

Glidningar i bilderboken

Litteraturdidaktiska angreppssätt i lärarstudenters sekvensplaner kring temat
flykt utgående från *System från havet*.

Louise Nygård 37744
Pro gradu-avhandling i litteraturvetenskap
Handledare: Mia Österlund, Heidi Höglund
Fakulteten för humaniora, psykologi och
teologi
Åbo Akademi
2019

ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Abstrakt för avhandling pro gradu

| | |
|--|--------------|
| Ämne: Litteraturvetenskap | |
| Författare: Louise Nygård | |
| Arbetets titel: Glidningar i bilderboken: Litteraturdidaktiska angreppssätt i lärarstudenters sekvensplaner kring temat flykt utgående från <i>System från havet</i> . | |
| Handledare: Mia Österlund och Heidi Höglund | |
| <p>Abstrakt:</p> <p>Bilderboken har fått ett uppsving i dagens samhälle, både på forskningsfältet och i olika undervisningspraktiker. I avhandlingen undersöker jag vilka möjligheter bilderboken har som undervisningsmaterial för elever i årskurs 7–9. Undersökningen är tvådelad, där den första delen består av en närläsning av Ulf Stark och Stina Wirséns bilderbok <i>System från havet</i> (2015). Den andra delen utgör en granskning av litteraturstuderandes sekvensplaner. Genom att granska sekvensplaner som gjorts med temat flykt utgående från Ulf Stark och Stina Wirséns bilderbok <i>System från havet</i> undersöker jag också hur lärandet kommer till uttryck. Tack vare en prepositionsformulering identifierar jag om lärandet sker med, om, i eller genom litteraturen.</p> <p>Avhandlingens teoretiska referensram är hämtad dels från det litteraturvetenskapliga fältet och dels från det didaktiska fältet. Beträffande det tidigare nämnda fältet är det främst teori kring kategorisering av bilderböcker som behandlas. Kategoriseringen baseras på hur texten och bilden i verket förhåller sig till varandra, det vill säga ikonotexten. Analysen av de olika typer av lärande bygger på prepositionsformuleringen gällande estetiska lärprocesser. Prepositionsformuleringen återfinns i flera ämnesdidaktiska fält men här diskuteras främst en modell som utgår från ämnet konst och media samt en modifiering som fokuserar på tecknade serier.</p> <p>Det främsta resultatet från analysen av bilderboken <i>System från havet</i> är att verket glider mellan olika kategorier men helhetsmässigt är verket en expanderande eller förstärkande bilderbok. Modaliteterna text och bild väger växelvis något tyngre, men samverkar även till en livlig narration. De två kommunikationsformerna har olika syften där den verbala texten driver berättelsen framåt medan det visuella placerar läsaren i en kontext beträffande tid och rum.</p> <p>Analyskapitlet om lärandet är indelat i fyra avsnitt, där varje avsnitt fokuserar på en preposition. De fyra prepositionerna är <i>med</i>, <i>om</i>, <i>i</i> och <i>genom</i>. Det främsta resultatet från analysen är att arbetet med litteratur och texter överlag ofta innebär glidningar mellan olika angreppssätt.</p> <p>I den avslutande diskussionen öppnar avhandlingens resultat upp för ett förslag på en indelning som visar hur bilderböcker kan fungera som medium för lärande.</p> | |
| Nyckelord: Ulf Stark, Stina Wirsén, bilderbok, litteraturdidaktik, lärandeformer, sekvensplan, flykt, tematisk litteraturundervisning, prepositionsformulering | |
| Datum: | Sidantal: 65 |
| Abstraktet godkänt som mognadsprov: | |

Innehåll

| | |
|--|----|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte..... | 4 |
| 1.2 Disposition..... | 4 |
| 1.3 Material | 6 |
| 2 Forskningsläge | 9 |
| 2.1 <i>Systemn från havet</i> | 9 |
| 2.2 Flykt som tema i litteraturen | 11 |
| 2.3 Bilderboken i litteraturundervisningen..... | 14 |
| 2.4 Litteraturdidaktiska ingångar..... | 18 |
| 3 Teori och metod | 22 |
| 3.1 Bilderbokens kategorier..... | 22 |
| 3.2 Tematisk litteraturundervisning..... | 26 |
| 3.3 Med, om, i eller genom litteraturen | 28 |
| 3.4 Metod och genomförande..... | 30 |
| 4 Historia möter nutid och aktualitet..... | 34 |
| 4.1 Hur temat flykt gestaltas med fokus på kontexten | 34 |
| 4.2 Ikonotexten i <i>Systemn från havet</i> | 36 |
| 5 Bilderböcker som medium för lärande..... | 41 |
| 5.1 Lärande <i>med</i> bilderböcker | 41 |
| 5.2 Lärande <i>om</i> bilderböcker | 44 |
| 5.3 Lärande <i>i</i> bilderböcker..... | 46 |
| 5.4 Lärande <i>genom</i> bilderböcker | 50 |
| 6 Avslutande diskussion..... | 53 |
| Källförteckning | 57 |
| Bilaga 1: Sekvensplan | 64 |
| Bilaga 2: Forskningstillstånd..... | 65 |

1 Inledning

Bilderboken er et medium som barn, ungdom og voksne kan oppleve sammen, og som er særlig egnet for litterære samtaler. Mange bildebøker kan i tillegg til å gi en estetisk opplevelse være et særlig godt grunnlag for å snakke om vanskelige, men viktige problemstillinger.¹

Precis som ovanstående blockcitat illustrerar har bilderboken didaktiska möjligheter. Dessa möjligheter diskuteras ofta av exempelvis lärare i pedagogiska sammanhang. Förutom litteratursamtal som lyfts fram i blockcitatet nämner pedagoger också fördelar som till exempel att barns läs- och skrivförståelse, fantasi och empati utvecklas i läsandet av bilderböcker. Diskussionen inom forskningen gällande bilderbokens potential berör emellertid oftast endast barn inom småbarnspedagogiken och årskurserna F–6, trots att bilderboken har fått en del synlighet inom läromedel, fortbildning och utbildning. Därför kvarstår frågan om hur bilderböckers potential kan utnyttjas i undervisningen för äldre barn, ungdomar och vuxna.

Denna avhandling tar utgångspunkt i bilderboken eftersom jag vill granska vilka möjligheter som finns med detta undervisningsmaterial. Bilderboken har ett förtätat format där innehållet inte sällan är generationsöverskridande. Lärare och elever har möjligheten att läsa och diskutera en ofta kort och överskådlig sammanhängande text under en och samma lektion. Det är, som kapitlets inledande blockcitat belyser, ett medium som barn, ungdomar och vuxna kan uppleva tillsammans. Bilderboken som multimodal text utvecklar även elevernas läsförståelse samt visuella läskunnighet. Den visuella läskunnigheten blir mer och mer påtaglig med tanke på den visuella vändningen som syns i kulturen överlag. En vändning som i sin tur kräver att villkoren för litteraturundervisningen förändras.² Dagens litteraturundervisning kräver en tolkningskompetens som är visuell, intermedial och multimodal vilket bilderboken som medium kan erbjuda.³ Följaktligen bidrar denna avhandling till det litteraturredaktiska fältet genom att diskutera och ge exempel på hur lärare kan använda bilderboken i undervisningen för att nå den tolkningskompetens som unga behöver i dagens samhälle.

¹ Åse Marie Ommundsen, "Bilderboka" I: *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget, Oslo 2018, s.167.

² Heidi Höglund, "Att förhandla om tolkningar – performativa utrymmen i litteraturundervisningen" I: *Finsk tidskrift* 7-8/2018, s. 76.

³ Ibid.

Nyligen har Maria Jönsson, docent i litteraturvetenskap vid Umeå universitet, kommit ut med ett kapitel som berör samma tema som den här avhandlingen.⁴ I korthet berör kapitlet hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen i årskurserna 7–9 och gymnasiet. Jönssons bidrag belyser en viktig del av bilderboken i litteraturundervisningen i årskurserna 7–9 och gymnasiet, men mycket kvarstår ännu inom fältet. Den här avhandlingen är ett nödvändigt tillskott och bidrar med kunskap om en del av det som kvarstår, till exempel om lärandet sker *med, om, i* eller *genom* bilderböcker. Maria Jönssons kapitel presenteras mer ingående i avsnitt 2.3 som behandlar forskningsläget för bilderboken med fokus på didaktiska sammanhang.

Materialet till den här avhandlingen består av Ulf Stark (1944–2017) och Stina Wiréns (1968-) bok *System från havet* (2015) samt sekvensplaner som universitetsstuderande inom ämnet litteraturvetenskap gjort. Sekvensplanerna ämnar beröra en sekvens lektioner om temat flykt utgående från den redan nämnda bilderboken. Bilderboken *System från havet*, med text av Ulf Stark och illustrationer av Stina Wirén, utkom på Bonnier Carlsen Bokförlag år 2015. Bilderboken handlar om Sirkka, ett krigsbarn som tvingas lämna sin familj i Finland för att bo hos Margaretas familj i Sverige. Sirkka reser med båt över Östersjön för att mötas av Margareta, som motsträvt tar emot henne. Barnbokskritikerna Maria Lassén-Seger och Mia Österlund påpekar bland annat det här om boken: ”Fyrtioalets krigsbarnsevakuerings bjuder på tidlös tematik som i dramatiska bilder målar upp hela det vemodiga register som utspelar sig i det evakuerade barnet”.⁵ Tematiken är tidlös och framför allt aktuell med tanke på att 70,8 miljoner människor befann sig på flykt i slutet av år 2018.⁶ Antalet är betydligt större än för till exempel tio år sedan och det högsta sedan det andra världskriget ägde rum.

I föreliggande avhandling används med andra ord flykt som underliggande tema. Flykt och krig är ett världsomfattande problem som också synliggörs i litteraturutgivningen.⁷

⁴ Maria Jönsson, ”Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet: hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen” I: Ingrid Lindell & Anders Öhman (red.). *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm 2019, s. 41–63.

⁵ Mia Österlund & Maria Lassén-Seger, ”Tio tips för föräldratomtar i bokdjungeln”, 13.12.2015, URL: <http://gamla.hbl.fi/kultur/2015-12-13/782091/tio-tips-foraldratomtar-i-bokdjungeln>, hämtat 30.11.2018.

⁶ UNHCR, Global Trends: Forced Displacement in 2018, <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>, hämtat 22.7.2019.

⁷ Se t.ex. Svenska barnboksinstitutet, *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2015: 15 mars–21 april 2016*, Stockholm: Svenska barnboksinstitutet, 2016, s. 10. URL:

Maria Nikolajeva, professor vid University of Cambridge, diskuterar till exempel problemorienterade böcker i sin bok *Barnbokens byggklossar* (2017). Dessa böcker har ett didaktiskt fokus med ett samhällsrealistiskt motiv. Exempel på problematik som kan lyftas fram i böckerna är skilsmässor, krig, flykt och våld. Nikolajeva hävdar att böcker som kan vara grundläggande till en diskussion av dessa problem och teman behövs i skolor och att problemen kan presenteras och diskuteras på ett mer komplicerat sätt om de belyses med hjälp av böcker. Pedagoger behöver emellertid vara uppmärksamma så att verket problematiserar problemet och inte endast presenterar problemet tillsammans med en enkel lösning.⁸

Bilderboken kan ses som möjligheternas medium, vilket är en utgångspunkt i materialurvalet för denna avhandling. Bilderboken *Systemen från havet* är högaktuell trots att den är en nutida tolkning av det förflutna i och med att den tar avstamp i fyrtiotalets Finland. Mia Österlund har analyserat den aktuella bilderboken i ljuset av den tradition det finns att gestalta kriget och dess trauman för barn.⁹ Analysen visar bland annat hur ”berättelsen adresserar ett historiskt skeende samtidigt som den är en kommentar till vår tids flyktingfråga”.¹⁰ Bilderbokens handling utspelas i både Finland och Sverige, och kontrasterna är stora länderna emellan. Sverige skildras ljus och lätt medan krigets ovädersskyar med bombplan är starkt framträdande i Finland. *Systemen från havet* är tillsammans med problematiken kring ensamkommande flyktingbarn högaktuell idag och boken ”träffar mitt i det akuta dilemmat hur vi ska hantera flyktingströmmar i vår tid”.¹¹ Österlunds artikel presenteras närmare i avsnitt 2.1 som berör tidigare forskning kring den aktuella bilderboken. Bilderbokens aktualitet är det främsta motivet till valet av *Systemen från havet*. Bilderbokens tema, innehåll och kontext kan även diskuteras inom ramen av olika undervisningsämnen, vilket är ett didaktiskt tankesätt som är aktuellt i dagens skolvärld.¹²

http://www.barnboksintitutet.se/wp-content/uploads/2018/09/Bokprovning_Argang_2015.pdf, hämtat 3.7.2019.

⁸ Maria Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar*, 2017, tredje upplagan s. 98ff.

⁹ Mia Österlund, ”Havet som förbinder och skiljer åt. Inramad tystnad i skildringen av andra världskrigets finländska krigsbarn”, I: *Tidskrift för litteraturvetenskap (TFL)*, 2016:3-4, s. 35-49.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Mia Österlund & Maria Lassén-Seger, 2015, hämtat 30.1.2018.

¹² Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 2014, s. 31ff.

1.1 Syfte

Syftet med avhandlingen är att analysera och diskutera litteraturdidaktiska perspektiv på bilderboken i årskurserna 7–9. Detta görs med utgångspunkt i bilderboken *Systemn från havet* samt universitetsstuderandes sekvensplaner kring temat flykt utgående från nämnda bilderbok. Forskningsfrågorna är:

1. Hur samverkar bild och text i *Systemn från havet* i sitt gestaltande av temat flykt?
2. Vilka litteraturdidaktiska angreppssätt kan synliggöras i studerandenas sekvensplaner?

Forskningsfrågorna kommer i huvudsak att diskuteras i två separata analyskapitel, men en del kopplingar görs även frågorna emellan. Den första forskningsfrågan behandlar ikonotexten i *Systemn från havet*. I forskningsfråga två analyseras hur informanterna ämnar använda den aktuella bilderboken i undervisningen. Angreppssätten är i viss mån spretiga men fyra prepositioner möjliggör att visa på vilken dynamik och spännvidd som finns i de olika infallsvinklarna. Jag urskiljer fyra typer av lärande vilka kan presenteras som lärande *med*, *om*, *i* och *genom* bilderböcker. Den andra forskningsfrågan visar med andra ord i sin tur på hur bilderboken *Systemn från havet* konkret kan användas i de högre årskurserna i den grundläggande utbildningen. Forskningsfrågan berör på så sätt inte bara varför vi ska läsa skönlitteratur i skolan utan ger också exempel på vad och hur vi ska läsa för att nå litteraturdidaktiska resultat. I en vidare kontext kan diskussionen som avhandlingen berör tillämpas i viss mån till andra bilderböcker och även andra stadiets undervisning. Den här avhandlingen bidrar således med kunskap om hur bilderböcker kan användas som undervisningsmaterial samt visar på hur lärandet kan ske i olika former.

1.2 Disposition

Avhandlingens första kapitel omfattar förutom inledning, syftesformulering och forskningsfrågor en genomgång av mitt material. I materialdiskussionen ges också en presentation av Ulf Stark och Stina Wirsén. Avhandlingens andra kapitel innehåller tidigare forskning och är uppdelat i fyra avsnitt. I de två första avsnitten berör jag forskning om *Systemn från havet* samt för en diskussion om flykt som tema i litteraturen. I kapitlets tredje och fjärde avsnitt ramar jag in avhandlingen i en vidare kontext genom att ge en inblick i både bilderboksfältet samt det litteraturdidaktiska

forskningsområdet. I samtliga fyra avsnitt presenteras och diskuteras forskning som jag återkommer till senare i avhandlingens två analyskapitel.

Det tredje kapitlet börjar med en teoretisk diskussion om bilderboken som text. Jag har för avsikt att där reda ut bilderbokens hybrida form och belysa hur mediets verbala och visuella variabler kan samverka på olika sätt. Många av de teorier som presenteras vilar på namnkunniga och dynamiska bilderboksforskare som Ulla Rhedin, Maria Nikolajeva och Kristin Hallberg. Diskussionen om bilderboken efterföljs av ett avsnitt som berör tematisk litteraturundervisning och senare de fyra angreppssätten som betecknas av följande fyra prepositioner: *med*, *om*, *i* och *genom*. Efter diskussionen om det teoretiska ramverket redogör jag för avhandlingens metod samt fältundersökningens genomförande och kontext. Avslutningsvis i kapitel tre för jag en diskussion angående fältundersökningens etiska principer.

I avhandlingens första analyskapitel, kapitel fyra, analyserar jag Ulf Stark och Stina Wiréns bilderbok *System från havet*. Bilderboken har nämnts och i viss mån analyserats i samband med när forskare har diskuterat flykt som tema i litteraturen men eftersom boken ligger till grund för sekvensplanerna som senare ska analyseras är det motiverat med en överskådlig analys. Det jag särskilt diskuterar är hur text och bild förhåller sig till varandra, men jag återknyter också till tidigare forskning för att senare lättare kunna redogöra för vad informanterna har synliggjort i deras sekvensplaner. I min bilderboksanalys försöker jag uppnå en helhetsuppfattning av förhållandet mellan text och bild. Jag har inte avsikten att göra en uppslag-för-uppslag-analys utan diskuterar mera generellt om vilket budskap förhållandet mellan text och bild förmedlar i dess gestaltande av temat flykt.

I kapitel fem, avhandlingens andra analyskapitel, analyserar jag de sekvensplaner som informanterna gjort under fältundersökningens seminarietillfälle. Jag gör nedslag i planerna för att synliggöra hur temat flykt gestaltas och vilka litteraturdidaktiska angreppssätt som kommer till uttryck. Med litteraturdidaktiska angreppssätt fokuserar jag på Lindströms indelning av de fyra prepositionerna – *med*, *om*, *i* och *genom* – som han kallar för estetiska lärprocesser. Det femte kapitlet är för överskådlighetens skull indelat i fyra avsnitt – ett avsnitt per angreppssätt.

Avslutningsvis för jag i kapitel sex en avslutande diskussion angående studiens resultat och slutsatser. Jag presenterar resultatet av min analys av sekvensplanerna genom att

göra en liknande indelning som Lindström men specifikt kopplat till bilderböcker som medium. I kapitlet öppnar jag även upp för och ger förslag på fortsatt forskning.

1.3 Material

Avhandlingens material utgörs av bilderboken *System från havet* och tio sekvensplaner som lärar- och litteraturstuderande vid ett finländskt universitet gjort. Sekvensplanerna berör temat flykt och tar avstamp i den aktuella bilderboken. Nedan för jag en diskussion kring *System från havet* och triggervarningar innan jag presenterar författaren Ulf Stark och illustratören Stina Wirsén. Efter personpresentationerna går jag in på vad en sekvensplan är och hur en sådan plan kan vara utformad.

System från havet är på förlaget Bonnier Carlsens hemsida kategoriserad för målgruppen 3–6 åringar. Mitt närbibliotek följer samma åldersindelning på sin hemsida, trots att deras två exemplar av den aktuella bilderboken är placerad i en så kallad föräldrahylla. En skylt informerar låntagarna och biblioteksbesökarna om föräldrahyllan så här: ”I den här hyllan hittar du böcker som handlar om olika ämnen som kan upplevas som svåra eller jobbiga av såväl barn som vuxna. Vi rekommenderar att böckerna läses av barn och vuxna tillsammans.” Böckerna som är placerade i föräldrahyllan är alla märkta med en symbol. Den här symbolen påminner om diskussionen kring triggervarningar. En triggervarning beskrivs ofta som ett tydligt skriftligt eller muntligt uttalande som varnar för att materialet kan uppfattas som stötande eller upprörande.¹³ Varje år ger Institutet för språk och folkminne ut en nyordlista, år 2015 finns ”triggervarning” med på listan. Ordet beskrivs som en ”förhandsvarning om att till exempel en bok eller en webbplats har ett innehåll som kan väcka obehag hos vissa personer”.¹⁴

Ulf Stark (1944 – 2017) var en av Sveriges främsta barn- och ungdomsboksförfattare. När han gick bort i juni år 2017 var han en av Sveriges mest kända författare. Åsa Warnqvist skriver efter hans död i en essä så här: ”Barnbokssverige blir sig aldrig mer

¹³ Den intresserade kan läsa mer om triggervarningar i t.ex. Bentley Michelle. 2017: Trigger Warnings and the Student Experience. *Politics*, 37(4), 470- 485, Lockhart Eleanor Amaranth. 2016: Why trigger warnings are beneficial, perhaps even necessary, *First Amendment Studies*, 50:2, 59-69 samt Rae Logan. 2016: Re-focusing the debate on trigger warnings: Privilege, trauma, and disability in the classroom, *First Amendment Studies*, 50:2, 95-102.

¹⁴ Institutet för språk och folkminne, ”Nyordlistan 2015”, URL: <https://www.sprakochfolkminnen.se/download/18.3ba9edd1515c7b7a4f5278/1529494404772/Nyordslista%202015%20med%20logga%20NY.pdf>, hämtat 24.6.2019.

likt. Kartan är omritad.”¹⁵ Citatet belyser hur Starks författarskap påverkat och influerat både nationellt och internationellt. Warnqvist fortsätter med att nämna formuleringen ”Ulfstarkskt” och poängterar att det närmast blivit ett adjektiv och att Stark med självklarhet grep stafettpinnen efter stora namn som Elsa Beskow, Astrid Lindgren, Lennart Hellsing och Maria Gripe.¹⁶

Stark samarbetade under sitt författarskap med en rad olika illustratörer och bilderbokskonstnärer, exempelvis Anna Höglund, Stina Wirsén och Linda Bondestam. Bilderboken *Jaguaren* (1987) blev bland annat början på ett långt och framgångsrikt samarbete tillsammans med författaren och illustratören Anna Höglund. Bland deras samarbeten finns också den hyllade *Kan du vissla Johanna* (1992) som även filmatiserats. Andra illustratörer Stark samarbetade med är Charlotte Ramel och Mati Lepp.¹⁷ Förutom sitt författarskap var han också aktiv kulturskribent och i och med sitt engagemang i barnkulturfrågor hade han också en närvarande röst i olika debatter om barn- och ungdomslitteraturen.¹⁸

Ulf Starks författarskap är nästan helt utforskat, trots recensioner som nämner adjektivet ”Ulfstarkskt”. Det är något som även *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning* noterat, vilket har lett till att den aktuella författaren och hans framstående produktion nu efter hans död blir ett tema i ett kommande nummer. *Barnboken* poängterar att forskningen som finns kring Stark oftast haft ett genusperspektiv och berört Simones könsöverskridande i *Dårfinkar och dönickar* (december 1988 – januari 1989) och synpunkter på manlighet i de självbiografiska böckerna om Ulf och Percy. På *Barnbokens* webbsida under balken ”Call for papers” efterlyser tidskriften vetenskapliga artiklar kring temat Ulf Stark. I deras förfrågan påpekar de att forskningen ”behöver uppmärksamma även andra och i dag mindre utforskade verk samt aspekter och teman som går igenom i hela författarskapet, som död och sorg, vänskap, lek och kärlek”.¹⁹ Numret publiceras före årsskiftet 2019-

¹⁵ Åsa Warnqvist, Svenska Dagbladet, 18.7.2017, ”Ulf Stark gav ömhet och värme till alla frusna skuggor”, URL: <https://www.svd.se/ulf-stark-gav-omhet-och-varme-till-alla-frusna-skuggor>, hämtat 7.5.2019.

¹⁶ Ibid., hämtat 10.5.2019.

¹⁷ *Opsis barnkultur*, nr 3, 2017.

¹⁸ *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, URL: <https://barnboken.net/index.php/clr/pages/view/tema-ulf-stark>, hämtat 7.5.2019.

¹⁹ Ibid.

2020.²⁰ Det här visar även hur mitt bidrag, i form av denna pro gradu, till forskningsfältet är motiverat och aktuellt.

Stina Wirsén (1968-) utexaminerades år 1992 från Konstfack i Stockholm och har sedan dess verkat som illustratör och författare.²¹ För närvarande är hon en av de mest kända illustratörer från Sverige och har både skrivit och illustrerat många barnböcker och animationer. Wirsén belyser till exempel teman som liv och död i serien Vemböckerna som även har dramatiserats på Månteatern i Lund. Wirsén samarbetar, likt Ulf Stark, med en rad olika personer samtidigt som hon jobbar genreöverskridande. Ett samarbete Wirsén gjort är till exempel med författaren Hédi Fried som resulterat i en barnbok som skildrar Förintelsen på nära håll. Det här exemplet visar på hur orädd Stina Wirsén är att ta sig an svåra ämnen och att det är böcker ”att samlas kring, samtala om och växa med”.²²

Fältundersökningen, som gjorts inom ramen av denna avhandling, har utförts vid ett finländskt universitet. Materialet består av tio sekvensplaner som gjorts vid ett seminarietillfälle i en litteraturvetenskaplig kurs med litteraturdidaktisk anknytning. Kursen hölls av en lärare som är docent och universitetslärare i litteraturvetenskap. Fältundersökningen presenteras närmare i avsnitt 3.4 Metod och genomförande.

Gunilla Molloy, docent i svenska med didaktisk inriktning och lärarutbildare, poängterar i *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) att de didaktiska val en lärare gör kan synliggöras genom de tre klassiska didaktiska grundfrågorna: Vad, hur och varför.²³ Sekvensplanen, som mina informanter gjort och som fungerar som ett underlag för läraren, utgår från frågorna. *Vad*-frågan inbegriper vilket material läraren har tänkt använda sig av. *Hur* innefattar förmedlingen, det vill säga arbetssätt, metoder samt vilka hjälpmedel som kan tänkas behövas. *Varför*-frågan är i sin tur motivet och vilka övergripande mål undervisningen ska ha. Vasa övningsskola, som upprätthålls av Åbo Akademi, betonar att en sekvensplan bör göras ifall läraren tänkt undervisa ett

²⁰ Information hämtad från en privat korrespondens med redaktör Åsa Warnqvist 29.4.2019.

²¹ Erik Segerpalm, ”Stina Wirsén ser fram emot att träffa sin målgrupp i Karlstad” I: *Värmlands Folkblad* 18.11.2016.

²² Linnéa Ivares har skrivit ett inlägg på Bokiños webbsida om sju gånger som Stina Wirsén har beskrivit svåra ämnen för små läsare. URL: https://www.bokino.se/artikel/stina-wirsén-svara-amnen-for-smalasangare/?fbclid=IwAR3R7BtD5Fs4qlAli_Im9bgiCxFAABFru3P13v4SJ7CAQQzjTtvDqiQsduo, hämtat 10.5.2019.

²³ Gunilla Molloy, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Studentlitteratur, Lund 2003, s. 31.

ämne minst två lektioner och att sekvensplaner inte är lika detaljerat utformade som lektionsplaner.²⁴

2 Forskningsläge

I föreliggande kapitel presenterar jag forskningsläget kring de områden som är centrala i den här avhandlingen. Kapitlet är indelat i fyra avsnitt. I de två första avsnitten diskuterar jag tidigare forskning om bilderboken *System från havet* för att vidare gå in på temat flykt och hur temat kommer till uttryck i litteraturen. Det tredje avsnittet ger en överblick av var bilderboksforskningen står i dagens läge, jag fokuserar främst på forskningen kring bilderboken i didaktiska rum. Slutligen, i det fjärde avsnittet, presenteras några ingångar i det litteraturredaktiska fältet. Min avsikt är inte att sammanställa en komplett presentation av fälten utan lyfta fram, för mig, relevant forskning. I vidare mening betyder det här att jag senare i min analys går i dialog med några här presenterade avhandlingar och artiklar.

2.1 *System från havet*

Ulf Stark och Stina Wirsén har haft ett nära samarbete och tillsammans skapat tre verk. Det första samarbetet år 2010 resulterade i bilderboken *Hallå därinne! eller Vad en oföding bör veta* som handlar om Mickes funderingar och tankar kring syskonet som växer inne i mammas mage. Det andra samarbetet är bilderboken som också är grund för denna avhandling. Ursprungligen började berättelsen som en dockteaterföreställning vid Marionetteatern i Stockholm som hade premiär 26 februari år 2017. Samarbetet gick till så att Stark skrev berättelsen medan Wirsén gjorde dockorna, detta blev sedan till text och illustrationer i inbunden form.²⁵ Bilderboken är följaktligen en bearbetning av ett innehåll som primärt var tänkt för en annan konstform med andra premisser, trots att bilderboken ofta jämförs med teater. Det tredje och sista projektet är slutligen bilderboken med namnet *En stjärna vid namn Ajax* som utkom år 2016. Denna bilderbok behandlar sorg och vänskap där fantasi och verklighet har vävts ihop till en berättelse om livet, döden och evig vänskap.

Bilderboken som ligger till grund för den här avhandlingen har berörts i forskningen ett antal gånger. I inledningen nämnde jag redan Mia Österlunds artikel ”Havet som

²⁴ Vasa övningsskola, URL: https://www.abo.fi/vos/media/30581/sekvensplan_spec.pdf , hämtat 30.4.2019.

²⁵ Victoria Myrén, ”Stina Wirsén om linjen och den vita ytan”, I: *Opsis barnkultur – Barnkultur för vuxna*, nr.1, 2018, s. 69.

förbinder och skiljer åt: Inramad tystnad i skildringen av andra världskrigets finländska krigsbarn” som lägger fokus på havets roll i den aktuella bilderboken.²⁶ Österlund granskar de visuella och verbala berättatekniska aspekterna i den aktuella bilderboken och utgår från Lydia Kokkolas begrepp ”inramad tystnad” och kopplar greppet till hur Östersjön fungerar som en metonymi.²⁷ Metonymi innebär att en del betecknar en större helhet. I *System från havet* används havet ”för att gestalta krigets fasa och flickans oro över att vara på flykt, skild från sin familj”.²⁸ Österlund konstaterar att både Stark och Wirsén använder sig av olika berättartekniska aspekter för att förmedla en underförstådd berättelse om den mest omfattande evakueringen av barn under krigstid i europeisk historia.²⁹

Åsa Warnqvist, filosofie doktor i litteraturvetenskap, har bland andra bilderböcker skrivit om *System från havet* ur ett flyktperspektiv i tidskriften *Bookbird* år 2018.³⁰ Warnqvist bygger sin artikel på teori om hem och hemlöshet. Hon konstaterar att barnlitteraturens grundmönster hem – uppbrott hemifrån – äventyr – hemkomst, eller mer koncist hem – borta – (nytt) hem, också finns i flyktinglitteraturen.³¹ Skillnaden är emellertid att upprottet från hemmet skiljer sig: kriget tvingar protagonisten hemifrån.³² De bilderböcker som Warnqvist inkluderat i sin studie följer nästan utan undantag schemat hem–bort–nytt hem. Undantaget som bekräftar regeln är *System från havet*. Sirkka återvänder till sitt hem i Finland när kriget är över och således är hemmet samma plats som i berättelsens början.³³ Warnqvist lyfter även fram att flykten inte sällan inkluderar en resa över ett hav. Det här är ett inslag i handlingen som antagligen influerats av hur flyktingar ofta skildras i skandinaviska nyheter och media: med båt över Medelhavet.³⁴ Den här aspekten återkommer jag till när jag redogör för vad mina informanter synliggör i sina sekvensplaner.

Den aktuella bilderboken har också recenserats och presenterats i större dagstidningar, främst rikssvenska, där bokens tema flykt lyfts fram redan i rubrikerna. Ett exempel är

²⁶ Österlund, 2016, s. 35–49.

²⁷ Ibid., s. 42.

²⁸ Ibid., s. 38.

²⁹ Ibid., 49.

³⁰ Åsa Warnqvist, ”Family First in Homes Away From Home: Depictions of Refugee Experiences and Flight from War in Picturebooks Published in Sweden 2014-2018”, I: *Bookbird*, vol 56, nr. 4, 2018, s. 60-71.

³¹ Ibid., s. 62.

³² Ibid.

³³ Ibid., s. 55.

³⁴ Ibid., s. 62.

Lena Kåreland, svensk barnboksforskare, som har recenserat bilderboken i *Svenska dagbladet* med rubriken ”Tidlös berättelse om flyktingbarn”.³⁵ Kåreland identifierar flyktingskap, ensamhet och vänskap som de teman som träder fram i berättelsen om Sirkka och Margareta. Hon fortsätter och reflekterar över att barn idag ändå knappast ”kommer till så välkomnade familjer som Sirkka gjorde utan snarare till trista flyktingförläggningar”.³⁶ Det här behöver emellertid inte stjälpas berättelsen utan Kåreland hävdar att bilderboken ”kan därför vara ett utmärkt underlag för samtal också med yngre barn om svåra frågor”.³⁷

En annan recension av *System från havet* är ”Stilla omfamningar för alla som tvingas lämna sina familjer” som är skriven av kritikern Pia Huss och publicerad i *Dagens nyheter* år 2018.³⁸ Huss konstaterar att Stark och Wirsén håller ”något igen sina respektive temperament”.³⁹ Hon fortsätter med att påpeka att hon saknar de ”Starkska” knorrar i den annars innerliga och varma texten och att Wirséns illustrationer underordnar sig det fyrtiotalets formspråk.⁴⁰ Formspråket andas, enligt Pia Huss, tidstypiskhet.

Ovan har jag presenterat tidigare forskning och en del av den diskussion som förts kring *System från havet*. Artiklarna skrivna av Österlund, Warnqvist och Huss diskuteras mer ingående i avhandlingens fjärde kapitel som behandlar ikonotexten i den aktuella bilderboken. Härnäst presenteras en sammanfattning av hur temat flykt syns i barn- och ungdomslitteraturen.

2.2 Flykt som tema i litteraturen

Sirkka står tillsammans med en massa andra barn i ett stort rum på båten. De är på väg till väster. Där utanför är havet. De kan inte se det. Men de känner det, för det gungar.⁴¹

Flykt som tema i litteraturen har ökat de senaste åren. Detta visar bland annat Bokprovningen som arrangeras av Svenska barnboksinstitutet. Bokprovningen är en översikt över föregående års utgivning av barn- och ungdomsböcker i Sverige och

³⁵ Lena Kåreland, ”Tidlös berättelse om flyktingbarn”, *Svenska dagbladet*, 4.2.2015.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ Pia Huss, ”Stilla omfamningar för alla som tvingas lämna sina familjer”, *Dagens nyheter*, 31.1.2015.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Stark & Wirsén, *System från havet*, Bonnier Carlsen, Stockholm 2015, s. 14.

presenteras genom statistik och fördjupningar i bland annat framträdande teman.⁴² Bokprovningen kan därmed beskrivas som ett slags litteraturhistoria i mikroformat, där ett enskilt år är i fokus men där det också förekommer jämförelser med tidigare år. Flykt från krig är ett framträdande tema som inbegrips i Bokprovningen årgång 2016. ”I den stora flyktingvågens efterföljd har det 2016 kommit en rad berättelser för alla åldrar som skildrar erfarenhet av att fly från krig”.⁴³ Det rör sig om fyrtiotal titlar, av vilken majoriteten handlar om själva flykten, tiden i flyktinglägret, ankomsten till det nya landet och/eller integreringsprocessen.⁴⁴ I de flesta fall är det även en familj, eller en del av en familj som skildras, men i några fall rör det sig om ensamkommande flyktingbarn.⁴⁵

Bokprovningen årgång 2018 visar att flykt är ett tema som håller i sig. Samhällsengagemanget i barn- och ungdomslitteraturen år 2018 blir synligt genom böcker som tar upp flykt från krig och integrationsfrågor och ”ofta med utgångspunkt i de senaste årens stora flyktingvåg”.⁴⁶ I dokumentationen poängteras också att denna typ av berättelser har varit framträdande i publiceringen de senaste åren men år 2018 är det ett större fokus på rasism och integrationsproblem jämfört med tidigare år.⁴⁷

Tidigare forskning kring hur barn eller människor på flykt gestaltas i bilderböcker är knapp och området kring tematiken utforskad. Staffan Thorson har skrivit en avhandling som berör flykttematiken och som främst skildrar invandrarens situation, *Barnbokens invandrare. En motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980* (1987). Men vill den intresserade läsa nyare material är det främst enskilda artiklar och antologibidrag som publicerats. Härnäst presenterar jag fyra artiklar som fungerar som exempel på hur temat flykt diskuteras på forskningsfältet.

Åsa Warnqvist har skrivit en artikel i *Tidskrift för litteraturvetenskap* med namnet ”Jag fick en ny nalle. Jag fick ett nytt land.” där hon skildrar flykt från krig i svenska

⁴² Svenska barnboksinstitutet, ”Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet – en dokumentation, årgång 2016. URL: <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2018/09/Bokprovning-2017-dokumentation.pdf>, s. 2, hämtat 24.6.2019.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Svenska barnboksinstitutet, ”Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet, årgång 2018. URL: <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2019/03/Dokumentation-2019.pdf>, s. 10, hämtat 24.6.2019.

⁴⁷ Ibid.

bilderböcker som utkommit mellan åren 2014 och 2016.⁴⁸ Warnqvist fokuserar, likt hennes artikel i *Bookbird* som presenterades i föregående avsnitt, på det narrativa grundmönster och menar att det vanligaste mönstret är flykt från hemland till mottagarland. I diskussionen om hem och hemlöshet som teoretisk ingång nämner Warnqvist forskaren Mavis Reimer som är en av de ledande forskarna, globalt sett, som har undersökt hur hem och hemlöshet framställs i barn- och ungdomslitteraturen.⁴⁹

En annan studie som gestaltar flykt och krig är Ulf Boëthius artikel från år 2010. I ”Hemma längtar jag bort, borta längtar jag hem” fokuserar Boëthius specifikt på det andra världskrigets finska krigsbarn i svensk barn- och ungdomslitteratur.⁵⁰ Boëthius urskiljer fyra perioder i utgivningen av barnböcker om de finska krigsbarnen. Böckerna går från att under krigsåren skildra viljan att hjälpa och Sveriges mottagande av barnen till att under 1900-talet handla om mer kritiska och självbiografiska berättelser.⁵¹

Elina Druker, professor i litteraturvetenskap vid Stockholms universitet, har även bidragit med en artikel i antologin *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur: Analyser* (2017) där hon diskuterar miniatyrfigurens möjligheter för samhällskritik.⁵² I artikelns inledning berörs vad en miniatyrfigur kan innebära och konklusionen är: antropomorfiska eller förminskade karaktärer, leksaker, dockor och andra små ting. Drukers material består av fyra bilderböcker utgivna 1944–2005 som alla berör flykt och hemlöshet, emellertid inte endast flykt från krig.

Den sista artikeln jag lyfter fram är en som jag tidigare har nämnt: Mia Österlunds artikel ”Havet som förbinder och skiljer åt. Inramad tystnad i skildringen av andra världskrigets finländska krigsbarn.” Österlund berör temat flykt och mer specifikt hur havet förekommer ”som ett starkt närvarande, om än effektivt och sparsmakat använt element i berättelsen”.⁵³

⁴⁸ Åsa Warnqvist, ”Jag fick en ny nalle. Jag fick ett nytt land. Skildringar av flykt från krig i svenska bilderböcker 2014-2016” I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2016, Vol 46 nr 3-4.

⁴⁹ *Ibid.*, s. 54.

⁵⁰ Ulf Boëthius, ”Hemma längtar jag bort, borta längtar jag hem. Andra världskrigets finska krigsbarn i svensk barn- och ungdomslitteratur.” I: *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2010.

⁵¹ *Ibid.*, s. 30.

⁵² Elina Druker, ”Berättelser om flykt. Miniatyren som samhällskritik” I: *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser*, Studentlitteratur, Lund 2017.

⁵³ Mia Österlund, 2016, s. 36.

Avslutningsvis i detta avsnitt vill jag återknyta till expanderingen av berättelser som berör flykt. Bilderboken *System från havet* kan tematiskt placeras i en nordisk kontext där äldre verk såsom Solveig von Schoultz *Nalleresan* (1944), Tove Janssons *Småtrollen och den stora översvämningen* (1945) och Veronica Leos *Ekorrhögon* (1990) också finns. Tematiskt berör Stark och Wirsén det andra världskriget. Böcker som är nära kopplade till tematiken är till exempel *Pojken i randig pyjamas* (2006), *Ulrike och kriget* (1975) och *Anne Franks dagbok* (1947). Exempel på nyare litteratur med flykt som tema är bland annat *The Arrival* av Shaun Tan (2006), *Ru* av Kim Thúy (2012), Pija Lindenbaums *Pudlar och Pommies* (2016), *Efter båten* av Johanna Nilsson (2016), *Milos flykt* av Åsa Storck (2017) och *Under samma himmel* av Katharine Marsh (2018). Dessa ovannämnda exempel spänner sig över en varierande åldersgrupp och olika genrer. Det här visar på att det inte är ett alldeles nytt tema eftersom människor världen över har flytt hela tiden, men som också Svenska barnboksinstitutets bokprovning belyser är det en uppgång just nu och speciellt inom barn- och ungdomslitteratur.

2.3 Bilderboken i litteraturundervisningen

Elina Druker har gjort en översikt av bilderboksforskningens etablering och expansion. Hon diskuterar var den svenska bilderboksforskningen är idag genom att ta avstamp i den svenska forskningen men med blickar på annan nordisk forskning.⁵⁴ Druker sammanfattar efter en lång rad exempel, som består av allt från avhandlingar och antologier till artiklar som ingår i större helheter, att forskningsfältet i dagens läge är ”mångfasetterat, brett och brokigt både gällande teoretiska perspektiv, ämnesområden och metod”.⁵⁵ Hon konstaterar vidare att det publiceras mycket forskning som på ett eller annat sätt berör bilderboken som medium men att det skett naturliga skiftningar inom fältet. Under 1980- och 1990-talen var främst begreppsdiskussioner⁵⁶ i centrum medan forskningen i dagens läge ofta utgår från vilka budskap som förmedlas i bilderboken och hur dessa texter och bilder kan tolkas.⁵⁷

⁵⁴ Elina Druker, ”Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion” I: *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2018, vol 41. URL: <https://barnboken.net/index.php/clar/article/view/334/961>, hämtat 11.6.2019.

⁵⁵ Druker, 2018, s. 10.

⁵⁶ Med begreppsdiskussion avses till exempel den kategorisering och terminologi som Ulla Rhedin föreslår år 1992. Jag återkommer till Rhedins tre bilderbokskoncept senare i teorikapitlet.

⁵⁷ Druker, 2018, s.9.

Ett undantag i nutida bilderboksforskningen är den omfattande antologin *The Routledge Companion to Picturebooks* (2018), redigerad av Bettina Kümmerling-Meibauer.⁵⁸ Kümmerling-Meibauer har som ambition att kartlägga bilderbokens internationella och tvärvetenskapliga fält vilket görs med hjälp av att både definiera och problematisera termer, genrer och kategorier samt egenskaper för mediet.⁵⁹ Trots omfånget på 500 sidor diskuteras bilderbokens didaktiska möjligheter märkbart lite. Sylvia Pantaleo lyfter emellertid i sitt avsnitt fram paratextens potential till att lära elever ett metaspråk.⁶⁰ Paratext kan kort sammanfattas som all den text som står utanför verkets narrativa berättelse, som till exempel omslag och format, författarens namn samt marknadsföring och recensioner.⁶¹ Pantaleo hävdar att metaspråket är viktigt för elevers förmåga att analysera, tolka och kritisera samt för deras förståelse för hur bilderböcker utformas och konstrueras för att förmedla mening.⁶² Hon poängterar också att eleverna kan tillämpa och överföra sina kunskaper om paratext till andra typer av texter och analyser.⁶³

Bilderboken har under 2000-talet nått en hög kvalitet och Ann Boglind och Anna Nordenstam poängterar i *Från fabler till manga* (2011) att bilderboken är det media inom barnlitteraturen som förändrats mest.⁶⁴ Det har skett ett paradigmskifte, från att vara böcker som riktar sig till små barn till böcker som även har något att säga till vuxna och bli ett media där författare och illustratörer ofta väljer att experimentera med form och innehåll.⁶⁵ Detta experimenterande har också lett till åldersöverskridande, så kallade crossover, böcker. Sandra L. Beckett, kanadensisk barnlitteraturforskare och tidigare ordförande för forskarsällskapet IRSC⁶⁶, har i sitt verk *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. (2012) diskuterat crossover-

⁵⁸ Bettina Kümmerling-Meibauer, *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, New York 2018.

⁵⁹ Druker, 2018, s. 10.

⁶⁰ Sylvia Pantaleo, "Paratexts in picturebooks" I: *The Routledge Companion to Picturebooks*, 2018, s. 47.

⁶¹ Martin Salisbury & Morag Styles, *Children's Picturebooks: The art of visual storytelling*, Laurence King Publishing, London 2013, s. 189.

⁶² Pantaleo, 2018, s. 47.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ann Boglind & Anna Nordenstam, *Från fabler till manga – Litteraturhistoriska nya möjligheter*, Gleerups, Malmö 2010, s. 107.

⁶⁵ Några exempel på sådana bilderböcker är Oscar K och Dorte Karrebæks *Idiot!* (2009) och *Lägret* (2011), Ulf Stark och Linda Bondestams *Diktatorn* (2010) samt Gro Dahle och Svein Nyhus *Snäll* (2008) och *Den arge* (2009).

⁶⁶ IRSC^L står för International Research Society for Children's Literature och är en internationell förening för forskare inom ämnesfältet barn- och ungdomslitteratur.

begreppet, bilderbokens estetik och hur kategorin fungerar åldersöverskridande.⁶⁷ I recensionen av Becketts bok lyfter Mia Österlund fram hur bilderboken inte längre betraktas som en angelägenhet endast för barn i förskoleåldern och att just bilderböckerna klättrar upp i åldrarna samtidigt som de hittar en mer varierad läsekrets.⁶⁸ Trots denna utveckling har Maria Jönsson, docent i litteraturvetenskap vid Umeå universitet, kunnat konstatera att bilderboken fortsättningsvis betraktas som litteratur för yngre barn och ”används inte i någon större utsträckning i undervisningen på högstadiet och gymnasiet i Sverige”.⁶⁹

I inledningen belyser jag redan problemet med att det finns lite forskning som visar hur bilderboken kan tillämpas i undervisningen för grundskolans högre årskurser. En diskussion som även kan inkludera andra stadiets undervisning. De studier som undersöker bilderboken som pedagogiskt redskap berör främst förskola och de första årskurserna i grundskolan. Ett exempel på en sådan studie är Trine Solstads doktorsavhandling *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (2015).⁷⁰ Solstad fokuserar på bilderboksläsandet som en social upplevelse som även inkluderar kollektivt meningsskapande när hon undersöker hur norska barn i förskoleålder skapar mening när de läser bilderböcker. I de boksamtal som Solstad analyserar interagerar barnen på olika sätt med bilderböcker. De tre kategorierna hon synliggör är att barnen genom samtal förhandlar, skapar och leker med bokens betydelse.

I en internationell kontext har emellertid forskningen om bilderbokens användning i undervisningen för äldre elever hunnit längre. Susan R. Massey har till exempel skrivit artikeln ”The Multidimensionality of Children’s Picture Books for Upper Grades”.⁷¹ I artikeln argumenterar hon för att bilderboken är lämplig i undervisningen för äldre elever och i andra ämnen än modersmål och litteratur. Massey ger förslag på teman och områden som kan undervisas med hjälp av bilderböcker, både inom humanistiska

⁶⁷ Sandra L. Beckett, *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. Routledge, New York och London 2012.

⁶⁸ Mia Österlund, *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2013, vol 36. URL: <https://www.barnboken.net/index.php/clr/article/view/106/121>, hämtat 13.5.2019.

⁶⁹ Maria Jönsson, ”Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet: hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen”, I: *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisning*, s. 43.

⁷⁰ Trine Solstad, *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*, Universitet i Agder, Agder 2015.

⁷¹ Susan R. Massey, ”The Multidimensionality of Children’s Picture Books for Upper Grades” I: *English Journal*, 2015, nr 5, s. 45-58.

och naturvetenskapliga skolämnen, och vill likt Maria Jönsson slå hål på myten om att mediet endast är till för små barn. Hon lyfter även fram hur bilderböcker erbjuder möjligheter till samarbete och litteraturbaserade aktiviteter som ”can increase academic achievement and evoke powerful and memorable emotional connections”.⁷² Massey hänvisar även till andra studier som understryker att det finns en del litteratur tillgänglig i det internationella sammanhanget.⁷³

Den aktivitet som finns i den internationella kontexten börjar även vara påtaglig i Norden. Det håller på att ske ett paradigmskifte och forskningsfältet är levande och utforskat. Maria Jönssons diskussion i ”Bilderboksläsning på högstadiet: hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen” är ett tacksamt forskningsbidrag till fältet. Hon lyfter fram hur hon som lärare i litteraturvetenskap brukar använda bilderböcker för att introducera litteraturvetenskapliga begrepp och analysmodeller. Jönsson fortsätter med att betona fördelar med att låta elever läsa bilderböcker även när de lämnat lågstadiet.⁷⁴ Åse Marie Ommundsen framhäver även i sitt bidrag till *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* att bilderböcker kan med fördel läsas på olika stadier. Ommundsen presenterar centrala begrepp och analysmodeller som läraren kan använda och ger exempel från både nyare och äldre bilderböcker.⁷⁵

Forskningsområdet om bilderboken har även fått alltmer synlighet i olika undervisningspraktiker i form av exempelvis nystartade forskningsprojekt, fortbildningar och läromedel. Ett exempel som lyfter fram bilderbokens möjligheter är forskningsprojektet ”Gränsland” som Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi och Yrkeshögskolan Novia arrangerar. Projektet har bland annat en temakurs där fokus ligger på att behandla bilderböcker, bildromaner och serieromaner ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Temakursen tar avstamp i projektet ”Pic(ture) me!” som utforskar bilderboksläsning med ungdomar i åk 7–9.⁷⁶

⁷² Ibid., s. 49.

⁷³ Två exempel är Kathryn Carr, Dawna Buchanan, Joanna Wentz, Mary Weiss & Kitty Brants artikel ”Not Just for the Primary Grades: A Bibliography of Picture Books for Secondary Content Teachers.” I: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2001, 45.2 s. 145–63 och Molly Pearsons bok *Big Ideas in Small Packages: Using Picture Books With Older Readers*, Linworth, Worthington 2005.

⁷⁴ Jönsson, 2019, s. 43.

⁷⁵ Åse Marie Ommundsen, 2018, s.149-170.

⁷⁶ Åbo Akademi, URL: <https://www.abo.fi/centret-for-livslangt-larande/pedagogik-och-lararfortbildning/gransland-forma-ditt-fortbildningsprojekt-om-las-och-skrivprocessen-pa-2020-talet/gransland-valfria-temakurser/>, hämtat 27.5.2019.

Jag vill avsluta det här avsnittet om tidigare forskning med att nämna två finlandssvenska digitala läromedel som används i gymnasiet. Läromedlen fungerar som exempel för att visa på hur aktiviteten inom forskningsområdet tar sig i uttryck i undervisningspraktiker. Det första läromedlet är *Tusen och en text* (2016) som i ett avsnitt behandlar ”Bilderboken som multikonstverk”.⁷⁷ I avsnittet diskuteras bland annat Maria Nikolajevas indelning av bilderböcker, litteraturvetenskapliga begrepp samt miljöskildringen, personskildringen och berättarperspektivet i bilderboken. Det andra läromedlet är *Studentprov* (2018) som innehåller digitala exempelprov i läs- och skrivkompetens och riktar sig till studerande som ska skriva det nya digitala studentprovet i modersmål och litteratur.⁷⁸ I läromedlet finns två läskompetensuppgifter som använder bilderboken som material, vilket leder till stor chans att de används av lärare på fältet. Det här kan tyckas visa på att vi i Svenskfinland är ett steg före Sverige, med hänvisning till Maria Jönssons påstående om att bilderboken inte syns i någon större grad i undervisningen för äldre elever i Sverige.

2.4 Litteraturdidaktiska ingångar

Härnäst ramar jag in min pro gradu-avhandling i en vidare kontext. Avsnittet som följer ger en inblick i det litteraturdidaktiska fältet. Fältet innehar strömningar och spänningar och här presenteras en del av forskningen som bedrivits om litteratur i utbildningssammanhang.

Kaisu Rättyä, docent i litteraturdidaktik, har nyligen utforskat det finländska litteraturdidaktiska fältet. Hon konstaterar i artikeln ”Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland” att i Finland är antalet vetenskapliga publikationer som berör litteraturdidaktik litet.⁷⁹ Rättyä belyser legitimeringsfrågan och granskar sju finländska litteraturdidaktiska doktorsavhandlingar som publicerats mellan åren 2000 och 2017. I sin granskning identifierar hon fem typer av legitimeringar: ”utbildningspolitiska synpunkter, kunskapsdiskussionen, motivationsperspektiv, affektiva och socioemotionella synpunkter och process- och performansinriktade

⁷⁷ Ann-Louise Holmgren & Katrina Åkerholm, *Tusen och en text*, Schildts & Söderströms, Helsingfors 2016.

⁷⁸ Petra Bredenberg, Malin Teir & Jakob Töringe, *Studentprov*, Schildts & Söderströms, Helsingfors 2018. Hösten 2018 skrevs det första digitala studentprovet i ämnet modersmål och litteratur.

⁷⁹ Heidi Höglund, Sofia Jusslin, Matilda Ståhl & Anders Westerlund (red), *Genom texter och världar: Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*, Åbo Akademis Förlag, Åbo 2019, s. 204.

synpunkter”.⁸⁰ Rättyäs resultat synliggör olika typer av uppfattningar som finns om litteraturens plats och roll i skolan. Resultatet fungerar också som en inkörsport till nedanstående diskussion där jag lyfter fram några aktuella frågor och förhållningssätt inom ifrågavarande forskningsfält.

Katarina Rejman har i sin doktorsavhandling *Litteratur och livskunskap – modersmålslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7-9* (2014) kartlagt det litteraturdidaktiska fältet i Norden. Rejman ser det nordiska litteraturdidaktiska fältet som en naturlig arena för hennes forskning eftersom den finlandssvenska modersmålsundervisningen är starkt influerad av de andra nordiska länderna genom litteratur, konferenser, nätverk och personliga kontakter.⁸¹ Eftersom min avhandling är ett bidrag till det litteraturdidaktiska fältet kommer jag i det följande, likt Rejman, ge en kort översikt av teorier och forskning om litteraturundervisning ur ett nordiskt perspektiv.

I berättelsen får jag via karaktärerna möta andra människor. Genom läsningen har jag alltså möjlighet att få tillgång till andras erfarenheter. Det är en övning både i inlevelse och empati. Det handlar om att tålmodigt lyssna till en annan människas röst och att öva sig i att vara uppmärksam. Lär man sig att vara uppmärksam på texter kan det fortsätta med att man är mer uppmärksam på sin omvärld.⁸²

I ovanstående citat finns potentiella argument för varför vi ska läsa skönlitteratur i skolan. En fråga som det inte finns ett entydigt eller enkelt svar på men som ofta återkommer inom det litteraturdidaktiska fältet. Heidi Höglund, universitetslärare i modersmålets didaktik vid Åbo Akademi, berör i en artikel publicerad i *Finsk tidskrift* det litteraturdidaktiska vetenskapsområdet.⁸³ Höglund konstaterar att man inom området bland annat är ”sysselsatt med att reflektera kring litteraturens plats, betydelse och funktion i skolan – ofta med utgångspunkt i de grundläggande didaktiska frågeställningarna: vad, hur och varför.”⁸⁴ Höglund berör även legitimeringsfrågan i artikeln. Såsom Höglund är inne på går debatten stundvis het men hon kan även konstatera att vissa motiv är återkommande i diskussionen om litteraturläsningens funktion och betydelse i skolvärlden. Motiven Höglund nämner kan sammanfattas i

⁸⁰ Kaisu Rättyä, ”Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland” I: *Genom texter och världar: Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*, Åbo Akademis Förlag, Åbo 2019, s. 201.

⁸¹ Rejman, 2013, s. 72f.

⁸² Ingrid Lindell & Anders Öhman (red.), *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm 2019, s. 10.

⁸³ Heidi Höglund, 2018, s. 75-81.

⁸⁴ *Ibid.*, s. 75.

följande citat: ”skönlitteratur anses vara en källa till kunskap och erfarenheter, ha en språkutvecklande och personlighetsutvecklande funktion samt erbjuda moraliska, existentiella och estetiska upplevelser och frågeställningar.”⁸⁵ Det här visar på att det är ett levande fält, som kan anses tämligen nytt och spretigt, men som även visar på att villkoren för litteraturundervisningen förändras i takt med att de ständiga förändringarna som sker inom de kulturella, sociala och pedagogiska landskapen.⁸⁶ Höglund belyser vidare frågor som *Varför ska vi läsa skönlitteratur?* och *Hur ska vi undervisa litteratur?* och deras relevans i diskussioner kring litteraturundervisningen. Frågorna ”bör ses som uppmaningar som inbjuder till reflektion snarare än frågor som vädjar om ett enhetligt, slutgiltigt svar.”⁸⁷

Som Höglund poängterar i sin artikel diskuteras skönlitteraturens roll ofta utgående från de tre didaktiska frågorna, Rejman konstaterar samma sak i sin doktorsavhandling. Rejman understryker emellertid också att det finns en rad olika svar på frågorna, beroende på var man söker svaret.⁸⁸ Vidare lyfter hon fram att det litteraturdidaktiska fältet är intressant inom samtliga tre fält: litteraturvetenskap, filosofi och pedagogik. Peter Kaspersen, dansk litteraturdidaktiker, är även han inne på frågan om det aktuella fältets status som vetenskapligt område. Han belyser i en artikel att både en litteraturteoretisk och en pedagogisk beskrivning av fältet är möjlig men att resultatet är olika.⁸⁹

Annette Ewald, fil. dr och universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Kristianstad, diskuterar förutsättningar och utmaningar inom det litteraturdidaktiska fältet i sitt bidrag till boken *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015). Ewald belyser en annan aktuell fråga inom det aktuella fältet när hon diskuterar de skiljelinjer mellan olika texttyper som upplöses och blir oskarpa.⁹⁰ Hon fortsätter med att diskutera att barns, ungas och vuxna människors ”sätt att skapa mening och innebörd i möte med texter förändras.”⁹¹ Ewald poängterar

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid., s. 80.

⁸⁷ Ibid., s. 80.

⁸⁸ Rejman, 2013, s. 82.

⁸⁹ Peter Kaspersen, ”Litteraturdidaktiske dilæmmer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden” I: Sigmund Ongstad (red), *Nordisk modersmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag*, Novus Forlag, Oslo 2012, s. 47-75.

⁹⁰ Annette Ewald, ”Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiiftenas tid.” I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, Gleerups, Malmö 2015, s. 187.

⁹¹ Ibid.

vidare att den traditionella pappersburna litteraturen och läsning av denna ställs inför intensiv konkurrens i och med den nya medielandskap vi lever i.⁹²

I dagens läge är en text inte endast svarta bokstäver på vitt papper, istället har det vidgade textbegreppet etablerats. En text är allt vad som kan analyseras och tolkas, vilket ofta inkluderar multimodala texter.⁹³ Den här etableringen påverkar även i sin tur forskningsfältet och dess spänningar. Avslutningsvis lyfter jag fram ett bidrag som berör diskussionen kring den nya synen på text – nämligen Heidi Höglunds doktorsavhandling *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations Students' Multimodal Designing in Response To Literature* (2017). I avhandlingen utgår Höglund från ett performativt förhållningssätt till litteraturtolkning, ett perspektiv som understryker ”att tolkning är något som görs, inte något som är.”⁹⁴

⁹² Ibid.

⁹³ I styrdokumentet för den grundläggande utbildningen skrivs det vidgade text-och språkbegreppet in i den fjärde kompetensen, multilitteracitet. Med texter menas ”olika slag av information som kommer till uttryck genom verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska symbolsystem eller genom kombinationer av dessa”. Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22.

⁹⁴ Höglund, 2018, s. 78.

3 Teori och metod

I det här kapitlet presenteras avhandlingens teoretiska ramverk. Till en början behandlar jag bilderboken och hur mediet går att kategoriseras med utgångspunkt i förhållandet mellan text och bild, alltså ikonotexten. Därefter följer två avsnitt som berör den litteraturdidaktiska delen i min avhandling: tematisk litteraturundervisning samt prepositionsproblematiken kring lärande. Den teoretiska referensram som presenteras är en överblick av de studier som senare används i avhandlingen och jag hävdar inte att jag sammanställt all forskning som gjorts inom de aktuella diskurserna. Avslutningsvis presenterar jag avhandlingens metod samt fältundersökningens genomförande.

3.1 Bilderbokens kategorier

Ett av avhandlingens primärmaterial är en bilderbok, vilket gör det relevant att ge en komprimerad begreppsdefinition. I denna berättarform drivs handlingen framåt både med hjälp av verbala och visuella tekniker, antingen genom nödvändigt samarbete eller växelvis. Bilderna är med andra ord bärande för bokens handling och budskap. Detta innebär att båda modaliteterna är relevanta i denna avhandling. Ulla Rhedin har diskuterat begreppet bilderbok i sin avhandling *Bilderboken: På väg mot en teori* (1992) och använder definitionen: ”Med ’bilderbok’ avses i denna inledande fas en bok av begränsat omfång som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag”.⁹⁵ Den bok som analyseras och diskuteras i denna avhandling uppfyller de kriterier som definitionen beskriver.

Ulla Rhedin har i sin avhandling gjort en kategorisering av bilderboken. Rhedin delar in bilderboken i tre kategorier: den episka bilderboken eller den illustrerade texten, den bimediala bilderboken eller den expanderande bilderboken och slutligen den trimediala bilderboken eller den genuina bilderboken.⁹⁶ Kategoriseringens syfte är att genom exempel visa hur förhållandet mellan text och bild i en bilderbok kan variera.

I den första kategorin, den episka bilderboken, dominerar texten medan bilden finns där för att visuellt bekräfta vad det verbala berättar.⁹⁷ Texten driver handlingen framåt.

⁹⁵ Ulla Rhedin, *Bilderboken: På väg mot en teori*, Alfabeta, Stockholm 2001, andra upplagan, publicerad första gången 1992 s. 17.

⁹⁶ *Ibid.*, s. 79-103.

⁹⁷ *Ibid.*

Lena Kåreland konstaterar i sitt bidrag till boken *Intermedialitet – Ord, bild och ton i samspel* (2002) att det är många bilderboksversioner av klassiska sagor eller bearbetningar av längre berättelser anpassade för barn som tillhör den här kategorin.⁹⁸

I den andra kategorin, den expanderande bilderboken, utgår Rhedin från att texten troligen är skriven med tanke på att narrationen är komplett först genom bildsättning. Rhedin analyserar bilderboken *Vilda bebin får en hund* (1985) för att tydliggöra kategorin och sammanfattar både analysen och kategorin så här: ”Men relationen mellan text och bild blir aldrig ömsesidigt deskriptiv, inte heller ges samma moment dubbel gestaltning. I stället samverkar text och bild till en livlig narration på viss distans från varandra till en högre nivå av ömsesidigt berättande, där summan av parternas medverkan, den konstnärliga syntesen, är större än de respektive representationssättens bidrag var för sig”.⁹⁹ Rhedin understryker således vikten av de två kommunikationsformerna.

I den tredje kategorin, den genuina bilderboken, behövs texten och bilden lika mycket. Om bokens berättelse ska förstås eller fullbordas kan varken texten eller bilderna tas bort eftersom de har ett oupplösligt förhållande.¹⁰⁰ Rhedin följer upp sin teori från år 1992 i boken *En fanfar för bilderboken* (2013) där hon tillsammans med bokens andra författare har den tredje kategorin som utgångspunkt när de diskuterar en framtida, modern, bilderbok.¹⁰¹ Maria Jönsson diskuterar även den här kategorin, med hänvisningar till Rhedin, i sitt bidrag till *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen* (2019). Jönsson framhåller att den här kategorins bilderböcker kräver läsarter som gör att bilderböcker även är intressanta för äldre elever.¹⁰² Läsarten tar hänsyn till både den visuella och den verbala texten, vilket är en kombination som unga via sitt mediebruk är vana vid men som de kan sakna ett kritiskt metaspråk för.¹⁰³

Maria Nikolajeva utvecklar och kompletterar Rhedins tre kategorier i boken *Bilderbokens pusselbitar* (2000). Nikolajeva utgår, likt Rhedin, från bildernas och

⁹⁸ Lena Kåreland, ”Bilderboken” I: Hans Lund (red), *Intermedialitet – Ord, bild och ton i samspel*, Studentlitteratur, Lund 2002, s. 66.

⁹⁹ Rhedin, 2001, s. 92.

¹⁰⁰ Ibid., s. 101.

¹⁰¹ Ulla Rhedin, ”På upptäcktsfärd med bilderboken i nya teoretiska landskap” I: Ulla Rhedin, Lena Eriksson & Oscar K. (red.), *En fanfar för bilderboken!*, Alfabeta, Stockholm 2013, s. 24.

¹⁰² Maria Jönsson, 2019, s. 42.

¹⁰³ Ibid.

ordens olika roller och gör följande indelning: symmetrisk bilderbok, kompletterande bilderbok, expanderande eller förstärkande bilderbok, kontrapunktisk bilderbok och slutligen motstridig eller ambivalent bilderbok.¹⁰⁴ I den symmetriska bilderboken finns två parallella berättelser där den verbala och den visuella i princip säger samma sak.¹⁰⁵ I den kompletterande bilderboken kompletterar ord och bild varandra och således fyller de varandras luckor.¹⁰⁶ I den expanderande eller förstärkande bilderboken är den verbala berättelsen starkt beroende av bilderna eftersom bilderna förstärker och stöder orden.¹⁰⁷ Förhållandet kan även vara det omvända, alltså att orden förstärker bilderna. Den kontrapunktiska bilderboken befinner sig orden och bilderna i ett mångstämmigt förhållande där varken bilder eller ord är förståeliga utan varandra.¹⁰⁸ Den sista bilderbokstypen, motstridig eller ambivalent bilderbok, innebär att bilder och ord inte stämmer med varandra, det uppstår osäkerhet och förvirring och sammanflätningen övergår till konflikt.¹⁰⁹

Nikolajeva tillämpar, tillsammans med Carole Scott, dessa begrepp även i den teoretiska studien *How Picturebooks Work* (2001).¹¹⁰ Begreppen har emellertid mötts av kritik. Bilderboksforskaren David Lewis kritiserar Nikolajeva och Scott eftersom de inte inkluderar det bildspecifika i sina bilderboksanalyser.¹¹¹ Han tar fasta på Perry Nodelmans ställningstagande att det inte finns något som kan uppfattas som ”symmetrisk” i diskussionen kring förhållandet mellan text och bild.¹¹² Lewis menar att hur bilder förstås påverkas av språkets överlägsenhet: ”We simply cannot identify what it is that a picture ’states’ in relation to the narrative outside of its animation by the words”.¹¹³ Eftersom bild och text som kommunikationsmedel är olika kan de således inte påstås berätta samma historia, enligt Lewis är symmetrin bara en illusion och texten påverkar följaktligen alltid hur bilden läses och tolkas.¹¹⁴

¹⁰⁴ Maria Nikolajeva, *Bilderbokens pusselbitar*, Studentlitteratur, Lund 2000, s. 22ff.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Maria Nikolajeva & Carole Scott, *How Picturebooks Work*, Routledge, London 2006.

¹¹¹ David Lewis, “Showing and telling: the difference that makes a difference” I: *Reading literacy and language*, 2001, s. 94-98.

¹¹² Perry Nodelman, “How, but not what or why” I: *Children’s literature*, 2003:31, s. 192-200.

¹¹³ Lewis, 2001, s.94-98.

¹¹⁴ Ibid.

Bilderboken är med andra ord ett multimodalt konstverk där text och bild i varierande grad och på olika sätt samspelar med varandra. Bilderboksforskningen fick sin uppgång under 1980-talet och är ett tvärvetenskapligt forskningsfält. Forskningsfält som intresserar sig för bilderboken är bland annat konstvetenskap, litteraturvetenskap samt områden som berör pedagogik och psykologi. Maria Lassén-Seger skriver i "Bilderboken – möjligheternas medium" att forskningsintresset för bilderboken från början har existerat inom olika vetenskapsområden och nämner främst litteraturvetenskap och konstvetenskap som exempel men även pedagogik, sociologi och psykologi. Hon fortsätter med att poängtera att detta leder till vissa slitningar mellan olika forskningsområden som av naturliga skäl tangerar bilderboken med egna metoder och syften. Dessa spänningar är inte överspelade eftersom de ännu idag existerar "texttränade litteraturvetare och bildtränade konstvetare" emellan.¹¹⁵ Lassén-Seger fortsätter med att konstatera att "... bilderbokens hybrida natur har tvingat fram ett fruktbart samarbete mellan dessa två riktningar eftersom forskningsobjektet, bilderboken själv, kräver ett tvärvetenskapligt förhållningssätt".¹¹⁶ Det här belyser i vidare mening att inom studier av bilderboken krävs kompetens både vad gäller text och bild. Eftersom bilderboken kommunicerar med hjälp av både visuella och textuella medel är det viktigt att se helheten, eller ikonotexten. Begreppet ikonotext myntades av Kristin Hallberg i en artikel från 1982 och innebär den syntes av bilder och ord som varje bilderbok består av.¹¹⁷

Kombinationen av den verbala och den visuella kommunikationen har också lett till diskussioner kring bilderbokens släktskap med andra närliggande genrer. Nikolajeva lyfter fram att bilderboken kan liknas med teater och film medan Rhedin framhäver bilderbokens likheter med musikalen, operan och operetten.¹¹⁸ Nikolajeva fortsätter emellertid med att påpeka att jämfört med både teatern och filmen förutsätter bilderboken inte ett muntligt framförande, även om den inte sällan läses högt. En

¹¹⁵ Maria Lassén-Seger, "Bilderboken – möjligheternas medium", I: *BY Finnish illustrations for children*, Jokowski, Vasa 2014, s. 114.

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ Kristin Hallberg, "Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 11:3/4, 1982, s. 163–168.

Globalt sett finns det olika alternativa begrepp till det som Kristin Hallberg kallar ikonotext. Maria Lassén-Seger nämner många av dem i: Maria Lassén-Seger, *Adventures into otherness. Child metamorphs in late twentieth-century children's literature*, Åbo Akademis förlag, Åbo 2006, s. 72.

¹¹⁸ Nikolajeva 2000 s. 11, Rhedin 2001 s. 22.

uppläsare är en förmedlare likt en skådespelare men även en mottagare och medläsare.¹¹⁹

Eftersom bilderna i en bilderbok spelar stor roll för handlingen förutsätter det också att läsaren kan läsa dem. My Hermanson diskuterar begreppet visuell läskunnighet, visual literacy, kuvanlukutaito, i sin pro gradu-avhandling *Visuella historier – Bildmaterialet i finska läroböcker i historia för årskurs fem* (2014). Begreppet hör ihop med diskussionen kring vad det innebär att vara läskunnig i dagens medialiserade samhälle och vilken tolkningskompetens som samtidens litteraturundervisning kräver. Visuell läskunnighet innebär att kan förstå och tolka bilder, och inte bara se på dem.¹²⁰ Hermanson konstaterar att det krävs träning i att förstå bilder och påpekar att lärare borde diskutera och tolka bilderna tillsammans med eleverna och på så sätt frångå att aktiviteten endast stannar vid att titta på dem.¹²¹

Begreppet visuell läskunnighet används också inom bilderboksforskningen, ett exempel som visar på detta är Maria Nikolajevas bidrag ”Verbal and Visual literacy: The role of Picturebooks in the Reading of Young Children” i *Handbook of Early Childhood Literacy* (2003). Nikolajeva argumenterar för att bilderböcker utgör utmärkt träning i visuell läskunnighet.¹²² Professorerna Martin Salisbury och Morag Styles diskuterar även begreppet i boken *Children’s Picturebooks: The art of visual storytelling* (2012). De lyfter fram hur barn tack vare bilder kan lära sig empati och mer abstrakta tankar än vad deras ålder förutsäger.¹²³ Salisbury och Styles poängterar att det råder en gemensam uppfattning, både bland pedagoger och psykologer, att det finns en stor potential i ”looking and learning”.¹²⁴

3.2 Tematisk litteraturundervisning

Informanterna som ingår i min empiriska fältundersökning har gjort sekvensplaner med temat flykt och vidare utgående från bilderboken *System från havet*. Informanterna fick således ett utgångsläge för sina planer som kan kopplas till tematisk (litteratur)undervisning. Valet att begränsa planeringen till ett specifikt tema gjordes

¹¹⁹ Nikolajeva 2000, s. 11.

¹²⁰ My Hermanson, *Visuella historier – Bildmaterialet i finska läroböcker i historia för årskurs fem*, Avhandling pro gradu, Helsingfors universitet, Helsingfors 2014, s. 18.

¹²¹ Ibid.

¹²² Maria Nikolajeva, ”Verbal and Visual literacy: The role of Picturebooks in the Reading of Young Children”, I: *Handbook of Early Childhood Literacy*, Sage Publications, London 2003, s. 243.

¹²³ Salisbury & Styles, 2013, s. 80ff.

¹²⁴ Ibid.

eftersom sekvensplanerna behövde ha en gemensam anknytningspunkt för att inte blir alltför spretiga. Härnäst ges en kort presentation om tematisk litteraturundervisning innebär.

Jan Nilsson som är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskolas lärarutbildning har bland annat skrivit boken *Tematisk undervisning* (2007) där han i ett kapitel diskuterar specifikt tematisk litteraturundervisning. Nilsson problematiserar ordet tema och menar att ett tema kan vara både skolämnesorienterat och problem-/relationsorienterat.¹²⁵ Det skolämnesorienterade innebär det traditionella, faktasamlade och där det i första hand endast sker en reproduktion av ett material och inte en förståelse, exempelvis Medeltiden, Afrika och djur.¹²⁶ Utgångspunkten i det problem-/relationsorienterade temat är istället elevernas här och nu där relevans och engagemang är viktiga beståndsdelar, exempel på den här typen av teman är till exempel rädsla, mobbning och barn–vuxna.¹²⁷

Nilssons bok bygger på en pedagogisk grundsyn där skönlitteraturen har en central roll. Han betraktar skönlitteraturen som en väsentlig kunskapskälla i skolvärlden och undervisningen.¹²⁸ Boken bygger även på ett tvärvetenskapligt synsätt där undervisningen inte arrangeras strikt ämnesvis utan istället tematiskt, vilket leder till att olika traditionella undervisningsämnen integreras till en helhet.¹²⁹ Nilsson understryker också att elever har kunskaper och föreställningar om den värld de lever i och att de är nyfikna, aktiva och jämt beredda att testa dessa föreställningar i olika kunskapssökande processer.¹³⁰ Den tematiska undervisningen utmärks således av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardagliga uppfattningar av olika samhälleliga förhållanden och företeelser. Nilsson sammanfattar sitt resonemang så här: ”Världen och verkligheten bjuds in i klassrummet och de starka gränser mellan skola och elevernas egen vardag som utmärker en mera traditionell undervisning rivs ner”.¹³¹ Det här betyder i en vidare kontext att det är innehållet och problem-/kunskapsområdet som styr valet av text och inte tvärtom.

¹²⁵ Jan Nilsson, *Tematisk undervisning*, Studentlitteratur, Lund 2007, s. 16.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Ibid., s. 5.

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ Ibid., s. 6.

¹³¹ Ibid., s. 21.

3.3 Med, om, i eller genom litteraturen

Att använda bilderböcker som medium för lärande i litteraturundervisningen kan göras på olika sätt. Forskaren Lars Lindström föreslår en definition av estetiska lärprocesser, som har rötter i två kulturpedagogiska projekt, som tillsammans uppfångar centrala aspekter av förhållandet mellan estetisk och lärande.¹³² Lindström fortsätter med att beskriva fyra aspekter: lärande *om*, *i*, *med* och *genom* estetiska ämnen eller verksamheter. Lindström påpekar att exemplen han underbygger sin indelning på är till stor del hämtade från bildområdet men att de allmänna resonemangen borde vara giltiga inom ett vidare fält. Han tillämnar även själv sin indelning på en portfolio i metallslöjd där slutprodukter, skisser och intervjuer ingår.¹³³ Prepositionsformuleringen är vanlig inom andra ämnesdidaktiska diskurser. Tankesättet och distinktionen mellan prepositionerna återfinns exempelvis i diskussionen om undervisning och lärande i konstämnen. Anne Bamford, som ofta används som referens inom just konstämnenas didaktik, gör en skillnad mellan ”education in the arts” och ”education through the arts”.¹³⁴ En annan studie som har använt prepositionsproblematiken, och Lindströms teori, är en artikel vars syfte är att synliggöra barns förståelse av fred i ett ämnesövergripande perspektiv. I studien inkluderar Mårten Björkgren och Eva Ahlskog-Björkman Lindströms teori parallellt med religiondidaktiska aspekter på lärande.¹³⁵

I de estetiska ämnena – vilket även ämnet modersmål och litteratur kan betraktas som – finns ofta en närhet till materialet som är en relevant del i utövandet av en konst. I ämnet bildkonst är exempelvis färg och form centrala för den slutliga produkten medan instrumentet är relevant i musik. Denna närhet till material nämner Lindström är ett mediespecifikt lärande medan när lärandet inte är beroende av material nämns som medieneutralt lärande.¹³⁷ Lindströms teori för lärande *om*, *i*, *med* och *genom* konst och media:

¹³² Lars Lindström, ”Fyra estetiska lärandeformer”, I: *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan*, Kultur i Väst, Göteborg 2010, s. 34.

¹³³ *Ibid.*, s. 36ff.

¹³⁴ Anne Bamford, *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann, Münster 2009, s. 12.

¹³⁵ Eva Ahlskog-Björkman & Mårten Björkgren, ”Barn och fred. En pilotstudie om förskolebarns förståelse av fred” I: *Nordiactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018, 4 s. 67. URL: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281337/FULLTEXT01.pdf>, hämtat 27.5.2019.

¹³⁶ Tarja Karlsson Häikiö, ”Att vara vid sina sinnen” *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*, Gleerups, Malmö 2013, s. 108.

¹³⁷ *Ibid.*, s. 108.

- **Att lära om** handlar om kunskapsstillägnande och färdighetsträning i tekniker och material i konst och media men också lärande om grundläggande fakta om exempelvis akvarellmåleri utifrån uppgifter som har på förhand givna syften/resultatmål.
- **Att lära i** handlar om kunskapsstillägnande och förtrogenhetsträning inom konst och media där barnet/eleven fördjupar sina redan förvärvade färdigheter men på ett mer öppet sätt där resultaten inte är givna.
- **Att lära med** handlar om kunskapsstillägnande där konst och media används som redskap inom ett kunskapsområde, som exempelvis ett annat ämne utifrån uppgifter där syften/resultatmål är givna men som inte behöver vara anknutna till det estetiska ämnesområdet.
- **Att lära genom** handlar om kunskapsstillägnande med konst och media där de estetiska uttrycken används utifrån ett bredare kunskapskapande perspektiv där ingången är mer öppen, inte kräver förkunskaper och färdigheter i konst och media och där syften/resultaten inte är givna på förhand.¹³⁸

I ovanstående teori framställs och beskrivs de olika estetiska lärprocesserna. Denna indelning kan även kopplas till om prepositionen är mediespecifik eller inte. Målet för lärande *i* och *om* är mediespecifikt *i* och med att lärande riktar sig mot den bestämda uttrycksformen som till exempel dans, bild, slöjd och musik. Lärande *genom* och *med* kan å andra sidan räknas som medieneutralt eftersom samma mål kan nås med hjälp av olika redskap och skilda uttryckssätt.¹³⁹ I mina informanternas sekvensplaner framträder både det mediespecifika och det medieneutrala. Mediespecifika blir tydligt bland annat genom analys och tolkningar av den specifika bilderboken medan det medieneutrala perspektivet synliggörs genom till exempel gästföreläsningar och större estetiska projekt som inkluderar kreativt skapande.

Samtidigt betyder angreppssätten *genom* och *med* också implicit andra typer om lärande som visserligen är mediespecifikt. Den här problematiken diskuterar bland annat Sofia Jusslin, doktorand vid Åbo Akademi, i artikeln ”Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school”.¹⁴⁰ Jusslin utgår från danslitteracitet och skapar en modell som exempelvis visar på att även om man utgår från lärande *genom* dans i olika ämnen så tillkommer automatiskt ett lärande med annan prepositionsfokus.¹⁴¹ Den här glidningen går inte att undgå och att hävda att man enbart kan behålla ett enda prepositionsfokus ger en ganska snäv syn på konstformen eller mediet som är i fokus och dess egenskaper.¹⁴²

¹³⁸ Karlsson Häikiö 2014, s. 36. Blockcitatet är en tydlig, kortfattad sammanfattning av Lindströms teori som finns att läsas på följande ställe: Lars Lindström, ”Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd”, I: *Kritisk utbildningstidskrift*, 2008, nr 133/134, s. 63.

¹³⁹ Eva Ahlskog-Björkman & Mårten Björkgren, ”Barn och fred. En pilotstudie om förskolebarns förståelse av fred” I: *Nordistica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018, 4 s. 67. URL: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281337/FULLTEXT01.pdf>, hämtat 27.5.2019.

¹⁴⁰ Sofia Jusslin, ”Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school” I: *På spissen forskning*, 2019, 1, s. 36ff.

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Ibid.

Lindström gör även både en skillnad på och en indelning av om lärandet är divergent eller konvergent. I hans teori som finns i ovanstående blockcitat ser man en distinkt skillnad mellan de olika ingångarna med avseende om resultaten på förhand är givna eller inte. Det är den här skillnaden som också kan benämnas som divergent eller konvergent lärande där det senare är den strategi som används om målet är att åstadkomma något som är givet på förhand.¹⁴³

Anna Nordenstam och Margareta Wallin Wictorin har också forskat i prepositionsformuleringen. De har tillämpat Lindströms teori på tecknade serier. Deras indelning kan överskådligt skildras så här:

- Lärande *med* tecknade serier syftar på en integration av seriernas estetiska uttryck med lärostoff från andra ämnen.
- Lärande *om* tecknade serier syftar på baskunskaper om tecknade serier, från praktisk och teoretisk orientering om material och teknik till kunskap om serieskapare, stilar och genrer.
- Lärande *i* tecknade serier syftar på ett experimenterande med material och tekniker för att åstadkomma en visuell effekt, förmedla ett budskap eller uttrycka en stämning, men det kan också beteckna reflektioner över en series formspråk, betydelsebärare eller meningsskapare, där svaret inte är givet från början.
- Lärande *genom* tecknade serier har att göra med förhållningssätt och övergripande kompetenser som elever kan tillägna sig genom ett djupgående engagemang i estetiska projekt.¹⁴⁴

Alla exempel jag gett i det här avsnittet visar på en aktualitet som finns inom andra ämnesdidaktiska fält. I vidare mening betyder det här att Lindströms tankar kring lärande och de fyra prepositionerna också går att överföra till mitt forskningsintresse. Jag diskuterar vilka litteraturredidaktiska angreppssätt, mer specifikt prepositionsfrågan jag redogjort för, som kan synliggöras i mina informanters planeringar av temat flykt och bilderboken *Systemen från havet*. I min analys av sekvensplanerna använder jag således i huvudsak Lindströms teori men även Nordenstam och Wallin Wictorins indelning eftersom tecknade serier är ett medium som räknas in bland bilderbokens olika genrer.

3.4 Metod och genomförande

Jag analyserar i den här avhandlingen *Systemen från havet* genom att göra en närläsning av bilderboken med utgångspunkt i begreppet ikonotext. Jag är medveten om att analyser och tolkningar av litterära verk är subjektiva, vilket gör att jag inte eftersträvar

¹⁴³ Lindström, 2008, s. 61.

¹⁴⁴ Anna Nordenstam & Margareta Wallin Wictorin, ”Tecknade serier: ett medium för klassrummet”, *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm, 2019, s. 145f.

att ge en heltäckande, uttömmande och objektiv analys av materialet. Analysen jag gör färgas av perspektivet, den teoretiska referensramen och tidigare forskning jag valt att utgå från. Jag är följaktligen också medveten om att den aktuella bilderboken kan analyseras och tolkas annorlunda om andra teoretiska infallsvinklar och verktyg används.

Jag har gjort en litteraturdidaktisk undersökning av användningen av bilderboken i undervisningen genom en fältundersökning. Min metod är kvalitativ eftersom jag subjektivt analyserar lärarstudenters sekvensplaner i dialog med aktuell teori. Min analysapparat utgår från teori som tar avstamp i ämnena slöjd, media och konst, mediumet tecknade serier och i viss mån litteraturdidaktik för att analysera och tolka lärarstudenters sekvensplaner på bilderboken i undervisningen.

Fältundersökningens etiska principer är en viktig del av forskningen. Informanterna i undersökningen har rättigheter som innebär ett skydd åt dem och som parallellt ställer krav på forskningen. Det här kravet kallas för individskyddskravet och Staffan Stukát (2011) har delat in kravet i fyra delar: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och slutligen nyttjandekravet.¹⁴⁵ Kort sammanfattat innebär informationskravet att alla informanter i studien bör få den information de har rätt till. Det här kravet uppfylls i min fältundersökning eftersom informanterna fick informationen om min avhandling och mitt syfte både före och under seminarietillfället. Det andra kravet, samtyckeskravet, innebär att de som medverkar i forskningen är tvungna att ge sitt samtycke till sitt deltagande.¹⁴⁶ Detta krav förverkligades genom ett forskningstillstånd, bilaga 2, som deltagarna har skrivit under. Konfidentialitetskravet gäller informanternas anonymitet.¹⁴⁷ Informanterna i min fältundersökning ombads att i slutet av sekvensplanen ange bakgrundsuppgifter som till exempel ålder, studieår, studieprestationer och om de har läraryrket i åtanke. Det här enbart för att jag som forskare ska ha en översikt av gruppen informanter. I avhandlingen framkommer emellertid inte vilken informant som hör ihop med vilken sekvensplan. Informanterna är också försedda med krypterade namn. Avslutningsvis är nyttjandekravet, som berör användningen av insamlat data och framkomna

¹⁴⁵ Staffan Stukát, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund 2011 s. 139.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Ibid.

resultat.¹⁴⁸ Min avhandling uppfyller kravet eftersom materialet endast används i forskningssyfte. I och med att Stukáts samtliga krav uppfylls kan denna pro gradu-avhandling framhållas som etisk korrekt.

Fältundersökningen genomfördes vid ett finländskt universitet år 2017, inom en kurs som tangerar litteraturredaktik. Tio kursdeltagare deltog i seminariet och de hade fått som uppgift att ha läst bilderboken *System från havet* på förhand. Universitetsläraren började tillfället med att ta upp de tre didaktiska grundfrågorna: vad, hur och varför? Vidare presenterade jag skillnaderna mellan en lektionsplan och en sekvensplan och visade ett modellexempel på hur en sekvensplan kan se ut. Läraren fortsatte med att introducera och kontextualisera. Hen öppnade upp för en diskussion kring vilka tidigare kurser de studerande deltagit i, hur bekanta de är med teori och begreppsapparaten kring bilderboken och terminologin. Hen var ändå noga med påpeka att korrekta termer är inget informanterna behöver tänka på och använda i sina sekvensplaner utan mer för att konstatera att de studerande har olika förkunskaper och studiebakgrunder. Introduktionen avslutades med att kontextualisera temat flykt vilket ledde till en diskussion kring arbetsboken *Krigets barn: I Finland – till Sverige, Finlands barn, 1940-talet och finska krigsbarn*.¹⁴⁹ Introduktionen tog cirka tio minuter vilket efterföljdes av en diskussion kring bilderboken *Syster från havet*. Läraren gjorde så att alla studerande fick säga vad de tyckte om verket och vilka känslor som väcktes vid deras första läsning. Denna diskussion resulterade i en tankekarta på tavlan som de studerande fick ta hjälp av när de började fundera på sina sekvensplaner som gjordes som individuellt arbete. Det avsattes 50 minuter för det självständiga arbetet. Den resterande tiden av seminariet fick de studerande berätta om och förklara sina sekvensplaner.

Det finns en viss tolkningsproblematik som jag, som forskare, vill synliggöra. Lärarstudenternas sekvensplaner är ingen detaljplanering och det här leder i sin tur att alla ambitioner och mål inte är utskrivna. Det är dessvärre mycket som står oskrivet och som bara kan anas i sekvensplanerna och som jag i min tur måste tolka. Det här är emellertid inget problem, vid kvalitativ forskning har forskarjaget en tendens att vara

¹⁴⁸ Ibid., s. 138-140.

¹⁴⁹ Nelly Laitinen & Pia Lindholm (red), *Krigets barn: I Finland – till Sverige*, Bokförlaget Atlantis, Stockholm 2014.

nära det material som ligger grund för forskningen.¹⁵⁰ Frågan som uppstår är om någon annan som utför forskningen skulle uppnå samma resultat. Sannolikt finns det inget svar på den här frågan, men forskaren kan bemästra frågan tack vare att synliggöra sin process och sina beslut.¹⁵¹ Jag är medveten om tolkningsproblematiken och klargör min tolkningsprocess vid behov. Jag infogar också både urklipp från *Systemen från havet* och sekvensplanerna för att styrka och motivera mina tolkningar. I föregående stycke finns även fältundersökningens genomförande som är nödvändig för avhandlingens tillförlitlighet.

¹⁵⁰ Martyn Denscombe, *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, Studentlitteratur, Lund 2018, s. 420f.

¹⁵¹ *Ibid.*, s. 421.

4 Historia möter nutid och aktualitet

I det här kapitlet diskuterar och analyserar jag bilderboken *System från havet*. Kapitlet är följaktligen utformat för att besvara studiens första frågeställning: Hur samverkar bild och text i *System från havet* i sitt gestaltande av temat flykt?

Kapitlet är indelat i två avsnitt. I det första avsnittet läggs fokus på verkets kontext samt paratext. Jag går i dialog med tidigare presenterade artiklar och presenterar samtidigt verkets handling närmare. Detta korta avsnitt är motiverat eftersom det är aspekter jag återkommer till senare i kapitel fem ”Bilderböcker som medium för lärande”. I det andra avsnittet fokuserar jag däremot på den aktuella bilderboken och gör en närläsning av verket. I närläsningen koncentrerar jag mig på att granska ikonotexten och utgår från Rhedins respektive Nikolajevas kategorisering av de två aktuella modaliteternas förhållande till varandra. Jag ämnar inte, som tidigare nämnt, göra en uppslag-för-uppslag-analys utan diskuterar mera generellt.

4.1 Hur temat flykt gestaltas med fokus på kontexten

Till alla barn, nu och då, som tvingas lämna sina familjer. Den här boken är tillägnad er.¹⁵²

I Stark och Wirséns bok *System från havet* möter läsaren två flickor, Sirkka och Margareta. Sirkka är flickan som bor på den östra sidan av havet medan Margareta bor på den västra. På den östra sidan närmar sig kriget och Sirkka skickas med en adresslapp om halsen tillsammans med andra barn till säkerheten i landet i väst (se bild 1). Margaretas föräldrar antyder till deras dotter om en överraskning. Margaretas högsta dröm är att få en egen hund, vilket hon nu tror att hon ska få. Överraskningen visar sig istället vara Sirkka och Margaretas besvikelse blir stor. Vart efter tiden går blir flickorna vänner, men Sirkkas längtan efter hemmet och föräldrarna i öst följer med henne konstant. När kriget slutar i landet i öst är det återigen dags för Sirkka att bryta upp och återvända till sitt hemland. Bilderboken skildrar ett av de många barn som tvingades lämna Finland under krigsåren när andra världskriget ägde rum. Sirkka som kommer från landet i öst är ett av de cirka 70 000 finska barn som fick en fristad i Sverige. Mot bakgrund av de rådande och ökande flyktingströmmar och ensamma

¹⁵² *System från havet*, s. 41. Den här dedikationen finns på bilderbokens eftersättsblad och hör till verkets paratext. Dedikationen visar på att det inte är en slump att Ulf Stark och Stina Wirsén behandlar just temat flykt utan att de medvetet kopplar ihop historien med samtiden. Österlund skriver så här om eftersättsbladet: ”Dedikationen tjänar som läsanvisning för den historiska bilderbokens kontaktytor till dagsaktuell politik” (Österlund, 2016, s. 46).

barn som söker trygghet i Finland och Sverige påminns läsaren om vår egen historia och att det inte är länge sedan som barn evakuerades från krigshärjade Finland till tryggheten i Sverige.

Stark har valt att inte nämna specifikt den geografiska platsen, men en läsare som är insatt i tematiken och den historiska kontexten, bokens sammanhang, förstår att det är Finland som är ”landet i öst” och att Sverige är ”landet i väst”. Sirkkas namn, gosedjurets namn Toivo och en del ord och fraser i berättelsen tyder på den här tolkningen. Adresslapparna som barnen får runt halsen innan de ska åka med båten över havet är också en ledtråd som placerar läsaren både i tid och rum. Adresslapparna är en indirekt markör som ofta förknippas med de finska krigsbarnen. Att inte nämna den specifika platsen är ett mönster som är återkommande i berättelser som skildrar flykt. Åsa Warnqvist skriver i ”Family First in Homes Away From Home: Depictions of Refugee Experiences and Flight from War in Picturebooks Published in Sweden 2014-2018” att det genom det här valet finns en tendens till strävan efter universalitet och möjlighet att göra konceptet att fly mera omfattande för yngre läsare.¹⁵³

En annan ledtråd som placerar läsaren i tiden fås av bilderbokens paratext – verkets rygg som är av tyg och senapsgul. Senapsgul är en färg som ofta förknippas med den tidskontexten då andra världskriget ägde rum och Österlund konstaterar att det är ”en detalj som återigen återkopplar till fyrtiotalets färg- och formspråk”.¹⁵⁴ Här finns följaktligen en chans för läraren att lära ut det metaspråk som Sylvia Pantaleo syftar på i sin diskussion om paratextens möjligheter till lärande.¹⁵⁵

¹⁵³ Warnqvist, 2018, s. 63.

¹⁵⁴ Österlund, 2016, s. 43.

¹⁵⁵ Pantaleo, 2018, s. 47.

Hon ger Sirkka en kram.
När tanten med armbindeln säger att de måste gå,
vänder mamma sig bort ett ögonblick. Så ger
hon Sirkka sin näsduk. Den är fuktig.
– Om du behöver snyta dej, säger hon. Kom
ihåg att vara snäll och prata deras språk.
Mamma ser efter hennes röda rosett.



Bild 1, uppslag ur *System från havet* s. 10.

4.2 Ikonotexten i *System från havet*

Bilderbokens ikonotext inleds redan på pärmbilden. Havet, som även framhävs i verkets titel, figurerar redan här som en central roll. Mia Österlund framhåller att pärmbilden tematiserar havet samt fungerar som en ingång till fiktionen.¹⁵⁶ Läsaren möter två flickor som sitter på en mörk sten vid havet och sneglar på varandra. Ovanför flickorna finns ett svart och stort moln som antyder att flickornas relation inte kommer skildras helt oproblematiskt. Mellan flickorna finns emellertid ett vitt ljus som signalerar ett hopp. Wirséns användning av färger och hur det påverkar förhållandet mellan text och bild återkommer jag till senare i analysen.

Första uppslaget i *System från havet*, det etablerande uppslaget, får i min analys fungera som ett exempel på där förhållandet mellan text och bild till stor del är vad som Maria Nikolajeva skulle benämna som symmetriskt förhållande (se bild 2). Den visuella texten bekräftar ganska långt vad den verbala texten berättar. Men med tanke på att texten och bilden inte kommunicerar på samma sätt uppfyller de såklart olika funktioner. Det här kan kopplas ihop med Lewis och Nodelmans kritik som i korthet

¹⁵⁶ Österlund, 2016, s. 36.

tangerar att en text och en bild inte kan påstås berätta samma sak. Jag är medveten om de två kommunikationsformernas olika villkor och vill understryka att för mig innebär ett symmetriskt text och bild-förhållande att det visuella inte förmedlar ett betydelsebärande budskap som avviker från det verbala, eller omvänt. På det aktuella etablerade uppslaget möter läsaren miljöskildringen och pappans arbete med cykeln både i text och bild. Vad som skiljer de olika textformerna åt i det här fallet är givetvis också relevant i ljuset av Lewis och Nodelmans kritik. Det visuella dominerar i personporträtt och miljöskildring medan den verbala texten ger information om namn samt driver berättelsen framåt med hjälp av dialog karaktärerna emellan. Rhedin benämner den här formen av ikonotext som episk bilderbok eftersom texten driver handlingen framåt.¹⁵⁷



Bild 2, uppslag ur *System från havet* s. 1–2.

Kriget skildras både i Starks text och Wirséns akvareller. Så tidigt som på pärmsidan möter läsaren ett oroväckande svart moln som följer med genom intrigens gång. Molnet syns till exempel tillsammans med bombplan den dagen då Sirkkas pappa får kallelsen till kriget och sedan när krigsbarnen evakueras till Sverige i form av ett ordlöst uppslag där både mörk himmel och mörkt hav gestaltas. Det här ordlösa uppslaget återkommer jag till senare i analysen.

I avhandlingens inledning nämnde jag redan att kontrasterna länderna emellan är stora. I landet i väst är det annars ljusa akvarellfärger som får ta plats, bortsett från att Sirkkas ångest skildras i form av ett stort mörkt hotfullt moln. Molnet följer således med i hennes drömmar och porträtterar hennes humör för läsaren. Kriget och Sirkkas humör

¹⁵⁷ Rhedin, 2001, s. 79-103.

blir även påtagligt när hon får ett sammanbrott och kastar omkull Margaretas dockskåp. När Margareta frågar skrikande ”Vad har du gjort?” vill Sirkka svara ”BOMBEN” men möter istället sin nya syster med tystnad.¹⁵⁸ Ur en ikonotextsynvinkel kan krigets mångbottnade skildring, både i text och bild, fungera som ett exempel där text och bild samverkar till en livlig narration. Rhedin benämner det här förhållandet som expanderande bilderbok och utgår från att text och bild samverkar på viss distans från varandra för att resultera i en konstnärlig syntes.¹⁵⁹

I *Systemen från havet* är det texten som driver handlingen framåt, vilket skapar ett ojämnt förhållande mellan text och bild. När jag endast läser bilderbokens verbala text förstår jag vad handlingen går ut på – en flicka som tvingas på flykt men som till slut får återkomma hem. Men med en sådan läsning går givetvis mycket förlorat. Även om texten till viss del kan stå för sig själv finns Wirséns bilder där för att komplettera, förstärka och expandera den verbala berättelsen. Samspelet mellan det verbala och det visuella skapar en helhet som är rikare och mer mångfasetterad än text och bild var för sig. I förhållandet mellan texten och bilden skapas den berättelse som andas fyrtiotalets historia på samma gång som den är en kommentar till nutida flyktingfrågor. Det är bilderna som leder läsaren in på spåret att det är en del av Finland och Sveriges gemensamma historia som skildras i den aktuella bilderboken. Mia Österlund diskuterar Wirséns val av akvarell och tusch och hänvisar till Pia Huss recension där skribenten menar att illustratörens formspråk andas tidstypiskhet.¹⁶⁰ Österlund fortsätter med att konstatera att det tidstypiska stöds av karaktärernas klädsel, frisyrrer, stickade koftor, hårrosetter och heminredning.¹⁶¹ Allt det här markerar tidsperioden, vilket skulle gå förlorat i en läsning som skulle skilja mellan det verbala och det visuella. Nikolajeva kallar den här typen av ikonotext för kontrapunktisk bilderbok, vilket kort sammanfattat betyder att orden och bilderna befinner sig i ett mångstämmigt förhållande där varken bilder eller ord är begripliga utan varandra.¹⁶²

Mia Österlund påpekar även i samband med ovanstående diskussion det metafiktiva lager som uppstår i Wirséns användning av akvarell och tusch.¹⁶³ Färgerna flyter ut

¹⁵⁸ *Systemen från havet*, s. 25.

¹⁵⁹ Rhedin, 2001, s.92.

¹⁶⁰ Österlund, 2016, s. 43.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Nikolajeva, 2000, s. 22f.

¹⁶³ Österlund, 2016, s. 43.

och ”akvarellernas suddighet anknyter dessutom till minnets konstitution ...”.¹⁶⁴ Läsaren tar del av berättelsen via två upplevande flickor. Å ena sidan skildras det ensamkommande barnets berättelse medan å andra sidan ges även den mottagande partens upplevelser och känslor utrymme.¹⁶⁵ Texten och bilderna skildrar i ett symbiotiskt förhållande flickornas berättelse. Österlund poängterar att Wirséns skissartade personteckning är ”en kommentar till hur minnet och återberättandet färgas av det upplevda”.¹⁶⁶ Läsaren ska komma ihåg att boken är ju långt ifrån en samtidsskildring utan en tolkning av händelser som ägde rum åren 1939-44, vilket i ett metafiktivt lager framkommer i Wirséns bildsättning. Boken är ett verktyg för att föra dagens flyktingkris närmare betraktaren och ge denna ökad förståelse, vilket även kommer fram i dedikationen på eftersättsbladet.



Bild 3, uppslag ur *System från havet* s. 15-16.

Sirkkas förflyttning från landet i öst till landet i väst skildras både i text och bild. I texten berättas det om hur havet gungar och att en tant i vitt förkläde är snäll och går runt bland barnen. Visuellt är det främst panoramabilden, som tar plats över ett helt uppslag, som gestaltar att förflyttningen händer (se bild 3). Mia Österlund uppfattar det här ordlösa uppslaget som bokens nyckelbild.¹⁶⁷ Här använder Wirsén den samma

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Ibid., s. 35.

¹⁶⁶ Ibid., s. 43.

¹⁶⁷ Ibid., s. 37.

blåsvarta färg som är bekant för läsaren från pärmbilden. Eftersom det är ett ordlöst uppslag saknas det ett förhållande mellan bild och text men i sammanhanget den finns har helsidespanoramabilden en expanderande funktion, mycket tack vare Stina Wirséns användning av färger. Bilden förstärker den verbala texten om resan över Östersjön och frambringa en stämning i bilderboken.

Ulla Rhedins och Maria Nikolajevas respektive kategorier glider in i varandra och en bilderbok går sällan att placera i endast en kategori. Jag har medveten valt att nämna flera kategorier i min analys av ikonotexten i *System från havet*. Gränsdragningarna kan kritiseras eftersom det i en bilderbok oftast skiljer sig från uppslag till uppslag och det är nästintill omöjligt att placera en bilderbok i en entydig box. Majoriteten av uppslagen i den aktuella bilderboken kan ändå analyseras och tolkas som Nikolajevas kategori expanderande eller förstärkande bilderbok och Rhedins kategori expanderande bilderbok. I hög grad dominerar texten i *System från havets* ikonotext. Stina Wirsén koncentrerar sig på att illustrera vissa delar av den längre texten och bilderna är för det mesta beroende av texten, men ibland även tvärtom. I det senare fallet är det stämningar, känslor och relationer som framgår bättre visuellt, främst i och med ansiktsuttryck och färgkombinationer. Avslutningsvis kan konstateras att läsaren behöver både bild och text för att förstå hela berättelsen, speciellt dess koppling till historien.

5 Bilderböcker som medium för lärande

I föreliggande kapitel för jag främst en dialog mellan Lindströms teori samt Nordenstam och Wallin Wictorins tillämpning och mina informanternas sekvensplaner. Jag har kategoriserat de studerandes arbete med temat flykt utgående från bilderboken *Systemen från havet* i fyra ingångar. Ingångarna åskådliggörs med de fyra prepositionerna *med*, *om*, *i* och *genom*. Det här kapitlet är således utformat för att besvara studiens andra frågeställning: Vilka litteraturdidaktiska angreppssätt kan synliggöras i studerandenas sekvensplaner?

Jag inkluderar urklipp från informanternas sekvensplaner i min analys av dem. Det här för att bemöta den tolkningsproblematik jag diskuterade i metodavsnittet. Jag vill emellertid understryka att urklippen inte är korrigerade och på så sätt identiska med originalet. Det här innebär i vidare mening att eventuella stavfel är medtagna.

5.1 Lärande *med* bilderböcker

Genom att läsa, diskutera och utgå från *Systemen från havet* i undervisningen finns möjlighet att lära *med* bilderböcker, enligt Lindströms teori samt Nordenstam och Wallin Wictorins tillämpning. Lärande *med* syftar på att en integrering ska ske; bilderbokens uttryckssätt ska kombineras med lärostoff från andra ämnen. I mina informanternas sekvensplaner handlar det om kunskaper och förståelse avseende: den historiska kontexten som vidare kan kopplas till tematisk undervisning, andra konstformer och texter som berör samma tema samt källkritik som nås i samband med aktualisering.

Informant tre har valt att gestalta temat flykt genom att både inkludera kontextualisering och aktualisering i samband med arbetet med *Systemen från havet*.¹⁶⁸ Kontextualiseringen skulle ta sig i uttryck genom ett samarbete med historieläraren. Det här visar på hur ett och samma tema kan diskuteras inom ramen av flera undervisningsämnen. Eleverna får bekanta sig med och diskutera Finlands egen historia av krigsbarn och flykt. Massey argumenterar i sin diskussion kring att använda bilderböcker med äldre elever och i andra ämnen än modersmål och litteratur att specifikt historiska händelser kan förstås bättre med stöd av just korta texter och bilder som även i sin tur aktiverar elevernas visuella läskunnighet. Kontextualiseringen som

¹⁶⁸ Kontext betyder textens sammanhang och föreliggande stycke kan kopplas ihop med diskussionen kring verkets kontext och paratext i föregående analyskapitel.

informant tre ämnar göra har därmed stöd i Masseys forskning, både med tanke på att eleverna är i årskurs 7–9 och att bilderbokens användningsområde sträcker sig utanför ämnet modersmål och litteratur.

Aktualiseringen informant tre har synliggjort tar sig i uttryck genom att inkludera medias skildring av flyktingar i samtiden. Informanten synliggör i sin sekvensplan att hen skulle ta med tidningsartiklar för att problematisera hur särskilda ordval och val av bilder kan spegla vilka attityder som finns i samhället. Informanten belyser ett exempel på en nyhetsrubrik, ”Varnar för kraftig flyktingvåg”, som vidare kan leda till en ökad förståelse för den egna positionen och vikten av källkritik. Att aktualisera temat, och den aktuella bilderboken, med hjälp av tidningsartiklar är relevant eftersom media i viss mån influerat litteraturen som berör flyktingberättelser. Åsa Warnqvist poängterar, som tidigare nämnts, i sin artikel som publicerats i *Bookbird* hur havets skildring i texter kan kopplas till nutida mediatexter.¹⁶⁹ Mia Österlund aktualiserar även nyheters påverkan på oss och nämner exempelvis den ikoniska bilden av Aylan Kurdi, en treårig syrisk pojke, som drunknade och flöt i land på en strand i Medelhavet och väckte debatt och reaktioner.¹⁷⁰

Ovannämnda informant, informant 3, tar sig an temat flykt på flera olika sätt. I teorikapitlet har jag redogjort för Jan Nilssons problematisering av ordet tema och hur ett tema både kan vara skolämnesorienterat och problem-/relationsorienterat.¹⁷¹ Informantens samarbete med historieläraren kan möjligtvis vara mer mot det skolämnesorienterade om uppgiften berör till exempel faktasökning om Finlands krigshistoria. Hur informanten senare angriper temat med hjälp av tidningsartiklar är i sin tur problem-/relationsorienterat i och med att utgångspunkten är elevernas här och nu. Nilsson lyfter även fram möjligheterna att arbeta ämnesöverskridande tack vare tematisk undervisning, vilket ovanstående informant har gett ett konkret förslag på hur man som lärare kan tänka, göra och förverkliga ett sådant samarbete. Det kan ändå tyckas vara värt att nämna hur dessa olika ingångar till tematisk undervisning stöder varandra; det ena utesluter inte det andra och traditionell faktakunskap är stundvis en nödvändighet för att vidare kunna förstå något.

¹⁶⁹ Warnqvist, 2018.

¹⁷⁰ Österlund, 2016, s. 35 och 48.

¹⁷¹ Nilsson, 2007.

Massey berör i sin artikel användningen av bilderböcker i tematiska helheter.¹⁷² Massey rekommenderar att en mängd bilderböcker används i den här typen av arbete eftersom det gör att elever utsätts för olika perspektiv. En av mina informanter bemöter, omedvetet, den här teoretiska aspekten. Informant sju behandlar lärande *med* bilderböcker när hen synliggör i sin sekvensplan att andra bilderböcker med temat flykt ska ingå i en lektion. Informanten ska med andra ord närma sig temat flykt tillsammans med eleverna med hjälp av andra bilderböcker. I sekvensplanen kommer det fram två bilderböcker som informanten ska använda sig av, förutom *Systemen från havet: Pudlar och pommes* (2016) av Pija Lindenbaum och *Den långa långa resan* (2015) av Ilon Wikland och Rose Lagercrantz. Informantens didaktiska val har således stöd i forskningen kring hur bilderböcker kan användas som redskap i undervisningen.

Sju av tio informanter nämner på något sätt att de vill tangera hur aktuell berättelsen som skildras i *Systemen från havet* är.¹⁷³ Informanterna kopplar ihop Starks och Wirséns skildring av krigstiden under 1940-talet med många nutida människoröden som befinner sig på flykt. Det är ingen slump att majoriteten av mina informanter gör en sådan koppling och vill integrera aktuella samhällsfrågor i sin undervisning i samband med lärande *med* bilderböcker. Mia Österlund diskuterar den aktuella bilderboken som en historisk bilderbok men att genrebeteckningen överskrids eftersom ”dagens läsare sannolikt associerar till dagens barn på flykt ...”.¹⁷⁴ Något som kan poängteras är att mina informanter inte märkbart, bortsett från informant tre som jag redogjort för i ovanstående stycke, skriver hur de skulle göra berättelsen aktuell.

I min analys av ikonotexten i *Systemen från havet* nämner jag att boken används som ett verktyg för att föra dagens flyktingkris närmare betraktaren och i ljuset av vad mina informanter (inte) synliggör i sina sekvensplaner kan detta konstaterande finnas som grund för vidare diskussion. Vad mina informanter inte lyfter fram utgör också en del av diskursen, vilket kort kan kommenteras i det här sammanhanget. Stark och Wirsén skapar förståelse för flykt som fenomen med att använda ett känt grannland som svenskarna historiskt haft goda relationer till. Det här kan givetvis till viss del jämföras med dagens flyktingkris men rent kritiskt behövs även en problematisering. Mina informanter problematiserar inte relationen länderna emellan när de vill göra

¹⁷² Massey, 2015, s. 48.

¹⁷³ Mer precist är det informant två, tre, fyra, fem, sju, åtta och nio jag syftar på.

¹⁷⁴ Österlund, 2016, s. 46.

berättelsen aktuell. Jag vill i det här fallet, som forskare, komplettera mina informanternas planering och ge som förslag att i lärande *med* bilderböcker kan man som lärare även lyfta fram och problematisera relationen Sverige–Finland under 1940-talet med relationen Sverige/Finland–Syrien under 2010-talet.¹⁷⁵ Den här problematiseringen kan också förslagsvis ske i form av kollegialt lärande med historieläraren för att tillämpa tematisk undervisning. Det här fallet visar hur skönlitteratur, och specifikt bilderboken, kan användas som resurs när olika ämnen ska kombineras för att skapa större helheter.

5.2 Lärande *om* bilderböcker

Det centrala i angreppssättet *om* är kunskaper om det media eller den genre som är aktuell. I Nordenstam och Wallin Wictorins tillämpning av Lindströms teori framkommer ordet ”baskunskaper” i lärande *om* tecknade serier.¹⁷⁶ Lindström pratar själv om kunskapstillägnande och färdighetsträning både i tekniker och material i samband med lärande *om* konst och media och nämner även grundläggande fakta.

I mitt fall handlar det om baskunskaper om bilderboken som verbal och visuell text, kunskap om bilderboks författare och -illustratörer samt olika stilar och relevanta litterära begrepp. I teorikapitlet diskuterar jag bilderbokens hybrida natur, med avstamp i Maria Lassén-Segers bidrag i *BY Finnish illustrations for children* (2014), och att bilderbokens multimodalitet kräver ett tvärvetenskapligt förhållningssätt.¹⁷⁷ Det här leder till att grundläggande kunskap om bilderböcker inte endast berör det litteraturvetenskapliga fältet utan även bland annat den konstvetenskapliga diskursen. I mina informanternas sekvensplaner blir flera teoretiska diskurser synliga, bland annat: visuell läskunnighet, teori om bilderbokens stildrag samt teori kring relationen mellan text och bild och mer specifikt Kristin Hallbergs begrepp ikonotext.

Bilderböckers potential som material i övningar som berör den visuella läskunnigheten blir märkbar i flera av mina informanternas sekvensplaner, speciellt i kombination med begreppet ikonotext. Nedanstående tabell visar ett urklipp från en sekvensplan och som kan exemplifiera hur visuell läskunnighet och Hallbergs begrepp hänger ihop:

¹⁷⁵ Syrien fungerar här som exempel eftersom det är det land, bland Afghanistan och Sydsudan, som flest människor flyr från. Fakta hämtat från <https://sverigeforunhcr.se/statistik#fakta> 16.7.2019.

¹⁷⁶ Nordenstam & Wallin Wictorin, 2019, s. 145f.

¹⁷⁷ Lassén-Seger, 2014.

| Informant 3 | Vad? | Hur? | Varför? |
|-------------|--------------------|--|-------------------------|
| Lektion 3 | Bilderbokens genre | Läsa, tolka och analysera andra bilderböcker om flykt → jämföra | Samverkan bild och text |

I urklippet syns det att ”bilderbokens genre” är kärnan i den aktuella lektionens lärostoff, vilket gör det möjligt att kategorisera urklippet till angreppssättet lärande *om* bilderböcker. Informant tre har också ”Att eleverna ska öva sig i visuell läsning + hur text och bild samverkar” som ett, av fyra, övergripande mål i sin sekvensplan. My Hermanson är inne på att visuell läskunnighet kräver en skiftning från att endast titta på bilderna till att läsaren kan förstå och tolka dem.¹⁷⁸ Detaljerna kring hur den här övningen ska ske är inte många och hur lektionen urartar sig är svår att förutspå endast utgående från sekvensplanen. Frågor såsom hur teorin kring ikonotext-begreppet förmedlas och vilken roll läraren har under lektionen kan uppstå. Min informant har i vilket fall valt att inkludera orden ”tolka” och ”analysera”, vilket gör att det går att skönja att det inte endast är fråga om nöjesläsning. Informant tre inkluderar även ett antal med bilderböcker med samma tema, vilket kan kopplas ihop med professorerna Salisbury och Styles uttryck ”learning and looking”.¹⁷⁹

I det här avsnittet blir det märkbart att de olika angreppssätten inte är entydiga boxar med tydliga och skarpa linjer som skiljer ingångarna till lärandet åt. Både informant fyra och tio inkluderar litterära begrepp som ikonotext och visuell läskunnighet. Informanterna synliggör i sina sekvensplaner att arbetsgången går från en teoretisk ingång till att sedan exemplifieras med hjälp av andra bilderböcker. Här blir angreppssättet både *om* och *i* bilderböcker. Eleverna lär sig grundläggande kunskap som de sedan kan tillämpa i en läsning där de arbetar både text- och bildnära i en specifik litterär text. Här har båda informanterna emellertid frångått bilderboken *System från havet* och valt att inkludera andra verk som antingen berör samma tema eller endast fungerar som exempel för hur stildragen i bilderboken kan ta sig i uttryck. Vidare kan det här exemplet även belysa hur lärare kan arbeta *med* bilderböcker, i avseende att inkludera andra verk och konstformer för att nå målet med att få en större

¹⁷⁸ Hermanson, 2014, s. 18.

¹⁷⁹ Salisbury & Styles, 2013, s. 80ff.

kontext kring flyktingbarn och hur ämnet uttrycks i olika former av det vidgade textbegreppet.

Informant nio har berättarperspektiv som övergripande mål i sin sekvensplan. I även den här sekvensen blir det en tydlig glidning mellan de olika angreppssätten. Vad gäller att lära om bilderböcker har informanten lagt fokus på det narratologiska, berättarperspektivet, och dess betydelse för berättelsen. För att sedan tillämpa teorin som berör narratologin har informanten valt perspektivbyte som tillvägagångssätt. Hen ger ett exempel om att utgå från bilderboken *System från havet* och att eleverna får skildra lottans tankar i boken.¹⁸⁰ Nu berör informanten tolkning av en specifik litterär text, vilket leder till att angreppssättet *i* kan skönjas.

5.3 Lärande i bilderböcker

Lärande *i* bilderböcker syftar på att lärare och elever tar sig an den litterära texten som den litterära text det är, i mitt fall gäller det således både det visuella och det verbala. Eleverna ska fördjupa sina kunskaper inom området och ämnet. Lars Lindström betonar att fördjupningen sker på ett mer öppet sätt och resultaten är inte givna från början.¹⁸¹ Nordenstam & Wallin Victorin nämner också att angreppssättet *i* innebär reflektioner där svaret inte är klart från början.¹⁸²

Högläsning som metod framkommer tydligt i nio sekvensplaner, i den tionde nämns endast ”läsning” och det går inte att avgöra om aktiviteten ska ske individuellt, parvis eller i helklass.¹⁸³ Majoriteten av informanterna har således tänkt att läsningen av bilderboken *System från havet* ska ske i helklass och genom metoden högläsning. Det här påminner om diskussionen jag förde i teorikapitlet om bilderboken och dess släktskap med andra närliggande genrer. Maria Nikolajeva nämner uppläsarens alla olika roller: förmedlare, skådespelare, mottagare och medläsare.¹⁸⁴ Det här ställer således krav på läraren så att både det verbala och visuella förmedlas och ger en rättvis bild av verket i fråga. I min analys av ikonotexten i *System från havet* berör jag att förhållandet mellan text och bild i den aktuella bilderboken stundvis är kontrapunktisk. Eftersom det visuella och verbala kommunicerar på olika sätt och är förståeliga först

¹⁸⁰ Bild 1 som finns infogad i kapitel tre ”Historia möter nutid och aktualitet” skildrar lottan, både i den visuella och den verbala texten.

¹⁸¹ Lindström, 2008, s. 61.

¹⁸² Nordenstam & Wallin Victorin, 2019.

¹⁸³ Mer precist är det informant ett, två, tre, fyra, fem, sex, åtta, nio och tio jag syftar på.

¹⁸⁴ Nikolajeva, 2000, s. 11.

tillsammans behöver läraren högst troligen andra hjälpmedel än sin röst för att en fullständig förmedling av verket ska kunna ske. Massey betonar även hur viktigt det är att elever har tillgång till både text och bild. Hon skriver så här i sin artikel:

It is imperative that students have access to both the text and illustrations to render picture books beneficial to the learning process. Students should understand that illustrations are part of the reading comprehension process as they are often intertwined with the significance of the text.¹⁸⁵

Informant ett, tre och sex har synliggjort i deras sekvensplaner att en projektor behövs för att alla i klassen ska kunna ta del av bilderna i bilderboken. Informanterna har således löst problemet som kan uppstå med tanke på resurser och möjligheten att anskaffa klassuppsättningar.

Högläsning har diskuterats i *Att arbeta med skönlitteratur i skola – praktik och teori* och där läggs fokus på att metoden bidrar till större jämlikhet.¹⁸⁶ Många av de verksamma lärarna som deltagit i forskarnas Brodow och Rininslands undersökning om litteraturläsning i skolan understryker också att vikten av att alla blir färdiga samtidigt samt att svaga läsare gynnas av den här metoden. Massey lyfter även fram fördelarna med högläsning och konstaterar att "reading aloud picture books can enhance students' enjoyment of the arts".¹⁸⁷ I diskussionen kring metoden betonas också att högläsning blir en form av dramatisering av en skriven text.¹⁸⁸ Vikten av pauser, rytmik och förändring i tonläget är betydande vid en lyckad uppläsning av en berättelse. Dessa betydande komponenter kan kopplas ihop med vad Nikolajeva menar med att uppläsaren, och i det här fallet läraren, innehar rollen som en skådespelare.¹⁸⁹

Att samtala kring och arbeta med den specifika litterära texten är en metod som förekommer, i varierande grad, i samtliga tio sekvensplaner. Samtal och diskussion är en form av metod som kan beröra alla de fyra olika prepositionerna, det beror helt enkelt på vad samtalet eller diskussionen handlar om och vad målet med metoden är. En av mina informanter har en lektion i sekvensen där diskussionens fokus ligger på temat och handlingen i Stark och Wirséns *System från havet*. Informanten skriver så här i sin sekvensplan:

¹⁸⁵ Massey, 2015, s. 46.

¹⁸⁶ Bengt Brodow & Kristina Rininsland, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och metod*, Studentlitteratur, Lund 2005, s. 164.

¹⁸⁷ Massey 2015, s. 49.

¹⁸⁸ Brodow & Rininsland, s. 165.

¹⁸⁹ Nikolajeva, 2000, s.11.

| Informant 6 | Vad? | Hur? | Varför? |
|-------------|--|---|--|
| Lektion 1 | - Högläsning av bok - Diskussion om handling & tema | Läraren läser högt, boken projiceras på skärm | Öva koncentrationsförmåga och läsförståelse. Visuell tolkning. Öva begrepp som karaktär, handling osv. |

Diskussionen om tema och handling som ovanstående informant lyfter fram kan kopplas ihop med Solstads (2015) tanke om bilderboksläsandet som en social upplevelse som även inkluderar kollektivt meningsskapande.¹⁹⁰ Solstad fokuserar, som tidigare nämnt, på norska barn i förskoleåldern men jag hävdar att hennes diskussion även kan tillämpas på äldre barn. Samtalet som ovanstående informant lyfter fram kan bidra till kollektivt meningsskapande eftersom samtalsparterna högst troligen har olika förutsättningar och bakgrund. Eleverna kan på så sätt förhandla och skapa bokens betydelse.

Den här diskussionen kan jämföras med diskussionen jag lyfte fram i avsnitt 4.2 Lärande *om* bilderböcker. I den diskussionen ligger fokus på att samtala om teorin runt omkring bilderboken medan den här diskussionen har som avsikt att analysera, tolka och närläsa den specifika aktuella bilderboken. Så tidigt som i avhandlingens inledning lyfter jag fram bilderbokens säregna potential i litteratursamtalet tack vare dess förtätade format. Anders Öhman argumenterar i *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger* (2015) för att använda hela texter och inte endast utdrag och fragment i litteraturundervisningen.¹⁹¹ Hela texter bidrar till en helt annan förståelse och komplexitet jämfört med endast utdrag.

Samtalet och diskussionen som metod är emellertid inte helt oproblematiskt. Diskussionen som jag beskriver i föregående stycke kan ta vändningen så att den passar in i det här avsnittet, men den kan också ändra riktning och slutligen till exempel beröra bilderboksförfattaren och/eller bilderboksillustratören vilket då blir lärande *om* bilderböcker. Utgående från en sekvensplan är det omöjligt för mig som forskare att veta vad ungdomarna i klassrummet bidrar med och vad diskussionen i slutet av lektionen har berört. En och samma diskussion berör högst antagligen inte sällan flera

¹⁹⁰ Solstad 2015, s. 253ff.

¹⁹¹ Anders Öhman, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, Gleerups, Malmö 2015.

av de fyra olika angreppssätten. Ifall läraren vill ha ett konkret mål med diskussionen är det viktigt att planeringen, och allra minst vilka frågor som ställs till eleverna, är konkret.

Informant två utgår från lärande i bilderboken med hjälp av dramatisering som metod. Informanten tar avstamp i dramapedagogiken och *Systemen från havet* genom att eleverna får nyckelscener ur boken som de jobbar vidare med gruppvis. I grupperna ska eleverna tolka och analysera scenerna för att mot slutet av lektionen framföra sina tolkningar inför resten av klassen. I helklass tolkar de i sin tur tillsammans och utgår från hur överföringen från ett media till ett annat urartat sig samt diskuterar vilken scen ur boken som framförts. Eleverna har således stigit in i fiktionen och spelat olika roller för att kunna förmedla en tolkning av texten de blivit tilldelad. Heidi Höglund poängterar i ”Att förhandla om tolkningar” om vilken viktig del perspektivbytet har i frågan om skönlitteraturens roll i undervisningen:

Föreställningar om skönlitteraturens potential till perspektivbyte är inom litteraturredaktiken en närmast gängse tanke. Skönlitteratur anses erbjuda läsaren en möjlighet att få syn på något som den egna positionen inte tillåter oss att se och på så sätt vidga våra erfarenheter och betraktelsesätt. Perspektivbytet har varit, och är fortfarande, en väsentlig del av legitimeringen för litteraturläsning i skolan.¹⁹²

I ovanstående citat tydliggörs perspektivbytet som en läsning av skönlitteratur kan bidra till. Min informant har emellertid frångått endast läsning av en skönlitterär text och även inkluderat, via dramatisering som metod, en tolkning. Det här visar på det performativa förhållningssätt till litteraturtolkning som Höglund utgår från i sin doktorsavhandling.¹⁹³ Dramatiseringen av nyckelscener fungerar som kroppsligt meningsskapande, trots att den aktuella litterära texten fortfarande är i fokus. Mitt fokus i det här analyskapitlet är att diskutera bilderböcker som medium för lärande, utgående från fyra prepositioner. Det är dock behövt att i det här skedet påminnas om hur lärande utgående från en preposition oftast även inkluderar ett lärande med annat prepositionsfokus. I exemplet där informant två kombinerar *Systemen från havet* med dramapedagogik blir lärandet följaktligen så här: lärande i bilderböcker genom dramapedagogik. I teorikapitlet berör jag den här diskussionen men vill även här lyfta

¹⁹² Höglund, 2018, s. 79.

¹⁹³ Ibid., s. 78.

fram Sofia Jusslins konstaterande att denna glidning inte går att undvika och att endast behålla ett prepositionsfokus leder till en snäv syn på mediet som är i fokus.¹⁹⁴

5.4 Lärande *genom* bilderböcker

Estetiska projekt är något som är anmärkningsvärt i prepositionen och angreppssättet *genom*. Lindström poängterar det breda perspektivet och att ingången är öppen där det av eleverna inte krävs förkunskaper och färdigheter i området, i hans fall konst och media.¹⁹⁵ Nordenstam & Wallin Victorins belyser också det djupgående estetiska projektet som centralt i deras indelning med fokus på tecknade serier.¹⁹⁶ Estetiska projekt kan emellertid uppfattas tvetydigt och innebära många olika upplägg i didaktiska sammanhang. I mina informanternas sekvensplaner har jag valt att tolka estetiska projekt som inslag där elevernas kreativitet och engagemang behövs för att nå ändamålsenliga resultat. Jag vill även, i enlighet med Lindströms teori, understryka att angreppssättet *genom* är medieneutralt, vilket innebär att eleverna kan nå kunskapen utan ett specifikt material.

Att angreppssättet *genom* är medieneutralt betyder i mitt fall att bilderboken *Systemen från havet* hamnar lite i skymundan medan temat flykt blir mer framträdande. Två av mina tio informanter har valt att inkludera gästföreläsare i sina sekvensplaner.¹⁹⁷ Den första informanten vill bjuda in ett krigsbarn eller flykting, som lärt sig svenska, till skolan. Tanken är att eleverna ska förbereda frågor på förhand, diskutera med gästen samt skriva ner ett par ord i slutet som föreläsningen eller temat väckte. Informanten synliggör i sin sekvensplan att målet med besöket är att känna empati, få ett verkligt ansikte på ”flykt” samt inse att flykt är något som hänt och händer. Den andra informanten vill bjuda in två vuxna som har erfarenheter av flykt för att eleverna ska få intervjua och ta del av deras berättelse. Målet för den kommunikativa övningen är att känna empati och ta del av och förstå andras livserfarenheter. Båda informanterna behandlar med andra ord temat flykt på liknande sätt för att nå målet empati. Här har informanterna tagit till sig berättelsen som skildras i *Systemen från havet* och sedan varit uppmärksam på sin omvärld för att bjuda in den till elevernas vardag.

¹⁹⁴ Jusslin, 2019, s. 36ff.

¹⁹⁵ Lindström, 2008.

¹⁹⁶ Nordenstam & Wallin Victorin, 2019.

¹⁹⁷ Mer precist är det informant två och sex jag syftar på.

Eget kreativt och litterärt skapande förekommer i varierande grad i mina informanternas sekvensplaner. Informant fem kombinerar det centrala temat, flykt, tillsammans med bilderbokens stildrag och genremarkörer samt eget skapande i ett estetiskt projekt. Det estetiska projektet går ut på att eleverna ska skapa egna bilderböcker där de praktiskt får utöva kunskaper om hur till exempel text och bild kan samverka.

| Informant 4 | Vad? | Hur? | Varför? |
|-------------|---|---|--------------------|
| Lektion 5 | Skrivuppgift till ett av uppslagen till bilderboken | Ett uppslag ur boken utan text eller med texten undångömd. Eleverna får sedan inspireras av bilden på uppslaget och skriva en dikt eller en kort novell t.ex. endera till uppslaget eller då inspireras av uppslaget. | Kreativt skrivande |

I ovanstående tabell kommer en kreativ skrivuppgift i uttryck hos informant fyra. Här utgår informanten från uppslag i bilderboken *System från havet* för att en tolkning till en annan genre ska kunna ske, lärandet sker således både *i* och *genom* litteratur. Eleverna jobbar bildnära *i* bilderboken medan tolkningen sker *genom* en dikt eller en kort novell. Glidningen angreppssätten emellan kan emellertid även ske omvänt, vilket visar på hur ingångarna överlappar varandra. Ifall jag som forskare ändrar mitt perspektiv kan ovanstående skrivuppgift även lyfta fram lärande både *i* lyrik och *i* epik. Det här exemplet belyser hur arbetet med det vidgade textbegreppet ofta resulterar i en rad olika uttryckssätt. Mina informanter arbetar inte alltid endast med bilderböcker som medium för lärande och glider inte sällan in i andra genrer i sina sekvensplaner. Ett annat exempel som åskådliggör den här glidningen är när informant åtta skriver så här:

| Informant 8 | Vad? | Hur? | Varför? |
|-------------|-------------|---|--------------------------------------|
| Lektion 3 | - Återskapa | - Välj en illustration i grupp, återskapa stämningen och fotografera. - Skicka → läraren, visa på storskärm, diskutera upplevelsen | - Eget kreativt skrivande, samarbete |

Här tänker informant åtta med andra ord utgå från Stina Wirséns illustrationer i *System från havet* vilket betyder lärande i bilderboken, men tolkningen sker genom fotografi. Det här visar på att arbetet med litteratur ofta innebär glidningar mellan olika uttryckssätt.

I analyskapitlet som helhet har en granskning av studerandes sekvensplaner utförts. I granskningen har tio sekvensplaner analyserats och därefter har jag gjort nedslag för att synliggöra vilka litteraturdidaktiska angreppssätt som kommer i uttryck. Jag har haft avsikten att diskutera bilderbokens möjligheter i årskurserna 7–9, men diskussionen kan även tillämpas i andra stadiets utbildning. I nästa kapitel, som är avhandlingens sista, förs en avslutande diskussion. I diskussionen behandlas analysens resultat.

6 Avslutande diskussion

Syftet med denna avhandling var att diskutera litteraturdidaktiska perspektiv på bilderboken i årskurserna 7–9. Jag har fokuserat på Ulf Stark och Stina Wirséns bilderbok *System från havet*. Den aktuella bilderboken har varit utgångspunkt i både den första och den andra forskningsfrågan. Forskningsfrågorna har trots gemensam utgångspunkt berört två ganska olika aspekter. Med den första forskningsfrågan har jag analyserat ikonotexten i ovannämnda bilderboken. Den andra forskningsfrågan har förutom *System från havet* haft tio sekvensplaner som material. Med den andra forskningsfrågan har jag synliggjort litteraturdidaktiska angreppssätt i arbetet med Stark och Wirséns bilderbok i modersmålsundervisningen i årskurs 7–9.

Bilderboken som format utgör ett spännande territorium där kommunikationen både sker med verbala och visuella medel. Den här kommunikationen sker ofta på en komplicerad nivå där båda kommunikationsformerna är i behov av varandra. Jag har studerat samverkan mellan text och bild i Ulf Stark och Stina Wirséns bilderbok *System från havet*. I min analys av ikonotexten kunde jag utnyttja Ulla Rhedins och Maria Nikolajevas respektive kategorisering av bilderböcker, som just bygger på olika sätt som text och bild kan befinna sig i förhållande till varandra.

System från havet är i stort sett en expanderande eller förstärkande bilderbok. Här vill jag understryka ”i stort sett” eftersom det inte sällan sker glidningar mellan bilderbokens olika kategorier. I *System från havet* samverkar de två kommunikationsformerna till en livlig narration, dock väger ibland orden tyngre och ibland bilderna. Den verbala texten i den aktuella bilderboken driver berättelsen framåt medan bilderna placerar läsaren i en kontext, både i tid och rum. I min analys av bilderboken berör jag även flykttematiken, för att öka förståelsen kring hur mina informanter i fältundersökningen går till väga i sin planering. Jag kan bland annat konstatera att läraren blir omedvetet styrd och trots att bilderboken är skriven år 2015 och är en skildring av 1940-talet för den tankar till vår samtid och aktuella politiska frågor.

Genom avhandlingens syfte vill jag diskutera bilderbokens möjligheter som didaktiskt material i undervisningen av elever som lämnat lågstadiet bakom sig. Resultatet av den andra forskningsfrågan är att det finns många didaktiska sammanhang där bilderböcker kan besitta en ypperlig potential som undervisningsmaterial.

Användningen av bilderboken i lärandet kan ske på olika sätt, jag visar på fyra olika ingångar där sekvensplaner av litteratur- och lärarstudenter ligger till grund för exemplifiering och konkretisering. Lärandet kan ske *med*, *om*, *i* och *genom* bilderböcker. Dessa angreppssätt är emellertid inga vattentäta boxar som kan stå helt var för sig. Det ska även kommenteras och understrykas att jag gjort nedslag i sekvensplanerna för att exemplifiera och lyfta fram ett mångfacetterat innehåll med exempel på olika metoder och mål.

Lärandet kan med andra ord ske på olika sätt. Prepositionerna *med*, *om*, *i* och *genom* kan visa på vilken dynamik och spännvidd det finns i lärandet med bilderböcker. Det främsta resultatet av den andra forskningsfrågan är att för en lärare som inkluderar och arbetar med litteratur i undervisningen även betyder att glida in i de olika ingångarna som utgörs av de fyra prepositionerna. Prepositionerna fungerar i sin tur som olika angreppssätt. Ibland sker glidningen mellan olika angreppssätt i samma uppgift, ibland under samma lektion, ibland i en sekvens av lektioner och ibland under ett helt läsår. Den obefintliga existensen av tydliga fack blir följaktligen en utmaning för läraren. Läraren är tvungen att vara medveten om ifall hen endast jobbar med en typ av ingång, eftersom glidningen behövs för att nå bästa möjliga resultat. Anne Bamford, som tillämpat distinktionen *i* och *genom* konst, konstaterar även hon att de olika ingångarna är nödvändiga för optimala resultat i lärandet. Bamford sammanfattar sitt resultat så här:

It is essential to note, that for a children to maximise their educational potential, **both** approaches are needed. *Education in the arts* and *education through the arts*, while distinct, are interdependent and it should not be assumed that it is possible to adopt one or the other to achieve the totality of positive impacts on the child's educational realization.¹⁹⁸

Citatet från Bamfords forskningsresultat kan kopplas till den här avhandlingens resultat. Bamford har fokuserat på två angreppssätt medan jag har inkluderat fyra, men sammanfattningen kan likväl tillämpas. Jag är emellertid medveten om att sekvensplanerna kan vara intetsägande när det är en översiktlig plan med begränsat antal detaljer och min roll som forskare och tolkare har vägt in i resultatet.

När jag analyserade och tolkade sekvensplanerna som ligger till grund för avhandlingen utgick jag från Lindströms teori och indelning av de fyra aktuella

¹⁹⁸ Bamford, 2009, s. 139.

prepositionerna samt Nordenstam & Wallin Wictorins tillämpning av Lindströms teori med fokus på tecknade serier.¹⁹⁹ De här två indelningarna har fungerat som en del av mitt teoretiska ramverk, men utgår jag från min egen analys kan följande forskningsresultat och indelning med fokus på bilderboken förslagsvis göras:

- Lärande *med* bilderböcker syftar på en samordning av bilderböckernas uttryck med lärostoff från andra texter och ämnen. Det här angreppssättet lämpar sig bra att integreras med olika former av tematisk undervisning.
- Lärande *om* bilderböcker har att göra med baskunskaper om bilderböcker som verbal och visuell text. Baskunskaper kan även beröra allt från litterära stilistiska medel till kunskap om bilderboksförfattare och -illustratörer, stilar och genrer.
- Lärande *i* bilderböcker syftar på ett experimenterande med verkets form och innehåll, i vidare mening innebär det att man jobbar text- och bildnära. Analys och tolkning med utgångspunkt i en specifik litterär text.
- Lärande *genom* bilderböcker innebär förhållningssätt och övergripande kompetenser som elever kan lära sig genom ett genomgripande deltagande i estetiska projekt.

Jag har med denna avhandling diskuterat frågor kring hur bilderböcker kan användas i de högre årskurserna i den grundläggande utbildningen. Jag kan konstatera, genom min analys av hur lärarstudenter har arbetat med bilderboken i undervisningen i ämnet modersmål och litteratur årskurs 7–9, att möjligheterna är många. Bilderboken är möjligheternas medium. Förändringens vindar blåser till exempel både runt den grundläggande utbildningen och gymnasiet just nu. Undervisningsämnen ska integreras med varandra och skolor, oavsett stadie, ska utveckla en ämnesövergripande verksamhetskultur. I min avhandling visar jag på att bilderboken är ett ypperligt undervisningsmaterial när detta arbete ska genomföras i praktiken. Förslagsvis kan vidare forskning genomföra dessa exempel på lärandesituationer jag har lyft fram i mitt analyskapitel. Genomförandet preciserar prepositionsfrågan ytterligare tack vare klassrummet som en levande arena.

¹⁹⁹ Lars Lindström, "Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd", I: *Kritisk utbildningstidskrift*, 2008, nr 133/134, s. 62–63 och Anna Nordenstam & Margareta Wallin Wictorin, "Tecknade serier: ett medium för klassrummet", *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm, 2019, s. 145–146.

Jag vill avslutningsvis ännu en gång rikta blickarna mot bilderboken, *Systemen från havet*, och dess tematik som varit till grund för min avhandling. Jag argumenterar för att arbetet kring *Systemen från havet* och temat flykt kan kopplas ihop med skolans värdegrundsfrågor och de demokratiska aspekterna i läroplanen, både för den grundläggande utbildningen och gymnasiet. Skolans värdegrundsfrågor innehåller centrala värderingar och värden, vilka formuleras i skolans läroplaner. Den grundläggande utbildningen (F–9)²⁰⁰ och gymnasiet²⁰¹ har varsin läroplan, men båda styrdokumenterna betonar samma värden och i hög grad är formuleringarna desamma eller väldigt likartade. Skolans värdegrundsfrågor är något som ska genomsyra hela undervisningen och inget som faller på den enskilda läraren, vilken i sin tur att kopplas ihop med den ämnesövergripande verksamhetskulturen. I min avhandling synliggör jag hur flykt som tema i litteraturen kan ta sig i uttryck i litteraturundervisningen och genom det här arbetet växer frågor om exempelvis jämlikhet och människovärde fram.

²⁰⁰ Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors, 2014, s. 14ff.

²⁰¹ Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors 2015, s12f.

Källförteckning

Primärmaterial

Stark, Ulf & Wirsén, Stina, *System från havet*, Bonnier Carlsen, Stockholm 2015

Tio stycken sekvensplaner insamlade genom en fältundersökning, Finland 2017

Sekundärlitteratur

Ahlskog-Björkman, Eva & Björkgren, Mårten, "Barn och fred. En pilotstudie om förskolebarns förståelse av fred" I: *Nordistica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018, 4 s. 67. URL: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281337/FULLTEXT01.pdf> (hämtat 27.5.2019)

Bamford, Anne, *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann, Münster 2009

Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning, URL:

<https://barnboken.net/index.php/cnr/pages/view/tema-ulf-stark> (hämtat 7.5.2019)

Beckett, L. Sandra, *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*, Routledge, New York och London 2012

Bredenberg Petra, Teir Malin & Töringe Jakob, *Studentprov*, Schildts & Söderströms, Helsingfors 2018

Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och metod*, Studentlitteratur, Lund 2005

Boëthius, Ulf, "Hemma längtar jag bort, borta längtar jag hem. Andra världskrigets finska krigsbarn i svensk barn- och ungdomslitteratur" I: *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2010

Boglund, Ann & Nordenstam Anna, *Från fabler till manga – Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*, Gleerups, Malmö 2010

Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, Studentlitteratur, Lund 2018

Druker, Elina, ”Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion” I: *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, 2018, vol 41. URL: <https://barnboken.net/index.php/clar/article/view/334/961> (hämtat 11.6.2019)

Druker, Elina, ”Berättelser om flykt. Miniaturen som samhällskritik” I: *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser*, Studentlitteratur, Lund 2017

Ewald, Annette, ”Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiiftens tid” I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, Gleerups, Malmö 2015, 183-198

Hallberg, Kristin, ”Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen”, I: *Tidskrift för litteraturvetenskap* 11:3/4, 1982

Hermanson, My, *Visuella historier – Bildmaterialet i finska läroböcker i historia för årskurs fem*, Avhandling pro gradu, Helsingfors universitet, Helsingfors 2014

Holmgren, Ann-Louise & Åkerholm, Katrina, *Tusen och en text*, Schildts & Söderströms, Helsingfors 2016

Huss, Pia, ”Stilla omfamningar för alla som tvingas lämna sina familjer”, *Dagens nyheter* 31.1.2015

Höglund Heidi, Jusslin Sofia, Ståhl Matilda & Westerlund Anders (red), *Genom texter och världar: Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*, Åbo Akademi Förlag, Åbo 2019

Höglund, Heidi, ”Att förhandla om tolkningar – performativa utrymmen i litteraturundervisningen” I: *Finsk tidskrift* 7-8/2018, s. 75-81

Institutet för språk och folkminne, ”Nyordlistan 2015”, URL: <https://www.sprakochfolkminnen.se/download/18.3ba9edd1515c7b7a4f5278/1529494404772/Nyordslista%202015%20med%20logga%20NY.pdf> (hämtat 24.6.2019)

Ivares, Linnéa, ”7 gånger Stina Wirsen beskriver svåra ämnen för små läsare” URL: https://www.bokino.se/artikel/stina-wirsens-svara-amnen-for-smalasangare/?fbclid=IwAR3R7BtD5Fs4q1Ali_Im9bgjCxFAABFru3P13v4SJ7CAQQzjTtvDqiQsduo (hämtat 10.5.2019)

Jusslin, Sofia, ” Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school” I: *På spissen forskning*, 5(1), 2019, s. 24-42

Jönsson, Maria, ”Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet: hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen” I: Ingrid Lindell & Anders Öhman (red.). *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm 2019

Jönsson, Maria & Öhman, Anders, *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Studentlitteratur, Lund 2015

Karlsson Häikiö, Tarja, ”Barns visuella lärande och grafiska framställning” I: *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. Studentlitteratur, Lund 2014

Karlsson Häikiö, Tarja, ”Att vara vid sina sinnen” I: *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*, Gleerups, Malmö 2013

Kaspersen, Peter, ”Litteraturdidaktiske dilæmmer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden” I: Sigmund Ongstad (red), *Nordisk modersmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag*, Novus Forlag, Oslo 2012, s. 47-75

Kümmerling-Meibauer, Bettina, *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, New York 2018

Kåreland, Lena, ”Tidlös berättelse om flyktingbarn”, Svenska dagbladet 4.2.2015

Kåreland, Lena, ”Bilderboken” I: Hans Lund (red), *Intermedialitet – Ord, bild och ton i samspel*, Studentlitteratur, Lund 2002

Laitinen, Nelly & Lindholm, Pia (red), *Krigets barn: I Finland – till Sverige*, Bokförlaget Atlantis, Stockholm 2014

Lassén-Seger, Maria, ”Bilderboken – möjligheternas medium”, I: *BY Finnish illustrations for children*, Jokowski, Vasa 2014

Lewis, David, “Showing and telling: the difference that makes a difference” I: *Reading literacy and language*, 2001, s. 94-98

Lindell, Ingrid & Öhman, Anders (red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm 2019

Louise Nygård

Lindström, Lars, "Fyra estetiska lärandeformer". *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan*. Kultur i Väst, Göteborg 2010

Lindström, Lars, "Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd", I: *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 133/134, 2008

Massey, R. Susan, "The Multidimensionality of Children's Picture Books for Upper Grades" I: *English Journal*, nr 5, 2015, s. 45-58

Molloy, Gunilla, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Studentlitteratur, Lund 2003

Myrén, Victoria, "Stina Wirsén om linjen och den vita ytan", I: *Opsis barnkultur – Barnkultur för vuxna*, nr 1, 2018, s. 69

Nikolajeva, Maria, *Barnbokens byggklossar*, Studentlitteratur, tredje upplagan, Lund 2017

Nikolajeva, Maria & Scott, Carole, *How Picturebooks Work*, Routledge, London 2006.

Nikolajeva, Maria, "Verbal and Visual literacy: The role of Picturebooks in the Reading of Young Children", I: *Handbook of Early Childhood Literacy*, Sage Publications, London 2003, s. 235-248

Nikolajeva, Maria, *Bilderbokens pusselbitar*, Studentlitteratur, Lund 2000

Nilsson, Jan, *Tematisk undervisning*, Studentlitteratur, Lund 2007

Nodelman, Perry, "How, but not what or why" I: *Children's literature*, nr 31, 2003, s. 192-200

Nordenstam, Anna & Wallin Wictorin, Margareta, "Tecknade serier: ett medium för klassrummet" I: Ingrid Lindell & Anders Öhman (red.) *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*, Natur & Kultur, Stockholm 2019

Ommundsen, Åse Marie, "Bilderboka" I: Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnessen (red.) *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*, Universitetsforlaget, Oslo 2018, s.149-170

Opsis barnkultur, nr 3, 2017

Pantaleo, Sylvia, "Paratexts in picturebooks" I: *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, New York 2018, s. 47

Louise Nygård

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

Rhedin, Ulla, *Bilderboken – på väg mot en teori*, Alfabet, andra reviderad upplaga, Stockholm 2001

Rejman, Katarina, *Litteratur och livskunskap: Modersmåslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9*, Åbo Akademi förlag, Åbo 2013

Rättyä, Kaisu, "Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland" I: *Genom texter och världar: Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Likallio*, Åbo Akademi Förlag, Åbo 2019

Salisbury, Martin & Styles Morag, *Children's Picturebooks: The art of visual storytelling*, Laurence King Publishing, London 2013

Segerpalm, Erik, "Stina Wirsén ser fram emot att träffa sin målgrupp i Karlstad" I: *Värmlands Folkblad* 18.11.2016

Solstad, Trine, *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*, Universitet i Agder, Agder 2015

Stukát, Staffan, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund 2011

Svenska barnboksinstitutet, *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2018: 27 mars–16 maj 2019*, URL: <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2019/03/Dokumentation-2019.pdf> (hämtat 30.9.2019)

Svenska barnboksinstitutet, *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2016: 21 mars–11 maj 2017*, URL: <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2018/09/Bokprovning-2017-dokumentation.pdf> (hämtat 30.9.2019)

Svenska barnboksinstitutet, *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2015: 15 mars–21 april 2016*, URL: http://www.barnboksinstitutet.se/wpcontent/uploads/2018/09/Bokprovning_Argang_2015.pdf (hämtat 3.7.2019)

Louise Nygård

Thorpe, Elizabeth, "Trigger warnings, the organic classroom, and civil discourse" I: *Amendment Studies*, Vol 50 nr 2, 2015, s. 83-94

UNHCR, "Global Trends: Forced Displacement in 2018", URL: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf> (hämtat 22.7.2019)

Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*, Utbildningsstyrelsen, Helsingfors 2015

Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, Helsingfors 2014

Vasa övningsskola, URL: https://www.abo.fi/vos/media/30581/sekvensplan_spec.pdf (hämtat 30.4.2019)

Warnqvist, Åsa, "Family First in Homes Away From Home: Depictions of Refugee Experiences and Flight from War in Picturebooks Published in Sweden 2014-2018", I: *Bookbird*, vol 56, nr 4, 2018

Warnqvist, Åsa, "Ulf Stark gav ömhet och värme till alla frusna skuggor", Svenska dagbladet 18.7.2017, URL: <https://www.svd.se/ulf-stark-gav-omhet-och-varme-till-alla-frusna-skuggor> (hämtat 7.5.2019)

Warnqvist, Åsa, "Jag fick en ny nalle. Jag fick ett nytt land. Skildringar av flykt från krig i svenska bilderböcker 2014-2016" I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Vol 46 nr 3-4. 2016

Åbo Akademi, URL: <https://www.abo.fi/centret-for-livslangt-larande/pedagogik-och-lararfortbildning/gransland-forma-ditt-fortbildningsprojekt-om-las-och-skrivprocessen-pa-2020-talet/gransland-valfria-temakurser/> (hämtat 27.5.2019)

Öhman, Anders, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, Gleerups, Malmö 2015

Österlund, Mia, "Havet som förbinder och skiljer åt. Inramad tystnad i skildringen av andra världskrigets finländska krigsbarn" I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4, 2016

Österlund, Mia & Lassén-Seger, Maria, "Tio tips för föräldratomtar i bokdjungeln", Hufvudstadsbladet 13.12.2015, URL: <http://gamla.hbl.fi/kultur/2015-12-13/782091/tio-tips-foraldratomtar-i-bokdjungeln> (hämtat 30.11.2018)

Louise Nygård

Österlund, Mia, *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, vol 36, 2013, URL:
<https://www.barnboken.net/index.php/clr/article/view/106/121> (hämtat 13.5.2019)

Bilaga 1: Sekvensplan

MODERSMÅL OCH LITTERATUR ÅK 7-9

SEKVENSPLAN MODERSMÅL OCH LITTERATUR

Åk 7-9

Tema: Flykt utgående från bilderboken *System från havet*

Övergripande mål:

-
-
-
-

| Lektion | Innehåll/Tema för lektionen/Vad? | Hur? Metoder, hjälpmedel | Mål/Varför? |
|---------|----------------------------------|--------------------------|-------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |

Information om informanten

Namn:

Ålder:

Studieår:

Huvudämne:

Biämnena:

Arbetsfarenhet inom läraryrket:

Avlagt inledande praktiken:

Avlagt ämnespraktiken:

Har du läraryrket i åtanke?

Bilaga 2: Forskningstillstånd

Louise Nygård

lonygard@abo.fi

+358505969000

ANHÅLLAN OM FORSKNINGSTILLSTÅND²⁰²

Till studerande vid Universitet X

Jag anhåller om forskningstillstånd för användning av din sekvensplan som gjordes inom kursen Y vid Universitet X. Sekvensplanen kommer att användas i forskningssyfte och är del av materialet till min didaktiskt inriktade pro gradu-avhandling. Ifall du har frågor svarar jag gärna och du är välkommen att ta kontakt antingen per telefon eller per e-post.

Om du godkänner att din sekvensplan används, vänligen skriv under denna anhållan.

Underskrift

Namnförtydligande

²⁰² Bilagan har anonymiserats för att bevara avhandlingens etiska korrekthet.