kontexten). Senare kan de använda de inlärd färdigheterna på egen hand och kan då analysera och lösa problem utan någon annans stöd. En sådan utveckling hos barnen förutsätter att förskolans personal planerar kontext och samspel som ett stöd för det avsedda lärandet.

Dialogens möjligheter i förskolan

I tre-fyraårsåldern har de flesta barn erövrat de mest grundläggande kunskaperna för att kunna uttrycka sig språkligt (Liberg, 2003). I fyra-femårsåldern kan de också lyssna på och inspireras av varandras utsagor för att själva tänka vidare (Pihlgren, 2008). Med stöd av en vuxen som ställer frågor kan redan mycket små barn filosofera (Matthews, 1980). I själva verket ställer barn ofta själva filosoferande frågor som den vuxne kan utveckla i små dialoger: "Varför är himlen blå?" "Kan myror tänka?" eller "När är man död?". Men även barn som är ett till tre år kan reflektera kring frågeställningar.

Eftertänksam dialog och dialogisk högläsning ger deltagarna fördjupade insikter om olika grundläggande idéer, samt en möjlighet att utforska och värdera dessa. Texten och diskussionen kan också ställa samtalsdeltagarna inför moraliska och etiska dilemman, som de måste värdera.

Arbetsätten kan därmed användas i arbete med förskolans värdegrund, alltså inte som en rad moraliska regler som lärs ut och tränas, utan för att utveckla förmåga att analysera och själv ta ställning. Förskolan ska enligt läroplanen (Lpfö 18, reviderad 2025) ge varje barn förutsättningar att utveckla öppenhet, respekt och solidaritet och en förmåga att leva sig in i andra människors situation. De ska också ges möjlighet att utveckla förmågan att upptäcka, reflektera över och ta ställning till etiska dilemman och livsfrågor i vardagen.

Genom att i samtalet få möjlighet att diskutera texter och bilder på egna villkor kan barnen också utveckla ett kulturarv i form av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper (Lpfö 18, reviderad 2025). Förskolan ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen.

Identifikatorisk läsning

I förskolan kan barnen få möjlighet att utveckla ett särskilt lyssnande, ett sätt att lyssna eller "läsa" som är inriktat på förståelse och analys snarare än på avkoppling (Coles, 1989; Marton & Säljö, 1997). Mats Trondman (1994) kallar den här typen av engagerad läsning för *identifikatorisk läsning*, ett sätt att läsa eller lyssna som gör att man förstår sig själv och omvärlden bättre. Judith Langers (2005) resonemang om läsarens förhållningssätt till bokens föreställningsvärldar leder till en sådan identifikatorisk läsart (se artikeln "Högläsning" i del 1). Den identifikatoriska läsningen innebär att läsaren tar till sig texten på ett personligt, känslomässigt plan genom att analysera och granska texten och jämföra dess innehåll med egna erfarenheter. Läsandet ger möjligheter för läsaren att sätta sig in i olika handlingar och motiv. Genom att tillägna sig en identifikatorisk läsart kommer barnen att vara bättre rustade att ta sig an livets utmaningar (Emery & Csikszentmihalyi, 1981; Furman, 1998; Lindström, 2000; Trondman, 1994).

Alla texter lämpar sig dock inte för denna typ av läsning. Texten måste innehålla komplexitet och får inte vara så tillrättalagd att dess budskap är självklart vid första genomläsningen. Texten bör ge möjligheter till ett öppet tolkande, som senare kan vidareutvecklas i gruppens dialog (Lindström, 2000). I samtalet i förskolegruppen om *Resan till Ugri-La-Brek* har samtalsdeltagarna redan tidigt i samtalet konstaterat att något inte stämmer. I bokens fortsatta händelseförlopp kommer Morfar att återfinnas i det fjärran Ugri-La-Brek. Han har rest dit frivilligt och lämnat kvar sina glasögon eftersom han inte behöver dem längre. Som vuxen ligger det nära till hands att tänka att Morfar har dött och att barnen i boken bearbetar en sorg (jfr Rhedin, 2004). Men boken avslöjar inte om det är en självklar tolkning. Både barn och vuxna kommer i läsningen att behöva lägga samman information och tolka den för att komma närmare förståelse. En sådan text lämpar sig bra för dialog.

Tolkningsfrågor och värderingsfrågor

Samtalsledarens sätt att ställa frågor är av avgörande betydelse för om dialogen kommer att bli reflekterande och analyserande på ett sätt som gör att barnen utvecklar sin förmåga att förstå texter (Orellana, 2008). Det är viktigt att tillägna sig ett sätt att ställa öppna och tolkande frågor som kan ge flera möjliga svar. Faktafrågor, där samtalsledaren frågar efter ett bestämt svar, leder sällan till djupare eftertanke. Frågor som "Vem är det som har försvunnit i berättelsen?" "Vart går pojken i sagan?" "Vad heter den här sortens haj?" kan gärna undvikas i dialogen om texter och bilder. Använd hellre tolkningsfrågor och värderingsfrågor.

Med hjälp av tolkningsfrågor kan barnen lyssna "mellan raderna", det vill säga lägga samman och analysera information, för att hitta troliga lösningar eller hållbara tolkningar och sortera bort de mindre hållbara alternativen. Tolkningsfrågorna underlättar processen genom att uppmana barnen att jämföra, kritiskt granska och utvärdera information eller åsikter. Frågor som "Varför tror barnen att Morfar har blivit bortrövad?" "Hur kommer det sig att Jack byter bort mammans ko mot några bönor?" "Varför känner sig Alfons Åberg orolig, tror du?" är exempel på tolkningsfrågor.

Värderingsfrågor uppmanar barnen att uppskatta eller värdera och hör hemma i inledning och avslutning av dialogen. Här finns svaret "bortanför raderna" och den tillfrågade måste själv ta ställning. "Gör barnen rätt som ger sig iväg för att leta efter Morfar?" "Skulle du vilja ha Pippi som vän?" "Jag undrar om du tyckte om historien eller inte?" är exempel på värderingsfrågor.

Tolkningsfrågor i kombination med värderingsfrågor ger barnen bästa möjligheter att praktisera sin förståelse och sitt tänkande. En nyckel i dialogen är alltså att inte alltid söka konsensus och komma fram till ett gemensamt svar utan att istället hjälpa barnen till öppenhet inför olika idéer och tankar. En bra dialog är när barnen (och personalen)

går ut med fler frågor i huvudet än vad de hade när de kom in. Då kommer tankeprocessen att fortsätta.

Att leda en eftertänksam dialog i förskolan

Eftertänksam dialog, som exemplifierades i samtalet om Resan till Ugri-La-Brec, är ett samlingsnamn för en grupp metoder av filosoferande dialoger. Metoderna kan skilja sig något vad gäller arbetsgång men bygger alla på liknande förhållningssätt. Här kommer *sokratiska samtal* att presenteras närmare, eftersom just detta metodiska angreppssätt visat sig ge goda effekter på barns läsförståelse och textanalys (Robinson, 2006; Orellana, 2008; Pihlgren, 2008).

Eftertänksam dialog förs med en grupp förskolebarn efter att ha högläst boken flera gånger. Den kräver en viss språklig kompetens att kunna lyssna på flera deltagare och arbetssättet lämpar sig för förskolebarn runt tre till fem års ålder.

Forskning om eftertänksam dialog visar att förskolebarns förmåga att förstå och analysera texter ökar (Pihlgren, 2008). Dialogen hjälper barn att utveckla läsförståelse och en identifikatorisk läsart. Även andra kommunikativa förmågor ökar genom de eftertänksamma dialogerna, som att lyssna och förstå andra, uttrycka och underbygga sina idéer i tal och skrift, att samarbeta med andra och att bygga vidare på andras idéer för att utveckla sina egna (Billings & Fitzgeralds, 2002; Pihlgren, 2008). Samtalen har också effekter på förmågan till problemlösning och kritiskt tänkande (Orellana, 2008). I förlängningen är det fråga om barnens demokratiska rättigheter – att tillägna sig de kompetenser som krävs för att kunna leva i ett demokratiskt samhälle; respekt och förståelse för alla människors lika värde och de mänskliga rättigheterna och ett intresse för att aktivt delta i samhället. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Lpfö 18, reviderad 2025).

När den eftertänksamma dialogen fungerar som avsett är den ett öppet, samarbetande och kritiskt utforskande samtal mellan likvärdiga deltagare, där också skillnaden mellan deltagare och samtalsledare är liten. I förskolan kan detta ses som den eftertänksamma dialogens mål. Med förskolebarn är det särskilt viktigt att samtalsledaren fungerar som en tydlig förbild i frågeställande och utforskande samarbete (Pihlgren, 2008). Som pedagogisk aktivitet innebär dialogen att det finns ett antal utvecklingssteg på vägen, där både grupp och samtalsledare prövar sig fram i samtalsformen. Samtalsledarens roll skiljer sig då från de deltagandes. Även om hon eller han bör vara en samtalspartner i en demokratisk dialog, så behöver samtalsledaren därutöver kontrollera att samtalet går framåt och att barnen förstår hur dialogen ska föras.

Samtalsledarrollen kan till att börja med vara svår att tillägna sig och kräver träning, även om samtalsledaren tidigare har arbetat med att ställa frågor till barn i utforskande aktiviteter (Pihlgren, 2008). Den vuxne kan i början uppleva att de egna goda idéerna inte längre är i fokus, något som man kanske inte lagt märke till att de faktiskt varit tidigare. Samtalsledaren blir heller inte uppskattad eller bekräftad, något som annars ofta är en glädje i arbetet med förskolebarn. Att de egna idéerna inte längre styr kan innebära att samtalsledaren känner sig tveksam och funderar över om deltagarna kanske lär sig ”fel” värderingar – var går gränsen för vad de ska tillåtas att kritiskt analysera? Särskilt som oerfaren samtalsledare kan osäkerheten över rollen göra att man blir rädd att tappa greppet över situationen, eftersom man har svårare att upptäcka vad som orsakar att något går fel. Bristen på erfarenhet och förebilder leder kanske till att samtalsledaren frågar sig om samtalen verkligen är värda den tid man måste lägga på regelbundna samtal. Forskning visar dock att återkommande dialoger ger goda effekter på läsförståelse, kommunikativ förmåga, förmåga till kritisk analys och social kompetens (Orellana, 2008; Pihlgren, 2008; Robinsson, 2006).

Den eftertänksamma dialogens struktur och förutsättningar

Mitt eget forskningsarbete (Pihlgren 2008) visar att det är viktigt att hålla sig till en given struktur. Samtalet kan omfatta nedanstående moment, där varje moment fyller en funktion för barnens tankeutveckling. Text kan även innefatta bildberättande och högläsning ett återberättande med stöd av bilder.

Moment 1. Samtalen inleds med en fråga som alla deltagare ombeds besvara. Barnen har haft möjlighet att före samtalet ta del av texten genom högläsning flera gånger. Frågan innebär att var och en tar ställning till texten utifrån sin egen förståelse och det man tänkt och förstått av berättelsen när man lyssnat till den. Deltagarna ges möjlighet att tänka igenom frågan under någon minuts tankepaus. Därefter besvaras frågan av alla deltagarna. Genom att lyssna på de andras idéer upptäcker deltagarna att det finns flera tolkningar. I dialogen om *Resan till Ugri-La-Brek* var den inledande frågan ”Hur skulle du ha gjort när du upptäckte att Morfar var försvunnen om du varit ett av barnen i boken?”

Moment 2. Därefter följer deltagarnas tolkning och analys av texten. Här arbetar gruppen tillsammans för att försöka komma till en bättre förståelse, genom att granska textens, bildernas och deltagarnas utsagor kritiskt. Barnen uppmuntras att underbygga sina uttalanden genom att referera till texten och att bygga vidare på det som tidigare sagts genom att samtalsledaren ställer frågor: ”Var i texten (eller bilden) kan vi se att det är som du säger?” ”Kan någon finna bevis för vad som händer genom texten (bilden)?” ”Tänker du detsamma som Kalle gjorde nyss?” och ”Vad tror du om det Lisa just sa, Elin?” Barnen uppmuntras också av samtalsledaren att presentera djärva idéer som kan avvika från tidigare idéer eller från det som är konventionellt genom frågor som ”Finns

det någon ny idé som vi inte har hört ännu?” och ”Hur skulle det kunna vara på ett annat sätt?” Samtidigt värnar samtalsledaren om att alla deltagare bemöter varandra med respekt, även när man inte är eniga om tolkningen: ”Jag hör att du har en annan idé än Sara. Kan du förklara din idé närmare?” ”Kan du beskriva Eriks idé för oss, Karin?” och ”Vilken av de andras idéer liknar din egen mest?”

Samtalsledaren har förberett ett antal tolkningsfrågor. Inledningens utdrag där samtalsledaren Anna ställer tre tolkningsfrågor är ett exempel på den här delen i samtalet. Hon frågar: ”Var tror ni Morfar kan ha tagit vägen?” ”Men varför tror barnen i boken att Morfar blivit bortrövad, i så fall?” och ”Kan man se på något i bilden att han faktiskt blivit bortrövad?”

Moment 3. Slutligen uppmanar samtalsledaren deltagarna att återkoppla till egna vardagserfarenheter, genom att ställa en värderande fråga utifrån diskussionen om texten. ”Gör barnen rätt som ger sig iväg för att leta efter Morfar?” eller ”Hur ska man göra om någon man tycker om försvinner, tycker ni?” är exempel på värderande frågor.

Moment 4. Efter dialogen är det viktigt att föra en kort metadialog om hur gruppen samarbetat, det vill säga ett samtal om själva samtalet: ”Kommer ni ihåg samtalsreglerna? Hur har vi kunnat hålla oss till dem, tycker ni? Vad kan vi förbättra?” Metadialogen blir ett lärande om vad som är en önskvärd samtalskultur.

Samtalsreglerna

Att skapa en tillåtande atmosfär för ett gemensamt granskande är viktigt. Det handlar om att på olika sätt visa på vad som är önskvärt i dialogen. Det kan ske genom att tydligt beskriva att samtalet är en ”lek” med andra regler än de som vanligtvis förekommer i andra aktiviteter på förskolan. Att gå igenom någon av följande regler inför ett nytt samtal kan vara en utgångspunkt, men det viktigaste är att den vuxne genom sitt agerande praktiskt synliggör reglerna:

- Vi ska hjälpa varandra att tänka noga.
- Lyssna noga på vad andra säger.
- Det finns många möjliga svar.
- Var beredd att ändra dig om du upptäcker en bättre idé.

För att förhållningssättet ska internaliseras, bli en förmåga som man bär med sig, måste det övas. I alla nybörjargrupper kommer deltagarna att iaktta samtalsledaren för att få vägledning om vad som är accepterat och inte i samtalet. I början kan det vara nödvändigt att samtalsledaren talar mer än vad som annars avses i den eftertänksamma dialogen för att visa på hur samtalet ska föras. Det kan också innebära att samtalsledaren behöver uppmuntra eller markera genom gester och ansiktsuttryck vad som är önskvärt

och inte. Samtalsledaren måste dock vara uppmärksam på när uppmuntran och markeringar via tal, gester och ansiktsuttryck snarare styr samtalets intellektuella innehåll än visar på önskvärd samtalskultur. Förskolans personal har i sin vardagliga roll bland annat till uppgift att lära barn det som i samhället är accepterade och önskvärda värderingar. I rollen som samtalsledare ska hon eller han uppmuntra granskning av alla värderingar, även de som uppfattas som de önskvärda. De båda rollerna kompletterar varandra.

Praktiska förutsättningar

Dialogerna bör hållas regelbundet (Pihlgren, 2010). För förskolebarn innebär det ett samtal i veckan eller möjligen varannan vecka. Deltagarna ska vara placerade så att de ser varandra, gärna runt samma bord eller i ring på stolar. Samtliga deltagare ska ha hört texten flera gånger och om möjligt ha en kopia av den text som diskuteras så att de kan ta stöd av bilderna för att minnas handlingen. Förskolebarnen orkar fysiskt knappast med längre samtal än cirka 20 minuter, även om de gärna skulle fortsätta diskutera. Samtalslängden är också beroende av hur intresserad gruppen blir av att utforska de idéer som texten erbjuder. Dialogen ska utgöra största delen av tiden för att barnen ska orka. Högläsning av texten bör genomföras vid en annan tidpunkt än samtalet och reflektioner om samtalsregler eller metadialog om samtalet bör hållas kort. En bra gruppstorlek med förskolebarn är cirka 5–6 deltagare. Då kommer alla till tals, om de så önskar, och barnen kan också höra övriga deltagares idéer.

Att planera den eftertänksamma dialogen

En god planering är en förutsättning för att den eftertänksamma dialogen ska ge avsedda positiva effekter. En gemensam kollegial diskussion under planeringen är värdefull inför dialogen i barngruppen.

Välja text

En intresseväckande text som underlag för dialogen bidrar till samtalets goda kvalitet. Valet av underlag är beroende av vad samtalsledaren vill åstadkomma och varför, i vilken grupp och under vilka förutsättningar. Välj en text som ger upphov till funderingar, som kan tolkas på flera olika sätt och som har en svårighetsgrad som gör att barnen får anstränga sig för att förstå och tolka. Alla goda högläsningböcker fungerar inte för en eftertänksam dialog. Är texten alltför lätt att överblicka och innehåller alltför få idéer, blir samtalet snart uttömt. Innehåller texten inga motsägelser, tolkningsmöjligheter eller sprickor, ger den inte stöd åt diskussionen. En text som innehåller en tydlig moral eller ett entydigt budskap är knappast användbar, även om texten kanske är fantastisk i andra sammanhang. *Kajsa Kavat* av Astrid Lindgren är en bra högläsningstext men duger tyvärr knappast till underlag för en eftertänksam dialog: moralen är given, Kajsa Kavats är god trots att hon är hittebarn och lever under svåra

förhållanden, och mormors olycka klaras upp genom Kajsas rådighet. Samma författares text om *Pippi flyttar in*, där den ensamstående flickan ljuger och är ganska otrevlig men samtidigt spännande för de väluppfostrade barnen Tommy och Annika, är däremot en bra text för eftertänksam dialog. Den innehåller flera dilemman och ger möjligheter till eget utforskande. På samma sätt kan Apan fin av Anna-Clara Tidholm fungera som underlag för eftertänksam dialog med de yngsta barnen.

Inför val av text kan förskolans personal med fördel samråda med barnbibliotekarien, som har en omfattande kunskap om texter och kännedom om vilka texter som intresserar och utmanar barn i den här åldern. En av bibliotekarien sammanställd lista på användbara texter till eftertänksamma dialoger är en god hjälp i personalgruppens planeringsarbete.

Förslag till arbetsgång vid planeringen

Samtalet ska vid färdig planering innehålla följande delar:

- Inledande fråga
- Analys/tolkning
- Värderingsfråga

Däremot är det en fördel att inte genomföra planeringsarbetet i den ordningen. Använd istället den här ordningen vid planeringen:

- a. Börja med att läsa texten.
- b. Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor.
- c. Fortsätt med att formulera en inledande fråga.
- d. Avsluta med förslag till värderingsfrågor.

I avsnitten nedan finns hjälp vid planeringen.

Börja med att läsa texten. Läs igenom texten noga, gärna flera gånger. Anteckna frågor och egna kommentarer. Fundera på vilka budskap som texten ger, vilka textens huvudteser är, vilka logiska styrkor som finns, och var det finns brister, otydligheter och motsägelser i resonemang, utförande eller innehåll.

Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor. Formulera efter genomläsningen funderingar i form av tolkningsfrågor, inte som påståenden. Med tolkningsfrågor avses frågor där svaret inte är uppenbart eller självklart utan måste sökas, genom att information från texten tolkas. Svaret finns alltså inte direkt avläsbart på raderna, utan snarare mellan raderna. Genom att starta planeringen med tolkningsfrågorna, som utgör andra steget i dialogen hittar samtalsledaren lättare textens väsentliga frågeställningar. Uppslag till tolkningsfrågor kan till exempel vara följande:

- Hur ska detta tolkas? Vad innebär detta? Varför tror ni att detta händer?
- Om det hade varit på ett annat sätt, vad skulle då hända?
- På vilket sätt är ... och ... lika (olika)? Vad är skillnaden mellan ... och ...?

I samtalet lyssnar samtalsledaren på dialogen, följer upp med frågor som fördjupar barnens tänkande, ibland från de frågor som planerats och ibland utifrån nya spår som kommer upp i dialogen. Alla frågor som samtalsledaren planerat före samtalet kommer kanske inte att användas, eftersom samtalet tar en annan vändning, men de kan vara bra att ha när samtalet ebbar ut och deltagarna behöver hjälp med att finna nya infallsvinklar.

Fortsätt med att formulera en inledande fråga. Den inledande frågan är den enda fråga som samtalsledaren helt säkert kommer att ställa i samtalet. Den ska hjälpa deltagarna att få syn på sin egen förståelse av underlaget. Den ska också hjälpa dem att få syn på vilka idéer som finns inbäddade i texten, och att dessa kan ha flera olika infallsvinklar. Den inledande frågan konstrueras lämpligen så, att den knyter an både till textens innehåll och till deltagarens egen upplevelse av detta. Det är en värderingsfråga, men den förutsätter att deltagarna ändå gör en första spontan tolkning av underlaget. Det bör vara en fråga som ger en öppning för flera olika svar, inte bara ja eller nej. Hela gruppen bör heller inte bli överens i svaret, då hjälper inte frågan till med att få fram flera alternativa idéer. Den får dock inte vara så omfattande eller komplex, att det blir svårt att besvara den utan att först genomföra en analys av underlaget. Följande frågeformuleringar leder ofta den inledande frågan rätt:

- Hur/vem/vad skulle du välja...
- Om du var med i texten vem/vad/hur skulle du...
- Välj den mening/det ord som du tycker betyder mycket för innehållet...
- Döp om texten/boken till något du tycker passar...
- Håller du med eller inte om ...? Motivera!

Avsluta med förslag till värderingsfrågor. Till sist återstår att fundera över någon värderingsfråga som kan fungera som en avslutning av samtalet, där deltagarna kopplar dialogens innehåll till sina egna erfarenheter. Liksom fallet är med tolkningsfrågorna kommer kanske aldrig de förberedda värderingsfrågorna att ställas. Det kan ändå vara bra att ha ett par alternativ förberedda. Hittar man inte omedelbart själv förslag på värderingsfrågor, kan man alltid relatera textens innehåll till dagens och deltagarnas verklighet:

- Om det vore idag, hur skulle ...?
- Vilka konsekvenser skulle detta få för oss?

- Vad skulle hända om ... skedde?

Barnens förberedelse

En förutsättning för att texten ska vara ett stöd i dialogen är också att deltagarna har fått höra texten flera gånger innan samtalet och att de kunnat bearbeta texten genom dialog under läsningen. Det ger dem tid att förstå och sätta sig in de idéer och dilemman som texten presenterar. Diskussionen riskerar annars att stanna vid ett ensidigt tyckande utan djupare analys eller förståelse. Vid ett sådant förberedande tillfälle kan också dialogen gärna förärbettas genom att barnen får ta ställning till någon tolkningsfråga.

Det är viktigt att även barn som håller på att lära sig svenska ges möjlighet att ta del av litteratur som motsvarar deras kognitiva mognadsnivå, även om språket inte räcker till i alla situationer. Barnet kan till exempel i förväg få lyssna på en inläst version av boken på sitt modersmål. Ett annat sätt kan vara att ta hjälp av flerspråkig personal på förskolan eller barnens vårdnadshavare som kan högläsa boken och samtala om den med barnet på modersmålet inför den gemensamma högläsningen på svenska.

Att leda en dialogisk högläsning i förskolan

Ett liknande men förenklat sätt att tolka och analysera böcker är dialogisk högläsning. Arbetssättet för dialogisk högläsning kan användas i alla åldrar på förskolan och liknar de arbetssätt som tidigare presenterades i artikeln ”Högläsning”. Här kommer jag att fokusera på och fördjupa användningen av den dialogiska högläsningen med yngre barn, mellan ett och tre år gamla.

Många barn kan delta i boksamtal redan innan de fyllt ett år (Liberg, 2003). Under småbarnstiden utvecklar barnen särskilt aktivt sin kulturella och symboliska kompetens (Rhedin, 2004). Barnen kommer i högläsningens boksamtal att röra sig på högre tankemässiga nivåer än när de deltar i vardagliga samtal, dels eftersom bokens språk är mer avancerat än vardagstal, dels eftersom samtalet ger möjlighet till frågor och klargöranden.

Det finns olika syn på om boken på egen hand ska få förmedla budskapet till lyssnaren och att upplevelsen inte ska störas av dialog eller om läsningen ska avbrytas för frågor, förtydliganden eller tillrättalägganden (Rhedin, 2013). Barnboksförfattaren Anna-Clara Tidholm (i Rhedin, 2013) vänder sig exempelvis mot det hon kallar ”pedagogisk läsning”, när man gör avbrott i läsningen för att förklara eller när man förenklar texten om man tror att barnen inte förstår. Å andra sidan visar språkforskning att gemensamma diskussioner och tolkningar av texten har stor betydelse för att barn ska lära sig att förstå innehåll och begrepp (Thomsen, 2013). Det är i själva samtalet om läsningen som

språkutvecklingen sker: ordförrådet utökas, liksom känslan för språket och förmågan till fantasi och tolkning.

Ett sätt att förhålla sig till både det konstnärliga uttrycket och de språkpedagogiska angreppssätten är att läsa boken flera gånger – ibland utan frågor och ibland med frågor. Däremot finns det anledning att vid båda typerna av högläsning hålla sig till författarens text och inte förenkla den vid läsningen. Barnboksforskare Ulla Rhedin (2004) påpekar att det konstnärliga uttrycket som uppstår mellan text och bild i bilderboken endast nås om man håller sig till den text som är skriven och inte gör om eller återberättar det som händer. Genom att läsa texten så som författaren skrivit den uppstår möjligheter för barnen att göra sina egna tolkningar, istället för att de lyssnar till högläsarens tolkning.

Böcker med enbart bilder, så kallade pekböcker, kan ge upphov till små samtal med de allra yngsta förskolebarnen där den vuxne kan koppla bokens händelser till barnens egen vardag: ”Titta en katt! Kommer du ihåg att vi såg en katt igår? Vad säger katten?” Efter hand kan högläsaren introducera böcker med bild och enklare text, böcker som kan läsas om flera gånger och som den vuxne genom samtal med barnen kan koppla till deras vardag. Gunilla Woldes böcker om *Totte* och *Emma* och Grete Janus och Mogens Hertz *Bamse* behandlar vardagliga situationer som barn kan känna igen: att baka, klä på sig, gå ut och gå till doktorn. Barn skaffar sig en förståelse för den här typen av kärnhändelser redan i ettårsåldern (Rhedin, 2004). Läsandet kommer att stödja förståelsen för vad barnen upplever i vardagen och upplevelserna i vardagen kommer att stödja läsförståelsen.

I den dialogiska högläsningen läser högläsaren boken samtidigt som hon eller han bjuder in till tolkning och värdering genom att ställa frågor (Jönsson, 2007). Det är en fördjupad dialog jämfört med samtal om exempelvis pekböckernas bilder eller om vardagliga händelser. Många av de nutida småbarnsböckerna ger upphov till funderingar, frågor och undringar och beskriver självständiga, drömmande, funderande barn på upptäcktsfärd i vardagen eller fantasin (Rhedin, 2004). Barbro Lindgrens böcker om *Max*, Åke Löfgrens bok *Historien om någon*, Ulf Löfgrens böcker om *Ludde* eller Anna-Clara Tidholms böcker *Knacka på!*, *Varför då?*, *Hitta på!*, *Ut och gå!* fungerar alla i dialogisk högläsning med yngre barn.

Planera dialogisk högläsning

När den dialogiska högläsningen planeras kan följande arbetsgång användas:

Steg 1. Läs igenom boken och studera bilderna, gärna flera gånger. Anteckna frågor och egna kommentarer. Fundera på vilka budskap som texten ger, vilka budskap som bilderna ger, om de hänger samman eller ger olika budskap, om det finns otydligheter och motsägelser.

Steg 2. Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor på samma sätt som vid planering av den eftertänksamma dialogen (se ”Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor”, s. 9 i artikeln). Anteckna gärna frågorna med blyerts i bokens marginal eller på papper.

I bilderboken *Knacka på!* av Anna-Clara Tidholm kan barnen vara delaktiga genom att faktiskt knacka på bildernas dörrar för att sedan öppna och se vad som gömmer sig där bakom. I en planering av dialogisk högläsning av *Knacka på!* uppstår redan vid andra sidan funderingar. Texten lyder: ”Någon inne? Lilla Kalle! Slår på trumma Trillar kull”. På bilden syns Kalle utan kläder sittandes med trumman på golvet. Han ser glad ut. Det verkar som om han har badat eftersom det står en badbalja på golvet, där vattnet har skvätt ut. Men varför står det ”Trillar kull” i texten? Hur och när har Kalle trillat? Det blir en fråga att ta med till barnen i den dialogiska högläsningen. Bakom den gula dörren lyder texten ”Någon inne? Lilla gubben Vattnar blomma Matar katt”. På bilden syns rummet där katten just ska börja äta och där gubben vattnar en jättestor tulpan. Varför har gubben en så stor blomma inomhus? Och hur har den vuxit sig så stor? Det blir också frågor för högläsningen.

Efter att två-tre tolkningsfrågor formulerats är det dags för högläsning. Kanske ställer högläsaren de frågor som förberetts men hon eller han behöver också lyssna på och bejaka barnens frågor och tolkningar. Det ger dem en bild av att läsning handlar om att tänka, förstå och bli berörd (Molloy, 2002). Barnen kanske hittar helt andra frågor att utforska. Efter barnens utrop ”Titta potta!” kan högläsaren tänkas svara med en fråga: ”Ja, titta, varför står det en potta bredvid badbaljan?”

Barnens möjligheter till egna tolkningar förstärks genom högläsarens öppna frågor. Om högläsaren, efter att ha läst meningen ”Trillar kull”, ställer frågan ”Hur tror du att Kalle trillade omkull?” ges barnen möjlighet att själva söka svar genom att tolka bilden. Om barnen inte hittar svar eller inte svarar kan den vuxne vara en förebild i tänkandet genom att själv fundera över frågan: ”Kanske har han halkat när han klev ur badbaljan? Eller har han snavat på mattan? Vad tror du?”

Avslutning

Sammanfattningsvis kan sägas att eftertänksam dialog och dialogisk högläsning är aktiviteter som riktas mot att upptäcka, förstå nya saker och lära sig på ett icke-auktoritärt sätt. Dialogen ger deltagarna en särskild möjlighet att fånga och förstå olikheter, genom att flera röster och olika idéer hörs (Dysthe, 1996; Holquist, 2004). Även för den vuxne högläsaren kommer barnens tolkningar av boken att förundra, förbrylla och utmana till mer läsning.

Referenser

- Billings, L. & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic Discussion and the Paideia Seminar. I: *American Educational Research Journal*, 39(4), s. 907–941.
- Billings, L. & Pihlgren, A. S. (2009). Socio-cognitive Analysis of Socratic Dialogue: a blend of theories. I: *Proceedings of the 14th Conference on Thinking*. Kuala Lumpur: Universiti Putra Malaysia, s. 294–310.
- Coles, R. (1989). *The Call of Stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emery, O. B. & Csikszentmihalyi, M. (1981). The Socialization Effects of Cultural role Models in Ontogenetic Development and Upward Mobility. I: *Child Psychiatry and Human Development*, 21(1), s. 3–18.
- Furman, B. (1998). *Det är aldrig försent att få en lycklig barndom*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haroutunian-Gordon, S. (1991). *Turning the Soul. Teaching through conversation in the High school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Holquist, M. (2004). *Dialogism, Bakhtin and his World*. London: Routledge.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.79-102.
- Lindström, L. (2000). Sokratiska samtal och reflekterande läsning. I *Svenskläraryrskriften 2000*, s. 75-90.
- Lpfö 18, reviderad 2025. *Läroplan för förskolan*. (2025). Stockholm: Skolverket.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to Learning. I: Marton, Hounsell & Entwistle (red): *The Experience of Learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Second Edn. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Orellana, P. (2008). *Maieutic Frame Presence and Quantity and Quality of Argumentation in a Paideia Seminar*. Doktorsavhandling. The University of North Carolina.

Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.

Pihlgren, A. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Rhedin, U. (2013). Barnet, bilderboken och högläsaren. I: Rhedin, U, Oscar K. & Eriksson, L. (red.). *En fanfar för bilderboken*. Nordiska akvarellmuseet, Alfabeta.

Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta.

Robinson, D. (2006). *The Paideia Seminar: Moving adding comprehension from transaction to transformation*. Doktorsavhandling. University of Massachusetts.

Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa*. Stockholm: Carlssons förlag.

Wolf, M. K., Crosson, A. C. & Resnick, L. B. (2006). *Accountable Talk in Reading Comprehension Instruction*. Los Angeles: University of California.

Del 2: Moment B – kollegialt arbete

Samtala

Utgå från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A.

Om ni vill kan ni också använda en eller flera av följande frågor som stöd för samtalet:

- Hur kan ni föra samtal om böcker med de yngsta barnen på förskolan?
- Vilka frågor kan ni ställa för att öppna upp för barnens tolkningar och analyser?
- Hur kan ni förbereda barnen inför samtalen?
- Hur kan ni på bästa sätt ta tillvara möjligheter till språkutveckling före, under och efter högläsning?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era samtal och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Dialog med barnen

Planera en eftertänksam dialog eller dialogisk högläsning. Utgå från aktuella projekt eller teman. Välj litteratur som skulle fungera bra utifrån barnens intressen och behov. Ta hjälp av instruktionerna i artikeln och formulera tillsammans användbara frågor till dialogen. Anpassa frågorna till de barn som finns i din grupp.

Planera även hur ni ska dokumentera vad som sker i barngrupperna, till exempel med film, anteckningar eller observationsprotokoll. Dokumentationen fungerar som underlag när ni följer upp och utvecklar aktiviteten i moment C och när ni samtalar om den i moment D.

Del 2: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. Dokumentera vad som sker i barngruppen. Ta med dokumentationen till arbetslaget eller handledaren och reflektera över följande:

- Hur fungerade aktiviteten utifrån sitt syfte? Varför?
- Vilket lärande blev synligt hos barnen?
- Vad fick du syn på i ditt eget förhållningssätt?

Utgå ifrån reflektionerna och utveckla aktiviteten. Genomför den igen på några olika sätt och i olika sammanhang. Dokumentera löpande och ta med dokumentationen som underlag till samtalet i moment D.

Del 2: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och dokumentationen från moment C. Beskriv och samtala med varandra hur de olika sätten att genomföra aktiviteten fungerade.

- Hur fungerade undervisningsaktiviteterna utifrån sitt syfte?
- Hur gick dialogen med barnen?
- Var det något som var svårt?
- Vilka förändringar har ni gjort i ert arbete med samtal om text?
- Vad blev skillnaden för barnen?
- Hur gjorde ni för att få med er alla barn i gruppen?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i ert fortsatta arbete?
- Hur kan arbetssätten vara användbara i andra situationer?

Efter er gemensamma uppföljning kan ni utifrån nya insikter göra justeringar i undervisningsaktiviteten och pröva den igen.

Material



Samtala om bilderbokstexter – fördjupning
Eva Söderberg

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 skärmmössa 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 samhälleliga 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 anknytning 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 Struwwelpeter* (1845, *Julbocken eller Pelle Snusk* 1872) bjuder på tydliga pekpinnar 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 Ottilia 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 barnboks-författare 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 (Boglind & 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 foljdriktigt 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 datorspel 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 kodknäckarfasen 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 förmedlat 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 könsmonster 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 backspegeln 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 Guldlock 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 könsmönster. 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 boksamtalet? 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 perspektiv 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 syskongrodden* (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 barnboks-karaktärer. ”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 bläddrandet. 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 framgång 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 folksagens 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 Schönbäck 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 & Schönbäck 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-kulturateologi*. 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 Läslyftsmodulen Läsa och berätta, förskola*. Stockholm: Skolverket.
- Hulth, Magdalena & Schönbäck, 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 Läslyftsmodulen 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: Alfabeta, 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 handbook 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 – återtagandet. 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 förklädnader. 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: Alfabeta.
- Salmson, Karin & Ivarsson, Johanna (2015). *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägar till likabehandling*. Linköping: Olika förlag.
- Seip Tønnesen, Elise (2018). Bilderboken i ett digitalt landskap. *Barnebokkritikk.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 meningsskapning*. 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 barnboks författare 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/Gebbers.
- 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 syskongrodden*. 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: Olika.