

Normkritisk barnlitteratur på svenska förskolor. En intervjustudie

Kristina Hermansson och Anna Nordenstam

Abstrakt

På svenska förskolor används i dag barnlitteratur utgiven av så kallat normkritiska förlag både som en del av litteraturarbetet och värdegrundsarbetet. Syftet med denna artikel är att belysa förskollärares uppfattningar och erfarenheter av normkritisk litteratur i förskolan. På förskolor i tre olika delar av Sverige har sju pedagoger intervjuats om sina erfarenheter av och tankar kring att läsa och arbeta med normkritiska böcker, liksom om deras betydelse och funktion i relation till barnlitteratur generellt i förskolans verksamhet. Resultatet presenteras i tre avdelningar: 1) Vad och varför? Litteratursyn och litteratururval 2) Hur? Pedagogiskt handledningsmaterial 3) För vem? Strategier för att hantera stereotyper. Resultatet visar att förskollärarna betonar mångfald och igenkänning. De lyfter fram olika sätt som de hanterar stereotyper på, som att ändra eller ta bort ord under högläsning. Det pedagogiska handledningsmaterialet uppfattas som en värdefull resurs. Teoretiskt utgår artikeln från Rita Felskis resonemang om litteraturläsning och bruk av litteratur, framförallt de aspekter som rör igenkänning och kunskap.

Nyckelord: barnlitteratur, normkritik, förskola, förskollärare, intervjustudie

Norm Critical Children's Literature at Swedish Preschools. An Interview Study

Abstract

In Swedish preschools, so-called normcritical children's books are often read aloud as part of the literature activities and the equality work. The aim of this article is to examine preschool teachers' views on and experiences of working with so-called norm crit, a fairly new genre niche in Swedish children's literature. Seven preschool teachers at three different places in Sweden have been interviewed. The data have been analysed thematically and structured as follows: 1) What and why? Literary selections and readings, 2) How? The usage of educational teaching material, 3) For whom? Strategies for handling stereotypes. The results show that the preschool teachers emphasise aspects of diversity and recognition. They report that they use various strategies to handle stereotypes, often omitting or changing words. The educational material is seen as a useful resource. The analysis draws on Rita Felski's theoretical discussion of uses in relation to literature, and especially the concept of recognition and knowledge.

Keywords: children's literature, norm critique, preschool, preschool teachers, interview study

Inledning

På svenska förskolor används i dag barnlitteratur utgiven av så kallat normkritiska förlag både som en del av litteraturarbetet och värdegrundsarbetet. Normkritisk barnlitteratur har utgivits av specifika förlag i Sverige sedan 2006–2008, då de uttalat normkritiska förlagen Vilda, Olika, Sagolikt och Vombat startades och kom att bilda en ny nisch på barnlitteraturens område (Hermansson & Nordenstam 2017). Av dessa finns i dag endast Olika och Vombat kvar som fristående förlag. De normkritiska förlagen utmärks av att de har en uttalad agenda att öka mångfalden och utmana föråldrade normer. Inledningsvis rörde sig det huvudsakligen om genus och familjenormer, men efterhand har utgivningen breddats för att i högre grad utmana normer kring och vidga representationen också vad gäller exempelvis vithet, funktion och klass. På senare tid har även klimatfrågan uppmärksamats i flera böcker. De normkritiska förlagen vill påverka samhället och göra skillnad. Olika förlag klargör i sin marknadsföring för en workshop om litteratur och normkritik i förskolan att det handlar om "att synliggöra normer – sådant som vi ofta inte tänker på", "skapa en inkluderande förskola där fler berättelser och perspektiv får plats" och "att stärka alla barn!" (Olika 2020). Nyckeln för detta är normkritik, eller normkreativitet som det under senare år allt oftare kommit att benämnas för att betona strävan efter mångfald och inkludering.

Framväxten av en uttalat normkritisk barnlitteraturutgivning sammanföll med att normkritiken som fenomen etablerades på bred front i Sverige, inte minst inom skolans och förskolans område. De normkritiska förlagen anknyter ofta i marknadsföring, på omslag och baksidestexter liksom i handledningsmaterial och handböcker till läroplanen för förskolan, och förskolan kan anses vara dess främsta målgrupp. Den normkritiska litteraturen blev snabbt etablerad och utgör i dag, efter att en del förlag ombildats och nya tillkommit, en egen nisch på den svenska barnlitteraturens

område (Hermansson & Nordenstam 2017). Normkritisk barnlitteratur har köpts in och används på många förskolor runt om i Sverige, vilket gör den till ett betydelsefullt inslag i läsningen av och arbetet med litteratur. Till flertalet titlar finns ett nerladdningsbart, kostnadsfritt handledningsmaterial med frågor och tips på övningar knutna till bokens innehåll.

Det övergripande syftet med denna artikel är att belysa förskollärares uppfattningar och erfarenheter av normkritisk litteratur i förskolan.¹ Genom nedslag på sju förskolor i olika delar av Sverige har pedagoger intervjuats om sina erfarenheter av att läsa och arbeta med normkritiska böcker, liksom om betydelse och funktioner i relation till barnlitteratur generellt i förskolans verksamhet. Vad anses utmärkande för den normkritiska litteraturen? Hur förstås den i förhållande till annan litteratur och till förskolans uppdrag? Vilken syn på litteratur och läsning kommer till uttryck i intervjumaterialet? Artikelns inleds med en kort redogörelse av vad som avses med normkritik och en översikt kring forskningsläget vad gäller normkritisk litteratur i förskolan. Därefter presenteras studiens material och metod och teoretiska ramverk. Resultatet beskrivs sedan och diskuteras i en avslutande del.

Normkritik och jämställdhet i förskolan

Normkritik kan ses som en fortsättning på det jämställdhetsprojekt som den svenska förskolan från första början och i synnerhet sedan 1970-talet varit en del av (Tallberg Broman 1995), med ett starkt fokus på identitet och mångfald. Jämställdhet är sedan sent 1990-tal en integrerad del av det pedagogiska innehållet och värdegrunden, klart framskrivet i läroplanen (Skolverket 2018). Därtill är jämställdhets- och antidiskrimineringsarbetet sedan tidigare obligatoriskt enligt Skollagen i Sverige (2010:800). Under 2000-talet blev likabehandlingsarbetet påtagligt influerat av normkritisk pedagogik. 2009 publicerade Skolverket en rapport om barns erfarenheter av diskriminering i förskola och skola. Enligt

denna rapport ska normkritiska perspektiv vara en del av examensmålen i all lärarutbildning och förskollärarytbildning (Skolverket 2009).

Ett möjligt redskap för att fullgöra uppdraget när det gäller jämställdhet, likabehandling och mångfald i förskolan är normkritisk litteratur. Denna nisch inom barnlitteraturutgivningen i Sverige hör nära samman med den normkritiska diskurs som snabbt etablerade sig under 2000-talets mitt. Flera handböcker i normkritisk pedagogik riktade till förskola och skola har publicerats (exempelvis Salmson & Ivarsson 2015, Björkman & Bromseth 2019), men också till högskola och arbetsliv. Att den normkritiska pedagogiken riskerar att återskapa och skapa exkluderande normer har diskuterats i flera tidigare studier (Dolk 2011, 2013, Martinsson 2014, Langmann & Månsson 2016). Martinsson problematiserar vad som beskrivs som en överföringsdiskurs i det dominerande värdegrundsarbetet och den normkritiska pedagogiken, det vill säga tanken att vissa normer ska föras över från vuxna pedagoger till barnen och eleverna.: "Lärarna framställs som om de vore sociala ingenjörer med kontroll över det normativa maskineriet som producerar barn" (Martinsson 2014: 125). En liknande funktion riskerar den normkritiska litteraturen att få, om den, i linje med hur den marknadsförs, antas mer eller mindre automatiskt förse de unga läsarna med samma normuppfattning och värderingar som böckerna avser förmedla. Som framkommer nedan ger pedagoger som använder denna litteratur i sin verksamhet emellertid uttryck för olika förhållningssätt.

Litteraturen i förskolan.

Kortfattad områdesöversikt

På svenska förskolor tillägnar sig barnen litteratur främst genom högläsning. Det har från första början varit en vanligt förekommande aktivitet, även om frekvens och innehåll varierar (ex. Kåreland red. 2005, Damber et al 2013). Tidigare studier visar att det i genomsnitt läses sex gånger i veckan per avdelning, oftast under

fem till tio minuter. Litteraturläsning är sällan en planerad aktivitet knuten till andra verksamheter eller pedagogiska syften. Ofta används högläsning i disciplinerande syften, för att lugna ner barnen i anslutning till vilan efter lunch (Simonsson 2004, Damber et al 2013). Högläsning kan ske i olika former, och enligt Cekaite och Björk-Willén (2018) använder svenska förskollärare ofta flera metoder. Det kan vara en aktivitet där förskolläraren läser högt för barnen eller en aktivitet där förskolläraren läser tillsammans med barnen (Cekaite och Björk-Willén 2018).

Forskningen om läsning och litteraturanvändning i förskolan är begränsad jämfört med forskningen om litteraturanvändning i skolan, men några viktiga svenska studier föreligger som exempelvis av Asplund Carlsson (1993), Simonsson (2004), Kåreland (red. 2005), Norlin (2013), Damber et al (2013). Barnböcker kan användas för många syften såsom att främja barns språkutveckling (t.ex. Alatalo & Westlund 2019), främja lärande av exempelvis naturvetenskapliga fenomen (Backman 2018) eller uppmuntra barns fantasi och lek. Simonsson (2006) visar i *Pedagogers möte med bilderboken i förskolan* att förskollärarna föredrar att välja böcker som inte är för svåra för barnen att förstå. Ingen av de ovan nämnda svenska studierna uppmärksammar specifikt användningen av just normkritisk litteratur utan fokus är litteraturläsning och litteratururval mer generellt.

Internationellt saknas en motsvarighet till den normkritiska litteraturutgivningen. Däremot finns inom det anglosaxiska språkområdet ett antal nischade förlag inriktade på exempelvis att skildra grupper och erfarenheter som annars sällan representeras; såsom *queer*, afrikansk-amerikansk eller muslimsk barnlitteratur, medan en del förlag avser bidra till att bredda mångfalden inom barnlitteraturen mer generellt (Nel 2017). Det finns också flera internationella studier om mångfald och inkludering i relation till förskola och skolans yngre åldrar, bilderböcker och boksamtal, men dessa studier är i hög grad inriktade på en spe-

cifik typ av diskriminering eller missförhållanden. Flera forskare har belyst barnlitteraturens – särskilt bilderbokens – specifika möjligheter att främja barnens inlevelseförmåga och ge dem tillgång till nya världar och därmed i förlängningen bidra till förändring och emancipation (Arizpe & Style 2003, 2016; Nikolajeva 2013, Evans 2016, Solstad 2016). I den internationella forskningen saknar vi motsvarighet till svenska studier av normkritisk litteratur och litteraturanvändning, då dessa studier speglar förlagens mer specifika inriktningar. På det litteraturredaktiska fältet finns dock bilderboksstudier som förbereder för en motsvarande normkritisk litteraturanvändning med barn. Morgan och Kelly-Ware (2016) undersöker bilderböcker som utmanar dominerande familjenormer och hur dessa kan användas som underlag för samtal med barn. Dever et al (2005) har publicerat en studie om yngre skolbarn som använt bilderböcker för att diskutera socialt rättvisa utifrån strategier som forskarna utvecklat. Marshall (2020) belyser hur rasistiska strukturer interagerar med motdiskurser i självbiografiska bilderböcker, även detta ur ett didaktiskt perspektiv med fokus på normer och inkludering. När det gäller empiriska studier kring bilderböcker och annan barnlitteratur som medel för att motverka rasism och främja ett inkluderande förhållningssätt bland yngre barn, är forskningen begränsad men några mindre studier har gjorts (Kelly 2012, Callow 2017, García-González et al 2019).

Vad gäller analys av det svenska fenomenet normkritisk barnlitteratur finns ett fåtal studier där det är de litterära verken, främst bilderböcker, som analyseras utifrån ett litteraturvetenskapligt perspektiv (Heggestad 2013, Jönsson 2017, Hermansson & Nordenstam 2017). Studier om hur normkritiska bilderböcker används i förskolan eller hur de uppfattas av pedagoger och barn saknas.

Material och metod

Det empiriska materialet till föreliggande studie består av sex semistrukturerade intervjuer

med förskollärare på sju olika kommunala förskolor i olika delar av Sverige 2017–2018. Två av förskollärarna arbetade på olika förskolor inom samma pedagogiska enhet, varför de intervjuades vid samma tillfälle. Studien begränsar sig till just kommunala förskolor vilket fortfarande är den vanligaste organisatoriska formen (Sveriges kommuner och landsting). Inledningsvis ringde vi upp ett antal slumpvis utvalda kommunala förskolor i samma stad med avsikt att hitta informanter som enligt egen utsago läste och arbetade med normkritisk barnlitteratur i verksamheten. I praktiken innebar detta att förskolan även köpt in ett antal normkritiska böcker. Flera av dem som vi pratade med kände inte alls till denna litteratur, andra var bekanta med den men använde den inte i sin dagliga verksamhet. Ytterligare några uppgav att normkritisk litteratur hade köpts in till förskolan där de arbetade, men att de inte hade tid och möjlighet att delta i studien. Det visade sig vara besvärligt att få tillgång till pedagoger på grund av förskolornas förutsättningar, på grund av låg bemanning och hög personalomsättning. Vad gäller urvalet av informanter inledde vi med att kontakta slumpvis utvalda förskolor i en större svensk stad, för att därefter vidga vårt sökområde till andra delar av landet. Vi kontaktade även en förskollärarytbildare vid ett universitet som förmedlade fler kontakter. Avsikten var att göra ett antal nedslag med geografisk och socioekonomisk spridning, något vi också lyckades med. Det begränsade materialet gör det dock svårt att urskilja mönster utifrån dessa parametrar, men icke desto mindre ger denna kvalitativa, mindre studie en inblick i hur normkritisk litteratur kan förstås och fungera, genom belysningen av hur sju förskollärare resonerar kring normkritisk litteratur i svensk förskola idag.

I artikeln har vi namngivit förskolorna från A till G. En förskola i centrum av en stor stad i sydvästra Sverige var jämställdhetscertifierad (A). Två förskolor i en kranskommun i samma del av landet (B och C) var utöver hbtq-certifieringen även litteraturprofilerade, vilket innebär

att litteratur ska användas i det dagliga arbetet, att det ska finnas inspirerande läsmiljöer och hållas planerade litteratursamtal. Ytterligare en förskola, i en annan kranskommun i sydväst, hade deltagit i ett internationellt normkritiskt projekt, varigenom delar av personalen utbildats i normkritisk pedagogik (D). Vidare utfördes intervjuer på två förskolor i en kommun i södra Sverige, en i ett ytterområde (E) och en inne i centrum (F). Den sistnämnda förskolan (G) var hbtq-certifierad också av RFSL och låg i norra Sverige.

Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. Ljudupptagning gjordes med dator eller mobil, och därtill gjordes anteckningar för hand. Vid tre av intervjuerna deltog endast en av oss, vid övriga medverkade båda. Informanterna bestod av examinerade förskollärare, alla av kvinnligt kön. De uppgav att de hade arbetat på förskola mellan två och 30 år. Intervjuerna har transkriberats och har sparats på USB-minnen på universitetet. Vid våra besök på förskolorna gjorde vi också observationer vid en lässtund av en normkritisk bilderbok med några av pedagogen utvalda barn. Observationerna, som är inspelade med ljud men inte med videokamera, analyseras emellertid inte i föreliggande artikel utan ligger till grund för materialet i en annan studie. Vi gjorde också fältanteckningar vid besöket på förskolan, som i föreliggande artikel används som stöd för minnet om exempelvis bokbestånd, var och hur de normkritiska böckerna var placerade och om det fanns någon specifik läshörna.

Intervjumaterialet behandlas i föreliggande artikel utifrån de didaktiska frågorna: Vad? Hur? Varför? För vem? Vi har valt denna utgångspunkt även för att tematisera resultatet, och på så vis tydliggöra eventuella mönster och avvikelser. Detta hänger samman med det övergripande syftet med studien; att belysa hur förskolpedagoger resonerar och reflekterar kring normkritisk litteratur och arbetet med detta i förskolan i relation till litteraturarbetet i förskolan överlag. Hur ser pedagogerna

på den normkritiska litteraturen? Vad ska den generera? Hur resonerar de kring sitt eget arbete med just normkritisk litteratur i relation till barnlitteratur i stort? Vilken roll spelar det handledningsmaterial som finns till många normkritiska barnböcker?

Etiska frågor hanteras i studien i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer i *God forskningssed* (2017). Alla förskolepedagoger har informerats om studien i förväg samt på vilka forskningsetiska grunder de medverkar. Konfidentialitet och anonymitet garanteras enligt ovannämnda riktlinjer (<https://www.vr.se>). I artikeln har samtliga informanter anonymiserats liksom förskolornas namn och ort. I citaten markeras förskollärarnas utsagor med beteckningarna A–G. "I" står för "intervjuare", det vill säga artikelns författare.

Teoretiskt ramverk

För att analysera de uppfattningar kring barnlitteratur i förskolan, som pedagogerna ger uttryck för i intervjuerna, har vi använt oss av litteraturforskaren Rita Felskis fyra aspekter av skönlitterär läsning. I *Uses of Literature* (2008) argumenterar hon för att litteraturläsning är utvecklande och kan fylla olika funktioner. För det första kan läsningen väcka igenkänning, *recognition*. Det innebär att något i texten känns igen, men att det bekanta delvis framträder i nytt ljus genom litteraturens specifika framställningssätt. Den andra aspekten är hänförelse, *enchantment*, vilket innebär att läsaren uppslukas av texten, och blir *hänförd*. Denna typ av passionerad läsning har ofta ställts i kontrast till en mer distanserad och kritisk läsning, där den senare tillskrivits ett högre värde. Denna dikotomi har emellertid starkt ifrågasatts under senare år (exempelvis Hillis Miller 2002, Persson 2007). Felski lyfter förutom igenkänning och hänförelse som viktiga aspekter av litteraturläsning också fram kunskap, *knowledge*, som en viktig aspekt. Denna innebär att läsning av skönlitteratur ger ny kunskap om fiktiva världar, människor och miljöer i olika tider och sammanhang, vilket

fördjupar kunskapen om både oss själva och världen. Den fjärde och sista aspekten handlar om att litteraturläsning kan framkalla chock, *shock*. Läsaren kan drabbas djupt i mötet med en text som gestaltar främmande händelser, människor eller teman, och detta omvälvande möte gör att läsaren inte förblir den samma som förut. Av Felskis fyra aspekter; igenkänning, hänförelse, kunskap och chock, är det framförallt igenkänning och kunskap vi kommer att återkomma till diskussionsavsnittet. Detta beror på att dessa aspekter, i synnerhet den förstnämnda, varit mest framträdande i materialet.

Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet från intervjuerna utifrån de fyra didaktiska frågorna. Resultatet presenteras i tre avdelningar 1) Vad och varför? Litteratursyn och litteratururval 2) Hur? Pedagogiskt handledningsmaterial 3) För vem? Strategier för att hantera stereotyper i äldre litteratur. Resultaten diskuteras därefter i en avslutande diskussionsdel.

1) Vad läses och varför?

Litteratursyn och litteratururval

Under våra intervjuer framkommer olika, delvis motstridiga uppfattningar om skönlitteratur; om vad och varför en ska läsa på förskolan. Övergripande beskrivs skönlitteratur och högläsning som språkutvecklande, och normkritisk litteratur som ett medel att uppnå mångfald. Här går emellertid uppfattningarna isär på flera punkter. De flesta förskollärare vi intervjuade säger uttryckligen att de strävar efter ett brett litteratururval, såväl normkritisk litteratur som annan nyare skönlitteratur vilket även kan inbegripa äldre litteratur som bilderböcker och folksagor. Ingen av pedagogerna vill begränsa sig till att enbart erbjuda normkritisk litteratur, men flera uppger att de försöker undvika stereotyp litteratur, såväl äldre som nyare. Pedagogerna uppger att de eftersträvar bredd när det gäller vilka som representeras i den nya litteratur som köps in till förskolorna.

Vid besök på bibliotek blir det däremot oftare ett mer slumpmässigt urval beroende på vilka böcker som för tillfället finns inne, och är barnen med får de också vara med och välja.

De normkritiska böckerna, utgivna på nischade förlag som Olika och Sagolikt är ofta placerade på särskilda hyllor på biblioteken liksom på förskolan men läses av pedagogerna vid samma tillfällen som annan skönlitteratur. Alla pedagoger uppger i våra intervjuer att normkritisk litteratur är ett viktigt redskap för likabehandlingsarbete, anti-diskriminerings- och demokratiarbete, vilket är i linje med läroplanen för den svenska förskolan. De normkritiska bilderböckerna anses av en informant (F) som bra för att de "är verkligheten", till skillnad från sagor. De normkritiska böckerna anses av flertalet förskollärare erbjuda barnen nya perspektiv och bredda representationen så att fler kan känna igen sig, exempelvis vad gäller familjekonstellationer. Ett enligt flera av pedagogerna populärt exempel är Anette Skåhlbergs och Katarina Dahlquists bilderbokserie om girafferna *Johan och Jösta* (2010). I denna första bok blir de pappa till en krokodil, och i en senare adopterar de även ett ormägg (Skåhlberg och Dahlquist 2011). Bland de titlar som av pedagogerna återkommande framhålls som särskilt uppskattade av barnen finns också *Konrad Lussar* (Mendel-Hartvig, 2014) och *Konrad i klänning* (Mendel-Hartvig 2014); *Tesslas mamma vill inte* (Mendel Hardtvig 2010) och *Tesslas pappa vill inte* (Mendel Hardtvig 2011) samt *Varför gråter pappan?* (Murray Brodin 2011). I alla dessa titlar ligger tyngdpunkten på att utmana könsnormer.

Läsningen avser ge möjlighet att ställa och öppna för frågor, och erbjuda igenkänning, i olika avseenden beroende på den aktuella boken och barnens erfarenheter. Igenkänning är något som pedagogerna lyfter fram som centralt. Följande dialog utspelar sig med förskollärare (B och C):

B: Jag tänker lite på det här med litteraturen att den ändå är vald så att alla ska nån'stans i böckerna, det

ska känna igen sig ändå finnas böcker för alla kan känna att det här är en bok som jag tycker om eller där kan jag ändå känna igen mig lite, så tänker vi mycket.

I: Att det är igenkänningen?

B: Ja, att just det här att vi har pratat mycket om att vi skulle få ett barn som är hörselskadat, så ska vi ändå ha läst böcker om det så att man vet vad det är, så att man har variationen i böckerna.

C: Ja men precis så att man visar det liksom innan så att det inte blir att det kommer nån som sitter i rullstol eller har nån funktionsnedsättning, att det är då det kommer en massa utan att det redan finns.

Normkritisk skönlitteratur kan alltså erbjuda barnen möjlighet att få inblick i hur det är att leva med en hörselnedsättning. Så om ett barn med denna funktionsvariation börjar på förskolan har barnen genom läsningen redan en ökad förståelse och kunskap vilket antas minska risken för utpekande eller diskriminering – detta är idén. Pedagogerna lyfter fördelen med att arbeta proaktivt och att ta upp ett bredare spektrum av variationer än vad som tidigare gjorts på förskolan. Det handlar om att etablera ett inkluderande synsätt där mångfald står i fokus. Mångfald avser i detta fall snarare erfarenheter och identitetsaspekter än värderingar. Alla pedagoger i vårt material bekräftar i intervjuerna att detta är viktigt. Vidare handlar det normkritiska om, enligt intervjuerna, om att ge möjligheter för *alla* barn att ta del av litteratur som de kan känna igen sig i. Som en pedagog uttryckte sig: "Alla barn måste känna att de kan identifiera sig. Det måste alltid finns en möjlighet till identifikation. Det är därför mångfald är viktigt."

Flertalet av pedagogerna framhåller vikten av ett brett litteratururval, men berättar också att arbetet med normkritisk litteratur gjort dem mer medvetna om olika frågor. Så här formulerar sig en förskollärare på förskola (E):

E: På biblioteket, där letar man efter ett visst urval, men inte så att man försöker undvika. Man vill väva in allt. [...] Och skulle det vara något... man blir så

medveten när man läst det här, så man kan vända på det och ställa frågor till barnen. [...] Jag lånar gärna böcker där det är två mammor eller två pappor, för att lyfta olikheter. Eller att det finns en mörk pappa och en ljus mamma. Att det inte bara är mamma, pappa, barn. Det kan jag tänka mig mer.

På de förskolor som är både hbtq- och litteraturprofilerade framhålls den normkritiska litteraturen för att den till skillnad från en del annan litteratur, såväl äldre som samtida, inte är stereotyp. Det gör att förskolan hellre väljer denna typ av litteratur för att slippa behöva hantera skildringar som uppfattas som problematiska vad gäller exempelvis genus. När sådan litteratur ändå läses försöker pedagogerna nyansera normen genom samtal:

B: Men det blir ju svårt om det är liksom för mycket eller för stort eller så där, så därför är det bättre, eller då tycker jag att det är lättare ... eller då tycker jag att det är lättare att köpa normkritiska böcker och inte problematisera så mycket, utan bara låta det finnas där.

Av denna anledning har de på samma avdelning, berättar förskolläraren, slutat att uppmuntra barnen att ta med sig böcker hemifrån. Det blev helt enkelt för könsstereotyp med Barbie-böcker och Törnrosa. Då barnen på pedagogernas inrådan tagit med sig sina älsklingsböcker upplevdes det som märkligt och fel att gå in och ifrågasätta dem, varför aktiviteten plockades bort. Vidare uttrycker pedagogen stor skepsis till att läsa äldre barnlitteratur i syfte att förmedla ett bildningsarv, detta med hänvisning till en barnbibliotekarie som ska ha ifrågasatt värdet i att läsa äldre böcker då det finns så mycket nytt. Här märks en syn på litteratur som något som ska användas för olika syften med utgångspunkt från barnens behov:

C: Är det barnen som liksom ser det som ett kulturarv eller är det vi som fick höra det när vi var små, som vill ge det till barnen, alltså, det är lite så här, varför är

det så viktigt att läsa dom här gamla, som kanske, för barnen har som sagt, dom vet ju inte vem Elsa Beskow är liksom så, så att det ja, så det är lite olika sidor, å lite olika sidor att se på det liksom, men vi har inga så gamla böcker på min avdelning, det skulle vara, i så fall är det typ Bockarna Bruse.

En utmaning, enligt denna pedagog, är att tala om normer utan att samtidigt förstärka dem.

B: Pratar man liksom alltför mycket normer så blir det svårt, men man kan gå in på det lilla, eller försöka vidga normen.

Vissa normkritiska böcker har en tendens att peka ut, säger en av pedagogerna (E) och tar Anette Skåhlbergs och Katarina Dahlquist *Kalle med klänning* (2008) som ett exempel på böcker som riktar strålkastaren mot det som anses avvikande, i detta fall att en pojke bär klänning. Sådana skildringar riskerar att snarare förstärka bilden av detta som just avvikande. I praktiken är det, uppgav denna förskollärare, svårt att ge barnen en mångfald av böcker med alla varianter av normkritiskt innehåll. Flera andra förskollärare uttryckte vikten av att barn också blir varse stereotyper och normer som förekommer, i både äldre och nyutgiven barnlitteratur.

2) Hur? Arbetet med pedagogiskt handledningsmaterial

På en förskola (E) fanns många böcker från Olika förlag och personalen uppgav i intervjun att de arbetade aktivt med denna litteratur som en del av sitt likabehandlings- och jämställdhetsarbete. Förskolechefen hade köpt in bopaket, vilket uppskattades av personalen. De förskollärare vi intervjuade efterlyste dock fler böcker med mångkulturellt innehåll, men framhöll hur de genom de befintliga böckerna och handledningen kunde lyfta frågor om genus och familjenormer, med utgångspunkt från barnens intressen och behov:

E: Ibland dyker det upp frågor bland barnen som vi

fångar upp, vilket gör att vi kan använda böckerna som förebyggande. Jag kan berätta om en situation som hände häromdagen. Två flickor diskuterade att killar inte kan ha långt hår och att dom har inte örhängen för det är bara flickor som har. Då tänkte jag, vi har ju Konrads klänning. Så då valde vi att läsa den boken ett par dagar.

Vanligen tejpade pedagogerna på denna förskola in handledningsmaterial i böckerna för att ge stöd till den pedagog som så önskade. Materialet var mycket uppskattat och användes pragmatiskt vid behov:

E: Det är bra då det skapar möjligheter för oss pedagoger att bli mer medvetna och att vi har en handledning i detta. [...] Oavsett vad man har för utbildning eller bakgrund så kan man bli mer medveten med hjälp av frågorna och handledningen. Sen får man försöka följa upp det barnen säger och uttrycker, men att man ändå får fram syftet med litteraturen. [...] Man får först och främst följa det barnen uttrycker, men att man ändå hittar tillbaka till det man vill få fram.

Förskollärare (E) beskrev en omfattande verksamhet kring litteraturen, där handledningsmaterialet fick spela en viktig roll. En del av de övningar som beskrivs där har använts, som pedagogen uttrycker det, "förebyggande".

E: Det väcks ju tankar. Vi har en frisörsalong i vårt roll-lekrum. Då kom några pojkar till frisörsalongen och ville ha hårspännen. Där reagerade en flicka starkt: du kan inte få det för du är kille, du kan bara bli klippt här. Då tänkte vi, den här boken [Tesslas pappa vill inte!] kan vara ett hjälpmedel. Sen efter det blev det mer naturligt för barnen, det är inte lika främmande. De tror på böckerna!

Att barnen "tror" på böckerna kan kopplas till läsarten; den normkritiska litteraturen med dess paratexter uppmanar föga till kritisk läsning. Det blir särskilt tydligt genom handledningsmaterialet. Samtidigt kan denna förskollärares erfarenhet förstås som ett uttryck för att de normkritiska böckerna uppfattas

som oproblematiska, som färdiga korrektiv till hur en bör leva sitt liv snarare än verk att gå i dialog med. Eller är det snarare så att de uppfattas som trovärdiga? Oavsett uppfattas och används den normkritiska litteraturen för att vidga barnens erfarenhetsramar och därmed deras normuppfattning.

Även på en annan förskola (F) hade det köpts in bokpaket i samband med att ettvärdegrundsombud utsågs, ett paket för yngre barn och ett för äldre med 10–15 böcker i varje. Normkritisk litteratur läses och används på samma sätt som annan litteratur, enligt pedagogen. Planerade boksamtal hölls inte och handledningsmaterialet användes inte heller. Dock sker oftast ett slags uppföljning, enligt förskolläraren:

F: Jag försöker ställa lite följdfrågor. Ibland får de sätta sig vid bordet och rita någonting de kommer ihåg från boken. Så att man ser hur mycket de har lyssnat och kommit ihåg.

Vad citatet tydligt exemplifierar är att frågorna i detta fall fyller en kontrollfunktion. Andra aspekter av läsningen och estetiska dimensioner belyses inte av pedagogen.

3) För vem? Strategier för att hantera stereotyper

När stereotyper inslag återfinns i litteraturen, i såväl i äldre som i nyare litteratur, varierar förskollärarnas uppfattningar om hur dessa böcker bör hanteras. Vissa förskollärare uppger att de läser rakt av, medan andra föredrar att anpassa texten exempelvis genom att ändra ordval eller utesluta ord. Flera framhåller vikten av samtal och att ställa frågor till barnen för att uppmärksamma dem på stereotyper drag. På förskolorna B och C berättar exempelvis förskolepedagogerna hur svårt det kan vara att hantera äldre litteratur:

C: Det har varit jättesvårt, några [böcker] har vi tagit bort, och några har vi kvar, och dom kanske vi inte har framme lika mycket, utan det kanske är att man

medvetet som pedagog går fram och nu skall vi läsa den här boken. Där jag vet att det är väldigt mycket normer kanske, där man verkligen backar bandet till en flicka och en pojke och så, då kan man läsa på ett annat sätt.

Förskollärarna uttrycker tveksamhet kring att läsa äldre, mer med dagens måttstock stereotyper i bildningssyfte eller för kritiska diskussioner då utgångspunkten, som de ser de, ska vara barnens intressen och behov:

B: Om man verkligen värnar för de här lite äldre böckerna, och då har vi diskuterat mycket; vad ger den här boken eller varför ska vi läsa den och är den för oss eller för barnen. Men man kan ju ta fram den och läsa den nu och prata familjeperspektiv eller vad man nu vill prata om, men då är det ju svårt att ta bort den sen, då måste den ju få vara framme för barnen älskar ju att läsa själva sen, och titta. Så man ju inte bara nå nu ska den in i förrådet igen, då får den vara framme ett tag sen.

C: Så pratar man liksom alltför mycket normer så blir det svårt, men man kan gå in på det lilla, asså så, eller försöka vidga normen, men det blir ju svårt om det är liksom för mycket eller för stort eller så där, så därför är det bättre, eller då tycker jag att det är lättare att köpa normkritiska böcker och inte problematisera så mycket utan bara låta det finnas där.

Men det finns också de som läser klassiker av Astrid Lindgren och Elsa Beskow och på frågan hur de hanterar stereotyper i böckerna svarar förskolläraren (D) att hon försöker hantera det genom att diskutera och förklara för barnen att litteraturen är äldre. En annan strategi för att hantera vad som idag uppfattas som stereotyper i äldre litteratur är, som förskollärarna beskriver, att hoppa över, "läsa på ett annat sätt", eller ändra texten.

G: I den bästa av världar så skulle man ju alltid ha hunnit läsa igenom alla böcker innan, men så är det ju inte riktigt, utan man kan ju liksom komma och så funderar man snabbt, hur ändrar jag det här nu [skratt]

I: Och då ändrar du i texten sen?

G. Jag kan ändra ibland lite grann i texten faktiskt det jag läser, jag kan också, jag kan göra om böcker lite grann, jag kan göra om böcker som jag kanske har läst några gånger också och så skoja lite med dem och göra om dem bara.

Ytterligare en förskollärare (F) utgår helt sonika från att barnen inte noterar eventuella stereotyper och gör därför inget särskilt: "Det är inget som barnen tänker på, tror jag." På förskolan läses både äldre, nyare och normkritisk litteratur med motiveringen *bredd*:

F: Bara de får både och. Att man inte bara läser en viss sorts böcker utan en liten blandning.

I: Någon litteratur ni aktivt undviker?

F: Nä, det kan jag inte påstå.

Ytterligare en väg att hantera exempelvis förlegade könsroller i äldre litteratur kan, enligt pedagogerna, vara att samtala med barnen och på så vis försöka få dem att reflektera över dessa inslag i litteraturen:

F: Vi försöker ställa lite utmanande frågor så att barnen får reflektera. Den här litteraturen ska komplettera. Det handlar inte om att plocka bort utan att väcka tankar, visa på möjligheterna.

I: Finns det någon litteratur ni aktivt undviker?

F: Nej, dit har vi inte kommit.

Pedagogen berättar att de arbetade mer med sagor i en tidigare barngrupp, men att det nu är en ny konstellation som inte ens hunnit besöka biblioteket än. I nuläget arbetar de med "enkla" litteratur. Dock nämns ett par verk som barnen verkar uppskatta, Einar Norelius *Petter och hans fyra getter* från 1951 och folksagan *Guldlock och de tre björnarna*.

Diskussion

Pedagogerna i våra intervjuer har tagit till sig den normkritiska litteraturen, i första hand som ett sätt att skapa eller säkra mångfald i litteraturvalet och därmed erbjuda barnen

bilderböcker där helst alla ska kunna känna igen sig. De premierar alltså en identifikatorisk läsart. Överlag uttrycks en syn på den normkritiska litteraturen och barnlitteraturen i stort som något som ska användas – en brukslitteratur med nyttoaspekter. Uppfattningen om vilka syften och på vilka sätt denna användning antas ske varierar. Tidigare studier har visat på litteraturläsning i förskolan som en oftast planerad aktivitet utan mål och koppling till verksamheten i övrigt (Damber et al, 2013). Denna bild nyanseras av vår studie, där informanterna beskriver en bitvis mer strukturerad litteraturläsning, med stark koppling till delar av styrdokument och läroplan.

Sedan vår studie genomfördes har satsningar gjorts för att främja läsning i förskolan, exempelvis genom fortbildning i form av Läslyftet. Förskolans nya läroplan, Lpfö18, trädde emellertid i kraft först 2019, efter att vår empiri samlats in, men lyfter explicit fram läsning och boksamtal som en del av förskolans uppdrag (Skolverket 2018). Flertalet informanter säger sig uppskatta och använda handledningsmaterialet, och en del redogör för egna aktiviteter och samtal kring böckerna. De flesta kopplar den normkritiska litteraturen och arbetet med den till jämställdhet och likabehandling i enlighet med förskolans uppdrag. Det handlar dels om hur förlagen marknadsför böckerna, dels om att det på alla de förskolor vi besökt är förskolechefen som köpt in normkritiska böcker med uttalat syfte att stärka värdegrundsarbetet. Det kan naturligtvis finnas andra syften med inköpen som att utöka litteraturbeståndet generellt med nyare litteratur.

I flera av intervjuerna aktualiseras den överföringsdiskurs som diskuteras ovan, utifrån Lena Martinssons kritiska resonemang om hur värdegrundens innehåll ofta behandlas som något som ska överföras från pedagoger till barn, utan förhandling och utan att politiska eller ideologiska kopplingar beaktas. Den normkritiska litteraturen framhålls återkommande av pedagogerna som ett sätt att förse barnen med eftersträfvansvärda vär-

deringar i linje med förskolans värdegrund. Handledningsmaterialet framhålls som ett hjälpmedel i detta avseende, men används också enligt informanterna för att bearbeta och samtala kring de aktuella böckerna mer generellt.

Vad händer då när barnens egna erfarenheter och synsätt krockar med de normkritiska framställningarna? När barnen exempelvis inte tolkar en bild i linje med det avsedda innehållet, exempelvis ifrågasätter hur personen på bilden kan vara en pappa eftersom hen har högklackat på fötterna? När barnen i själva verket är alltför duktiga på att integrera samhällets dominerande normer? Som framgår av intervjumaterialet, uppfattas potentiella eller upplevda krockar på olika sätt. Dock förknippas sådan friktion i intervjuerna huvudsakligen med annan litteratur än den normkritiska. Förskollärarna förordar varierande strategier för att hantera stereotyper och daterade normer i annan litteratur än den normkritiska. Det kan vara allt från att inte göra någonting, eftersom barnen ändå inte antas fundera så mycket kring detta till att gemensamt reflektera kring de värderingar som böckerna uttrycker. Ett annat sätt att korrigera texten under läsning eller att samtala med barnen, i vissa fall uttryckligen med utgångspunkt i barnens frågor och tankar. Det faktum att flera av förskollärarna uppger att de avsiktligt ändrar vissa ord, som regel pronomen i framförallt äldre litteratur eller formulerar om innehållet indikerar att historiska perspektiv på den klassiska barnlitteraturen underordnas normkritiska perspektiv. Att betrakta barnlitteratur som estetiska verk med koppling till en specifik tid och plats, anses då inte relevant. Istället för att belysa och eventuellt problematisera i ett samtida ljus, görs alltså anpassningar som samtidigt eliminerar eventuella skillnader.

Genomgående förknippar förskollärarna i denna studie de normkritiska böckerna med mångfald och vikten av att ge varje barn möjlighet att "känna igen sig i böckerna". Denna formulering återkommer i olika varianter. För

Felski (2008) är *igenkänning* en aspekt av litteraturläsning som handlar om självförståelse och kunskap. Vad menar då förskollärarna med "igenkänning"? Och vilket "sig" är det som ska kännas igen? Som framgår av ovan talar förskollärarna om igenkänning på individuell nivå, närmast bokstavligt: barnen ska ges möjlighet att i böckerna känna igen sin hudfärg, funktionsvariation eller familjekonstellation. Däremot är det ingen som tar upp igenkänning i vidare bemärkelse såsom att känna igen sig i gestaltningen av exempelvis sorg, motgång eller separation oberoende av yttre omständigheter. Inte heller inbegriper igenkänning, utifrån pedagogernas utsagor, något motstånd eller överskridande. Det är enskilda aspekter av den enskilda som ska speglas. Det rör sig i regel om erfarenheter av sådant som anses avvikande och som därmed får identifiera barnet.

Vilken syn på litteratur och läsning framkommer då i intervjumaterialet? Förskollärarna understryker betydelsen av litteratur som speglar enskilda aspekter av alla barns erfarenheter, såsom hudfärg, funktionsvariation eller familjekonstellation. Litteratursynen är identifikatorisk och snäv. Hur kan vi då förstå förskollärarnas uttryckta strävan att ge varje barn möjlighet att känna igen sig i litteraturen? För att utveckla resonemanget kan vi utgå från Rita Felskis (2008) tankar kring litteraturläsning som verktyg för igenkänning och kunskap. Felski skriver i polemik mot nykritiska och andra misstänksamma hållningar till litteratur. Hon utforskar innebörden av känna igen sig i litteratur och framhåller just igenkänning som en central aspekt av läsning. Litteraturen kan enligt detta resonemang erbjuda läsaren ett sätt att spegla sig själv i andra samt genom att det okända vävs in det som redan är bekant. Denna förståelse av igenkänning skiljer sig i flera avseenden från den mer bokstavliga, individuella igenkänning som pedagogerna i vår intervjustudie tar fasta på. Felski definierar begreppet igenkänning som "knowing again" (2008: 29). Igenkänning handlar – precis som

i en politisk kontext – om erkännande, acceptans och inkludering, och är enligt Felski en fråga om rättvisa. I förskollärarnas utsagor, liksom i lanseringen av den normkritiska litteraturen, tycks dessa skilda förståelser av igenkänning smälta samman. Att känna igen sig själv (i betydelsen att få någon aspekt av sitt liv speglad i en litterär skildring, i detta fall en bilderbok) blir liktydigt med att erkännas som subjekt. För Felski står den vad hon kallar politiskt teoretiska respektive epistemologiska förståelsen av igenkänning inte i ett dikotomiskt förhållande till varandra, utan utgör snarare två sidor av samma mynt. Om vi med Felski, och den filosofiska tradition hon bygger vidare på, förstår "recognition" och "misrecognition" som två sammanflätade delar av litteraturläsning, blir det tydligt att såväl den normkritiska litteraturen som förskollärarna i vår studie betonar det förra på bekostnad av det andra när det gäller mångfald och igenkänning. Det är inte fråga om att känna igen sig eller inte göra det, utan att införliva det okända eller förment märkliga i det redan bekanta; att expandera. Den igenkänning som pedagogerna säger sig eftersträva handlar emellertid inte om att utvidga, utan om att spegla, och därigenom åter skapa redan definierade identiteter som vore de fasta och tydligt avgränsande.

Felski (2008) tar uttryckligen avstånd från en förenklad syn på igenkänning grundad i vad hon ser som spekulativa föreställningar om sociala identiteter, och som utgår från att kvinnor endast kan känna igen sig i skildringar av kvinnor, homosexuella endast i skildringar av homosexuella och så vidare. Detta förenklade förhållningssätt är något som delvis präglar förskollärarnas utsagor. Samtidigt redogör flera av förskollärarna för hur de normkritiska böckerna med tillhörande handledningsmaterial i viss mån används för att ifrågasätta förhållningssätt, exkluderande normer. Förskollärarna vill genom användningen av normkritiska bilderböcker utmana och förändra inte bara barnen utan även bli medvetna om sina egna föreställningar. Här finns

en intressant, icke-verbaliserad, paradox. Är det kanske rent av så att normkritiska böcker och arbetssätt tvärtom kan bidra till att förstärka normer, i synnerhet individualistiska föreställningar om identitet? Dessa tankegångar är i linje med den kritik som framförts i förhållande till normkritisk pedagogik (Martinsson 2014, Langmann & Månsson 2016).

Att förskolan ska ha ett rikt, mångfacetterat litteratururval slås fast i Skollagen, även om det i praktiken inte alltid ser ut så. Mångfalden i litteraturen har tveklöst ökat, inte bara i form av uttalat normkritisk litteratur utan även genom att man inom barnlitteraturutgivningen i Sverige sedan ett decennium strävar efter att skildra fler slags erfarenheter och kroppar, och uppmärksamma eller rentav ifrågasätta missförhållanden (Svenska barnboksinstitutet, 2019). Frågan är om de bilderböcker som är utgivna på normkritiskt nischade förlag nödvändigtvis alltid är bäst lämpade i arbetet med att utmana förlegade normer? Kan normkritisk litteratur erbjuda igenkänning för fler barn är det i grunden något positivt. Men om igenkänning förstås enkom som ett bekräftande av förmodat fasta identiteter, blir den goda intentionen att erbjuda igenkänning för alla både ett ogörligt projekt och en inskränkning av allt vad såväl estetisk läsning som skönlitteratur kan innebära.

Referenser

- Arizpe, E. & Style M. (2003) Picturebooks and metaliteracy: how children describe the processes of creation and reception, *Art, Narrative and Childhood*, s. 115–125
- Arizpe, E. & Style, M. (2016) *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge.
- Asplund Carlsson, M. (1993) *Från Max till Mio: förskolans litteratururval för barn 1–7 år*. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

- Alatalo, T., & Westlund, B. (2019) Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development, *Journal of Early Childhood Literacy*, s. 1–23.
- Backman, A. (2018) *Med ljus på boksamtal om skugga*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Beskow, E. (1910) *Tomtebobarnen: bilderbok*. Göteborg: Åhlén & Åkerlund.
- Björkman, L. & Broms, J. (red.) 2019. *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2016) *Social Research Methods*, (fifth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Callow, J. (2017) "Nobody spoke like I did": picture books, critical literacy and global contexts', *The Reading Teacher*. Vol. 71, nr. 2, s. 231–237.
- Cekaite A. & Björk-Villén P. (2018) Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience, *Linguistics and Education*, 48, s. 52–69.
- Damber, U., Nilsson, J., Ohlsson, C. (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dever, M. T., Sorenson, B., Brodrick, J. (2005) Using picture books as a vehicle to teach young children about social justice. *Social Studies and the Young Learner*, 18, s. 18–21.
- Dolk, K. (2011) Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk pedagogik. I: Lenz Taguchi, H., Bodén, L. och Ohrlander, K. (red.) *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber, s. 48–59.
- Dolk, K. (2013) *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Evans J. (red.) (2015) *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Oxon and New York: Routledge.
- Felski, R. (2008) *Uses of Literature*. Malden & Oxford: Blackwell Pub.
- García-González, M., Véliz, S. & Matus, C. (2019) Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks, *Pedagogy, Culture & Society*. 28(24) 2020.
- Heggestad, E. (2013) Regnbågsfamiljer och könsöverskridande barn. Bilderbokens nya invånare. *Samlaren*. (222–250), <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-236939>, hämtad 2021-01-12
- Hermansson, K. och Nordenstam, A. (2017) A new niche in children's literature: norm-critical picture books in Sweden, *Lir-journal* nr 9, s. 96–120.
- Hillis Miller, J. (2002) *On Literature*, London: Routledge.
- Husband, T. (2018) Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms, *Urban Education*, 54(8), s. 1058–1084.
- Jönsson, M. (2017) Normer i normkritisk barnlitteratur: om frihet, emancipation och tvånget att bli kär. I: Å. Hedmark och M. Karlsson, red. *Unga läsare: läsning, normer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag, 13–28
- Kelly, J. (2012) Two daddy tigers and a baby tiger: Promoting understandings about same gender parented families using picture books. *Early Years*. Vol. 32, nr 3, s. 288–300.
- Kåreland, L. (red). (2005) *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87. Stockholm: Natur och kultur.
- Langmann, E. & Månsson, N. (2016) Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), s. 79–100.
- Marshall, E. (2016) Counter-Storytelling through Graphic Life Writing. *Language Arts*. Vol. 94(2), s. 79–93.
- Martinsson, L. (2014) Värdegrunder – normeras till frihet. I: L. Martinsson, L. och E. Reimer, red. *Skola i normer*. Lund: Gleerups, s. 111–150.
- Mendel-Hartvig, Å. (2014) *Konrads klänning*. Linköping: Olik.
- Mendel-Hartvig, Å. (2014) *Konrad lussar*. Linköping: Olik.
- Mendel-Hartvig, Å. (2010) *Tesslas mamma vill inte!* Linköping: Olik.

- Mendel-Hartvig, Å. (2011) *Tesslas pappa vill inte!* Linköping: Olika.
- Morgan, K. & Kelly-Ware, J. (2016) 'You have to start with something'. Picture books to promote understandings of queer cultures, gender, and family diversity. *Early Childhood Folio*. Vol. 20(1), s. 3–14.
- Murray Brodin, K. (2011) *Varför gråter pappan?* Linköping: Olika.
- Nel, P. 2017. *Was the Cat in the Hat Black?: the Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books*. Oxford University Press: New York.
- Nikolajeva, M. (2013) Did you feel as if you hated people? Emotional literacy through fiction, *New review of children's literature and librarianship*. Vol. 19, nr 2, 95–107.
- Norelius, E. (1951) *Petter och hans 4 getter*, Folket i bild, Stockholm.
- Norlin, P. (2013) *Bilderboksstunden i förskolan: Småflodhästarna och Kenta möter Piraten och Spenaten*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Olika förlag: https://ams3.digitaloceanspaces.com/olikamedia/2020/01/prova_pa_OLIKA_forskola.pdf, hämtad 2020-01-15.
- Persson, M. (2007) *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Salmson, K. & Ivarsson, J. (2015) *Normkreativitet i förskolan: om normkritik och vägar till Likabehandling*. Linköping: Olika.
- Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Simonsson, M. (2006) *Pedagogers möte med bilderboken i förskolan*, Linköping: Linköpings universitet.
- Skollagen i Sverige. 2010:800. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. 2009. *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2018. *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Skåhlberg, A. (2008) *Kalle med klänning*. Uppsala: Sagolikt
- Skåhlberg, A. (2010) *Jösta och Johan*. Uppsala: Sagolikt.
- Solstad, T. (2016) *Samtaler om bildebøker i barnehagen: en vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svenska barnboksinstitutet. (2019) Bokprovning på svenska barnboksinstitutet: En dokumentation, <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2019/03/Dokumentation-2019.pdf>, hämtad 2021-01-12
- Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, God forskningssed: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/Godforskningssed_VR_2017.pdf, hämtad 2021-01-12

Författarpresentation

Kristina Hermansson är fil. dr i litteraturvetenskap med inriktning mot barn- och ungdomslitteratur vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen är barn- och ungdomslitteratur med tonvikt på bilderböcker samt ideologi, klass och intersektionalitetsperspektiv. E-post: kristina.hermansson@lir.gu.se

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet och gästprofessor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskningsintressen är barn- och ungdomslitteratur, tecknade feministiska serier och litteraturdidaktik. E-post: anna.nordenstam@lir.gu.se