

Anna Lyngfelt och Camilla Björklund

Estetiken i praktiken

Om relationen mellan estetik och pedagogik vid läsning av Lisen Adbåges *Samtidigt som*

Aesthetics in Practice: About the Relationship Between Aesthetics and Pedagogy When Reading Lisen Adbåge's *Samtidigt som*

*Abstract: The purpose of this article is to investigate the relationship between aesthetics and pedagogy by focusing on a picturebook's aesthetic design and students' understanding of time as abstraction. The survey uses Lisen Adbåge's picturebook *Samtidigt som* (At the Same Time As, 2017), which was read and discussed in three Swedish preschool classes. In the study, the book's artistic forms of expression are linked to students' statements about what "at the same time as" means. The research questions are: a) How does time appear as a phenomenon through the book's artistic forms of expression? b) What do the children focus on in doublespreads that arouse their interest when they reason about what "at the same time" means? and c) Is it possible to discern what specifically triggers thoughts about time through the aesthetic design of the book? To answer the research questions, theory for picturebook analysis (Laukka) and play research (Pramling et al.) is used, as well as conversation analysis (Sidnell and Stivers). Through the children's comments when reading the book aloud to them, it turns out that seven of the 13 doublespreads in the book attract the children's interest more than the others, and these are the doublespreads that contain an interplay between what happens ("as is") and may happen ("as if"). Play research's use of "as is" and "as if" is therefore proposed as a starting point for understanding children's interpretation of a picturebook, that is, as thought play. Also, this implies that aesthetic means are important for developing an understanding of abstractions such as time.*

Keywords: picturebooks, aesthetic design, students' understanding, play research, Lisen Adbåge, aesthetics and pedagogy

Lennart Hellsings ord om att all pedagogisk konst är dålig konst – och all god konst pedagogisk – är tankeväckande, kanske inte för att Helsing låter förstå att det finns konst som legitimeras genom att vara ”pedagogisk” utan för att han slår fast att ”all god konst är pedagogisk” (25). Vad menar han med detta? Att den som tillägnar sig konst alltid lär sig något och konst på så vis är pedagogisk? Eller att konst är tankeväckande och på så vis uppmuntrar till lärande?

Ett sätt att närma sig Hellsings uttalande är att diskutera konst i termer av förutsägbarhet (”dålig konst”) och oförutsägbarhet (”god konst”), och fundera över hur Hellsings dikotomi förhåller sig till konst i ett sammanhang där lärande är centralt: undervisning i skolan. Kan konst (här en bilderbok) uppmuntra till lärande genom att vara komplex, och i så fall hur? För oss två som skriver denna artikel och har rötter i varsin vetenskapstradition, litteraturvetenskap och pedagogik, utgjorde dessa frågor en givande utgångspunkt och ledde till ett forskningsarbete med följande övergripande syfte: att undersöka relationen mellan estetik och pedagogik genom att låta elever i förskoleklass läsa en bilderbok, Lisen Adbåges *Samtidigt som* (2017). Bokvalet gjordes utifrån föreställningen att Adbåges bok kan väcka tankar om tid hos barnen och ledde till följande forskningsfrågor: a) Vilka konstnärliga uttrycksformer används för att gestalta tid i *Samtidigt som?*, b) Går det att utifrån elevernas kommentarer urskilja någon form av lärande som kan sägas bidra till kunskap om hur tid kan förstås, som företeelse? och c) Är det möjligt att konkret visa vad det är i bokens berättande som väcker elevernas tankar om tid i samband med läsningen av *Samtidigt som?*

***Samtidigt som* – en utmaning att tolka?**

Bokens titel, *Samtidigt som*, är svårfångat abstrakt men antyder bokens tema. Temat framgår genom att exempel på händelser som sker parallellt – ”samtidigt som” – lyfts fram genom bokens 13 uppslag. Bilderna är stiliserade och framstår som disparata utan detta sammanhållande tema. Adbåge utnyttjar det faktum att tid kan upplevas ”expandera under en dag eller ett dygn” (Laukka 188), genom att låta det rumsliga perspektivet ändra sig i varje bilduppslag. På så vis framställs tidsuppfattningar som något relativt. Samtidigt framställs tid som något som kan uppfattas som repetitivt. Detta visar sig genom en inramning i form av två uppslag i början och slutet som påminner om varandra, uppslag 2 och 13, med texten ”ger Anneli mat till sin hund” (Adbåge).¹ Denna inramning kännetecknas av samma färg och valör: blåtoner som gemensamt signalerar ett känslomässigt

lugn. Färgskalan skiljer sig här från de övriga bilduppslagen, eftersom de senare kännetecknas av en blandning av gult och rött, och i viss mån grönt; dessa färgval och valörer bidrar till en känsla av aktivitet och kontrasterar mot inramningens blåtoner.

På det första uppslaget inleds berättelsen med en versal och på det sista finns en punkt efter textens avslutande ord. Bildberättandet är det centrala i boken, texten är diskret placerad på uppslagen och aldrig längre än en rad. Texten bidrar till uppfattningen att tid är något som det både går att ha en samlad uppfattning om – och inte, eftersom texten både kan läsas som en enda lång mening och utgör en del av bildberättandet på varje enskilt uppslag. Varje bilduppslag rymmer en enskild situation och det finns inte någon specifik karaktär för läsare att identifiera sig med. Det finns med andra ord ingen karaktär som det som läsare går att följa uppslag för uppslag. Ett barnperspektiv kan emellertid skönjas eftersom vuxna konsekvent avbildas snett underifrån i bilderna.

Exempel på tid som företeelse avlöser varandra i *Samtidigt som*, och om dessa exempel ses som symbolfunktioner skulle just detta kunna vara något som skapar intresse för boken hos barn (jfr Laukka). De olika konkretiseringarna av tid kan också, med Hansjörg Hohrs definition, uppfattas som exempel på *presentativ symbolik* eftersom det är konkretiseringarna som gör bokens formspråk betydelsebärande; enligt Hohr är symbolik "presentativ" om den bidrar till att förmedla "sit indhold gennem formen, i et helhedspreæget udtryk og uden at formulere en bestemt påstand" (61). Han utvecklar sitt resonemang genom att skilja på "struktur" och "mönster" i ett konstverks formspråk:

Den præsentative symbolik foreslår jeg defineret som *betydningsfuld form*. "Betydningsfuld" vil sige, at formen er *tilsigtet*, at den formidler en meddelelse og en erfaring og er knyttet til en *kulturel og mental betydning*. "Form" kan defineres ved begreperne "mønster" og "struktur", som refererer til en vis regelmæssighed i fremtrædelsesformen og dermed står i modsætning til det kaotiske og tilfældige. Forskellen mellem "mønster" og "struktur" ligger i, at "mønster" refererer til noget, som det er et mønster for, mens "struktur" repræsenterer de unikke i et givent formudtryk. (Hohr 61)

Om då formspråket i bilderboken vittnar om en struktur som är unik för *Samtidigt som* – 13 (disparata) uppslag som binds samman av ett gemensamt tema – kan bilderbokens mönster sättas i relation till den tradition som boken ingår i. Det blir då tydligt att tid som företeelse inte har den roll i Adbåges bok som vanligtvis förekommer i

barnlitteratur: tid som något utmätt och begränsat av vuxna (Conrad), som hotar barns möjligheter att själva forma sin tillvaro (Beauvais 57). Däremot är skildringen av "tid" i *Samtidigt som* typisk för bilderboken som genre. Som Maria Nikolajeva och Carole Scott skriver är det utmärkande för bilderböcker att visuellt lyfta fram tidaspekter genom inferenser. Detta kan Adbåge sägas driva till sin spets eftersom uppslagen sinsemellan i *Samtidigt som* är så disparata att de är helt beroende av inferenser för att det ska gå att förstå de olika perspektiv som det går att lägga på "tid" i boken. Värt att notera är också att *Samtidigt som* är en utlöpare långt från barnlitteraturens rötter i en fostrande tradition – det finns i alla fall inte några moraliska dimensioner av det lärande som boken inbjuder till (jfr Beauvais; Nikolajeva; Weinreich).

I sammanhanget bör påpekas att forskning visar att barns läsning av bilderböcker utgör ett avancerat tolkningsarbete, som inbegriper både intellektuell och emotionell aktivitet. Detta har bland andra Evelyn Arizpe och Morag Styles visat. Av barns läsning i åldern 4–10 år framgår det att barn knyter an till karaktärer och händelser i bilderböcker genom *visible thinking*, och att barnen gör detta genom att pröva hypoteser tillsammans med andra i samband med läsning av bilderböcker (Arizpe och Styles 224). Även Sylvia Pantaleo är inne på samma spår, medan Bettina Kümmerling-Meibauer och Jörg Meibauer lyfter fram att detta avancerade tolkningsarbete gynnas av möten med texter som gör avsteg från konventioner. Det sistnämnda är intressant eftersom *Samtidigt som* genom sitt icke-linjära berättande kan sägas utgöra en utmaning för läsare. I sammanhanget bör emellertid också Marnie Campagnaros forskning nämnas, eftersom hon visar att forskning om bilderboksanvändning under barnens första skolår är begränsad – i alla fall om man med detta menar unga elevers möte med bilderböcker som konstverk. För denna studie, där barn i skolans förskoleklass ingår, är emellertid forskning om bilderboksanvändning i förskolan relevant – i synnerhet Trine Solstads forskning. I *Samtaler om bildebøker i barnehagen. En vei til opplevelse, lek og meningsskaping* (2016) visar hon att barn genom att utnyttja sina tidigare läsoplevelser fyller bilderna i bilderböckerna med mening, och att detta meningsskapande är avancerat. Hon visar också att barnen gör detta avancerade tolkningsarbete oberoende av styrande faktorer som de vuxna bidrar till genom sin läsning av bilderböckerna.

Lärande som tankelek

Enligt Martha Nussbaum och Peter Østergaard Andersen är det genom sensitivitet, närd av estetiska erfarenheter, som det är möjligt

att förstå sådant som ligger utanför den egna livssfären (Nussbaum; Østergaard Andersen). Möjligheter till lärande finns alltså genom att *Samtidigt som* är konstnärligt utmanande och på så vis rymmer möjligheter till skiftande tolkningar (jfr Rosenblatt; Lyngfelt et al.), vilka kan utvecklas till resonemang utifrån tolkningskonflikter (jfr Gadamer). Tolkningsarbetet skulle då kunna betraktas som en *tankelek* med konnotationer till samtida lekforskning och estetik ur ett filosofiskt perspektiv (Baumgarten). Här är Hans Vaihingers tankar om estetik betydelsefulla eftersom de har inspirerat till utveckling av lekforskning inom pedagogikämnet, genom begreppen *as is* och *as if* (Pramling et al.).

Om tid uppfattas som en företeelse är det av intresse att Vaihinger ser alla konceptioner, inte minst naturvetenskapliga, som fiktioner utan objektivt sanningsvärde. Han menar att vi människor behöver sinnesförnimmelser och de tankekonstruktioner som dessa ger oss, för att kunna föreställa oss hur något skulle kunna vara (*as if*). Det är detta som Niklas Pramling i sin forskargrupp har utnyttjat för att utveckla lekforskningen.

Inom pedagogiken, när yngre barns lärande diskuteras, uppfattas fantasi och föreställningsförmåga som en bro mellan lek och lärande. Barn är fullt medvetna om den innebörd som föremål representerar i å ena sidan "verkligheten" (*as is*), och å andra sidan föreställningar om något (*as if*). I själva verket är barns verklighet och fantasi inte åtskilda utan står i dialektisk förbindelse med varandra. Gemensamt utgör de en "motor" för barnen, så att de kan pröva och vidga begreppsinnehåll i sitt meningsskapande arbete. Växelspelet mellan *as is* och *as if* kan därför ses som ett möte mellan det kulturellt förmedlade och den subjektivt erfarna mening som ett barn upplever i en specifik situation; föreställningsförmågan – tankeleken – är det som frigör barnet från det tidigare kända och givna (*as is*) och öppnar för nya möjliga idéer om hur något skulle kunna vara (*as if*). Det skulle därför kunna vara så att växelspelet mellan *as is* och *as if* – om barnens respons speglar denna tankelek – är givande att ta fasta på för att förstå *vad* i bokens gestaltning som väcker tankar om tid hos barnen.

Studiens utformning och resultatredovisning

Under en period av några få veckor gjordes videoupptagningar av läsning och samtal om *Samtidigt som* i tre förskoleklasser, som nedan betecknas som skola A, B och C.² Det är emellertid enbart det som barnen i studien uttrycker verbalt som används i föreliggande artikel. Klasserna finns på skolor med upptagningsområden som

socioekonomiskt skiljer sig åt. Skriftligt samtycke, med uppgifter om studiens syfte, pseudonymisering och hantering av resultat inhämtades för alla som deltog i studien.³ Före läsningen gavs inga instruktioner om hur läsningen skulle gå till men i alla tre fallen läste läraren högt ur boken och visade kontinuerligt bilderna på uppslagen för barnen. Efter inspelningen av läsningarna, inklusive barnens respons, gjordes en transkribering av boksamtalen samt en samtalsanalys. I samtalsanalysen (se Sidnell och Stivers) gjordes en explorativ undersökning med syfte att finna gemensamma drag hos den avgränsade samlingen av observationer. Det för med sig att analysen tog avstamp i de specifika observationerna av elevernas möten med berättelsen, för att identifiera det unikt förekommande och därmed också det generella. På så sätt kunde vad det är i bokens berättande som väcker elevernas tankar om tid i samband med läsningen tolkas och beskrivas i termer av den innebörd och mening som samtalsparterna tillsammans gav uttryck för.

I den genomgång som nu följer redovisas all respons som kännetecknas av någon form av resonemang om "tid", i samband med läsningen av *Samtidigt som*. Vid en granskning av responsen utkristalliserade sig fyra kategorier innehållsligt: förståelse av tid genom att tid uppmärksammas som *parallellhändelser*, genom att tid förstås som kortare eller längre *tidsrymder*, genom att tid uppfattas som sprunget ur ett (exemplifierat) *subjektivt erfalande* och genom att tid förknippas med *upprepnig*. I samband med redovisningen av de resultat som hör till varje kategori görs en inledande analys av de bilderboksuppslag som barnen kommenterar, så att det är möjligt att knyta barnens kommentarer till ett konkret innehåll i *Samtidigt som*. (Inget av barnen kommenterade boken som helhet.) Som analysredskap används konceptionerna *as is* och *as if*, eftersom det vid en granskning av de tre boksamtalen visade sig att det var de uppslag som öppnade för *ett spel mellan hur något är (as is) och skulle kunna vara (as if)* som intresserade eleverna och därmed väckte tankar om tid. Vid läsningen av de övriga uppslagen utvecklades inga resonemang om tid som företeelse.

Tid som parallellhändelser: Uppslag 3 och 10

Uppslag 3 och 10 visar en rad olika pågående händelser. På uppslag 3 förflyttas läsarna till en marknadsplats med torgstånd och en rad olika parallella handlingar: en man väljer en gurka vid ett stånd och en kvinna med ett barn i famnen är på väg mot marknadsstånd som visar sig på bilduppslagets motsatta sida. En pojke, som kallas Hassan, blickar åt samma håll som kvinnan och håller i två plastkassar.

Textraden sträcker sig över bilduppslagets två sidor. På vänster sida står det "samtidigt som det blir finare väder" och på höger "kliar sig Hassan på ryggen en stund" (Adbåge). Att "väder" omnämns som något som "blir" innebär att tid, förutom att knytas till händelser, förbinds med föränderlighet. På så vis kan uppslaget väcka tankar både om hur något är (*as is*) och skulle kunna vara (*as if*); händelser, som på bilden, kan försiggå parallellt (*as is*) men tillstånd (här väderbetingade) kan förändras samtidigt som händelserna pågår.

Att händelser kan pågå parallellt uppmärksammas i en av elevgrupperna (i skola B):

Läraren: Vad är det här?

Flera barn: Nån handlar.

Vera: Det här borde inte vara i Sverige.

Läraren: Vera tror inte att detta är i Sverige, varför inte då Vera?

Vera: Jo för dom flesta affärer i Sverige är inomhus.

Läraren: Dom flesta affärer i Sverige är inomhus.

Vera: Det kanske är marknad?

Läraren: Det kanske är en marknad, då kan det ju faktiskt va i Sverige.

Fanny: Fast dom där maskerna dom har på sig ser inte svenska ut. Tjejerna.

(Läraren pekar på bilden där en person har en huvudbonad)

Leo: I andra länder har dom såna.

Liam: Och dom är bruna.

Majken: Dom är lite bruna det är ju inte vi just nu.

Fanny: Inte i Schweiz heller.

Tage: Man kan ju göra saker samtidigt fast det är i olika länder.

Läraren: Ja, samtidigt som dom gör detta så gör vi något annat.

Genom att distansera sig till händelserna på uppslaget, och dra slutsatser utifrån hypotesen att det som skildras inte nödvändigtvis är begränsat till händelser i Sverige vid en viss tidpunkt, närmar sig barnen "tid" som något som försiggår parallellt och samtidigt i olika delar av världen. Att uppslaget rymmer möjligheter både att diskutera hur något är (*as is*) och skulle kunna vara (*as if*), genom den tänkbara väderförändring som uppslaget antyder, innebär emellertid inte att barnen (fullt ut) utnyttjar möjligheterna med denna tankelek – det är enbart i viss utsträckning som de utvecklar sina resonemang.

Det tionde uppslaget, med texten "läser Hanuko ut Harry Potter", visar en koncentrerad pojke som ligger i en våningssäng och läser (bild 1). Kontrastverkan är visuell – lampan vid sängen lyser upp mörkret runt Hanuko. Spänning skapas genom att pojken, som

skulle kunna sova (likt människan i översängan), är vaken. Utsikten genom fönstret i rummet förstärker spänningen mellan vila och vaknhet genom att visa en stad som inte sover, med neonljus, utanför Hanukos sovrum. Eftersom Hanuko själv väljer att inte sova, trots att det är natt och rumskamraten sover, visar uppslaget både hur något är (*as is*) – Hanuko läser – och väcker tankar om hur något skulle kunna vara (*as if*) – sömn även för Hanuko.



Bild 1. Hanuko läser. Ur *Samtidigt som* (2017) av Lisen Adbåge. © Lisen Adbåge.

Trots att uppslaget rymmer möjligheter för eleverna att utveckla tankar om vad som sker, och vad som skulle kunna ske, är det läraren (i skola A) som driver samtalet framåt:

- Nina: Där är ett hus där ute genom fönstret. (Pekar på hus med upplysta fönster som syns genom fönstret på bilden)
- Läraren: Ja, samtidigt är dom vakna och dom andra kanske har, är dom vakna i hela huset?
- Nina och Sara: Nej.
- Läraren: Hur vet du det?
- Nina: Det är släckt här. (Pekar på mörka fönster på bilden)
- Läraren: Jaja, här är det släckt men här är det ljust. (Pekar på bilden) Dom kanske också läser Harry Potter?

Sammanfattningsvis är det tid i bemärkelsen parallella händelseförlopp som utmärker barnens respons på uppslag 3 och 10. Deras resonemang är emellertid inte särskilt ingående utan de konstaterar, snarare än argumenterar för, att tid kan förstås som parallella händelseförlopp.

Tid som tidsrymder: Uppslag 6, 7 och 11

Det sjätte uppslaget domineras av två personer, en mamma och en dotter ("Sofie"). Textraden lyder på vänstersidan "samtidigt som mamma ropar: -SOFIE!" och på högersidan " - DEN DÄR GURKAN ÄR INTE MOGEN!" (Adbåge). Spänning skapas genom att läsaren undrar om Sofie kommer att rycka åt sig gurkan eller inte - med båda händerna håller hon hårt i en gurka som sitter fast i en planta (bild 2). Ett rim kan också, vid högläsning, skapa intresse genom att "skogen" på det förra bilduppslaget här rimmar på "mogen". För övrigt är uppslaget intressant eftersom det visar exempel både på hur något är (*as is*) och skulle kunna vara (*as if*): det finns en gurka som Sofie skulle kunna plocka men det är inte säkert att hon gör detta. Den uppfattning som mamman ger uttryck för, att gurkan skulle behöva mogna, gör att tid här - till skillnad från tidigare i boken - förbinds med föreställningar om tid som något som är relativt med tanke på tidsrymders avgränsning (här: mognad).



Bild 2. Mamman, Sofie och gurkan. Ur *Samtidigt som* (2017) av Lisen Adbåge. © Lisen Adbåge.

I en av barngrupperna, i skola B, utspinner sig konversationen nedan. Genom att knyta an till den egna skolsituationen, och förlägga uppslagets handling dit, får barnen en utgångspunkt för tankar om tid utifrån idén att något kan ske "just nu", "någon gång" eller "på sommaren". Så här resonerar barnen med sin lärare:

- Sara: Hon ska dra av ett blad fast det får man inte säga fröken.
Fanny: Nån annanstans där ute ska hon också göra det och fröken säger nej. Kanske dom två är där ute och skolfröken inne.

För att skolfröken ropar på henne och där ser man skolfröken och det är samma barn som är där.

Läraren: Ja hon är på utsidan tänker du, ja hon är där. Så då är gurkträdet utomhus. Tror ni gurkträdet hade klarat sig utomhus i Sverige?

Barn unisont: Neej.

Läraren: Varför då?

Liam: För att det är för kallt just nu.

Läraren: Just nu är det för kallt. Tror ni det blir tillräckligt varmt någon gång om gurkträdet hade stått ute i trädgården?

Majken: Ja på sommaren.

Vera: Det kan bli kallt på sommaren också.

Läraren: Det kan bli kallt på sommaren också och så kan det bli regn fast regn behöver nog gurkan, fast den kan behöva lite mer sol än vi har här. Kanske. Så det kan vara som någon sa att det kanske inte är i Sverige den här skolan.

Uppslag 7 består av en bild där läsaren möter fem barn i rörelse på en öppen plats. Barnen spelar fotboll. En hund är på väg in från vänster – hunden syns inte i sin helhet. Spänning skapas genom att barnen ser hunden komma. (Hur ska det gå med en hund mitt i matchen?) Uppslaget textrad, "samtidigt som Adjan tappar en tand", höjer spänningen genom att understryka att det är en pojke som tappat en tand som visas i förgrunden. Uppslaget visar både hur något är (*as is*) – pojken står med sin tappade tand i handen – och hur något skulle kunna vara (*as if*), om hunden ger sig in i matchen.

I en av skolorna, skola B, intresserar sig barnen för betydelsen av samtidighet genom att inte enbart uppmärksamma vad som sker parallellt utan också vad som kan hända plötsligt och under kortare eller längre tidsrymder:

Leo: En fru säger kom och samtidigt så tappar han sin tand.

Fanny: Det kanske är sommar.

Läraren: Det kan vara sommar ja.

Rut: Det ser inte ut som det för att det är lite mörkt och det ser verkligen ut som att det börjar regna.

Ivan: Det kanske är därför mamma säger dom ska komma innan det börjar regna.

Läraren: Det börjar bli lite mörkt så det snart kommer lite regn tänker du.

Joar: Så dom inte ska bli så blöta och då ska dom gå in i sitt hus igen.

Läraren: Är det här mamman tänker du då?

Joar: Och så tappar han en tand precis då.

- Läraren: Och så tappar han en tand precis då. Miranda?
- Miranda: När jag var, jag har glömt vad det heter ("ett annat land" flikar ett annat barn in) så började det regna.
- Läraren: Är det så att det måste bli kallt då det börjar regna? Tror ni det blir jättekallt här nu om det börjar regna snart?
- Barn unisont: Neej.
- Läraren: Det kan ju vara så att det är i ett annat land där det är varmt fastän det blir lite mörkt ute.
- Rhozan: Det kanske håller på att bli kväll.
- Ivan: Det kan ju vara sol i Sverige även om det regnar.
- Läraren: Det kan vara sol i Sverige även om det regnar.

På uppslag 11 är texten utspridd över båda sidorna. På vänstersidan står det "samtidigt här är samtidigt där" och på högersidan "saker händer i samma sekund". Bilden visar att det är just så: i den vänthall som återges är det någon som äter och vill skicka vidare en smörgås medan andra sover eller vilar. En del, barnen i bilden, är aktiva. Kontrasten mellan de passiva vuxna och de aktiva barnen skapar spänning eftersom läsaren kan undra hur långt barnen kan gå utan att de vuxna reagerar. I bakgrunden rusar ett tåg förbi på uppslaget. Här finns med andra ord både sådant som "är" för stunden (*as is*), som människornas väntan, och sådant som skulle kunna hända (*as if*) om exempelvis den person som försöker bjuda på en smörgås lyckas med detta. Tid framstår här som något tänjbart; att uppleva tid som något som går långsamt, i en vänthall, är lika rimligt som att uppfatta tid som något som går lika snabbt som när ett tåg susar förbi.

Vad gäller detta uppslag uppehåller sig barnen vid det som konkret sker på bilden och är upptagna av var händelserna äger rum, utan att göra någon poäng av att händelserna äger rum samtidigt. Barnens resonemang på skola B visar detta:

- Fanny: Det ser faktiskt ut som att dom är nånstans och äter för det är en soffa där som man kan sitta och äta, eller det ser ut som det är ett flygplan eller tåg eller spårvagn.
- Ivan: Jo, där är tåget! (Pekar på högra uppslaget)
- Läraren: Ja där utanför åkte ett tåg. (Pekar på bilden)
- Nahid: Och det kanske är det tåget som dom är i.
- Läraren: Du menar om dom här sitter i det tåget som är ute och åker utanför fönstret.

Tid som (exemplifierat) subjektivt erfaraande: Uppslag 8

Det åttonde uppslaget har följande text längst upp till vänster: "står en pappa och tröstar sin dotter" (Adbåge). En sjuksång är avbildad

där någon ligger med slutna ögon och dropp. I förgrunden, på höger-sidan, finns en pappa som håller en flicka i famnen. Trots ett åter-hållet minspel syns det att båda gråter. Spänning skapas genom att själslig rörelse ställs mot fysisk passivitet (i sängen). Att "samtidigt som" saknas som text gör möjligen att läsaren måste stanna upp och fundera över uppslagets innehåll och betydelse. Uppslaget öppnar för möjligheten att tala både om hur något är (*as is*) och skulle kunna vara (*as if*); tid förbinds här med förlust och idén att ett upplevt "före" och "efter" gör stor skillnad för oss människor.

När barnen i skola B resonerar är de upptagna av sörjandet på bilden och tar upp att flera personer gråter samtidigt på uppslaget. Det är också tydligt att de försöker skapa mening genom att förbinda en enskild bild, som denna, med händelsen på föregående uppslag (där en pojke tappar sin tand):

- Läraren: Var är vi nu då?
Rut: Det är nån som gråter.
Esmeralda: Jag vet kanske vem det är. Pappan.
Leo: Pappan tröstar ett barn som gråter.
Fanny: Men han börjar också gråta.
Läraren: Så börjar pappan gråta för att barnet gråter. Varför tror ni barnet gråter då?
Liam: För att han tappade sin tand och det ville han inte.
Vera: Men det är en tjej och det var en kille som tappade tanden.
Läraren: Det kanske inte är samma barn.
Majken: Och det är inte samma pappa där.

I de resonemang som förekommer utvecklas emellertid inte närmare tankar om vad tid kan vara. Barnen engagerar sig i den situation som uppslaget visar och det är enbart i ljuset av att läsningen (som helhet) rör tid som det går att knyta förståelse av tid till subjektivt erfalande.

Tid som upprepning: Uppslag 13

På det trettonde uppslaget knyts berättelsen ihop (bild 3). Anneli ger ännu en gång mat till sin hund – detta står att läsa i textraderna ("ger Anneli mat till sin hund"). Eller är det så att allt som lyfts fram i boken har skett medan Anneli gett mat till sin hund? Avståndet till Anneli är längre bort än på uppslag 2 (med samma textrad), men illustrationerna av hundmatningen på de båda uppslagen är så pass lika att det skulle kunna vara så att allt som skildrats i boken faktiskt hänt medan Anneli matat sin hund. Spänning skapas genom att två personer, som finns med på uppslag 11, hänger inramade som foton på detta sista uppslag – på så vis lyfts tänkbara relationer fram som

det går att fantisera om som läsare. Överhuvudtaget sker dubbelringar på detta sista uppslag. Det är inte bara så att något finns (*as is*), som utsikten mot ett bergslandskap i Annelis rum (vilken också återges som tavla på hennes vägg). Hur något skulle kunna vara (*as if*) väcker uppslaget också tankar om, eftersom den stora kikare som finns avbildad på bilden skulle kunna bidra med nya utblickar och perspektiv på tillvaron. (Den står vid Annelis fönster.) Tid, som företeelse, knyts med andra ord till upprepningar och spänning skapas genom att en implicit fråga ställs: Finns det gränser för hur mycket som kan ske "samtidigt som", vid exakt samma tidpunkt?



Bild 3. Anneli matar sin hund. Ur *Samtidigt som* (2017) av Lisen Adbåge. © Lisen Adbåge.

I barnens kommentarer till uppslag 13 återfinns reflektioner av meta-kognitiv karaktär, när de uttrycker förvåning över hur boken hänger ihop. Detta visar konversationen på skola A:

- David: Igen?
 Läraren: Precis, igen.
 [...]
 Läraren: Men samtidigt som Anneli ger hunden mat händer allt detta i boken. (Bläddrar igenom alla uppslag ganska snabbt)
 Muhammed: Va? Samtidigt som hon ger mat så händer allting i boken? (Gör en svepande rörelse med handen från sida till sida)
 Leila: Mat, mat. (Håller alla sidor i boken och växlar snabbt flera gånger mellan första och sista Anneli-bilden) Mat, mat. Mat, mat.

Även om det resultat som redovisas i denna kategori elevrespons är omfattningsmässigt begränsat (liksom resultaten i de övriga grupperingarna av respons) återspeglar läsarresponsen genomgående något väsentligt: att barnen skapar mening av ett komplext innehåll, och yttrar sig, när uppslagen karaktäriseras av en spänning mellan hur något är (*as is*) och skulle kunna vara (*as if*). När uppslagens utformning inte inbegriper *både* möjligheter att tala om hur något är eller skulle kunna vara, uppstår ingen resonerande respons i samband med bokläsningen.

Sammanfattning: Konst, tankelek och lärande

Ser man till bokens utformning är det främst bildspråket som gör det möjligt att förstå bokens tema: att saker och ting sker samtidigt – ”samtidigt som”. Den text som finns med är ytterst begränsad till omfånget men knyter samman början av boken med bokens slut (då Anneli matar sin hund). I slutet av boken står det också klart att det som händer i boken (*as is*), oberoende av om händelserna utgör en upprepning eller något oväntat, skiljer sig åt tidsmässigt från sådant som skulle kunna hända (*as if*) eftersom det vid en genomläsning framgår att det inte enbart är händelser här och nu som återges utan även tänkbara, framtida händelser (se uppslag 3, 6, 7, 8, 10, 11 och 13). Dessutom visar uppslagen att det både finns – och inte finns – gränser för samtidighet eftersom saker tar olika lång tid att göra och därför sker med olika hastighet. Ett exempel på detta är återgivningarna på uppslag 11, där det ser ut att ta längre tid att intressera någon för att ta emot en smörgås än det tar för ett tåg att rusa förbi (vilket sker i bakgrunden).

Överhuvudtaget lyfter skildringen av tid i *Samtidigt som* fram olika sätt som det går att förstå tid på. Detta sker genom en rad konkreta exempel på *parallellhändelser* (uppslag 3 och 10), *tidsrymder* (uppslag 6, 7 och 11), *subjektivt erfارande* (uppslag 8) och *upprepningar* (uppslag 13). Dessa exempel, som åskådliggör olika uppfattningar om tid, har karaktären av *presentativ symbolik* på så vis att exemplen är betydelsebärande och bidrar till att eleverna kan förbinda bilduppslagens konkretion med sådant som de erfar i sin vardag eller har upplevt någon gång (Hohr 118). Det är emellertid endast i begränsad omfattning som eleverna förbinder innehållet i de olika bilduppslagen med varandra (och de för, som tidigare påpekats, inte resonemang om boken som helhet). Om boken medvetet skulle användas i skolundervisning, för en utvecklad förståelse av tid som fenomen, skulle en växelverkan mellan tolkning av helhet och delar kunna utnyttjas.

En förutsättning för lärandet skulle då vara bokens form- och innehållsmässiga komplexitet.

Genom elevresponsen blir det också tydligt att det är bokens bildspråk som skapar nyfikenhet och engagemang – det är det som bilderna berättar som väcker tankar om tid hos barnen (jfr Nussbaum; Østergaard Andersen). Det barnen gör – om än i begränsad omfattning – är att ägna sig åt *visible thinking* genom att utifrån egna erfarenheter, som de knyter till händelser på uppslagen, utveckla hypotetiska resonemang. Detta sker bland annat när de funderar över vad det egentligen är som sker parallellt och i samband med detta funderar över vädrets växlingar (uppslag 7, jfr Arizpe och Styles). I sina kommentarer ger barnen uttryck både för kollektiva och individuella erfarenheter, när de förlägger handlingen till skolmiljö (uppslag 6) och funderar över var handlingen försiggår (uppslag 3). Som i Solstads studie utnyttjar barnen sina egna erfarenheter vid tolkningen av bilduppslagen och uppehåller sig i hög grad vid enskilda uppslag när de funderar. När detta sker, som i resonemanget om uppslag 7, kan eleverna sägas leta efter den "inre logik" som Laukka menar att det måste finnas möjlighet att skapa genom bilderboksläsning (186). Värt att notera är att lärarna aktivt försöker skapa sammanhang när barnen resonerar, genom att skapa röda trådar. Detta visar samtalen om uppslag 6 och 10, där tid som företeelse sätts i relation till olika platser i världen och händelser.

Det går emellertid inte att genom de inspelade samtalen göra någon poäng av att resonemangen fördes på skolor i upptagningsområden med sinsemellan olika socioekonomiska förhållanden – samtalen är för kortfattade för att några sådana slutsatser ska gå att dra. (Att så är fallet framgår av excerpten ovan eftersom alla resonerande samtal redovisats.) Av samma skäl är det också svårt att se samband mellan lärarnas sätt att läsa boken på och elevresponsen – det empiriska materialet är för begränsat för detta. (Men möjligen är inte det sätt som läraren läser på så avgörande för barnen som man kan förmoda – se Solstad.) Det som det emellertid går att säga något om är det faktum att barnen valde att formulera sig, och föra resonemang, i samband med läsningen av de uppslag som *både* visar exempel på hur något är (*as is*) och skulle kunna vara (*as if*). Det är därför rimligt att tänka sig att den spänning som dessa uppslag (3, 6, 7, 8, 10, 11 och 13) rymmer väcker intresse som när barnens fantasi och gynnar deras tankelek (och på så vis lärande, jfr Pramling et al.). Även om väl utvecklade uppfattningar om tid inte står att finna i elevernas resonemang är betydelsen av konkretion och möjligheter till divergerande tolkningar påtaglig; det är när de uppslag

visas fram som öppnar för tankelek, i form av ett bollande mellan hur något är och skulle kunna vara, som barnen resonerar tillsammans. Hellsings ord om att "all god konst är pedagogisk" skulle då kunna förstås som att den spänning som finns mellan *det som är förutsägbart* i ett konstverk (det som visas fram – *as is*), och *det som är oförutsägbart och kräver spekulationer* i konstverket (*as if*), är en nödvändighet för all konst. Med detta sätt att tolka Hellsings ord är all konst pedagogisk genom att vara en tankelek.

Biografisk information: Anna Lyngfelt är docent i litteraturvetenskap och professor i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska vid Göteborgs universitet. Hon är anställd vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Hennes forskningsintressen rör litteraturredidaktik och estetiska uttrycksformer i svenskämnet. För närvarande arbetar hon med ett projekt inriktat på poesididaktik och håller på att avsluta arbete med ett projekt som handlar om etik och skönlitteratur.

Camilla Björklund är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Hennes forskningsintressen är förskolans didaktik och lekresponsiv undervisning, särskilt vad gäller det tidiga matematiklärandet. Inom det matematikdidaktiska området driver och medverkar hon i flera praktikinära forsknings- och utvecklingsprojekt.

Noter

1 *Samtidigt* som är opaginerad.

2 Urvalet av skolor visade sig emellertid inte ha någon betydelse. Barnens kommentarer var alltför kortfattade för att det skulle kunna gå att dra slutsatser utifrån elevernas socioekonomiska villkor – se "Sammanfattning: Konst, tankelek och lärande". Responsen från skola C visade sig också bli så knapphändig att den var omöjlig att utnyttja. Huvudfokus för studien var inte heller en jämförelse mellan elever med socioekonomiskt skilda villkor.

3 I och med att deltagarna är under 15 år inhämtades skriftligt samtycke från elevernas vårdnadshavare, innan studien påbörjades (i enlighet med Etikprövningslagen 2003:460 §16-19; European Parliament and Council EU 2016/679).

Litteratur

Adbåge, Lisen. *Samtidigt som. Natur & Kultur*, 2017.

Arizpe, Evelyn och Morag Styles. *Children Reading Pictures, Interpreting Visual Texts*. Routledge, 2015.

Baumgarten, Alexander Gottlieb. *Ästhetik*. Felix Meiner Verlag, 2007.

Beauvais, Clémentine. *The Mighty Child. Time and Power in Children's Literature*. John Benjamins Publishing Company, 2015.

Campagnaro, Marnie. "Picturebooks and Aesthetic Literacy in Early Childhood Education". *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*, redigerad av Åse Marie Ommundsen et al., Routledge, 2022, s. 79–98.

Conrad, Rachel. *Time for Childhoods. Young Poets and Questions of Agency*. University of Massachusetts Press, 2020.

Etikprövningslagen 2003:460. *Sveriges riksdag*, www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460. Hämtad 24 maj 2023.

European Parliament and Council EU 2016/679. *General Data Protection Regulation GDPR*, 2016, data.europa.eu/eli/reg/2016/679/2016-05-04. Hämtad 24 maj 2023.

Gadamer, Hans-George. *Gesammelte Werke. Bd 1, Hermeneutik, I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr, 1986.

Helsing, Lennart. *Tankar om barnlitteraturen*. Rabén & Sjögren, 1999.

Hohr, Hansjörg. "Kunst og æstetisk opdragelse". *Æstetik og pædagogik*, redigerad av Martin Blok Johansen, Akademisk Forlag, 2018, s. 59–76.

Kümmerling-Meibauer, Bettina och Jörg Meibauer. "Cognitive Challenges of Challenging Picturebooks". *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*, redigerad av Åse Marie Ommundsen et al., Routledge, 2022, s. 23–42.

Laukka, Maria. "Femton punkter för analys av bilderboken". *En fanfar för bilderboken!*, redigerad av Ulla Rhedin et al., Alfabet, 2013, s. 185–189.

- Lyngfelt, Anna, Karin Sporre, David Lifmark, Annika Lilja, Christina Osbeck och Olof Franck. "Bridging 'as is' and 'as if' by Reading Fiction in Ethics Education". *Cambridge Journal of Education*, vol. 52, 2022, s. 63–77, doi.org/10.1080/0305764X.2022.2075323.
- Nikolajeva, Maria. *Barnbokens byggklossar*. 3 uppl., Studentlitteratur, 2017.
- Nikolajeva, Maria och Carole Scott. *How Picturebooks Work*. Garland, 2001.
- Nussbaum, Martha. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press, 2003.
- Pantaleo, Sylvia. "Filling the Gaps. Exploring the Writerly Metaphors in Shaun Tan's *The Red Tree*". *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*, redigerad av Janet Evans, Routledge, 2015, s. 225–242.
- Pramling, Niklas et al. *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer, 2019.
- Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. Noble and Noble Publisher, 1968.
- Sidnell, Jack och Tanya Stivers, redaktörer. *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell, 2013.
- Solstad, Trine. *Samtaler om bildebøker i barnehagen. En vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Universitetsforlaget, 2016.
- Vaihinger, Hans. *The Philosophy of "As if"*. Routledge, 2021.
- Weinreich, Torben. *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. Roskilde Universitetsforlag, 1999.
- Østergaard Andersen, Peter. "Hvad er pædagogik?" *Æstetik og pædagogik*, redigerad av Martin Blok Johansen, Akademisk Forlag, 2018, s. 39–58.