

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Litteraturvetenskapliga institutionen

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarprogrammet

Den där Emil på förskolan

En bilderboksreception hos barn i åldrarna 2-4 år

LV4200

VT08

Författare: Martina Rapp

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Sammanfattning

I förskolan lägger man grunden för barns fortsatta lärande. Därför är det viktigt att man som pedagog tänker på hur man presenterar och använder böcker på förskolan. I denna uppsats har jag analyserat Emil-böckerna som kapitelböcker och bilderboken *Den där Emil* för att se hur de skiljer sig och vad de har gemensamt. Dessa analyser ger en inblick i vad man som vuxen ser i dessa böcker.

Jag har också gjort en empirisk undersökning för att se vad barn i åldrarna 2-4 år tycker om boken *Den där Emil*. Anledningen till denna undersökning är att en text inte är en text utan sin läsare. Därför är det viktigt att veta om läsaren gillar eller ogillar en bok och vad det är i boken som är intressant. Kan det vara så att vuxna och barn uppfattar bilderböcker helt olika?

Den empiriska undersökningen är gjord i en förskolegrupp på 12 barn. Jag har gjort en fallstudie där jag använt mig av visuellt berättande, deltagande och observationer, jag har lekt saga, högläsning, analyserat barns eget läsande och personliga intervjuer.

Resultatet visar att de flesta barn föredrar visuellt berättande över högläsning. Då ser de tydligt bilderna och "läser" själva illustrationerna samtidigt som jag berättar eller läser texten. De flesta barnen gillar Emil i Lönneberga och har läst eller sett filmerna tidigare. Det märks också att barnen lägger större fokus på djuren i bilderboken än vad en vuxen skulle göra. Jag som vuxen är mer fokuserad på den berättande texten än vad barnen är.

FÖRORD	4
INLEDNING TILL TEXTANALYSERNA	4
SYFTET MED TEXTANALYSERNA	4
BAKGRUND TILL TEXTANALYSERNA	4
<i>ASTRID LINDGREN</i>	4
<i>EMIL I LÖNNEBERGA</i>	5
TEXTANALYSERNAS METOD	6
<i>BARNBOKSANALYS</i>	6
<i>Vad är en barnbok?</i>	6
<i>TEXTANALYS</i>	6
<i>EMIL SOM BILDERBOK</i>	10
<i>Vad är en bilderbok?</i>	10
<i>Bilderna i boken</i>	11
<i>Texten i boken</i>	13
INLEDNING TILL DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN	14
SYFTE	14
BAKGRUND	14
<i>ATT BERÄTTA FÖR BARN</i>	14
UNDERSÖKNINGENS METOD	15
<i>VAL AV BOK</i>	15
<i>UNDERSÖKNINGSGRUPP</i>	16
<i>GENOMFÖRANDE</i>	16
<i>Visuellt berättande</i>	16
<i>Deltagande och observationer</i>	17
<i>Att leka saga</i>	17
<i>Högläsning</i>	17
<i>Barns eget läsande</i>	17
<i>Personliga intervjuer</i>	18
<i>TILLFÖRLITLIGHET</i>	18
RESULTAT	18
<i>VISUELLT BERÄTTANDE</i>	18
<i>DELTAGANDE OCH OBSERVATIONER</i>	19
<i>ATT LEKA SAGA</i>	20
<i>HÖGLÄSNING</i>	20
<i>BARNS EGET LÄSANDE</i>	21
<i>PERSONLIGA INTERVJUER</i>	21
SAMMANFATTNING AV DEN EMPIRISKA STUDIEN	24
SLUTSATSER	25
LITTERATURFÖRTECKNING	26

Förord

Denna uppsats består av två undersökningar. I den första undersökningen har jag analyserat bilderboken *Den där Emil* som består av korta episoder. Därefter har jag analyserat motsvarande episoder ur de textböcker som de är hämtade ur.

Den andra undersökningen är en fältstudie där jag under en längre tid använt boken *Den där Emil* i en förskolegrupp för att se vad barnen tyckte om och vad de inte tyckte om, och vilken berättarteknik som fungerade bäst.

Textanalysen belyser hur vuxna kan se på kapitel- och bilderböcker. Receptionsanalysen exemplifierar hur små barn kan se på en bilderbok. Denna uppsats ger med hjälp av teorin och den praktiska undersökningen en bra bild av bilderboksreceptionen hos barn på småbarnsavdelningar i förskolan

Inledning till textanalyserna

Under 1700-talet användes bilderböcker som pedagogiska instrument. De böcker som ansågs vara bra läsning försågs med bilder för att bli barnvänliga. Bilderna skulle ha bra kvalitet så barnens ögon vände sig vid god smak (Rhedin 2001:33).

Idag används bilderböcker dagligen i skolor och förskolor. De kan användas i pedagogiska syften men huvudsakligen som underhållning.

Syftet med textanalyserna

När en textbok bearbetas om till en bilderbok sker stora förändringar både i illustrationerna och i texten. Dessa frågor vill jag få besvarade:

- Vad är det för berättande i textböckerna och bilderboken?
- Vad berättas med ord och vad berättas med bild?
- Ser personteckningen olika ut i textböckerna jämfört med bilderboken?

Bakgrund till textanalyserna

Astrid Lindgren

Astrid Lindgren, född Ericsson, föddes i november 1907. Hon växte upp utanför Vimmerby med sin pappa, Samuel August Ericsson, sin mamma, Hanna Ericsson, och sina tre syskon Gunnar, Stina och Ingegerd. Hennes far arbetade som prästgårdsarrendator på prästgården Näs (Strömstedt 2003:31).

Lindgren och hennes syskon hade bra förutsättningar att bli skribenter. Deras far, Samuel August, var en mycket bra berättare. Han berättade detaljerade händelser ur sin barndom för alla sina barn. Deras mor, Hanna, var duktig på att formulera sig skriftligt (Strömstedt 2003:58). Men familjens stora sagoberättare var dock Astrids farmor Ida. Hon berättade spännande historier om hemska mördare, skurkar och spöken (Strömstedt 2003:71).

När Lindgren var sexton år tog hon sin examen på realskolan. Hon hade bra betyg men hennes bästa ämne var svenska. Hon fick snabbt arbete på Wimmerby Tidning där hon fick läsa korrektur, skriva notiser och enklare reportage (Strömstedt 2003:194).

Vid arton års ålder, 1926, blir Lindgren gravid med en man hon inte vill ha något att göra med. Det blir en stor skandal i den lilla staden. Det skvallras om henne men också om den övriga familjen på Näs. Hon bestämmer sig för att lämna Vimmerby (Strömstedt 2003:203).

Lindgren flyttar till Stockholm där hon utbildar sig i stenografi och maskinskrivning. Hon fick hjälp att hitta ett hem där hon kunde bo fram till födseln och som sedan kom att bli

sonens, Lars, fosterhem. Han föddes på ett sjukhus i Köpenhamn, det enda sjukhus i Skandinavien som inte lämnade ut uppgifter till olika myndigheter (Strömstedt 2003:204f).

1931 gifte sig Astrid med Sture Lindgren och 1934 föddes Karin. Astrid Lindgren är hemma och tar hand om Lars och Karin samtidigt som hon arbetar hemifrån som redaktör för KAK:s turbok och KAK:s bilatlas (Strömstedt 2003:220ff).

Genom kontakter får Lindgren 1940 en hemlig anställning på underrättelsetjänstens avdelning för brevcensur. Arbetstiderna är flexibla vilket gör att hon fortfarande kunde vara hemma med sina barn (Strömstedt 2003:234).

1941 blir Karin sjuk i lunginflammation. Hon ber sin mor att berätta om Pippi Långstrump. Den dagen föddes Pippi. Det var dock först 1944 som Lindgren skriver ner historien. Hon gör det för att ge den till sin dotter i present. Hon skickar in en kopia till ett förlag men blir refuserad (Strömstedt 2003:226ff). Samma år vinner hon andra pris i en pristävling Rabén & Sjögrens förlag håller i. Det var ungdomsboken *Britt-Mari lättar sitt hjärta*. Efter det granskar hon och omarbetar sitt manus om Pippi Långstrump. Året därpå har Rabén & Sjögrens förlag ytterligare en pristävling, denna gång för barnböcker. Lindgren vinner första pris för *Pippi Långstrump*. Hennes andra bidrag *Alla vi barn i Bullerbyn* fick inget pris men blev uppköpt av förlaget tillsammans med *Pippi Långstrump*. 1946 får Lindgren anställning som barnboksredaktör på samma förlag. Där arbetade hon i 25 år. (Strömstedt 2003:253ff).

”[...] vid 70 års ålder, inledde Astrid Lindgren sin nya karriär som opinionsbildare. Det hon engagerade sig i var ständigt hjärtesaker som hon varit beredd att försvara och kämpa för under hela sitt liv – och som också på ett eller annat sätt varit närvarande och funnits gestaltade i hennes författarskap.” (Strömstedt 2003:351). Dessa hjärtesaker var kärleken till djur och natur. Hon brann också för utsatta barn. Hon engagerade sig bland annat för olika asylfall där barn var inblandade (Strömstedt 2003:351ff).

Astrid dog hemma i sin säng den 28 januari 2002 i samma lägenhet där hon bott i nästan 60 år (Strömstedt 2003:399).

Emil i Lönneberga

Tre av Lindgrens mest älskade och roliga böcker är: *Emil i Lönneberga*, *Mera hyss av Emil i Lönneberga* och *Än lever Emil i Lönneberga*. De två första böckerna kom ut på 1960-talet, 1963 och 1966, och den sista boken kom ut 1970 (Edström 2007:90)

Sviten om Emil kom till när Astrid försökte lugna ett gallskrikande barnbarn. Barnet tystnade när Lindgren utbrast: ”Gissa vad Emil i Lönneberga gjorde en gång!” (Strömstedt 2003:309). Sin inspiration hämtade hon som så många andra gånger från sin barndom. Emils klurighet och känsla för bra affärer kommer från hennes far. Samuel August tjänade pengar på att öppna grindar precis som Emil. Kanske var det därför som Emil var den figur som stod Samuel Augusts hjärta och intresse närmast (Strömstedt 2003:116f).

Strömstedt (2003:106) menar att det inte bara var Lindgrens far som stod karaktären Emil nära. Hon anser att man under hela Lindgrens författarkarriär kan se en växling mellan anpassning och revolt. Att det var först med *Emil i Lönneberga* som hon skapade ett barn där den fantasifulla revolten går ihop med anpassningen till det familje- och samhällsmönster som är så starkt etablerat i samhället. Av den anledningen skulle Emil vara den karaktär som står Astrid Lindgrens egen personlighet närmast (Strömstedt 2003:106).

Textanalysernas metod

Barnboksanalys

Vad är en barnbok?

Barnlitteratur är inte en egen genre då den inte består av tydliga, definierbara och återkommande drag (Nikolajeva 2004:13). Jag tänker precis som Nikolajeva använda en arbetsdefinition: ”Med barnlitteratur menar jag litteratur skriven, publicerad, marknadsförd och behandlad av experter med barn som dess huvudsakliga publik. Med barn menar jag, i enlighet med FN:s definition, människor mellan 0 och 18 år” (Nikolajeva 2004:15).

Det är viktigt att vara medveten om att barnlitteratur skrivs av vuxna för barn, ”[...] av en grupp som har makt för en grupp som är maktlös och förtryckt, ekonomiskt och ideologiskt” (Nikolajeva 2004:16). Barn är helt beroende av vuxna vilket givetvis präglar barnlitteraturens innehåll.

Textanalys

”De olika teoretikerna i narratologi har kommit med lite olika modeller för analys av texter. De flesta är dock överens om att det finns två grundläggande aspekter på varje litterär text: vad som berättas och hur det berättas” (Nikolajeva 2004:36). Nikolajeva (2004:36f) använder sig av Seymour Chatmans termer historia, vad boken handlar om, och berättelse, hur det berättas. Historiens huvudkomponenter är: händelser, miljö och personer. Berättelsens komponenter är berättarrösten, berättarperspektivet, temporalitet, stil och språk.

”Fabeln, även kallad intrig, är ett förlopp av händelser i historien, ’vad det är som händer’. Fabeln konstrueras medvetet av författaren för att återge händelserna på bästa möjliga sätt” (Nikolajeva 2004:49). Böckerna om Emil har ett komiskt handlingsförlopp. ”Komisk handling är uppåtgående, den leder personen från en lägre mot en högre status” (Nikolajeva 2004:51). Emil utvecklas i alla böckerna dels i enstaka episoder dels i hela Emil-sviten. En episod där Emil utvecklas till det bättre är när han lovar att vara nykter och verka för nykterheten resten av sitt liv efter ha blivit full på jästa körsbär (Lindgren 1970:105ff). Man kan också se en förändring i alla tre böckerna då Emil trots sina hyss kan återupprätta sina sociala relationer och återbygga skadade relationer med personer som utsatts för hans hyss. I sista Emilboken, *Än lever Emil i Lönneberga*, räddar Emil livet på Alfred och blir hela Lönnebergas hjälte.

Det finns flera olika konflikter som förekommer i en fabel. Konflikten person mot en annan person är lättast för barn att relatera till då de möter detta dagligen (Nikolajeva 2004:53). Denna typ av konflikt förekommer flitigt i Emil-böckerna. Ett exempel på detta är när Emil för tredje gången på samma dag sitter i snickarboden och till slut låst inne sig själv för att hämnas på sin familj för den orättvisa behandlingen. På kvällen vill han gå ut och bada med Alfred men då har Lina haspat på utsidan för att få Alfred för sig själv. Emil tar sig ut via skorstenen och skrämmer slaget på Lina då hon tror att det är en myling på taket. Det hela slutar med att Alfred och Emil går och badar medan Lina blir ensam kvar (Lindgren 1966:32ff). ”Konflikt av typen person mot samhälle innebär att personerna möter sociala konventioner som hindrar dem från att nå fram till målet eller tvingar dem att göra ett moraliskt val” (Nikolajeva 2004:53). Emil gör ständigt uppror mot de rådande reglerna, ett exempel på detta är när han hissar upp Ida i flaggstången. Han får sitta i snickarboden som straff men rymmer därifrån när han blir hungrig. Han äter upp all korv i matboden och somnar sedan bland korvskinnen medan alla letar efter honom (Lindgren 1963:40ff). Böckerna om Emil innehåller inte enbart en sorts konflikt utan flera olika.

”Ett händelseförlopp måste ha en början, mitt och slut, och det är beroende av spänning och upplösning” (Nikolajeva 2004:54). Konflikten skapar spänningen och intrigens funktion är att arrangera händelser runt konflikten. Det är de sammanfogade händelserna som tillsammans utgör en handling. ”Det finns flera möjligheter att foga samman händelser, men alla är beroende av någon form av kausalitet (orsak – verkan)” (Nikolajeva 2004:54). Emilböckernas händelsers kausalitet varierar i styrka. Läsaren är inte alltid införstådd med att en händelse möjliggör en annan händelse, till exempel när Emil köper en billig halt höna så lägger den många ägg. Det vanligaste i böckerna om Emil är dock att en händelse är en direkt orsak till en annan händelse, exempelvis när Emil gör hyss får han springa till snickarboden och tälja en gubbe, eller när Emil vill ha sista slurken i soppskålen och kör ner huvudet i den så fastnar han (Lindgren 1963:12). Det förekommer också händelser som är arrangerade för att orsaka en annan händelse. Ett tydligt exempel på det är när Lina låser in Emil i snickarboden från utsidan för att få Alfred för sig själv (Lindgren 1966:32).

Läsaren förväntar sig att alla händelser som författaren väljer att ha med är viktiga för intrigens utveckling (Nikolajeva 2004:54). Berättaren i Emil-böckerna förstärker förväntningarna då hon ger intryck av att veta mer än läsaren och endast tar upp det hon anser tillräckligt viktigt.

Händelserna delas in i kärnhändelser och sidohändelser. Kärnhändelserna kan inte plockas bort ur boken utan att påverka handlingsförloppet. Sidohändelserna är viktiga men inte avgörande. Det är dessa händelser som är bortplockade från bilderboken *Den där Emil* som jag analyserat ovan. De sidohändelser som förekommer i bilderboken är omgjorda till kärnhändelser. Ett exempel på detta är kapitlet ”Tisdagen den 10 augusti. När Emil släppte grodan i kaffekorgen och sedan ställde till så hemskt att man knappt kan tala om det” (Lindgren 1970:68ff). Den stora händelsen i boken handlar egentligen om hur Emil fick sin gris Griseknoen. Medan episoden i bilderboken (Lindgren 1972:10ff) berättar att Emil hade en gris och att de åt jästa körsbär och blev fulla. Samma händelse i textboken är en sidohändelse med stark kausalitet.

”Emil i Lönneberga har huvudsakligen en episodisk handling, men det finns även en viss progressiv utveckling genom de tre böckerna, från buspojke till hjälte i slutet av tredje boken” (Nikolajeva 2004:58). Nikolajeva hävdar dessutom att karaktären Emil har sitt ursprung i folkdiktningen. ”*Emil i Lönneberga* är en typisk trickster, och i likhet med folksagens hjälte har han sin permanenta attribut [...]” (Nikolajeva 2004:135). Edström (1980:24) anser däremot att Emil-sviten påminner om rackarungeboken som består av kortare episoder med inget större sammanhang dess emellan.

Det är vanligt att barnböcker endast har ett handlingsförlopp som är klart avgränsat för att barn lättare ska kunna följa med (Nikolajeva 2004:63). Lindgren utmanar barnen genom att ha sidohandlingar. Ett tydligt exempel på detta är när Emil låste in sin pappa i Trisseboda. Emils mamma ber honom att gå ut och haspa överallt. Han haspar även utedasset utan att veta att Emils pappa är där inne. Läsaren får följa pappans handlingar och känslor inne på toa. De får också veta att medan pappan är inlåst försöker Emil roa Ida genom att prova sina gästers galoscher (Lindgren 1970:130ff).

Mönster som återkommer kallas för motiv eller för tema. Det kan finnas huvudmotiv och bimotoiv. Dessa kan vara explicita (öppna) eller implicita (dolda) (Nikolajeva 2004:63). Emil-svitens implicita huvudmotiv är sökandet efter en identitet och mognad. Emil-böckerna är inte som andra historier som handlar om olydiga pojkar. Han har en förmåga att dra slutsatser av sina egna erfarenheter. Han har också en förmåga att känna empati för människor som har det svårt. Emils förmåga att se och handla ger läsaren kännedom om hans framtida yrke som kommunalnämnsordförande (Edström 2007:102f). Läser man alla tre böckerna ser man en långsam förändring där Emil från början är ett busfrö men han lär sig av sina hyss och blir så småningom en busig hjälte. Andra motiv som upprepar sig i alla böcker är vänskapen till

Alfred och kärleken till hans djur. Det förekommer också bimotoiv i alla episoder och dessa kan variera beroende på vad kapitlet handlar om. Det kan exempelvis vara ”den bondska sparsamheten” (Edström 1992:147) i berättelsen om Emil och soppskålen där Emils pappa räknar ut att det är billigare att åka till doktorn än att slå sönder soppskålen och hur de ”sparar” pengar på att Emil råkar göra sönder den på doktors bord. Andra episoder har i sin tur andra biteman.

Miljön är viktig i böckerna om Emil. Med miljö menas både den plats och den tid där historiens händelser utspelar sig. Miljön beskrivs så korrekt som möjligt för att ge ett trovärdigt intryck. Detta har ofta ett pedagogiskt syfte. Genom hela Emil-sviten får läsaren ta del av en mängd information om olika seder och bruk som fanns i Småland förr i tiden. Denna information är inbakad i bakgrunden och tillhör inte historiens primära innehåll. Berättelsen ger en känsla av tidlöshet trots att det finns tidsmarkörer. Berättaren talar ofta om att hur det var på den tiden genom att själv gå in och kommentera händelser (Nikolajeva 2004:71ff), t.ex. ”På den tiden när det här hände var hela Småland fullt av kökssoffor med pigor i [...]” (Lindgren 1966:12). ”Men trots att platser, seder och bruk, inte minst matvanorna, beskrivs med detaljerad trovärdighet finns ett drag av förstoring i skildringen som gör att den spränger de socialrealistiska gränserna. Händelserna strålar ut från Katthult, det fiktiva centrum, där Emils familj bor. Berättelsens hjärta är snickarboden, ursprunget till all den kreativitet som huvudpersonen är mäktig. Hela Småland blir omsider en resonansbotten för den namnkunnige hjälten bravader och får därmed episka dimensioner”(Edström 1980:159).

Edström (2007:97ff) menar att Emil-böckerna hamnar under genrerna fars, krönika eller komisk epos. Böckernas mångsidighet gör det svårt att hävda att de tillhör en specifik genre. Det är en snabb fart i böckerna där roliga scener avlöser och överträffar varandra. Detta gör att spänningen ökar ju mer man läser. Så här skriver Edström (1992:129): ”Denna trilogi är en grönskande gren på tjuvpojksbokens ärevördiga genreträd. Men den är också en folklivs- och hembygdsskildring, där släkttaradition och familjehistorier bestått mycket av stoffet”.

Att det är Emil som är huvudpersonen i Emil-böckerna kan man avgöra på flera sätt. Dels är han en titelperson och de är oftast huvudpersonen i en bok. Han är den karaktär som förekommer oftast i alla episoderna. Han befinner sig i historiens centrum. Men den främsta anledningen är att han är den karaktären i böckerna som genomgår en förändring. Han lär sig nya saker och mognar under berättelsens gång (Nikolajeva 2004:92ff).

De övriga karaktärerna kallas för bipersoner. Huvudpersonen och bipersonerna är centrala personer och händelseförloppet skulle avstanna utan dem. Trots att Alfred, Ida och Anton m.fl. är viktiga personer i historien är det inte deras historia som berättas. Dessa sidofigurer använder författaren för att skapa kontraster till Emil, för att belysa någon aspekt av handlingen eller för att skapa variation. Bakgrundsfigurer kommer in i handlingen men lämnar inte några nämnbara spår. De förekommer i texten för att öka historiens trovärdighet. (Nikolajeva 2004:100f). Krösa-Maja är ofta en bakgrundsfigur i några av episoderna medan hon i andra episoder framstår som en sidofigur.

De litterära karaktärerna beskrivs för oss genom sina handlingar, sina uttalanden och funderingar, sitt utseende och kommentarer från andra karaktärer och berättaren. De kan också identifieras genom stående attribut. Emils första attribut är hans mysse och hans bysse och längre fram i historien blir också hästen Lukas ett attribut. Emil karaktäriseras dessutom mycket av sitt beteende och de händelser som han deltar i oavsett om de är vardagliga eller ovanliga. I textböckerna använder sig Lindgren av inre persongestaltning som skildras av personernas tankar och känslor (Nikolajeva 2004:106ff).

Emil är en rund och dynamisk karaktär som förändras under historiens gång. Han har många olika egenskaper och man kan inte förutse hans beteende (Nikolajeva 2004:109f). ”Karaktärsdynamik kan således vara av två typer, kronologisk och etisk. Kronologisk dynamik innebär helt enkelt att personerna förändras av att de blir äldre. [...] etisk dynamik

betyder en relativt snabb förändring under en extrem omständighet då personen tvingas att göra ett etiskt eller moraliskt val” (Nikolajeva 2004:109). Ett exempel på att Emils etiska dynamik är när han utfärdar sitt nykterhetslöfte som han håller resten av sitt liv (Lindgren 1970:105).

Berättaren i Emil-sviten är en allvetande tredjepersonsberättare. Om det är en kvinnlig eller manlig berättare är svårt att utröna, men det lutar åt att det är en hon. Berättaren är väl förtrogen med miljön och familjen Svensson, särskilt Alma. ”Det är någon som är skvallrigt lysten på sensationer men som ändå håller inne med en del, bara för att hålla oss läsare på sträckbänken” (Edström 1992:150). Berättaren är tydlig i texten då hon kallar sig själv jag, t.ex. ”Jag sa förut att [...]” (Lindgren 1966:14). Det är en vuxen jag-berättare som dominerar starkt genom att kommentera händelserna. ”Berättarens roll blir en inslag i den komiska fiktionen. Den knyter på ett parodiskt sätt an till en pseudodokumentär tradition i prosan. Berättaren ’maskerar sin egen fabulerande roll’ genom att hänvisa till ett unikt källmaterial: de blå skrivböckerna, där Emils mamma för protokoll över hans bravader. Dessa naivt avfattade och illa stavade dagboksanteckningar anges ligga till grund för det sovrade urval av Emil-historier som berättaren fagnar läsaren med. Särskilt retsamt antyds det att de allra roligaste händelserna får vi inte veta något om: berättaren är bunden av sitt löfte till Emils mamma att inte avslöja vad som helst...” (Edström 1980:80) Berättaren är didaktisk då den vänder sig direkt till läsaren med kommentarer, förklaringar och uppmaningar. Däremot är inte berättaren moraliserande då hon sällan bedömer eller fördömer (Nikolajeva 2004:160). ”Berättaren i *Emil* finns alltså inte i sin egen berättelse, men existerar som en figur i berättelsen utanför berättelsen (metadiegetisk nivå) där hon är homodiegetisk” (Nikolajeva 2004:164). I den berättelsen kan berättaren föra dialog med Emils mamma, har tillgång till hennes anteckningar och vet vad som senare skedde med Emil.

Den mottagare av berättelsen som finns inne i texten kallas för narrat. Denne kan vara öppen eller dold. Berättaren i böckerna om Emil vänder sig ofta till en dold narrat eller en implicit läsare med ’det du’ eller ’kära barn’ (Nikolajeva 2004:185).

”Temporalitetens komponenter är **ordning** (i vilken tur och ordning berättas händelserna i förhållande till hur de ägde rum i historien), **hastighet**, eller tidsrymd (hur lång tid tar berättelsen i förhållande till historien) och **frekvens** (hur många gånger återberättas en händelse i förhållande till hur många gånger den ägde rum i historien)” (Nikolajeva 2004:205). Ordningen i Emil-sviten är kronologisk men innehåller några få didaktiska prolepser där berättaren i förväg antyder hur det har gått. Det ökar sanningshalten och skapar distans till det berättade (Nikolajeva 2004:207). Ett exempel på detta är: ”Men därmed var det inte slut på historien.” (Lindgren 1970:101).

Historiens tid i Emil-sviten är längre än berättelsens tid. Historien består både av detaljerade sammanfattningar men också meningar som får läsaren att hoppa långt fram i tiden (Nikolajeva 2004:220). Ett bra exempel är när ett kapitel avslutas genom att berättaren talar om att det denna dag var den 10 juni och i början av nästa episod står det ”Söndagen den 8 juli” (Lindgren 1963:67). Det förekommer många ellipser i texten, både bestämda och obestämda. T.ex. står det mitt i ett kapitel ”Den 25 augusti började Emil skolan.” (Lindgren 1970:118) på sidan innan var det den 17 augusti. Ett annat sätt Lindgren (1970:98) skriver på är: ”Det blev kväll, solen sjönk och mången steg upp över Katthult [...]”. Man ser tydligt mellan episoderna att det har gått några dagar eller någon månad då varje episod börjar med ett datum. Man märker också att årstiderna växlar då karaktärernas sysselsättningar växlar från att sylta frukter och bär till marknader och julstök.

Då berättaren i Emil-böckerna ägnar sig åt egna kommentarer, reflektioner och beskrivningar stannar berättelsen upp i en narrativ paus. Dessa har ofta en didaktisk funktion då berättaren anser sig behöva förklara svåra ord (Nikolajeva 2004:222). Exempelvis: ”Du vet väl inte vad

en komet är för någonting, och jag vet det knappt jag heller, men jag tror att det är en bit av en stjärna som har lossnat och ramlat av och [...]" (Lindgren 1966:40).

"Frekvens innebär förhållandet mellan antalet gånger som en händelse äger rum i historien och antalet gånger den återges i berättelsen" (Nikolajeva 2004:230). Händelserna i böckerna om Emil är ofta iterativa. De berättar en gång om någonting som sker fler gånger. Ett tydligt exempel på detta är när det är husförhör i Katthult. Berättaren förklarar för läsaren: "Sådana där husförhör hölls i tur och ordning i alla gårdar i Lönneberga" (Lindgren 1970:123). Andra exempel är när de berättar vad som brukar finnas med på julbordet.

Varje episod börjar med en berättande rubrik. I första boken är rubrikerna ganska enkla men blir längre och mer komplicerade ju längre in i Emil-sviten man kommer. "Rubrikerna i Emil-böckerna ger på motsvarande sätt upplysning samtidigt som de muntert väcker aptiten på det som komma skall." (Edström 1972:43)

Varje kapitel innehåller den episka tretalsregeln, alltså tre episoder

Emil som bilderbok

Jag har analyserat bilderboken *Den där Emil*, författaren är Astrid Lindgren och illustratören är Björn Berg. Boken består av en presentation av miljön och invånarna på gården Katthult, sedan följer nio korta episoder samt en liten avslutning där man får reda på Emils framtida yrkesval. De nio episoderna motsvarar olika kapitel från textböckerna.

Vad är en bilderbok?

Bilderböcker kommunicerar med barn och vuxna på två sätt, det verbala om den visuella (Nikolajeva 2000:11). "Bilder i bilderböcker är sammansatta ikoniska tecken, medan ord i bilderböcker (oftast) är sammansatta konventionella tecken, men i grund och botten är förhållandet detsamma. Bildens, det ikoniska tecknets, funktion är att beskriva. Ordets, det konventionella tecknets, funktion är i första hand att berätta. [...] Spänningen mellan dessa två funktioner skapar oändliga möjligheter för olika typer av bild/text-samspelet i en bilderbok." (Nikolajeva 2000:12).

Vid läsandet av en bilderbok skapar bilden och texten en förväntning av varandra. Läsaren växlar mellan bild och text vilket ökar förståelsen av handlingen. Varje gång man läser om boken för ett barn ser de nya saker vilket ökar förståelsen för helheten. Nikolajeva menar att barnen inte uppfattar att det är samma bok medan vuxna ofta förlorat förmågan att läsa verbalt och visuellt samtidigt. Detta för att de ser bilderna som dekorationer och på så sätt missar helheten. (Nikolajeva 2000:13).

För att kunna analysera en bilderbok måste man ta hänsyn både till bild och till text men framförallt hur de samspelar med varandra. Detta samspel har många namn men uppsatsförfattaren tänker använda densamma som Nikolajeva, ikonotext¹, som Kristin Hallberg använt sig av i en artikel från 1982. "Det räcker dock inte till för att beskriva den enorma variation när det gäller olika typer av samspel eller olika nivåer som samspelet sker på." (Nikolajeva 2000:15).

Det finns många definitioner på vad en bilderbok är och hur den ska se ut för att kallas för bilderbok. Istället för att använda sig av en enda definition, som inte förmår att täcka det breda spektrum av bild och text som förekommer inom barnlitteraturen, gör Nikolajeva följande kategorisering av hur bilderböckerna kan kommunicera med mottagaren. Det är en "...grov indelning, som bygger vidare på kategorier föreslagna av andra forskare..." (Nikolajeva 2000:21-22).

¹ Ikonotext: texten och bilden har en gemensam utsaga, både på enskilda uppslag och i boken som helhet. De har alltså var sin utsaga och tillsammans har de ytterligare en.

- **symmetrisk bilderbok:** två parallella berättelser, en verbal och en visuell, som i princip säger samma sak och därmed skapar en redundans (överflödigt information)
- **kompletterande bilderbok:** ord och bilder kompletterar varandra, fyller varandras luckor, kompenserar varandras otillräckligheter
- **”expanderande” eller ”förstärkande” bilderbok:** bilderna förstärker och stödjer orden; den verbala berättelsen är starkt beroende av bilderna och går inte att förstå utan dem. Eventuellt kan förhållandet vara det omvända, att det är orden som förstärker bilderna.
- **”kontrapunktisk” bilderbok:** ord och bilder står i kontrapunktiskt förhållande till varandra, de ifrågasätter varandra på ett spännande och kreativt sätt; varken ord eller bilder är förståeliga utan varandra.
- **motstridig eller ambivalent bilderbok:** kontrapunkten övergår till konflikt, ord och bilder stämmer inte med varandra, det skapas förvirring och osäkerhet.

Bilderna i boken

Bokens framsida föreställer Emil balanseras på ett staket. Beträktaren alltså läsaren, ser Emil lite nerifrån vilket ger intryck om hög självkänsla. Perspektivet förstärker betraktarens identifikation med huvudpersonen som är centrerad både verbalt och visuellt.

Varje sida i denna bilderbok om Emil innehåller en eller flera bilder. En del sidor är helt fyllda av illustrationer och innehåller en stor detaljrikedom. Bilderna kompletterar textens luckor. De är expanderande, texten är inte detaljerade nog men tillsammans med bilderna vidgas berättelsen (Nikolajeva 2000:46). Ett exempel på detta är på första uppslaget i *Den där Emil* där Lindgren skriver: ”Emil bodde på gården Katthult i Lönneberga socken i Småland.” Bilderna visar hur deras gård såg ut med ett hus, vedbod, staket, flaggstång, med höns som går lösa på gården m.m. Barnen får en bild av hur en gård kan se ut. Idag är det inte självklart att barn har den förkunskapen vilket gör hela uppslaget viktigt. Den neutrala presentationen som berättaren använder i början skapar en distans mellan berättaren och berättelsen.

Orden och bilden är inte helt symmetriska då illustrationerna inte ger läsaren möjligheten att veta namnen på de olika karaktärerna. Det är den allvetande verbala berättaren som upplyser läsaren.

Boken innehåller också flera exempel på simultansuccession där en statisk bild innehåller en känsla av rörelse (Nikolajeva 2000:46). Ett bra exempel på simultansuccession är på sida 29 där Emil täljer en trägubbe. Han sitter ner och täljer och läsaren ser hur vedklampen utvecklas i fem olika bilder, placerade efter varandra, till en trägubbe. På bilden ser det ut som om Emil täljer en trägubbe snabbt, hur lång tid det tar får läsaren dock inte reda på. Den verbala texten avslöjar inte mer än att han täljde en trägubbe varje gång han satt i snickarboden (Lindgren 1972:29). Nikolajeva menar att då bilder ofta är statiska är dess historietid lika med noll medan berättelsetiden är obestämt lång. Däremot om en bild återger en snabb rörelse kan dess historietid vara kortare (2000:217).

I *Den där Emil* får man endast några få ledtrådar om hur tiden går i berättelsen. Tydligast är att nästan varje episod avslöjar vilken tid på året det är. Först kommer inledningen där karaktärerna och miljön presenteras. På fjärde sidan börjar första episoden, där får läsaren reda på att en ko ska kalva. Med lite förkunskaper anar läsaren att episoden utspelas på våren då de flesta kor kalvar. I andra episoden får läsaren ingen uppfattning om vilken årstid det är mer än den utspelas efter kalvningen och innan tredje episoden. På tionde sidan börjar tredje episoden med: ”En sommardag mitt i körsbärstiden [...]” (Lindgren 1972). Inte heller i fjärde eller femte episoden får man verbalt reda på vilken årstid det är. På uppslagen ser man däremot tydligt att det är sommar, t.ex. Anton ligger i gräset med blommande prästkragar runt sig och Alma dukar fram kaffe och bulle i den grönskande trädgården (Lindgren 1972:15-16). I sjätte episoden börjar Emil skolan. Det krävs att läsaren vet att skolan börjar i augusti. Den sjunde episoden börjar med: ”En höstdag for alla [...]”

(Lindgren 1972:22). Den åttonde episoden börjar med: ”En söndag i november var det [...]”(Lindgren 1972:25). Den verbala texten bekräftas visuellt av att det är regnigare och mörkare. Läsaren får ta del av några av Emils hyss under nästan ett års tid. Boken avslutar med att ge en inblick i vad hans hyss ger för verkan.

Hade det inte varit för illustrationerna skulle vi inte veta hur karaktärerna ser ut. Den enda karaktär i bilderboken som har en yttre beskrivning är prostinnan: ”Hon var en mycket fin dam med stora fina fjädrar i hatten [...]” (Lindgren 1972:16). Dessa ord kompletterar bildens porträtt av personen vilket gör att texten och bilden blir symmetrisk.

Det finns också några få personer som beskrivs under en viss situation, exempelvis: ”[...] lärarinnan blev alldeles röd i ansiktet” (Lindgren 1972:20). Denna rodnad uppstod när Emil gav lärarinnan en puss på munnen under en lektion och var inte beständig. Vill man veta mer om hur lärarinnan ser ut får man vända blad, där ser man en bild av henne sittandes bakom katedern alldeles röd om kinderna.

En del bilder visar bipersoner som inte nämns i texten. T.ex. bilden på sida 19 där Emil går till skolan. I bakgrunden står det flera barn och någon vuxen som inte nämns men som ger en trovärdig bakgrund och därmed fördjupar barnens förståelse för att Emil går till skolan. Alla karaktärer som nämns i texten förekommer någon gång på bild.

Bilderna visar positioner i rummen och mellan olika karaktärer. Det leder till att det är lättare att se deras psykologiska relationer och maktpositioner. Jag ska ge några exempel på detta. På sida 5 i *Den där Emil* ser vi hur Emils pappa Anton skäller ut Emil för att han hissat upp Ida i flaggstången. Hans långa kropp är böjd över Emil, han är röd i ansiktet och pekar med sitt finger. Emil ser mycket liten ut jämfört med Anton. Emil är röd om kinderna och hukar sig samtidigt som han ”går ut ur bilden” åt höger med sin pappa efter sig. Ett annat exempel finns på sida 27 där Anton jagar Emil med ett paraply i högsta hugg efter att Emil låst in sin far på utedasset. Anton springer med långa kliv efter Emil. Han ser stor ut jämfört med Emil som hukande springer ”ur bilden”. Bilden innan visar hur Emil går bakom Alfred för att hjälpa honom att få ut Anton från utedasset. Där går Emil stolt och rakryggad istället för skamsen och hukande. Kroppsspråket, gesterna och ansiktsuttrycken kommer fram genom bilden och ger liv i boken.

Illustratören använder ibland ett helt uppslag till en stor bild där både tid och rörelse förmedlas. Ännu oftare förmedlas kausalitet då Emils hyss (orsak) avbildas på en sida och Emils konsekvenser (verkan) illustreras på nästa sida. Ett bra exempel på detta är på sida 11 där Emil äter jätta körsbär, och på sida 12 där mor och son promenerar till godtemplarhuset (Lindgren 1972:11f). Tack vare texten vet man att Emil blev full av bären och går till godtemplarhuset för att svära evig nykterhet.

Emil intar ofta en central position i bilderna. Illustrationerna har olika kompositioner. Det finns avståndsbilder som ger läsaren en detaljerad bakgrund över hur det ser ut i Katthult. Boken innehåller gruppbilder där man kan avläsa de olika karaktärernas relationer gentemot varandra. Däremot innehåller inte boken några närbilder på enbart ansiktet eller delar av en kropp. Bilderna visar Emil i profil eller framifrån. Endast två gånger låter illustratören läsaren se Emils perspektiv. Det är när han skriver på svarta tavlan på sida 20 och när han föser in hönsen i höns huset på sida 25 (Lindgren 1972). När Emil förflyttar sig, när han skuttar till skolan, springer till snickarboden eller rider så sker detta alltid visuellt i en rörelse från höger till vänster.

Illustrationerna i boken följer de visuella stereotyperna som Nikolajeva nämner (2000:143). Emils mamma är rund och hans pappa har mustasch. Ida har långt hår och bär en röd klänning och Emil har kort hår och har blå byxor på sig. Det är endast genom illustrationerna som läsaren vet hur karaktärerna ser ut.

I bilderböcker kan det vara svårt att fastställa vems synvinkel man får ta del av. Förutom den allvetande berättaren och Linas synvinkel får vi den synvinkel som konstnären vill att vi ska få (Nikolajeva 2000:177).

Bilderna i boken ger läsaren möjligheten att avbilda flera parallella handlingar på samma bild. T.ex. kan man på sida 16 i Lindgrens bilderbok se Emils mamma, prostinnan och Emil längst fram på bilden. Texten talar om att prostinnan är på besök och vilket hennes ärende är. På bilden däremot kan läsaren dessutom få reda på att Alfred rider på en häst, att Lina bär på en hink, att hönsen går runt i trädgården m.m. Detta är ett bra exempel på hur ord och bild kompenserar varandras otillräcklighet.

Texten i boken

Den där Emil är en ovanlig bilderbok då den har två verbala berättelser. Dels den extradiegetiska-heterodiegetiska berättaren (Nikolajeva 2000:179) som är skriven med vanlig text och dels Linas sång som är skriven med kursiv stil högst upp på 11 av de 31 sidorna. Varje stycke motsvarar en vers i sången.

Den allvetande berättaren, extradiegetiska-heterodiegetiska berättaren, ger intryck av att veta mer än vad han eller hon vill tala om för läsaren. Lindgren (1972:4) skriver inledningsvis: ”Emil gjorde hyss nästan varenda dag. Och här ska du få höra om en del av dem”. Här får läsaren veta att den allvetande berättaren vet mer än läsaren och att denne väljer ut för mottagaren vad som ska berättas. Det är inte någon av karaktärerna i boken som är berättarrösten då denne ibland vet vad Emil tänker. Exempelvis: ”Den råttan ska jag fånga’, tänkte Emil.” (Lindgren 1972:14). Den allvetande berättaren försöker inte vara dold utan är mycket öppen och ställer direkta frågor till läsaren. Det finns en tydlig distans mellan berättaren och läsaren. Berättaren förmedlar ett auktoritärt vuxet perspektiv.

Som jag tidigare nämnt kompletterar bilderna textens luckor. Texten kompenserar bilderna med humor och persongestaltningar för att de inte är tillräckliga. ”Bilder har ingen denominativ funktion” (Nikolajeva 2000:142). Texten namnger karaktärer och ger oss konkret fakta om vilken relation personerna har till Emil. Texten innehåller inga längre personskildringar. Det är handlingsförloppet som är det primära. Temporalitet och klausalitet går inte att förmedla enbart visuellt (Nikolajeva 2000:201). Det är endast på sida 25 och 26 i bilderboken där man vet att händelsen inte utspelas på dagen då bilderna är mörkare och svartvita. Men att historien utspelas på kvällen och inte på natten vet läsaren då berättaren säger: ”Men när det började bli mörkt om kvällen [...]” (Lindgren 1972:25).

Texten hjälper läsaren avgöra vilka som är goda och vilka som är elaka, vilka som är dumma och vilka som är kloka och andra abstrakta adjektiv som används i de olika personskildringarna. Exempelvis beskriver Emils mamma Emil som en liten rar gosse (Lindgren 1972:2) medan pigan Lina säger: ”Jag har aldrig sett maken till unge!” (Lindgren 1972:3). På samma sida skriver Lindgren att Lina inte tycker särskilt mycket om Emil medan Alfred gör det. Denna information får man inte genom att studera illustrationerna utan kommer från berättaren.

Texten innehåller inga längre personskildringar. Det är handlingsförloppet som är det primära. Emils personlighet förstärks i boken genom hans hyss som beskrivs med ord och bilder (mer eller mindre symmetriskt). Även omgivningens karaktärer förstärks då vi får ta del av deras reaktioner av Emils hyss. Ida beundrar sin bror medan pappa Anton blir arg och jagar in Emil i snickarboden varje dag. Emils mammas kärlek till Emil förstärks i boken genom kommentaren ”Emil är en liten rar gosse” (Lindgren 1972:2) och då hon tar med sig Emil till godtemplarhuset så han blev godtemplare och därmed avstod från alkohol resten av livet.

Modaliteten i boken är symmetrisk indikativ. Berättaren ger läsaren intrycket att det hon berättar har hänt. Bilder kan inte uttrycka modalitet (Nikolajeva 2000:232). Illustrationerna i

Lindgrens bilderbok om Emil förstärker berättarens vilja att få läsaren att tro på berättelsen. Bilderna är verklighetstroga med igenkännbara bilder från vardagliga situationer.

Sista sidan i bilderboken skiljer sig från de övriga sidorna. Där finns endast text, sista versen, från Linas sång och en bild på Lina när hon sitter i en gungstol och sticker. Det är först i denna vers man får en direkt förklaring till vem berättarrösten i sången är. Indirekt får man ledtrådar på vem sångerskan är redan i början av bilderboken där hon utbrister: ”’Hujedamej, ett sånt barn’, sa Lina titt och tätt. ’Jag har aldrig sett maken till unge!’” (Lindgren 1972:3). Ordet hujedamej förekommer i alla verserna. Sången beklagar sig över Emils hyss och uppförande vilket ytterligare avslöjar att det är Lina som sjunger sången då läsaren vet att Lina inte gillar Emil. Man får en framtidblick då Lina berättar att han som vuxen man är den bästa karl i Lönneberga. Detta får man dock reda på även på berättarröstens sista sida: ”Men Emil blev i alla fall en bra karl när han blev stor, den bästa i hela Lönneberga. Där ser man att de värsta små barn kan bli riktigt bra med tiden, det är väl skönt att tänka på?” (Lindgren 1972:30).

Inledning till den empiriska undersökningen

Nu är textanalysen klar och för att få ett helhetsintryck har jag gjort en empirisk undersökning där jag belyser läsarens mottagande av bilderboken *Den där Emil*.

Allt pedagogiskt arbete på en småbarnsavdelning lägger grunden till barnens vidare utveckling. Därför är det extra viktigt att tänka på hur barn och föräldrar bemöts, vilka aktiviteter man har, vad som sägs och inte sägs. Allt vi gör suger barnen till sig och blir till en utgångspunkt för deras fortsatta handlande. Därför är det extra viktigt att man som pedagog vet vad man gör och varför.

Anledningen till varför jag ville göra denna undersökning var för att jag en dag tänkte: Vad sysslar jag med? Jag älskar all litteratur och barnen i den barngrupp där jag arbetade älskar också all form av berättande. Hur kom det sig att man mestadels, inte enbart, läste högt ur en bok för att lugna barnen. Man måste kunna göra något roligare?

Syfte

Mitt syfte med denna undersökning är att jag själv vill lära mig olika sätt att berätta och på så sätt utvecklas som pedagog. Jag vill ha svar på vad det är i boken som fastnar hos barnen? Jag vill också veta vad barnen själva tycker om och hur de reagerar på olika berättartekniker.

Bakgrund

Att berätta för barn

Om barn tidigt får ta del av sagor och berättelser lär de sig lättare att känna empati, medkänsla och inlevelse. De utvecklar sin fantasi och sitt verbala ordförråd samt får lättare att förstå abstraktioner. Den intellektuella utvecklingen främjas också (Granberg 1996:41).

Det vanligaste sättet att bearbeta litteratur i förskolan är oftast högläsning. Det händer att de större barnen ibland får rita något ur den bok de läst men det fungerar oftast enbart på lite större barn. Små barn tar upp litteratur och intryck via syn, hörsel och känsel i en totalupplevelse. Därför bör småbarnsböcker berättas visuellt. Visuellt berättande innebär att man gör berättelsen synlig för barnen genom exempelvis flanosagor, diabilder, dockteater eller egna illustrationer. (Granberg 1996:38).

Ett annat sätt att bearbeta litteratur är att leka saga. Barn och vuxna leker tillsammans men på barnens egna villkor och på deras initiativ. Man kan som vuxen plocka upp trådar ur barnens lekar och samtal, gå in i roller som barnen kan spinna vidare på. (Granberg 1996:39). På en förskola måste det finnas böcker tillgängliga för barnen som de kan läsa och titta i själva. Böckerna ska ha anknytning till den sagan som berättas under sagostunden. De ska också vara inspirerande (Granberg 1996:39).

”Genom att bearbeta litteraturen, sagan, på flera olika sätt, förstärks sagostundens pedagogiska effekter. Ett bra tillvägagångssätt är att börja med visuellt berättande för hela barngruppen. Det är då viktigt att sagan berättas så många gånger att alla barn hinner ta till sig innehållet och själva kan >berätta< den helt eller delvis” (Granberg 1996:39). Den visuella sagan kan senare bearbetas i mindre grupper genom högläsning. Barnen ska då kunna se bokens bilder. Det är först när de kan sagan ordentligt som man kan berätta den utan bilder. Då kan barnen se bilderna framför sig i huvudet. (Granberg 1996:39).

För att en berättarstund ska bli lustfylld bör man tänka på hur berättarrummet kan skapas, både i mental- och fysisk bemärkelse. Extra viktigt är det just på förskolor där det förekommer många störande moment som andra människor i rörelse och ljud från andra avdelningar. Olika ritualer och ommöbleringar kan ge ett mysigare berättarrum (Brok 2007:143). Berättarstunden bör vara regelbundet återkommande, helst varje dag. Tidpunkten på dagen bör vara när barnen är pigga och alerta, alltså inte vid insomning (Granberg 1996:50).

För att få små barn intresserade av en bok måste den som berättar själv vara intresserad av sagan. Det är också bra om man läst igenom texten innan så man kan berätta med bra betoning och engagemang. Om berättaren lever sig in i boken, hittar en egen berättarstil och berättar med intensitet då blir det naturligt att använda röstens möjlighet att modellera berättelsen. Man kan använda olika röstnyanser, olika styrka, tempo, pauser olika gester och minspel för att fånga barnens intresse. Ansiktsuttrycken och rösten bör dock följa berättelsen så barnen inte blir förvirrade (Granberg 1996:58).

När man berättar för barn blir man ofta avbruten. De kommenterar ofta händelserna i boken med egna erfarenheter. Det är bra om man inte avbryter barnens inlägg utan välkomnar dem. Man kan också få barnen engagerade genom att ställa frågor till texten eller att stanna upp en stund så barnen själva kan komma med inlägg (Granberg 1996:59).

Undersökningens Metod

Val av bok

Alla barnen i denna barngrupp är van vid högläsning, flanosagor, läsning med hjälp av teater samt egen läsning. Då all läsning är beroende av tidigare erfarenheter bör jag som pedagog vara noga med att barnen har de förkunskaper som krävs för att de ska vara förberedda på mötet med Lindgren och hennes böcker (Chambers 1993:83f) (Asplund Carlsson och Pramling 1995:15)

Jag valde att enbart koncentrera mig på en bok. Det finns flera anledningar till att jag valde just *Den där Emil*. Terminen innan arbetade vi på vår avdelning med temat bondgård. Därför tyckte jag att det var roligt att använda mig av en bok där handlingen utspelar sig i en lantlig miljö. En annan anledning till att jag valde den boken var för att undersökningsgruppen bestod av elva flickor och två pojkar. Därför ville jag inte ha en typisk flickbok utan en bok som de flesta uppskattar.

Den där Emil innehåller dessutom något som alla barn kan identifiera sig med; familj, vardag, husdjur och bus. Utöver dessa argument har dessutom de flesta barn sett Emil i Lönneberga på film eller läst boken hemma, materialet är inte helt nytt för barnen.

Rhedin (2001:135f) tar upp det faktum att det är den vuxna förmedlaren som väljer, köper och lånar böcker till barnen. Och med det menar hon att barnen kan betraktas som en sekundär mottagare. Bilderboken har dubbla adressater då texten måste läsas högt av en vuxen som i sin tur tolkar och gestaltar texten på sitt vis. Jag tror också att många barn- och bilderböcker till stor del vänder sig till vuxna också. Det är inte en tillfällighet att jag valde Emil i Lönneberga att arbeta med under en längre tid. Förutom ovannämnda anledningar är *Den där Emil* en rolig bok även för vuxna läsare.

Undersökningsgrupp

Denna undersökning är gjord på en förskoleavdelning med barn 1-4 år på en förskola utanför Göteborg. Datainsamlingen pågick under vecka 48-51. Barnen som deltagit i undersökningen är 2,5 - 4 år. Av gruppens 18 barn valdes fem barn bort då de var för små och inte kunde tala ännu. De föredrog dessutom pekböcker istället för bilderböcker och har därför ingen ro att sitta stilla länge och lyssna. Ytterligare ett barn har inte deltagit i undersökningen då denne hade för hög frånvaro.

De barn som ingått i undersökningsgruppen består av tio flickor och två pojkar. Anledningen till att få pojkar deltog i undersökningen berodde helt enkelt på att av 18 barn på avdelningen var tre pojkar. Därför kommer jag inte att lägga någon betoning på om det är en pojke eller flicka som svarat på frågan.

”Det man ständigt måste komma ihåg är att all läsning är beroende av tidigare erfarenheter.” (Chambers 1993:83). Givetvis varierar erfarenheterna mellan barnen men de är alla vana vid högläsning, både på förskolan och i hemmet. De flesta av föräldrarna är noga med att läsa för sina barn dagligen. De har höga förväntningar på förskolan angående deras barns lärande. Detta gör att dialogen mellan föräldrar och pedagoger är öppen och konsekvent. Barnen uppmuntras att ta med sig egna böcker hemifrån för att dela med sig av sina berättelser.

Genomförande

För att få en bred fallstudie har jag samlat in så mycket information som möjligt. De insamlingsmetoder jag använt mig av är: Visuellt berättande, att leka saga, högläsning, barns eget läsande, deltagande observationer och personliga intervjuer.

Visuellt berättande

Jag påbörjade min undersökning med att berätta bilderboken som en flanosaga. Jag kopierade bilderna och klippte bort texten. Innan jag presenterade boken för barnen övade jag på att läsa bok en hemma. Trots detta läste jag direkt ur boken första gångerna jag berättade flanosagan. Anledningen till detta var att jag ville att både barnen och jag skulle lära oss sagan. Jag stannade upp emellanåt då barnen avbröt mig för att komma med personliga inlägg. Ju fler gånger jag berättat sagan desto fler frågor ställde jag till barnen, exempelvis kunde jag fråga ett av barnen vad som hände då, så fick han eller hon fortsätta berätta en stund. Omläsning är det enda sättet att få barnen att lära känna texten så väl att de kan behandla den med något annat än ytlig uppmärksamhet (Chambers 1993:95).

Jag förändrade även berättarrummet. Varje gång jag skulle berätta om Emil drog jag ner gardinerna, stängde alla dörrar för att hålla ljud och ljus ute. Vi tände levande ljus och satte oss på vilomadrasserna. Vitsen var inte att de skulle sova eller vila utan skapa en annorlunda och lite spännande atmosfär.

Deltagande och observationer

Med deltagande observationer menas att man är med och iakttar och noterar vad som sker i en grupp. Det ger nytt perspektiv då man under observationer är närvarande och upplever situationen. Efter varje läsning antecknade jag ner mina observationer före, under och efter läsningen. Detta gjorde jag för att komma ihåg både negativ och positiv respons. Jag har inte bara antecknat vad de säger utan hur de beter sig före, under och efter läsningen.

När jag efter tredje gången berättat flanosagan för barnen och gett dem tid att låta berättelsen sjunka in, lät jag dem sitta med mig avskilt en stund (Chambers 1993:97). Jag gav dem ett papper med endast en gubbe utan mun ritad på (se bilaga 1). Sedan bad jag dem att rita en glad mun om de gillade flanosagan eller ledsen mun om de ogillade flanosagan. (Jansson 2006)

Detsamma gjorde jag efter andra gången jag haft högläsning. Jag ville se om det var någon större skillnad mellan det visuella läsandet och högläsningen.

Då jag själv genomförde alla studierna kunde jag studera om barnen blev influerade av det vi läste och pratade om. Jag förde noga anteckningar över deras lekar för att se om de påverkades av läsningen.

Att leka saga

”Sagolek handlar om spontana infall och enkla improvisationer här och nu. Det kan aldrig bli en pretentiöst planerad schemalagd aktivitet” (Granberg 1996:39).

Simonsson menar att en enda sida ur en bilderbok kan få barn att övergå till fantasilek. Denna lek går till på två sätt: ”[...] dels statisk för att skapa de yttre förutsättningarna för leken dvs miljöer och personer (i vidare mening ramarna för berättelsen) och dels dynamiskt, där bilderboks bilden utgör arenan för deras handlande i det fiktiva universumet.” (Simonsson 2004:154). Hon menar också att bilderboken kan användas som idébank där de lånar idéer till sina lekar.

Högläsning

”Ett längre berättarförlopp med regelbundet återkommande berättarstunder med en viss barngrupp möjliggör metodiskt arbete med de processer sagoberättandet sätter igång. Kontinuitet, upprepning och process är kodord och förutsättningar för att barnen kan bearbeta viktiga teman i sina inre liv” (Brok 2007:152f)

Att läsa högt för barn direkt ur en bok skiljer sig från visuellt berättande. När jag berättar en flanosaga följer jag inte texten ordagrant, trots att barnen gärna vill det. För att få boken så intressant och omtyckt som möjligt övade jag mycket innan jag läste den för barnen. Jag övade in röstläge, miner, övade på att leva mig in i berättelsen och hitta min berättarstil. Jag ville att det skulle låta så naturligt som möjligt utan att låta tråkig (Granberg 1996:58).

När jag övat flera gånger, läste jag högt för min pojke. Först när han var nöjd med läsningen började jag läsa inför barngruppen. Jag provade också sjunga Linas visa ur boken men min son vill aldrig höra mig sjunga trots hans avvisande sjung jag för barngruppen under en av våra lässtunder.

Barns eget läsande

Barn stimuleras av att läsa själva. Även om de inte kan läsa texten kan de ”läsa” bilder. ”Genom målinriktat arbete med barnens älsklingssagor stärker man deras berättaridentitet. Barnets självkänsla, identitet och språkliga kompetens stärks när det känner att det ’har en saga’, vald utifrån ett känslomässigt engagemang och vad som rör sig i det inre” (Brok 2007:156). Därför är det bra att låta barn ha tillgång till böcker. De ska vara synliga inte gömda i någon låda eller intryckta i en hylla (Granberg 1996)

För att hålla barnens intresse vid liv lät jag boken stå synligt i hyllan. Jag talade om att alla fick lov att titta i boken hur mycket de ville. Jag ställde den dock högt upp för att de små barnen inte skulle riva sönder den.

Personliga intervjuer

Jag har intervjuat de tolv barnen var för sig. Jag provade mina frågor (se bilaga 2) på barnen med en annan bok som heter *Lilla spöket Laban* skriven av Inger och Lasse Sandberg. Anledningen till att jag valde den boken var för att den har filmatiserats och fungerar därför med mina intervjufrågor. Pilotundersökningen gjorde att jag valde att ändra den tredje frågan. Den var från början ställd så här: Jag undrar om det är något du gillar i boken? Frågan var ställd så att barnen kunde öppna boken och peka på något föremål eller någon färg. Därför ändrades frågan till: Jag undrar vad du tycker är roligt med boken?

Samma dag jag planerar att utföra mina intervjuer hör jag ett av barnen säga att boken handlar om en tokig gris. Det gör att jag väljer att skriva dit en fråga till: Jag undrar vem boken handlar om?

Frågorna börjar med 'jag undrar...' för att "[...] uttrycket inbjuder till samverkan, det visar att den som frågar (i de flesta fall läraren) verkligen vill veta vad läsaren tycker, och det är en fras som inleder ett samtal eller en dialog snarare än ett förhör." (Chambers 1993:61) Tanken var att få barnen att prata om boken med mig, tala om vad de gillade, vad de ogillade och deras känslor kring boken. Målet var att barnen skulle känna att "allt är värt att berättas" (Chambers 1993:56f), detta för att jag verkligen ville ha deras ärliga reaktion. För att få barnen att känna detta förtroende var jag noga med att inte ifrågasätta, ge negativa kommentarer eller förlöjliga barnen i deras berättande.

Tillförlitlighet

Då jag har en nära relation med samtliga barn kan detta påverka resultaten. Barn kan vilja ge "rätt" svar och kan därför säga det de tror att jag vill höra. Däremot tror jag att barnens svar var ärliga då de är vana vid att få uttrycka sig utan att bli rättade. Den nära relationen med barnen gjorde också att det inte var några svårigheter att få barnen att våga tala varken vid intervjuerna eller vid lästunderna.

Resultat

Visuellt berättande

När jag hade läst flanosagan två gånger var det många av barnen som redan kunde delar av texten. De avbröt ofta mitt läsande för att berätta något ur deras egen vardag eller kommentera vad som hände på bilderna eller vad de föreställde. Många av dessa inlägg hade inget att göra med berättelsen utan var (för mig) tagna ur det blå. Ibland var jag tvungen att avbryta deras berättande då de kom av sig helt från flanosagan och förvirrade resten av gruppen.

När jag själv lärt mig sagan utantill rättade barnen mig om jag avvek från texten minsta lilla. I samband med detta brukade jag låta det barnet fortsätta berättandet själv en liten stund vilket de tyckte var väldigt roligt. De lite större barnen kunde också hjälpa till med att sätta upp bilderna på tavlan. De mindre barnen däremot brukade få hjälpa till med att ta ner bilderna och lägga dem i plastfickan igen.

Barnen lärde sig snabbt när det var dags för *Den där Emil*. De älskade att ha levande ljus tända under sagostunden. Alla i gruppen utom ett barn fick ro att lyssna på flanosagan. Det barnet som inte hade ro brukade krypa runt, snurra runt på madrassen och klä av och på sina kläder. Än så länge har det inte funnits en enda bok som detta barn har intresserat sig för.

Deltagande och observationer

När jag berättat flanosagan tre gånger för barnen lät jag dem rita en mun på en gubbe (se bilaga 1). Munnen skulle vara glad om de gillade flanosagan eller ledsen om de inte gillade flanosagan. Figur 1 visar vad barnen ritade.

När jag läst sagan högt direkt ur boken två gånger lät jag barnen göra om proceduren fast om de gillade eller ogillade högläsningen. Figur 2 visar vad barnen ritade.

BARN	GLAD/LEDSEN GUBBE
A	Glad gubbe
B	Glad gubbe
C	Glad gubbe
D	Glad gubbe
E	Glad gubbe
F	Glad gubbe
G	Glad gubbe
H	Glad gubbe
I	Glad gubbe
J	Glad gubbe
K	Glad gubbe
L	Glad gubbe

BARN	GLAD/LEDSEN GUBBE
A	Glad gubbe
B	Glad gubbe
C	Glad gubbe
D	Glad gubbe
E	Ledsen gubbe
F	Glad gubbe
G	Ledsen gubbe
H	Glad gubbe
I	Glad gubbe
J	Glad gubbe
K	Arg gubbe (se kommentar)
L	Glad gubbe

Kommentarer till figur 1:

Barn C har ritat en rund mun. Då det inte går att tyda om barnet gillade läsningen eller inte frågar jag barnet om gubben är glad eller ledsen. C svarar: - ”hon skrattar ju!”

Barn K har ritat en rak mun med krokiga sträck på. Även detta barn ställer jag frågan om gubben är glad eller ledsen. Barn K svarar: - ”Han är snuvig men glad.”

Kommentarer till figur 2:

Barn C har återigen ritat en rund mun. Jag frågar barnet om gubben är glad eller ledsen. Barnet svarar: - ”Hon är ganska glad.”

På barn G:s gubbe har jag antecknat ner en notering: ”Klarade inte av att sitta still och lyssna. Mycket spring i benen.”

Barn K har ritat flera sträck där munnen bör vara och dragit några av dem uppåt. Jag frågar barnet om gubben är glad eller ledsen, varav barnet svarar: - ”Han är arg och han har hår.” Då frågar jag barnet rakt ut om denne gillade boken. Barnet svarar: - ”Nä, han är ju arg.”

Vi kan tydligt se att alla barnen gillade när jag läste *Den där Emil* som flanosaga. Även om två av munnarna var otydliga ger de barnen muntliga kommentarer om berättandet. Jag tror att tillförlitligheten till denna undersökning är hög. Denna barngrupp älskar att lyssna på flanosagor så resultatet är inte förvånande.

Det var färre barn som uppskattade högläsningen. Nio av barnen gillade att endast lyssna till *Den där Emil* medan tre av barnen inte uppskattade berättandet. Barn K talade om för mig att hans gubbe var arg och att det betydde att han inte gillade högläsningen. Detta barn har inte lärt sig skillnaden mellan ledsen och arg och blandar därför ofta ihop begreppen.

Tillförlitligheten till denna undersökning är aningen lägre. Då detta är en undersökning måste man vara självkritisk. Kan det vara så att barnen egentligen uppskattar högläsning men att de inte gillar min läsning? Barn G har aldrig ro att lyssna på en hel berättelse. Efter ett par

minuter har barnet fullt upp med annat. De övriga två barnen brukar vilja att man läser högt för dem och de gav intrycket av att vilja det denna gång också.

Resultatet av dessa två undersökningar stämmer med de observationer jag gjorde under högläsningen och det visuella berättandet. Barnen föredrog visuellt berättande framför högläsning. De flesta barnen var väldigt uppmärksamma när jag berättade en flanosaga. De kommenterade händelserna och bilderna och ställde frågor. Barnen blev mer uppspelta när de visste att jag skulle berätta en flanosaga än när jag skulle läsa direkt ur boken. När det var dags för flanosaga städade de flesta undan leksakerna snabbt och samlades i soffan. När det var dags för högläsning ur boken var de större barnen snabba med att städa och samlas medan man fick upprepa sig för de mindre barnen.

Under högläsningen ställde barnen frågor och fällde kommentarer men de hade ofta inget att göra med berättelsen. Några av barnen gav intrycket av att befinna sig i en egen värld under högläsningen och såg lättade ut när boken var slut. Först trodde jag inte att de lyssnade på boken men deras lek avslöjade senare att de snappat upp en del från både *Den där Emil* och andra böcker som personalen läst högt ur.

När en flanosaga var färdigläst stannade alla barn kvar och hjälpte till med att stoppa ner alla bilderna i plastfickan. Barnen fick lägga ner bilderna en och en genom att jag beskrev en bild och ett av barnen fick lista ut vilken bild jag talade om. Detta är ett bra sätt att se om de mindre barnen har förstått vad som händer på bilderna.

Efter högläsningen däremot var det endast några av de lite äldre barnen som stannade kvar. De ställde lite frågor om boken men ville främst berätta om vilka böcker de läste hemma, vad de tyckte om Emil-filmerna och andra ämnen som har anknytning med den läsning vi just haft.

Att leka saga

Sagoleken var inget jag planerade att göra. Det hela började när jag hjälpte barnen att ta på sig kläderna då vi skulle ut och leka på gården. Två av barnen ville inte gå ut och hade gömt sig i dockvrån. Jag stoppade in huvudet och ropade högt "SAAAAARRRAAAA" (namnet är figurerat) varav barnet svarar "förgrömmade unge". Givetvis tog jag tillfället i akt och sa "Gå till snickarboden med dig" och så pekade jag ut på gården där cykelförrådet stod och så låtsades jag jaga de två barnen ut i hallen. När de fått kläderna på sig fortsatte deras lek och de sprang in i förrådet. Sedan fick jag mer eller mindre agera Emils pappa hela utevistelsen.

Leken följde inte berättelsens innehåll men dess struktur. Barnen gjorde ett hyss precis som Emil, barnens hyss bestod oftast av att peta pappa Anton (alltså mig) med en spade på ryggen eller något annat oskyldigt. Efter det vrålade pappa Anton på det barn som busat och jagade in barnet i "snickarboa". Ett av barnen var rädd för mig (Anton) och ville därför alltid vara Emils mamma som hjälper Emil in i snickarboa.

Högläsning

När jag berättat berättelsen om Emil med hjälp av flanosagan flera gånger testade jag att läsa högt ur *Den där Emil*. När jag läst färdigt texten visade jag upp bilderna ordentligt så alla kunde se. Då jag redan berättat berättelsen många gånger avbröt de mig ofta både för egna inlägg men också för att de skulle hjälpa till att berätta. En del av de mindre barnen satt helt tysta och tittade inte alltid på bilderna, de verkade tankemässigt vara någon annanstans. De flesta av barnen var dock intresserade av boken.

Jag läste *Den där Emil* högt vid tre olika tillfällen då jag förändrade miljön genom att dämpa belysningen och ljuden från omgivningen och tända ljus, precis som vid den visuella läsningen. Jag märkte att de flesta tyckte det var mysigt och spännande. De varvade ner ordentligt och hängav sig till lästunden. Ett av de mindre barnen somnade dock under

läsningen trots att det inte var under deras vilostund. Jag lägger inte så stor vikt vid detta då barnet ofta somnar om det finns möjlighet.

Jag provade också att sjunga ”Linus sång” istället för att läsa texten. Texten till denna sång finns nerskriven i boken med kursiv stil. Detta mottogs inte med förtjusning av barnen utan det slutade med att de kröp runt i soffan. Jag får nog lov att vara lite självkritisk och medge att det kan bero på min sångröst.

Barns eget läsande

Bilderboken stod i bokhyllan för att barnen själva skulle kunna läsa den när de ville. Intresset för boken var starkt och barnen kom ofta och bad om att få titta i den. De ville också att jag skulle sitta i soffan ibland och läsa för dem även utanför sagostunden. Vid dessa tillfällen talade jag extra mycket med barnen om bilderna i boken. De berättade vilka husdjur de själva hade och vilket djur de själva ville vara. De pekade ut något på varje uppslag som de var. Var det flera barn som lyssnade på berättelsen samtidigt valde de ut var sitt djur eller var sin person som de var. Fanns det inte tillräckligt med djur eller karaktärer på uppslaget kunde det bli långa diskussioner om vem som var vem.

De talade också om vilka karaktärer de gillade och ogillade. Emil var givetvis den stora hjälten i berättelsen. Många av flickorna tyckte mest om Ida. Jag fick intrycket av att de bäst kunde identifiera sig med henne. Hon är lugn men stöttar ändå sin bror i hans hyss. Jag noterade också att de flickor som främst ”ville vara Ida” på uppslagen själva har en storebror.

De karaktärerna som många av barnen ogillade var Anton och Lina. Några av barnen var rädda för Anton. En förälder till ett av dessa barn berättade att barnet inte ville se på Emil i Lönneberga på film för att denne var så rädd för Anton. Varför de inte gillade Lina fick jag aldrig någon fullständig förklaring till. De sa bara att hon var dum mot Emil men de kunde själva inte förklara på vilket sätt hon var elak mot honom.

När något av barnen började bläddra i *Den där Emil* lekte de ofta samling. Barnet var fröken och samlingen bestod antingen av dockor och nallar eller av andra barn. Det var kul att se att de andra barnen fann sig i att lyssna på sin kamrat när denne berättade om Emil i Lönneberga. Ett av barnen visade konstant bilderna upp och ner trots detta satt de andra snällt i soffan och lyssnade.

Jag lade också märke till att denna lek förändrades alltefter tiden gick. När mitt egna berättande förändrades och barnen började hjälpa till med att berätta under samlingen gjorde barnens ”leksamling” det också. Barnen ställde frågor till varandra under lekens gång.

Personliga intervjuer

Jag har valt att redovisa resultatet av de personliga intervjuerna genom att presentera en fråga i taget och redogöra barnens svar.

Jag undrar vem boken handlar om?

Man kan se en viss ambivalens om vad barnen anser boken handlar om. Sex av de tolv barnen har svarat ”Emil” eller ”Emil i Lönneberga”. Fyra av de andra svaren löd:

”Emil och Ida och alla djuren” (Barn A)

”Emil och Ida och hästen” (Barn C)

”Emil och Ida” (Barn D)

”En gris. Den äter bär” (Barn J)

Två svar försökte jag utveckla under samtalets gång:

Barn K: - ”En busunge”

Jag: - ”Jaså?”

Barn K: - ”Å du é en busfröken”

Jag: - ”ok” (skrattar lite)

Jag väljer att inte fortsätta pressa barnet på frågan då detta barn lätt skrattar bort saker och jag ville få svar på resterande frågor

Ett annat barn svarade så här:

Barn H: - ”En pojke”

Jag: - ”Vad heter pojken?”

Barn H: - ”Emil i Lönneberga”

Många av barnen svarade Emil i Lönneberga på frågan om vem boken handlade om. Men följdfrågan för detta barn var ”Vad heter pojken?”. Jag önskar att jag hade frågat barn H om pojken verkligen heter Emil i Lönneberga eller om barnet svarade på vad boken handlade om.

Sammanfattningsvis kan man se att hälften av barnen vet att boken handlar om huvudpersonen Emil medan några av barnen anser att boken handlar om både huvudpersonen och några av bipersonerna. Det märks att barnen fastnar vid det de själva gillar. Många av barnen kan identifiera sig med Ida och är väldigt förtjusta i djur och anser förmodligen att bilderbokens huvudhandling inte bara handlar om Emil utan Ida och några av djuren också. I bilderboken finns Ida med en del men det är inte samma fokus på djuren i bilderboken som det faktiskt är i kapitelböckerna. Det barn som svarade ”En gris” älskar den episoden som handlar om när Griseknoen blir full på jätta körsbär.

Jag undrar om du har sett Emil på TV eller film?

Tio av de tolv barnen har sett någon av Emil-filmerna. I samband med sitt svar nämner de ofta om de har den hemma, om de har lånat den eller sett den hos någon kompis. Ett av svaren var extra intressant:

Barn I: - ”Ja, men jag vågar inte se den.

Jag: - ”varför inte?”

Barn I: - ”Jag gillar inte Emils pappa”

Längre fram i denna intervju får vi dock reda på att hon gillar Emilböckerna trots att barnet även där inte är förtjust i Emils pappa. Detta barn ritade glad min på båda sina gubbar (se deltagande och observationer)

Ett av de två barn som inte sett Emil på film sa så här: ”– Nä, men jag har Pippi Långstrump hemma, å hästen, å apan.” Detta är samma barn (barn J) som svarade ”En gris” på frågan om vad boken handlade om. Det andra barnet (barn E) som inte sett Emil på TV konstaterade helt enkelt att det inte hade sett Emil på Bolibompa.

Jag undrar om du har läst om Emil hemma?

Endast fyra av de tolv barnen har läst om Emil hemma. Ett av de barnen som inte hade sett någon av Emil-filmerna har läst en av bilderböckerna hemma (barn J). Vilken av bilderböckerna barnet har läst fick jag inte klarhet i men det var inte *Den där Emil*.

Det andra barnet (Barn E) som inte hade satt Emil på TV har inte heller fått boken uppläst hemma. Detta barn är alltså det enda barn som inte har varit i kontakt med Emil i Lönneberga innan min undersökning påbörjades. Detta barn är en av de som inte gillade högläsningen och ritade en ledsen gubbe. Kan det vara så att detta barns brist på förkunskaper påverkade hans omdöme om högläsningen? Borde jag ha förberett barnen mer inför denna undersökning?

Av de åtta barn som inte hade läst Emil var det endast ett barn, barn G, som inte antydde att det läste andra böcker hemma. Barnet svarade – ”Näe inte” medan resten av barnen berättade vilka andra böcker de läste hemma eller att mamma och pappa läste för dem. Detta barn ritade en ledsen gubbe på högläsningen och är det barn som har svårt att sitta still och lyssna på högläsning.

Jag undrar vad du tycker är roligt med boken?

Nästan alla svar på denna fråga är olika men man kan dela in svaren i två grupper. Sex av barnen har gett svaret att en viss situation är roligast. Exempelvis:

Barn J: - ” Jag gillar när grisen jagar hönorna”

Jag: - ” När grisen är full?”

Barn J: - ” Mm, hela magen full av krösbär.”

Barn A pekar på bilden med Ida uppe i flaggstången.

Tina: - ”Gillar du den berättelsen?”

Barn A: Ja, jag har också varit högt uppe. Men inte där, på ett berg med morfar

Tina: - ”ok, vad spännande.”

Ingen av dessa sex barn har samma episod som favorit. Förutom dessa två är favoriterna:

- Barn K tycker mest om när Emil fastnade med huvudet i soppskålen.
- Barn F gillar när Emil kysste fröken.
- Barn E menade att det gillade hästen mest men berättade sedan att hästen är inomhus och på kalas.
- Barn C svarade: -” När Emil får sitta i snickarboa”

De andra sex barnen har lagt sin fokus på karaktärerna. De är inte lika intresserade av situationerna i episoderna utan koncentrerar sig på bokens karaktärer. Fyra av dessa sex barn menar att de tycker bäst om något eller alla djuren. Ett av barnen har svarat att det mest gillar Emil. Det barn som har svårt att sitta still (barn G) svarade så här:

Barn G: -” Jag gillar flano-Emil.”

Jag: - ” När vi läser flanosaga?”

Barn G: ”- Vad gillar du med den?”

Jag: - ” Jag gillar stoppa ner i fickorna”

Alltså barn G är inte förtjust i *Den där Emil* eller min högläsning av boken. Däremot gillar den när jag berättar den visuellt. Det barn G tycker är roligast är att stoppa ner flanosagan i plastfickan igen.

Jag undrar om det är något du inte gillar i boken?

Dessa svar var också mycket olika. De kan delas in i tre olika grupper. Fem av barnen påstod att det inte fanns något som de ogillade med *Den där Emil*. Två av dessa svar måste jag dock bortse ifrån då jag misstänker att ett av barnen svarade nej på frågan för att det var trött på intervjun och ville göra något annat istället. Barnet svarade så här:

Barn B: - ”Nej”

Jag: - ”Är du säker?”

Barn B: - ” Ja, får jag gå till dockvrån?”

Det andra barnet som gav ett tvivelaktigt svar var barn D. Jag fick intrycket av att barnet ville göra mig glad på sista frågan. Barnet berättade tidigare under intervjun att denne hade en Emil-bok hemma och att den var bättre än *Den där Emil*. Jag fick intrycket av att barnet trodde det förolämpat mig genom att säga att min bok var sämre så att denne var tvungen att göra mig glad i resten av intervjun. Barnet svarade så här:

Barn D: - ”Nä”

Jag: - ”Men du gillar inte Emil?” (barnet påstod det tidigare i intervjun)

Barn D: - ”Nä, dum ju”

Jag: - ”Varför då?”

Barn D: - ”Han är busig, man måste göra som mamma säger.”

En annan stor grupp är den grupp som inte tycker om Emils pappa. Fyra av de tolv barnen gillar inte pappa Anton. Ett av dessa barn säger sig ogilla både Emils pappa och mamma, barnet kan dock inte ge en förklaring till varför denne inte tycker om Emils mamma.

Den tredje gruppen består av tre barn som gett annorlunda eller oklara svar. De svarade så här:

Barn G: - ”Den är lång”

Barn J: - ”Gillar inte katterna. De bara sover.”

Jag: - ”Sover de?”

Barn J: - ”Ja, mycket.”

Jag: - ”Ok”

Barn C: - ”Mmm soppa, det är blå”

Jag: - ”När Emil stoppar huvudet i soppskålen?”

Barn C: - ”mm jag älskar inte soppa”

Barn G är det barn som har svårt att sitta still och lyssna så svaret är logiskt. Barn J däremot gillar inte katterna för att de bara ligger och sover. I *Den där Emil* finns det endast en katt på andra sidan illustrerad och Barn J talar om katterna i plural. Jag drar slutsatsen att barnet inte talar om boken utan om något annat. Barn J har redan från början i intervjun endast talat om djuren i boken.

Nu i efterhand inser jag att barn C måste ha missförstått frågan. Soppa var nämligen dagens lunch. Vid intervjutillfället insåg jag inte detta och nystade därför inte vidare.

Slutsatsen är att de flesta barn tycker bra om *Den där Emil* men att några barn är rädda för Emils pappa.

Sammanfattning av den empiriska studien

Alla barnen ritade glada gubbar efter de visuella läsningarna. De gillade att lyssna på flanosagor och att hjälpa till med berättandet. Ett av barnen däremot vara nog mer förtjust i processen än berättandet. Barnet hade väldigt svårt att sitta still och lyssna och hittade därför på egna saker att göra under tiden. Det barnet gillade med flanosagor var att hjälpa till att plocka ner bilderna och lägga i plastfickan.

Intresset var boken och läsandet var högt. Även om barnen föredrog det visuella läsandet med flanosaga var de flesta av barnen väldigt intresserade av högläsningen också. De bad om att göra bygggrummet till mysrum så vi kunde läsa om Emil.

De flesta barnen visste att boken handlade om Emil även fast de räknade med andra karaktärer och djuren. Om jag hade velat få barnen att förstå att bokens huvudperson heter Emil och han bor i Lönneberga borde jag ha presenterat honom så också.

Jag ser det som en fördel att de flesta barn visste vem Emil var innan jag började undersökningen. Däremot borde jag inte förutsatt att alla barn visste vem han var innan. Ett av barnen hade inga förkunskaper alls innan undersökningen påbörjats vilken kan ha påverkat resultatet då denne faktiskt inte uppskattade högläsningen.

Det som barnen tycktes gilla mest med *Den där Emil* är Emil men jag kan också fastställa ett starkt intresse för gårdens alla djur, framförallt hästen, Lukas, och grisen, Griseknoen. Undersökningen visade också att många av barnen kunde identifiera sig med Ida och tyckte därför mycket om henne och ville alltid vara den karaktären under läsningarna.

Många av barnen tyckte om Emil och kunde därför inte komma på något negativt med boken. Jag tror att många barn har svårt att förstå att man kan tycka om en bok och samtidigt kritisera en enskild del. Även om jag inte tror att det inverkar så kan en del barn ha svårt att kritisera något de vet att den vuxne ogillar för att de vill ställa sig in hos den vuxne.

De pedagogiska effekterna av de upprepande visuella- och högläsningarna var omfattande. Barnen tog själva initiativet att leka saga med mig. De lekte ofta samling både för sina djur och för sina vänner med bilderboken. Dessutom talade barnen med varandra om Emil i Lönneberga vid flera olika situationer t.ex. vid matbordet eller ute på gården. Många av barnen som inte alltid tyckte det var roligt med högläsning visade starka tecken på att de uppskattade lästunderna. Då jag uppmuntrade barnen att komma med inlägg blev barnen mer aktiva under läsningarna genom att kommentera och ställa frågor. Det var svårt att avbryta en del barn när de hade sina långa utlägg om något som inte berörde boken eller situationen.

Slutsatser

I *Den där Emil* ser man tydligt berättarens ambivalens. ”Medan Shavit reserverar ambivalensbegreppet för ett begränsat antal barnlitterära texter som är tillräckligt bra för att läsas av vuxna vill Vivi Edström se det ambivalenta som barnbokens grundprincip, dess inbyggda egenskap då den alltid, medvetet eller omedvetet, riktar sig till två mottagare, en vuxen och ett barn” (Nikolajeva 2000:30). Man kan se ett tydligt samtidigt tilltal Emilböckerna, speciellt i kapitelböckerna men också i bilderböckerna. Ett tydligt exempel är när Emil äter sig full på jästa körsbär. Barnen tycker denna händelse är jätterolig men för dem står grisen och hönsen i centrum. Som vuxen ser man främst komiken i att en liten pojke råkar bli onykter och tvingas sedan svära evig nykterhet hos godtemplarna. Berättaren avslutar episoden med att tala om att varken Emil, Griseknoen eller tuppen någonsin blev onykter igen.

Berättaren i *Den där Emil* vänder sig med andra ord till två implicita läsare. Den vuxna ser främst till bokens uppbyggnad med dess episoder. En busig pojke som ständigt gör hyss och hur birollernas olika karaktärer bygger upp och utvecklar historien om Emil.

De barn som ingått i min empiriska undersökning ser främst Emil och i viss mån Ida och gårdens alla djur. Djuren förekommer flitigt i bilderbokens illustrationer men har ingen central roll i alla texter. Jag tror att barn läser bilder bättre än vuxna, vilket gör att de uppfattar texten på ett annat sätt. Vuxna däremot förstår all text och kan därför få ut mer av den än små barn. Detta är jag övertygad om att Astrid Lindgren var mycket medveten om och att det är tack vare det som hennes böcker är lika omtyckta av vuxna som av barn.

Litteraturförteckning

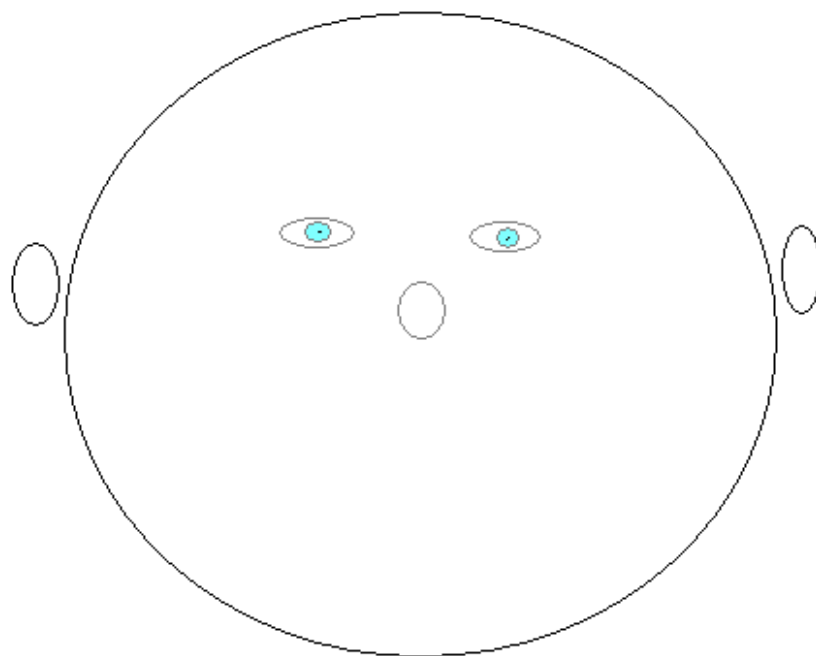
Primärlitteratur:

- Lindgren, Astrid 1963. *Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Lindgren, Astrid 1966. *Nya hyss av Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Lindgren, Astrid 1970. *Än lever Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Lindgren, Astrid 1972. *Den där Emil*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Sandberg, Inger och Lasse 1999. *Lilla spöket laban*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.

Sekundärlitteratur

- Asplund Carlsson, Maj & Pramling, Ingrid 1995. *Det var en gång...* Göteborgs Universitet: Rapporten från Institutionen för metodik i lärarutbildningen nr. 11
Brok, Lene 2007. *Berätta, berätta! En bok om berättandets rum*. Stockholm: Runa Förlag
Chambers, Aidan 1993. *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Edström, Vivi 1972. *Berättartekniken i Astrid Lindgrens böcker om Emil i Lönneberga*. I: Lena Fridell (red.): *Barnbok och barnboksforskning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB, s 41-72.
Edström, Vivi 1980. *Barnbokens form*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Edström, Vivi 1992. *Astrid Lindgren – Vildtoring och lägereld*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Edström, Vivi 2007. *Det svänger om Astrid*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
Granberg, Ann 1996. *Småbarns sagostund*. Stockholm: Liber AB
Jansson, Sofia 2006. *Skolan en social arena*. Examensarbetet på Lärarprogrammet, Göteborg, rapportnummer HT06_1080_009
Nikolajeva, Maria 2000. *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur
Nikolajeva, Maria 2004. *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur
Rhedin, Ulla 2001. *Bilderboken*. Stockholm: Alfabetabokförlag AB.
Simonsson, Maria 2004. *Bilderboken i förskolan*. Linköping: Tema barn, Linköpings Universitet.
Strömstedt, Margareta 2003. *Astrid Lindgren – en levnadsteckning*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.

Bilaga 1



Bilaga 2

Jag undrar...

Om du har sett Emil på TV eller film?

Om du har läst om Emil hemma?

Vad du tycker är roligt med boken?

om det är något du inte gillar i boken?