



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Minhs klump

En kvalitativ studie om huruvida en bilderbok kan fungera
som inkörsport till att samtala om föräldrars separation

Frida Angervall och Elin Jonna Storm

LSÄ600
Specialiseringskurs examensarbete - grundnivå

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT11 - 1150 - 03

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Minhs klump: En kvalitativ studie om huruvida en bilderbok kan fungera som inkörsport till att samtala om föräldrars separation
Författare	Frida Angervall och Elin Jonna Storm
Termin och år	Ht 2011
Kursansvarig institution	Sociologiska institutionen
Handledare	Ann Boglind
Examinator	Anna Nordenstam
Rapportnummer	HT11 - 1150 - 03
Nyckelord	Litteraturreception, sociokulturell teori, boksamtal, modern bilderbok, separation, känslor.
Syfte	Syftet är att skapa en modern skönlitterär bilderbok som behandlar de känslor barn kan uppleva i samband med föräldrars separation. Syftet är också att se om boken fungerar som inkörsport till att samtala med tjugotre barn i åldrarna sex till åtta år om känslor kring föräldrars separation.
Metod	Processkrivning, kvalitativ undersökning i form av observation av boksamtal, fokusgruppsintervjuer, med utgångspunkt i receptionsteori och sociokulturell teori samt boksamtal.
Material	Bilderboken <i>Minhs klump</i> , anteckningar från observation av boksamtal samt anteckningar och ljudinspelningar från fokusgruppsintervjuer.
Resultat	Resultatet visade att <i>Minhs klump</i> i denna elevgrupp och under dessa premisser inte fungerade som inkörsport till att samtala om känslor kring föräldrars separation. Separationen hamnade inte i fokus utan andra aspekter lyftes fram och blev centrala under samtalen. Analysförmågan hos eleverna skilde sig åt mellan de tre fokusgrupperna. Resultatet visade att boken fungerar som underlag för samtal kring känslor generellt och de moderna inslagen i boken öppnade för diskussion och reflektion.
Yrkesrelevans	Vår undersökning ger djupare förståelse kring barns litteraturreception då resultatet ger inblick i hur barn kan samtala och tänka kring en bilderbok. Resultatet blir därför betydelsefullt för vårt kommande yrke då vi ska hjälpa elever att utveckla läsförståelse och tolkningsstrategier. Resultatet visar också att den moderna barnboken öppnar för reflektion och diskussion, vilket kan hjälpa oss välja bok inför boksamtal.

Förord

Härmed vill vi hjärtligt tacka alla som bidragit till att vår undersökning har kunnat genomföras:

Ett stort tack till Ann Boglind på institutionen för litteratur, idéhistoria och religion vid Göteborgs universitet som har hjälpt oss att utveckla våra idéer, givit konstruktiv kritik, kommit med kloka råd och i det stora hela varit en fantastisk handledare.

Ett stort tack till vår illustratör Dan Persson som tålmodigt stöttat och hjälpt oss i vårt arbete med *Minhs klump*. Utan dig hade boken aldrig blivit det den faktiskt blev.

Tack till Ulrika Nykkel på Centraltryckeriet i Alingsås som har hjälpt oss att få ett färdigställt resultat av vår bok.

Tack till de pedagoger och elever som har ställt upp för oss genom att ta emot oss och delge *Minhs klump*.

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
<hr/>	
2 Syfte och frågeställningar	8
<hr/>	
3 Utredning av begrepp	8
<hr/>	
Vad menas med <i>modern</i> ?	8
Vad är en bilderbok?	8
Vad menas med <i>surrealism</i> ?	9
4 Teoretisk anknytning	10
<hr/>	
Sociokulturell teori	10
Boksamtal	11
Litteraturreception	12
5 Forskningsbakgrund	14
<hr/>	
Det medvetna barnet	14
Bilderboken som inkörspport till ämnet separation	16
Den moderna bilderbokens framväxt	16
Den nominerade och vinnande moderna bilderboken	17
Evelyn Arzipe och Morag Styles studie	18
6 Metod	19
<hr/>	
Att skapa en bilderbok i process	19
Kvalitativ undersökning	20
Observation av boksamtal	20
Fokusgrupper	20
Urval	21
Undersökningens genomförande	21

Validitet och reliabilitet	22
Etisk hänsyn	23
7 <i>Minhs klump</i>	23

Handlingens förlopp och komposition i <i>Minhs klump</i>	23
Hjärtat som aldrig förklaras	23
Den återkommande bilden på hjärtbitarna	24
Berättarröst	25
Omänskliga karaktärer	26
Personskildring	26
Miljöskildring i text och bild	27
Surrealistiska bilder	27
Avskalade bilder och arbete med färg	28
Bild och text kompletterar varandra	28
Bild och text säger emot varandra – kontrapunkt och motstridighet	29
Pageturner	29
Titel och omslag	29
Baksida	30
8 Resultatredovisning	30

Mottagande av <i>Minhs klump</i>	31
Klumpen och hjärtat – en central del av diskussionen	31
Detaljer i fokus	32
Surrealism och oklarheter väckte frågor	33
Diskussion om känslor	34
Okklarheter kring Minhs kön	35
Sammanfattning	35
9 Slutdiskussion	36

Okklarheter öppnar för diskussion och reflektion	36
Mer fokus på känslor än på separation	38
Barnen relaterade mer till Minh än vad de uttryckte att de gjorde	39
Analys- och reflektionsförmåga skiljer sig mellan fokusgrupperna	41
Färgsättningens förändring	42
Slutsats	43

10 Yrkesvetenskaplig relevans	44
--------------------------------------	-----------

11 Referenslista	46
-------------------------	-----------

12 Bilagor	49
-------------------	-----------

Bilaga 1 Frågor till fokusgruppsintervju	49
Bilaga 2 <i>Minhs klump</i>	50

1 Inledning

De senaste åren har antalet separationer, både gällande gifta par och sambopar, ökat och fler barn växer upp med föräldrar på skilda håll. År 2008 upplevde 48 500 barn med gifta eller samboföräldrar, det vill säga cirka tre procent av alla barn i Sverige, att deras föräldrar separerade (Statistiska centralbyrån). Det betyder att allt fler barn går igenom en separation som påverkar dem på ett eller annat sätt.

Vi har mött många barn som har varit med om att deras föräldrar har separerat och vi har då blivit berörda av de känslor som barnen visar inför denna. Vi har också mött barn som verkar ha stängt inne sina känslor. Detta blev bakgrunden till varför vi valde att skapa en bilderbok som behandlar just känslor som kan uppkomma i samband med en separation. Vår ambition har varit att lyfta detta ämne, som kan uppfattas som ledsamt och svårt, på ett sätt som gör att barn kan känna igen sig samtidigt som de får distans till ämnet genom att slippa tala utifrån sig själva. Präglat av boksamtal och det sociokulturella perspektivet har vi hela tiden trott på idén att samtalet kring vår bok öppnar upp för tankar och reflektioner, där barnen får utmana sina egna tankar genom att diskutera tillsammans med andra. Vi såg också möjligheterna att genom boksamtalet låta barnen bearbeta egna upplevelser på ett distanserat sätt.

Vi har erfart att vuxna många gånger håller barnen utanför samtalet under separationen, i rädsla för att oroa barnen. Detta har ofta sin orsak i att föräldrarna är rädda för att barnen ska bli vuxna för tidigt, men det riskfulla är inte att vara öppen med det som sker utan det riskfulla är när barnen tvingas ta ansvar för de vuxnas bekymmer (Glistrup 2005:23). Barn genomskådar ofta vad som verkligen pågår, varför det är extra viktigt att de får tala om det som sker och därigenom bearbeta det (Raundalen och Schultz 2010:20, 31, Menendez-Aponte 2003:1). Med andra ord är separation någonting som barn upplever oavsett om de talar om den eller inte. Därmed anser vi att det är bättre att tala med barn om det som sker än att lämna dem frågande inför någonting de ändå är involverade i. Vi ska nedan, mer specifikt, behandla synen på barnet som kompetent och medvetet och gå djupare in på varför man bör tala med barn även i svåra situationer.

Som blivande lärare har vi under den verksamhetsförlagda utbildningen upplevt att skolans roll idag inte bara är att lära ut ämneskunskaper, utan att skolan även har en betydande roll i att utgöra en trygg punkt för många barn. I kursplanen för svenska (Lgr11) kan läsas att språket är vårt främsta redskap för att kommunicera, tänka och lära. Det är också genom språket vi utvecklar vår identitet, uttrycker känslor och tankar och kan tala om och förstå hur andra känner (Skolverket 2011:222). I läroplanen skriver de vidare om att läraren ska se till elevernas behov och erfarenheter (Skolverket 2011:14). Språket som uttrycksmedel betonas alltså, liksom lärarens uppgift att utgå från eleverna. Då separationer är en del av många barns liv såg vi ämnet ännu mer relevant och inte minst intressant. Att tala om känslor kring en separation utifrån en bilderbok innebär att vi utnyttjar vårt främsta redskap för att utveckla vår identitet och för att uttrycka våra tankar och känslor. Det innebär också att vi som lärare ser barnens behov och möter dem där de är.

Forskningen kring hur barn tar emot litteratur är begränsad. Lewis skriver: ”yet our understanding of what it means to be visually literate and our knowledge of how readers negotiate such composite texts is limited.” (Lewis 2001: baksidestext). Detta gör att vår undersökning kan ses som relevant, och inte minst intressant, för vidare forskning!

2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att skapa en modern skönlitterär bilderbok som behandlar de känslor barn kan uppleva i samband med föräldrars separation. Syftet är också att se om vår bok fungerar som inkörsport till att samtala med tjugotre barn i åldrarna sex till åtta år om känslor kring föräldrars separation.

Varför vi valt att skapa en egen bilderbok i stället för att använda oss av en som redan finns på marknaden har flera orsaker. Först och främst råder brist på bilderböcker som behandlar känslor som kan uppstå under en separation. De bilderböcker vi har tagit del av har dessutom i vårt tycke känts ålderdomliga och många gånger skildrat situationen genom mänskliga karaktärer, vilket vi ville undvika. De har inte heller haft fokus på känslorna kring separationen, utan snarare på skilsmässan i sig.

För att besvara vårt syfte har vi formulerat fem frågeställningar:

- *Hur förstår barnen vår bok?*
- *Påverkar bokens moderna inslag barnens förståelse av och tyckande om boken?*
- *I vilken mån identifierar sig barnen med huvudkaraktären?*
- *Vad fokuserar barnen på i boken?*
- *Tycker barnen om boken eller inte?*

3 Utredning av begrepp

Vad menas med *modern*?

Då vi använder begreppet *modern* i vår uppsats syftar vi på en bok som präglas av språkliga och bildliga drag som känns aktuella, alltså det som följer normen för vad som idag anses vara en "bra" bilderbok. Under rubrikerna *Den moderna bilderbokens framväxt* och *Den nominerade och vinnande moderna bilderboken* kommer vi mer utförligt att redogöra för vilka karaktäristiska drag som idag hör den moderna bilderboken till.

Vad är en bilderbok?

Vi ska nedan förklara vad en bilderbok är och varför vi väljer att använda detta begrepp som benämning på vår bok *Minhs klump*.

Det är svårt att komma fram till en entydig definition av vad som är en bilderbok. Olika forskare har olika åsikter angående vad som karaktäriserar bilderboken. Torben Gregersen har kategoriserat barnböcker och presenterar fyra olika genrer:

- *Pekböcker* har ingen handling och består enbart av bilder som inte har någon koppling till varandra.
- *Bildberättelser* är de böcker där bilderna ensamma berättar en historia och där texten alltså blir kompletterande.
- En *illustrerad barnbok* innebär att bilderna kommit till mest som dekoration och att texten är skriven på förhand utan samarbete med illustratören. Bilderna kan därför inte förstås utan texten.
- *Bilderböcker* utgör berättelser där bild och text är lika viktiga och där dessa samspelar med varandra.

(Gregersen 1969:221)

Enligt Gregersen är vår bok en bilderbok, då text och bild har lika stor betydelse och samspelar med varandra. Ulla Rhedin har ett annat sätt att se på bilderboken. Hennes definition ser ut likt följande:

Med 'bilderbok' avses [...] en bok av begränsat omfång som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag. Min 'utgångsdefinition' omfattar alltså alla bilderböcker som bygger på en framställning som vilar på bilder med eller utan språktext i den speciella, och i relation till andra böcker ofta exceptionella, bok- eller förpackningsform som man igenkänner som 'bilderbok'.

(Rhedin 2001:17-18)

Enligt Rhedins citat kan konstateras att en bilderbok även kan vara en bok utan text, vilket vi snarare skulle kalla för en bildberättelse.

Nikolajeva talar om olika ytterligheter i synen på bokgenrer, där den ena endast innehåller bilder och den andra endast innehåller ord. Hon ser med andra ord på bokgenrer som en skala, där mitten innebär en jämvikt mellan ord och bild (Nikolajeva 2000:17). Vi kan konstatera att bilderboken borde hamna någonstans mer eller mindre i mitten, med lutning åt ena eller andra hållet, det vill säga med mer text och mindre bilder eller mer bilder och mindre text. Nikolajevas definition är i vårt tycke aningen bred då vi anser att en bok där texten blir för självständig och kan stå fritt utan bilder snarare ska definieras som en illustrerad barnbok än en symmetrisk bilderbok, vilket Nikolajeva hade kallat den. Som ett exempel borde Astrid Lindgrens böcker enligt Nikolajevas definition ses som symmetriska bilderböcker där text och bild säger samma sak, vilket vi inte instämmer i. Vi föredrar hellre att tala om Astrid Lindgrens böcker som illustrerade barnböcker.

Slutligen anser vi att Gregersens definition är den som bäst stämmer överens med vår syn på vad en bilderbok är. Vi anser alltså att bild och text i en bilderbok ska komplettera och samspela med varandra. Man kan visserligen fråga sig *hur* relevant det är att sätta in bilderboken i ett fack och om man ändå ska göra det skulle man lika gärna kunna tala om andra sorters genrer, som exempelvis fantasy och deckare.

Vad menas med *surrealism*?

Vi har valt att använda begreppet *surrealism* då vi talar om en del av bilderna i vår bok. Vi ska därför klargöra vad *vi* menar då *vi* använder begreppet. Vi är väl medvetna om att *surrealism* kan vara svårt att definiera. Surrealismen grundas i en psykoanalytisk teori om det undermedvetna och en vilja att förena verklighet och fantasi. Surrealismens mål har varit att gå utanför ramen för den förnuftiga, moraliska och estetiska kontrollen (NE 2009:198). De

bilder vi kallar surrealistiska är alltså bilder där vi vill definiera en undermedveten känsla genom bilder som går utanför verkligheten och förnuftet. Vi är väl medvetna om att det går att problematisera huruvida våra bilder kan kallas surrealistiska. Vi väljer dock ändå att använda detta begrepp gällande vissa av bilderna i vår bok.

4 Teoretisk anknytning

Vi kommer nedan att presentera de grundläggande tankarna kring det sociokulturella perspektivet. Därefter kommer vi även att redogöra för boksamtalen, vilket vi ser som präglad av det sociokulturella perspektivet. Vi är väl medvetna om att boksamtal inte är ett teoretiskt perspektiv. Vi har ändå valt att behandla boksamtalen ihop med det sociokulturella perspektivet, för att visa hur vi anser att dessa två hänger tätt samman.

Sociokulturell teori

Det är svårt att tala om en entydig sociokulturell teori, då sociokulturella perspektiv förekommer inom olika forskardiscipliner, bland annat inom pedagogik och psykologi. Därför lämpar det sig bättre att tala om olika inriktningar och tonvikter inom det sociokulturella perspektivet. I slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet visade forskare som studerade människans utveckling att kulturella kontexter är avgörande för att förstå hur människor utvecklas, lär och betar sig. Det sociokulturella perspektivet poängterar samspel, språk och kommunikation som viktiga aspekter för människors inläring och utveckling (Dysthe 2003:31ff), vilket innebär att det sociala är en nödvändighet för att utveckling ska äga rum.

Lev Vygotskij och Mikhail Bakhtin är två personer som har kommit att ses som betydelsefulla inom utvecklingen av det sociokulturella perspektivet. Vygotskij utmärkte sig genom att sätta sig emot tidigare mer individorienterade psykologiska tankesätt och redogjorde istället för hur mentala processer är rotade i social samverkan. För att förstå en individs tankegångar menade Vygotskij att det också är nödvändigt att förstå individens sociala relationer (Wertsch 1991:25ff). Bakhtin var en språkfilosof och litteratur- och kulturteoretiker som genom tiderna har överskridit ämnesgränserna och som därmed är svår att placera i ett forskningsfack. Många olika ämnesområden och personer har dragit nytta av hans projekt, som handlade om relationer. Bakhtin förknippas ofta med begreppet *dialog*, vilket är ett begrepp han använde på olika sätt. Bakhtin menade inte nödvändigtvis att en dialog måste ske mellan två personer utan redogjorde för hur både skriftliga och muntliga svar, såväl i ett muntligt möte som i en artikel, kan utgöra en dialog. Det han betonar är att dialog förutsätter förståelse och meningsskapande. Bakhtin ansåg att kulturella fenomen är konsekvenser av kommunikation och dialogiska relationer mellan olika individer, grupper etcetera (Dysthe 2003:95-103). Bakhtin betonade även sökande och process snarare än ett rätt svar och han värdesatte mångtydighet snarare än entydighet. Han såg ett värde i författares förmåga att dialogisera orden i böcker, vilka annars blir stående i boken som döda citat (Dysthe 2003:106).

Roger Säljö, Eva Riesbeck och Jan Wyndhamn redogör för samtalsfunktioner för människan och menar att våra samtal ger oss chans att bevara och utveckla våra kunskaper och färdigheter. När vi samtalar med varandra låter vi andra ta del av våra tankar och ger dem möjlighet att resonera vidare. Språket utgör bryggan mellan yttre aktiviteter då vi

kommunicerar med andra, och inre aktiviteter då vi själva tänker och bygger vidare på vår föreställningsvärld (Säljö m.fl. 2003:220). Säljö m.fl. poängterar relationen mellan yttre och inre processer genom att konstatera att vi genom kommunikation blir ”delaktiga i hur våra medmänniskor förstår händelser i vardagen och hur de handlar genom språket, och genom dessa erfarenheter kommer vi att formas som psykologiska varelser och kunna använda många av dessa språkliga redskap.” (Säljö m.fl. 2003:220). Detta innebär alltså att vi med hjälp av samtal och interaktion utvecklar både vårt tänkande och oss själva.

Boksamtal

Aidan Chambers lyfter tre aspekter ur ett boksamtal. Vi kan utbyta entusiasm, vilket är fallet då vi lyfter element vi gillar eller ogillar i en bok. Det kan handla om saker vi blivit imponerade av, saker som förvånat oss eller saker som fått oss att känna ovilja att fortsätta läsa. Ett annat utbyte handlar om frågetecken och svårigheter, vilket innebär att vi utbyter erfarenheter av sådant vi upplevt som svårt eller oförståeligt i boken. Ofta hanterar läsare eller lyssnare svårigheter och förvirring genom att tala om att de inte tycker om denna del av boken. Denna del av boksamtalet leder till ett gemensamt sökande efter svar på frågor för att därigenom reda ut oklarheter, det vill säga att de medverkande tillsammans diskuterar eventuella lösningar. Det är ofta här gruppen enas om hur man ska tolka boken. En texts innebörd ser olika ut beroende på den situation man är i då man tillsammans diskuterar boken. Texten kan alltså tolkas olika beroende på var läsarna befinner sig i livet (Chambers 1993:18ff, Lewis 2001:129). Vilken tolkning eller innebörd som blir relevant beror med andra ord på vilka som läser boken, hur gruppen ser ut, vilka erfarenheter läsarna eller lyssnarna har etcetera. Det är också här vi rätar ut frågetecknen i en grupp som vi kommer fram till vart vi själva står och vilken tolkning vi själva gör (Chambers 1993:18ff).

Det sista utbytet handlar om kopplingar och mönster. Under detta utbyte reder vi ut frågetecken genom att se mönster och betydelsefulla samband i boken. Människor strävar alltid efter ordning och struktur, vi vill med andra ord förstå hur saker och ting hänger ihop. Även om vi inte ser mönster försöker vi skapa struktur och förståelse utifrån det lilla vi har. I letandet efter kopplingar kan två typiska mönster dyka upp. Det ena handlar om att dra paralleller mellan bokens karaktärer och handling, och ens eget liv. Detta innebär att vi för samman vår egen värld med bokens värld genom att vi jämför dem, vilket leder till att vi upptäcker någonting om antingen den ena världen eller också om båda världarna. Det andra mönstret vi kan hitta i letandet efter struktur är en koppling till någon annan litteratur. Detta innebär att vi jämför den aktuella bokens karaktärer eller handling med en annan bok för att på detta sätt skapa en bättre förståelse för båda böckerna (Chambers 1993:18ff). Chambers skriver:

De minnesbilder som väcks av en text är en väsentlig del av läsoplevelsen och en bidragande orsak till det nöje vi har av böcker. När vi vardagspratar om böcker är det inte ovanligt att hela samtalet handlar om de minnen som boken i fråga väckt till liv. [...] Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väckts av boken och den tolkning (de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten – det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt som vi vill.

Chambers (1993:23)

Boksamtalet gör ofta att vi drar paralleller till våra minnen och vårt eget liv, vilket tyder på att det också fungerar bra rent terapeutiskt. Samtalet kring boken öppnar också upp för reflektion och utvecklande av de egna tankegångarna och det har sina fördelar i att man tillsammans

med andra kan nå djupare i sin reflektion och komma längre i sin utveckling, än vad man hade gjort om man ensam hade tagit del av boken. Chambers förklarar att det gemensamma boksamtalet leder till en läsning som är uppbyggd av många individers insikter och tankar. Då vi kompletterar varandra med individuella insikter genererar vi tillsammans ny och mer omfattande förståelse och innebörd av den text vi läst (Chambers 1993:30).

Sammanfattningsvis blir vi genom det gemensamma samtalet mer insatta i ämnet än vad vi hade blivit om vi tog del av boken på egen hand (Chambers 1993:29). Dysthe redogör för det sociokulturella sättet att se och poängterar potentialen i gruppen. Hon menar att kunskap är distribuerad inom en grupp, vilket innebär att alla kan bidra med olika saker vilka tillsammans kan vara nödvändiga för att förstå en helhet (Dysthe 2003:44). Dysthe talar vidare om flerstämmighet, det vill säga situationer där många röster argumenterar och kompletterar varandra. Hon menar att det är när det råder flerstämmighet som mening och förståelse skapas (Dysthe 2003:307f).

Vi kan konstatera att boksamtalet grundas i en syn på att progression hänger väl samman med kommunikation och samspel.

Litteraturreception

Receptionsteori handlar bland annat om mötet mellan läsaren och texten. Receptionsforskning behandlar frågor i stil med: Hur konstruerar vi mening när vi läser? Vem eller vad styr hur läsaren tolkar texten? Vad beror det på att samma text kan uppfattas olika beroende på vem som läser och är det så att vi tolkar texten olika på grund av att vi har olika behov? (Wolf 2002:7).

Cai Svensson lyfter internaliseringens betydelse för individens litteraturreception. Han redogör för begreppet internalisering och menar att det innebär att individen gör den redan existerande verkligheten till sin egen. Vidare talar han om den primära och den sekundära socialisationen och hur dessa påverkar en människas litteraturreception. Den primära socialisationen äger rum då barnet blir en del av samhället. Denna socialisationsfas sker under den tidiga barndomen, vilket innebär att det barnet internaliserat under denna period blir en sanning för barnet. Då individen föds hamnar hon rakt in i en redan existerande verklighet, vilken redan är bestämd av de människor som utgör den familj hon föds in i. Barnet lär sig familjens verklighet och normer, vilka hon till slut gör till sin egen verklighet. I det primära stadiet internaliseras olika dimensioner av verkligheten, till exempel religiösa och estetiska områden. Den sekundära socialisationen innefattar alla nya områden som en individ möter i skolan, vänskapskretsar etcetera. Svensson klargör att det under den sekundära socialisationen internaliseras ”mer eller mindre sammanhängande verkligheter med normativa, känslö- och tankemässiga inslag.” (Svensson 1988:19f). Detta innebär att alla barn har olika utgångspunkter då de tolkar en text, på grund av att de har socialiserats in i olika miljöer, vilket i sin tur innebär att de har internaliserat olika normer och estetiska områden.

Tillsammans med den sekundära socialisationen tillkommer ett specifikt ordförråd som i sin tur bildar en verklighetsstruktur för individen. I samband med internalisering av ord internaliseras även känslor, värderingar och kunskaper som uppkommit i eller hör samman med den kontext där internaliseringen har skett (Svensson 1988:19ff). Även attityder, normer och strategier påverkas därmed av hur, var och tillsammans med vem internaliseringen sker (Svensson 1988:19ff, Lewis 2001:130).

Svensson talar om sagans betydelse för barnets senare litteraturreception och menar att barnen genom denna lär sig vår kulturs konventioner. De internaliserar symboliken kring olika element och internaliserar även våra typiska teman, så som exempelvis gott, ont, hat och

kärlek. I kontakt med sagor får barnen även chans att internalisera normer som påverkar deras kommande lässtrategier. Ett barn som internaliserat konventionerna har en annan utgångspunkt i sin receptions litteratur och tolkar litteraturen med andra ögon än barnet som inte mött konventionerna (Svensson 1988:21).

Svensson vill att frågan om litteraturreception ska fokusera på om mottagaren behärskar specifika meningsskapande normer och strategier på det estetiska området. Han menar att mottagaren utvecklar sin förmåga att ta till sig det estetiska området på liknande sätt som hon internaliserat sin vardagsverklighet. Vidare talar han om hur individens intressen, kunskaper och totala erfarenhet påverkar den tolkningsstrategi hon använder (Svensson 1989:242ff). Det är därmed inte enbart de första människorna i en individs liv som senare kommer att påverka individens litteraturreception. Alla nära möten som påverkar individens normer och verklighetsuppfattning kan komma att bidra till individens litteraturreception.

Tolkningsgemenskaper debatteras allt mer i den internationella litteraturvetenskapen och litteraturpedagogiken. Med tolkningsgemenskap menar Svensson de olika grupper som använder sig av samma eller liknande tolkningsstrategier. Dessa personer ser på och tolkar en text på likartat sätt. Alla tolkningsgemenskaper har dock en och samma grunduppfattning, vilken handlar om att läsaren skapar mening i det hon läser, snarare än att avläsa redan färdig mening i texten (Svensson 1988:23ff).

Barn möter texter i olika format och i olika sammanhang. Ibland läser barnet boken ensam medan hon ibland läser boken tillsammans med andra barn eller ihop med vuxna. Beroende på hur mötet med boken ser ut påverkar olika faktorer barns litteraturreception. Under högläsning påverkas barnet av samspelet mellan henne själv och den vuxne (Svensson 1988:21). Rhedin redogör för Stefan Mählqvists syn på hur detta samspel påverkar barnet på två olika plan. Å ena sidan påverkas barnets litteraturreception av den vuxnes *tolkning* av texten, vilken i sin tur påverkats av hennes normer och strategier. Den vuxnas normer och strategier skiljer sig dessutom troligtvis från den unga mottagarens. Å andra sidan påverkar den högläsarens *engagemang* mottagarens litteraturreception. Uppläsningstilen blir en underliggande ton som det mottagande barnet uppfattar och som hon sedan har med sig när hon senare tolkar texten själv (Rhedin 2001:129-144).

När det kommer till högläsning av bilderböcker blir bilden av stor betydelse för barnets egen reception. Då bilden inte konkretiseras genom högläsarens ögon, får barnet här en direkt kontakt med bilden och kan då göra sin egen opåverkade tolkning (Rhedin 2001:136). Bilden i bilderboken är alltså ett specifikt medie där barnet själv möter en del av narrationen, innan de själva kan läsa texten. Lena Kåreland och Barbro Werkmäster menar att bildspråket är lika naturligt som det verbala språket för barn och hon poängterar att barn ofta upplever engagemang genom just bilderna i bilderböcker (Kåreland & Werkmäster 1985:12).

Enligt semiotiken har människor en vana och en vilja att sätta betydelser på text och bild. Oftast då vi beskriver en bild uttrycker vi oss inte genom att förklara bilden som en samling streck blandat med färg, utan snarare som en avbild av ett föremål. Människan har en förmåga att direkt förklara vad vi ser och sätta mening på det. Ett exempel är Wittgensteins teckningar på den ”gamla damen och den unga kvinnan”. Denna bild tolkar vi olika beroende på hur vi ser bilden. Antingen ser vi en gammal dam eller också ser vi en vacker ung kvinna (Lewis 2001:127f).

Lewis visar hur viktig färgsättningen är i bilderboken. Ett exempel är då en pojke tittar i boken *Time to get out of the bath, Shirley* av John Berningham och Jonathan Cape och tolkar bilden som att riddarna galopperar på vatten och att de har kommit till helvetet, då bilden visar en blå horisont i bakgrunden och en rödaktig himmel (Lewis 2001:105).

Ovan har vi lyft flera sätt att se på receptionsteori där miljö och samspel spelar in. Det finns också teorier som poängterar ålderns avgörande gällande barns sätt att ta till sig

bilderböcker. Rhedin redogör för olika faser i barns utveckling gällande att ta till sig böcker. Hon menar att barn i början av utvecklingsfasen inte har lärt sig den västerländska konventionen, vilket innebär att de inte kan tolka den tredje dimensionen i bilder. Den västerländska bilduppfattningen förutsätter att den som tittar på bilden kan komplettera denna genom att fylla ut tomrum. Ett exempel är att barn ibland kan ha svårt att förstå att någon står längre bak än någon annan i en bild, vilket gör att de i stället uppfattar att personerna i bakgrunden är mindre eller yngre än de i förgrunden. Detta beror på att de inte utvecklat kunskap om den västerländska konventionen, vilken förutsätter en förståelse för bilddjup och rumsskapande.

Barn kan även ha svårt med avskurna bilder, vilket kan leda till att bilder där huvuden exempelvis inte syns på grund av att bildens fokus är på någonting som befinner sig längre ner uppfattas som att personerna helt enkelt inte har några huvuden. Detta kan medföra att barn i början av sin utvecklingsfas har svårt att förstå att det är samma person som skildras i en avskuren bild där endast kroppen syns som i en helkroppsbild där personen visas på längre håll (Rhedin 2004:20ff).

Piaget talar om denna period i barns liv, då barnen är mellan två till sju år, som den preoperationella perioden. Perioden innebär att barn inte har utvecklat det logiska tänkandet vilket gör att de inte kan utföra logiska operationer. Barnen har då inte utvecklat sin konstansuppfattning, vilket innebär att de inte förstår logiken gällande exempelvis volym, längd och vikt. Barnen kan då till exempel tro att det finns mer dryck i ett långsmalt glas än i ett kort och brett, då det förstnämnda är längre. Även orsak och verkan kan visa sig vara problematiskt och barnen kan exempelvis inte förstå sambandet mellan att någonting härstammar från någonting annat. Rhedin förklarar att barnen under denna period kan ha svårt att förstå hur en telefonstolpe från början kan ha varit en fura i skogen (Rhedin 2004:23f).

Rhedin menar vidare att det kan tänkas vara svårt att förstå hur man på ett givande sätt kan tala med barn om bilderböcker, då de inte har utvecklat ett tänkande kring orsakssammanhang etcetera. Det man behöver veta är att barn under denna period besitter andra egenskaper som gör att de tänker på ett sätt som vi inte förväntar oss. Under denna period tänker barn finalt, vilket innebär att de frågar sig *varför?* Ett sätt att bemöta dessa frågor är att svara just med finala, existentiella svar, så som genom en förklaring att det nämnda till exempel behövs för att vi människor ska kunna leva. Det ska också nämnas att det nästan inte finns någonting som barn i denna ålder inte accepterar som ett godtagbart svar. Ända upp i nioårsåldern accepterar barn denna typ av svar, då de ännu inte utvecklat någon form av rimlighetstänkande (Rhedin 2004:25f). Rhedin menar att bilderbokens publik kan sägas vara ”lika begränsad och kravfylld som den är obegränsad och kravlös i sitt mottagande av bilderboksberättelsen.” (Rhedin 2004:26).

5 Forskningsbakgrund

Det medvetna barnet

Historiskt sett har synen på barn och hur man ska tala med dem sett olika ut. Karen Glistrup lyfter den förändring som skett de senaste tjugo åren. Från att barn har utestängts ifrån sorgearbeten har man nu förstått att det är viktigt även för barn att få delta i sorgearbeten för att på så sätt bearbeta sin sorg (Glistrup 2005:33).

Vidare diskuterar Glistrup problematiken kring när ett barn är moget nog att involveras i svåra samtal. Hon klargör att det inte går att fastställa hur mycket ett barn förstår om barnet ännu inte har utvecklat en tillräcklig vokabulär, då barnet inte kan uttrycka sig kring det som har hänt. Trots detta menar Glistrup att man bör följa principen ”ingen är för liten”, gällande när man kan ha en dialog med barn om ett svårt ämne (Glistrup 2005:98). Steinar Ekvik berättar, utifrån egna erfarenheter, om barn som inte kunnat tala under den tid då det tragiska har utspelat sig, men att de i efterhand då de erövat språket har kunnat berätta och relatera till det upplevda. Barn ”upplever, tänker och känner mer än de kan uttrycka i ord.” (Ekvik 2005:21). Detta visar att även små barn bör vara medvetna om det som sker och att de även ska få tala om svåra upplevelser, med syftet att kunna bearbeta det svåra.

Glistrup lyfter föräldrars rädsla inför att barnen ska bli vuxna för tidigt. Hon menar att det riskfyllda inte är att involvera barn i ett samtal kring en svår upplevelse, utan att det riskfyllda är när barn får ta ansvar för sådant som de inte bör ta ansvar för (Glistrup 2005:23). Att tala med barn under en separation betyder alltså nödvändigtvis inte att barnen blir vuxna för tidigt. Detta sker däremot om ansvaret läggs på dem. Med andra ord bör barnen få tala om svåra upplevelser i syftet att få bearbeta dem, men inte för att vara stöttepelare åt en förälder i kris.

Magne Raundalen och Jon-Håkon Schultz vänder på perspektivet och frågar sig vad vuxna *vågar* tala med barn om, i stället för vad de *kan* tala med barn om. De redogör för föräldrars vilja att tona ner jobbiga händelser inför barn. Raundalen m.fl. skriver om ett rollspel där sjuka barn har medverkat och fått spela rollen som psykolog. Här har ”psykologen” fått träffa föräldrar till sjuka barn, där den ena föräldern vill tona ner sitt barns sjukdom och därmed inte berätta för barnet att sjukdomen är dödlig, medan den andre föräldern tycker att barnet har rätt att veta sanningen om sjukdomen och sitt eget tillstånd. Barnet som spelar psykologen vände sig hela tiden till pappan och ifrågasatte hans ståndpunkt. Hon menade att deras son omedelbart skulle få veta hur det verkligen ligger till (Raundalen och Schultz 2010:17f). Raundalen och Schultz lyfter denna typ av erfarenheter genom ett flertal exempel och menar att sjuka barn och barn i svåra situationer *vill* veta sanningen om sitt tillstånd eller om situationen. Raundalen och Schultz menar att barn ändå genomskådar vad som verkligen pågår, varför det är extra viktigt att de får tala om och bearbeta detta (Raundalen och Schultz 2010).

Det framkommer alltså att anledningen till att föräldrar drar sig för att tala med barn om svåra händelser inte alltför sällan handlar om deras egen rädsla inför att tala om ämnet med barnen. De är frågande inför hur de ska gå till väga när de berättar eller talar om situationen. Det handlar alltså inte enbart om att de är rädda att lägga över för stort ansvar på sina barn.

Raundalen och Schultz lyfter även begreppen pratmedicin och pratvitamin. De jämför samtalet kring svåra händelser med medicin. Ett svårt samtal kan vara besvärligt för stunden, precis som en medicin kan smaka illa när den tas, men samtidigt behöver vi ta medicin ibland, liksom vi behöver tala om det svåra för att må bättre efteråt. Pratvitamin jämför Raundalen och Schultz med vitaminer. Om vi kontinuerligt talar om det som är svårt stärker vi oss själva både fysiskt och psykiskt, på samma sätt som vi gör när vi äter vitaminer (Raundalen och Schultz 2010:21). Vidare förklarar de att svåra samtal har till syfte att lugna barnen, varför vi inte ska vara rädda att ta upp dem. Barn har behov av att få förklaringar till varför föräldrarna reagerar som de gör. De mår inte bättre av att tvingas leva med obeskrivliga bekymmer (Raundalen och Schultz 2010:20).

Bilderboken som inkörsport till ämnet separation

Ovan har vi redogjort för hur separationer och skilsmässor är vanligt förekommande idag, varför man med fördel kan tala med barn om ämnet separation. Vi ska nedan förklara hur vi tänkte gällande valet att behandla ämnet separation genom en bilderbok.

Då vi båda har läst mycket om boksamtal och upplevt att böcker kan öppna för väldigt intressanta reflektioner och diskussioner, och med tanke på att separation och skilsmässa är någonting många barn går igenom, blev det naturligt att testa bilderboken som inkörsport till ämnet separation. Vi motiverar längre fram varför vi valt att skapa en egen bilderbok istället för att använda oss av en som redan finns på marknaden.

Mo Weimin menar att bilderboken är ett bra sätt att lyfta separationen som blir konsekvensen av en skilsmässa och skriver "Fiction picture books offer children an alternative channel of interpreting divorce by emotionally distancing themselves as story characters and expressing their feelings vicariously." (Weimin 2007:23). Weimin menar att bilderboken är ett bra sätt att närma sig skilsmässan på grund av att barnen då känslomässigt kan uttrycka sig genom boken och karaktären och samtidigt få känslomässig distans till sig själva och sin situation, genom att de undgår att tala utifrån sig själva. Barn kan ha svårt att uttrycka sina känslor och tankar på grund av att de inte har ett tillräckligt utvecklat språk för att sätta ord på sina känslor och upplevelser (Weimin 2007:23, Kåreland & Werkmäster 1985:13). Weimin skriver:

Developmentally it is difficult for them [the children] to have cognitive control of its complexities; they don't have the emotional vocabulary to express themselves, either. Fortunately, picture books provide a powerful venue for therapeutic interventions for young children with the pathological experience.

(Weimin 2007:23)

Weimin menar att barn får stöd i att sätta ord på sina känslor genom bilderboken men också att bilderboken fungerar terapeutiskt för barn med denna typ av erfarenhet. Bruno Bettelheim bekräftar vidare detta och menar att sagor kan tala till barns inre. Sagor kan gestalta den oro eller rädsla som barn kan känna och på ett omedvetet plan arbeta för att lindra oron (Bettelheim 1975:23). Bilderboken är också ett bra sätt på vilket barn kan reflektera över sitt förflutna, då den öppnar upp för samtal kring barnens erfarenheter (Arizpe & Styles 2003:147).

Den moderna bilderbokens framväxt

Vi kommer nedan inte att redogöra detaljerat för hur bilderbokens historia har sett ut, utan har i stället fokuserat på de senaste förändringarna som påverkat och inspirerat den moderna bilderboken, vilken i sin tur inspirerat oss i skapandet av vår bilderbok.

Edström och Rhedin redogör för bilderbokens och barnbokens vändpunkt i mitten av 70-talet. Det var då barnboken gick ifrån det pedagogiska perspektivet, vidgades och började behandla bland annat existentiella frågor, drömmar och fantasier (Edström 1991:172, Rhedin 2004:156f). Den förändring som skedde i mitten av 70-talet gällde inte enbart innehållet och de ämnen som bilderboken behandlade utan även bilderna i bilderböckerna. Rhedin talar om hur barnboken genom tiderna dragits mellan det pedagogiska och det litterära fältet. Hon menar att det har varit svårt att kalla barnlitteraturen för enbart skönlitteratur, då det trots allt i många fall rört sig om berättelser vars syfte är att lära barnen någonting.

Dagens barnlitteratur ser annorlunda ut och skulle nästan kunna kallas för apedagogisk. Istället för att vara dömande och lärande utmärker den sig genom att vara gestaltande och man kallar det nya bilderboks-konceptet för det *poetiska eller expressiva*. Med detta menar man att bilderboken är målande, rak, inte förklarande och har inget syfte att vilja lära ut någonting till barnen. Dagens bilderbok går ifrån bilderboksrealismen och dras mer åt det subjektiva och symboliska hållet (Edström 1991:171f, Rhedin 2004:156f). Från början var bilderboken alltså till för ett pedagogiskt syfte, medan den numera ses som mer skönlitterär. Bilderböckerna finns till för att underhålla snarare än för att lära ut och förklara. I stället för att möta en moralisk predikan får barnen idag möta bilderboken som en konstform.

Rhedin menar att den moderna bilderboken nästan kan sägas vara provocerande för den vuxne, då den ofta lyfter tunga och känsliga ämnen. På grund av det nya innehållet i den moderna bilderboken kan vi tala om två olika tolkningsnivåer där barnen och de vuxna tolkar boken på olika nivåer (Edström 1991:170f, Lena Kåreland 2001:49, Rhedin 2004:154f). Dagens bilderbok skildrar inte alltför sällan dystra och känsliga ämnen och lyfter dessa genom två olika nivåer, där den vuxne förstår att de vuxna i boken inte tar sitt ansvar, medan barnen ser handlingen ur ett annat perspektiv, där andra saker ligger i fokus. Ett exempel är *Den Arge* skriven av Gro Dahle, där vi vuxna kan tänkas fokusera på att pappan i boken är sjuk och att mamman är alltför tolerant gällande pappans beteende. Däremot kan tänkas att barn som läser boken lägger märke till andra saker, så som att ”den arge” i boken egentligen inte är pappa, att pappa kommer att få hjälp och att man som barn ska göra som föräldrarna säger. Denna bilderbok kan alltså ses ha två olika tolkningsnivåer, där de vuxnas oansvar kan tänkas bli aningen provocerande för de vuxna som tar del av boken. De vuxna är inte perfekta och bilderboken är inte längre ett medie där barn ska lära sig, utan även ett medie där de vuxna tydligt ser sina fel och brister och själva får reflektera över dessa.

Gällande bilderna i bilderboken skedde den stora förändringen 1979, då det släpptes tre avgörande bilderböcker, *När Trevald krympte* av Florence Parry Heide och Edward Gorey, *Vad ska vi göra med Lilla Jill?* av Fam Ekman och *Berättelser för Frida* av Aja Eriksson. Dessa tre böcker behandlade på sina egna sätt barndomens destruktiva och mörka sidor. Illustrationerna i alla tre böckerna är svartvita och påtagligt surrealistiska (Rhedin 2004).

Illustrationerna försätter i dagens bilderböcker att leka med fiktionen och innehålla surrealistiska bilder som gestaltar rörelse och förändring (Edström 1991:175). Hela bilderboken har alltså förändrats sedan 70-talet, både innehållsmässigt och illustrationsmässigt.

Den nominerade och vinnande moderna bilderboken

Vi har nu delgett en del av bilderbokens historia för att visa hur dagens bilderbok har växt fram. För att få en bättre bild av den moderna barnlitteraturen har vi också tittat på många av de bilderböcker som blivit nominerade och som har vunnit priser, dels Astrid Lindgrenpriset (ALMA 2011) vilket är världens största barnlitteraturpris, dels Augustpriset (2011). Genom att ha tagit del av nominerade och vinnande författare och bilderböcker kan vi se trender, mönster och finna ”kriterier” för hur den ”bra” bilderboken ser ut idag. Nedan ska vi sammanfatta vad som utmärker den moderna och vinnande bilderboken.

Den moderna bilderboken gestaltar ofta barns livsöden, men med en värme som är tänkt att tilltala barnen. Illustrationerna har förändrats genom tiderna och vi ser att de blir viktigare och viktigare i dagens bilderbok. Detta beror mycket på att illustrationerna i dagens bilderböcker utgör en del av narrationen, vilket gör att de måste vara genomtänkta men inte

nödvändigtvis ”tydliga”. Många av illustrationerna är surrealistiska och blandar fantasi med verklighet. I *Det röda trädet* av Shaun Tans ser vi hur illustrationerna gestaltar känslor och sinnesstämningar. Mycket arbete med färgsättning är också någonting som finns med hos många av de moderna bilderböckerna.

Mellan raderna kan man utläsa mycket melankoliska tendenser i den moderna bilderboken, så som vemod blandat med glädje och sorg, tragiska händelser och en lycka som trots allt finns kvar.

Den moderna, vinnande bilderboken är generellt sett surrealistisk, ”otydlig” och öppnar upp för reflektion och diskussion. Det är inte mycket som är självklart och säger sig självt, utan läsaren uppmanas att gå vidare i sin tolkning då text och bild tar slut.

Evelyn Arizpe och Morag Styles studie

Evelyn Arizpe och Morag Styles har gjort en studie inom receptionsforskning som har vissa gemensamma nämnare med vår undersökning. Arizpe och Styles undersökte hur barn i primary school, det vill säga barn i åldrarna sex till elva år, reagerar på nutida bilderböcker. Resultatet av deras studie gavs ut 2003 och studien de genomförde pågick under två års tid. Barnen som deltog kom från olika bakgrunder och fick läsa och diskutera böcker från de prisbelönta författarna Anthony Browne och Satoshi Kitamura. Därefter fick barnen rita egna teckningar som respons på det de läst och diskuterat (Arizpe & Styles 2003).

I studien fick barnen bland annat läsa boken *Lily Takes a Walk* av Satoshi Kitamura. Boken visar en berättelse utifrån två olika perspektiv. I boken får vi följa Lily som är ute och promenerar med sin hund. Texten beskriver Lilys perspektiv medan bilderna även visar hundens syn på situationen. På en bild kan man till exempel se hur Lily och hunden står på en bro och tittar ner i vattnet. Lily säger helt lugnt god natt till ankorna medan hunden tittar åt andra sidan bron och ser ett monster i vattnet. Medan Lily känner sig trygg med hunden som sällskap på kvällspromenaden kan man genom bilderna alltså se att hunden är mörkrädd och ser i syner. Denna bok öppnar upp för många olika tolkningar och man kan tänka sig att det inte är helt lätt för barnen att förstå att bilderna illustrerar hundens fantasier och rädslor. En tolkning skulle i stället kunna vara att det hunden ser faktiskt existerar, men att Lily helt enkelt inte ser de saker hunden ser. Arizpe och Styles menar att barnen i undersökningen lyfte moraliska synpunkter, vilket visade att de kunde dra insiktsfulla slutsatser om denna typ av vilseledande böcker. Vidare konstaterade de att barnen aktivt delade med sig av sina hypoteser om hur de tror att författaren tänkt kring boken. De försökte också förklara böckerna för både sig själva och varandra, utifrån egna erfarenheter. Barnen visade att de försökte få en djupare psykologisk insikt gällande exempelvis hundens tankegångar i *Lily Takes a Walk* (Arizpe & Styles 2003:69). Bilderboken visade sig också vara ett bra sätt för barn att reflektera över sitt förflutna. Det visade sig att den, genom sina bilder som kan symbolisera verkligheten, öppnar upp för grubblande och samtal kring både individuella och delade erfarenheter (Arizpe & Styles 2003:147).

Barnen visade sig också ta hjälp av sina tidigare erfarenheter gällande böcker. I diskussionerna kring de böcker som lästes under studiens gång använde de sig av sin kunskap om sagogenren. Här visade det sig att de gjorde intertextuella referenser till andra sagor och att de försökte förklara karaktärerna genom att dra paralleller till andra, för de kända, bokfigurer (Arizpe & Styles 2003:101).

Barnen fick under undersökningen ta del av böcker som hade inslag av ironi. Arizpe och Styles kunde konstatera att även de yngre barn som deltog i undersökningen kunde se de

konfliktfyllda inslagen i böckerna. Barnen tycktes också se de ironiska särdragen som intellektuellt utmanande och fångslande (Arizpe & Styles 2003:80). Sammanfattningsvis uttrycker sig Arizpe och Styles så här:

“All the evidence in our study pointed to the pleasure and motivation children experienced in reading these texts, and the intellectual, affective and aesthetic responses they engendered in children across the ability range and from different cultural and linguistic backgrounds. Pictures in picturebooks provide equality of access to narratives and ideas that would otherwise be denied to young readers.”

(Arizpe & Styles 2003:223)

Arizpe och Styles menar att deras studie visar att barn känner motivation och vilja att läsa texterna och författarna poängterar att bilderböckerna framkallade intellektuella, känslomässiga och estetiska gensvar av barnen, oavsett kulturell och språklig bakgrund. Bilderna i böckerna ger alla barn en chans att ta till sig berättelser. Berättelser utan bilder hade negligerats av yngre barn, som inte har utvecklat en läsförmåga.

I sin helhet menar författarna att deras studie visar att barn kan se mening i komplexa bilder och förstå budskap på olika nivåer. De menar också att barn kan analysera och relatera till egna erfarenheter och de härigenom kan ses som sofistikerade läsare av visuella texter (Arizpe & Styles 2003:baksidan). Detta visade sig bland annat genom barnens deltagande i form av ifrågasättanden av texten, förklarade av och undrande kring texten, genom deras förmåga att dra paralleller till sig själva, liksom förmågan till metakognition (Arizpe & Styles 2003:230).

6 Metod

Vårt syfte är att skapa en modern skönlitterär bilderbok som behandlar de känslor barn kan uppleva i samband med föräldrars separation. Syftet är också att se om vår bok fungerar som inkörsport till att samtala med tjugotre barn i åldrarna sex till åtta år om känslor kring föräldrars separation. Nedan följer en presentation av hur vi har gått tillväga när vi skapat vår bilderbok och vilka metoder vi utgått från.

Att skapa en bilderbok i process

Minhs klump blev till genom processkrivning, det vill säga ett arbete i flera steg där det alltid fanns någonting att förbättra. Under skapandet av *Minhs klump* har vi arbetat tillsammans med en illustratör. Även hans arbete har varit minst sagt processinriktat, då han har fått rita om och rita till ett antal gånger för att hans bilder skulle gå ihop med de bilder vi hade i huvudet då idén om Minh växte fram.

Arbetet med vår illustratör¹ har gått till på så sätt att vi i detalj har beskrivit vad bilderna ska innehålla och hur karaktärerna och föremålen ska se ut. Därefter har han fått göra sin egen

¹ Dan Persson har studerat grafisk design under ett års tid i Australien. Dan hade sin första konstutställning 2011 på Alingsåsmuseet.

tolkning av det vi har skrivit. Detta arbetssätt har medfört att både han och vi har fått anpassa text respektive bild till varandra. Då vi har velat att bild och text ska komplettera varandra växelvis och inte säga samma sak, har ändringar i text och bild varit nödvändigt. Vi har suttit mycket ihop med illustratören och arbetat, men vi har också arbetat på skilda håll, varför telefonkontakt och mail har varit viktig. Inte minst med tanke på den tidspress som varit.

Kvalitativ undersökning

Vi har gjort en kvalitativ undersökning. Detta beror på att vi vill komma åt djupare reflektioner och mer ingående tankar hos de medverkande, snarare än att intervjua fler elever och därigenom få ett mer generaliserbart resultat. Nedan ska vi presentera mer specifikt vilka kvalitativa tillvägagångssätt vi har använt för att nå information.

Observation av boksamtal

Under vår undersökning ville vi få reda på om *Minhs klump* fungerar som inkörsport till att samtala med barn i åldrarna sex till åtta år om känslor kring föräldrars separation. För att ta reda på detta lät vi bland annat pedagogerna i klassen ha ett boksamtal om boken, det vill säga inte bara läsa den utan även samtala om den under läsningens gång. Under tiden observerade vi situationen genom att sitta tysta vid sidan av och anteckna. Anledningen till att vi inte själva stod för boksamtalet var för att vi ville att genomförandet skulle bli så objektivt som möjligt. Vi ville inte på något sätt påverka eleverna och förmedla vår egen tolkning under boksamtalet. Tilläggs ska att pedagogerna inte berättade för eleverna att det är vi som har skapat boken. Varken elever eller pedagoger fick innan eller efter ta del av vår tolkning och tanke kring handlingen i boken.

Fokusgrupper

För att få ytterligare information om huruvida *Minhs klump* fungerar som inkörsport till att tala om känslor kring föräldrars separation använde vi oss av så kallade fokusgrupper. Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud redogör för vad en fokusgrupp innebär och menar att gruppen ska vara hopsatt för ett särskilt syfte, att samtalet kretsar kring ett särskilt tema och att det finns en utsedd samtalsledare som styr samtalet. Fördelen med fokusgrupper är att de minskar intervjuarens styrande och uppmuntrar till samtal mellan deltagarna, som också kan rikta frågor och påståenden till varandra (Esaiasson m.fl. 2007:361ff). Genom fokusgrupper ville vi nå ett sociokulturellt meningsskapande. Victoria Wibeck menar vidare att fokusgrupper å ena sidan kan fungera bra då man har som avsikt att lyfta känsliga ämnen, eftersom deltagarna då kan känna stöd i att ha varandra och därigenom ha lättare för att öppna sig. Å andra sidan kan det tänkas få motsatt effekt, det vill säga att vissa inte vågar framföra sina tankar inför de andra (Wibeck 2010:126). Att intervjua eleverna i grupp kändes naturligt dels för att skapa fler reflektioner och ett djupare samtal, dels för att boken lyfter känslor, vilket gör att det kan tänkas bli lättare att tala om ämnet då man är fler. Våra fokusgrupper var uppdelade efter årskurs vilket innebar att vi talade med barnen i förskoleklassen, förstaklassen och andraklassen för sig. Tanken med att dela upp fokusgrupperna efter årskurser var att ta reda på om eleverna i respektive årskurs tyckte och tänkte olika om boken och se om tankar och reflektioner skiljer sig åt mellan åldersgrupperna.

Samtalet vi hade kretsade kring *Minhs klump*, då det var denna bok vi hade som utgångspunkt för samtalet. Vi var själva samtalsledare i gruppen, vilket var nödvändigt då vi var tvungna att styra samtalen för att kunna besvara vårt syfte. (Frågorna vi ställde till eleverna kan ses i bilaga 1).

Urval

Vi utförde vår undersökning på en medelstor F-6-skola i Göteborg, där barnen kommer från olika socioekonomiska bakgrunder. I klassen är ett flertal barn i behov av särskilt stöd. Mestadels handlar det om ADHD och koncentrationssvårigheter. På grund av denna omständighet arbetar flera pedagoger och assistenter i klassen. Bland personalen arbetar en klasslärare, en förskolelärare, en resurslärare, en fritidspedagog och två assistenter.

Barnen som genom boksamtal fick ta del av vår bok och som deltog i samtalen i fokusgrupperna var mellan sex och åtta år och går i en F-2:a. Anledningen till att vi ville presentera vår bok för elever i åldern sex till åtta år var för att studier inom receptionsteori visar att det förekommer skillnad i utvecklingen av logiskt tänkande inom detta åldersspann (se rubriken *Litteraturreception*). Det bör tilläggas att eleverna som medverkade i vår undersökning är vana vid att ha boksamtal. Dock kan konstateras att förskoleklassen inte har samma erfarenhet som de äldre eleverna, då de inte har gått särskilt länge i skolan.

Undersökningsgruppen i vår undersökning bestod av sex elever från förskoleklassen (tre flickor och tre pojkar), tio elever från årskurs ett (tre flickor och sex pojkar) och sju elever från årskurs två (fyra flickor och tre pojkar).

Undersökningens genomförande

Undersökningen gick till på följande sätt. En pedagog hade boksamtal med förskolebarnen på morgonen. Efter lunch hade en annan pedagog boksamtal med ettorna och tvåorna gemensamt. Pedagogerna fick samma instruktioner om hur vi ville att boksamtalet skulle gå till och ingen av dem berättade att det var vi som hade skrivit boken, då vi inte ville att denna vetenskap skulle påverka eleverna i deras tyckande och tänkande om boken.

På eftermiddagen började vi att ha samtal med de tio eleverna från årskurs ett. En elev hade sin assistent med sig under samtalet. I denna fokusgrupp talade alla elever i stort sett lika mycket, även om det var en pojke som utmärkte sig. Under samtalet satt eleverna i soffan och på stolar. En elev kunde inte koncentrera sig och fick lämna rummet.

Efter ettorna samtalade vi med tvåorna, det vill säga sju elever. Då satt vi i en ring på golvet. En pojke sa i stort sett ingenting. En flicka, som har ett annat modersmål än svenska, talade heller inte lika mycket som de andra men försökte ändå vara delaktig. Resterande fem elever talade ungefär lika mycket.

I slutet av dagen samtalade vi med förskoleklassen, där sex elever medverkade. Även då satt vi i en ring på golvet. Under detta samtal var det en flicka och en pojke som förde samtalet framåt, medan resterande i gruppen mestadels instämde med de två eleverna.

Alla gruppsamtal pågick under ungefär trettio minuter utan paus och alla samtal spelades in. Den ena av oss samtalade med barnen medan den andre antecknade och observerade samtalet. Trettio minuter kan låta länge, men vi upplevde att eleverna överlag var intresserade och involverade i samtalet, även om några elever började vrida och vända på sig

mot slutet. Vi såg ingen direkt skillnad i aktivitet mellan flickorna respektive pojkarna under samtalen.

Vårt empiriska material, som vi grundar vår analys och diskussion på, består av:

- Vår bok *Minhs klump*
- Anteckningar från observation av pedagogernas boksamtal
- Anteckningar samt ljudinspelningar från samtalen i fokusgrupperna

Validitet och reliabilitet

Relevansen mellan syftet och det empiriska materialet, tillsammans med en frånvaro av systematiska fel, alltså noggrannheten i mätningen, innebär att vi mäter det vi påstår att vi mäter. Att mäta det vi påstår att vi mäter innebär att undersökningen blir trovärdig (Esaiasson m.fl. 2007:63ff). Vi har varit kritiska i valet av teorier och varit noga med att teorierna ska vara relevanta för det vi vill undersöka. Vi har också benat ut vårt syfte i frågeställningar, vilka i sin tur brutits ned till samtalsfrågor att utgå ifrån under samtalen i fokusgrupperna. Detta innebär att vårt syfte och våra frågeställningar är lätta att följa upp. Alltså vill vi påstå att vi mäter det vi i syftet avsåg att mäta, vilket innebär att vi har en hög validitet.

För att ge alla elever samma förutsättningar att nå fram med sina personliga åsikter och tankar utgick vi från samma frågor och lyfte samma punkter under alla tre samtalen. Detta ökar trovärdigheten på så sätt att vi inte har lett eleverna in i olika tankebanor. Däremot blir det, som nämnts ovan, naturligt att vissa grupper fokuserade mer på en sak medan andra fokuserade mer på någonting annat. Vi höll också hemligt för alla grupper att det var vi som skrivit boken, vilket gör att ingen av grupperna kan tänkas ha påverkats genom att exempelvis inte våga säga vad de tycker om boken i rädsla att göra oss besvikna. Vi var även noga med att låta alla elever tala om bilderna så länge de fastnade för dem utan att avbryta någon grupp.

Någonting som kan tänkas påverka trovärdigheten i vår undersökning är det faktum att förskoleklassen inte fick höra boken av samma pedagog som ettorna och tvåorna. Dock gav vi de båda pedagogerna samma direktiv för att genomföra boksamtalet, vilket var allt vi kunde göra, då pedagogen som hade boksamtalet med den första gruppen inte var närvarande när vi hade tid för de andra grupperna. En annan aspekt som kan tänkas påverka eleverna i samtalsgrupperna är att samtalet med oss skedde vid olika tidpunkter under dagen. Förskoleklassen hade exempelvis sitt boksamtal på morgonen men hade sitt samtal med oss först på eftermiddagen, vilket kan tänkas påverka deras tolkningar och tankar kring boken. Vårt att poängtera är också att de olika fokusgrupperna innehöll olika många elever. Om någon eller några elever har svårt för att tala i grupp skulle detta kunna påverka om och hur de delger sina åsikter och tankar.

Då vi inte uppnår teoretisk mättnad får vi en låg generaliserbarhet i vår undersökning. Vårt syfte var dock inte att nå teoretisk mättnad utan att titta på hur just *dessa* elever tar emot vår bok och om boken fungerar som inkörsport till att samtala med *dessa* elever om ämnet separation.

Etisk hänsyn

För att visa största möjliga hänsyn till de medverkande i vår undersökning har alla involverade pedagoger och föräldrar fått ta del av syftet med vår undersökning innan den genomfördes. Denna information skickades ut på mail ungefär en vecka innan vårt besök på skolan. Föräldrarna till de elever som medverkade har också skrivit på en godkännandeblankett där de godkänner att deras barn får lov att bli intervjuade och att vi också tilläts att spela in samtalet. I informationsbrevet till föräldrarna framgick även att det som framkommer under det tillfälle då vi träffar barnen enbart kommer att användas till vår uppsats och att det enbart är vi som kommer att ta del av denna information. Vi informerade om att all information, såväl anteckningar som ljudinspelningar, kommer att slängas efter uppsatsens slut. Föräldrarna meddelades att de, fram till den 2 januari då uppsatsen lämnas in, har rätt att ångra sig angående barnens medverkande i vår uppsats.

För att värna om barnens integritet har vi valt att inte använda elevernas namn i vår uppsats. De namn som förekommer är därför fingerade.

7 *Minhs klump*

Eftersom vårt syfte bland annat var att skapa en modern bilderbok ska vi nedan presentera våra tankar kring vår bok och motivera de val vi har gjort i skapandet av den. Vi kommer också att analysera boken.

Handlingens förlopp och komposition i *Minhs klump*

Vår bok handlar om Minh och hennes känslor inför föräldrarnas separation. I början av boken är Minh ledsen och har ett tomt hål där hjärtat ska sitta. Allt eftersom tiden går mår Minh successivt bättre och blir mer och mer tillfreds med sin situation. Under berättelsens gång hittar Minh en hjärtbit efter varje betydelsefullt möte hon gör och i slutet av boken kan man se att hennes hjärta är fyllt igen. Uppslaget där Minh och läraren pratar utgör vändpunkten i berättelsen. Det är då, på sida 8 och 9, som man får veta att Minhs föräldrar separerat och att det är därför Minh mår som hon gör. Trots att begreppet kulmen mestadels används angående längre barnböckers handlingar skulle vi vilja säga att ”avslöjandet” i klassrummet kan ses som kulmen i berättelsen om Minh.

Hjärtat som aldrig förklaras

Tanken bakom vår bok är att hjärtbitarna är en symbolisk händelse och något som egentligen inte händer. Vi tänker oss att Minh upplever känslan av att må bättre för varje hjärtbit hon finner och att bilderna försöker beskriva denna känsla. För varje hjärtbit Minh hittar kan vi läsa i texten att det känns lite bättre och mot slutet till och med mycket bättre. Det vi inte förklarar är hur hjärtbitarna faller på plats och man kan heller inte se att hon pusslar ihop dem

i boken. Däremot kan man på kommande sidor se hur hjärtat successivt fylls ut, vilket symboliserar att Minh känner sig lite bättre efter varje betydelsefullt möte.

Många barn ser säkerligen vår berättelse mer som en saga än en vardagsskildring, där det som händer i bilderna även händer i historien, alltså kan tänkas att de ser det som att hjärtbitarna finns och faktiskt också plockas upp av Minh. Jämförelsevis, i Bröderna Lejonhjärta, gjorde vi som barn tolkningen att Skorpan faktiskt var i Nangijala, medan vi som vuxna blev medvetna om att Astrid Lindgrens avsikt var att berättelsen egentligen visar Skorpan dröm eller hallucination i ett febertillstånd. När Skorpan och Jonatan hoppar i slutet av boken menar Astrid Lindgren att Skorpan i själva verket dör i sin säng. Vi tolkade det dock som att Skorpan dog i sin säng redan innan han kom till Nangijala, där han fortsatte leva ett liv efter döden. Trots att vi som barn inte tolkade boken så som den i själva verket var tänkt, har vi ändå bildat oss en uppfattning om boken. Oavsett tolkning av boken visar detta att alla kan ta den till sig.

För vissa personer kommer hjärtbitarna i vår bok kanske förbli ett mysterium man inte förstår relevansen med. Tove Jansson uttrycker sig såhär: ”[i] en barnbok borde det alltid finnas någonting som inte förklaras [...], en väg där författaren stannar men barnet fortsätter ensamt.” (Jansson 1974:15). Att aldrig i ord beskriva relationen mellan de konkreta hjärtbitarna och känslan av att läka sig själv är ett medvetet val vi har gjort. Detsamma gäller valet att enbart låta bilden i slutet visa att alla hjärtbitar fallit på plats.

På sida 4 kan vi läsa att Minh tycker att det känns som att det är hennes fel. Därefter får vi höra från båda föräldrarna, på sida 17 och sida 20, att de älskar Minh. På sista textsidan kan vi även läsa att Minh svarar genom att säga ”Jag vet!” och därefter faller den sista hjärtbiten på plats. Här är det tänkt att symbolisera att Minh åter igen mår bra och att hon vet att hon är älskad även fast föräldrarna separerat. Det hela kan tyckas oklart men vår tanke är just att öppna för reflektion och olika tolkningar. Ingen tolkning är bättre än någon annan. Rhedin ifrågasätter huruvida barnlitteratur är avsedd att fullt ut förstås och hon frågar sig även vad som säger att barn inte kan förstå saker bara för att de inte förklaras (Rhedin 1991:186). Med andra ord finns det ingenting som säger att barn inte kan förstå eller tolka in hjärtbitarna i berättelsen, bara för att vi har valt att inte förklara dem. Och förstår barnen inte hjärtbitarnas relevans för berättelsen hittar de säkerligen ett eget sätt att ta till sig boken på, där hjärtbitarna spelar mindre roll. Även det faktum att vi inte i texten har skrivit att Minh på sida 19 befinner sig hos sin förälder som flyttat ut är ett genomtänkt val. Här vill vi öppna för diskussion och låta läsarna eller lyssnarna göra sin egen tolkning. Tolkar man det som att Minh till exempel är hos någon far- eller morförälder så är det inte på något sätt fel. Diskuterar man varför den sista hjärtbiten faller på plats just på det stället blir det väldigt intressant att spekulera i hos vem Minh befinner sig, det vill säga vem som är så viktig att berättelsen slutar just där och då.

Den återkommande bilden på hjärtbitarna

De bilder där Minh finner en bit av sitt hjärta är nästan identiska genom boken. I texten på dessa bilder kan vi läsa vart Minh finner biten och hur hon känner efter att ha plockat upp den. Valet att ha dessa nästan identiska sidor och händelser i boken var medvetet, då vi själva upplever att denna typ av upprepanen påminner om något viktigt i handlingen och skapar en tyngdpunkt. Vi har också upplevt att man lättare minns en berättelse efter liknande upprepanen, och inte minst att detta inslag medför en mysfaktor i böcker. Nikolajeva redogör för hur upprepanen är vanligt i muntliga berättelser och menar att detta grepp ofta är

ett stöd för minnet. Hon lyfter också upprepadets effekt gällande att träna lyssnarens eller läsarens ordförråd (Nikolajeva 2004:235).

Berättarröst

För att skapa en viss distans till ämnet valde vi att inte skriva vår bok i Jag-form. Vi använde oss istället av en *opersonlig berättare* som samtidigt kunde delge Minhs tankar, då dessa var tänkt att hamna i fokus i boken. Denna typ av berättare som kan gå in i huvudkaraktärens tankar och känslor, är en berättarform som är vanlig i dagens psykologiska barnlitteratur (Nikolajeva 2004:151).

För att fånga läsarna valde vi att sätta in kommentarer, både riktade till Minh och till läsarna. Detta gjorde vi för att hålla läsarna nyfikna, samtidigt som vi hoppades på att fånga läsarna och få dem mer involverade i berättelsen. Då Minh är huvudkaraktär i boken blev det logiskt att berättaren endast skulle ha tillgång till hennes medvetande och inte till någon annans.

I *Minhs klump* kan vi tala om opersonligt berättande och mer specifikt om en introspektiv berättare, vilken bara vet vad *en* av personerna vet, gör, känner och tänker (Nikolajeva 2004:149). Begreppet fokalisering handlar om synvinkelshantering och innebär ”en manipulering av synvinkeln som gör att vi uppfattar berättelsen ’som om’ den berättades av den fokaliserade personen.” (Nikolajeva 2004:172). Angående huvudkaraktären Minh kan vi tala om inre fokalisering, vilken innebär att vi vet lika mycket som fokalisatorn (Nikolajeva 2004:173). Vi får inte bara reda på vad Minh gör utan också vad som pågår inne i Minhs huvud. Att tala om en introspektiv berättare som bara vet vad en person känner och tänker kan dock problematiseras eftersom vi på ett tillfälle i boken, på sida 3, faktiskt får ta del av Fröjdis tyckande. Här kan vi läsa att Fröjdis tycker att Minh ser konstig ut. Berättaren vet plötsligt hur Fröjdis tänker och vi kan därför tala om en inre fokalisering med Fröjdis som fokalisator. Då detta är ett undantag väljer vi ändå att generellt sett tala om berättaren som introspektiv.

På sida 2 kan vi läsa att den ”varma och lena mjölken med honung, som vanligtvis brukar slinka ner på en sekund, känns sträv och obehaglig”. På sida 11 får vi också reda på att det hemma hos Gammelfot ”luktar sådär som det alltid gör och alltid har gjort”. Berättaren vet mer än att Minh just nu tycker att mjölken med honung är obehaglig och berättar att Minh *vanligtvis* brukar tycka om mjölk med honung i. Berättaren vet uppenbarligen också hur det brukar lukta hemma hos Gammelfot, eftersom att hon berättar för oss att det luktar så som det *alltid* gör. Det blir tydligt att berättaren vet hur saker har varit även innan den tid då berättandet utspelar sig. Vi får dock inte på någon av bokens bilder se vad som pågår någon annanstans än där Minh befinner sig och vi kan inte heller någonstans i texten utläsa att berättaren vet någonting om vad som pågår samtidigt på annat håll. Vi kan därför inte tala om en allvetande berättare.

Även om boken har en opersonlig berättare kan vi se en tydlig berättarnärvaro. I texten beskrivs exempelvis hur det ser ut hemma hos Gammelfot på sida 11. Även då Minh träffar Fröjdis på sida 3 kan vi se en beskrivning av Fröjdis, som beskrivs vara ”precis som vanligt” och även en miljöbeskrivning som berättar för oss att det är en vacker, solig oktobermorgon. I *Minhs klump* förekommer både berättad text i form av beskrivningar av situationer och dialoger med talstreck, vilka betraktas som en icke-berättad text. Denna växelverkan är vanlig i bilderböcker (Nikolajeva 2000:178). Den närvarande berättaren kan ibland rentutav vara påträngande och ”avbryta berättandet med sina kommentarer eller till och med vända sig direkt till läsaren.” (Nikolajeva 2004:159). På Sida 2 i *Minhs klump* kan vi se ett exempel på

när berättaren blir påträngande. Här avbryter hon sitt berättande genom kommentaren ”Vad är det med dig Minh?”. På sida 4 ser vi ytterligare ett exempel där berättaren vänder sig till läsaren och frågar om hon eller han vet vad det är med Minh.

Omänskliga karaktärer

Vi har under arbetet med vår uppsats läst många bilderböcker som behandlar olika ämnen som kan anses svåra att lyfta. Vi upplevde personligen att vi nästan blev för berörda av berättelsen då karaktärerna var människor. Ett exempel är *Den arge* som är skriven av Gro Dahle och illustrerad av Svein Nyhus. När vi läste och tittade i denna bok reagerade vi över hur starkt påverkade vi blev. Bilderna visar exempelvis hur den lilla pojken Boj sitter och drömmer sig bort medan pappan får raseriutbrott och misshandlar mamman. Kåreland menar att yngre barn har lätt att identifiera sig med djur (Kåreland 2001:86). Viljan att skapa viss distans till ämnet genom att inte väcka ett allt för stort obehag hos barnen blev grunden till vårt val att skildra våra karaktärer som djurlika figurer. Vi hoppas med andra ord att barnen ska kunna identifiera sig med karaktärerna och relatera till känslorna utan att bli alltför påverkade av handlingen. Detta val kan absolut problematiseras och ifrågasättas i efterhand, då vi nu vet hur barnen förstod vår bok. Vi ska vidare diskutera detta i analysen. Vi valde däremot att Minh skulle ha jordnära färger. Hon är till exempel grå i början men får mer och mer färg mot slutet, då hon är mer beigebrun. Vi ville inte att Minh skulle vara färgglad eftersom vi ville undvika allt för mycket paralleller till gosedjur eller dylikt. Genom att använda sig av förmänskligade djur i bilderböcker undgår vi dessutom att behandla vilken ålder karaktären befinner sig i, vi kringgår könet och vi behöver inte heller visa karaktärens sociala status (Nikolajeva 2000:55). Detta är också en viktig poäng, då vi ville att alla barn skulle kunna relatera till Minh, vilket en del barn kanske inte skulle kunna göra om Minh hade varit skildrad som en människa, där man kanske direkt hade sett vilket kön hon har och ungefär hur gammal hon är. I vår bok är det svårt att avgöra om Minh är en flicka eller en pojke, om man enbart tittar på bilderna. Detta är ett medvetet val vi har gjort, då vi vill att både flickor och pojkar ska kunna relatera till Minh och hennes känslor.

Personskildring

Nedan följer en presentation av karaktärerna i boken och varför vi valt att ha med dem.

Minh är huvudkaraktären i boken. Vi har valt att skapa Minhs utseende så könsneutralt som möjligt för att alla barn ska kunna relatera till henne på ett eller annat sätt. Namnet Minh är ett internationellt namn som både kvinnor som män kan heta. Om vi väljer att se Minh enbart utifrån den situation hon är i nu kan vi säga att vi känner henne relativt väl. Vi vet att hon inte är tillfreds med den situation hon befinner sig i och på sida 3 får vi reda på att Minh ”också vill vara precis som vanligt”. Vi vet dock inte hur Minh är vanligtvis, det vill säga vilka som är hennes typiska egenskaper.

Minhs kompis Fröjdis är med i boken för att symbolisera någon jämnårig närstående som är betydelsefull i ett barns liv och som kan komma att bli ännu mer betydelsefull under en svår period. I vår bok vet vi att Fröjdis är en han. Anledningen till att Fröjdis fick vara en han var för att alla flickor inte bara har flickkompisar liksom att alla pojkar inte bara har pojkkompisar. Vi vet egentligen inte mer om Fröjdis än att han är glad och att han just vid tillfället i boken är ”precis som vanligt”. Här kan vi dra slutsatsen att Fröjdis normalt sett är en glad person.

Läraren finns med i boken för att visa att skolan kan utgöra en trygg punkt för många elever.

På sidorna 11 till 14 får vi möta Gammelfot. Gammelfots ålder har vi låtit vara outtalad, liksom vilken relationen är mellan Minh och Gammelfot. Tanken här var att alla barn ska kunna relatera till relationen mellan Gammelfot och Minh på något sätt. Mellan raderna kan man utläsa av namnet Gammelfot att karaktären kan tänkas vara äldre. Men definitionen av äldre ser förmodligen olika ut hos olika barn. Om Gammelfot symboliserar en morföräldrar eller farföräldrar, en faster eller morbror eller om det snarare är tal om en granne lämnar vi till läsaren att avgöra. Vår tanke är att Gammelfot ska symbolisera någon person i barnens liv dit barnet kan komma och fortfarande känna trygghet i att allt är som vanligt.

Vi nämner också Gammelfots katt i boken. Är man uppmärksam kan man se att det faktiskt är katten som lämnar efter sig en av de röda bitarna i fåtöljen. Detta var ett medvetet val vi gjorde för att vi av egen erfarenhet vet att djur ofta är betydelsefulla för barn som går igenom svåra perioder i livet.

Föräldrarna i boken syns aldrig. De är också könsneutrala då de aldrig nämns som mamma eller pappa. Syftet med detta är att alla barn, oavsett familjesammansättning, ska kunna relatera till boken. Vi pratar istället om ”de vuxna” eller ”föräldrarna”, vilket alltså inte nödvändigtvis behöver syfta till en mamma och en pappa, utan kanske istället två mammor eller två pappor.

Vi ser Minh som en rund karaktär, då vi lär känna henne på ett såpass djupt känslomässigt plan att det är svårt att veta hur hon reagerar i de olika situationerna i boken. Samtidigt kan det hela ifrågasättas eftersom vi som sagt inte har lärt känna henne i det vardagliga livet, utan enbart under en kris. Övriga karaktärer i boken är utan tvekan platta, då vi bara ser stereotypa egenskaper hos dem. Vi lär inte känna dem under berättelsens gång, utan träffar enbart dem på en sida vardera.

Vi vill tala om Minhs utveckling som etisk dynamisk. Vi kan se att hon på grund av omständigheterna kring föräldrarnas separation tvingas utveckla sig själv och växa i den situationen hon är i.

Miljöskildring i text och bild

I boken skildras olika miljöer. I början av boken kan vi se att Minh och även Gammelfot bor i en stad. I bakgrunden på sida 3 visas höghus och då Minh besöker Gammelfot på sida 12 ser vi ett höghusområde utifrån. I slutet av boken sker ett miljöombyte och vi förstår att tiden har gått. Minh vaknar upp och på sida 19 kan vi se landsbygd. Vår tanke är att det är underförstått att Minh nu har vaknat upp hos sin ena förälder som under bokens gång har flyttat ut. Angående de olika miljöerna som skildras i boken tänker vi att alla barn, oavsett de bor på landsbygden eller i storstaden, ska kunna relatera till berättelsen om Minh.

Surrealistiska bilder

På sida 15 visar bilden att Minh ligger i en stor hand. Texten pratar om trygghet, vilket den surrealistiska bilden försöker visa genom symbolik. Den överdimensionerade handen i förhållande till den lilla Minh symboliserar hur liten man kan känna sig ibland och hur betydelsefull tryggheten kan vara i det läget. Den stora handen skyddar henne från alla tankar vilka vi på bilden valt att symbolisera genom ”tankespöken” eller som man oftare talar om,

”hjärnsnöken”. Ulla Rhedin och Elina Druker menar att den surrealistiska konsten uppkom som ett sätt att släppa in drömmar och det omedvetna (Rhedin 1991:174, Druker 2008:156, Rhedin 2004:156f). Vidare talar Rhedin om att surrealistiska bilder är ett sätt att representera psykiska rum (Rhedin 2001:134). Genom vår bild där Minh ligger i den stora handen vill vi alltså komma åt läsarens inre. Vi anser att bilder som går utanför logiken många gånger kan beskriva känslor mer än ord. Vi tänker också att surrealistiska bilder kan vara ett sätt att, om inte annat undermedvetet, bearbeta känslor och psykologiska processer.

Hjärtbitarna är en annan surrealistisk detalj som genomsyrar boken. Minhs hjärta byggs successivt på genom att hon efter varje betydelsefullt möte hittar bitar av sitt hjärta. Detta är ett konkret sätt att visa den abstrakta känslan av att med hjälp av andra successivt läka sig själv.

Avskalade bilder och arbete med färg

Vi har valt att skildra vår berättelse med relativt avskalade bilder. De detaljer vi valt att ha med anser vi är viktiga för att komplettera texten. På sida 3 skymtar vi till exempel höghus i bakgrunden. Vi ser däremot inga fönster eller dörrar på höghuset. Bakgrunderna i boken är avskalade med mer fokus på situationen som utspelar sig i närbild. Höghus och andra bakgrunder är med mer för att visa på ett ungefär var personerna befinner sig just då. Jämförelsevis kan vi se till böckerna om Pettson och Findus, där Sven Nordqvist har extremt mycket detaljer både i bakgrund och i närbild.

Vi har däremot arbetat mycket med färgskalor då vi tycker att färger på ett bra sätt kan bidra till att väcka känslor hos läsaren. Genom boken kan man se att bilderna successivt fylls med mer färg, detta för att väcka känslan av att Minh successivt mår bättre. Bilderna är från början helt i gråa toner men får mer och mer färg.

Om man tittar noga på sida 3 kan man redan i förväg skymta hjärtbiten som sedan visas i närbild på sida 5. Detta är ett undantag angående detaljer vi har valt att ha med som en rolig grej för att de som är uppmärksamma ska kunna hitta hjärtbiten redan i förväg. Även larven på sidorna 3, 5 och 20 är en överflödigt detalj som inte har någon avgörande roll i berättelsen. Tittar man noga kan man se en tidsaspekt, då larven på den inzoomade bilden på sida 5 har förflyttat sig och hunnit krypa upp på skyltstolpen. Denna typ av detalj har vi med för att skapa myskänsla i en berättelse som behandlar ett annars känsligt ämne.

Bild och text kompletterar varandra

I vår bilderbok kan vi se att bilderna ibland kompletterar texten och att texten ibland kompletterar bilderna. På sidorna 8 och 9 ser vi ett exempel på när bilden kompletterar texten. Där sitter Minh i klassrummet och talar med läraren. På bilden kan vi se mer än vad vi kan utläsa i texten. Vi ser att det snöar utanför fönstret, vilket visar på ett tidsförlopp. Om man tittar noggrant på bilderna i boken kan man se ett flertal liknande detaljer som tillsammans visar att berättelsen utspelar sig under en ganska lång period på ungefär ett år. I början kan man läsa att det är höst men senare visas årstidsskiftena genom bilderna.

På sidorna 11 till 12 kan vi se ett exempel på det motsatta förhållandet, där texten på sida 11 säger mer än vad vi ser på bilden på sida 12. Texten beskriver detaljerat hur det ser ut inne hos Gammelfot och hur Minh känner sig där. Bilden visar däremot bara området där

Gammelfot bor. Man kan visserligen också se dessa sidor som att bild och text kompletterar varandra lika mycket då det som ses i bilden inte står i texten och det som står i texten inte syns på bilden. Generellt sett i boken kompletterar bilderna texten genom att de nästan hela tiden (med visiten hos Gammelfot som undantag) beskriver hur miljön ser ut där Minh befinner sig, vilket sällan beskrivs i texten.

Bild och text säger emot varandra – kontrapunkt och motstridighet

Vidare talar Nikolajeva om kontrapunkt, vilket innebär att bild och text på ett spännande sätt ifrågasätter varandra. På sida 3 läser vi att det är en vacker, solig oktobermorgon men på bilden ser vi att Minh sitter under ett regnmoln. Detta är ett medvetet val som gjorts för att visa Minhs känsla av uppgivenhet. Här vill vi visa att det ibland kan kännas som att det inte spelar någon roll hur fint vädret är när man mår dåligt. Här står bild och text i ett spännande förhållande till varandra. Man ifrågasätter texten som talar om en solig oktobermorgon och funderar över varför Minh har ett regnmoln över sig. Nikolajeva talar om denna typ av spännande kontraster som en ironisk kontrapunkt, det vill säga då tonen i textberättelsen skapar en ironisk kontrapunkt till bilderna (Nikolajeva 2000:30).

Ibland kan textens och bildens relation till varandra övergå till att bli rent motstridigt. Nikolajeva talar då om den motstridighet och ambivalens, vilken kännetecknas av att man blir förvirrad över hur ord och bild rentav säger emot varandra (Nikolajeva 2000:22). Man skulle kunna tala om en viss motstridighet eller ambivalens i bilden då Minh sitter med ett regnmoln över huvudet. Texten talar klart och tydligt om att det är en solig oktobermorgon, vilket regnmolnet strängt talar emot.

Pageturner

I bilderböcker brukar man tala om pageturners, motsvarigheten till romanens ”cliffhanger”, vilka handlar om att binda samman bilderna sida för sida i en bilderbok genom att använda särskilda övergångar. Dessa övergångar kan bestå av både verbala och visuella detaljer som gör att läsaren vill läsa vidare (Nikolajeva 2000:15, 81). Att man från början inte vet varför Minh känner sig nere utgör i sig en sorts spänning, men i texten om Minh förkommer också en mening på sida 17 som lyder ”Minh tittar försiktigt upp...”, vilken kan jämföras med en pageturner. Att inte avslöja intrigen i boken och att använda oss av meningar som den på sida 17 är val vi har gjort för att få boken att hänga samman på ett spännande sätt.

Titel och omslag

Då titeln på en bilderbok, till skillnad från titeln på en roman, ofta utgör en relativt stor del av bokens omfång kan konstateras att omslaget blir extra viktigt hos en bilderbok (Nikolajeva 2000:63,65). Nikolajeva skriver:

Omslagsbilden avslöjar ofta författarens (eller redaktörens) bedömning av handlingens mest spännande eller lockande episod. Det vore rimligt att inte avslöja för mycket av bokens handling eller konflikt på omslaget.

Nikolajeva (2000:68)

Vi har valt att kalla vår bok *Minhs klump*. Detta gjorde vi då vi dels ville ha huvudkaraktärens namn på omslaget och dels för att titeln skulle säga mycket om boken. I vår bok får man redan på första sidan i berättelsen reda på att det är något som inte känns bra i Minhs mage. Därefter nämns klumpen på de flesta sidorna och då Minhs hälsa till stor del skildras genom klumpen ansåg vi att den hade en given plats i titeln. Ett exempel på klumpens stora roll i berättelsen är då Minh får ett utbrott i klassrummet på sida 6 och då klumpen drar sig tillbaka ner i magen på sida 7. Här har vi valt att skildra händelsen genom att lägga över ”felet” på klumpen. För att fånga en känsla av okontrollerbarhet av det egna beteendet i svåra situationer valde vi att klumpen fick ett utbrott istället för Minh.

Vi tänkte också att titeln *Minhs klump* är bra därför att den inte avslöjar för mycket. Den talar inte om vad det handlar om för klump och heller inte att det är känslorna kring separationen som är orsak till klumpens existens.

På omslaget ser vi en bild på Minh som med tårar i ögonen tittar ner på sitt tomma hjärta. Här kompletterar titeln och bilden varandra på så sätt att man genom att titta på bilden förstår att Minh är ledsen i berättelsen och man kan möjligen av den anledningen tänka sig att klumpen i bokens titel syftar till något negativt. Därifrån kan man komma att tänka på en ”klump i magen”, vilken är en relativt välanvänd metafor för den känsla man kan känna i magen när man är orolig och inte mår bra. Det tomma hjärtat på Minhs mage ger också information om att hjärtat och hjärtbitarna har en plats i bokens handling.

Baksida

Ofta säger baksidan till bilderböcker inte särskilt mycket relevant som ger läsaren någon förståelse för boken. Däremot kan man ofta läsa om författaren och illustratören och ibland en kort sammanfattning av handlingen, som beskrivs som exempelvis rolig (Nikolajeva 2000:74). Vi ville istället att texten på baksidan skulle skapa ett intresse. Vi ville också skapa samma känsla i språket på baksidestexten som i resten av berättelsen, för att redan av texten på baksidan få en känsla för boken. Här fick framsidan komplettera baksidan, varför vi valde att inte nämna klumpen i texten på baksidan av boken. Vi valde däremot att förklara lite mer genom att ge uttryck för Minhs förvirring inför de känslor hon har. Vi ville också avslöja lite av att saker och ting faktiskt löser sig i boken, genom att skriva att Minh inte till en början förstår varför saker och ting känns fel.

8 Resultatredovisning

Vårt syfte har varit att skapa en modern skönlitterär bilderbok som behandlar de känslor barn kan uppleva i samband med föräldrars separation. Syftet har också varit att se om vår bok fungerar som inkörsport till att samtala med tjugotre barn i åldrarna sex till åtta år om känslor kring föräldrars separation. Nedan ska vi redogöra för vad som framkom under dels boksamtalen, dels samtalen i fokusgrupper. Vi skiljer inte mellan vad som framkom vid boksamtalet respektive samtalen i fokusgrupper, utan presenterar allt samtidigt. Vi har valt att mestadels behandla eleverna som en helhet och därmed redogjort för vad som generellt framkom under samtalen. Undantag finns, då vissa citat är viktiga för att styrka det eleverna sa. I resultatredovisningen kommer våra frågeställningar att besvaras.

Mottagandet av *Minhs klump*

Överlag tyckte eleverna i alla grupper att *Minhs klump* är bra. I förskoleklassen framkom dock att många av eleverna ville att *Minhs klump* skulle vara längre och inte sluta där den slutar. Alexander förklarade att han tycker att det är tråkigt att boken är så kort, han hade hellre sett att boken var lite längre. Som förslag på hur man skulle kunna förlänga boken menade Alexander att: *"han kunde typ dö, i slutet"*.

Förstaklassarna förklarade att den största anledningen till varför de gillar boken är att den är spännande och för att Minh hela tiden hittar hjärtbitar, vilket de tycker är roligt. Linus förtydligade att: *"den var spännande, att han hittade bitar hela tiden"*.

I årskurs två upplevde eleverna överlag boken som spännande och rolig och de tyckte om den för att Minh är gullig. Manne klagade dock: *"betyg tre, för andra böcker som är lite längre är lite mer spännande"*. Andra elever gav högre betyg, men instämde i att boken hade varit ännu bättre om spänningen hade fortsatt. Som vi ser gillade eleverna en del av oklarheterna i boken, som exempelvis hjärtat. Samtidigt tyckte Erik att boken var sådär eftersom han hade velat förtydliga varför Minh är ledsen och arg. Detta visar att oklarheterna både upplevdes som spännande och mindre bra.

Överlag ställde sig alltså eleverna positivt till *Minhs klump* men detta berodde inte på att de fick möjlighet att prata om känslor som kan uppstå kring en separation, utan för att sökandet efter hjärtbitarna skapar spänning. Eleverna tog emot boken på ett positivt sätt, vilket visar att *Minhs klumps* inte väckte obehag eller gjorde eleverna illa till mods.

Klumpen och hjärtat – en central del av diskussionen

De olika fokusgrupperna vi samtalade med, alltså förskoleklass, förstaklass och andraklass visade sig förstå boken på relativt olika sätt. Gemensamt för alla elever oavsett fokusgrupp var dock att de menade att boken handlar om Minh som är ledsen, om en klump och om hjärtbitar som hittas av Minh genom berättelsens gång. Ingen elev yttrade att boken handlar om en separation och känslorna kring denna.

Förskoleklassen menade att Minh är ledsen för att hon har en klump i magen. Eleverna såg även klumpen som en konkret, existerande varelse som ordagrant lever i Minhs mage och att det är klumpen som gör sönder Minhs hjärta. Gruppen lade mycket fokus på och diskuterade länge varför klumpen faktiskt är i Minhs mage men kom inte fram till någon gemensam slutsats.

De röda bitarna som Minh hittar menade eleverna i förskoleklassen var hjärtbitar som under berättelsens gång hoppar in i hennes hjärta. Eleverna funderade överlag mycket på hur hjärtbitarna från början har försvunnit, men inte vad deras existens betyder för handlingen i boken.

Förstaklassarna menade att Minh är ledsen för att hon tror att hon har gjort någon annan ledsen och för att hon har en klump i magen. Eleverna förklarade att klumpens roll i berättelsen är att göra boken spännande. De diskuterade vidare vad klumpen kunde tänkas vara för någonting. Linus menade, angående sida 2, att *"den där bakterien ligger som en klump och hon gillar inte den [...] den där klumpen går ända upp till tungan och gör smaken äcklig"*. Vi ser å ena sidan att eleverna förstår att klumpen inte tillför någonting bra till boken men å andra sidan förstår de inte att klumpen har med separationen att göra.

Tolkningen av de röda hjärtbitarna såg något olika ut mellan grupperna. Eleverna i ettan och tvåan ändrade sina teorier kring de röda bitarna under dagens gång. Under boksamtalet i klassrummet refererade de till de röda bitarna som rubiner och diamanter men senare under samtalen i fokusgrupperna förklarade båda grupperna att bitarna ska föreställa hjärtdelar. Förstaklassarna diskuterade länge hur hjärtdelarna försvunnit ut ur Minh. Vi ser att två elever snuddar vid att det trasiga hjärtat har med föräldrarnas separation att göra men separationen föll snabbt ut ur diskussionen.

Anna: *"Hon kanske var ledsen över något och då ramlade de ut?"*

Linus: *"När de hade flyttat gick hon till skolan och då gick hon lite hängigt så de bara ramlade ut på vägen"*.

Rasmus: *"Föräldrarna hade typ, den ena föräldern hade flyttat ut och då ramlade bitarna ut och sedan hittade hon dem igen"*.

Karl: *"Det är larven [på sida 5 och 20] som har tagit bort alla hjärtbitar"*.

Det eleverna till sist enades om var att Minh är ledsen för att hjärtbitarna är borta, men de kunde aldrig enas om varför hjärtbitarna från början försvann. Vidare förklarade förstaklassarna att de röda bitarna fyller ut Minhs hjärta och gör det rödare och rödare. Linus hade en teori om att hjärtbitarna är gjorda av kärlek och menade att *"det kan vara såhär att de här hjärtdelarna, desto mer kärlek hon får, desto mer får hon och de är gjorda av äkta kärlek"*. Han menade att Minh hittar en hjärtbit för varje gång hon får mer kärlek. Detta går hand i hand med den tanke vi hade då vi skapade boken, alltså att Minh blir mer och mer hel för varje betydelsefullt möte.

Andraklassarna hade först en teori kring att Minh är ledsen för att hon är sjuk och förklarade att hon antagligen är magsjuk. Här kopplade de Minhs situation till någonting de själva varit med om tidigare i sina liv och menade att man inte brukar tycka om sin favoritmat när man är magsjuk (angående sida 2). Senare ändrade de sin teori. Kim förklarade att Minh är ledsen *"för att klumpen är dum och skaver"*. Till sist förklarade en elev, Mia, att Minh bland annat kan tänkas ha en klump i magen för att hennes föräldrar har skilt sig: *"Jag tänker, alltså, han gråter för att hans mamma och pappa har skilt sig eller hans mormor har dött eller något sånt. När man gråter så är man typ, inte exakt så som på bilden [sida 4], men gråter och så [...] för man brukar vilja gråta lite. När Sonja [fingerat namn], hennes mormor har ju dött. Hon grät inte precis men man såg att hon nästan ville gråta"*. Några elever närmade sig alltså tolkningen att Minh är ledsen på grund av separationen. Då Minh aldrig uttalar detta själv tyckte de dock att det är svårt att veta om detta är den primära orsaken till hennes nedstämdhet. Erik menade att boken var *"såär, för man förstår inte varför han blir arg"*.

Detaljer i fokus

Karl i förstaklassen fastnade för bilden på sida 2: *"Vad är det? Varför är det typ kryss och streck? [pekar på mjölkpaketet]"*. Karl förstod inte varför kryssen och strecken är där och vad det är för någonting. Några andra elever redogjorde då för sina teorier. Vissa menade att det har att göra med att maten är äcklig medan andra menade att det är för att maten lever och att den tycker synd om Minh. Karl godtog de andra elevernas förklaringar. Här ser vi att eleverna tillsammans utvecklade varandras reflektioner i en vidare diskussion.

Under arbetet med *Minhs klump* råkade vår illustratör färglägga en hjärtbit för mycket på sida 15. Det innebär att det endast syns *ett* tomt hål på sida 15, medan det syns två tomma hål på sida 16. I själva verket är tanken att det ska vara två tomma hål på båda bilderna, då Minh inte än har fått sin fjärde hjärtbit. Detta var någonting som eleverna i både första- och andraklassen lade märke till. Då de märkte detta tog de för givet att det handlar om ett medvetet val illustratören har gjort. Ingen av eleverna varken i ettan eller i tvåan reflekterade över detta som ett fel i boken. Under samtalen diskuterade de istället vad som kan ha hänt mellan sida 15 och sida 16. Anna, en elev i förstaklassen, förklarade exempelvis att *"den syns inte. Den är bakom benet, kanske. Ett hål där bak [pekar] som man inte, som inte syns"*.

Karl i förstaklassen lade märke till att det var samma färg på bakgrunden runt den näst sista hjärtbiten på sida 18 som det är på gräset på sida 19. Han tolkade detta som att hjärtbiten måste befunnit sig ute på gräsmattan och uttryckte sig: *"Jag ser det för det är samma färg"*.

Eleverna i årskurs två fastnade för bilden på sida 16, där Minh ligger i sin säng och ser lycklig ut. Kim förklarade varför Minh är lycklig på bilden: *"hon känner sig lycklig för det lyser, för det finns en till bit där. För det glimmar så som det brukar göra [när Minh finner hjärtbitar]"*. De andra eleverna spann vidare på Kims idé och enades om att det kanske är därför Minh tittar mot dörröppningen och ser så lycklig ut. Färgsättningen i boken fick en annan uppmärksamhet än den vi från början hade räknat med. Få elever uppmärksammade färgsättningen överhuvudtaget och de som gjorde det kopplade alltså samman färger med olika händelser i boken, och lade inte märke till den successiva färgförändringen.

Surrealism och oklarheter väckte frågor

Den stora handen på sida 15 öppnade upp för diskussion. Ingen av fokusgrupperna fattade tycke för bilden utan det var snarare så att de inte tyckte om den alls. Förskoleklassarna tolkade bilden som att Minh har en dröm som handlar om en stor hand och spöken. De reflekterade inte mer kring bilden och gav den heller ingen mer uppmärksamhet. De ville i stället bläddra till nästa sida.

Alla förstaklassarna utom en tyckte att bilden är konstig och tolkade handen som en monsterhand. De förstod inte varför ett monster håller i Minh på bilden. Eleverna uttryckte sympati med Minh och tyckte synd om henne för att hon gråter på bilden. Karl förklarade att *"det är en bur, det där monstret, han är instängd som en bur av spöken"*. Den flicka, Märta, som inte tyckte att bilden med handen var läskig menade istället att hon tyckte mest om den bilden eftersom hon tyckte att den var fin.

Även andraklassarna tolkade bilden med handen som negativ och som att handen var ute efter Minh eller Minhs hjärta. De flesta elever likande handen med en troll- eller varulvshand eftersom den är hårig. Följande diskussion fördes:

Karin: *"Där är det bara en bit kvar och när hon ligger i sängen, ett försvunnit."*

Manne: *"En bit som är borta, och den trekanten."*

Mia: *"Den stora handen. Det är typ ett troll, för den har massa hår."*

Manne: *"Den där trollet tog en hjärtbit och slängde bort den."*

Den bild som vi från början tänk skulle symbolisera trygghet gav alltså motsatt effekt, då eleverna tolkade bilden som att Minh är i våldet av en ond varelse. Vi ser här hur eleverna tillsammans för en diskussion och hela tiden utvecklar varandras tankar.

I *Minhs klump* har vi även valt att utelämna information på vissa ställen. På sida 19 kan inte utläsas var Minh befinner sig, även om det är underförstått att hon är hos den andre föräldern. Förskoleklassen menade att Minh på denna sida befinner sig hos någon släkting. En flicka, Amanda, förklarade att: *"en moster för att hon, föräldrarna har skilt sig"*. Då vi frågade hur hon visste att föräldrarna har skilt sig svarade hon att *"det står i boken"*. De andra förskoleeleverna höll varken med eller sa emot Amanda och därför blev frågan outredd.

Förstaklassen menade att Minh befinner sig på en bondgård. Linus att *"hon flyttades när hon sov, med sin säng"*. En annan pojke, Sigge, hade en teori om att familjen har flyttat och glömt Minh: *"de glömde henne, men alltså, de hämtade henne sen"*.

Även andraklassen menade att Minh är på en bondgård då detta syns på bilden. De flesta i gruppen tolkade boken som att Minh har flyttat till en bondgård tillsammans med hela sin familj. Hjalmar konstaterade dock att *"eller, det, den ena föräldern bor där. Den, typ, som flyttat ut"*. Övriga i gruppen tyckte att denna teori lät rimlig och höll med. Elevernas förslag började alltså med att beskriva var Minh befinner sig. Allt eftersom fler idéer dök upp utvecklades tankarna. Eleverna gick från att tala om "de", vilket vi tolkade som hela Minhs familj, till att som Hjalmar föreslå att det enbart är en av Minhs föräldrar som bor där. Detta ansåg resterande elever var en bra teori, vilken de instämde i.

Diskussion om känslor

När vi talade med förskoleklassarna om huruvida de känner igen sig i Minh blev svaret ett klart nej. Alexander förklarade att *"jag har inte träffat honom, har du träffat honom?"*.

Förstaklassarna menade att Minh är jättearg på sida 6 där klumpen exploderar. Flera elever kopplade Minhs känslor till sina egna och förklarade att de vet att Minh är jättearg just för att de själva brukar skrika och ibland även kasta saker när de är arga. Vidare förklarade eleverna att de många gånger förstår hur Minh känner sig i boken men de knöt då an till när de har varit arga eller ledsna. Ingen elev förklarade att de likt Minh har känt hur de inte själva kan kontrollera sitt beteende eller dylikt. Eleverna gjorde heller inga referenser till egna upplevelser angående separation. Siri förklarade till exempel att hon förstår Minh för att hon har känt som henne en gång: *"när vi lämnade tillbaka vår hamster ville jag bara hem, ledsen och arg"*. Vi ser att Siri identifierar sig med de känslor som Minh upplever i boken då hon förklarar vad hon tidigare känt.

Andraklassarna förstod även de att Minh är ledsen och arg. När vi ställde en konkret fråga om huruvida de känt som Minh svarade eleverna dock att de inte har gjort det. Trots deras nekande svar kunde alla elever tala och resonera kring de känslor som Minh upplever i boken. Manne förklarade exempelvis, angående sida 4, att *"så brukar jag bli och sedan börjar jag storgråta"*. Trots elevernas nekande svar ser vi återigen att eleverna kunde sätta sig in i Minhs situation och förstå hur hon kände.

Förskoleklassen och eleverna i förstaklassen fastnade vid bilderna på klassrumsväggen på sida 8 och 9. Båda fokusgrupperna gav förslag på vad de olika bilderna föreställer. Alexander i förskoleklassen förklarade bilderna från vänster till höger som: *"den får inte vara med, en nakenfis med ett hjärta, skuggan är en dinosaurie som kommer på besök, där är dinosaurien, där är en ledsen och till sist en som tycker om stora tänder"*. Linus i förstaklassen beskrev även han bilderna på klassrumsväggen från vänster till höger likt följande: *"Det är lite kärlek, den ser ut att vara ledsen, den ser ut att vara sårad"*. Märta och Karl, även de från förstaklassen, hade följande förslag från vänster till höger: *"du får inte vara med, glad, arg, ledsen, ivrig"* respektive *"sur, rädd, kärlek, arg, ledsen, rolig"*.

När vi frågade eleverna om de kände igen sig i Minh blev svaret som sagt nej. Trots detta ser vi att eleverna har lätt att beskriva olika känslor och vår tolkning av det de sa är att de ändå kan identifiera sig med det som Minh känner. Det vi även kan se är att det skiljer sig mellan de olika fokusgrupperna angående hur mycket eleverna söker en mening i teckningarna på väggen och förklarar det de ser. Förskoleklassen beskriver mestadels exakt det de ser i teckningarna medan förstaklassarna fokuserar mer på de känslor som teckningarna på väggen symboliserar.

Oklarheter kring Minhs kön

Eleverna i förskoleklassen diskuterade om Minh är en han eller en hon. Några elever förklarade att det är självklart att det är en han eftersom Minh har en typisk ”killnäsa” och typiska ”killöron”. Resultatet visade alltså att försöket att genom bilderna gestalta Minh som genusneutral fungerade.

Det var inte enbart förskoleeleverna som hade svårt att urskilja om Minh är en han eller en hon. Genom citaten ovan kan vi se att eleverna i alla fokusgrupper refererade till Minh som både ”hon” och ”han”, trots att det i texten tydligt framgår att Minh är en hon.

Sammanfattning

Vårt resultat visar alltså att eleverna i alla fokusgrupper gav klumpen och hjärtat en central del i berättelsen. Få elever kopplade dock samman klumpen och hjärtat med Minhs känslor kring hennes föräldrars separation. En pojke i förstaklass konstaterade att hjärtat försvinnande kan bero på att Minhs föräldrar har separerat. Resterande elever i förstaklass stämde inte in i pojkens resonemang och där av lämnades separationen utanför diskussionen i gruppen. Vid ett flertal tillfällen såg vi ett liknande scenario, där någon elev i fokusgruppen snuddade vid att Minhs föräldrar har separerat men de flesta elever lade inget fokus på detta faktum. Eleverna talade hellre om andra orsaker till klumpens existens och till varför hjärtbitarna försvinner och hittas.

Vi såg alltså att Minhs föräldrars separation gavs litet utrymme i diskussionen i alla fokusgrupper. Eleverna såg inte separationen som den primära orsaken till varför Minh är ledsen. Istället fokuserades klumpen och hjärtbitarna som bakomliggande orsaker till Minhs nedstämdhet. Det som framkom tydligt var att *Minhs klump* öppnade för diskussion kring känslor generellt, då alla elever kunde förklara de olika känslorna som Minh upplever, även om de inte själva ansåg att de identifierade sig med Minh.

Vi ser att eleverna inte fokuserar på separationen, trots att det står i texten att en av Minhs föräldrar har flyttat ut. Vi kan alltså konstatera att eleverna i stor utsträckning ägnade mer fokus åt bilderna än åt texten, eller att det berodde på att det inte framgick så tydligt i texten att Minhs föräldrar har separerat.

Något som däremot hamnade i fokus var olika detaljer så som till exempel att en hjärtbit har försvunnit mellan två sidor. Om det var detaljerna som tog fokus från separationen eller om det var separationen som lyftes för lite i boken kan vi inte svara på. Det vi kan se av resultatet är att eleverna gav de otydliga bilderna stor uppmärksamhet och att eleverna även hade svårt att förstå dessa bilders innebörd.

Resultatet visar även en intressant skillnad i tolkning mellan åldersgrupperna. Förskoleeleverna tolkade boken på ett ytligare plan än de två äldre åldersgrupperna.

En annan intressant upptäckt var att eleverna inte fokuserade på att färgsättningen förändras genom bokens gång. Det som visade sig var att ett fåtal elever lade märke till att samma färger används på olika ställen i boken. Färgsättningen blev alltså inte en central del av diskussionen kring *Minhs klump*.

Resultatet visade att *Minhs klump* öppnade för mycket diskussion kring känslor. Det visade sig dock att separationen i boken hamnade i skymundan och att detaljer och oklarheter snarare fokuserades.

9 Slutdiskussion

Med utgångspunkt i vårt syfte har vi valt att i diskussionen redogöra för de mest relevanta slutsatserna av vår undersökning. Nedan kommer vi att presentera och diskutera de punkter som visade sig vara mest framträdande då vi samtalande med eleverna om vår bok. Utifrån dessa ska vi besvara vårt syfte, det vill säga om *Minhs klump* kan användas som inkörsport till att samtala med tjugotre barn i åldrarna sex till åtta år om känslor kring föräldrars separation.

Okklarheter öppnar för diskussion och reflektion

Vi tror att elevernas överraskande förmåga att reflektera och dra slutsatser beror på att *Minhs klump* lämnar många frågor obesvarade och därmed öppnar upp för olika tolkningar, där ingen nödvändigtvis behöver vara mer rätt än någon annan. Som vi nämnt letar människan alltid efter mönster och struktur för att kunna förklara saker (Lewis 2001), vilket visade sig tydligt då eleverna bidrog med en mängd olika tolkningar för att reda ut Minhs beteende och känslor. Ett exempel är att eleverna i förskoleklassen var måna om att söka en förklaring till hur klumpen kommit in i Minhs mage. Detta kan tänkas bero på att de befinner sig i den preoperationella fasen där barn tänker finalt, vilket innebär att de frågar sig *varför?* (Rhedin 2004). Enligt denna teori skulle alltså elevernas sökande efter svar på varför klumpen har kommit in i Minhs mage kunna bero på att boken varken genom text eller bild ger svar på hur klumpen kom in i magen. Elevernas finala tänkande skulle alltså kunna utgöra en förklaring till varför eleverna, i den mån de gör, ägnar sig åt att hitta en teori om hur klumpen kom in i magen. Jämförelsevis kan vi diskutera varför eleverna i förskoleklassen inte frågar sig varför hjärtbitarna är med i berättelsen om de nu tänker finalt. Enligt ovanstående teori kan detta tänkas bero på att eleverna märker att Minhs hjärta successivt fylls ut, vilket i sig är en förklaring till varför hjärtbitarna är med i boken. Eleverna bryr sig med andra ord inte om någon symbolisk förklaring till hjärtbitarna, utan nöjer sig med att bitarna hamnar på plats i Minhs hjärta, vilket de ser som förklaringen till varför hjärtbitarna är med i *Minhs klump*.

Då vi frågade eleverna vad de hade velat ändra på i *Minhs klump* var många elever i tvåan överens om att de hade velat att det framkom mer tydligt varför Minh är ledsen. Några av de äldre eleverna konstaterade att Minh i grund och botten är ledsen för att föräldrarna har skilt sig, och inte enbart på grund av att hon har ett tomt hjärta och en klump i magen. Trots detta hade även dessa elever velat ha separationens påverkan förtydligad av Minh själv. Eleverna tyckte att det var svårt att förstå att Minhs sinnesstämning berodde på separationen

när detta enbart framkommer på ett ställe i texten, där det framkommer att läraren vet att en av Minhs föräldrar har flyttat ut. Då man i samband med boksamtal lyfter saker man tycker mindre bra om handlar det ofta om saker som förvirrar och gör det svårt att förstå (Chambers 1993). Då tvåorna tyckte att oklarheten kring Minhs föräldrars separation sänkte betyget på boken kan tänkas att detta beror på att denna bit i boken gjorde det svårt att förstå handlingen. Trots att eleverna ville att boken skulle förklara mer ställer vi oss frågan hur samtalen med eleverna hade sett ut om det var mer givet att Minhs sinnestämning hade att göra med föräldrarnas separation. Vi märkte att denna typ av oklarheter, tillsammans med de surrealistiska bilderna i boken, satte igång mycket intressanta diskussioner och reflektioner hos eleverna.

Den stora handen på sida 15 diskuterades länge. Eleverna uppfattade handen som en varulvs- eller trollhand och alla elever utan Märta i årskurs ett antydde att de rentav ogillade bilden. Då man blir förvirrad av eller inte förstår det man läser, tittar eller lyssnar på, blir konsekvensen ofta ett ogillande uttryck inför det man mött (Chambers 1993). Att så många av eleverna uttryckte ett ogillande inför bilden kan tänkas bero på att eleverna ställer sig frågande inför denna bild. Det faktum att Märta, i årskurs ett, tyckte om bilden kan enligt detta sätt att se förklaras genom att hon hade en annan tolkning av bilden än de andra eleverna, där den överdimensionerade handen inte utgör ett hot för Minh. Det kan tänkas att Märta i och med sin tolkning inte har anledning att tycka illa om bilden.

Forskning har visat att barn gör intertextuella referenser till tidigare sagor de mött när de tolkar nya sagor (Arizpe & Styles 2003). Vi skulle kunna tänka oss att eleverna som inte tycker om bilden med handen gör intertextuella referenser till tidigare böcker, serier eller teveprogram, där huvudpersonen har blivit jagad av jättar, troll eller varulvar. Det vill säga att den överdimensionerade handen direkt tolkas som en varulvshand och därmed även ett hot. Även det faktum att de symboliserar ”varulvshanden” med ondska kan tänkas ha att göra med intertextuella referenser, då varulvar, troll och monster ofta symboliserar det onda i sagans värld. Märta, som kan ses tillhöra en annan tolkningsgemenskap än de andra eleverna, kan tänkas ha helt andra erfarenheter av denna typ av bild.

En elev, Karl, stannade upp vid bilden på sida 2 då han inte förstod varför mjölkpaketet och honungsburken har kryss och streck på sig. Viss teori menar att människan har en förmåga att vilja förklara det vi ser, varför vi inte beskriver bilder som en samling streck blandat med färg, utan snarare som en avbildning av någonting. När vi ser en bild vill vi med andra ord ge den mening (Lewis 2001). Enligt denna teori borde Karl ha försökt skapa mening och gjort en tolkning av strecken på mjölkpaketet och honungen, vilket han inte gjorde. Här visar vårt resultat att vi inte alltid söker mening i bilder, vilket alltså går emot det Lewis (2001) konstaterar. Det är svårt att veta vad detta beror på. Resultatet visar att oförmåga att se logik i bilder inte enbart har att göra med en inbyggd vilja att söka mening i det vi ser, utan att det också kan tänkas handla mycket om vilken erfarenhet man har av liknande bilder tidigare. Karls oförmåga att tolka dessa ”kryss” kanske helt enkelt har att göra med att han aldrig sett denna typ av avbildning tidigare. Han fick därför svårt att tolka strecken som ögon. Vi ser dock att de andra eleverna skapade mening genom att tolka strecken som just ögon. Det sociokulturella perspektivet förespråkar att mening och förståelse skapas då det råder flerstämmighet (Dysthe 2003). Enligt ett sociokulturellt sätt att se kan tänkas att Karl, genom den flerstämmighet som rådde under samtalet, kunde sätta mening i de tidigare oförklarliga strecken han såg, vilket märktes då han höll med de andra eleverna i deras tolkningar av strecken på mjölkpaketet.

Eleverna i förskoleklassen riktade kritik mot att boken slutade där den slutade. Barn som inte har utvecklat kunskap om den västerländska konventionen saknar förmåga att komplettera bilder och fylla ut de tomrum som finns i bilderna (Rhedin 2004). Enligt denna

teori kan tänkas att eleverna inte vill att boken ska sluta där den slutar på grund av att boken varken talar om var Minh befinner sig på sista sidan eller hur det senare kommer att gå för Minh. Boken lämnar med andra ord tomrum där läsaren själv får dra en slutsats, vilket eleverna i vår undersökning kan tänkas ha svårt att handskas med. Barn som befinner sig i den preoperationella fasen tänker finalt och strävar efter att förstå varför saker är som de är (Rhedin 2004). Vi kan alltså tänka oss att det är för att förskoleeleverna inte får ett tillräckligt svar kring bokens slut som de inte uppskattar att boken slutar där den slutar.

Trots elevernas vilja att förklara det oklara och trots deras ogillande av det oförklarade, har vi svårt att tänka oss att samtalen med eleverna hade varit lika analytiska och reflekterande om boken inte hade haft dessa oklarheter. Om allt istället redan klargjorts frågar vi oss vad som skulle finnas kvar att diskutera. Oklarheterna visade sig alltså vara bra för att skapa en diskussion och locka fram fantasi och tolkningsmöjligheter, men det visade sig samtidigt att det var oklarheterna i boken som gjorde att separationen hamnade i skymundan.

Surrealismen och valet att inte förklara vissa delar i boken visade sig alltså vara ett smart drag för att sätta igång elevernas egna tankar, tolkningar och reflektioner. Eleverna uttryckte också ordagrant att de tyckte att boken var spännande eftersom de exempelvis undrade varför hjärtbitarna är med i berättelsen. Även om eleverna ville ha förklaringar till saker som var otydliga vill vi fråga oss om eleverna hade tyckt att boken var lika spännande om bokens handling hade varit mer given. Vi tänker att vår bok hade behövt vara mer förklarande för att kunna användas som grund för att samtala om separationer, men som grund för flödande fantasi, diskussion och tolkningsmöjligheter visade sig den skönlitterära bilderboken fungera utmärkt.

Mer fokus på känslor än på separation

Det visade sig att relativt få elever lade någon större fokus på att Minhs föräldrar har separerat. Trots detta förstod alla elever att Minh var ledsen över *någonting*. Diskussionerna kretsade mycket kring varför Minh är ledsen och arg och kring huruvida klumpen eller saknaden av hjärtbitar påverkar Minhs sinnesstämning, varför vi kan konstatera att *Minhs klump* utgjorde en bra grund för att samtala om känslor på ett mer generellt plan. Vid högläsning av bilderböcker blir bilderna en viktig del för barnens reception. Genom bilderna får barnen en direkt kontakt med berättelsen och de kan göra sin helt egna tolkning av den. För de barn som ännu inte tillägnat sig textspråket blir bilderna centrala och det är genom bilden barnen då upplever engagemanget i berättelsen (Rhedin 2001, Kåreland & Werkmäster 1985). Enligt detta sätt att se på bildernas betydelse kan tänkas att separationen i berättelsen hamnade lite i skymundan just för att den aldrig, genom berättelsens gång, visas i bilderna. Härigenom kan det också tänkas vara logiskt att eleverna fokuserade mycket på de känslomässiga uttryck som framkom i boken, eftersom Minhs sinnesstämning skildrades tydligt genom både kroppsspråk och färgsättning i bilderna. Då eleverna under samtalen i fokusgrupperna dessutom hade tillgång till boken under tiden som vi samtalade, blev bilderna centrala under samtalen. Eleverna i alla fokusgrupper noterade att Minh var ledsen och arg, vilket de alltså såg i bilderna. Här blir det intressant att spekulera i huruvida separationen hade blivit mer central i diskussionen om man genom bilderna hade sett föräldrar som bråkar, eller åtminstone ”aggressiva” tecken i pratbubblor i bakgrunden i någon bild. Det finns alltså en chans att eleverna hade sett separationen som en uppenbar anledning till Minhs sinnesstämning om separationen mellan föräldrarna hade visats i bilderna. Den västerländska konventionen förutsätter att de som tittar på bilder kan komplettera dessa och fylla ut de

tomrum som finns i bilden genom att tänka utöver det de ser (Rhedin 2004). En förklaring till varför föräldrarnas separation inte blev det centrala fokuset i någon av fokusgrupperna kan ha att göra med att eleverna inte har den fulla förmågan att komplettera bilderna med det som sagts i texten, det vill säga att de enbart utgår ifrån det som precis kan ses i bilderna. Denna period, den preoperationella fasen, ligger mellan åldrarna två till sju år (Rhedin 2004). Detta är intressant eftersom även åttaåringarna i vår undersökning visade sig ha svårt att förstå att separationen är grunden till Minhs nedstämdhet. Vårt resultat visar alltså att den preoperationella fasen inte nödvändigtvis behöver ligga exakt i ovan nämnda åldersspann, utan att den har en mjukare övergång. Resultatet visar också att barns erfarenhet har större påverkan på deras tolkning än det faktum att de är åtta år och därför inte längre räknas in i den preoperationella fasen. Dock såg vi en progression mellan förskoleklassen, ettorna och tvåorna gällande deras förmåga att tänka utöver vad bilderna visar. Trots att separationen, och föräldrarna över huvud taget, aldrig visas i bilderna gjorde Mia i årskurs två en parallelldragning mellan en bild där Minh gråter och det faktum att föräldrarna har gått isär. Även Hjalmar i årskurs två konstaterade efter att ha lyssnat på de andras teorier, angående sida 19, att Minh befinner sig hos den av föräldrarna som har flyttat ut. Enligt ett sociokulturellt synsätt ger samtalet oss chans att utveckla våra tankar, då vi kommer längre i vårt resonering om vi är fler än om vi är ensamma (Dysthe 2003). Enligt denna teori skulle Hjalmar slutsats om att Minh befinner sig hos den förälder som flyttat ut kunna ses som beroende av samspelet i gruppen och de broar som under samtalets gång bildats mellan de andra elevernas teorier och Hjalmar egna tankar. Med andra ord kan tänkas att Hjalmar inte hade nått fram till denna slutsats om de andra i gruppen inte tidigare hade yttrat sig om bilden. Även det faktum att de andra eleverna instämde med Hjalmar skulle kunna förklaras genom att Hjalmar resonemang utvecklade deras tankar, varför också de såg denna teori som rimlig.

Vi tror att samtalen med eleverna hade sett annorlunda ut om eleverna från början visste att boken var tänkt som grund för ett vidare arbete eller diskussion kring ämnet separation och skilsmässa. Med denna förförståelse hade eleverna troligtvis sett boken med andra ögon. De hade förmodligen också relaterat bokens handling mer till skilsmässor och separationer och försökt skapa förståelse för Minhs känslor utifrån denna grund. Det är väl värt att poängtera att situationen som eleverna i vår undersökning ställdes inför är ovanlig på så sätt att man sällan låter en bok stå för sig själv, om syftet med att lyfta boken är att boken ska fungera som en inkörsport till någonting man vill behandla. Eleverna gick in i undersökningen utan någon som helst förförståelse och boken ingick inte heller i något vidare projekt. Detta innebär att vi lämnade dem i sina egna tolkningar, utan att berätta att bokens och undersökningens egentliga syfte var att öppna för samtal om föräldrars separation.

Barnen relaterade mer till Minh än vad de uttryckte att de gjorde

Ingen elev blev illa berörd av boken. Vi märkte dock att eleverna relaterade till Minh i större utsträckning än vad de själva uttryckte att de gjorde. Tidigare studier visar att bilderboken är ett bra sätt på vilket man kan lyfta känsliga ämnen. Detta har att göra med att bilderboken skapar en viss distans mellan barnet och hennes känslor, och att barnen genom bilderboken får chans att uttrycka sina känslor *genom* karaktärens och därmed slipper tala utifrån sig själva (Weimin 1985). Sagor har en tendens att tala till barns inre utan att barnen är medvetna om det (Bettelheim 1975). Enligt detta sätt att se kan alltså tänkas att eleverna relaterar mer till boken än vad de är medvetna om att de gör, då boken talar till dem på ett undermedvetet plan, varför de ändå diskuterade och reflekterade kring Minhs känslor så pass mycket som de faktiskt gjorde. Detta skulle kunna förklara varför eleverna kan diskutera kring känslorna trots

att de själva menar att de inte i någon stor utsträckning relaterar till Minh. Samtalet med eleverna visade vidare att eleverna överlag tyckte att *Minhs klump* var bra och spännande. Då vi upplever glädje i mötet med en bok beror detta inte alltför sällan på att boken väcker minnen hos oss (Chambers 1993). Trots att nästan inga elever med ord menade att de identifierar sig med Minh, tyckte de flesta elever om *Minhs klump*. Deras positiva respons skulle alltså kunna förklaras med att boken ändå väckte minnen hos dem. Om boken väcker minnen och gör att eleverna drar paralleller till sitt egna liv kan tänkas att eleverna ändå i viss mån identifierar sig med Minh, men att detta sker undermedvetet utan att de själva känner att det gör det. Vi tänker att en anledning till elevernas ovetande om sin egen identifikation med huvudkaraktären också kan ha att göra med att Minh är en påhittad figur, varför eleverna inte tycker att de känner igen sig i henne. Det faktum att Minh är en djurliknande karaktär kan alltså tänkas skapa distans i och med att det blir en ”överklig” skildring av de känslor man kan tänkas känna. Det hade dock varit intressant att se hur eleverna hade mött och förstått boken om karaktärerna var mänskliga och inte påhittade. Hade de då i större utsträckning kunnat yttra att de kände igen sig i Minh? Detta kan vi dock inte få svar på, men det hela kan vara intressant gällande vidare forskning.

Då vi skapade *Minhs klump* hade vi i åtanke att skildra Minh på ett sätt som gör att man rent utseendemässigt inte kan avgöra vilket kön hon har. Detta ville vi för att alla elever på något sätt skulle kunna relatera till Minh. Under samtalen med eleverna framkom att så gott som alla talade om Minh som en *han*, trots att Minh under hela berättelsen omtalas som en *hon*. Små barn har lätt att identifiera sig själva med fantasifigurer, framför allt djur (Kåreland 2001). Då man väljer att skildra karaktärer i böcker som djur har man en fördel i att man inte nödvändigtvis behöver visa specifika drag hos karaktärerna. Djurliknande figurer kan skildra karaktären utan att direkt avslöja karaktärens ålder, kön etcetera (Nikolajeva 2000). Vi kunde inte direkt se någon gräns varken mellan de olika åldergrupperna eller mellan könen, angående i vilken mån eleverna identifierade sig med Minh. Detta skulle kunna bero på att Minh just skildras som en djurlik karaktär, där både kön och ålder är svårt att avgöra. Vi tänker att eleverna hade talat om Minh som en *hon* i större utsträckning om hon hade varit skildrad med en liten nätt mun och långa ögonfransar. Då Minh blir arg i klassrummet blir hon verkligen fly förbannad och inte heller då skildras hon som hon skulle kunna ha gjort, genom att vara ledsen, ängslig eller ha rinnande tårar utmed kinderna. Några elever i förskolklassen förklarade att man ser att Minh är en han eftersom hon har ”killnäsa” och ”killöron”. Vi tänker att eleverna lyfte Minhs näsa och öron på grund av att de försökte ge en förklaring till varför de oreflekterat utgick ifrån att Minh är en han och inte en hon. Resultatet visade sig alltså bli som vi hade tänkt, det vill säga att flickor och pojkar relaterade till Minh i samma utsträckning.

Under samtalen framkom att alla elever tolkade boken som om Minh var ledsen och arg. En av de äldre eleverna, Mia, förklarade att man beter sig som Minh gör när ens föräldrar skiljer sig eller när någon dör. Detta berättade hon genom att jämföra med hur hennes vän hade betett sig i samband med mormoderns bortgång. Genom boksamtalet för vi samman vår egen värld med bokens värld, vilket innebär att vi uppmärksammar någonting nytt i antingen båda världarna eller i en av världarna (Chambers 1993). Utifrån denna teori kan tänkas att Mia uppmärksammar Minhs känslor just för att hon för samman Minhs värld med sin egen, det vill säga drar paralleller mellan det som händer i boken och det som hon upplevt i sitt verkliga liv. Det kan också tänkas att Mia nu förstår sin kompis bättre eftersom hon, genom att tagit del av Minhs känslor, också uppmärksammar sin kompis känslor på ett nytt och kanske mer djupgående sätt. Här visas att eleverna ändå kunde känna igen sig i hur Minh känner. Det framkom alltså att eleverna i viss mån kunde relatera till Minh och hur hon kände. Vi märkte däremot att få elever relaterade till separationen och känslorna kring denna.

Förutom att detta kan ha att göra med att separationen inte nämns i någon större utsträckning i boken, kan detta också tänkas bero på att få av eleverna som medverkade i undersökningen har separerade föräldrar. Detta i sin tur skulle kunna ligga bakom varför få elever uppmärksammade Minhs föräldrars separation. Om många elever i klassen hade haft separerade föräldrar tror vi att tolkningen av boken hade sett annorlunda ut. Barnets litteraturreception påverkas som sagt av hennes tidigare erfarenheter och den miljö hon vuxit upp i (Svensson 1989). Ur denna synvinkel kan därför tänkas att det faktum att eleverna inte påstår sig relatera till Minh i någon större utsträckning beror på att många av eleverna har vuxit upp miljöer där varken föräldrar eller vänner till familjen är separerade eller har separerat under den tid som eleverna minns.

Analys- och reflektionsförmåga skiljer sig mellan fokusgrupperna

Vår undersökning visade att de yngsta eleverna inte gjorde en lika djupgående analys av boken som de äldre eleverna. Enligt ett sociokulturellt perspektiv påverkas barns utveckling av den miljö de växer upp i och utvecklas i samspel med de människor som finns i denna miljö (Dysthe 2004, Svensson 1988). Att vi kan se skillnad i hur djupt de olika fokusgrupperna analyserat *Minhs klump* kan tänkas bero på att de befunnit sig olika länge i skolans miljö och därmed mött boksamtalet olika mycket. Eleverna i fokusgrupperna har mött boksamtalet i olika utsträckning och då alltså arbetat mer eller mindre på detta sätt, varför vissa som är mer vana kan tänkas gå djupare in i samtalet än andra.

Elevernas olika analysförmåga kan även tänkas ha att göra med deras allra första möte med boken i hemmet. Vad eleven har internaliserat beror på vilka människor hon haft omkring sig och när hon först mött det estetiska området som bilderboken tillhör (Svensson 1988). Elevernas första möte med bilderboken som estetiskt område då de var små, och hur personer runtomkring dem har läst och talat om böcker, kan alltså tänkas vara en påverkande faktor till hur eleverna tolkade och analyserade *Minhs klump*. De elever som analyserade *Minhs klump* mer djupgående kan tänkas ha mött bilderboken tidigt i hemmet och på så sätt tidigt utvecklat ett granskande och analyserande förhållningssätt, och just därför varit ett ”steg före” de elever som hade svårare för att gå på djupet. En dialog behöver nödvändigtvis inte vara en dialog mellan två personer, utan kan även vara mellan en person och en text eller bild (Dysthe 2003). Vissa elever kanske inte har mött bilderböcker i lika stort utsträckning i hemmet, medan vissa tittat mycket själva i bilderböcker och haft en direkt dialog mellan sig själva och boken, och vissa kanske både har tittat själva och tillsammans med vuxna som bidragit till samtal. Det finns med andra ord flera bidragande sociala faktorer som kan tänkas ligga bakom varför vissa elever har kommit längre i sin analysförmåga.

Ur ett annat perspektiv kan progressionen mellan åldrarna förklaras genom den preoperationella perioden, då barnen är mellan två och sju år, vilken innebär att barnen inte har utvecklat sin förmåga att utföra logiska operationer (Rhedin 2004). Vi kan tänka oss att förskoleklassarna inte reflekterade över varför klumpen är i Minhs mage beroende på att de befinner sig i slutet av utvecklingsfasen och alltså inte utvecklat sin logiska operationella förmåga. Enligt detta perspektiv är det inte konstigt att förskoleeleverna inte gjorde en lika djupgående analys av *Minhs klump* som förstaklassarna och andraklassarna då de befinner sig i olika utvecklingsfaser. Andraklassarnas djupare analysförmåga kan enligt detta synsätt bero på att de helt enkelt har kommit ifrån den preoperationella fasen, och att de därför börjat utveckla en mer djupgående analysförmåga. Vi vill dock inte ta ställning till huruvida detta är åldersbetingat eller socialt betingat. Troligtvis handlar det om bådadera, då eleverna både är

yngre men också mer oerfarna gällande den boksamtalsvana man har i klassen. Det är också intressant att reflektera över om de yngre barnens mer ytliga analysförmåga kan ha påverkats av att de inte deltog i samma boksamtal som förstaklassarna och andraklassarna. Beroende av vilka människor som man tillsammans möter en bok med, kommer olika aspekter att lyftas under boksamtalet. Detta påverkar i sin tur de medverkande personernas tolkning av boken (Chambers 1993). Vi kan alltså ställa oss frågan om förskoleklassarna hade gjort en mer djupgående analys av boken om de fått delta i samma boksamtal som de andra fokusgrupperna. Detta är ingenting vi kan ge svar på, men som är väl värt att fundera kring.

Oavsett om skillnaden i analysförmåga är åldersrelaterat eller påverkas av miljön, tror vi att det blir extra viktigt att arbeta vidare med boken om man använder den till att lyfta just ämnet separation med de yngre eleverna i vår undersökning, då undersökningen faktiskt visade att dessa elever hade svårare att ta till sig symboliken, det abstrakta och underförstådda i berättelsen om Minh.

Vi hade velat träffa en annan förskoleklass som arbetat mycket med boksamtal tidigare och se hur deras analysförmåga hade sett ut. Vi hade då kunnat jämföra resultatet från vår nuvarande studie och den nya studien och se vilken faktor som faktiskt påverkar barns litteraturreception. Om det är att de befinner sig i den preoperationella fasen eller att miljön de befinner sig i påverkar.

Färgsättningens förändring

Ingen elev i någon av fokusgrupperna sa att de lade märke till att bilderna i *Minhs klump* får mer och mer färg genom berättelsens gång. Karl i förstaklassen lade dock märke till att det var samma färg på bakgrunden runt den näst sista hjärtbiten på sida 18, som det är på gräset på sida 19. Eleven tolkade detta som att hjärtbiten måste befunnit sig ute på gräsmattan.

Eleverna i årskurs två fastnade för bilden på sida 16, där Minh ligger i sin säng och ser lycklig ut. Kim spekulerade i om det lyser utifrån dörren på bilden, för att det ligger en hjärtbit där. Han förklarade att skenet utanför dörren ser likadant ut som skenet brukar se ut runt hjärtbitarna då de glimmar till. De andra eleverna spann vidare på Kims idé och kom tillsammans fram till att det kanske är därför Minh tittar mot dörröppningen och ser så lycklig ut.

Lewis lyfter färgsättningens betydelse i bilderboken och jämför med en studie där en pojke samtalar om en bild. Det visar sig då att pojken tolkar händelserna på uppslagen utefter färgerna i bilderna (Lewis 2001). Vi kunde se att elevernas litteraturreception i viss mån påverkades av den färgsättning vår bok har, då ett fåtal elever drog slutsatser kring vad som hade hänt eller vad som skulle hända genom att utgå ifrån färgen på bilden. Däremot lade ingen elev märke till att färgskalorna och färgsättningen förändras genom bokens gång. Ingen lade exempelvis märke till vårt val att låta varje bild innehålla mer och mer färg för att visa att Minh successivt blir gladare och gladare.

Färgerna i *Minhs klump* blev inte en central del av diskussionen, vilket vi från början hade räknat med att de skulle bli. Å ena sidan tänker vi att detta kan ha att göra med att vi använde oss av dovre färger än vad vi från början hade tänkt, och att skillnaden mellan de nästan svartvita bilderna och de färgglada bilderna inte blev så markant. Å andra sidan skulle det också kunna vara så att eleverna inte lade märke till att bilderna blev mer och mer färgglada, då detta skedde successivt och relativt diskret.

Slutligen blir det intressant att reflektera över hur eleverna hade uppfattat *Minhs klump* om alla bilder hade varit färgglada från början i boken och då de gråa bilderna inte hade existerat. Å ena sidan tänker vi att eleverna undermedvetet kan ha påverkats i sin

litteraturreception av att bilderna med hjälp av gråtoner upplevs mer dystra. Å andra sidan kan vi inte dra någon slutsats kring huruvida eleverna påverkats av färgsättningen, då ingen elev kommenterade att de dystra bilderna successivt fylldes med färg.

Slutsats

Sammantaget kan konstateras att *Minhs klump* med dessa elever och under dessa premisser inte fungerade som inkörsport till att tala om känslor i samband med en separation. Många andra saker fokuserades i större utsträckning. Däremot visade vår undersökning att boken utgjorde ett bra underlag för att samtala om känslor generellt, då Minhs känslor och agerande diskuterades mycket. Som nämnts ovan kan elevernas situation tyckas aningen onaturlig då man vanligtvis, om man använder en bok som inkörsport för att samtala om något specifikt, inte låter boken stå för sig själv. Därför kan tänkas att boken i ett annat sammanhang, där barnen har förförståelse eller får reda på syftet efteråt, skulle kunna ha fungerat utmärkt som inkörsport till att samtala om känslor kring en separation. Eleverna i vår undersökning hade ingen förförståelse och boken ingick inte heller i något vidare projekt. De lämnades med sina egna tolkningar utan att få reda på bokens egentliga syfte, vilket vi tror bidrog till det faktum att boken inte fungerade som inkörsport i detta sammanhang. Därför står det klart att *Minhs klump* inte kan behandla känslorna kring en separation utan att barnen får reda på att boken handlar just om en separation. Om man vill använda *Minhs klump* till detta syfte förutsätts att man klargör separationens del i varför Minh mår som hon mår innan, under tiden man läser eller efter.

Som vi diskuterat tror vi att resultatet hade blivit ett annat om fler elever hade separerade föräldrar, då eleverna förmodligen i större utsträckning hade uppmärksammat separationen i boken. Detta i sin tur hade förmodligen påverkat hela gruppens samtal, då vi såg hur eleverna under samtalen inspirerades och spann vidare på varandras tankar och reflektioner.

Resultatet visar att vår bok *kan* fungera som inkörsport för att samtala med barn i yngre åldrar om *känslor generellt* och utan komplement. Vi behövde med andra ord inte berätta att boken handlar om känslor, utan detta var något som alla elever uppfattade. Analysförmågan skilde sig åt mellan fokusgrupperna, där de yngsta barnen utmärkte sig mest genom att dra mer ytliga slutsatser. Med tanke på den boksamtalsvana man har i klassen tror vi att detta överlag handlar mer om en bristande vana att ha boksamtal än om att dessa elever är något år yngre, även om åldern i viss mån kan tänkas påverka. Alla elever, oavsett ålder, hade mycket bra att säga och eleverna överraskade oss många gånger genom att lyfta saker vi dels inte hade trott att de skulle lyfta, dels som vi aldrig hade tänkt på själva. Jämförelsevis vill vi återigen kommentera Arizpe och Styles (2003) studie som visade att barnen i undersökningen gav estetiska, intellektuella och känslomässiga gensvar på böckerna de fått ta del av. Vårt resultat visade att även de elever som medverkade i vår undersökning mötte *Minhs klump* med stor entusiasm och stort engagemang.

Det är viktigt att poängtera att vi valde att skapa en *skönlitterär* bilderbok, vars främsta syfte faktiskt är att sätta i gång tankar, reflektioner och fantasi hos de barn som läser eller lyssnar till boken. Vårt resultat visade att ingen av eleverna reagerade negativt på boken genom att bli illa till mods. Detta, tillsammans med elevernas otroliga spekulationer och tankar om *Minhs klump*, visar att barn är medvetna och kompetenta. Även om *Minhs klump* inte fungerade för att starta upp ett samtal kring separationer kan konstateras att den blev väl bemött som skönlitterär bilderbok!

10 Yrkesvetenskaplig relevans

Vårt syfte har varit att skapa en modern skönlitterär bilderbok som behandlar de känslor barn kan uppleva i samband med en separation. Syftet har också varit att se om vår bok fungerar som inkörsport till att samtala, med tjugotre barn i åldrarna sex till åtta år, om känslor kring föräldrars separation. Vi ska nedan klargöra på vilket sätt vår undersökning är viktigt för vår blivande profession.

Då vi valt att göra vår undersökning med elever i åldern sex till åtta år, blir det centrala innehållet i svenska för årskurs 1-3 relevant. Där kan läsas att läraren ska behandla ”lässtrategier för att förstå och tolka texter [...]” (Skolverket 2011:223). Ett sätt att ge elever redskap för att lära sig att tolka texter är att använda sig av boksamtal. Det krävs olika förmågor för att tolka och ta till sig olika slags texter, varför det är av stor vikt för oss lärare att reflektera över vad för slags bok vi väljer att samtala kring med eleverna och hur vi ska samtala kring denna. Som pedagog behöver vi kunna välja ”bra” böcker, som passar de involverade eleverna och vi behöver också kunna hjälpa eleverna med verktyg för att ta till sig olika texter.

Då vi har undersökt hur elever i åldrarna sex till åtta år tar emot en modern skönlitterär bilderbok blir vår undersökning intressant angående hur man väljer böcker för ett specifikt syfte och angående hur elever tar emot böcker. Undersökningen visar även att boksamtalet, tillsammans med samtal i fokusgrupper, ger otroliga förutsättningar för djupgående och kreativa reflektioner och diskussioner, vilket kan inspirera oss som lärare att arbeta med boksamtal för att nå olika läs- och tolkningsstrategier.

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) kan läsas att läraren ska se till elevernas behov och erfarenheter (Skolverket 2011:14) och även att skolan ska arbeta för att eleverna ska utveckla förståelse för andra människor och en förmåga till inlevelse (Skolverket 2011:7). Som vi tidigare redogjort för kan vi tydligt se att separationer blir allt vanligare idag. Detta innebär att allt fler barn får uppleva att deras föräldrar eller andra vuxna runtomkring dem separerar, vilket påverkar barnen på olika sätt. Då det är skolplikt i Sverige tillbringar barn stora delar av sin vardag i skolan. Där av blir det viktigt att som pedagog kunna tala med barn om ämnet separation. Då skolan ska utveckla barns förståelse för andra människor, blir det lika viktigt för alla barn att samtala om denna typ av ämnen, oavsett barnen har separerade föräldrar eller inte. Återigen kan vår undersökning tänkas inspirera beträffande hur man kan behandla ett ämne som exempelvis separation med elever i åldrarna sex till åtta år. Boksamtalet skapar möjligheter för eleverna att ta del av varandras erfarenheter, men med den distans som bilderboken erbjuder.

I kursplanen för svenska (i Lgr11), står att ”Språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (Skolverket 2011:222). Detta innebär att skolan *bör* genomsyras av ett sociokulturellt sätt att se i sitt arbete med eleverna. Genom att använda sig av boksamtal utvecklar eleverna inte enbart sin vokabulär, utan lär sig även att vrida på perspektiv och utveckla en förståelse för varandra. Boksamtalet är ett utmärkt sätt på vilket man dels får delge sina erfarenheter och utveckla sin identitet, dels får lära sig tolkningsstrategier och utveckla sin vokabulär. Detta anser vi att vi i viss mån bekräftar genom resultatet av vår undersökning.

Under förmågor, som eleverna ska utveckla i svenska, står att eleven ska ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,” (Skolverket 2011:222f). Skönlitteraturen ger möjlighet för eleverna att möta olika situationer som de tidigare aldrig

upplevt. Genom skönlitteraturen får eleverna vidga sina perspektiv genom att lära sig att analysera och reflektera kring bokens innehåll och återkoppla det till sina egna erfarenheter. Som pedagog kan man arbeta med texter i olika syften. Ett syfte kan tänkas vara att skapa förståelse elever emellan och låta eleverna delge sina tidiga erfarenheter. Här kan vi se att skönlitterära böcker, bland annat moderna bilderböcker som har en tendens att skildra känslomässiga motiv, ger en utmärkt möjlighet att ligga som grund för vidare samtal kring svåra ämnen, vilka bör bearbetas.

Som pedagog i arbetet med barn är det relevant att ha kunskap om hur barns litteraturreception fungerar, för att på så sätt kunna bidra med en mer djupgående undervisning kring litteratur och dess problem och möjligheter (Wolf 2002:8). Med kunskap om litteraturreception kan vi dels hjälpa eleverna att utveckla läs- och förståelsestrategier gällande att ta till sig böcker, dels hjälpa dem att utveckla sin identitet genom att bearbeta erfarenheter *genom* böcker. Vår undersökning bidrar till en inblick i barns litteraturreception, det vill säga en inblick i hur barn i åldern sex till åtta år kan tänkas möta text och bild.

Det vår undersökning framför allt har visat oss är att bilderböcker som lämnar frågor till läsaren eller lyssnaren, kan fungera utmärkt som grund för boksamtal, just för att vi människor alltid söker struktur och svar på det oklara. Vi såg att detta innebar att eleverna under våra samtal kom med en mängd olika tolkningar och spekulationer för att försöka förklara det osagda och otydliga i vår bok. För oss betyder denna vetskap mycket, då den kan hjälpa oss att som lärare välja ”bra” böcker då vi ska ha boksamtal med eleverna.

11 Referenslista

Arizpe, Evelyn och Styles, Morag (2003). *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London; New York: RoutledgeFalmer.

Bettelheim, Bruno (1978). *Sagens förtrollade värld: Folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.

Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Druker, Elina (2008). *Modernismens bilder: Den moderna bilderboken i Norden*. Göteborg, Stockholm: Makadam förlag.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ekvik, Steiner (2005). *Tysta tårar: när barn sörjer*. Stockholm: Verbum.

Esaiasson, Peter m.fl. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3:e upplagan. Stockholm: Nordstedts juridik.

Glistrup, Karen (2005). *Det barn inte vet... har de ont av*. Hässelby: Runa.

Gregersen, Torben (1969) Småbørnsbogen. I: *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. Red. Sven Møller Kristensen och Perben Ramløv. Köpenhamn: Gyldendal.

Jansson, Tove (1974). ”Trygghet och skräck i barndomen.” *Tidskrift* nummer 4, s.15.

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och kultur.

Kåreland, Lena och Werkmäster, Barbro (1985). *Möte med bilderboken*. Malmö: Liber Förlag.

Lewis, David (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London: RoutledgeFalmer.

Menendez-Aponte, Emily (2003). *När mamma och pappa skiljer sig: En bok för barn om skilsmässor*. Boarp: KM & Bornelings.

NE. *NE I tjugo band*. En modern och komprimerad version av det stora uppslagsverket (2009). Band 17. Malmö: Nationalencyklopedin AB.

Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.

Nikolajeva, Maria (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Raundalen, Magne och Schultz, Jon-Håkon (2010). *Kan vi tala med barn om allt? – de svåra samtalen*. Lund: Studentlitteratur.

Rhedin, Ulla (2001). *Bilderboken: på väg mot en teori*. 2:a upplagan. Stockholm: Alfabetabokförlag AB.

Rhedin, Ulla (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabetabokförlag.

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

Rhedin, Ulla (1989). Hellsings bildvärldar. I: *Först och sist: Lennart Hellsing*. Red. Marianne Eriksson, Fibben Hald, Susanna Hellsing, Sonja Svensson. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*.

Svensson, Cai (1988). *Att ge mening åt skönlitteratur – Om barns och ungdomars utveckling till läsare*. Forskning och svenskundervisning 3. SIC 19. Tema och kommunikation. Linköping: Universitetet i Linköping.

Svensson, Cai (1989). Svenssons kapitel. I: *Språkutveckling under skoltiden*. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger, Riesbeck, Eva, Wyndhamn, Jan (2003). Samtal, samarbete och samsyn – en studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I: *Dialog, samspel och lärande*. Red. Olga Dysthe. Lund: Studentlitteratur.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: social culture approach mediated action*. Cambridge: Harvard university Press.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Wolf, Lars (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Övriga källor:

ALMA. Hämtat från: http://www.alma.se/Documents/2011_2/alma_presentation_sve.pdf (2011-12-29).

Augustpriset. Hämtat från: <http://augustpriset.se/> (2011-12-29).

Statistiska centralbyrån (SCB) Hämtat från: http://www.scb.se/Pages/TableAndChart_27475.aspx (2011-11-25).

Weimin, Mo (2007). *The divorce culture and picture books for young children*. Hämtad från: <http://www.springerlink.com.ezproxy.ub.gu.se/content/pk316u74t3608756/fulltext.pdf> (2011-11-25).

Skönlitterära bilderböcker:

Berättelser för Frida (samlingsnamn för en serie böcker) av Aja Eriksson.

Bröderna Lejonhjärta (2009) av Astrid Lindgren.

Den arge (2009) av Gro Dahle.

Det röda trädet (2011) av Shaun Tan.

Lily Takes a Walk (1987) av Satoshi Kitamura.

Pettson och Findus (samlingsnamn för en serie böcker) av Sven Nordqvist.

Syltmackor och oturslivet (2010) av Anna Ehring.

Time to get out of the bath, Shirley (1978) av John Berningham och Jonathan Cape.

Vad ska vi göra med lilla Jill (1998) av Fam Ekman.

12 Bilagor

Bilaga 1

Samtalsfrågor till *Minhs klump* (i fokusgrupp)

- Vad tyckte ni om boken?
 - Vad tyckte ni mest om i boken?
 - Vad tyckte ni minst om i boken?
- Är det någonting som ni funderade på medan ni hörde boken?
 - Någonting som ni inte förstod eller om ni tänkte på?
 - Är det någonting som ni fortfarande undrar över?
 - Är det någon annan som kan förklara hur den tänkt kring just det?
- Jag undrar, vem är Minh?
- Det stod i texten att Minh inte är som vanligt, jag undrar varför Minh inte är som vanligt?
 - Hur tror ni att Minh mår?
- Jag undrar vad det är för röda bitar som Minh hittar?
 - Hur tänker ni kring dem?
 - Hur tror ni att författaren har tänkt kring bitarna?
- Jag undrar varför boken heter Minhs klump?
- Jag undrar varför klumpen är med i berättelsen?
- Jag undrar hur lång tid det har gått från första till sista bilden?
- Om ni skulle berätta för någon om den här boken, vad skulle ni säga om den och vad skulle ni säga att den handlar om?
- Vad tyckte ni om bilderna? (Gå igenom bild för bild)
 - Vad tyckte ni om i boken?
 - Vad tyckte ni inte om i boken?
- Vad tycker ni om Minh?
- Har ni känt som Minh någon gång? (Arg, ledsen, orolig osv?)
- Om ni skulle ändra någonting i boken, vad skulle det vara?

Bilaga 2

Minhs klump (se pdf-fil)