

Katrina Åkerholm

Att förhålla sig till ovisshet i litteraturundervisningen

Litteraturdidaktiska perspektiv på Linda Bondestams klimatbilderbok *Mitt bottenliv*

Managing Uncertainty in the Literature Classroom: Linda Bondestam's Climate Change Picturebook *Mitt bottenliv* in Literary Education

*Abstract: Children's literature on environmental matters puts great responsibility on its readers to solve future environmental problems. Similarly, in an educational context, there are underlying premises that the students should be fostered into environmental awareness, at the risk of climate fiction solely becoming "teaching aids", providing clear-cut solutions to the climate crisis. In this article, I seek to address these premises by analysing Linda Bondestam's climate picturebook *Mitt bottenliv: Av en ensam axolotl (My Life at the Bottom: The Story of a Lonesome Axolotl, 2020)* in relation to literary education. In Bondestam's picturebook, human consumerism causes an apocalypse but an endangered axolotl survives and thrives. The aim of the article is to discuss the complexity of *Mitt bottenliv* in relation to literary education. In the analysis, the key concepts are "didactic gaps" (Beauvais) and "staying with the trouble" (Haraway). The article explores what it can entail to stay with the trouble in relation to uncertainty in literary education. *Mitt bottenliv* can hardly be said to provide clear-cut solutions for the climate crisis. Rather, the complexity of the picturebook creates an ambiguity in the didactic gaps, and an uncertainty to be managed within the context of literary education. This ambiguity enables the reader to stay with the trouble in relation to the picturebook as well as the environmental troubles we are facing, without placing the responsibility of the future upon the reader. Consequently, the article draws attention to the potential of complex picturebooks in literary education, as well as to literary education as a means of managing uncertainty.*

Keywords: picturebooks, staying with the trouble, didactic gaps, literary education, Linda Bondestam

©2024 Katrina Åkerholm. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons CC BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), permitting all use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. Any included images may be published under different terms. Please see image captions for copyright details. Citation: *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning/Barnboken: Journal of Children's Literature Research*, Vol. 47, 2024 <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v47.903>

På vems ansvar vilar framtiden? Frågan om ansvaret för framtiden har på senare tid aktualiserats inom barnlitteraturforskningen i förhållande till barnlitteratur om miljö- och klimatfrågor. Internationellt har Geraldine Masseys och Clare Bradfords begrepp "ecocitizen", ekomedborgare, fått stort genomslag. De menar att barnlitteratur om miljö- och klimatfrågor har en tendens att vilja fostra läsarna till ansvarstagande och empatiska framtida vuxna, till ekomedborgare (109). Även Clémentine Beauvais betonar hur barnlitteratur om klimatfrågor placerar ansvaret för jordens framtid på de unga läsarna, eftersom de kommer att ta över jorden (*The Mighty Child* 170). I nordiska sammanhang problematiserar Nina Goga dessa frågor. Bland annat diskuterar hon hur barnlitteratur som behandlar miljöfrågor under 2000-talet riktar allt större fokus mot miljöförstöring och klimatförändringar som en följd av människans handlande och hur det krävs förändringar i konsumtionskultur och leverne för att stoppa utvecklingen (22). Hon påpekar att det fortsättningsvis inom barnlitteraturen finns "både stor tro på, men också stort press på, at det er barnet som skal ta ansvar og iverksette de nødvendige endringene" (23). Lydia Wistisen är inne på samma spår när hon lyfter fram hur barnlitteratur som skildrar miljökatastrofer och "uppmanar barnläsaren att 'hjälpa till'" riskerar att orsaka likgiltighet och resignation inför problemet (38). Det är helt enkelt ett för stort åtagande för barnet.

I artikeln intresserar jag mig för den klimatproblematik som diskuterats inom barnlitteraturforskningen ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Även undervisning baserad på ekokritiska läsningar av litteratur har nämligen haft en tendens att utskilja enskilda ärenden hos texten och argumentera för att texten har kapacitet att ändra elevernas tankar och handlingar (Myren-Svelstad, "Sustainable Literary Competence" 2). Klimatlitteraturen riskerar att då uppfattas som om den är "ärendelitteratur", även om den är mer komplex än så. Om litteraturundervisningen endast fokuserar på det mest uppenbara ärende litteraturen har, och därmed styr mot *en* entydig tolkning, kan andra betydelsefulla aspekter av litteraturen förbises. Då finns det risk att klimatlitteraturen i litteraturundervisningen enbart får rollen som "läromedel" – ett slags brukslitteratur som erbjuder entydiga lösningar på klimatkrisen.

Denna tendens vill jag utmana genom att analysera Linda Bondestams klimatbilderbok *Mitt bottenliv. Av en ensam axolotl* (2020) ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Det är en bilderbok som knappast kan sägas erbjuda entydiga lösningar på klimatkrisen. *Mitt bottenliv* berättas av en axolotl, möjligen den sista av sitt slag, som

lever i en sjö och samlar på det skröp "lunsarna", människorna, sprider runt sig. I berättelsen frammanar människornas leverne en apokalyptisk flodvåg som utplånar dem, men som låter axolotlen leva och rentav fortplanta sig. Som tidigare forskning noterat har boken ett ekokritiskt anslag (Wistisen 37; Österlund, "En tid bortom människans" 118, "Evolutionen är vi" 93). Men snarare än att ha fostrande tendenser, skapar undergångsberättelsen en ovisshet att förhålla sig till inom ramen för litteraturundervisningen. Syftet med artikeln är därmed att diskutera *Mitt bottenlivs* komplexitet utifrån ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Artikeln tar utgångspunkt i frågan: Vad kan det innebära att bli med besväret i förhållande till ovisshet i litteraturundervisningen? För att diskutera detta använder jag barnlitteraturforskaren Clémentine Beauvais begrepp *didactic gaps*, didaktiska luckor, som analysverktyg (*The Mighty Child* 77). I den litteraturdidaktiska diskussionen baserar jag mig på den feministiska teoretikern Donna Haraways begrepp *staying with the trouble*, att bli med besväret¹ (1). Båda perspektiven förhåller sig på olika sätt till framtiden. Medan Beauvais begrepp bygger på en tanke om vad litteraturen kan eller inte kan åstadkomma med barnet i framtiden, beskriver Haraways begrepp ett sätt att förhålla sig till möjliga framtider.

Mitt bottenliv har redan fått stor uppmärksamhet i nordiska sammanhang: den har nominerats till såväl Augustpriset 2020 som Nordiska rådets barn- och ungdomslitteraturpris 2021. Den har även uppmärksammats inom ramen för olika pedagogiska projekt och delades bland annat ut till alla svenskspråkiga daghem och förskolor i Finland år 2021.² Trots detta fokus på daghem och förskolor betraktar jag i artikeln, i linje med Åse Marie Ommundsen, bilderboken som allålderslitteratur (66) och diskuterar därför både barn och unga som möjliga läsare i ett litteraturklassrum. I sin översikt över den svenska och nordiska bilderboksforskningen konstaterar Elina Druker att forskningsfältet idag karaktäriseras av mångfald vad gäller såväl teoretiska perspektiv som ämnesområden (9–10). Denna tendens syns också genom det intresse som riktats mot bilderboken i litteraturdidaktiska sammanhang, där det bland annat finns ett framväxande intresse för hur bilderböcker, tack vare komplext formspråk och tematik, kan utmana eleverna, bjuda motstånd och därmed skapa engagemang i litteraturundervisningen (se t.ex. García-González m.fl.; Henkel och Johansen; Jönsson; Åkerholm och Höglund).

Mitt bottenlivs ekokritiska anslag har som tidigare nämnts diskuterats i flera artiklar. Bland annat analyserar Mia Österlund djuptid,

långsamt våld och evolutionär tidslighet i *Mitt bottenliv* och visar hur axolotlens autofiktiva berättande bidrar till att förloppet i bilderboken både framstår som försonande och uppfordrande ("Evolutionen är vi" 107). I en förstudie till artikeln konstaterar hon även att *Mitt bottenliv* gestaltar en ekocentrisk världsbild, där blicken på människan är djurets, och där antropocentrismen viker undan för nya (tids)ordningar ("En tid bortom människans" 120–121). Wistisen, å sin sida, diskuterar skräp, natur och kultur i *Mitt bottenliv*. Detta gör hon med utgångspunkt i Gay Hawkins tankegång om att estetiskt utmanande skildringar av skräp, som den i *Mitt bottenliv*, kan hjälpa läsaren att övervinna känslan av hopplöshet inför miljöproblemen (Wistisen 40–41). Anna Lyngfelt och Eva Söderberg utforskar i sin tur didaktiska möjligheter till arbete med hållbar utveckling genom en narratologisk analys av *Mitt bottenliv*. De uppmärksammar bland annat att uppslagens rikedom av representationer möjliggör olika tänkbara positioneringar för läsarna och att denna tolkningspotential kan vara fruktbar i litteraturklassrummet (43–45).

Ovanstående forskningsintressen, det litteraturvetenskapliga och det litteraturdidaktiska, kombinerar jag eftersom bilderbokens ekocentriska världsbild (Österlund, "En tid bortom människans") och dess utmanande estetik (Wistisen) gör den relevant att analysera ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Detta gäller i synnerhet om avsikten med litteraturarbetet inte är miljöfostran (Lyngfelt och Söderberg; se även Löwe och Nilsson Skåve), utan att förhålla sig till och hantera den ovisshet klimatproblematiken medför.

Tidigare forskning: Ovisshet i litteraturundervisningen

Hållbarhetstematik har på senare år uppmärksamrats i litteraturdidaktisk forskning, bland annat hur skönlitteraturen genom tankeväckande estetiska upplevelser kan bidra till ökad medvetenhet om miljöfrågor (Löwe och Nilsson Skåve 7–9). Marnie Campagnaro och Nina Goga noterar särskilt hur barnlitteratur som behandlar miljö- och klimatfrågor skapar ett behov av att utforska och utveckla nya metoder för litteraturundervisning i förhållande till den (308–309). Per Esben Myren-Svelstad föreslår att tyngdpunkten läggs på litteraturens form och affektiva verkningar, snarare än på innehållet och vilka effekter miljötematiken har på läsaren ("Lyrisk komplexitet" 6, 12). Det här, menar han, kräver "ein langsam og kontemplativ lese måte", där det svåra och obegripliga kan innebära öppningar mot något annat än det läsaren redan känner till ("Lyrisk komplexitet" 6).

Synsättet knyter an till ett ökande forskningsintresse för obestämbarhet, oförutsägbarhet och ovisshet i relation till litteratur och litteraturundervisning i Norden. I *Teaching Literature in Times of Crisis* (2021) understryker till exempel Sofia Ahlberg hur litteraturen är en plats där eleverna kan möta och engagera sig i möjliga framtidsscenario. På detta sätt förbereder litteraturundervisningen för framtiden. Ahlberg beskriver litteraturklassrummet som "a highly charged space for knowledge production", i synnerhet i kristider (87). En av lärarnas uppgifter i ett sådant litteraturklassrum är, enligt Ahlberg, att förbereda eleverna på att hantera ovisshet (5). Även Ingrid Lindell poängterar värdet av icke-vetande i förhållande till litteraturundervisningen, där lärarens uppgift blir att lära eleverna att hantera ovisshet (49). Martin Blok Johansen betonar också lärarens uppgift, då han föreslår en form av litteraturundervisning där det är meningsfullt att upprätthålla obestämbarheten i förhållande till verken, vilket innebär att läraren inte kräver svar, utan står fast vid frågorna och därmed blir kvar i obestämbarheterna (253–257). Gustav Borsgård lyfter på liknande sätt fram vikten av att i litteraturundervisningen uppehålla sig i en oangenäm form av ovisshet, där läraren kan skapa utrymme för eftertanke, i stället för att föra eleverna mot förutbestämda svar (218–223). Ola Harstad, å sin sida, menar att ingen på förhand kan veta hur litteraturen påverkar läsaren och därmed går det inte att förutbestämma vad texter ska åstadkomma i klassrummet (185). I tidigare artiklar, med Heidi Höglund, har jag visat hur en litteraturundervisning som fokuserar på bilderbokens estetik och obestämbara drag kan skapa utrymme för förhandling och för att stanna i de frågor som bilderboken öppnar upp för (se Höglund och Åkerholm; Åkerholm och Höglund). Den här artikeln bidrar till ovanstående forskningsintresse genom att föra in Haraways begrepp att bli med besväret i denna diskussion (1).

Framtidsorientering och ikonotextens didaktiska luckor

Centralt för den här artikeln är det komplexa förhållande mellan bild och text som råder i bilderboken, ikonotexten (se Hallberg "Ikonotext revisited", "Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen"). Maria Nikolajeva och Carole Scott betonar hur bild och text på olika sätt samverkar med eller utmanar varandra, vilket lämnar utrymme för tolkning (17). För att diskutera detta komplexa förhållande i *Mitt bottenliv* tar jag utgångspunkt i Beauvais begrepp *didaktiska luckor* (*The Mighty Child* 77). Beauvais nyanserar bilden av bilderbokens luckor och introducerar i *The Mighty Child. Time and Power in*

Children's Literature (2015) i dialog med Wolfgang Iser's teorier om textens luckor, begreppet didaktiska luckor (*The Mighty Child* 77). Här använder sig Beauvais av det engelska *didactic*, som beskriver något som är fostrande, ofta på ett moraliserande och förutbestämt sätt.³ Didaktiska luckor definierar Beauvais, till skillnad från Iser's luckor, i förhållande till barnlitteraturens tidsmakt. Barnet har det Beauvais kallar *might*, möjlighetsmakt⁴ (*The Mighty Child* 6). Barnet har tiden framför sig och därmed ligger makten i barnets möjligheter. Den vuxna har däremot med tiden bakom sig erfarenhet, som innebär det Beauvais kallar *authority*, auktoritetsmakt (*The Mighty Child* 6). I sin diskussion av luckor i bilderboken ställer sig Beauvais frågande till i vilken mån läsaren, på grund av denna tidsmakt, verkligen är så fri att tolka dem som Iser hävdar (*The Mighty Child* 72–74). Det finns, enligt Beauvais, alltid en grad av auktoritetsmakt i barnlitteraturen, i synnerhet i bilderbokens luckor. Beauvais påpekar att även om samtida barnlitteraturs didaktiska diskurs varken kan eller vill kontrollera den implicita barnläsarens framtid, skapar den en implicit läsare med möjlighetsmakt: "a child 'thrown forth' into the world, and asked to make something of it" (*The Mighty Child* 7).

Beauvais påpekar att en lucka alltid vill stängas och hon placerar således aktörskapet hos texten snarare än hos läsaren (*The Mighty Child* 75, "What's in 'the Gap'" 6). Det som omger luckan, det Beauvais kallar konturer, både definierar och stänger den, och styr läsaren mot en avsedd tolkning. Här framträder en ambivalens i de didaktiska luckorna, då luckorna dels inbjuder till fantasi och fri tolkning, dels kräver att läsaren ska göra sig av med obestämbarheter (Beauvais, *The Mighty Child* 75). Läsarens frihet i förhållande till luckorna är således inte oändlig, utan begränsas av "more or less gentle pushes of the iconotext" (*The Mighty Child* 79).

Det finns alltså enligt Beauvais både öppenhet och slutenhet i luckorna, både frihet och krav. Samtidigt som de leder mot en mer eller mindre normativ tolkning, inbjuder de också läsaren till att spekulera, förhandla och fantisera. Luckornas ambivalens blir påtaglig i barnlitteratur som fokuserar på miljöfrågor: böckerna vänder sig till läsaren – den framtida vuxna som ska överta jorden – som oerhört "mighty", kapabel att ta sig an problem som sträcker sig utanför vad den vuxna klarar av (*The Mighty Child* 6).

I förhållande till litteraturundervisningen är det relevant att de didaktiska luckorna genom sin ambivalens både tillåter obestämbarhet och stänger ned den. I analysen har jag därför valt att fokusera på luckor i *Mitt bottenliv* där det både finns ett mått obestämbarhet och där ikonotexten, eller det Beauvais kallar luckornas konturer, på olika sätt för läsaren mot en tolkning.

Att hantera framtid(er) och att bli med besväret

För att ta sig an de didaktiska luckornas ambivalens i litteraturundervisningen är Haraways begrepp *att bli med besväret* användbart. Haraways posthumanistiska perspektiv syns i beskrivningen av att bli med besväret, som handlar om att lära sig att vara närvarande tillsammans med andra i stället för att tvingas förhålla sig till undergångsscenario eller hoppas på snabba lösningar på klimatkrisen (1). Enligt Haraway behöver människan i stället vara närvarande med andra arter på jorden, komma överens och gå vidare tillsammans, "getting on together" (10).

Det som behöver göras för att bli med besväret, enligt Haraway, är att tänka nya tankar (7). För att tänka nya tankar behöver vi göra nya kopplingar eller, med Haraways terminologi, nya vävar. Bara så kan nya världar och nya berättelser skapas (34–36). Snörlekar, *string figures*, är en central tankefigur hos Haraway (31). Hon hänvisar till de snörlekar som barn brukar leka, där ett snöre träs på fingrarna för att skapa figurer och mönster. Med fler deltagare och fler händer är det möjligt att skapa mer komplicerade mönster tillsammans. Haraway förbinder detta med att bli med besväret och poängterar hur snörlekar handlar om ett gemensamt givande och tagande: "Playing games of string figures is about giving and receiving patterns, dropping threads and failing but sometimes finding something that works, something consequential and maybe even beautiful, that wasn't there before..." (10). Snörlekar handlar alltså om att ta vid där någon annan slutar, och att bli till tillsammans med andra, "becoming-with" (10).

I analysen som följer tar jag fasta på didaktiska luckor i *Mitt bottenliv* och diskuterar dessa ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv, i förhållande till att bli med besväret.

***Mitt bottenliv*: Att förhålla sig till ambivalens och ovisshet**

Mitt bottenliv skildrar ett ekosystem i förändring, för att inte säga upplösning. Det apokalyptiska slutet (för människan) visar möjliga effekter av människans exploatering av naturen. Ur axolotlens perspektiv beskrivs hur lunsarna, som människorna kallas, breder ut sig och blir allt fler (se bild 1). Det underförstås ske på bekostnad av den ekologiska mångfald som skildras på det etablerande uppslaget, där dinosaurier, mammutar, dronter och människor samsas mot en varm fond i rött och orange. Detta, i kombination med axolotlens lyckliga slut, där den får leva och frodas, skapar öppningar som i litteraturundervisningen kan knytas till existentiella frågeställningar.



Bild 1. Människorna brer ut sig. Ur *Mitt bottenliv*. Av en ensam axolotl! (2020) av Linda Bondestam. © Linda Bondestam.

Beauvais påpekar som tidigare nämnts att läsarens tolkningsfrihet begränsas av ikonotexten, som styr läsaren i riktning mot vissa tolkningar (*The Mighty Child* 79). Luckornas styrning bildar de didaktiska luckornas konturer. Ett exempel på hur luckornas konturer styr återfinns på uppslag 9 (se bild 2). Orsaken till den stora flodvågen och branden som föregår den skildras inte direkt, men det skräp som samlas på sjöbotten, och det axolotlen ser när den simmar upp till ytan ger ledtrådar om bakomliggande orsaker (jfr Österlund, "Evolutionen är vi"). Ovanför ytan är allt nedsläckt. De djur som visas på uppslaget är sådana som människan fångar in eller håller fångade för föda: fiskar i nät och kor utanför en fabrik. Människorna som gör detta är däremot ansiktslösa, de befinner sig inne i fordon eller byggnader. Dessa detaljer utgör tillsammans luckornas konturer, det som styr läsaren mot en tolkning: att det är människans exploatering av naturen som orsakar den brand och den flodvåg som följer två uppslag senare.

När luckornas konturer på detta sätt styr läsaren mot en tolkning, kan en spänning uppstå i mötet mellan bilderboken och en litteraturundervisning som betonar ovisshet. Det blir i detta fall centralt att, som Lindell menar, försöka stänga vissa aspekter av luckorna, men samtidigt omfamna dem och lära sig hantera dem (49). Medan Lindell ser läraren som experten i klassrummet vad gäller litteraturtolkning, poängterar Beauvais läsarnas aktivitet. Allt eftersom engagemanget i ikonotexten fördjupas kan de få syn på luckornas konturer och därmed delvis stänga dem (*The Mighty Child* 80). Men i och med att läsaren engagerar sig mer i ikonotexten ökar enligt

Beauvais också den didaktiska funktionen i luckorna (*The Mighty Child* 80). Att människan i exemplet ovan även pekats ut som den skyldiga till apokalypsen gör att läsaren ställs inför en möjlig apokalyps, ett framtidsalternativ att hantera. Om lärare och elever i undervisningssituationen tillåter sig att stanna kvar i uppslaget och omfamna luckorna lägger de kanske märke till något mer: axolotlens maktlöshet inför människornas tilltag skildras genom dess storlek. I bilden behövs ett förstörande utsnitt för att den ska synas (se bild 2). Nere i högra hörnet på uppslaget syns däremot silhuetter av människor med skyltar och plakat, som demonstrerar och tar ställning mot exploateringen av naturen. Dessa nämns inte av axolotlen i text, men fungerar eventuellt hoppningivande i uppslaget – alla människor är inte likadana.

I litteraturundervisningen blir det därmed ohållbart att tänka att läraren sitter inne med alla svar. I stället kan icke-vetandet betraktas som något gemensamt, som något kollektivt (Borsgård 223). Att tillsammans stanna kvar i luckorna, bli med besväret som den möjliga apokalypsen innebär, kan vara ett sätt att bemöta det ovissa. Haraway talar om att bli med besväret som ett sätt att tänka här och nu – tillsammans. Ett sådant förhållningssätt till den skönlitterära texten kunde göra dess ärende mindre överväldigande. Att uppehålla sig i ikonotextens luckor handlar således om att förhålla sig till det ovissa och det obestämbara, men om man tänker med Haraway innebär det också att inte låta det fostrande ärendet inför framtiden ta över. För att bli med besväret krävs ett gemensamt arbete, ett kollektivt tänkande genom snörlekar (31).

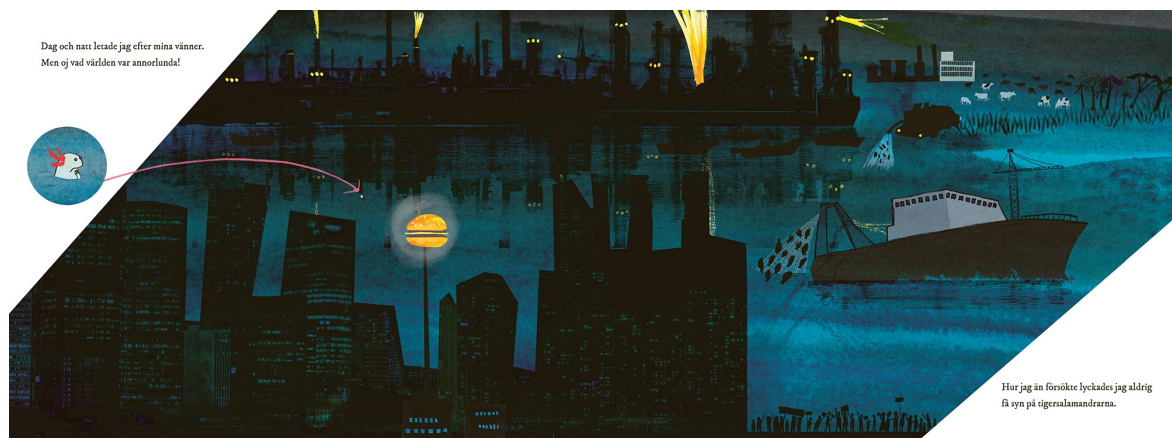


Bild 2. Axolotlen simmar upp till ytan. Ur *Mitt bottenliv*. Av en ensam axolotl! (2020) av Linda Bondestam. © Linda Bondestam.

Ett annat exempel är det öppna slutet som inte avslöjar vad som händer med människorna. Istället för att styra läsaren mot en tolkning öppnar luckorna upp för tolkningsmöjligheter och diskussion kring existentiella frågeställningar. Efter flodvågen som slungar axolotlen ut ur sjön och i armarna på en annan axolotl är människorna försvunna. "Vart de stora lunsarna tog vägen visste ingen men det tänkte vi sällan på", konstaterar axolotlen (Bondestam).⁵ Lika bekymmerslöst som människorna levtt tidigare lever axolotlen nu vidare med sin familj. Även om berättelsens slut kan tolkas som katastrofalt för människorna är axolotlens slut lyckligt. Det som kan sägas utgöra den här didaktiska luckans konturer är de citat av astronauter som finns på försätts- och eftersättsbladet. Även Wistisen påpekar hur citaten, i anslutning till axolotlens lyckliga slut, väcker frågor om ekologi, rädsla och hopp (40). På försättsbladet citeras Mike Collins, astronaut på Apollo 11: "Märkligt nog var den överväldigande känslan jag fick när jag blickade ner mot jorden: Oj, vad den där lilla saken är ömtålig där nere" (Bondestam). Även om slutet är lyckligt och bekymmerslöst för axolotlen, finns ett budskap till läsaren. Fortsätter vi människor på samma bekymmerslösa sätt, så fortsätter vi inte alls – jorden är liten och ömtålig, vilket lyfts fram redan i citatet på försättsbladet. Detta existentiella perspektiv, att vara eller inte vara, antyds också i uppslaget där axolotlen, likt Hamlet, står med en mexikansk dödskalle i handen (se bild 3). På eftersättsbladet citeras i sin tur Edvard Tsang Lu, NASA-astronaut: "Mitt övergripande intryck av livet på jorden är hur ihärdigt det är. Det har lyckats täcka den här planeten på alla tänkbara platser – livet finner alltid en väg" (Bondestam). Genom citatet knyter bilderboken an till det etablerande

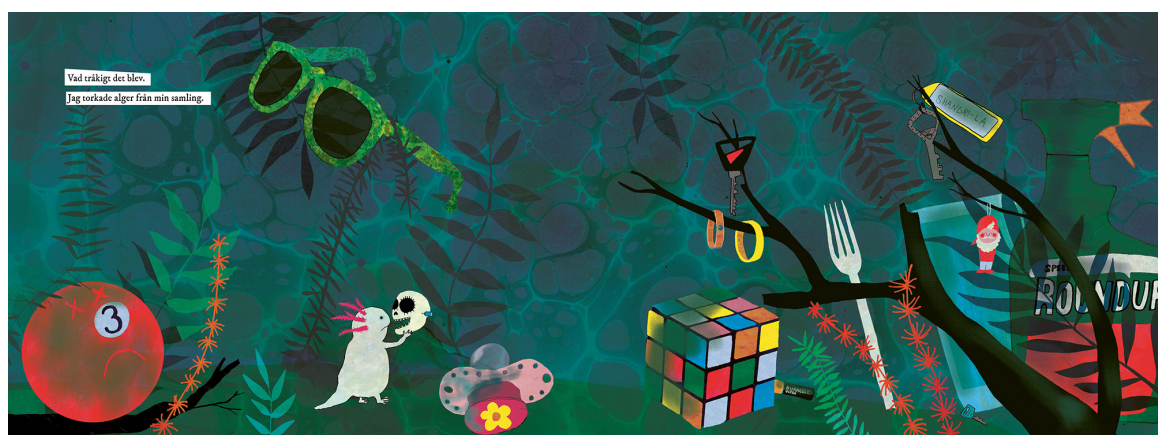


Bild 3. Axolotlens skattsamling. Ur *Mitt bottenliv*. Av *en ensam axolotl* (2020) av Linda Bondestam. © Linda Bondestam.

uppslaget med sitt myller av liv i ett slags cirkelkomposition och apokalypsen kan samtidigt läsas som en pånyttfödelse. Här finns således en ambivalens i den didaktiska luckan och citatet på efter-sättsbladet kan, i kombination med det etablerande uppslaget, skapa ovisshet som man i litteraturklassrummet behöver ta sig an. Genom det icke-antropocentriska tolkningsföreträde som axolotlens berättande innebär, ifrågasätts hela apokalypsen: Vems är undergången?

Den komplexa gestaltningen av klimatfrågor i *Mitt bottenliv* kan sägas likställa elever och lärare inför de frågor bilderboken ställer. Med axolotlens icke-antropocentriska tolkningsföreträde är nämligen varken den vuxnas auktoritetsmakt eller barnets möjlighetsmakt relevant, då ansvaret för framtiden genom detta perspektiv inte placeras på barnet. Detta kräver dock att läraren tillåter den ambivalens som finns i de didaktiska luckorna. Här kan Haraways tankar om att bli med besväret tillsammans vara fruktbara. Om man tänker med Haraway kan det i litteraturundervisningen handla om att dröja kvar vid luckor som öppnar för flera möjliga tolkningar, där det finns trådar att plocka upp och följa. För att bli med besväret krävs ändå ett gemensamt arbete, ett kollektivt tänkande (4, 31). Precis som de Harawayska snörlekarna kan bli mer intrikata med fler deltagare och händer, kan vi komma längre i tanken om vi tänker tillsammans. För att detta ska ske i litteraturundervisningen krävs dock ett öppet utforskande av litteraturen, en litteraturundervisning som tillåter att eleverna – och läraren – gemensamt blir med besväret.

Att bli med besväret i litteraturundervisningen

Tidigare forskning om *Mitt bottenliv* visar på dess ekokritiska anslag och utmanande estetik. Min analys bidrar till dessa perspektiv genom att visa hur komplexiteten, bland annat i form och komposition i *Mitt bottenliv*, skapar en ambivalens i de didaktiska luckorna och därmed en ovisshet som både lärare och elever behöver förhålla sig till i litteraturundervisningen. Ytterligare visar analysen vad det, ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv, innebär att bli med besväret i förhållande till ambivalensen i de didaktiska luckorna. I förhållande till klimatfiktion understryker Beauvais att den vuxna har en dubbel önskan med att låta de unga läsarna möta de problem denna typ av litteratur presenterar: dels att leda läsarens reflektioner i viss riktning, dels att sätta i gång oförutsägbara reaktioner (*The Mighty Child* 82). Dessa oförutsägbara reaktioner är alltså nya tankar som på något sätt ska lösa de problem vi befinner oss i. Att i litteraturundervisningen välja bilderböcker som är komplexa såväl till form som till

innehåll innebär en möjlighet att uppehålla sig i ikonotextens luckor. Även om berättelsens tematik kan initiera en diskussion kring existentiella frågeställningar, menar jag att ambivalensen i ikonotextens luckor gör det möjligt att stanna kvar i dessa frågeställningar, att utforska vidare och bli med besväret utan att leda läsarens reflektioner åt ett visst håll.

Även Haraway poängterar att nya tankar behövs för att vi ska kunna gå vidare, men för henne handlar det inte om den enskilda individens tankar, utan om ett gemensamt tänkande, om snörlekar. Men det gäller att inte hasta fram, utan snörlekarna kräver att vi är stilla för att kunna ta emot och föra vidare mönstren (10). I förhållande till litteraturundervisningen innebär det inte bara att vänta in den andra, utan (också) att våga stanna kvar i litteraturen, att stanna kvar i det ambivalenta i de didaktiska luckorna, med besväret. Det gäller att låta både litteratur och läsare bidra med nya tankar och mönster: att som i snörleken ta vid där någon annan slutar, att ge och ta emot både av andra och av bilderboken, att skapa tillsammans. På så sätt kan snörlekarna ses som en central del av att bli med besväret. I litteraturundervisningen kan detta ses i förhållande till litteratortolkningen: att tillsammans fördjupa tankar och tolkningar av den litterära texten, men också att ur ett vidare perspektiv ta sig an det som besvärar, även vad gäller klimatproblematik och existentiella frågor, hellre än att undvika det.

Att bli med besväret i litteraturdidaktisk mening handlar således om att stanna kvar i texten, att utforska vidare och fortsätta ställa frågor, inte bara i förhållande till den litterära texten, utan också i förhållande till omvärlden. På motsvarande sätt diskuterar Myren-Svelstad, i anknytning till vad han kallar en hållbar litteraturdidaktik, hur litteraturarbetet inte nödvändigtvis ger nya svar, utan snarare kan hjälpa eleverna att vänja sig vid att leva i frågorna ("Lyrisk komplexitet" 14). Att bli med besväret i litteraturundervisningen i Harawaysk mening handlar således om att tänka tillsammans, både vuxna och barn, och fokusera på här och nu snarare än att placera ansvaret för olika framtidsalternativ på eleverna. Litteraturundervisningen kunde därför handla om att förbereda eleverna på att hantera ovisshet (jfr Ahlberg; Harstad; Lindell), om ett kollektivt tänkande i förhållande till litterära texter. En bilderbok som *Mitt bottenliv* ger både möjlighet till och ställer krav på att bli med besväret, både i förhållande till litteraturen i sig och på ett existentiellt plan, i relation till de(t) framtidsalternativ boken belyser.

Biografisk information: Katrina Åkerholm, FM, är doktorand vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Finland. Hennes forskningsintresse riktas mot litteraturdidaktik, särskilt med fokus på barnlitteratur, samt på posthumanistisk teori och postkvalitativa angreppssätt. I sin avhandling intresserar hon sig för bilderbäckers komplexitet i litteraturundervisningen med ungdomar.

Noter

1 Min översättning baserar sig på den danska översättningen gjord av Ole Henriksen Lindegård: *blive i besværet*, vilket fångar det tvetydiga i Haraways sätt att uttrycka sig. Jag har valt att följa den danska översättningen genom att använda begreppet *bli med besværet*. Fördelen med detta är att ordet *besværet* på ett annat sätt än ordet *problem* uttrycker det obehagliga som krävs av oss i ett dylikt företagande, medan *bli* både står för att stanna kvar och bli till. *Med* uttrycker i stället för *i* det relationella som krävs i Haraways åtagande.

2 Alla finlandssvenska daghem och förskolor, samt alla språkbadsdaghem och -förskolor i Finland kunde hösten 2021 gratis beställa *Mitt bottenliv* som en del av kampanjen ReadHour. Svenska folkskolans vänner och Förlaget M stod bakom donationen. I samband med detta ordnades även konst- och skrivtävlingen Snälla hjältar, baserad på *Mitt bottenliv*.

3 Detta skiljer sig från hur *didaktisk* används på svenska i undervisningssammanhang och inom litteraturdidaktik, som på engelska översatts till *literature education*.

4 Här leker Beauvais med betydelsen i hjälpverbet *might*, som betecknar vad som möjligen kan hända. *Möjlighetsmakt* är min översättning. Begreppet har även översatts till *handlingsmakt* (Österlund, Palmgren och Ahlbäck 23).

5 *Mitt bottenliv* är opagerad.

Litteratur

Ahlberg, Sofia. *Teaching Literature in Times of Crisis*. Routledge, 2021, doi.org/10.4324/9781003120742.

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

---. "What's in 'the Gap'? A Glance Down the Central Concept of Picturebook Theory". *Barnlitterært forskningstidsskrift*, vol. 6, nr 1, januari 2015, s. 1–8, doi.org/10.3402/blft.v6.26969.

Bondeham, Linda. *Mitt bottenliv. Av en ensam axolotl*. Förlaget/Berghs, 2020.

Borsgård, Gustav. *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå universitet, 2021.

Campagnaro, Marnie och Nina Goga. "Material Green Entanglements. Research on Student Teachers' Aesthetic and Ecocritical Engagement with Picturebooks of Their Own Choice". *International Research in Children's Literature*, vol. 15, nr 1, 2022, s. 308–322, doi.org/10.3366/ircl.2022.0469.

Druker, Elina. "Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion". *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, vol. 41, 2018, s. 1–14, doi.org/10.14811/clr.v41i0.334.

García-González, Macarena, Soledad Véliz och Claudia Matus. "Think Difference Differently? Knowing/Becoming/Doing with Picturebooks". *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 28, nr 4, 2020, s. 543–562, doi.org/10.1080/14681366.2019.1667858.

Goga, Nina. "Skandinavisk sakprosa for barn og unge om plast og klima". *På tværs af Norden. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*, redigerad av Nina Goga m.fl., Nordiska ministerrådet, 2021, s. 22–28, doi.org/10.6027/nord2021-009.

Hallberg, Kristin. "Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia". *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, vol. 13, nr 1, 2022, s. 1–10, doi.org/10.18261/blft.13.1.2.

---. "Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 11, nr 3–4, 1982, s. 163–168.

Haraway, Donna Jeanne. *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, 2016.

Harstad, Ola. "Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 6, 2020, s. 174–187, doi.org/10.23865/ntpk.v6.2046.

Henkel, Ayoe Quist och Martin Blok Johansen. "Mangfoldige muligheder. Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøger". *Billedbøger. En grundbog*, redigerad av Ayoe Quist Henkel m.fl., Dansk lærerforening, 2012, s. 8–32.

Höglund, Heidi och Katrina Åkerholm. "Utrymme för det obestämbara". *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, vol. 45, 2022, s. 1–17, doi.org/10.14811/clr.v45.713.

Iser, Wolfgang. *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. The Johns Hopkins University Press, 1974.

Johansen, Martin Blok. "Kunst som modstand – ansatser till en uafgørlighedspædagogik". *Æstetik og pædagogik*, redigerad av Martin Blok Johansen och Dorte Jørgensen, Akademisk Forlag, 2018, s. 237–258.

Jönsson, Maria. "Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet. Hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen". *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen*, redigerad av Ingrid Lindell och Anders Öhman, Natur & Kultur, 2019, s. 41–63.

Lindegård, Ole Henriksen, översättare. *At blive i besværet. Om at skabe slægt i chthulucæn*. Av Donna J. Haraway, Forlaget Mindspace, 2021.

Lindell, Ingrid. "Embracing the Risk of Teaching Literature". *Educational Theory*, vol. 70, nr 1, februari 2020, s. 43–55, doi.org/10.1111/edth.12405.

Lyngfelt, Anna och Eva Söderberg. "Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av *Naturen* och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*". *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 9, nr 3, 2021, s. 28–47.

Löwe, Corina och Åsa Nilsson Skåve, redaktörer. *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman. I barn- och ungdomslitteratur*. Natur & Kultur, 2020.

Massey, Geraldine och Clare Bradford, "Children as Ecocitizens. Ecocriticism and Environmental Texts". *Contemporary Children's Literature and Film*, redigerad av Kerry Mallan och Clare Bradford, Palgrave Macmillan, 2011, s. 109–126.

Myren-Svelstad, Per Esben. "Lyrisk kompleksitet i antropocen. Ein formorientert, berekraftig litteraturdidaktikk". *Nordlit*, nr 48, 2022, s. 1–17, doi.org/10.7557/13.6331.

---. "Sustainable Literary Competence. Connecting Literature Education to Education for Sustainability". *Humanities (Basel)*, vol. 9, nr 4, 2020, s. 1–19, doi.org/10.3390/h9040141.

Nikolajeva, Maria och Carole Scott. *How Picturebooks Work*. Routledge, 2006, doi.org/10.4324/9780203960615.

Ommundsen, Åse Marie. *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenalitteraturen viskes ut*. Universitetet i Oslo, 2010.

Wistisen, Lydia. "Barnboken i skräpocen. En undersökning av relationen mellan natur, kultur och skräp i Linda Bondestams *Mitt bottenliv* (2020)". *På tvärs af Norden. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*, redigerad av Nina Goga m.fl., Nordiska ministerrådet, 2021, s. 36–41, doi.org/10.6027/nord2021-009.

Åkerholm, Katrina och Heidi Höglund. "Möte med det obestämbara. Ungdomars tolkningsförhandlingar med bilderboken *Hemma hos Harald Henriksson*". *Acta Didactica Norden*, vol. 16, nr 3, 2022, s. 1–19, doi.org/10.5617/adno.8720.

Österlund, Mia. "En tid bortom människans. Djuptid och ekokritiska perspektiv i Linda Bondestams bilderbok *Mitt bottenliv*". *På tvärs af Norden. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*, redigerad av Nina Goga m.fl., Nordiska ministerrådet, 2021, s. 116–121, doi.org/10.6027/nord2021-009.

---. "Evolutionen är vi. Djuptid, långsamt våld och evolutionär tidslighet i Kaia Dahle Nyhus *Verden sa ja* och Linda Bondestams *Mitt bottenliv*", redigerad av Hilda Forss m.fl., Helsingfors universitet, 2022, s. 91–110.

Österlund, Mia, Ann-Charlotte Palmgren och Pia Ahlbäck, redaktörer. *Tidsligheter. Ekokritiska, barnlitterära och kulturteoretiska perspektiv på tid*. Svenska litteratursällskapet i Finland/ Appell förlag, 2024.