

Samtida bilderböcker i undervisningen

Lärares reflektioner inom ramen för fortbildningsprojektet Gränsland

Emelie Hansen 22.6.2021

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2021

Abstrakt

| | |
|---|----------------------------|
| Författare Hansen, Emelie | Årtal 2021 |
| Arbetets titel Samtida bilderböcker i undervisningen. Lärares reflektioner inom ramen för fortbildningsprojektet Gränsland. | |
| Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier | Sidantal (tot.) 69 (76) |
| Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts Fortbildningsprojektet GRÄNSLAND | |
| Referat Bilderboken är en svårbeskrivlig kategori inom litteraturen. I den samtida bilderboken finns det en stark koppling mellan text och bild. Under de senaste två decennierna har bilderboken upplevt ett uppsving och fått ett större erkännande inom litteraturfältet. Det narrativa berättandet har slagit igenom och böckernas budskap riktar sig till läsare i alla åldrar. Avhandlingen skrivs inom fortbildningsprojektet <i>Gränsland</i> vid Centret för Livslångt Lärande vid Åbo Akademi i Vasa. Syftet med avhandlingen är att belysa verksamma lärares reflektioner och förståelse kring möjligheter med den samtida bilderboken. Utifrån avhandlingens syfte har följande forskningsfrågor formulerats: <ol style="list-style-type: none">1. Vilka reflektioner gör lärarna kring den samtida bilderboken efter videoföreläsningen?2. Hur vill lärarna tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen? Undersökningen utgår från en kvalitativ innehållsanalys och fenomenografisk forskningsansats. Det empiriska materialet består av reflektionstexter skrivna av grundskole- och andra stadiets lärare. Reflektionstexterna är 40 till antalet och skrivna av verksamma lärare. I reflektionstexterna besvarar lärarna en kursuppgift, med frågan varför och hur använda samtida bilderböcker i undervisningen, utgående från en videoföreläsning. Resultatet av undersökningen visar att lärarna ser potential med den samtida bilderboken i undervisningen. Lärarna reflekterar kring den samtida bilderboken utgående från videoföreläsningen samt uttrycker olika sätt på vilka de vill tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen. Bilderboken är enligt lärarna mångdimensionell och inbjuder såväl till helhetsundervisning som till ämnesövergripande arbete. Lärarna konstaterar att bilderboken är ett multikonstverk som vid läsning kan påverka både sinnesstämning och känslor tillika som den skapar njutning. Vidare har lärarna uttryckt hur bilderboken är snabb att spegla samtiden och kommentera samtida samhällsliga fenomen så som genus, norm och etnicitet. Studien har påvisat att lärare ser möjligheter med den samtida bilderboken i undervisningen. Lärarna uttrycker såväl insikter som förståelse kring möjligheterna med bilderboken i skolkontexten på olika stadier. | |
| Sökord / indexord Samtida bilderbok, bilderbok, skönlitteratur, litteraturdidaktik, litteraturundervisning, Gränsland | |

Innehåll

Abstrakt

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Bakgrund och val av ämne..... | 1 |
| 1.2 Videoföreläsningen om samtida bilderböcker | 4 |
| 1.3 Disposition | 12 |
| 2 Samtida bilderboken | 13 |
| 2.1 Bilderbokens historia..... | 13 |
| 2.2 Visuell narration | 16 |
| 2.2.1 Den grafiska romanen..... | 17 |
| 2.2.2 "The Pictorial turn"..... | 20 |
| 2.2.3 Visuell läskompetens..... | 20 |
| 2.2.4 Ikonotexten..... | 21 |
| 3 Litteraturdidaktik | 24 |
| 3.1 Bilderboken i undervisningen..... | 24 |
| 3.2 Bilderboksanalysens metaspråk..... | 28 |
| 4 Metod | 31 |
| 4.1 Syfte och forskningsfrågor..... | 31 |
| 4.2 Val av forskningsmetod | 31 |
| 4.3 Fenomenografi som metod | 33 |
| 4.4 Undersökningsgrupp samt undersökningens genomförande | 35 |
| 4.5 Analys av data..... | 36 |
| 4.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik | 39 |
| 5 Resultatredovisning | 42 |
| 5.1 Lärarnas reflektioner kring samtida bilderbokens mångdimensionella möjligheter i undervisningen | 42 |
| 5.1.1 Insikt..... | 44 |
| 5.1.2 Förståelse | 47 |
| 5.1.3 Möjligheter..... | 50 |
| 5.2 Lärarnas argument för framtida användning av bilderböcker i undervisningen | 52 |
| 5.2.1 Uttryck för didaktisk planering..... | 54 |
| 5.2.2 Uttryck för konkret didaktiskt förverkligande | 55 |
| 5.2.3 Uttryck för didaktisk utveckling..... | 57 |
| 5.3 Fördjupning av exempel..... | 59 |
| 6 Diskussion | 60 |
| 6.1 Resultatdiskussion | 60 |
| 6.2 Metoddiskussion..... | 66 |
| 6.3 Implikationer och förslag till fortsatt forskning | 69 |
| Litteraturförteckning | 70 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1 Reflektioner kring den samtida bilderboken | 43 |
| Tabell 2 Tillämpning av kunskapen om samtida bilderböcker | 52 |

1 Inledning

I det inledande kapitlet redogör jag för bakgrunden till att jag valde att skriva min avhandling om samtida bilderböcker i undervisningen. Därefter redovisas målet och syftet med fortbildningsprojektet Gränsländ, inom vilket min avhandling skrivs för att sedan sammanfatta videoföreläsningen som lärarnas reflektionstexter grundar sig på. Slutligen redogörs det för avhandlingens övergripande syfte och disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Under 2000-talet har den svenskspråkiga bilderboken i Finland skapat sig ett gott rykte. Utgivningen har stadigt ökat från år till år, så pass mycket att det rentav talas om en bilderboks-boom. Dessa bilderböcker har väckt ett intresse hos såväl kritikerkår som hos en nyfiken och intresserad läsarkrets. Det positiva bemötandet har vidare förstärkt självförtroendet för såväl bilderboksskaparna som förlagsfolket. En ny generation illustratörer och skribenter har insett och attraherats av bilderbokens möjligheter. (Lassén-Seger, 2014, s. 114).

Det var i samband med mina studier i pedagogik som intresset för modersmål och litteratur väcktes och specifikt med fokus på läs- och skrivprocessen hos barn och unga. I och med mina fortsatta studier vid Åbo Akademi kom jag i kontakt med Mia Österlund och då förstärktes mitt intresse för barnlitteratur och speciellt samtida bilderböcker. Jag fascineras av samspelet mellan text och bild men även illustrationer som en självständig berättelse. Sven Nordqvist har varit en viktig inspiratör för min del, men det var först då jag lärde känna Mia Österlund som jag insåg vilket gediget utbud av bra samtida bilderböcker vi har i Finland och i övriga Norden. Utbildningsstyrelsen (u.å.b) konstaterar att läskunnighet är grunden för allt lärande, och ändå har barns och ungas intresse för att läsa minskat. Vidare poängteras det att läsandet bör inkluderas som en del i barns och ungas föränderliga vardag, i skolan och på fritiden.

I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, hädanefter Glgu14, (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22) konstateras det hur viktigt det är för eleverna att mångsidigt, i såväl traditionella som i multimediala lärmiljöer, få träna den egna

läskunnigheten. Jag upplever eller föreställer mig att läsning inte prioriteras av alla lärare och därför är all fortbildning inom området av största vikt för att motivera och inspirera lärare att arbeta ändamålsenligt med läsning i undervisningen. Utbildningsstyrelsen (u.å.a) poängterar vikten av att i alla årskurser väcka elevers intresse för litteratur samt lägga grunden för ett livslångt läsintresse, vilket är målet för litteraturundervisningen i den grundläggande utbildningen. Läsandet ska utgöra en självklar del av undervisningen och litteratur ska ingå i undervisningen i alla årskurser.

Cederblad (1980, s. 61) konstaterar att bokläsning är bra för barn. Förutom att bokläsningen ger kroppslig närhet, värme, kontakt och gemensamma upplevelser ger den också ord, begrepp och möjligheter till samtal. Varje läst bok innebär ytterligare en puff framåt i språkbehärsningen. Vidare poängterar författaren att innehållet är av betydelse. Böcker ger inte bara en hel del nyttig kunskap om omvärlden utan de kan också hjälpa barn förstå och bearbeta egna upplevelser. Precis som nedanstående citat illustrerar har bilderboken didaktiska möjligheter.

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 till å gi en estetisk opplevelse være et særlig godt grunnlag for å snakke om vanskelige, men viktige problemstillinger. (Ommundsen, 2018, s. 167.)

Avhandlingen görs inom kontexten för fortbildningsprojektet Gränsland. Under tre terminer 2018–2019 anordnades fortbildningshelheten av CLL, Centret för Livslångt Lärande, vid Åbo Akademi med finansiering av Utbildningsstyrelsen. Omfattningen av fortbildningshelheten var 15 studiepoäng och bestod av tre moduler, skräddarsydda för lärare på olika stadier. Deltagarna kunde välja att avlägga paketet som en helhet eller också välja att endast avlägga enskilda delar. Fortbildningshelheten bestod av närstudier, handledning, självstudier samt virtuella studiecirkel. Sigrid Ducander har fungerat som utbildningsplanerare och projektkoordinator för fortbildningshelheten och Ria Heilä-Ylikallio som vetenskaplig ledare och fortbildare inom projektet. Heilä-Ylikallio fungerar även som handledare till min magisteravhandling.

Inom fortbildningsprojektet utgicks det från att lärarens arbete med läs- och skrivprocesser inte är statiskt, utan ständigt i rörelse. Målet med projektet var att

uppdatera och utveckla lärarnas kunskaper om aktuell läs- och skrivforskning via kollegial handlingsreflektion. Vidare skulle deltagarna bli bättre på att stötta, beskriva och utvärdera elevers och studerandes allsidiga kompetens i modersmålsämnet samt att hantera mångfalden i klassen. Målgruppen för fortbildningsprojektet var verksamma klasslärare och ämneslärare i modersmål och litteratur inom den grundläggande utbildningen och andra stadiet samt verksamma lärare i svenska och kommunikation inom yrkesutbildningen. (Åbo Akademi, 2019.)

Fortbildningshelheten bestod av tre moduler eller så kallade delar. Inom ramarna för den gemensamma delen, det vill säga modul 1, introducerades hela fortbildningshelheten. Den inledande delen genomfördes virtuellt så att alla lärare kunde delta oberoende av tid och plats. I det centrala innehållet fokuserades det på vad de deltagande lärarna behöver veta om läs- och skrivutveckling utgående från ett livslångt perspektiv. Fortbildningens andra del innebar att lärarna genomförde en process i den egna undervisningen med hjälp av handledning och kollegialt stöd. Fortbildningen delades upp enligt målgrupperna och bestod av såväl närstudier och handledning som av självstudier och studiecirklar i virtuell miljö. Den tredje och avslutande delen bestod av olika temakurser och workshops, vilka deltagarna fritt fick välja mellan. Dock skulle deltagarna avlägga minst tre av dessa kurser. De lärare som deltog i fortbildningshelheten erbjöds under fortbildningens gång handledning och varje målgrupp hade en egen utsedd handledare som fanns tillgänglig för dem. (Åbo Akademi, 2019.)

De lärare som deltog i projektet skrev texter med utgångspunkt i det egna reflekterandet inom ramarna för fortbildningshelheten. Min magisteravhandling fokuserar på den kursuppgift inom fortbildningshelheten där lärarna har besvarat frågan varför och hur de skulle använda samtida bilderböcker i undervisningen. Reflektionstexterna är resultatet av denna kursuppgift, vilken deltagarna besvarat och lämnat in till fortbildningsanordnarna. Instruktionerna för uppgiften löd på följande sätt: *Varför och hur använda samtida bilderböcker i undervisningen? Vilka av argumenten, begreppen och förslagen som lyftes fram i föreläsningen kan/vill/kommer du att utnyttja i din undervisning? Formulera dig skriftligt i kommentarsrutan, ca 500 ord eller 4000 tecken med mellanrum.* (Åbo Akademi, 2019). Det var av eget intresse lärarna valde att gå fortbildningen, vilket betyder att

de gjort en överenskommelse med sig själva för att lära sig, utvecklas och få ut något ur projektet.

1.2 Videoföreläsningen om samtida bilderböcker

Lektor Katrina Åkerholm, FD och docent Mia Österlund samt PeD Heidi Höglund diskuterar tillsammans i videoföreläsningen *Litteraturdidaktik, bilderböcker och grafiska romaner i teori och praktik* (Westergård, 2020) litteraturundervisning med utgångspunkt i bilderböcker och grafiska romaner. Videoföreläsningen är ett delmoment inom fortbildningsprogrammet Gränsland vid Åbo Akademi.

Mia Österlund, barnlitteraturforskare med ett särskilt intresse för just bilderböcker och grafiska romaner, inleder med att berätta om utvecklingen inom det här fältet och vad situationen är i dag. Hon menar att bilderboken är i ett väldigt spännande skede i dag och att det under de senaste åren talats om "the pictorial turn", (Gottfried Boehm myntade år 1994 begreppet *ikonische wendung*, vilket fritt översatt blir bildvändningen) där samhället har blivit ännu mera bildbaserat, vilket också avspeglas i bilderboken. Vidare konstaterar hon att detta även syns i bilderboksutgivningen, vilken har ökat explosionsartat enligt svenska barnboksinstitutets årliga bokprovning. Under de senaste 10–15 åren har den årliga bilderboksutgivningen ökat från 300 till 900 bilderböcker, vilket kan klassas som en explosion. Österlund konstaterar att lärarna på grund av denna ökning måste navigerar bland alla dessa bilderböcker och granska utbudet för att hitta de där bra böckerna som är värda att läsa.

I och med den ökade utgivningen, som också är en motreaktion på digitaliseringen, det vill säga i takt med att det kommit mera digitala produkter och digital litteratur så har bilderboken fått en renässans. Österlund poängterar att det är bilderbokens materialitet som tilltalar många, att det skapas en känsla som bokens taktila egenskaper tillför i motvikt till en skärm och digital litteratur. Österlund anser att man kan tala om en slags visuell vändning, vilken i sin tur har lett till en ökad visuell läskunnighet men också ett behov av att lära ut visuell läskunnighet. Hon upplever det som väldigt spännande att det finns ett helt metaspråk, eller en begreppsapparat som hon också kallar det, kring bilderboken och den grafiska romanen, det vill säga berättarformer som är baserade på visuell narration eller visuellt berättande.

Österlund lyfter fram bilderboken *God natt på jorden*, en bilderbok som är riktad till de allra yngsta, skriven och illustrerad av Linda Bondestam. Hon använder boken för att exemplifiera några av de begrepp som kan vara väsentliga då det gäller att ta sig an den här typen av litteratur. Hon anser att den bilderboks-boom som vi ser just nu är så avancerad och spännande att den kunde jämföras med modernismen på sin tid. Vidare konstaterar hon att bilderboken i dag ingalunda är ett medium enbart för de allra yngsta, utan den har utvecklats till en allålderskategori, en så kallad "crossoverkategori", vilket betyder att det finns bilderböcker för alla åldrar. Österlund visar exempel på hur bilderboken fungerar i sin materialitet, vilket hon konstaterar att inte skulle gå att genomföra riktigt på samma sätt i digitalt format. Hon påpekar att något som är viktigt i barnböcker är tilltalet, att det finns nivåer barnet kan uppfatta men också nivåer den vuxna kan uppfatta och relatera till. En aspekt hon reflekterat över är hur författare och illustratörer leker med bilderbokens materialitet så att den nästan gränsar till en leksak. En föregångare till detta sätt att jobba med bilderboken är Tove Jansson och den modernistiska klassiska *Hur gick det sen?*. Linda Bondestam axlar nu Janssons sätt att arbeta med bilderboken och dess materialitet, vilket i dag innebär större möjligheter än på Janssons tid eftersom tryckkostnaderna blivit betydligt lägre.

Nästa bok som ges utrymme i videoföreläsningen är *Små flickor och stora* av Carin och Stina Wirsén. Här lyfter Österlund fram hur pärmen jobbar med ett negativt bildutrymme, vilket betyder att det inte är så mycket bakgrund i illustrationerna. Vidare har författarna valt att avgränsa och skära av och barnkaraktären syns i sin helhet medan den vuxne endast syns som en torso, detta sätt att jobba med bilden kallas visuellt barnperspektiv. Många bilderboksskapare väljer medvetet att arbeta med för- och eftersättsbladet för att inkludera dem i berättelsen. Bilderboken *Små flickor och stora* handlar om en maktkamp mellan barnet och den vuxne. Österlund visar på hur författaren leker med typsnittet för att göra skillnad på barnet och den vuxne, barnets röst återges med textade bokstäver och den vuxnes med skrivstil. Vuxenrösten dominerar även om det är barnet som syns i bilden. Österlund talar om ett visst flickskap, barnet ska vara på ett visst sätt enligt den vuxne. Boken är enligt Österlund ett bra exempel på hur barnboken tematisk jobbar med relationen barn och vuxna. Hon poängterar att en förhandling mellan barn och vuxna är något av kärnan i

bilderböcker och för att få syn på samtidens föräldraskap och barndomar är bilderboken ett riktgivande medium.

En annan bok som avspeglar det samtida samhället, och som Österlund väljer att lyfta fram, är *Hemma hos Harald Henriksson* av Uje Brandelius. Här talar Österlund om minst två olika ingångar till berättelsen, barnnivån men också sociala områden och klasskillnader, vilka reflekterar samtiden och som den vuxna läsaren kan förstå. Boken har kallats ”en nypolitisk barnbok” eftersom den belyser, och författaren faktiskt tar ställning till, ämnen som till exempel klassklyftor. Österlund påpekar att litteraturen hon lyfter fram i föreläsningen är väl utvald och enbart består av bra, estetiskt högtstående, prisbelönta och omdiskuterade bilderböcker. Hon konstaterar ändå att det även finns en stor utgivning av barnböcker av sämre kvalitet, vilka bör undvikas i didaktiska sammanhang om de inte används som kontrast för att visa hur en dålig bilderbok fungerar. I *Hemma hos Harald Henriksson* nämns aldrig vuxenrelationen i text utan enbart i bild, vilket kräver en hel del av läsaren. Det kräver helt enkelt kunskapen i att läsa bild och tolka det.

Heidi Höglund konstaterar att de nämnda bilderböckerna tydligt exemplifierar den mångbottnade litterära texten som de här böckerna är, både i tematik men också i berättarteknik samt den breda publik de riktar sig till. Trots denna aspekt menar Höglund att det ännu verkar finnas föreställningar om att bilderböcker är riktade till de yngsta barnen och används av någon anledning i skolan främst, om de överhuvudtaget används, i de lägsta årskurserna. Österlund instämmer med Höglund och noterar att det är en tråkig vanföreställning som borde förändras. Vidare fortsätter Österlund med att nämna bläddrandets dramaturgi och konstaterar att bilderboken jämförts med teaterföreställning, film, poesi och musik. Det viktiga, menar hon, är inte att förstå allting utan att komma in i en stämning. Österlund nämner författaren Eva Lindström och hennes lite udda men stämningsfulla bilderbok *I skogen*, läsaren förstår inte alltid poängen men det behövs kanske inte heller såvida man försätts i en stämning. Redan på 90-talet med Sven Nordqvists *Mamma Mu* skedde ett genombrott i försäljningen då plötsligt medelålders kvinnor köpte bilderböcker åt sig själva, med motiveringen att de kände igen sig i kon. Detta var ett genombrott då vuxna människor började köpa bilderböcker och njuta av dem som de konstverk de är.

Åkerholm återgår till hur mångsidig bilderboken är och hur många ingångar det finns för att använda den i skolan och i undervisningen. Höglund kontrar med att poängtera att läsning av bilderböcker är en kunskap man kan lära sig och att det är en konstform att erövra. Precis som ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv finns det utvecklingspotential, man kan bli en bättre läsare om man får stöd, de rätta begreppen och vägledning i det. Åkerholm har tillsammans med sina kollegor vid Vasa Övningsskolas åk 7–9 och gymnasium frångått vanföreställningen att bilderböcker enbart hör till de yngsta barnen och har istället uttryckligen jobbat med just bilderböcker och grafiska romaner i undervisningen. Hon inleder med att berätta om arbetet i gymnasiet och den begreppsapparat kring bilderböcker som Österlund nämnde inledningsvis i videoföreläsningen. De har fokuserat på att ge de studerande verktyg för att lära sig se mera i bilden, det är sådana begrepp och sådan syn på berättandet i text och bild som även är nödvändig kunskap i arbetet med andra genrer av multimodala texter. De har bland annat jobbat mycket med förhållandet mellan bild och text, vad texten berättar och vad bilden berättar samt de olika sätt text och bild kan förhålla sig till varandra. Den berömda *ikonotexten* konstaterar Österlund, summan av text och bild. Annat som de tangerat i undervisningen är layout, estetik, berättarteknik, normkritik, innehåll, genus, etnicitet och bilderboken ur ett ekokritiskt perspektiv.

Åkerholm anser att en fördel med bilderböcker i undervisningen är möjligheten att läsa många verk i sin helhet och samtidigt få en fördjupad läskompetens samt multilitteracitet. Ännu en vanföreställning som Höglund tar fasta på är den att multimodala texter och kompetensutveckling i multilitteracitet måste innehålla digitala inslag. Hon konstaterar att det är precis tvärtom och att skönlitteraturen, och särskilt bilderböcker, grafiska romaner samt andra slags fiktionsberättelser, är multimodala. Åkerholm konstaterar att de studerande uppskattat arbetet med bilderböcker och att de fått insikter i hur bilderboken kan vara samhällskritisk. Här reflekterar Österlund även kring modalitet, det vill säga bildens sanningshalt, skildrar den något realistiskt, något som är på riktigt, eller skildrar den ett fantasilandskap. Hon konstaterar att terminologin slutligen inte är alltför svår och att eleverna säkert ganska lätt tagit till sig begrepp som till exempel bladvändare och dike. Vidare påpekar hon att de då har erövat en läskompetens som är väldigt forskningsbaserad, men som ändå är tillgänglig och hjälper till att öppna upp för spännande och aktuella

diskussioner men också öppnar upp för själva läsningen. Höglund inflikar i diskussionen och bekräftar att klasslärarstuderande inte upplevt terminologin som svår, utan det är just föreställningen om att barnlitteraturen är komplex, mångtydig och att den har ett metaspråk som överraskat, det vill säga statusen över barnlitteraturen som de studerande inte alltid reflekterat över. Österlund och Åkerholm instämmer då Höglund konstaterar att det finns barnlitteratur av hög kvalitet och som är snyggt gjord. Ett otroligt hantverk inflikar Österlund och ett multikonstverk bekräftar Åkerholm. Ett exempel på sådan barnlitteratur är *System från havet*, vilken är en reaktion på flyktingvågen och flyktingkrisen, av Ulf Stark och Stina Wirsén. Vidare lyfter Åkerholm fram möjligheten till att jobba ämnesöverskridande utifrån boken, varpå Österlund instämmer och konstaterar att den är som gjord för helhetsundervisning.

Till näst introducerar Åkerholm *Ankomsten*, av Shaun Tan, som handlar om en man på flykt. Boken är såtillvida intressant eftersom den är en slags hybridberättelse, den går över genregränserna för bilderbok, serietidning och grafisk roman och har inslag av alla ovan nämnda. *Ankomsten* är helt ordlös, vilket betyder att det inte finns någon text i den. Det kräver att man som läsare bör behärska någon slags visuell läskompetens. Åkerholm redogör för hur hon och hennes kollega, utifrån en sekvensplan på 12 lektioner, jobbat med boken i årskurs åtta. Österlund poängterar hur bilderboken växer och växer vid omläsning, hur mångsidig den är. Vidare presenterar hon Minna Lindeberg och Linda Bondestams bilderbok *Lo* för att visa på hur bilderboken kan vara en kommentar på konsthistoria. I detta fall är det trädsceenerna som är en återkoppling till Tove Jansson och *Hur gick det sen?*. Österlund påpekar att litteraturvetarens redskap och kompetens inte behöver vara den samma som konstvetarens, utan lärare kan i användandet av bilderboken i undervisningen titta närmare på vad bilden berättar, det narrativa, det berättande elementet i bilden. Vidare konstaterar hon att bilderboken är så pass inbjudande att även ämneslärare kan involveras i arbetet med den. Österlund upplever att elever inte ännu är allt för vana i arbetet med bilderboken, vilket innebär en viss lockelse och aha-upplevelse i att få jobba med och erövra metaspråket kring den.

Höglund påminner att det i ett litteraturredaktiskt resonemang alltid är frågorna vad, hur och varför som ständigt är närvarande. Enligt henne börjar en allt mer aktuell

fråga vara ”vad är litteratur?”. I ett utbud av alla dessa högvisuella texter kan lärare lätt bli lite frågande och känna sig korta i rocken. Österlund ser en trend i att bilden tar allt större utrymme i såväl mellanåldersböcker som i vuxenlitteratur. Nyckeln är ändå enligt henne det berättande momentet. Den här typen av litteratur är fortsättningsvis ganska konventionell i det hänseende att den har pärmar inflikar Höglund, för att sedan föra diskussionen vidare till bilderböcker som flyttar in i app-format. Där finns det andra resurser till förfogande och Höglund ger exempel på olika element som är specifika för just för dessa. Österlund påpekar att apparna i början härmade bildmediet och att de har sina begränsningar men också sina fördelar. Ibland lutar de dock lite väl mycket mot spel, vilket inte alltid narrativt tillför så mycket. Däremot kan de gagna språkundervisningen då det ofta går att välja språk. Bilderboken i app-format är än så länge i startgroparna och kommer säkerligen utvecklas inom de närmaste åren. Åkerholm visar *När alla sover* av Nicolai Houm och berättar hur hon använder boken som app i årskurs 8 då de arbetar med norska, det vill säga inom granspråksundervisningen. Hon konstaterar att appen har den fördelen att texten är inläst och eleverna får då ta del av bilden, texten och ljudet, vilket innebär att de får uppleva tre modaliteter som stärker språkförståelsen. Höglund inflikar med att påpeka att appen i det här fallet tillför ett mervärde till granspråksundervisningen. En annan intressant bok som Åkerholm använder för att inkludera bilderboken i undervisningen och i arbetet med ordklasser är *Atjimpa – det mystiska ordet* av Catarina Sobral.

Höglund fortsätter diskussionen med att lyfta fram den stora varför-frågan då det gäller litteraturundervisningen. Frågan är särskilt framträdande inom litteraturredidaktisk forskning och har varit det de senaste 10–15 åren. Vid en första anblick kan svaret på frågan varför man ska läsa skönlitteratur i skolan verka okomplicerad, men Höglund konstaterar att svaren snabbt avspeglar olika undervisningstraditioner, litteratursyner och kunskapssyner. Vidare menar hon att användandet av skönlitteratur i undervisningen kan motiveras i någon slags färdighetsdiskurs, så som lästräning, ordkunskap och att bygga upp ett ordförråd. Ett annat motiv som brukar framhållas är det allmänbildande motivet, ett kulturarv som ska förmedlas och en litteraturkännedom i form av beläsenhet. Ofta framkommer också de former av motiv som är mer av en bildande karaktär, både vad gäller kunskapsinnehållet men också mer existentiella frågeställningar och mänskligt

varande ur ett mer filosofiskt perspektiv. Höglund poängterar hur viktigt hon finner det att man som lärare rannsakar sig själv och sina motiv. Av vilken anledning läser man sist och slutligen de skönlitterära texterna med eleverna och vilket motiv leder en som lärare i det litteraturdidaktiska arbetet.

En grundfärdighet som Österlund lär ut är kritiskt tänkande och att de studerande ska kunna formulera egna åsikter, det är något hon gärna skulle se att även skolan skulle ta fasta på. Vidare anser hon att skönlitteratur i undervisningen, utöver njutningen och det estetiska den tillför, är en demokratisk rättighet som skolan ska erbjuda. Skolan ska ge eleverna tillgång till modern samtida litteratur samtidigt som man även ska kunna djuploda och navigera i kunskap om klassiker och traditioner, se varifrån böckerna kommer och se vad de anspelar på bakåt. Österlund menar att denna grundfärdighet även förutsätter ett analytiskt sinnelag och ifall man lär sig analysera bilderböckerna så tillför det ett tänkande, ett tillnärmelsesätt som kan tillämpas på nästintill vad som helst i fortsättningen. Hon konstaterar att skönlitteraturen är en tacksam ingång och den tillför undervisningen så mycket då den inkluderas. Österlund lyfter även fram den nya läroplanen och att alla lärare de facto ska vara modersmållärare, vilket enligt henne innebär att det ska finnas skönlitteratur i alla klassrum. Här hoppas hon på en utveckling eftersom det finns så mångsidig litteratur. Åkerholm håller med och lyfter än en gång fram alla möjliga ingångar skönlitteraturen tillför undervisningen i andra ämnen än modersmål och litteratur. Höglund menar att lärare tenderar att arbeta lite väl ensidigt ibland, innan man reflekterar kring vad det är man faktiskt gör. Hon poängterar hur viktigt det är att komma ihåg att bredda motiven till det man gör och utvärdera de egna arbetssätten.

Då man läser ett verk i sin helhet får man en upplevelse av hur texten är uppbyggd konstaterar Åkerholm. Även om skönlitterära verk av bilderbokstypen är relativt korta texter, så är det ändå en hel, fullständig text. Läsaren får en upplevelse av berättelsens båge, det finns en början och ett slut, berättelsens dramaturgi det vill säga. Än en gång konstaterar föreläsarna att bilderböcker passar ypperligt som delmoment till helhetsundervisning eftersom de, precis som Österlund poängterar, tematiskt rymmer allting. Även Höglund anser att bilderböcker passar bra i undervisningen eftersom de vanligtvis är skrivna ur ett barnperspektiv, vilket Österlund instämmer i och påpekar att aldrig har barnet så mycket makt som i

bilderboken. En ständig diskussion är ju vad man får skriva om för barn och bilderboken öppnar på ett finurligt sätt upp till diskussion kring känsliga ämnen. Historiskt bottnar det i att synen på vad barn och barndom är, ofta även barndomar i plural, i regel är bundet vid tid och plats. En sådan medvetenhet ser man lätt om man tittar till äldre bilderböcker och tröskeln är säkerligen låg för lärare att välja bilderböcker som är bekanta från förr. Österlund påpekar att man bör minnas att situera bilderboken i sin tid och granska vad den säger om tiden. Höglund konstaterar att ifall man som lärare väljer lite äldre barnlitteratur och bilderböcker i sin undervisning, från tiden då litteraturen var mycket mer didaktiserande och pekpinne- och fingervisande än vad den är i dag, så ger man ett snävare handlingsutrymme för barnen i klassen än om man väljer mer modern litteratur där de får tänja och bryta gränserna kring normen. Bilderboken kan ligga som grund för gemensam samtida diskussion påminner Österlund.

Höglund ser modersmålsämnet som ett väldigt estetiskt ämne, även om det i skolkontext inte nödvändigtvis klassas som ett av konstämnen, eftersom modersmålsämnet har kunskapsområden som är väldigt estetiskt inriktade. Hon tycker också att i diskussionen om litteraturundervisningen och inom ramen för modersmålsämnet borde man trycka på och visa och problematisera litteraturläsningen samt se förbi motiv som bara språkutveckling och lässtrategier. Åkerholm anser att litteraturen fungerar som en nyckel till tematik och berättarstruktur men också till språket och alla berättarnivåer är lika starkt representerade. Avslutningsvis påpekar Österlund att det är viktigt att samhället har barnlitteraturen representerad hela vägen, att det förs en barnbokskritik på svenska i Finland, att det finns kurser på universitet, att det förankras i skolvärlden och att det finns aktiva författare. Det är många infrastrukturer som ska samspela. I samhället råder en väldigt gynnsam situation, det kommer ut så mycket högklassiga, spännande bilderböcker. Pedagogerna är mitt i godisaffären, det är bara att välja och vraka, konstaterar Österlund.

Syftet med min avhandling är att belysa verksamma lärares reflektioner och förståelse kring möjligheter med den samtida bilderboken.

1.3 Disposition

Avhandlingen är indelad i sex huvudkapitel, vilka alla har underrubriker. I avhandlingens inledande kapitel, *Inledning*, presenteras bakgrunden till avhandlingen, val av ämne samt avhandlingens upplägg. I det första kapitlet sammanfattas även videoföreläsningen om samtida bilderböcker. Avhandlingens andra kapitel, *Samtida bilderboken*, inleds med en kort redovisning om bilderbokens historia för att därefter presentera tidigare forskning och teori om visuell narration med fokus på den grafiska romanen, ”The Pictorial turn”, visuell läskompetens och ikonotexten. Inom det tredje kapitlet, *Litteraturdidaktik*, redogörs användandet av bilderboken i undervisningen ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. I teorikapitlets andra del beskrivs även bilderboksanalysens metaspråk och tillvägagångssätt. Det fjärde kapitlet, *Metod*, behandlar avhandlingens metodval samt genomförande av undersökningen. Syftet och forskningsaspekterna för avhandlingen tydliggörs. I kapitlet beskrivs fenomenografin som forskningsmetod och undersökningsgruppen presenteras. Vidare redogörs undersökningens genomförande och analysmetod utförligt. Slutligen innefattar kapitlet ett avsnitt som behandlar avhandlingens tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik. Därefter följer det femte kapitlet, *Resultatredovisning*, där resultaten av de båda forskningsfrågorna presenteras. I resultatet ingår även en fördjupning av exempel. Avhandlingens sista kapitel, *Diskussion*, innehåller den sammanfattande diskussionen där resultaten diskuteras i förhållande till tidigare forskning och teori. Därefter diskuteras den valda metodens fördelar och nackdelar i metoddiskussionen för att följas av implikationer och förslag till fortsatt forskning. Avslutningsvis innehåller arbetet en litteraturförteckning. Förteckningen över *Tabeller* kommer efter *Innehåll*.

2 Samtida bilderboken

I föreliggande kapitel presenteras den teoretiska bakgrunden till avhandlingen. I kapitlets första del redogörs det kort för bilderbokens historia för att därefter i kapitlets andra del ges en överblick av var den visuella narrationen står i dagens läge. Vidare behandlar kapitlet skillnaden mellan bilderbok, serie och grafisk roman för att sedan klargöra vad som menas med uttrycket "the pictorial turn". I kapitlet kommer det även förtydligas vad visuell läskompetens innebär för att avslutningsvis försöka ge en definition av begreppet ikonotext.

2.1 Bilderbokens historia

Sylvia Pantaleo och Lawrence R. Sipe (2008, s. 1) konstaterar att historiskt sett har barnlitteraturen reflekterat sociala värderingar, attityder och kunskap. Vidare menar författarna att genom historiens gång har sociala och kulturella förändringar påverkat bilderbokens ekologi, det vill säga förhållandet mellan organismer och deras omgivning, särskilt som det yttrar sig i naturliga kretslopp och rytmer, samhälls- och strukturutveckling, samspel mellan olika typer av organismer, geografisk fördelning och populationsförändring. (Karolinska institutet Universitetsbibliotek, (u.å.))

Om vi bortser från skolböcker och andra dylika skrifter med fostrande syfte så kom utgivningen av skrivna och tryckta böcker för barn först igång under 1700-talet. I samma veva uppstod även intresset för barn och pedagogik. I mitten av 1800-talet låg barnlitteraturens fokus på sägner och folksagor. H. C. Andersen och Zacharias Topelius är två av dåtidens mest kända sagoberättare från Norden. Sagornas främsta syfte var att uppfostra och varna även om det också var vanligt att barnlitteraturen fokuserade på rimlekar, visor och ramsor. En av de flitigaste barnboksillustratörerna under 1800-talet var Jenny Nyström i och med hennes bok *Barnkommarens bok*, som utkom 1882, och som var den första svenska bilderboken som förenade tradition och illustrerade barnkammarrim. (Kåreland, 2015, s. 15–35).

Med rötter i mitten av 1800-talet är den europeiska bilderboken ännu en ung konstform. Under samma tidsepok uppkom även andra varianter av visuellt berättande så som tecknade serier och filmer. Till en början ansågs dessa typer av konstformer inte som respektabla och de har fått kämpa för att erövra den status de

har i dag. Nu mera lever vi ett samhälle där vi mer eller mindre är omringade av visuella intryck hela tiden och därför uppskattas bilderna också på ett annat sätt. (Lassén-Seger, 2014, s. 120).

Användningen av bilder i litteraturen går hand i hand med den utveckling som gjorts inom tryckeritekniken. Kostnaderna att trycka i färg är i dag markant lägre och det går att leka med formatet på ett helt annat sätt än förr. (Lassén-Seger, 2014, s. 120). Tryckeritekniken utvecklades i den grad på 1970-talet att det blev möjligt att använda olika slags material i de tryckta illustrationerna. Det är inte ovanligt att barnboks författare hämtar inspiration från olika tidsperioder. I dag råder det en allmän retrotrend och illustratörer tilltalas av tidigare formspråk. Selma Lagerlöf hörde i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet till en av de främsta sagoförfattarna. Under hennes verksamma period låg fokus varken på realistiska böcker eller på vardagsskildringar, ändå blev vardagsskildringar allt vanligare och började vinna mark. Vid samma tidpunkt började det även ges ut böcker specifikt riktade till pojkar eller flickor. Handlingen i flickböckerna var ofta av vardaglig karaktär medan pojkböckerna var äventyrsfokuserade. (Kåreland, 2015, s. 29–31).

Under 1900-talet växte intresset för barnlitteratur och insikten att barn även bör läsa på fritiden ökade. I en tidigare väldigt mansdominerad bransch hade nu kvinnor börjat synas allt mer, både som författare och illustratörer. Och så, i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet var ungefär tre av fyra förstagångsutgivna barnböcker skrivna av en författare av det kvinnliga könet. Efter år 1930 tog den egentliga massproduktionen av barnböcker fart då det, i samband med att Walt Disney började producera filmer om Snövit och Askungen, samtidigt utkom bilderböcker med samma karaktärer i huvudrollen. I och med andra världskrigets slut år 1945 blomstrade plötsligt svensk och övrig barnlitteratur igen. Tillsammans hade nu psykologer och pedagoger skapat en bilderbok där barnet var i fokus och det äldre auktoritära fostringssystemet började ifrågasättas. Istället försökte författarna nu möta barnet på barnets egen nivå, vilket skiljer sig från tidigare synsätt. Många författare valde under den här tiden att frångå de didaktiska kraven, vilka tidigare präglade barnboken. Astrid Lindgren representerade det fria barnet, och hennes sagofigur Pippi Långstrump gjorde henne till den mest kända representanten för just detta. (Kåreland, 2015, s. 33–38).

Den moderna ungdomsromanen utvecklades under 1960-talet, och böcker som var riktade till ettdera könet började ifrågasättas. Allt mer vardagliga situationer återspeglades i berättelserna, så som skola, daghem och samhället i allmänhet. Böckerna tangerar ämnen som utanförskap och ensamhet, och allt större krav ställs på barnen. Under 1980- och 1990-talet utvecklades en större medvetenhet för samspelet mellan bild och text, vilket i sin tur resulterade i ett större intresse för bilderboken som genre. Flertalet nya författare och illustratörer tog plats på arenan och banade väg för förnyelsen av den moderna svenska bilderboken. Trenderna inom barnlitteraturen i dag är ständigt i förändring, och i takt med globaliseringen utvecklas och uppkommer också nya teman inom barnlitteraturen. Teman utvecklas och vidareutvecklas för att sedan återkomma, och slutligen ersätts de med andra teman. (Kåreland, 2015, s. 43–49).

Bilderboken, som är nära släkt med den grafiska romanen, är en svårbeskrivlig kategori inom litteraturen. En bok med formgiven helhet där berättelsen gestaltas med bild, och i de flesta fall med text, är ett försök till definition. Bilden och texten integrerar med varandra, och är som all annan litteratur ett avtryck av sin tid både socialt, historiskt och kulturellt. (Lassén-Seger, 2014, s. 116). Boglind och Nordenstam (2010, s. 107) konstaterar att det är texten, som i den episka traditionella bilderboken, för handlingen framåt. I de moderna bilderböckerna finns det däremot en stark koppling mellan text och bild. Bilden får en tolkande funktion då den går i dialog med texten.

Maria Laukka (2013, s. 186–187) konstaterar att kanske det svåraste och det mest oundvikliga vid analys av en bilderbok är dess långa tradition. Hon menar att traditionen är en självklar anledning till att skapa nya böcker som inviger barn i deras egen tid och kultur. I regel är de vuxna kring barn konservativa och ser sällan bilderboken som ett forum för nya tankar eller modern konst, utan istället som ett verk för att föra traditionen vidare. Vidare menar hon att det är den emotionella kopplingen med barndomens böcker som upprätthåller de vuxnas konservatism. Kåreland (2001, s. 39) poängterar att tack vare den status barn- och ungdomsboken uppnått under de senaste årtiondena har också medvetenheten om vikten av seriös granskning av barnlitteraturen ökat.

2.2 Visuell narration

Bilden är i mer än ett avseende ett av människans första språk. Så snart handen motoriskt kan greppa och styra kriterier så tecknar vi, och forntida bevarade bildsviter så som grottmålningar vittnar om människans behov av att skildra små och stora händelser, att få dela med sig för gruppen men också för eftervärlden. Oavsett modersmål eller skriftspråk går en ikonisk bildberättelse att tyda och förstå. Bilden förmedlar genast ett budskap. Den är ett kraftfullt verktyg för uttryck, och ordspråket *en bild säger mer än tusen ord* är inte ett talesätt utan underliggande betydelse. (Edwards, 2008 s. 93).

Den ryska litteraturvetaren Michail Bakhtin myntade cirka 1935 begreppet kronotop för att beskriva förhållandet mellan tid och rum, och hur det i sin tur är detta som ger ett narrativ substans. I *The dialogic imagination: four essays* (1981, s. 84) belyser Bakhtin hur kronotopen inom litteraturens estetik binder samman rumsliga och temporala tecken till en väl genomtänkt, konkret helhet. Han menar att tiden, så att säga, tjocknar, förkroppsligas och blir konstnärligt åskådlig. Dylikt laddas rummet som ett svar på tidens, handlingens och historiens rörelser. Det som kännetecknar den konstnärliga kronotopen är korsningen av dessa axlar och sammansmältningen av dem. Vidare menar Bakhtin (s. 84–85) att kronotopen i sin tur också kan vara genrebestämmande. Inom litteraturen har kronotopen en inneboende generisk betydelse. Det kunde sägas att det är specifikt kronotopen som definierar genrer och deras kännetecken, eftersom kronotopens främsta kategori i litteraturens värld är tiden. Det innebär vidare att kronotopen som en grundläggande kategori av formen även har en avgörande betydelse i fastläggandet av människobilden i litteraturen. ”Människobilden är alltid inneboende kronotopisk.”

Skaparna av bilderböcker tar del av bildkonsten samt den visuella kulturens utveckling och bilderböckernas utseende och uttryck är på så vis en del av sin tid, ändå finns bilderbokens tradition alltid parallellt. Den kan både bromsa och tillföra inspiration, vilket kan ses i den retro-boom dagens bilderböcker genomgår då tecknargenerationen visar ett sentimentalt förhållande till barndomsminnen. (Laukka, 2013, s. 187.) Eftersom illustrationerna i bilderboken är en del av en bildkonstnärlig och visuell tradition, betyder ett uppbrott med det förflutna att själva framställandet av bilder är under omställning. Bildkompositioner, perspektivskiftningar och

uppmärksamhet som avviker i sin framställning kan ses i förhållande till bildkonstens brytning och kan i förlängningen vara samtidigt sätt att söka konstverkets status. Även om bilderbokens illustrationer sällan är av abstrakt karaktär, är en förändring i hur bildrummet och karaktärerna framställs synbar. (Druker, 2008 s. 172).

Ulla Rhedin, Oscar K. och Lena Eriksson (2013, s. 11) funderar kring hur bilderboken uttrycker sig i ett digitalt landskap, där text, bild, film och spel strömmar från alla håll. Kan bilderboken stå förankrad, olika sin natur, och utveckla den tryckta bokens konstform, innehåll, estetik, komplexitet och indolens eller ska den anpassa sig, flyta med och låta sig dras med i den allmänna digitala strömmen. Vidare konstaterar författarna att det finns bilderböcker, där text och bild tillsammans mångtydigt berättar en historia. Det är böcker som kan läsas om och om igen eftersom de kontinuerligt öppnar till nya spännande upplevelser att upptäcka tack vare det sätt text och bild kompletterar varandra. Bilderboksberättelsen är utgångspunkten där bilderboken är ett självständigt medium, jämställd med andra flermediala konstformer. Enligt Edwards (2019, s. 60) är bilderboken inte en hållplats på väg mot romanerna, utan det är en egen litterär konstform.

2.2.1 Den grafiska romanen

En genre som under de senaste åren väckt intresse och vunnit mark är den grafiska romanen, vilken är ett exempel på en av de blandformer som kan uppstå inom litteraturen. Det var i början av 2000-talet som den grafiska romanen började ta plats i bilderboksvärlden och gjorde entré på marknaden. Ett sätt att beskriva den grafiska romanen kan vara en bok där bild och text möts och samverkar. (Kåreland, 2015, s. 87–88). Begreppet grafisk roman syftar enligt Boglind och Nordenstam (2010, s. 275) på kapitel-, mellanålders- och ungdomsböcker där text och bild samspelar och där bilden bär berättelsen framåt mer än genom att bara illustrera handlingen. Vidare menar Kåreland (2015, s. 88) att bilden inte enbart fungerar som en illustration av själva handlingen utan den bär också berättelsen framåt och det ska finnas en tydlig växelverkan mellan bild och text. Per definition är det lätt hänt att förväxla bilderbok och grafisk roman, dock är den grafiska romanen textmässigt mer omfattande än bilderboken och texten är det primära. Utmärkande för den grafiska romanen är en överdriven lek med färg, form och typsnitt. Den engelska benämningen för en

serieroman, *Graphic Novel*, är inte att förväxla med begreppet grafisk roman eftersom de skiljer sig åt i utformningen. I skapandet av serieromanen har en hel del inspiration hämtats från webbsidors och dataspels layout samt även påverkats av filmen och filmindustrin.

Det hör inte till ovanligheten att grafiska romaner blandas ihop med tecknade serier, och det finns det likheter som gör att dessa två kan blandas ihop, men det finns också markanta skillnader mellan dem. Samarbetet mellan det visuella och det verbala berättandet står för likheterna mellan en seriestripp och grafisk roman. I den grafiska romanen ska bilden både vara berättande och stämningsskapande, däremot står endast det nödvändigaste i textform. (Österlund, 2014). Det som skiljer en grafisk roman, en traditionell roman och en seriestripp åt är att i den traditionella romanen och i seriestrippen är illustrationerna till för att stöda eller förklara texten och händelsen, medan bilderna i den grafiska romanen är själva texten. De flesta grafiska romaner läses från vänster till höger samt uppifrån och ner, precis som med traditionella texter eller seriestrippar. En del människor kan finna det svårt att förstå grafiska romaner, detta eftersom det upplevs svårt att förstå i vilken ordning boken ska läsas. Avsaknaden av text bidrar till att det upplevs svårt att förstå hur bilderna hänger samman. Även längden skiljer sig i seriestrippar och grafiska romaner. Det finns inga riktlinjer för längden på en grafisk roman, medan en serie förväntas begränsas till 20–30 sidor. (Pagliaro, 2014). Serieromaner å sin sida karaktäriseras genom att historien berättas i en form bestående av serierutor i olika storlekar med pratbubblor, men gränsdragningar är svåra att göra och inte heller alltid nödvändiga (Boglind & Nordenstam, 2016, s. 148).

Med undantag av seriestrippen så är bilderboken den litteraturform som kan klassas nära besläktad med den grafiska romanen. Skillnaden ligger i målgruppen, bilderboken är ofta riktad till yngre läsare, medan den grafiska romanen är riktad till lite äldre läsare. Detta kan motiveras med att grafiska romaner ofta tangerar tyngre ämnen än bilderboken. Tack vare den grafiska romanens renässans ses visuellt berättande i dag som en jämställd del av skönlitteraturen. Det fanns en tid då inte heller serier räknades som acceptabel litteratur och de saknade den status skönlitteraturen tilldelades. Till en följd att den grafiska romanen under de senaste åren etablerat sig på marknaden har också serierna fått ett uppsving inom litteraturen.

Det finns i dag förlag som specialiserat sig på den grafiska romanen och biblioteken har börjat sammanställa listor över grafiska romaner samt didaktiska böcker om hur serieläsande stöder utvecklingen av läskompetens. Det har helt klart skett en förändring i attityden till mediet i positiv riktning och den grafiska romanen är en del av det moderna läsandet. Då det kommer till inläring av visuell läskompetens, ser pedagoger den grafiska romanen som en grundsten, eftersom visuell läskunnighet är något individen förväntas behärska i dagens samhälle. (Österlund, 2014).

I dag tilltalar den grafiska romanen en brokig skara läsare och tematiskt tenderar den att förhålla sig till samtida fenomen. Formmässigt bygger den grafiska romanen på ikonografi och symboler, vilka är riktade till en bred publik, och den överskrider kulturella, nationella och språkliga gränser. Något som blivit allt mer centralt i den grafiska romanen, och som länge varit vanligt i pojk- och flickböcker, är hur det i de olika böckerna utforskas kring olika könstillhörigheter. Under 2010-talet har det i den grafiska romanen även börjat laboreras med könsöverskridning och invanda läs- och könsmonster söker nya former. För tillfället talas det en hel del om barn och ungas stagnerande läsutveckling i och med att det i allmänhet läses allt mindre nuförtiden. Dyliga omständigheter är en orsak till att efterfrågan på den grafiska romanen ökat på marknaden, den svarar nämligen på det behov som finns hos enskilda grupper av läsare. En styrka i den grafiska romanen är att den uppfyller behovet av visuell narration, vilket är ett dominerande fält inom kulturen i vårt samhälle i dag. (Österlund, 2014).

Svaga läsare kan vara en grupp som gagnas av att läsa grafiska romaner. Pagliaro (2014) menar att grafiska romaner förser svaga läsare med en visuell, men ändå lika komplett läsupplevelse som den man får då man läser andra skönlitterära romaner. Inom litteraturforskningen har man enligt Österlund (2014) börjat betrakta den grafiska romanen som en estetisk laborativ arena med egenvärde, och det multimodala konstverket är ännu under utveckling. Den grafiska romanen tillför litteraturforumet nya möjligheter och utmaningar. Edvardsson (2020, s. 121) nämner genren *Silent books*, det vill säga ordlösa bilderböcker, vilka stadigt ökat i utgivning under de senaste åren. Dessa böcker kan med fördel användas i undervisningen tillsammans med barn, vuxna och elever som inte behärskar landets officiella språk. Den grundläggande tanken är att dessa böcker ska kunna läsas av alla, oberoende av

modersmål. Det är genom bilderna som en berättelse skapas men det är utifrån den egna erfarenheten det görs tolkningar och därför blir varje läsning individuell. Ett exempel på en sådan bok är enligt Edvardsson (2020, s. 126) Ankomsten av Shaun Tan.

2.2.2 ”The Pictorial turn”

År 1994 myntade professor William John Thomas Mitchell begreppet ”the pictorial turn”. Han hade en relativt pessimistisk syn på ett bilddominerat samhälle. Samma år, oberoende av Mitchell, myntade den schweiziske professorn Gottfried Boehm begreppet *ikonische wendung* som fritt översatt blir bildvändningen. En som förhöll sig mer positiv och optimistisk till bildsamhället var Scott McClouds som ansåg att bildsamhället skapar nya möjligheter och att bilder kan skapa ett slags universellt kommunikationsmedel. Oberoende läsarens ålder, språk och kulturella bakgrund kan bilder förmedla information på ett meningsfullt sätt som kan gagna alla. Ändå kräver även ikonerna att läsaren aktivt deltar för att skapa mening, bilderna bör läsas och tolkas för att förståelse ska uppnås. Detta framkommer extra tydligt i bilderböcker där författaren överlåter det till läsaren att tolka tomrummet som uppstår mellan text och bild. (Ommundsen, 2018, s. 152)

Enligt Höglund (2018, s. 182) har den visuella vändningen lämnat tydliga spår inom litteraturen. I berättandet för barn och unga har det blivit allt vanligare med blandformer med kraftiga visuella inslag och bildberättandet har seriöst funnit sin plats mellan bokpärmarna. Det är först under de två senaste decennierna som bilderböcker, grafiska romaner och serieberättelser har fått ett större erkännande inom litteraturfältet, detta trots att de har en lång tradition. Under det senaste årtiondet har det narrativa berättandet slagit igenom på allvar och böckernas budskap samt estetiska ambitioner riktar sig till en vid skara läsare i alla åldrar.

2.2.3 Visuell läskompetens

Att samhället är bildorienterat är inget nytt, människans första estetiska sätt att uttrycka sig var bland annat genom grottmålningar och hållristningar (Ommundsen, 2018, s. 153).

Visuell läskunnighet innebär att läsaren ska kunna tillämpa inlärd metoder för att avkoda bilder och skapa en begriplig uppfattning om innehållet i en bild. Det vill säga en förmåga att tolka uttrycksformer samt information av visuell karaktär så som bilder, filmer och animeringar. En individ som behärskar visuell läskunnighet kan se, läsa och förstå de bilder som man i ett dagligt sammanhang ställs inför. Vidare inkluderar också visuell läskunnighet förmågan att utveckla sådana färdigheter som krävs för att kunna tolka innehållet i bilder av olika typer. (Pagliaro, 2014).

Bilder har kommit till att bli en så central del i våra vardagliga liv att vi inte mera nämnvärt reflekterar över den relation vi har till dem. Vi reflekterar inte heller över vad vi ser, hur vi ser det eller hur vi tolkar det vi sett. Utan att tänka desto mer på det använder vi konstant olika metoder för att analysera och tolka bilder. Inledningsvis brukar man beskriva bilden för sig själv, för att således definiera bildens olika element samt förtydliga bildinnehållet. Vanligtvis då man granskar en bild brukar det första man noterar vara sådant som redan är bekant för en själv, eller så uppmärksammar man det som avviker och fångar ens intresse. Det är också därför det är viktigt att läsaren undersöker alla detaljer i en bild och inte enbart de som är mer synliga än andra. Detta är vad visuell läskompetens betyder, att läsaren behärskar detta förfarande. (Eriksson, 2017).

Vanligtvis är bilderna i bilderboken ikoniska, det vill säga avbildande, vilket underlättar läsandet för barn då de inte behöver vuxnas förmedling för att läsa dem. Barn upptäcker många gånger mer i bilderna än vuxna, detta eftersom de vanligtvis ägnar bilderna mera tid. Om de sedan får möjligheten att läsa tillsammans med en bildbildad och intresserad vuxen kan de få ännu mer ut av bildtolkningen. (Edwards, 2008). Österlund (2014) konstaterar att crossover-trenden globalt i dag är framträdande både i bilderboken och i den grafiska romanen. Hon avser med termen crossover berättelser som suddar ut gränsen mellan olika grupper av läsare, och som är riktad till en blandad publik som överskrider generationer.

2.2.4 Ikonotexten

Förhållandet mellan text och bild i barnböcker flyttar generellt sett fokus från bild till text i takt med höjd tilltänkt läsarålder. Att bilden är överflödigt då läsinläring skett är en vanföreställning och ett förlegat hierarkiskt förhållande mellan bild och text, en

begränsad snäv syn på vad språk är så att säga. (Edwards, 2019 s. 94). Druker (2008, s. 19) och Nikolajeva (2000, s. 15) har båda valt att använda sig av begreppet *Ikonotext*, myntat av Kristin Hallberg (1982). Termen beskriver samspelet mellan ord och bild och är en definition, vilken betonar interaktionen mellan två skilda teckensystem, nämligen text och bild.

Bilderboken grundar sig på ett dubbelt berättande, det som är skrivet i text och illustrerat i bild. Bilderboksbilden står inte ensam, utan den ingår i en sekvens av bilder, vilka står i samspel med texten. Bildernas och textens sammanlagda betydelse skapar berättelsens utsaga, vilket förutsätter att läsarens tolkning följaktligen måste utgå från båda. Ett begrepp som används inom litteraturforskningen är *ikonotext*, där ikon står för bild, och begreppet beskriver samspelet mellan text och bild, vilka tillsammans utgör berättelsens utsaga. Det är sällan som bilderna exakt illustrerar det som står i texten, och de bär i olika hög grad delar av berättelsen eller till och med hela. Det finns olika sätt en illustratör kan arbeta med skapandet av bilderboksbilden. Illustratören kan iscensätta texten utifrån sin egen tolkning eller i samarbete med författaren, som gett förslag eller instruktioner kring illustrerandet. Vidare finns det även de bilderboksmakare som själva står för arbetet med såväl text som bild. (Edwards, 2019).

I sin avhandling *Bilderboken – på väg mot en teori* formulerade Ulla Rhedin (1992) tre grundläggande bilderbokskoncept, vilka utgår från förhållandet mellan bild och text. För bilderboksforskningen var detta banbrytande, eftersom dessa grundtankar tillförde teoretiska begrepp samt verktyg för analys. Förhållandet mellan bild och text är avgörande för bilderbokens berättande och innehar därför också en viktig del i hur högläsningen fungerar. De tre huvudsakliga sätt som relationen mellan bild och text kan yttra sig på enligt Rhedin är att *bilden kan illustrera texten*, *bilden kan komplettera texten* och *bilden kan motsäga texten*. Användandet av andra eller flera kategorier varierar forskare emellan. Maria Nikolajeva (2000) har granskat ytterligheterna hos spektrumet ord och bild och gjort en grov indelning, som bygger vidare på sådana kategorier tidigare forskare föreslagit. Nikolajeva kategoriserar bilderboken enligt följande kategorier: *symmetrisk bilderbok*, *kompletterande bilderbok*, *expanderande eller förstärkande bilderbok*, *kontrapunktisk bilderbok* samt *motstridig eller ambivalent bilderbok*. Vidare menar hon att alla dessa kategorier

förekommer i varierande utsträckning, och dessutom kan förhållandet mellan text och bild skilja sig mellan bokens olika delar.

3 Litteraturdidaktik

Kapitlet belyser olika arbetssätt och utmaningar som finns i arbetet med bilderboken i undervisningen kopplat till teori och forskning. I kapitlet lyfts även bilderboksanalysens tillvägagångssätt och metaspråk.

3.1 Bilderboken i undervisningen

Höglund (2019) har analyserat vilka frågeställningar om litteraturundervisningen som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i Glgu14. Inom det litteraturdidaktiska fältet är frågeställningen om varför vi läser litteratur i skolan central. Frågan är inte ny men i och med den legitimeringskris som ofta diskuteras i relation till litteratur och humaniora har den fått förnyat intresse. Dilemmat grundar sig i vårt samhälle som blivit alltmer rationalistiskt och nyttoinriktad, i vilket skönlitteratur har svårigheter att hävda sig. Detta eftersom de utbildningspolitiska kraven belönar synbara, mätbara resultat, vilket i sin tur resulterat i att nyttan med litteraturundervisningen uttryckligen måste förklaras. Detta nyttoorienterade förhållningssätt till litteratur har enligt Höglund ifrågasatts och problematiserats av forskare såväl nationellt som inom Norden. De betonar istället att litteraturens och litteraturläsningens tyngdpunkt bör ligga på frågor kopplade till individens identitet men även på etiska, estetiska och existentiella frågeställningar. Skaftun och Michelsen (2017, s. 34) konstaterar att litteraturen är en produkt som direkt eller indirekt säger något om verkligheten. Detta inkluderar tankevärldar och därför bör litteraturvetenskapen bland annat undersöka litteraturens framställning av människor, samhälle, världen och makt.

I en artikel av Fodstad Gourvennec et al. (2020) granskar och jämför författarna hur litteraturundervisningen definieras i läroplanen i de fyra nordiska länderna Danmark, Finland, Norge och Sverige. Artikeln är enligt författarna unik i sitt slag eftersom dylika krossnationella undersökningar och jämförelser av huruvida litteraturundervisning nämns i de olika läroplanerna inte gjorts tidigare. Däremot har flertalet nationella undersökningar gjorts med fokus på litteraturundervisningen utifrån läroplanen och det har konstaterats att olika tillvägagångssätt har uttryckts explicit. Vidare konstaterar de att det i den finska läroplanen starkt betonas hur

litteraturundervisningen ska bidra till den studerandes personliga tillväxt. Det kan även konstateras att målen för litteraturundervisningen är breda och inkluderar såväl elevers läskunnighet, kulturell förståelse, analytiskt läsande och delvis även kunskap om litteratur och dess historia. Tidigare forskning har även visat att såväl inom som mellan de fyra länderna har litteraturundervisningens status varit både mångfacetterad och tvetydig. I aktuella diskussioner argumenteras det kring huruvida litteraturundervisningens status är utmanad i och med kriterier om mera lättbedömliga värderingar och användningen av en bredare skala av texter.

Fodstad Gourvennec et al. (2020) påpekar att oberoende en bred definition av begreppet text i Glgu14 så nämns litteratur som en grundläggande och högt prioriterad typ av text genom hela läroplanen. Explicit nämnda orsaker till varför litteratur ska läsas är bland annat att litteratur stärker den mångsidiga utvecklingen av kreativitet och fantasi, utvecklar elevers förståelse för deras potential att språkligt uttrycka sig, skapar samhörighet med den egna kulturen samt vidgar deras förståelse för andras kultur. Fokus ligger på att uppmuntra elever till att läsa, erhålla och dela erfarenheter samt att understöda deras etiska utveckling. Sammanfattningsvis menar författarna att litteraturundervisningens syfte är att utveckla läskompetens av såväl specifik litteratur som allmän läskunnighet och kompetens. Vidare menar de att syftet med litteraturundervisningen strävar till att utveckla elevernas kunskap om litteratur som en typ av konstform samt att främja kulturell förståelse. I undersökningen kom Fodstad Gourvennec et al. till slutsatsen att alla fyra nationers läroplaner betonar vikten av positiva läsoplevelser som en orsak till varför eleverna ska läsa litteratur. Några gemensamma kulturella modeller för varför litteraturundervisningen är grundläggande är bland annat att den är bra för utvecklandet av jaget och för individens självutveckling. Vidare förbättrar litteraturundervisningen läs- och skrivkunnighet samt disciplinär kunskap, den stöder utvecklandet av empati och den är viktig för utvecklandet av kunskap om olika kulturer.

Kåreland (2015, s. 195–196) konstaterar att forskning mer och mer fokuserar på skolans vardag, samtidigt som författaren resonerar kring huruvida forskningsresultaten verkligen når ut till lärarna. Litteraturredaktik är fortsättningsvis ett relativt ungt forskningsämne i Norden och har främst varit kopplat till

modersmålsundervisningen med ett läsarorienterat perspektiv. Vidare har den teoretiskt kontaktytor till såväl receptionsforskning som litteratursociologi. Inom det litteraturdidaktiska fältet undersöks, utöver olika lärarroller och hur elever och studerande utvecklas till läsare, även föreställningar om läsning och litteratur, litteratursyner, läsintressen, läsvanor, litteraturreception och samtal kring litteratur. Skönlitteraturens roll i skolan, ett kontinuerligt omdiskuterat ämne, är något som litteraturdidaktiker gärna uppehåller sig vid. I skolan vilar litteraturundervisningen på olika styrdokument såsom läroplanen, kursplaner och styrdokument. Meningen är att stärka och utveckla eleverna men undersökningar och olika rapporter baserade på forskning visar istället på enorma krockar mellan elevernas preferenser, kunskaper och förväntningar å ena sidan och lärarnas krav och mål å den andra.

Kåreland (2009, s. 105) konstaterar att den syn på litteraturens uppgift i undervisningen som rådde vid sekelskiftet 1900 var bestående under århundradets första hälft. I skolan skulle de stora och betydande författarna läsas och läsning av litteratur var ett samhälleligt sätt till fostran. Under det politiskt radikala 60- och 70-talet blåste nya vindar i litteraturundervisningen. Det infördes ny, fri upplevelseläsning och ungdoms- och populärlitteratur accepterades på ett annat sätt än tidigare. Vidare påpekar Kåreland (2009, s. 108) hur viktigt det är att skolan med omsorg väljer de böcker som skolan erbjuder eleverna, detta för att kunna stimulera deras intresse för litteraturläsning. Trots detta framkommer det av flera studier och rapporter att många pedagoger upplever att de kämpar en kamp där slaget redan är förlorat.

Höglund (2017) försöker i en artikel i Hufvudstadsbladet besvara frågan varför vi ska läsa skönlitteratur i skolan. Hon menar att frågan i första hand bör ses som en uppmaning till reflektion kring skönlitteraturens roll, plats och funktion i skolan. I dag innebär läsning att röra sig i textvärldar av olika slag, behärska olika genrer samt olika litterära sammanhang. Det förutsätter en multilitterär kompetens, vilket innebär förmågan att tolka, producera och kritiskt granska texter av olika slag, i olika medier, i olika format och i olika miljöer. För tillfället lyfts multilitteracitet stark i den pedagogiska diskussionen. Vidare menar Höglund att förutom att skönlitteraturen har ett värde som konstform så tillför den också förhållningssätt och tankesätt som kan tillämpas inom andra områden. Till exempel i synliggörandet av användning av

symbolik i reklambilder samt hur de narrativa elementen i dataspel är avgörande för spelförståelsen.

Boglund och Nordenstam (2010, s. 107) poängterar att barn faktiskt behöver bilder för att förstå kontexten då de tar del av berättelser som läses för dem. Vidare konstaterar författarna att barn även behöver bilder då de själva börjar läsa, eftersom bilderna ger stöd för texten. Bilderböcker, dataspel, tv och serier är en bidragande faktor till att barn i dag tidigt får en visuell läskunnighet. Ovannämnda är alla exempel på så kallade multimodala texter, vilket är något som skolan ska arbeta med för att upprätthålla och bygga vidare på den kompetens barn har redan då de börjar skolan. Den tecknade serien söker ännu sin plats i genrehierarkin och hör i grundskolan både till litteratur och bildkonst (Utbildningsstyrelsen, u.å.a). Alatalo (2021, s. 93) konstaterar att det finns en kraftig variation i bilderboksapparna, såväl med avseende på teknik som modala funktioner. I och med denna variation menar Alatalo att det är skäl till att fortbilda och guida lärare i användning av digitala läsplatser i pedagogiska aktiviteter där bilderboken är i fokus.

Utbildningsstyrelsen (u.å.a) påpekar att mångsidiga metoder ska användas i litteraturundervisningen, vilket innebär att litteraturundervisningen tillför ett helhetsperspektiv på undervisningen. Läsättet ska varieras tillräckligt mycket eftersom eleverna lär av varandra och olika typer av läsare finns representerade i en elevgrupp. I alla årskurser ska läraren läsa högt, men eleverna ska även läsa tillsammans i grupper samt på egen hand med litteratur efter eget val och sätten att välja litteratur ska varieras. Eleverna upplever att det som tidsmässigt prioriteras i skolan är av vikt och således ska eleverna ges tid för läsning i skolan. Vidare poängteras det att eftersom modersmål och litteratur är ett kulturämne och litteraturen är en viktig del av den finländska kulturen så ska läsning och böcker synas i undervisningen i ämnet. Såväl fakta- som skönlitterära böcker är ett viktigt läromedel i undervisningen och därför bör det finnas tillgång till dessa, både i tryckt och digital form. Almgren White (2020, s. 84) menar att skönlitteratur i skolan kan fungera som inspiration och kunskapskälla. Vidare menar författaren att skönlitteraturen kan fungera som kompletterande verktyg till faktabaserade läromedel genom att bidra med andra perspektiv om människan och hennes relation till sin omvärld.

Kåreland (2015, s. 196) konstaterar att dagens modersmållärare utan tvekan står inför stora utmaningar då de förväntas hålla sig ajour med elevernas fritidsläsning samt vara medvetna om de multimodala textvärldar eleverna tar del av under fritiden. Lärarens frihet innebär enligt Skaftun och Michelsen (2017, s. 28) ett stort ansvar som fordrar att läraren faktiskt är kompetent och har bra insyn i det litterära fältet, är införstådd med det vidgade textbegreppet samt har kunskap om hur litteraturundervisningen ska utformas för att uppnå läroämnets mål. Likaså menar Wallner (2020, s. 52) att det är lätt att ta för givet att bilder har en stöttande funktion i barns läsning, och att då läsinlärning nått ett visst skede ska dessa överges. Wallner poängterar att så är inte fallet och dels visar forskningen att bild och text tillsammans inte nödvändigtvis gör läsningen enklare, utan läsning av bilder i sig är en litteracitet som behöver tränas och utvecklas. Detta är något som tar tid och eventuellt aldrig kommer till en punkt då det bemästras fullt ut. På samma sätt som vi livet igenom utvecklar vår förmåga att läsa, förstå och kommunicera med text så utvecklas även kontinuerligt vår förmåga att kommunicera med bilder och med en kombination av bilder och text. Jönsson (2019, s. 43) konstaterar att den genuina bilderboken ofta arbetar åldersöverskridande och har inte längre enbart det yngsta barnet som tilltänkt läsare.

3.2 Bilderboksanalysens metaspråk

Kåreland (2015, s. 196) menar att en litterär text både har en allmän och en litterär variation av innehåll. Det allmänna innehållet står för värderingar, normer och kulturella vanor, medan det litterära avspeglas i berättarteknik, språkbruk och symbolik. Ommundsen (2018, s. 158–159) konstaterar att vid analys av en bilderbok, undersöks det hur dess olika delar tillsammans bidrar till att skapa bokens tematik. Bilderboksanalysen följer i det stora hela litteraturanalysen men inkluderar några extra punkter att undersöka. Vanligtvis inleds analysarbetet med att granska bokens paratexter, det vill säga de texter som inte ingår i själva berättelsen. Enligt litteraturteoretikern Gérard Genette fungerar paratexten som en plattform mellan text och icke-text, ett slags ramverk kring texten som påverkar läsarens förståelse av den. Vid en första anblick undersöker läsaren bilderbokens omslag, format, bilder, färgsättning och hur titeln är skriven. Vilken stämning skapar omslaget, är det färggrant eller i dämpade toner? Vad berättar omslaget om bokens handling? Vidare

kan läsaren reflektera över bilderbokens materialitet och ifall det finns taktila element. Därefter kan läsaren bekanta sig med paratexter så som försättsblad, titelsida och eftersättsblad. Med försättsbladet kan illustratören sätta stämningen inför läsningen och med eftersättsbladet kan en förändring i berättelsens stämning signaleras.

Nästa steg i bilderboksanalysen är granskningen av bokens layout, teknik och hur färger har använts. Layout handlar om hur sidorna i en bok ser ut, det vill säga placering av text och bild. Läsaren kan undersöka ifall bilderna har kant eller ram runt sig eller kanske de fyller hela boksidan. Med teknik menas den estetiska upplevelsen av bilderna. Är bilderna tecknade, målade eller kanske digitalt bearbetade fotografier. Färger används för att skapa olika stämningar, och kontraster mellan ljusa och mörka, varma och kalla färger kan vara avgörande i det visuella berättandet i bilderboken.

Då vi granskar bilderboken och dess bilder är komposition, bildutsnitt och perspektiv några ledord enligt Ommundsen (2018, s. 160). Vi tittar närmare på hur bilderna är komponerade eller sammansatta och vilket bildutrymme det är som ryms i bilden. Bildutrymmet visar avståndet till motivet och framhäver så på vis läsarens avstånd eller närhet till det som sker i bilderboken. Bildperspektivet sätter läsaren i förhållande till det som bilden visar. Då en bild är i samma höjd som motivet kallas det normalperspektiv, fågelperspektiv är då vi ser motivet uppifrån och grodperspektiv då motivet avbildas nerifrån. Fågel- och grodperspektiv kan användas för att visa vilken makt de olika karaktärerna har i förhållande till varandra. Värdeperspektiv talar vi om då illustratören över- eller underdriver karaktärens storlek för att uppnå en viss effekt. Till exempel kan illustratören genom att teckna en person väldigt liten i förhållande till resterande karaktärer påskina att personen känner sig liten eller förtryckt, i motsats kan en överdrivet stor karaktär signalera maktinnehav.

Ommundsen (2018, s. 160) konstaterar att bildernas styrka ligger i att framhäva personer och ställen, det som inom analysen kallas person- och miljöskildring. Som tidigare nämnts är tanken även att bilderna ska bidra till att skapa känslor och sinnesstämningar. Utifrån karaktärernas kroppsspråk och mimik kan läsaren se om de är glada, trygga, rädda, arga, ledsna eller förtvivlade. För illustratören kan det vara

utmanande att illustrera fart och tid, vilket då kan förstärkas med hjälp av texten. Intertextuella och intervisuella referenser, det vill säga referenser i bilden eller texten till andra texter, film, musik, bildkonst, kända händelser eller samhällssituationer. Bilderbokens motiv är konkret det berättelsen handlar om men på ett abstrakt plan. Det som särpräglar bilderboken är det kreativa samspelet mellan verbal text och bild, då det uppstår tomrum eller öppningar som läsaren ska fylla i utifrån personlig erfarenhet, fantasi, föreställningsförmåga samt valmöjlighet. Valmöjlighet är då berättelsen kräver att läsaren måste ta ett beslut, till exempel vem man ska tro på.

4 Metod

I kapitlet redogörs avhandlingens metod och genomförande. I kapitlets inledning preciseras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Vidare presenteras och motiveras val av forskningsansats samt öppnas upp för forskningsmaterialet. I kapitlet tydliggörs även hur undersökningsmaterialet tilldelades avhandlingens skribent. I avsnitt 4.4 beskrivs undersökningens genomförande och dataanalys samt undersökningens fenomenografiska kategorisering behandlas. I kapitlet redogörs även för undersökningens trovärdighet, tillförlitlighet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling var att belysa verksamma lärares reflektioner och förståelse kring möjligheter med den samtida bilderboken. Undersökningen utfördes genom en kvalitativ fenomenografisk analysmetod där mitt empiriska datamaterial bestod av 40 reflektionstexter, skrivna av verksamma lärare i grundskolan samt andra stadiets utbildning, vilka har analyserats för att öka förståelsen för användningen av samtida bilderböcker och grafiska romaner i undervisningen. Utgående från syftet formulerades följande forskningsfrågor:

1. Vilka reflektioner gör lärarna kring den samtida bilderboken efter videoföreläsningen?
2. Hur vill lärarna tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen?

4.2 Val av forskningsmetod

Inom forskning i pedagogik gör forskare enligt Denscombe (2018, s. 23) vanligtvis skillnad mellan kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod. I min avhandling har jag valt att utgå från en kvalitativ forskningsmetod. I en forskningsmetod av kvalitativ karaktär ämnar forskaren tolka och undersöka ett insamlat datamaterial medan forskaren i en kvantitativ forskningsmetod försöker beskriva verkligheten och komma fram till resultat genom att fokusera på användningen av siffror och statistiska modeller. Den kvalitativa forskningsanalysen inkluderar vanligtvis få informanter som motsats till den kvantitativa forskningsmetoden, vilken innefattar ett större antal

informanter. Uljens (1989, s. 8) betonar att varje forskare bör enligt bästa förmåga välja sådana angreppssätt och analysmetoder som är lämpliga för de aktuella forskningsproblemen. Avhandlingens syfte samt eventuella forskningsfrågor avgör valet av forskningsansats (Wallén, 1996).

Fejes och Thornberg (2009, s. 31) har listat några relevanta punkter vid val av metodansats. Inledningsvis bör beslut tas kring vilket fenomen som ska studeras samt granska tidigare forskning inom området för att avgöra hur ens forskning kan bidra till diskussionen. Därefter väljs en metodansats som lämpar sig för att studera det valda fenomenet. Forskaren lägger ett perspektiv på fenomenet utifrån den valda metodansatsen, och det är forskarens ansvar att överväga vilken ansats som bäst lämpar sig för att undersöka fenomenet. Vidare måste forskaren besluta vilken datainsamling som är nödvändig inom ramarna för den valda metodansatsen och hur analysen av data genomförs.

I min analys av de 40 reflektionstexterna använde jag mig av en kvalitativ forskningsmetod. I reflektionstexterna besvarade verksamma lärare en kursuppgift till videoföreläsningen *Litteraturdidaktik, bilderböcker och grafiska romaner i teori och praktik* (Westergård, 2020), med frågan varför och hur använda samtida bilderböcker i undervisningen. En kvalitativ fenomenografisk forskningsansats är lämplig i min undersökning eftersom undersökningens fokus ligger på verksamma lärares uppfattningar av en företeelse, det vill säga den samtida bilderbokens mångdimensionella användning i undervisningen. Ahrne och Svensson (2015, s. 10) konstaterar att kvalitativ data inte mäts, utan istället räcker det med att konstatera att data finns samt hur de fungerar och i hurdana situationer de förekommer.

I och med att alla kvalitativa studier är unika innebär det även att det analytiska arbetssättet är unikt till sin karaktär. Eftersom forskarens egna tolkningar och erfarenheter inom kvalitativa undersökningar ses som en tillgång möjliggör det att en unik och djupgående undersökning kan skapas. Å andra sidan kan självdisciplinen, de personliga känslorna, forskarens färdigheter, nivå på utbildning, intellekt samt kreativitet även bidra till att undersökningen ifrågasätts och ses som mindre tillförlitlig. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32).

4.3 Fenomenografi som metod

Fenomenografi är en kvalitativt orienterad empirisk forskningsansats. Det som gör forskningsansatsen kvalitativ är syftet att gestalta eller beskriva ett meningsinnehåll. Inom fenomenografin är det människors uppfattningar av olika sätt att se på omvärlden som är det meningsinnehåll vilket intresserar. Forskare inom fenomenografin ämnar beskriva, analysera, tolka och försöka förstå människors uppfattningar. Den bakomliggande orsaken till detta är att inom fenomenografin utgås det ifrån att företeelser i världen kan ha olika betydelse för olika människor. (Uljens, 1989, s. 10.)

Uljens (1989, s. 10) menar att det är vanligt att använda orden uppfattning och åsikt synonymt med varandra, och begreppen är ofta utbytbara i vardagstal. Dock är det centrala begreppet inom fenomenografin just uppfattningar, och inte åsikter. Men ordet ges en lite annan betydelse än den som används i vardagsspråket. Nyansskillnaden framkommer tydligt då forskare inom fenomenografin hänvisar till att de analyserar människors uppfattningar *av* olika företeelser och inte människors uppfattningar *om* olika företeelser. Vidare avses det med uppfattningar *av* något människans grundläggande förståelse av något, medan uppfattningar *om* något avser människans val att göra något till föremål för medveten reflektion och därtill tillägga denna tanke en värdering. Vad detta fenomen i grund och botten betyder för den enskilda individen eller det grundläggande sätt på vilket individen förstår fenomenet är det som kallas individens uppfattning *av* fenomenet. Det är detta ovannämnda fenomenograferna är intresserade av, att beskriva hur ett fenomen gestaltar sig för individen.

Praktiskt sett följer fenomenografin enligt Uljens (1989, s. 10–11) en viss arbetsordning och forskningsarbetet innehåller vissa väsentliga komponenter. Inledningsvis fokuserar fenomenografen på en företeelse i omvärlden för att därefter välja ut en eller flera aspekter av företeelsen som är av intresse. Till näst genomför forskaren intervjuer om individens uppfattningar av företeelsen eller det aktuella problemet för att sedan transkribera de bandade intervjuerna, det vill säga utsagorna av uppfattningen skrivs ut på papper. Då intervjuerna transkriberats är nästa arbetsmoment att analysera de skriftliga utsagorna för att slutligen resulterar

analysen i beskrivningskategorier. Denna sammanfattning visar i det stora hela de olika steg som tillämpas i fenomenografiska studier.

Kunskapsintresset ligger enligt Uljens (1989, s. 11–12) och Dahlgren och Johansson (2019, s. 179) i att fånga, för att därefter beskriva, analysera och tolka hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld på olika sätt. Detta med fokus på och utgångspunkt i en viss företeelse i omvärlden. Vidare innebär det att en eller flera aspekter av företeelsen avgränsas för den enskilda undersökningen. Genom att fokusera på företeelsen ur en bestämd aspekt kan forskaren specificera och avgränsa problemställningen. En eller fler forskningsfrågor formuleras för att med hjälp av dem försöka komma åt olika aspekter av fenomenet. Samtidigt innefattar detta skede även litteraturstudier kring det aktuella ämnet. Till näst väljs de personer eller den grupp människor ut vars uppfattningar intresserar i studien. Antalet respondenter har i fenomenografiska studier varierat mellan 10 och 300. Av praktiska skäl bör antalet deltagare begränsas eftersom intervjuerna är djupgående och varierande långa, allt mellan 15 minuter och 2 timmar. Under intervjuerna försöker forskaren försäkra sig om att fånga deltagarens uppfattningar av företeelsen. Intervjuerna bandas för att sedan transkriberas ordagrant.

Följande steg i undersökningsprocessen är att analysera utsagorna, det vill säga de utskrivna intervjuerna. Arbetet består av såväl analys som av tolkning med en strävan till att förstå meningsinnehållet i varje enskild intervju. Genom att jämföra likheter och avvikelser i de uttryckta uppfattningarna försöker forskaren dela in utsagorna i innebördsmässigt olika kategorier. De enskilda kategorierna formuleras på ett sådant sätt att de så bra som möjligt reflekterar eller karakteriserar kategoriernas meningsinnehåll. De karakteriseringar som framkommer av utsagorna kallas beskrivningskategorier, vilka har utvecklats ur det som uttalats under intervjuerna. (Uljens, 1989, s. 11–12).

Inom fenomenografin är det mest centrala begreppet *uppfattning*. Marton och Svensson (refererad i Uljens, 1989, s. 19) har beskrivit begreppet uppfattningar på följande sätt;

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflexion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang.

Att beskriva uppfattningar kan enligt Uljens (1989, s. 21–23) ses som ett interdisciplinärt forskningsområde eftersom det inom flera vetenskapsområden finns intresse för att beskriva människors uppfattningar. Inom fenomenografin görs det skillnad på två aspekter av en uppfattning. Vad-aspekten fokuserar på föremålet för tänkandet, och föremålet kan vara av både fysisk och psykisk natur. Vad-aspekten avgränsas av att tankegången är avgränsad. Det är den avgränsningen som kallas hur-aspekten, vilken är de processer som leder fram till avgränsningen av vad-aspekten. Dahlgren och Johansson (2019, s. 188) konstaterar att resultatet inom fenomenografin kallas för ett utfallsrum.

4.4 Undersökningsgrupp samt undersökningens genomförande

Målgruppen för fortbildningsprojektet *Gränsland* var verksamma klasslärare och ämneslärare i modersmål och litteratur inom den grundläggande utbildningen och andra stadiet samt verksamma lärare i svenska och kommunikation inom yrkesutbildningen (Åbo Akademi, 2019). Eftersom respondenterna själva har valt att gå fortbildningen av eget engagemang, innebär det att de gjort en överenskommelse med sig själva för att verkligen lära sig, utvecklas och gagnas av projektet. Som grund för undersökningen användes 40 lärarreflektionstexter. I fortbildningsprojektet deltog verksamma förskolelärare, klasslärare, specialklasslärare och ämneslärare i modersmål och litteratur inom den grundläggande utbildningen och andra stadiet från runtom Svenskfinland.

Det empiriska datamaterialet, det vill säga de 40 reflektionstexterna, är resultatet av en kursuppgift deltagarna besvarat och lämnat in till fortbildningsanordnarna. Uppgiften att analysera reflektionstexterna erbjöds mig av professor Ria Heilä-Ylikallio. Eftersom fortbildningsprojektet och uppgiften var inom mitt intresseområde valde jag att acceptera erbjudandet. Utbildningsplanerare Sigrid Ducander försåg mig därefter med nödvändig information för att kunna ta del av den videoföreläsning som kursuppgiften till reflektionstexterna baserar sig på. Vidare försåg hon mig med de 40 reflektionstexterna som de deltagande lärarna lämnat in

som en del av kurshelheten. Jag har alltså inte samlat in det empiriska datamaterialet och har således inte kunnat påverka formulering på frågeställningen till lärarna. Vidare har jag tagit del av reflektionstexterna utan några som helst identitetsavslöjande detaljer. Texterna är döpta Text 1, text 2 etcetera.

Jag valde att läsa in mig på tidigare forskning och teori inom ämnet innan jag började analysera texterna. Genom att läsa in mig på tidigare forskning skapade jag en helhetsbild och en förförståelse för ämnet.

4.5 Analys av data

Den process, under vilken forskaren undersöker och kategoriserar det insamlade datamaterialet för att komma till resultat, är enligt Bogdan och Biklen (refererad i Fejes & Thornberg, 2009, s. 32) det som definierar dataanalysen i kvalitativ forskning. I det aktiva analysarbetet arbetar forskaren effektivt med datamaterialet genom att först organisera det och därefter dela in det i hanterbara delar. Vidare bör forskaren koda datamaterialet för att sedan sammanställa det och söka efter mönster. Att skapa mening utifrån en stor mängd data kan vara utmanande i den kvalitativa analysen, det handlar om att urskilja det av vikt från det triviala och identifiera betydelsefulla mönster. Det analytiska arbetssättet blir per automatik unikt eftersom varje kvalitativ studie är unik till sin karaktär. I den kvalitativa forskningen utgör de mänskliga faktorerna såväl styrka som svaghet. Genom att tillåta mänskliga insikter samt erfarenheter genereras nya förståelser och sätt att se på världen, häri ligger den kvalitativa forskningens styrka. Forskningens möjliga svaghet ligger i att den är beroende av forskaren som ett centralt redskap och resultatets kvalitet är starkt beroende av forskaren som människa, speciellt när det kommer till analysarbetet.

Inledningsvis läste jag igenom de 40 reflektionstexterna för att skapa mig ett helhetsintryck av dem. Den första genomläsningen gjorde jag utan att föra anteckningar. Eftersom det var ett gediget material tog det mig relativt länge att läsa igenom alla 40 texter. Dahlgren och Johansson (2019, s. 184) beskriver en fenomenografisk analysmodell steg för steg. Första steget är enligt författarna att bekanta sig med materialet, läsa materialet tills man kan det relativt bra. Efter att ha läst igenom reflektionstexterna två gånger såg jag videoföreläsningen som texterna baserar sig på för att ytterligare få en bättre förståelse för reflektionstexterna.

Fortsättningsvis förde jag inte anteckningar över det jag läste men jag kunde börja urskilja likheter i lärarnas reflektionstexter. Därefter såg jag om videoföreläsningen och förde noggranna anteckningar för att sedan kunna referera den korrekt. Videoföreläsningen var dryga timmen lång och det var ett tidskrävande arbete att anteckna innehållet.

Efter att ha antecknat relevant innehåll ur videoföreläsningen läste jag på nytt igenom reflektionstexterna samt började anteckna vissa nyckelbegrepp i marginalen. Enligt Dahlgren och Johansson (2019, s. 184) inkluderar det första steget i analysmodellen att forskaren för anteckningar i materialet. Jag läste igenom reflektionstexterna tre gånger efter att jag antecknat videoföreläsningens innehåll och för varje gång lade jag till relevanta begrepp i marginalen. På vissa ställen insåg jag att jag hade skrivit ner passande begrepp vid tidigare genomlästa texter och kunde på detta vis finna ett återkommande mönster i de olika lärarnas reflektionstexter. Då jag läst igenom och antecknat klart en sista gång läste jag ännu igenom varje anteckning och kollade ifall jag använt samma begrepp för samma tanke i andra texter.

Följande steg i analysmodellen innebär enligt Dahlgren och Johansson (2019, s. 185) kondensation, det vill säga ett försök att skilja ut de mest signifikanta och betydande uttalandena. Författarna rekommenderar att konkret arbeta med papper för att sedan rent fysiskt kunna gruppera innehållet och få en tydlig bild över de olika grupper som gått att urskilja. Då jag såg ett tydligt mönster i de använda begreppen antecknade jag alla på ett konceptpapper. Detta steg konstaterar Dahlgren och Johansson (2019, s. 186) är då jämförelse mellan det utvalda innehållet sker. Forskaren försöker hitta likheter och skillnader inom materialet. Författarna påpekar att det är viktigt att försöka se förbi ytliga skillnader för att istället kunna upptäcka likheterna. Vidare menar de att fenomenografins grundläggande mål är att urskilja variationer i uppfattningar, och för att kunna göra det bör forskaren även granska materialet efter likheter.

Efter att jag antecknat de relevanta begreppen och meningarna som jag skiljt ur i reflektionstexterna färgkodade jag dem utifrån mina två forskningsfrågor. I steg fyra grupperas enligt Dahlgren och Johansson (2019, s. 186) nu de funna skillnaderna och likheterna. Det betyder att forskaren i detta skede samlar innehållet i olika grupper för att sedan försöka koppla dem till varandra. Rosa begrepp antecknade jag under

min första forskningsfråga *Vilka reflektioner kring och förståelse för möjligheter med den samtida bilderboken ger lärarna uttryck för efter videoföreläsningen?* och gröna begrepp antecknade jag under min andra forskningsfråga *Hur vill lärarna tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen?*

Följande steg, nämligen steg fem, innebär att forskaren försöker finna kärnan av likheter i de olika kategorierna. Dahlgren och Johansson (2019, s. 187) menar att den kritiska delen av själva analysen särskilt omfattar det skede då forskaren drar gränserna mellan de olika uppfattningarna. Det betyder att forskaren måste avgöra hur stor variationen inom en kategori kan vara utan att en ny kategori måste skapas. Vidare menar författarna att det är vanligt att i början av analysen ha fler kategorier än vad som slutligen är nödvändigt. De påpekar att steg fyra och steg fem kan behöva upprepas tills kategorierna känns slutgiltiga.

Till näst, i det sjätte steget, är det dags att namnge kategorierna konstaterar Dahlgren och Johansson (2019, s. 187). Genom att skapa namn åt de olika kategorierna framstår således det mest signifikanta i materialet. Namnen på kategorierna talar om vad de handlar om och möjliga skillnader kan urskiljas. Det är relevant att hålla beteckningen på en kategori kort samtidigt som det är viktigt att försöka fånga känslan i sättet att uppfatta det undersökta fenomenet. Till en början hade jag fem kategorier som sedan utvecklades till sex, tre per forskningsfråga. Det var svårt att namnge kategorierna och jag rådfrågade min handledare då jag var osäker på de beteckningar jag inledningsvis jobbade med.

Följande steg, steg sju, är enligt Dahlgren och Johansson (2019, s. 187–188) den kontrastiva fasen. I detta skede är det viktigt att granska alla utvalda begrepp och se ifall de skulle platsa i fler än en kategori. Genom att ställa kategorierna mot varandra och jämföra dem kan det bli åskådligt ifall begreppen kunde tänkas matcha fler kategorier. Det är meningen att varje kategori ska vara exklusiv. Är en kategori tillräckligt uttömmande torde de olika begreppen eller meningarna inte passa inom fler än en kategori. Det är detta moment som brukar resultera i att flertalet kategorier slås ihop till ett mindre antal. Det här skedet var både tidskrävande och svårt. Jag läste igenom såväl kategorier som begrepp och försökte fundera ifall de var rätt placerade. Detta skede upprepade jag många gånger och jag fick vara noggrann att inte glömma bort hur jag definierat de olika kategorierna för mig själv.

För att överskådligt visa hur lärarna uttryckt uppfattningar av den samtida bilderboken i undervisningen skapade jag tabeller över kategorierna under de två forskningsfrågorna. I tabellerna framgår det tydligt att lärarna långt uttryckt likheter i sina reflektionstexter, vilket delvis kan bero på att de alla tagit del av samma videoföreläsning.

Jag satt systematiskt och märkte ut med *x* i reflektionstexterna de ställen där forskningsfråga 1 besvarades och därtill markerade jag med initierande bokstav ifall det kategoriserades som insikt, förståelse eller möjlighet. Vidare gjorde jag likadant med forskningsfråga 2 men markerade nu med en cirkel de ställen som besvarade forskningsfrågan. I cirkeln, som jag använde för att märka ut ställen i reflektionstexterna som besvarade den andra forskningsfrågan, skrev jag in den initierande bokstaven för den beskrivningskategori som uttrycktes. P markerade uttryck för didaktisk planering, f för uttryck för konkret didaktiskt förverkligande samt u för uttryck för didaktiskt förverkligande. Samtidigt markerade jag sådana avsnitt i texterna som kunde användas i resultatredovisningen som citat för att understryka lärarnas reflektioner och förståelse kring möjligheten med den samtida bilderboken. Jag kunde således samtidigt förstärka trovärdigheten av mitt arbete genom att använda direkta citat. Jag valde att citera lärarnas reflektionstexter för att ge en tydlig bild av resultatet. Dahlgren och Johansson (2019, s. 188) påpekar att de textavsnitt forskaren tidigare märkt ut i texterna där uppfattning av det undersökta fenomenet uttalats nu ska reduceras till kortare och mer kärnfulla citat som ska illustrera de olika kategorierna.

4.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetik

Thornberg och Fejes (2009, s. 216) konstaterar att oberoende om det är småskaliga eller storskaliga forskningsprojekt så ställs det krav på att forskningen har gjorts samt framställts på ett sådant sätt som visar på god kompetens och hög kvalitet. För att visa på forskningens kvalitet bör trovärdighet, tillförlitlighet och forskningsetik inom all vetenskaplig forskning förklaras och förtydligas för att visa på dess kvalitet. På grund av att min undersökning är fenomenografisk är det svårt att bevisa trovärdigheten. Detta eftersom den fenomenografiska forskningsansatsen baserar sig på individens personliga uppfattning av fenomen i omvärlden konstaterar Uljens (1989, s. 57).

Denscombe (2004, s. 211–212) poängterar att inom forskning betyder etik helt praktiskt vad forskaren bör eller inte bör göra. Forskaren bör undvika oriktiga framställningar i sitt sätt att hantera informanterna och även deras identitet samt intressen bör skyddas. Forskaren måste avgöra ifall det är möjligt att garantera en konfidentiell hantering av den information som forskaren får tillhanda. Eftersom jag varken vet namn, kön eller ålder på de lärare som deltagit i fortbildningsprojektet kan jag konstatera att deras identitet samt intressen skyddats. Även lärarnas reflektionstexter har förvarats så att enbart jag som forskare kunnat ta del av dem, vilket innebär att all information behandlats konfidentiellt.

För att kunna klassa tillförlitligheten som hög i en undersökning så menar Denscombe (2018, s. 388) och Trost (2010, s. 131) att samma resultat borde uppnås ifall undersökningen genomfördes vid en annan tidpunkt. Eftersom de reflektionstexter jag har analyserat i denna avhandling handlar om lärares reflektioner kring den samtida bilderboken i undervisningen skulle resultatet högst troligen skilja sig en del ifall en identisk undersökning gjordes med en ny grupp lärare. Ändå tror jag resultatet skulle vara snarlikt eftersom reflektionstexterna baserar sig på en videoföreläsning. Ifall en ny grupp lärare skulle ta del av samma videoföreläsning och besvara samma kursuppgift så tror jag ändå inte svaren skulle skilja sig markant.

Denscombe (2018, s. 386) menar att frågan om tillförlitlighet handlar om på vilka grunder forskaren kan hävda att tillämpade metoder ger data på ett konsekvent sätt. Med tillförlitlighet menas även att alla respondenter ska svara på samma frågor och utgå från samma utgångspunkt (Denscombe, 2018, s. 419). Ett annat begrepp som refererar till i vilken utsträckning den genomförda forskningen och den eller de använda metoderna verkligen försöker undersöka de som avsetts undersökas är validitet. (Thornberg & Fejes, 2009, s. 218). På vilka grunder forskaren hävdar att data är relevanta, korrekta och precisa avgör frågan om forskningens validitet enligt Denscombe (2018, s. 386). Begreppet validitet diskuteras vanligen i förhållande till interna samt externa faktorer och hänvisar till relevans, noggrannhet och precision i data. Alla lärare som deltog i fortbildningsprojektet har haft tillgång till samma videoföreläsning och samtliga respondenter har svarat på samma kursuppgift. Denscombe (2018, s. 385) poängterar att forskning av bra standard bygger på

användandet av data av god kvalitet. Forskningens karaktär är delvis avgörande för huruvida tillvägagångssättet lämpar sig för att uppnå godkänd kvalitetsnivå. Vidare menar han att kvaliteten i data inte ensam är avgörande för god kvalitet och det är något forskaren måste förtydliga. Denscombe (2018, s. 418) menar att ifall direkta citat används i en undersökning så stärks tillförlitligheten och trovärdigheten. I min resultatredovisning har jag valt att använda mig av citat ur reflektionstexterna eftersom läsaren på så vis personligen kan bedöma forskningen utifrån citaten.

Inom forskning syftar begreppet trovärdighet på att undersökningen verkligen mäter det som ämnas mätas. Den data som samlas in ska vara av direkt betydelse för undersökningen. I min avhandling är syftet att belysa verksamma lärares reflektioner och förståelse kring möjligheter med den samtida bilderboken. De forskningsfrågor som besvarats i analysen är direkt kopplade till min avhandlings syfte, vilket enligt Denscombe betyder att trovärdigheten i avhandlingen är hög. Inom forskning menas det även med trovärdighet att resultaten från forskningen bör ge en förtydligad bild av forskningsfrågorna samt syftet med forskningen för att på så vis kunna höja undersökningens trovärdighet. All forskning som består av data om eller från informanter kräver en exakt granskning kring etiska aspekter. Forskningen bör således följa olika etiska principer för att kunna påvisa att ingen har tagit skada under forskningen. (Denscombe, 2018, s.439).

Det fanns färdigt forskningstillstånd på de reflektionstexter som min avhandling grundar sig på eftersom projektet *Gränsland* var ett forskningsprojekt. Lärarna som har skrivit reflektionstexterna är i min avhandling anonyma, jag har inte tagit del av deras personuppgifter, så som namn, kön, ålder eller arbetsplats. Detta för att hålla forskningen så neutral som möjligt. Tack vare lärarnas anonymitet minimeras enligt Denscombe (2018, s. 439) riskerna för att deras personuppgifter sprids eller skadas under forskningens gång. Texterna var då de tilldelades mig namngivna *Text 1–Text 40*. Det gör det möjligt för mig att hänvisa till en specifik text och ändå hålla lärarnas anonymitet.

5 Resultatredovisning

I kapitlet presenteras reflektionstexternas resultat. Resultatet redovisas genom exempel och citat ur texterna. Vid analys av de 40 reflektionstexterna kunde sex kategorier urskiljas som besvarade de två forskningsfrågorna. I kapitlets första underavsnitt redogörs för lärarnas reflektioner kring samtida bilderbokens mångdimensionella möjligheter i undervisningen för att därefter belysa lärarnas argument för framtida användning av bilderböcker i den egna undervisningen.

5.1 Lärarnas reflektioner kring samtida bilderbokens mångdimensionella möjligheter i undervisningen

Tabellen nedan visualiserar reflektionstexterna samt vilka uppfattningar av den samtida bilderbokens mångdimensionella möjligheter i undervisningen lärarna valde att nämna i sin reflektionstext. Där det inte finns ett kryss i rutan, innebär det att läraren i fråga inte har nämnt den beskrivningskategorin i sin reflektionstext. Utgående från tabellen kan det nämnas att 25 lärare nämnde alla tre beskrivningskategorier. Det kan ifrågasättas ifall de lärare som inte nämnt alla beskrivningskategorier i sin reflektionstext har gjort de för att de anser att det är en självklarhet att jobba med bilderboken i undervisningen eller ifall de efter videoföreläsningen inte ser ett behov eller möjligheter med bilderboken i undervisningen. Inte ser den som en nödvändig resurs i litteraturundervisningen. Kursuppgiften fick besvaras tillsammans med andra deltagare i kursen och därför finns det reflektionstexter som är identiska men individuellt inlämnade. Text 22, 24 och 25 är identiska till innehållet och har således skrivits i grupp för att sedan lämnas in individuellt. Likaså är text 35 och 38 skrivna tillsammans för att sedan lämnas in var för sig.

Tabell 1 Reflektioner kring den samtida bilderboken

Resultatredovisning av texterna: Första forskningsfrågans tre kategorier.

| 1. Vilka reflektioner gör lärarna kring den samtida bilderboken efter videoföreläsningen? | | | |
|---|----------|------------|-------------|
| | Insikter | Förståelse | Möjligheter |
| Text 1 | x | x | x |
| Text 2 | | x | x |
| Text 3 | x | x | x |
| Text 4 | x | | x |
| Text 5 | x | x | x |
| Text 6 | x | x | x |
| Text 7 | x | x | x |
| Text 8 | | x | x |
| Text 9 | | | x |
| Text 10 | x | x | x |
| Text 11 | x | x | x |
| Text 12 | x | x | x |
| Text 13 | | | x |
| Text 14 | x | x | x |
| Text 15 | x | x | x |
| Text 16 | x | x | x |
| Text 17 | x | x | x |
| Text 18 | x | x | |
| Text 19 | x | x | x |
| Text 20 | x | x | x |
| Text 21 | x | x | x |
| Text 22 | x | x | x |
| Text 23 | x | x | |
| Text 24 | x | x | x |
| Text 25 | x | x | x |
| Text 26 | x | x | x |
| Text 27 | x | x | x |

| | | | |
|---------|---|---|---|
| Text 28 | x | x | x |
| Text 29 | x | x | x |
| Text 30 | x | x | x |
| Text 31 | x | x | x |
| Text 32 | x | x | x |
| Text 33 | x | x | x |
| Text 34 | | x | |
| Text 35 | x | x | x |
| Text 36 | x | x | x |
| Text 37 | x | x | x |
| Text 38 | x | x | x |
| Text 39 | | | x |
| Text 40 | x | x | x |

5.1.1 Insikt

I den första beskrivningskategorin presenteras de fall då lärarna i sina reflektionstexter nämnt att de under eller efter föreläsningen kommit till någon insikt kring de mångdimensionella möjligheterna med den samtida bilderboken i undervisningen. Med insikt avser jag en plötslig tankemässig omstrukturering angående den samtida bilderboken. Majoriteten av lärarna har uttryckt någon form av insikt i sin reflektionstext, endast sex reflektionstexter saknade uttryck för insikt. Lärarna har i sina texter framfört olika insikter de kommit fram till. Jag har valt att nedan presentera några av dessa reflektioner i form av direktcitrat ur reflektionstexterna.

Text 1: I föreläsningen kom det som förslag att använda bilderboken som ingång till diskussion kring olika teman som genus, etnicitet, samhället och naturen. Det blev en positiv upplevelse för mig där jag insåg vilken kraft bilderböcker kan ha i undervisningen och vid inledning av teman som känns svåra eller utmanande.

Text 16: Bilderboken är mångsidig och det är en text som, när den är som bäst, kan leda till givande diskussioner och insikter.

Efter videoföreläsningen konstaterar lärarna att den samtida bilderboken kan fungera som ingång till diskussioner kring olika teman. De ansåg även att den fungerar ypperligt som utgångspunkt då ett nytt tema eller en temahelhet ska introduceras. De resonerade att avstampet kan ske i bilderboken för att man sedan kan studera ett givet närmare. Vidare reflekterade de kring bilderboken som grund för diskussioner och vilka insikter den kan bidra med.

Text 2: Mia Österlund säger inledningsvis i föreläsningen att vi har fått en ökad visuell läskunnighet men också ett behov av att lära ut visuell läskunnighet idag. Jag fastnade för det där, för det svarar på ett tydligt sätt på den första frågan i den här uppgiften, dvs. ”varför använda samtida bilderböcker i undervisningen?”. Jo, för att det finns ett behov av denna typ av litteratur.

Text 11: Vi omges allt mer av bilder och symboler och därför behövs en ökad visuell läskunnighet.

Lärarna ansåg att visuell läskunnighet är en viktig kompetens att behärska i dagens bildsamhälle. Därför finns det också ett behov av eller en efterfrågan på samtida bilderböcker för att öva, upprätthålla och förstärka läskunnigheten hos elever och studerande.

Text 5: Den här föreläsningen gav mig en nytändning vad gäller bilderböcker. Jag tycker att det var roligt att höra att bilderböcker har fått ett uppsving i vår digitaliserade värld! [...] Det som jag kanske inte har tänkt på tidigare är aspekten att vi också kan öva kritiskt tänkande och lära oss att analysera via skönlitteraturen.

Text 7: I läroplanen talas det mycket om multilitteracitet och då går tankarna fort till det digitala. En bilderbok är på många sätt multimodal. Där finns både bild och text och vid högläsning tillkommer rösten.

Text 40: Det var ändå en trösterik tanke för den inte så teknikkunniga att multimodalitet också kan innebära läsning och analys av bilderböcker och grafiska romaner. Det behöver inte vara svårare än så.

Efter videoföreläsningen upplevde merparten av lärarna att de fått inspiration kring huruvida de kan tillämpa den samtida bilderboken. De reflekterade kring den renässans bilderboken genomgått och var positivt inställda till bilderbokens uppsving i samhället. Lärarna uttryckte en slags lättnad över den samtida bilderbokens uppsving som motvikt till den digitalisering som skett såväl i skolvärlden som överlag i samhället. Vidare reflekterade de kring den samtida bilderboken som ett multimodalt verktyg och tanken att bilderboken kan vara multimodal var för många av lärarna en tankeväckare. Aspekten att bilderboken kan fungera som verktyg för att öva kritiskt tänkande var ny ansåg lärarna.

Text 10: Den samtida bilderboken i undervisningen kan och bör användas inom samtliga skolämnen och kompetenser. Bilderboken är ”bred”. Det finns inga gränser, utan litteraturen och bilderna når utöver ett specifikt skolämne. Bilderboken ger nycklar till helhetskapande, helhetsundervisning och multilitteracitet.

Text 17: Det mest spännande med föreläsningen tycker jag ändå var att man kunde betrakta modersmålsämnet som konstämne, att inkludera teater, drama och kreativt skrivande i ämnet, utöver lässtrategier och språkutveckling.

Text 31: Att ta in bilderböcker (och skönlitteratur överlag) i andra ämnen än modersmålet tycker jag är genialiskt och borde uppmuntras mera.

Lärarna ansåg att den samtida bilderboken är ett multikonstverk som kan användas såväl i ämnesintegrerad undervisning som i helhetsundervisning. Vidare ansåg de att den samtida bilderboken kan vara kompetensutvecklande hos eleverna.

Text 13: 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 medium där författare och illustratörer ofta väljer att experimentera med form och innehåll.

Text 14: Bilderboken av i dag skiljer sig en hel del från tidigare bilderböcker. Från att främst ha förmedlat illustrerade pekpinningar har de nu blivit litterära och visuella multikonstverk från pärm till pärm.

Text 22, 24 & 25: Tanken att läsning av bilderböcker är multimodal var ny för oss. En annan insikt var ju att bilderboken inte nödvändigtvis är skriven för de yngsta barnen utan bilderboken även kan vara skriven för äldre läsare.

Efter videoföreläsningen reflekterade lärarna kring det paradigmskifte som bilderboken genomgått. Lärarna ansåg att den samtida bilderboken är en allåldersbok, det vill säga en bok för alla åldrar, och därför lämpar den sig i undervisningen oberoende av stadium.

Text 36: Att bilderböckerna speglar hur samtiden ser ut är mycket intressant.

Lärarna ansåg att den samtida bilderboken fungerar som samhällsförankring och återspeglar aktuella samtida samhällseliga fenomen. Sammanfattningsvis ansåg merparten av lärarna att de kommit till nya insikter kring den samtida bilderboken som ett resultat av videoföreläsningen.

5.1.2 Förståelse

Underavsnittet behandlar lärarnas uttryckta reflektioner med fokus på förståelse för användning av den samtida bilderboken. Med förståelse menar jag att lärarna begriper eller inser vad den samtida bilderboken kan tillföra vid användning. Av lärarna hade 36 uttryckt någon slags reflektion över förståelse för användning av den samtida bilderboken i sina reflektionstexter.

Text 2: Inledningsvis talar Österlund om the pictorial turn och att dagens samhälle är bildorienterat där multimodala texter är en självklar del. Det här är anledning nog att vi behöver öka elevernas visuella läskunnighet och lära dem olika strategier för visuellt läsande för att förbereda dem inför de olika visuella intryck som de möter till exempel på nätet. [...] När man läser och tolkar bilderböcker i klassrummet är jag enig med Höglund, Österlund och Åkerholm om att man behöver förse eleverna med grundläggande analysverktyg så att de kan samtala om, förstå och tolka den ofta komplexa samverkan mellan ord och bild.

Text 16: Om vi kan känna på boken, läsa texten, lyssna på texten via högläsning och dessutom titta på bilderna får vi med många modaliteter. [...]

Parallellerna som dras till musik och dikt, betonandet av modersmålsämnet som ett estetiskt ämne samt det faktum att bilderboken ger oss möjligheter att jobba med hela verk på ett effektivt sätt är också inslag som inspirerar mig och ger mig idéer.

Text 26: Och många bilderböcker är ju, precis som det konstateras i diskussionen, multikonstverk som riktar sig till en bredare publik än bara småbarn.

Lärarna uttryckte förståelse för användning av den samtida bilderboken som svar på ett samtida behov i vårt bildorienterade samhälle, detta i och med "the pictorial turn" som Österlund nämnde i videoföreläsningen. De uttryckte förståelse för hur den samtida bilderboken kan användas som ett grundläggande analysverktyg då eleverna utvecklar läskunnighet och lässtrategier. Vidare reflekterade de kring användningen av den samtida bilderboken för elevernas förståelse för bilderbokens metaspråk och begrepp så som ikonotext.

Text 5: Via skönlitteraturen får vi lästräning och övar upp ordkunskap. Litteraturen är ett kulturarv och det hör till allmänbildningen att läsa. Skönlitteraturen ger oss en njutning när vi läser och eleverna har rätt att ta del av modern och samtida litteratur parallellt med klassiska sagor.

Text 14: Bilderboken kan jämföras med teater, film, musik, poesi. Med hjälp av den kan man skapa stämning eller ha den som utgångspunkt för att skapa något av dessa. [...] Bilderböckerna fungerar då det gäller att lära sig olika färdigheter, de är allmänbildande och bildande, de förmedlar kulturarv, de kan vara en estetisk upplevelse, de kan skapa stämning och skapa ingångar till många ämnen. Det är därför bilderböcker är så användbara i undervisningen.

Text 27: Det finns mycket bilder i elevernas värld, både i sociala medier och spel och de behöver bli medvetna om dem och träna på att tolka bilderna och då kan det vara bra att starta med en gemensam bilderbok.

Text 32: Bilderboken ger oss allmän- och kunskapsbildning, större ordförråd samt ett mänskligt och filosofiskt tänkande. Genom boken kan vi ytterligare

lära eleverna att tänka kritiskt. Ett kritiskt tänkande sammanvävt med bokanalyser kan ge eleverna så mycket mer också i andra sammanhang än i skönlitterära.

Efter videoföreläsningen uttryckte lärarna förståelse för den samtida bilderboken som ett verktyg för elevernas språkutveckling. De ansåg att den samtida bilderboken är såväl allmän, - som kunskapsbildande och de uttryckte förståelse för hur användningen av bilderboken kan lära samt utveckla elevernas kritiska tänkande. Lärarna reflekterade även kring hur bilderboken kan utveckla elevernas estetiska förståelse och tillföra estetiska upplevelser.

Text 13: Den traditionella textens roll har destabiliserats i ett samhälle som blir mer och mer medialiserat. Men vikten av litteratur som ämnesstoff kan argumenteras för dess funktion som ett medel för kommunikation och för demokratisk fostran.

Text 33: Jag håller med föreläsarna i många av argumenten för att läsa bilderböcker, men för mig blev två av argumenten viktigare än andra. Det är en medborgerlig rättighet att få njuta av berättelser och estetiska bilder.

Efter videoföreläsningen har lärarna uttryckt förståelse för den samtida bilderboken som verktyg för demokratisk fostran men även uttryckt förståelse för bilderboken som alla elevers medborgerliga rättighet att få ta del av.

Text 23: Upplevelsen av att ha läst en hel bok behöver uppmärksammas för att uppmuntra eleverna att läsa mera och känna stolthet och njutning över att ha fått ta del av en berättelse.

Text 28: Den kräver en hel del av läsaren då det också krävs kunskap i att läsa bilder och tolka det. Det mångbottnade märks i tematik och berättarteknik och den breda publiken den riktar sig till.

Text 31: Bilderboken gör också att det känsliga hålls lite på avstånd. Det är lättare att vi pratar om någon annan.

Lärarna har efter videoföreläsningen uttryckt förståelse för hur användningen av den samtida bilderboken kan bidra med läsglädje och känslan av att lyckas då alla elever kan läsa ett eller flera verk eftersom det finns bilderböcker i olika svårighetsgrader. Sammanfattningsvis uttryckte 36 av 40 lärare efter videoföreläsningen någon form av förståelse för hur användningen av den samtida bilderboken kan tillföra ett mervärde. Alltså kan det konstateras att lärarna har förståelse kring möjligheter med användningen av den samtida bilderboken.

5.1.3 Möjligheter

Ett flertal lärare, närmare bestämt 37 av 40, nämnde i sina reflektionstexter vilka möjligheter den samtida bilderboken kan tillföra. Nedan listar jag utvalda direktcitat för att belysa lärarnas reflektioner kring vilka möjligheter den samtida bilderboken tillför.

Text 1: Bilderböcker lär barn multilitteracitet eftersom bilderna och texterna kan berätta historien ur olika perspektiv (barn - vuxen) eller olika sidor av samma historia (samhällsklass). De bjuder också på möjlighet att jobba ämnesövergripande och kan ge inspiration till olika arbeten med eleverna.

Text 2: Under samtalets gång lyfts bilderbokens samhälls- och normkritiska funktion fram, vilket visar på möjligheten att arbeta med bilderboken i andra skolämnen än modersmål och litteratur, men även potentialen att samarbeta över ämnesgränserna.

Text 7: Genom att diskutera vad vi ser och läser samt hur vi tolkar bilderna och texten kan vi tillsammans vidga varandras vyer. Genom diskussionerna lär sig eleverna att analysera tankesätt som de kan överföra till andra sammanhang. [...] Genom att använda samtida bilderböcker i undervisningen är det lättare att diskutera aktuella teman i elevernas liv. För bilderboken är snabb på att ta in samtidens barndom och föräldraskap. Där behandlas bland annat könsroller, klasskillnader och vardagsproblem.

Text 10: Många bilderböcker tangerar samhällsfrågor. Via den samtida bilderboken får läsaren upp ögonen för vad som just nu händer i samhället.

Efter videoföreläsningen reflekterade lärarna kring hur den samtida bilderboken tillför möjligheten att aktualisera samhällsfrågor så som genus, normer, klasskillnader med mera och på så vis vidga egna och andras vyer. Lärarna ansåg att den samtida bilderboken tillför möjligheten att tillsammans med eleverna reflektera kring olika perspektivskiften.

Text 4: Att läsa bilderböcker kan vara ett sätt att sänka tröskeln till litteraturen och hjälpa till att väcka läshungern hos barn.

Lärarna gav uttryck för förståelse för vilka möjligheter den samtida bilderboken tillför eleverna för att sänka tröskeln till läsning, samt vilka möjligheter den tillför i arbetet med att väcka elevers läslust.

Text 21: Det finns bilderböcker som behandlar de flesta områden och de ger rum för tolkningar, öppnar upp för bildspråk och kan konkretisera problem eller starta diskussioner.

Text 31: Svåra eller känsliga ämnen som psykiskt illamående, utanförskap, fattigdom, kulturella skillnader eller sjukdom och död tycker jag är utmärkta att ta upp i bilderbokens sällskap, just därför att det är situationer vi som människor måste tolka på olika sätt.

Efter videoföreläsningen uttryckte lärarna förståelse kring de möjligheter den samtida bilderboken tillför diskussioner kring aktuella teman som annars kunde vara svåra att lyfta eller greppa.

Text 32: Innehållet och framförallt bilderna kan användas på många olika sätt för att aktivera och lära eleverna. Att högläsa i klassen kan skapa en viss önskad stämning och enbart bladbläddrandet skapar en dramaturgi, likt teaterföreställning. Genom bilderboken kan vi skapa njutning för eleverna och ge dem möjligheter till gamla klassiker såväl traditioner.

Lärarna ansåg även att den samtida bilderboken tillför möjligheten att skapa njutning och väcka känslor hos eleverna. Som flera av lärarna nämnt har den samtida bilderboken potential att tillföra något, vilket betyder att lärarna efter videoföreläsningen har förståelse kring möjligheterna med den samtida bilderboken.

5.2 Lärarnas argument för framtida användning av bilderböcker i undervisningen

Tabellen nedan visualiserar reflektionstexterna och de tillfällen i texterna då lärarna uttryckt sätt för hur de vill tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen. Där det inte finns ett kryss i rutan, innebär det att läraren i fråga inte har nämnt den beskrivningskategorin i sin reflektionstext. Kursuppgiften fick besvaras tillsammans med andra deltagare i kursen och därför finns det reflektionstexter som är identiska men individuellt inlämnade. Text 22, 24 och 25 är identiska till innehållet och har således skrivits i grupp för att sedan lämnas in individuellt. Likaså är text 35 och 38 skrivna tillsammans för att sedan lämnas in var för sig.

Tabell 1 Tillämpning av kunskapen om samtida bilderböcker

Resultatredovisning av texterna: Andra forskningsfrågans två kategorier.

| 2. Hur vill lärarna tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen? | | | |
|---|---------------------------------|---|----------------------------------|
| | Uttryck för didaktisk planering | Uttryck för konkret didaktiskt förverkligande | Uttryck för didaktisk utveckling |
| Text 1 | x | x | x |
| Text 2 | | x | |
| Text 3 | x | | |
| Text 4 | x | x | x |
| Text 5 | x | x | |
| Text 6 | x | | x |
| Text 7 | x | x | x |
| Text 8 | x | x | x |
| Text 9 | | x | x |
| Text 10 | x | | x |
| Text 11 | x | x | x |
| Text 12 | x | x | x |
| Text 13 | x | x | x |

| | | | |
|---------|----------|----------|----------|
| Text 14 | x | x | x |
| Text 15 | x | x | x |
| Text 16 | x | x | |
| Text 17 | x | | x |
| Text 18 | x | x | x |
| Text 19 | x | | x |
| Text 20 | x | x | x |
| Text 21 | | x | x |
| Text 22 | x | x | |
| Text 23 | | | x |
| Text 24 | x | x | |
| Text 25 | x | x | |
| Text 26 | x | x | x |
| Text 27 | x | x | x |
| Text 28 | x | | x |
| Text 29 | x | | x |
| Text 30 | x | x | x |
| Text 31 | x | x | |
| Text 32 | x | | x |
| Text 33 | x | x | x |
| Text 34 | | | |
| Text 35 | | x | |
| Text 36 | x | x | |
| Text 37 | x | x | x |
| Text 38 | | x | |
| Text 39 | x | x | x |
| Text 40 | x | x | x |

5.2.1 Uttryck för didaktisk planering

Efter videoföreläsningen har 33 lärare gett uttryck för didaktisk planering. Med didaktisk planering menar jag huruvida lärarna planerar att tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen. Nedan följer några direktcitater från lärarnas reflektionstexter där de gett uttryck för didaktisk planering.

Text 5: Vi kan själva vara författare och illustratörer och skapa egna bilderböcker. Jag känner att bilderboken ska få följa med som en röd tråd nästa läsår, så ser vi vart vi hamnar. [...] Jag tänker mig att vi kunde arbeta utifrån hur en bok är framtagen, termer kring bokens delar och förhållandet text-bild.

Text 6: Sociala medier erbjuder ett forum som eleverna behärskar och där visuellt berättande faller sig naturligt för många, så det är en tanke ja kommer att lägga på minnet och förhoppningsvis kunna ta in i min undervisning i framtiden.

Text 16: Även normkritiken utgående från bilderboken kommer jag själv att prova på med mina studerande.

Lärarna ansåg att de tillsammans med eleverna kunde experimentera med bilderbokens format och skapa egna illustrationer och berättelser för att så på vis lära sig mera om bokens upplägg men även om förhållandet bild och text, ikonotexten. De konstaterad även att de framöver kommer belysa illustratören och illustrationerna mera ingående. De uttryckte även vilja att framöver tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker och möta eleverna i deras värld, nämligen sociala medier och det visuella forum många sociala medier innebär. Ett annat tema lärarna reflekterade kring var hur de med stöd av den samtida bilderboken kunde arbeta med normkritik.

Text 17: En rolig aktivitet var även boken om det mystiska ordet atjimpa, den kunde jag gärna ta med i ordklassundervisningen, för att göra ämnet mer levande och intressant.

Text 19: Jag tänker mig också att bilderboken kunde vara underlag för flera andra samarbetsprojekt med exempelvis bildkonsten (färger - stämning, perspektiv, komposition) och samhällslära (integration, politik och normer).

Text 22, 24 & 25: Vi håller med om att eleverna idag har blivit bättre på att läsa bilder, men att prata om bilder och analysera dem är svårt och något som vi borde lära dem, även inom andra ämnen är modersmål.

Lärarna har efter videoföreläsningen gett uttryck för hur de planerar använda kunskapen om samtida bilderböcker i språk, - och grammatiklära men även i helhetsundervisning samt ämnesövergripande. Vidare har lärarna i sina reflektionstexter gett uttryck för att med hjälp av den samtida bilderboken engagera eleverna i samtida samhällsliga problem samt existentiella problem.

Text 29: Att ta in bilderböcker i en högstadielklass tror jag att kunde vara ett sätt att få fler elever engagerade under lektionerna. [...] Eftersom det går så mycket snabbare att läsa en bilderbok föreställer jag mig att jag tillsammans med eleverna verkligen kunde analysera bilderböcker ur många synvinklar och att alla i klassen skulle ha en chans att "hånga med", också svaga läsare.

Text 31: Tankarna började genast under samtalets gång snurra runt vilka böcker vi kunde ha som klassuppsättning, hur man kan jobba i olika årskurser och vilka ämnen som passar ihop med böckerna!

Sammanfattningsvis har majoriteten av lärarna gett uttryck för didaktisk planering och de har gett exempel på hur de vill tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen.

5.2.2 Uttryck för konkret didaktiskt förverkligande

I sina reflektionstexter har 30 lärare gett uttryck för konkret didaktiskt förverkligande. Med konkret didaktiskt förverkligande menar jag hur de i den egna undervisningen tillämpar kunskapen om samtida bilderböcker. Till näst följer några direktcitrat från reflektionstexterna där lärarna ger uttryck för konkret didaktiskt förverkligande.

Text 4: I min undervisning använder jag mig gärna av bilder och konkretiserar det jag vill lära ut med hjälp av bilder och konkret material.

Text 11: Det som legat mig närmast i undervisningen i de lägre klasserna är att bilderna är ett komplement till texten eller varför inte tvärt om.

I reflektionstexterna har lärarna gett uttryck för konkreta exempel på hur de tillämpar kunskapen om samtida bilderböcker i undervisningen. Lärarna har bland annat gett uttryck för hur de genom arbetet med den samtida bilderboken har kunnat konkretisera ämnesinläringen.

Text 7: Ifall jag till exempel har någon som är elak mot sina kompisar i klassen kan jag via en bok med det temat diskutera saken på ett neutralt sätt med eleverna.

Lärarna har även gett uttryck för hur de konkret kan använda samtida bilderböcker i undervisningen för att avdramatisera svåra ämnen men även använda bilderboken som diskussionsunderlag för känsliga ämnen. Lärarna har även gett uttryck för hur de med den samtida bilderboken som verktyg kan stärka och sammanbinda klassandan samt öva social kompetens.

Text 8: Jag har använt bilderböcker och grafiska romaner i min modersmålsundervisning, men efter föreläsningen förstår jag att jag kan utvidga mina arbetsmetoder.

Text 13: I gymnasiet är det tacksamt att jobba med multimodala texter för att utveckla läsförståelsen som behövs i det nya digitala studentprovet.

Text 14: Jag använder alltid skönlitteratur som lästräningsmaterial för eleverna för att alla ska hitta något intressant på sin egen läsnivå.

Text 21: Storyline, min egen favorit, är ett bra sätt att arbeta med bilderböcker och många bilderböcker öppnar upp för ämnesöverskridande undervisning.

Text 35 & 38: Genom detta arbetssätt får eleverna träna på Multilitteraciteten eftersom de läser många hela verk och arbetar med innehållet från olika

vinklar. [...] Slutligen passar bilderböcker, och givetvis andra litterära verk, fint i helhetsundervisning. Att arbeta ämnesövergripande med böcker.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att flertalet av lärarna har gett uttryck för hur de konkret tillämpar kunskapen om samtida bilderböcker i den egna undervisningen.

5.2.3 Uttryck för didaktisk utveckling

Efter videoföreläsningen har 28 lärare gett uttryck för didaktisk utveckling i sina reflektionstexter. Med uttryck för didaktisk utveckling menar jag hur lärarna genom att tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker kan utveckla undervisningen. Nedan följer några utvalda direktcitater från reflektionstexterna där lärarna gett uttryck för didaktisk utveckling.

Text 1: Genom bilderböcker kan man resa i tiden. Man kan jämföra äldre och nyare bilderböcker och fundera på hur var det förr jämfört med nu? Den här idén gillar jag.

Lärarna har gett uttryck för didaktisk utveckling genom att tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i undervisningen bland annat genom att röra sig i historisk tid men även utveckla elevernas lokala anknytning genom att ändamålsenliga bilderböcker.

Text 10: Samhället är överlag bildvänligt. Därför finns det också ett behov av ökad visuell läskunnighet och att känna till metaspråket kring bilderboken. [...] Genus är en sak som den samtida bilderboken hjälper till att förstå.

Text 27: Det viktiga är, tror jag, att man själv gör sig medveten om varför man använder (bilder)böcker i undervisningen. Vad syftet är med just den bok man för tillfället jobbar med. Den visuella läskunnigheten gör att man börjar se bilder runt omkring sig i samhället på ett annat sätt.

Text 11: Genom lästräning utvecklar vi ordkunskapen. Ett större ordförråd ger oss större allmänbildning o.s.v. [...] Vi kan med hjälp av bilderboken och bilder i allmänhet öva eleverna att bli mera samhällskritiska och närma oss

ämnen som kan vara känsliga t.ex. flyktingpolitik och mera existentiella frågor.

Text 13: Med tanke på den demokratiska fostran kan man understryka litteraturens roll som verktyg för identitetsutveckling.

Lärarna har även gett uttryck för hur de kan tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i undervisningen för att utveckla visuell uttryckskompetens och visuell läskunnighet hos eleverna. De har också konstaterat att de med den samtida bilderboken kan utveckla elevernas samhällsförankring.

Text 14: Eleverna kan också bli intresserade för att texten eller bilderna bryter mot de regler de är vana vid. Utgående från böckerna kan man skapa diskussion, träna kritiskt tänkande, analysera språk, bilder, genus eller miljö.

Text 37: Via bilderboken kan man på ett ändamålsenligt sätt uppnå det som jag annars också tycker är viktigt då vi arbetar med litteratur, som t.ex. öva upp ett analytiskt tänkande, diskussioner om samhällseliga och etiska frågor, öva på att formulera sina egna åsikter och framföra dem, samt öva på läsförmågan.

Text 39. Boken har oftast existentiella frågeställningar som man som lärare och elev får ta ställning till och de vidgar världsbilden och synen på människan.

Text 21: Skolan har en viktig uppgift i att ge jämlik undervisning och då också ge chansen åt alla barn att ta del av bra litteratur. Vi kan inte utgå från att alla barn får ta del av god litteratur hemma utan vi behöver nog i skolan "jämna ut" den litterära klyftan som finns mellan elever.

Lärarna har gett uttryck för hur de kan utveckla undervisningen med samtida bilderböcker och problematisera samtida samhällseliga fenomen. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att en stor del av lärarna har gett uttryck för didaktisk utveckling genom att tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i undervisningen.

5.3 Fördjupning av exempel

I fördjupning av exempel har jag valt att lyfta några intressanta lärarreflektioner som jag ännu vill belysa. Nedan följer de citat jag ansåg kunde tillföra insikt i några av lärarnas reflektioner och förståelse kring den samtida bilderboken.

Text 22, 24 & 25: Trots de många möjligheter som bilderboken ger känns det som om arbete med den ligger långt nere på prioriteringslistan med tanke på allt stoff som skall rymmas i modersmålsämnet i dag. [...] En utmaning när man pratar om helhetsundervisning upplever vi är tidsbristen som många lärare upplever. Det kan vara svårt att få andra ämneslärare med på tåget, eftersom de då upplever att de måste plocka bort något annat. Man drar sig lite för att initiera ämnesövergripande projekt när det ibland känns som om man får dra hela lasset själv.

Text 34: Att vara kritisk till skönlitteratur känns främmande.

Text 9: Det som föreläsningen mest gav mig var en lång lista på bilderböcker att ta upp i undervisningen. Jag har haft en aning svårt att hitta bland de mängder av bilderböcker som finns, så jag fick definitivt många boktips. Utöver det var jag bekant med det mesta, eftersom jag jobbat med bilderböcker så pass intensivt under de senaste två-tre åren.

Text 11. Vad berättar bilderna och texten eller vad berättar bilden utöver det som står i texten är saker jag tror vi behöver öva mera på. Här känner jag själv att det skulle vara bra med fortbildning för att få tips och idéer på hur man kunde styra in eleverna så att de uppfattar och kan tolka det de ser i bilderna... Där kände jag av min bristande förmåga att själv kunna tolka och inspirera eleverna att läsa från bilderna.

Text 40: Föreläsningen kändes som en verklig vitamininjektion efter all digitaliseringsyra.

6 Diskussion

Avhandlingens resultat sammanfattas i kapitlet i relation till teori samt tidigare forskning. En klar bild av temat skapas genom att koppla resultatet till tidigare forskning som gjorts inom samma temaområde. Efter resultatdiskussionen följer metoddiskussionen för att avslutningsvis gå in på implikationer och förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att belysa verksamma lärares reflektioner och förståelse kring möjligheter med den samtida bilderboken. Utgående från avhandlingens syfte kunde jag formulera två forskningsfrågor. Jag har valt att diskutera mina resultat av undersökningen utgående från de två forskningsfrågorna. I och med att svaren på forskningsfrågorna delvis flyter samman, och jag anser att diskussionen blir mer övergripande och tydlig, diskuteras de tillsammans istället för åtskilt. Eftersom reflektionstexterna är baserade på Katrina Åkerholms, Mia Österlunds och Heidi Höglunds videoföreläsning om *Litteraturdidaktik, bilderböcker och grafiska romaner i teori och praktik* (Westergård, 2020) syns en tydlig likhet mellan reflektionstexternas innehåll och föreläsarnas tankar kring den samtida bilderboken i undervisningen. Det är därför orsak att reflektera över huruvida reflektionstexterna reflekterar lärarnas uppfattningar av den samtida bilderboken eller enbart redogör för det som framhölls under videoföreläsningen.

Som ett resultat av föreläsningen och kursuppgiften har lärarna varit tvungna att reflektera kring användandet av bilderboken i undervisningen. Lärarna reflekterade även över den egna undervisningen och hur de tidigare har jobbat, önskar jobba eller ämnar jobba framöver. Ingemansson (2020, s. 18) samt tidigare forskning (Fodstad Gourvennec, 2020; Kåreland, 2009) visar att de didaktiska val en lärare gör utgör grunden för läsningens förutsättningar i skolan och vidare i livet och är grundläggande för huruvida eleverna blir läsande människor. En kompetent lärare är enligt Frost (refererad i Tjernberg, 2016, s. 19) en sådan lärare som reflekterar över den egna undervisningen samt det egna arbetet. Då en lärare reflekterar över dessa skapas en förståelse för hur den egna undervisningen ser ut och hur man som

lärare kan förbättra den med elevernas bästa förutsättningar i åtanke. Som ett resultat av denna reflektion över det egna arbetet kan utveckling av den egna undervisningen ske. Samtliga lärare har i sina reflektionstexter reflekterat kring den egna undervisningen i samband med att de besvarat kursuppgiften *vad de tar med sig från föreläsningen om den samtida bilderboken samt varför och hur de vill använda samtida bilderböcker i undervisningen*. I och med arbetet med de egna reflektionstexterna har lärarna varit tvungna att fokusera på den egna undervisningen och hur de vill tillämpa den information om den samtida bilderboken som de fick ta del av under föreläsningen. Majoriteten av lärarna visade intresse för att utveckla det egna arbetet med den samtida bilderboken i undervisningen.

För att gå tillbaka till avhandlingens teoridel och tidigare forskning (Fodstad Gourvenec et al., 2020; Höglund, 2017; Höglund, 2019) kopplat till lärarnas tankar om den samtida bilderboken i undervisningen visar resultaten på att verksamma lärare i grundskolan och andra stadiet ser en stor potential med bilderboken. De har i enlighet med tidigare forskning (Eriksson, 2017; Höglund, 2018; Jönsson, 2019; Kåreland, 2001; Lassén-Seger, 2014) konstaterat att den samtida bilderboken är en allåldersbok som fått ett uppsving i vårt visuellt orienterade samhälle. Enligt tidigare forskning (Höglund, 2018) har det skett en visuell bildvändning inom kultur och kommunikation under de senaste decennierna som delvis förklarar detta uppsving. Lärarna har vidare uttryckt vikten av visuell läskunnighet för att kunna förstå och ta del av information av olik karaktär, vilket stöds av tidigare forskning (Österlund, 2014).

Den visuella vändningen syftar såväl enligt forskningen (Höglund, 2018) på det visuellas centrala roll i olika slag av kommunikation som på vikten av att granska visuella uttryck för att således förstå samhället i det stora hela. Eleverna är enligt lärarna duktiga på att tyda visuell kommunikation men saknar de rätta begreppen för att uttrycka det muntligt, vilket Edwards (2008) tangerat i tidigare forskning. Eleverna är vana med multimodaliteter vilket kan ses som ett resultat av den utvidgade synen på text, där fokus varit på skrivna, muntliga, visuella samt audiovisuella uttryck. Den vidgade förståelsen av begreppet text har enligt tidigare forskning konstaterats (Höglund, 2018) haft stor inverkan på pedagogik, didaktik samt teorier om lärande och har utvecklats samtidigt med den multimodala synen på

kommunikation och lärande. Det kan däremot tänkas att ifall eleverna inte behärskar visuell läskunnighet, varken blir instruerade i uppgiften eller vet vad som förväntas av dem och diskussionen kring det lästa uteblir, kan de didaktiska implikationerna i värsta fall leda till att poängen med att läsa bilderböcker går förlorad. Därför är det otroligt viktigt att lärare har ett uttalat mål med bilderboksläsningen, för att undvika lärsituationer där eleverna inte ges de rätta verktygen för att handskas med bilderboksläsandet.

Tidigare forskning (Almgren White, 2020; Fodstad Gourvenec et al., 2020; Österlund, 2014) stöder lärarnas reflektioner kring huruvida bilderboken är ett multikonstverk som inte enbart tränar verbal och visuell läskunnighet utan som även stödjer eleverna i det egna jagets utveckling och utvecklar en förståelse för samtida samhällsliga fenomen så som genus, normer, etnicitet, flykt och klimat med mera. Utvecklingen kring den visuella vändningen har enligt tidigare forskning (Höglund, 2018) tydligt markerat att kunskap och lärande är, förutom språkliga och kognitiva processer, även multimodala och sociala. Tidigare forskning (Kåreland, 2015; Lassén-Seger, 2014) inom litteratur har inte enbart intresserat sig för hur en författares levnadsberättelse är det som avspeglas i verket utan de har även granskat hur samhället i det stora hela samt tidsandan och kulturströmningar av olik karaktär haft inverkan på litterära verk. Barnboken fungerar som en spegel som avslöjar sin tids syn barnet och barndomen, den säger helt enkelt en hel del om barns villkor under olika tidsperioder. Den litteratursociologiska forskningens område tangerar sammanfattningsvis samspelet mellan litteraturen och samhället. Merparten av lärare har i reflektionstexterna nämnt att bilderboken är ett verk som speglar samtiden, samtida föräldraskap, politikklimate och aktualiserar samhällsliga problem, vilket stöds av tidigare forskning (Höglund, 2019; Lassén-Seger, 2014; Österlund, 2014).

Tidigare forskning (Kåreland, 2015) poängterar att bilderboken har, som estetiskt verk, genomgått en förändring i samband med digitaliseringen och mediernas framfart. Den är en symbiotisk konstform, där budskapet i boken framträder då en samverkan mellan det verbaliserade och det visualiserade berättandet sker. Resultaten visar att detta är något lärarna tagit fasta på i reflektionstexterna. De har lyft bilderbokens mångdimensionella möjligheter och resonerat kring samverkan mellan bild och text, det vill säga ikonotexten. Vidare har de även funderat kring

bilderbokens metaspråk samt bilderboksanalysen och hur de med eleverna kan öva verbalt uttrycka det de redan visuellt uppfattat. Forskning påvisar (Kåreland, 2015; Ommundsen, 2018; Rhedin, 1992) att eftersom analysen av bilderboken sker i gränslandet mellan två skilda vetenskaper, litteraturvetenskapen och konstvetenskapen, behövs det analysredskap från båda områdena för att utförligt granska bilderboken. Vidare kan det konstateras att bilderna i en bilderbok ingår i en svit och tillsammans inbördes skapar de ett sammanhang av betydelse, de går inte att se som enskilda konstverk och analyseras var för sig.

Resultaten i denna avhandling visar att lärare är positivt inställda till att använda den samtida bilderboken i undervisningen. Endast tre av respondenterna uttryckte tidsbrist, i och med ett redan gediget innehåll i ämnet modersmål, som en orsak till varför de inte tänker tillämpa kunskapen om den samtida bilderboken i undervisningen. Det kan konstateras att dessa respondenter möjligen har missat poängen med videoföreläsningen där det tydligt redogjordes för såväl fördelar som konkreta tips med den samtida bilderboken i undervisningen på olika stadier. Enligt Jönsson (2019, s. 42), som stöds av tidigare forskning (Höglund, 2018) är det konstigt att bilderboken inte används i en större utsträckning i grundskolans högre årskurser och i gymnasiet, då bilderbokskonsten i Norden utvecklats enormt vad gäller såväl estetik som tilltal. Den samtida bilderboken är en konstform i sig och strävar mot ett genuint berättande där det genuina barnperspektivet tillämpas.

Vidare efterlyser lärarna vidare fortbildning kring arbetet med den samtida bilderboken i undervisningen. De uttrycker även svårigheter med att hitta bra, ändamålsenlig litteratur och önskar konkreta tips och stöd av bilderboksambassadörer. Jag vill ändå påstå att det är lärarens inre motivation som är avgörande för huruvida denne tillämpar kunskapen om den samtida bilderboken i den egna undervisningen. Det är på lärarens ansvar att följa olika bilderboksförlag och deras publicering av bilderböcker, det är likaså lärarens ansvar att läsa recensioner om nytgivna bilderböcker för att på så vis skapa sig en uppfattning om utbudet. Vidare kan lärare vara i kontakt med de lokala biblioteken för att där fråga om förslag på bra litteratur. Vanligtvis finns det bibliotekarier med gedigen kunskap om bilderböcker och olika teman på bilderböcker. Visserligen menar Ingemansson (2020, s. 18) att det finns orsak till reflektion över samhällets gemensamma ansvar

för läsningen på såväl politikernivå, tjänstemannanivå som rektorsnivå. Tillsammans ska rektor och lärare möjliggöra ett läsklimat för en läsmiljö i skolan som är hållbar. Ändå vill jag påstå att det är på den individuella lärarens ansvar att inkludera den samtida bilderboken i den egna undervisningen.

Eftersom respondenterna före skrivandet av reflektionstexterna tagit del av videoföreläsningen och föreläsarnas argument för varför skönlitteratur ska användas i undervisningen på alla stadier är även respondenternas tankar väldigt lika föreläsarnas. Ändå tror jag att det varit en tankeställare för lärarna samtidigt som de fått konkreta tips och inspiration. I resultatredovisningen används beskrivningskategorierna för att beskriva vilka reflektioner lärarna gjort kring den samtida bilderboken efter videoföreläsningen samt hur de vill tillämpa kunskapen om samtida bilderböcker i undervisningen. Utgående från resultattabellerna (se tabell 1, s. 42–43; tabell 2, s. 51–52) kan det konstateras att majoriteten av lärarna resonerat väldigt lika. Resultattabellerna fyller i princip endast syftet att förtydliga hur snarlika lärarreflektionerna är varandra.

Tidigare forskning (Höglund 2017) instämmer med Skaftun och Michelsen (2017, s. 27) att litteraturundervisningen i skolan har en stor spännvidd där skönlitteratur samexisterar med sakprosa och begreppet text inkluderar såväl skriftliga, muntliga och sammansatta texter. Det är därför av betydelse att tala om ett utvidgat litteraturbegrepp. Lärarna har i sina reflektionstexter tagit fasta på helhetsundervisning och ämnesövergripande undervisning. Det kan noteras att de sett potentialen med den samtida bilderboken som ett verk som kan underlätta samarbetet över ämnesgränserna. De har även konstaterat hur mångsidigt bilderboken kan tillämpas i undervisningen, till exempel som ingång till teman men också för att skapa dialog. Resultaten av analysen stöds av tidigare forskning (Pagliaro, 2014) och visar att lärarna även ser vilka möjligheter bilderboken kan erbjuda svaga eller långsamma läsare, tanken att kunna läsa ett helt verk kan för många elever fungera sporrande och i bästa fall kan bilderboksläsandet väcka läslusten hos eleverna. Enligt tidigare forskning (Höglund, 2019) stöds Ingemansson (2020, s. 17) i sitt konstaterande att skolfrågor är ett återkommande samtalsämne i samhället inom olika sociala och politiska sammanhang, särskilt frågor kring läsning är högaktuella. Spekulationerna kring orsakerna bakom den sjunkande läsförmågan hos barn och

ungdomar är många. Nya färdigheter måste erhållas för att eleverna ska kunna nå djupare kunskap genom läsning, vidgade kunskaper om lässtrategier är en sådan färdighet.

Lärarna har konstaterat att bilderboken i bästa fall kan ge eleverna förståelse och utveckla bredare kompetens. Flertalet av lärarna påpekade att tanken att öva kritiskt tänkande med skönlitterära verk var ny. Litteraturundervisningen i skolan ska enligt tidigare forskning (Fodstad Gourvennec et al., 2020; Lassén-Seger, 2014) och med stöd av Skaftun och Michelsen (2017, s. 28–29) ge eleverna historisk förståelse samtidigt som eleverna ska kunna nyttja sin kulturella kunskap som de erövat för att kunna orientera sig i nutiden och även i framtiden. Litteraturen ska användas för att skapa nya tankar och syn på verkligheten samt för att öva kritiskt känsla. Den ska inte minst forma eleverna. Förutom att litteraturen kan öva upp elevernas kritiska tänkande så ska (Skaftun och Michelsen, 2017, s. 29) den också enligt tidigare forskning (Fodstad Gourvennec et al., 2020; Höglund, 2019; Kåreland, 2015) ska tillföra upplevelser och möjligheten att upptäcka samt utvecklas enligt det personliga, naturliga anlagets potential. Vidare menar forskningen att eleverna ska utveckla en historisk och kulturell insikt och använda den som förankring för att ta tillvara och utveckla den egna identiteten för framtiden.

Skaftun och Michelsen (2017, s. 29) poängterar att eleverna genom litteraturen ska lära sig bemästra livet som medborgare i samhället. Vidare menar Judith A. Langer (2005, refererad i Ingemansson 2020, s. 46) att hög läskunnighet innebär att läsaren ska kunna formulera frågor, skapa tydliga sammanhang, värdera ett ämne från olika perspektiv samt bemöta motstridiga åsikter och idéer. Eleven ska hellre söka komplexitet än lätta svar samtidigt som eleven ska utmana andra åsikter samt ha ett öppet sinne. I läsandet av bilderböcker bör eleverna söka efter sådana röster som är marginaliserade eller tysta såväl i som utanför texten. Under senare tid har även intresset för läsaren fått allt större del i forskningen (Kåreland, 2015). Receptionsforskningen har i takt med läsarens makt över texten utvecklats till ett brett fält. Allt mer betonas det att eleven är med och skapar den text som läses. Inför läsningen har eleverna förväntningar som också bör infrias. Tidigare forskning (Kåreland, 2015) visar på att genom litteraturläsningen får vi möjlighet att bättre förstå vår omgivning och den värld vi lever i.

Målet för fortbildningsprojektet *Gränsland* var att de deltagande lärarna skulle höja den personliga kompetensutvecklingen samt delge kollegor de nya insikter som de erhållit som ett resultat av fortbildningen (Åbo Akademi, 2019). Utgående från de resultat som redovisats i avhandlingen kan det konstateras att projektets mål delvis uppnåtts eftersom lärarna har uttryckt kompetensutvecklande reflektioner i reflektionstexterna. Däremot har min avhandling inte fokuserat på huruvida lärarna delgett sina kollegor de insikter de kommit till under fortbildningens gång eftersom kursuppgiften som resulterat i lärarnas reflektionstexter inte tangerade ämnet.

6.2 Metoddiskussion

Utgående från avhandlingens syfte var valet av forskningsansats relativt lätt. Jag valde att utgå från en fenomenografisk forskningsansats eftersom syftet med avhandlingen var att belysa verksamma lärares reflektioner och förståelse kring möjligheter med den samtida bilderboken. Fenomenografin är en kvalitativt inriktad empirisk forskningsansats och ämnar gestalta eller beskriva ett meningsinnehåll. Mitt syfte var alltså att belysa lärarnas uppfattningar av ett fenomen, det vill säga den samtida bilderboken i undervisningen och därför var det i enlighet med tidigare forskning (Uljens, 1989; Wallén, 1996) relevant att tillämpa den fenomenografiska forskningsansatsen.

Enligt tidigare forskning (Fejes & Thornberg, 2009) är det forskarens ansvar att överväga vilken ansats som lämpar sig bäst för den egna undersökningen. Jag läste in mig på forskningsmetodik och kunde konstatera att fenomenografin bäst svarade på mitt behov, vilket jag fick stöd i av tidigare forskning (Dahlgren & Johansson, 2019; Uljens, 1989) eftersom jag ämnade fånga, för att sedan beskriva, analysera och tolka hur lärarna uppfattar den samtida bilderboken.

Mitt empiriska material bestod av 40 verksamma lärares reflektionstexter. Eftersom lärarnas identiteter inte framgick i textmaterialet som jag fick tillgång till via min handledare, behölls deras anonymitet och tillförlitligheten i texterna är således hög. Tidigare forskning (Dahlgren & Johansson, 2019; Denscombe, 2004; Denscombe, 2018) konstaterar att avhandlingens trovärdighet och tillförlitlighet stärks ifall kärnfulla direkta citat används, vilket jag gjorde då jag inkluderade citat ur reflektionstexterna i min resultatredovisning.

Det fenomenografiska forskningsarbetet följer en tydlig struktur och arbetsordning. I min analys har jag inte kunnat tillämpa den fenomenografiska forskningsansatsens alla delmoment. I en fenomenografisk studie ska forskaren intervjua individer om deras uppfattningar av företeelsen eller det aktuella problemet. De bandade intervjuerna, det vill säga utsagorna av uppfattningen, ska därefter transkriberas på papper. Eftersom jag inte följt fenomenografins arbetsordning till punkt och pricka är det enligt tidigare forskning (Dahlgren & Johansson, 2019; Uljens, 1989) inte en renodlad fenomenografisk analys. Jag har analyserat lärarnas utsagor, det vill säga reflektionstexterna och tittat efter likheter och olikheter i deras texter, vilket enligt tidigare forskning (Uljens, 1989) är korrekt enligt fenomenografin.

Det som särskiljer sig i min avhandling från en korrekt utförd fenomenografisk analys är alltså de reflektionstexter som lärarna skrivit som svar på kursuppgiften. Jag har alltså inte intervjuat lärarna och har således inte heller kunnat banda in deras uppfattningar av samtida bilderboken i undervisningen för att sedan transkribera och analysera utsagorna. Det kan tänkas att en metodkombination skulle varit rätt tillvägagångssätt, vilket understödes i forskningen (Denscombe, 2018) eftersom en metodkombination kunde stärkt tilltron till fyndens träffsäkerhet och gett en mer fullständig bild av företeelsen. Vidare kunde en metodkombination även kunnat utveckla och föra min analys framåt. En annan forskningsansats som kunde tillämpats är hermeneutiken, vilken enligt Westlund (2019, s. 72) handlar om att tolka, förstå och förmedla upplevelser av olika fenomen. Hermeneutiken är bland annat lämplig då syftet med studien är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av fenomen men även då informanternas ges stort utrymme att själva välja vad de vill tala eller skriva om.

Vidare har jag vid kondensationen skapat begrepp då jag egentligen direkt borde valt ut citat eller uttalanden (Dahlgren & Johansson, 2019) ur reflektionstexterna. Jag har ändå märkt ut de uttalanden mina begrepp berört så konkret har jag gjort enligt den fenomenografiska arbetsordningen men mitt analysarbete var i omsvängd ordning. Tidigare forskning (Dahlgren & Johansson, 2019) menar att då forskaren ska namnge kategorierna bör namnen vara korta samtidigt som det fångar meningsinnehållets känsla. Mina namn på de tre beskrivningskategorierna under forskningsfråga 1 är korta men jag kan konstatera med stöd i tidigare forskning (Dahlgren & Johansson,

2019) att de inte är exklusiva eftersom flera av citaten platser inom flera kategorier. Jag kan konstatera att jag inte är nöjd med mina beskrivningskategorier, jag borde helt klart jobbat vidare på namnen på kategorierna. Jag gjorde ett enormt arbete med analysen och jag var systematisk och noggrann men jag gjorde det svårt för mig själv att inte låta kategorierna flyta samman, vilket också försvårar läsarens förståelse av innebörden av innehållet i de olika kategorierna.

Tidigare forskning (Uljens, 1989) föreslår att forskaren i arbetet med att fördela utsagorna över de beskrivna kategorierna kunde gynnas av att en andra oberoende forskare fördelar utsagorna enligt sin tolkning över beskrivningskategorierna. Således kan skillnader i tolkningen framkomma och forskaren kan antingen befästa att beskrivningskategorierna är korrekta eller att de ännu behöver bearbetas och förtydligas. Eftersom reflektionstexterna var konfidentiellt material har jag inte använt mig av en oberoende forskare för att testa ifall mina namn på beskrivningskategorierna är hållbara. Nu i efterhand kan jag tänka att det skulle varit en bra idé att be om extern hjälp att granska huruvida mina beskrivningskategorier var exklusiva eller inte. Jag upplever att namnen på beskrivningskategorierna inte är tillräckliga och att de flyter in i varandra.

Det kan noteras att enligt tidigare forskning (Uljens, 1989) är det svårt att bevisa trovärdigheten av en analys då den baserar sig på individers personliga uppfattningar. Tidigare forskning (Fejes & Thornberg, 2009) menar även att alla kvalitativa studier är unika, vilket innebär att även det analytiska arbetssättet blir unikt till sin karaktär. Forskarens egna tolkningar och erfarenheter ses inom kvalitativa undersökningar som en tillgång, vilket möjliggör att en unik och djupgående undersökning kan skapas. Däremot kan forskarens självdisciplin, personliga känslor, färdigheter, utbildningsnivå, intellekt samt kreativitet även leda till att undersökningen ifrågasätts och till och med ses som mindre tillförlitlig.

Resultatets trovärdighet höjs enligt tidigare forskning (Denscombe, 2018; Trost, 2010) ifall forskaren kan konstatera att undersökningen skulle resultera i samma resultat vid omtagning. Eftersom min avhandling baserar sig på lärarnas reflektionstexter, vilka i sin tur baserar sig på videoföreläsningen, så kan det tänkas att samma resultat skulle uppnås vid omtagning. Skulle en ny grupp lärare ta del av videoföreläsningen för att sedan besvara kursuppgiften är det mycket möjligt att

deras reflektioner vore snarlika de jag nu analyserat. Visserligen kan nyanskillnader förekomma men jag ser det inte som ett problem som skulle fälla min avhandlings tillförlitlighet, vilket även stöds av tidigare forskning (Denscombe, 2018) eftersom jag kan konstatera att den tillämpade metoden gett data på ett konsekvent sätt.

6.3 Implikationer och förslag till fortsatt forskning

Genom att granska dessa reflektionstexter, så har min nyfikenhet växt och vid vidare forskning skulle jag göra intervjuer med lärarna för att kunna få en djupare förståelse kring deras uppfattningar av den samtida bilderboken i undervisningen. Det skulle även vara intressant ifall lärarna skulle besvara samma kursuppgift före och efter videoläsningen för att därefter undersöka ifall kompetensutveckling skett. Många av lärarna uttryckte svårigheter med att finna bra, ändamålsenlig litteratur. Fortsatt forskning kunde fokusera på hur lärarna önskade ta del av bra, ändamålsenlig litteratur. Det vill säga genom vilka kanaler de önskade få aktuell information om samtida bilderböcker och vad de önskar att denna information inkluderade.

Samma videoföreläsning används även in projektet *Gränsland Light* (Åbo Akademi, 2021) och då kunde det vara intressant att utföra en ny undersökning baserad på samma syfte och forskningsfrågor men med annan analysmetod, till exempel hermeneutisk forskningsansats eller metodkombination. Det vore även intressant att genom intervju belysa elevers tankar om den samtida bilderboken i undervisningen, det innebär helt nya möjligheter och resultatet kan säkert variera beroende på ifall forskaren intervjuar yngre eller äldre elever.

Min avhandling samt de resultat jag kommit fram till i analysen kan vara till stöd för verksamma lärare och andra studerande, men också för fortbildningsprojektet *Gränsland* och fortsatt forskning. Mina resultat hjälper till vidareutveckling av dylika projekt och fortbildningar.

Litteraturförteckning

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Liber.

Alatalo, T. (2021). *Högläsning – didaktik för språk, läs- och skrivutveckling*. Studentlitteratur.

Almgren White, A. (2020). Bilderbokens potential att i förskoleklass utveckla förståelse om människans aktiva roll för global hållbar utveckling. I C. Löwe & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 80–103). Natur & Kultur.

Bakhtin, M. M. (1981). Forms of time and of the chronotope in the novel: Notes toward a historical poetics. I M. Holquist (Red.), *The dialogical imagination: four essays* (s. 84–258). Routledge.

Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Gleerups.

Boglund, A. & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Gleerup.

Cederblad, G. (1980). *Barnspråk och barnkultur. Svenska för dig som har med barn att göra*. Esselte Stadium.

Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 179–192). Liber.

Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Druker, E. (2008). *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Makadam.

Edvardsson, J. (2020). *Skönlitteratur i värdegrundsarbetet*. Studentlitteratur.

Edwards, A. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Natur & Kultur.

Edwards, A. (2019). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Natur & Kultur.

Eriksson, Y. (2017). *Bildens tysta budskap. Interaktion mellan bild och text*. Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Liber.

Fodstad Gourvennec, A., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Languages and Literature*, 20(20), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.

Höglund, H. (2017). Varför läsa skönlitteratur i skolan? *Hufvudstadsbladet*, (27.9.2017), –. Hämtad 24 april 2021, från <https://www.hbl.fi/artikel/varfor-lasa-skonlitteratur-i-skolan-2/>

Höglund, H. (2018). Tecken på tolkning – litteraturtolkning som förhandlingsprocess. I E. Insulander & S. Selander (Red.), *Att bli lärare* (s. 182–189). Liber.

Höglund, H. (2019). Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisningen i de finländska läroplansgrunderna. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria heilä-Ylikallio* (s. 185 – 199). Åbo Akademi University Press.

Ingemansson, M. (2020). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur.

Jönsson, M. (2019). Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet: hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen* (s. 41–63). Natur & Kultur.

Karolinska Institutet Universitetsbibliotek [u.å.]. *Ekologi*. Hämtad 26 februari 2021, från <https://mesh.kib.ki.se/term/D004463/ecology>

Kåreland, L. (2001). *Möte med barnboken*. Natur & Kultur.

Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historik, genrer, termer, analyser*. Studentlitteratur.

- Lassén-Seger, M. (2014). Bilderboken – möjligheternas medium. I M. Lassén-Seger (Red.), *By-Finnish illustration for children* (s. 114–123). Jokowski.
- Laukka, M. (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. I U. Rhedin, O. K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 185–189). Alfabet.
- Nationalencyklopedin [u.å.]. *Intertextualitet*. Hämtad 26 februari 2021, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/intertextualitet>
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Nordenstam, A. & Wallin Victorin, M. (2019). Tecknade serier: ett medium för klassrummet. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen* (s. 139–167). Natur & Kultur.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. Seierstad Stokke & E. Seip Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Universitetsforlaget.
- Pagliari, M. (2014). Is a Picture Worth a Thousand Words? Determining the Criteria for Graphic Novels with Literary Merit. *The English Journal*, 103(4), 31–45.
- Pantaleo, S. & R. Sipe, L. (2008). Introduction: Postmodernism and picturebooks. I L. R. Sipe & S. Pantaleo (Red.), *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality* (s. 1–8). Routledge.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Alfabet.
- Rhedin, U, K., O. & Eriksson, L. (2013). En fanfar för bilderboken!. I U. Rhedin, O. K. & L. Eriksson (Red.), *En fanfar för bilderboken!* (s. 11–13). Alfabet.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm.
- Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning: processinriktat skrivande i klassrummet*. Liber.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216–235). Liber.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (u.å.a). *Litteraturundervisning*. Hämtad 25 maj 2021, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/litteraturundervisning>

Utbildningsstyrelsen (u.å.b). *Vi inspirerar barn och unga till att läsa*. Hämtad 3 april 2021, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/vi-inspirerar-barn-och-unga-till-att-lasa>

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Wallner, L. (2020). *Det rutiga klassrummet. Serier, multimodalitet och litteracitet*. Studentlitteratur.

Westergård, S. (19 maj 2020). *Litteraturdidaktik*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/wmZuck1BFkM>

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 72–90). Liber.

Åbo Akademi Universitet. (2019). *Gränsland*. Hämtad 3 april 2021, från <https://www.abo.fi/centret-for-livslangt-larande/pedagogik-och-lararfortbildning/gransland-forma-ditt-fortbildningsprojekt-om-las-och-skrivprocessen-pa-2020-talet/>

Åbo Akademi Universitet. (2021). *Gränsland Light*. Hämtad 22 juni 2021, från <https://www.abo.fi/centret-for-livslangt-larande/pedagogik-och-lararfortbildning/gransland-light/>

Österlund, M. (2008). Kavatt men känslös. Den komplexa bilderboks-flickan i Pija Lindenbaums Gittan-trilogi. I M. Andersson & E. Druker (Red.), *Barnlitteraturanalyser* (s. 97–112). Studentlitteratur.

Österlund, M. (2014). Gränsöverskridande grafiska romaner. En hemtam hybridform för unga läsare. I A. Boglind, P. Holmberg & A. Nordenstam (Red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (s. 179–206). Studentlitteratur.