



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Examensarbete i svenska  
Avancerad nivå, 30 poäng  
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

# Det tecknade jaget

## Gymnasieelevers tolkningar, upplevelser och diskussioner av grafiska självbiografier ur ett normkritiskt perspektiv

Elin Andersson och Maike Larsson

Kurskod: ÄSVM92  
Termin: VT 2019  
Handledare: Bibi Jonsson  
Examinator: Rikard Loman



## **Abstract**

Föreliggande studie syftade till att undersöka hur de två grafiska självbiografierna *Festens charmigaste tjej* (2018) och *Var ska jag lägga mitt huvud?* (2015) upplevs och tolkas av gymnasieelever samt vilka normer som upptäcktes och hur de reagerade på dem. Vi samlade in vårt material genom aktionsforskning som innebar tre undervisningspass och tre gruppintervjuer. Materialet analyserades sedan utifrån El Refaies och Ernsts berättarstrategier samt Tengbergs läsararter. Studien visade att eleverna upplevde grafiska självbiografier som ett tilltalande medium i och med det självbiografiska samt dess text- och bildförhållande. Vidare visade studien att normer kopplade till genus, sexualitet, klass, etnicitet och nationalitet och mer specifikt tvåsamhet, kropp, utanförskap, kultur, identitet och utseende genom de särskilda berättarstrategierna blev tydliga för eleverna. Således kunde normernas orsaker och konsekvenser diskuteras och ifrågasättas. Studien visade också att det tecknade jaget hade inflytande på eleverna då de relaterade och förstod karaktärernas situation och känslor. Därigenom kunde eleverna utveckla djupare självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter.

Nyckelord: grafiska självbiografier, normer, berättarstrategier, litteraturundervisning

## **Abstract - English translation**

The influence of the depicted self - norms in autobiographical comics

The aim of this study was to investigate how the two autobiographical comics *Festens charmigaste tjej* (2018) and *Var ska jag lägga mitt huvud?* (2015) were experienced and interpreted by high school students, as well as which norms they discovered, and how they reacted to them. We gathered data through action research that involved three lessons and three group interviews. The material was analyzed through the use of El Refaie's and Ernst's narrative strategies, along with Tengberg's ways of separating different forms of reading. The study showed that pupils viewed autobiographical comics as an attractive medium because of its autobiographical form, and the relationship between words and images. Furthermore, the study showed that norms related to gender, sexuality, class, ethnicity, nationality, and more specifically, twosomeness, body, alienation, culture, identity, and appearance became explicit through narrative strategies that are influenced by specific key conventions. The causes and consequences of the norms could therefore be discussed and questioned by pupils. It was also determined that the depicted self had an impact on the pupils, as they identified with the characters and understood their situations and feelings. Through this, the pupils developed more self awareness and a deeper understanding of other people's experiences.

Keywords: autobiographical comics, norms, narrative strategies, literature education

## **Tack**

Tack Bibi för att du under höstterminen 2017 introducerade grafiska självbiografier på ett sätt som fick oss att fundera vidare på mediet och på hur det kunde användas i svenskundervisning. Tack också för den bästa handledningen. Genom ditt sätt att vara har du inspirerat och fått oss att tro på oss själva.

Tack till alla lärare och informanter. Utan er hade denna uppsats inte varit möjlig.

Tack också till våra familjer och vänner för att ni hela tiden finns där. Ett extra stort tack till Pontus och Jack.

## **Innehållsförteckning**

1. INLEDNING	1
1.1. Syfte och frågeställning	3
1.2. Disposition	3
2. BAKGRUND	5
3. FORSKNINGSLÄGE OCH TEORI	7
3.1. Grafiska självbiografier	7
3.2. Skönlitteratur inom svenskämnet	11
3.3. Normkritik	14
4. METOD	18
4.1. Läsararter som analysverktyg	20
4.2. Intervjuer	21
4.3. Urval	23
4.4. Material	24
4.5. Etiska överväganden	25
5. RESULTAT OCH ANALYS	26
5.1. ”Det betyder ju inte att hon är lebb”	26
5.2. ”Visa typ alla haters, eller vad man säger?”	38
6. SLUTDISKUSSION	48
LITTERATURFÖRTECKNING	56
BILDFÖRTECKNING	59
Bilaga 1 – Undervisningsmoment	
Bilaga 2 – Intervjuguide	

# 1. INLEDNING

I vår utbildning och under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi ofta diskuterat frågan om ungdomars läsning av skönlitteratur. I diskussionerna har en oro uttryckts över att ungdomar läser för lite och för sällan och att det därmed blir svårt för dem att utveckla förmågan att använda skönlitteratur som en källa till självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter och livsvillkor. Detta är problematiskt eftersom det är en del av svenskämnets syfte.<sup>1</sup> Ett medium som inte används i så hög utsträckning i gymnasieskolan är grafiska självbiografier. I grafiska självbiografier får elever läsa om andras liv och om autentiska händelser. Vår hypotes är att elever genom detta ges en chans att utveckla en djupare förståelse för sig själva, eftersom det tecknade jaget ökar trovärdigheten och möjliggör en starkare identifikation och reflektion. Parallellt med att elever förstår mer om sig själva och vilka de är blir det också enklare att utveckla en förståelse för andra människors tankar och föreställningsvärldar. Därigenom lär sig elever att förstå att alla människor har olika förutsättningar. Detta blir särskilt effektivt eftersom det självbiografiska berättandet i grafiska självbiografier dessutom innehåller tecknade bilder, dokumentära inslag och humor. I kombination med vår nyfikenhet på seriemediet fick detta oss att fundera över hur elever skulle uppleva läsningen av grafiska självbiografier och om vi kunde utforma en engagerande normkritisk litteraturundervisning med hjälp av dessa. Genom aktionsforskning som metod gavs vi möjlighet att pröva undervisningspass där eleverna under litteratursamtal fick diskutera utdrag ur två olika grafiska självbiografier. Vi fick också möjlighet att genomföra gruppintervjuer med eleverna efter undervisningspassen.

När elever formar sitt jag respektive skapar en förståelse för andra människors erfarenheter är normer ständigt närvarande. Därför är det relevant att använda ett normkritiskt perspektiv i svenskundervisningen. Genom ett normkritiskt perspektiv synliggörs, utmanas, och ifrågasätts normer i skapandet av det egna jaget och i förståelsen för andra människors erfarenheter. Genusvetaren Renita Sörensdotter definierar begreppet norm i sin artikel "En störande, utmanande och obekvämlig pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning" (2010). Hon menar att normer skapar tankar och föreställningar om vad som anses vara normalt.

---

<sup>1</sup>Ämnesplan för svenska, [Elektronisk resurs], Skolverket, Stockholm, 2011, s. 160, <http://hdl.handle.net/2077/31404>

Därigenom utvecklas förväntningar på bland annat människors beteende, utseende och livsstil med följderna att de människor som inte passar in i normen utstår en högre risk att stereotypiseras, bestraffas eller osynliggöras av sin omvärld.<sup>2</sup>

Normer synliggörs på ett annat och tydligare sätt i grafiska självbiografier än i de traditionella skönlitterära romaner som vanligtvis får ta plats i svenskundervisningen, då text- och bildförhållandet skapar nya och mer effektiva berättarstrategier. De särskilda berättarstrategier som används i skapandet av jaget, har Nina Ernst undersökt i sin avhandling *Att teckna sitt jag - Grafiska självbiografier i Sverige* (2017).<sup>3</sup> Ylva Lindberg understryker även detta i sin artikel ”Satiriska feministiska serier” (2014). Lindberg framhåller att seriekonsten innebär ett skapande på flera nivåer vilket betyder att texten och bilden kan framställas på flera olika sätt. Detta medför att tolkningsmöjligheterna för läsaren ökar.<sup>4</sup>

I sin artikel ”Tecknade serier som källmaterial för historisk forskning” i *Historisk tidskrift* (2007) framhåller historikern Michael F. Scholz att tecknade serier, precis som andra delar av populärkulturen, återspeglar sin tid samt förhåller sig till aktuella problem i samhället. De återspeglar levnadsomständigheter, exempelvis samhällets syn på sexualitet, abort bland unga kvinnor, ensamstående föräldrar, relationer inom familjen, samhällets kvinnosyn och synen på homosexualitet. Vidare menar Scholz att man genom serier kan studera etnicitet och minoriteternas roll, historiska händelser och personer samt få nya perspektiv på genusrelationer.<sup>5</sup> Utifrån Scholz ovanstående resonemang menar vi att grafiska självbiografier är ett passande medium som kan användas normkritiskt i svenskundervisningen för att öppna upp för nya perspektiv, skapa en förståelse för andra människors erfarenheter samt för att synliggöra och diskutera normer. Genom denna undersökning hoppas vi kunna inspirera och visa att grafiska självbiografier är ett angeläget medium att använda i svenskundervisningen.

---

<sup>2</sup> Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, Uppsala, 2010. S. 136f.

<sup>3</sup> Ernst, Nina, *Att teckna sitt jag: grafiska självbiografier i Sverige*, Apart förlag, Diss. Lund : Lunds universitet, 2017, Malmö, 2017.

<sup>4</sup> Lindberg, Ylva, 'Satiriska feministiska serier [Elektronisk resurs] Nina Hemmingsson och Liv Strömquist', *Tidskrift för litteraturvetenskap.*, 44:2, 83-99, 2014, s. 96. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-20624>

<sup>5</sup> Scholz, Michael F., 'Tecknade serier som källmaterial för historisk forskning', *Historisk tidskrift (Stockholm).*, 2007(127):2, s. [279]-287, 2007, s. 284.



## 1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie har varit att sammanföra ett i svenskundervisningen relativt outnyttjat medium – så kallade grafiska självbiografier – i arbetet med att utveckla gymnasieelevers normkritiska tänkande i ett undervisningsförlopp som vi själva planerat, genomfört och utvärderat. Vi kommer att använda oss av de grafiska självbiografierna *Festens charmigaste tjej* (2018) av My Palm och *Var ska jag lägga mitt huvud?* (2015) av Rakhsha Razani. I vår undersökning kommer vi att utgå från följande frågeställningar:

- Vad är en grafisk självbiografi och hur kan grafiska självbiografier utnyttjas i svenskämnet för att stimulera litteratursamtal, utveckla elevernas föreställningsvärldar och mer specifikt utveckla elevernas normkritiska tänkande?
- Vilka normer läser eleverna ut ur de grafiska självbiografierna som vi valt att arbeta med och hur diskuterar de dessa normer inbördes i elevgruppen och hur kan läsartsteorier bidra till att förklara deras lästrategier och deras uttolkande av samspelet mellan text och bild?

## 1.2. Disposition

Uppsatsen har utifrån syftet och frågeställningarna disponerats på följande sätt: I den inledande delen, kapitel 2, presenteras bakgrunden till seriemediet, det vill säga dess historiska bakgrund och förändrade status vilket lett till att subgenren grafiska självbiografier vuxit fram. Bakgrundsdelen syftar till att ge läsaren information och förståelse för seriemediet och synnerligen för den grafiska självbiografien. I kapitel 3 redogör vi för forskningsläget kring grafiska självbiografier, läsning i skolan samt för teorier kring normkritik och skönlitterär läsning. Denna del i uppsatsen syftar till att sätta in vår undersökning i ett forskningssammanhang. I kapitel 4 diskuteras vald metod för undersökningen och till kapitlet finns fem underrubriker där Tengbergs läsarter, intervjuer, urval, material och etiska överväganden presenteras och beskrivs. Kapitlet visar hur undersökningen steg för steg genomförts och skapar tydlighet. I resultat- och analysdelen, kapitel 5, presenteras och analyseras det empiriska materialet som utgörs av transkriberingar av elevernas diskussioner kring utdragen från de valda grafiska självbiografierna. Elevernas diskussioner sätts i relation till den

tidigare forskningen samt till de teorier som presenterats i kapitel 3. Avslutningsvis, i kapitel 6, diskuteras och sammanfattas uppsatsens resultat. Vidare diskuteras metodvalet och förslag till vidare forskning ges.

## 2. BAKGRUND

Serier förknippas vanligen med barn och ungas läsning eller med kiosklitteratur där olika typer av serietidningar med superhjältar går att finna. Men serier kan vara något annat än detta och som konststart har mediet genomgått flera olika stadier beträffande format och genrer. Vid 1960-talets slut växte en ny form av serie fram i USA som allt mer kom att rikta sig mot vuxna och som bland annat fokuserade på den personliga berättelsen. Det självbiografiska berättandet inom seriemediet föddes under 1970-talet och kan kopplas till serieromanens, eller den grafiska romanens, uppkomst. Detta genererade en rad olika subgenrer såsom självbiografi, reportage och historisk fiktion. Utvecklingen av självframställningen i seriemediet hör också samman med att självframställningen i andra medier växer och utvecklas. I och med den grafiska romanen skapades alltså nya förutsättningar för ett självbiografiskt berättande där serieskaparna lämnade ut sig själva och sin verklighet. Många kvinnliga serietecknare från denna tid efterfrågade nya och mer nyanserade sätt att teckna sig själva på då de tidigare serierna dominerats av både sexistiska och rasistiska verk.<sup>6</sup> Under senare år har fler kvinnor i Sverige fått ta plats som serieskapare då det under 2000-talet skedde en radikal förändring av genusrepresentationen.<sup>7</sup> Flera av dessa kvinnliga serieskapare tecknar och berättar om delar ur sina liv. De berättar både om det fina och fula och utmanar i mångt och mycket samhällets normer.

Det finns flera engelskspråkiga termer för självbiografi i tecknad form: ”graphic memoir”, ”autographics”, ”autobiographical comics” och ”life writing in pictures”. Denna variation av termer, menar Ernst, visar avsaknaden av en etablerad term och betonar att den svenska term som vanligen används som en parallell till life writing är ”självframställning”. Det är i sin tur ett paraplybegrepp för allt som har att göra med jag-konstruktionen.<sup>8</sup> Ernst använder termen ”grafisk självbiografi” som inte förekommit på svenska i forskningssammanhang. En grafisk självbiografi är ”[...] en konstnärlig konstruktion. Den är en bearbetning av upplevda händelser, en tillbakablick på ett liv eller en del av ett liv, skapad med text och bild och med särskilda konventioner som hör seriemediet till. Den som blickar tillbaka och minns ger sin föreställning av erfarenheterna. Det

---

<sup>6</sup> Ernst, 2017, 47.

<sup>7</sup> Lindberg, 2014, s. 83.

<sup>8</sup> Ernst, 2017, s. 11-14.

återgivna blir på så sätt serieskaparens subjektiva sanning.”<sup>9</sup> Den grafiska självbiografin innehåller inte enbart tecknade bilder utan också dokumentära inslag såsom fotografier, journaler och intyg, detta eftersom serieskaparen strävar efter autenticitet. De dokumentära inslagen har sålunda kommit att bli ett kännetecken för den grafiska självbiografin.<sup>10</sup> I vår undersökning kommer vi i Ernsts efterföljd att använda termen ”grafisk självbiografi”.

Seriemediets status har ökat och idag läses serier i högre utsträckning än tidigare av både barn, unga och vuxna. Detta märks i flera storstäder där serieskolor, seriefestivaler och nätverk för serieskapare etablerats. Extra tydligt blir det i Seriestaden Malmö där flera nätverk samverkar. Att antalet serieläsare ökar beror också på att serieskaparna kan använda sig av fler kanaler för att sprida sina berättelser och därigenom nå fler, exempelvis genom sociala medier som Instagram. Även i skolan och i svenskundervisningen kan man se ett ökat intresse för mediet. Serietecknaren och den verksamma lektorn i visuell kommunikation vid Malmö Universitet, Gunnar Krantz, beskriver hur det arbetats för att introducera seriemediet i skolan. Exempelvis sker det genom den seriepedagogiska kongressen, den första i landet, där pedagoger och lärare från olika skolor samt frilansande seriepedagoger medverkar.<sup>11</sup> Detta visar ett behov av att verksamma lärare utbildas och får kunskap om seriers möjligheter och hur de kan integrera serier i egen undervisning. I dagsläget finns lärarhandledningar som fungerar som inspiration och hjälp i utformandet av undervisning med serier. Handledningarna och den verksamhet som de frilansande seriepedagogerna bedriver riktar sig dock framförallt mot lägre åldrar.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Ernst, 2017, s. 13f.

<sup>10</sup> Ibid, s. 114.

<sup>11</sup> Krantz, Gunnar, ”Serieåret som gick - 2018”, 2018-12-07, <http://gunnarkrantz.se/?p=2274> (hämtad: 2019-04-03)

<sup>12</sup> Bark, Marika, Egmont Publishing AB, 2018 <https://serieriundervisningen.se/> (hämtad: 2019-04-03)

## 3. FORSKNINGSLÄGE OCH TEORI

Det har inte varit helt enkelt att hitta tidigare forskning kring uppsatsens ämne då forskning om grafiska självbiografier i svenskämnet är ett tämligen outforskat område, och det har också varit ett av skälen till att vi gjort vår undersökning. Vi har därmed börjat fylla denna kunskapslucka. Den tidigare forskning och den teori som nedan presenteras är relaterad till utbildningsvetenskap, litteraturvetenskap och normkritik och rör frågor om grafiska självbiografier, skönlitteratur i undervisning samt normkritisk pedagogik.

### 3.1. Grafiska självbiografier

Litteraturvetaren Nina Ernst publicerade 2017 sin avhandling *Att teckna sitt jag* i vilken hon undersökte svenska grafiska självbiografier som hon menar vuxit fram i samband med seriemediets historiska utveckling och dess förändrade kulturella status. Ernst använde för första gången termen ”grafisk självbiografi”, vilket tidigare inte använts i svenska forskningssammanhang.<sup>13</sup> Hon undersökte självbiografiskt skapande i 30 verk av 22 olika serieskapare mellan 1998 och 2016 och de undersökta verken rör alla identitetstematiken. För att visa på de utmärkande drag som finns i materialet genomförde Ernst tre fallstudier. Hon utforskade Mats Jonsson, Malin Biller och Simon Gärdenfors verk genom de berättarstrategier som serieskapare använder i gestaltningen av jaget.<sup>14</sup> I de verk som undersökts går det att urskilja en röd tråd gällande tematiken. Det framskrivna jaget möts ofta av olika slags problem vilka skildras i teman som barndom och uppväxt, graviditet och föräldraskap och flykt och mobilitet. Verken tar ofta upp mer än ett tema. Utanförskap, utsatthet, förlust och sorg är grundläggande teman i berättelserna.<sup>15</sup> Ernst ställde frågan om vilka möjligheter seriemediet erbjuder för att gestalta den tematik som urskildes i de undersökta verken och lyfter fram fem olika berättarstrategier.

---

<sup>13</sup> Ernst, 2017, s. 13.

<sup>14</sup> Ibid, s. 17ff.

<sup>15</sup> Ibid, s. 80.

En av berättarstrategierna är visuell känslgestaltung och Ernst framhåller att huvudpersonernas känslövärld i grafiska självbiografier tecknas fram med hjälp av multimodala metaforer som både finns i texten och i bilden. Den visuella gestaltningen åskådliggör känslan vilken ofta är hämtad från fantasin och det är dessa gestaltningar som bidrar till berättelsens emotionella kraft. Serieskaparna använder individuella gestaltningssätt för att få fram abstrakta sinnestillstånd, vilket ger upphov till obegränsade variationer av ord- och bildkombinationer. Olika känslor kan konkret gestaltas i bild även om känslan egentligen enbart existerar i huvudpersonens inre föreställningsvärld. En konstnärlig multimodal helhet skapas genom att läsaren får ta del av både känslan och huvudkaraktärens kropp i en och samma bild genom att den yttre, fysiska verkligheten smälter samman med huvudpersonens inre känslotillstånd.<sup>16</sup> En andra berättarstrategi är blottläggandet av kroppen. Ernst diskuterar hur kvinnliga serieskapare synliggör sådant som inte ryms inom samhällets traditionella ideal gällande kroppen. Hon menar att serieskapare, i synnerhet kvinnliga, tecknar representationer av sig själva och sina kroppar på ett normbrytande sätt och att effekten av detta blir en så kallad naturalistisk trovärdighet. Denna naturalistiska trovärdighet innebär att inga icke smickrande drag har dolts och att alla brister lyfts fram i gestaltningen av sig själva och av andra karaktärer i berättelsen.<sup>17</sup> Kroppen får ofta funktionen som normbrytare och denna kroppslighet som berättarstrategi uttrycks på olika vis, exempelvis genom avidealisering, utsatthet och sexualitet.<sup>18</sup>

Ernst kallar den tredje berättarstrategin för dokumentära inslag vilket till exempel kan innefatta fotografier och intyg från myndigheter. Gemensamt för de dokumentära inslagen är att de bryter av det tecknade med icke-tecknat.<sup>19</sup> Med berättarstrategin strävar serieskaparna efter autenticitet och den hjälper även läsaren att knyta huvudpersonen och berättelsen till en bestämd tid och plats. Serieskaparna vill knyta berättelseinnehållet i de grafiska självbiografierna till en verklighet utanför berättelsen och detta sker bland annat genom den fjärde berättarstrategin intertexter och kulturella referenser. ”Kulturella referenser är mycket vanliga och bidrar till en betydelsefull visuell-verbal väv som länkar berättelsen till den utomtextliga verkligheten och understryker

---

<sup>16</sup> Ernst, 2017, s. 102-105.

<sup>17</sup> Ibid, s. 85-88.

<sup>18</sup> Ibid, s. 101.

<sup>19</sup> Ibid, s.114.

huvudpersonens existens i denna verklighet.”<sup>20</sup> Referenserna verkar som kontextuella markörer i jag-konstruktionen och kan bland annat markera klass. Tecknade bokryggar med tydliga titlar, skyltar och statyer i vissa kvarter är exempel på sådana. Den femte och sista berättarstrategin som Ernst identifierar är metainslag och självreflexivitet. Genom metainslagen ”kan författaren ta sig friheten att ingripa, korrigera det nyss sagda, eller på annat sätt lägga in kommentarer till den egna texten.”<sup>21</sup> Denna strategi kan göra läsaren uppmärksam på berättandets konstruktion och skrivandets natur. Ett exempel på självreflexivitet är när serietecknaren tecknar sig själv när hen tecknar.

Ernst har inspirerat oss i vår undersökning och vi kommer i enlighet med henne använda oss av grafiska självbiografier och utforska de berättarstrategier som används i de olika verken. Det som kommer att skilja vår undersökning från Ernsts är att vi inte enbart kommer att undersöka grafiska självbiografier utan också sätta in dessa i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang. Detta gör vi för att se hur gymnasieelever i svenskundervisningen tolkar och upplever grafiska självbiografier.

Medie- och kommunikationsforskaren Elisabeth El Refaie framhåller att det saknas forskning om vilka läsare som tilltalas av självbiografiska serier och vilken funktion de kan fylla. Därför behöver empiriska studier göras om hur läsare av självbiografiska serier skapar mening.<sup>22</sup> Denna forskningslucka vill vi med vår studie börja fylla. I sin studie *Autobiographical comics - Life writing in Pictures* (2012) har El Refaie till skillnad från Nina Ernst, som undersökt självbiografiska romaner, undersökt självbiografiska serier, det vill säga till omfånget kortare serier. Syftet med studien är att identifiera de traditioner som styr de självbiografiska seriernas formella och stilistiska egenskaper samt berättarstrategier. Studien omfattar hela 85 serier och El Refaie vill genom detta urval kunna finna mönster och trender samt visa på den variation som finns inom mediet snarare än att studera verken i detalj.<sup>23</sup> Vidare betonar vederbörande att vissa serieskapare använder mediet som en form av självterapi, men att när den självbiografiska serien publiceras blir det en avsiktlig form av kommunikation mellan serieskaparen och läsaren. Den

---

<sup>20</sup> Ernst, 2017, s. 123.

<sup>21</sup> Ibid, s. 131.

<sup>22</sup> El Refaie, Elisabeth, *Autobiographical comics: life writing in pictures*, University Press of Mississippi, Jackson, 2012, s. 223.

<sup>23</sup> El Refaie, 2012, s. 4ff.

självbiografiska serien skapar således engagemang hos läsaren som kan sätta sig in i karaktärens situation och därmed också förstå vad hen upplever.<sup>24</sup>

El Refaie kommer fram till att det självbiografiska berättandet utmanar de konventioner som styrt berättandet i traditionella serier och lyfter fram fyra orsaker. För det första menar hon att tilliten till det visuella berättandet är stor vilket bland annat bidrar till att serieskaparna lägger vikt vid tecknandet av kroppen eftersom den ses som en viktig del för att förstå huvudpersonens identitet. För det andra kan mediet med dess osammanhängande luckor och spänningar representera människans uppfattning av tiden som något flyktigt, ofullständigt och ologiskt. Serietecknare experimenterar alltid med nya sätt att uttrycka subjektiva erfarenheter och framtidsdrömmar. För det tredje menar hon att serieskaparna vill skapa "sanna" berättelser och genom det finna fler och nya svar på frågan om vad som skapar autenticitet. Till exempel använder tecknarna en spontan och realistisk tecknarstil snarare än en tillrättalagd för att uttrycka deras ärlighet och integritet. För att stärka autenticiteten än mer använder även serieskaparna fotografier i sina verk. För det fjärde och slutligen visar El Refaies undersökning att det självbiografiska berättandet med karaktärerna kan stimulera läsaren dels emotionellt, dels kognitivt till exempel genom att använda multimodala metaforer och humor eller genom att visa karaktärerna i närbilder med tydligt urskiljbara ansiktsuttryck.<sup>25</sup>

Litteraturvetaren Martha Kuhlman diskuterar, likt Ernst och El Refaie, i sin artikel "The Autobiographical and Biographical Graphic Novel" i antologin *The Cambridge Companion to the Graphic Novel* från 2017 framväxten av den självbiografiska serien samt dess stilistiska drag och berättartekniska strategier. Kuhlman framhåller att den självbiografiska serien växte fram i slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet då man sökte efter alternativ till den kommersiella serien. Subgenren, den självbiografiska serien, var ofta provocerande och flera av serieskaparna ville bryta normer genom att teckna teman som betraktades som privata, exempelvis drogmissbruk och sexualitet. Kuhlman betonar vikten av mediet då man genom självbiografiska serier kan berätta

---

<sup>24</sup> El Refaie, 2012, s. 179.

<sup>25</sup> Ibid, s. 222ff.



om historiska händelser och andra viktiga ämnen och teman på ett sätt som gör det enklare för mottagaren att skapa en förståelse i och med mediets text- och bildförhållande.<sup>26</sup>

### 3.2. Skönlitteratur inom svenskämnet

Judith A. Langer som forskat om litteraturreception och litteraturundervisning betonar i sin bok *Litterära föreställningsvärldar* (2017) att läsare genom litteraturen bygger föreställningsvärldar. Det är i läsarens föreställningsvärldar som texten får mening. Langer beskriver hur arbetet med litteraturen bidrar till att öka elevers förståelse samtidigt som de blir bildade och utvecklar ett kreativt tänkande.<sup>27</sup> Langers resonemang om litteraturens möjligheter lyfts även fram i styrdokumentet för svenskämnet. Skolverket menar, i överensstämmelse med Langer, att människan med hjälp av litteraturen lär känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. Skönlitteratur ska även utmana elevers tankesätt och öppna upp för nya perspektiv.<sup>28</sup> Langer talar om hur föreställningsvärldar utvecklas vilket handlar om vilken kunskap elever använder när de skapar sin förståelse. Vidare menar hon att förståelse handlar om tolkning och att människor har olika valmöjligheter när de ska utveckla sina tolkningar. Dessa valmöjligheter kallar Langer för faser.

I den första fasen ”att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld” går läsaren från att vara utanför texten till att befinna sig i den genom att samla på sig så mycket information som möjligt om exempelvis karaktärer och miljön. Så fort läsaren får ny information upprepar sig den första fasen och föreställningsvärlden ändras och anpassas efter den nya informationen. Den andra fasen handlar om ”att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld.” Med dessa typer av uppfattningar och andra erfarenheter av livet eller texter fördjupas vår förståelse. Texten, kontexten och vår egen kunskap används för att utveckla ideér och i fasen är läsaren fördjupad i textvärlden. I fas tre ”att stiga ut och ta det man vet under omprövning” reflekterar läsaren över det som lästs och stiger

---

<sup>26</sup> Khulman, Martha, “The Autobiographical and Biographical Graphic Novel” in Stephen E Tabachnick (ed), *The Cambridge Companion to the Graphic Novel*, Cambridge University Press, 2017, s. 114-118.

<sup>27</sup> Langer, Judith A., *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*, Andra upplagan, Daidalos, Göteborg, 2017, s. 17.

<sup>28</sup> Skolverket, 2011.

således ut ur texten. Det är i denna fas som man funderar över om man lärt sig något av den och i så fall vad man lärt sig. Eventuellt tar läsaren till sig den nya kunskapen och omprövar därigenom sina tankar och åsikter för att senare applicera dem i sitt liv. ”Att stiga ur och objektifiera upplevelsen” är Langers fjärde fas. Här distanserar sig läsaren från den föreställningsvärld hen skapat och reflekterar över den. I fasen objektifieras förståelsen, läsoplevelsen och texten i sig och analyseras. Läsaren begrundar, dömer och kopplar till andra verk och upplevelser. I fasen kan läsaren fokusera på författarens hantverk och på litterära element. Den femte fasen ”att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare” förekommer inte lika ofta som de andra faserna, menar Langer. Denna fas handlar om de tillfällen då vi byggt tillräckligt rika och omfattande föreställningsvärldar och sålunda fått den kunskap eller insikter som finns att få i nya situationer. Här tillämpar läsaren kritiska perspektiv av en välutvecklad föreställningsvärld i riktning mot skapandet av en ny föreställningsbyggande erfarenhet.<sup>29</sup>

För att kunna bygga föreställningsvärldar menar Langer att det finns pedagogiska principer som läraren bör ta i beaktande i litteraturundervisningen. Det som kännetecknar ett klassrum där elever får chans att bygga föreställningsvärldar är att eleverna ses som kompetenta tänkande individer och att litteratur provocerar tänkande. Langer menar att detta klassrum är ovanligt och att det är vanligare med litteraturundervisning där ytlig förståelse och lärarledda tolkningar utgör grunden. De fyra principerna ska genomsyra föreställningsbyggandet och ge eleverna möjlighet att utveckla sin självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter. Princip ett handlar om att behandla eleverna som individer som under hela livet bygger föreställningar. I klassrum där denna princip följs uppstår en kultur där eleverna står upp för sina egna tankar och läraren styr dem inte mot färdiga slutsatser eller tolkningar. Den andra principen handlar om frågor och att de ska ses som en del av den litterära förståelsen. Princip tre betonar umgängets roll för att utveckla förståelse. I föreställningsbyggandet är förståelse något flytande och rörligt och med hjälp av eleverna i klassen kan förståelse utvecklas. I klassrummet får eleverna exempelvis chans att ompröva sina tolkningar och ställa frågor vilket leder till att förståelsen vidareutvecklas. Enligt den sista principen kan användningen av olika perspektiv berika tolkningarna. Dels hjälper en mångfald av perspektiv

---

<sup>29</sup> Langer, 2017, 37-43.

eleverna att nyansera sina uppfattningar, dels leder en mångfald av perspektiv till en mognad i hur eleverna ser på sig själva, sina liv och omvärlden.<sup>30</sup>

I vår undersökning har vi låtit Langers fyra principer, som går väl ihop med skolverkets ämnesplan för svenska, påverka när vi planerat vårt undervisningspass. Genom analysen av litteratursamtalen blir skapandet av föreställningsvärldarna och de olika faserna viktiga att förstå för att se hur eleverna tolkar och uppfattar de grafiska självbiografierna. Att litteraturen har mycket att erbjuda framstår som givet men frågan är hur lärare gör litteraturarbetet meningsfullt för eleverna. Lärare behöver inte bara kunna mycket om litteraturen utan också ha idéer om hur man kan arbeta kreativt med den.<sup>31</sup> En väl utforskad metod för att arbeta med det lästa är litteratursamtal. Michael Tengberg har i sin avhandling *Samtalets möjligheter - om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011)<sup>32</sup> undersökt vad elever får möjlighet att lära sig genom litteratursamtal. Materialet utgörs av videoinspelade samtal i årskurs åtta och nio efter att elever ägnat sig åt novelläsning. Avhandlingen visar att det finns flera pedagogiska möjligheter med samtalen, men Tengberg har också kunnat identifiera utmaningar med arbetsformen litteratursamtal.

I utformningen av vårt undervisningspass blir de utmaningar som Tengberg pekat på viktiga att förhålla oss till. Han har undersökt samtalets utformning och vilka frågor som genererar vilka svar och menar att elevernas sätt att läsa och tolka spelar in på vad de sedan lär sig. För att förstå hur elever läser och skapar mening i en text använder Tengberg begreppet läsart och identifierar sex olika i sin undersökning. En läsart är enligt Tengberg ett särskild seende eller perspektiv som får konsekvenser för hur texten urskiljs, med andra ord ett sätt att läsa. De sex läsarterna är följande: handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektorienterade, intentionsorienterade och metakognitiv. (Läsarterna beskrivs utförligare i kapitel 4.1.)

Den dominerade läsarten i Tengbergs undersökning är den handlingsorienterade vilket kan bli problematiskt när lärare vill att läsning av skönlitteratur ska vara en källa till självinsikt och

---

<sup>30</sup> Langer, 2017, s. 106-111.

<sup>31</sup> Boglind, Ann & Nordenstam, Anna, *Från fabler till manga 2 Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*, Första upplagan, Gleerups utbildning, Malmö, 2016. s, 178.

<sup>32</sup> Tengberg, Michael, *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Brutus Östlings bokförlag Symposion, Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011, Stockholm, 2011.

förståelse för andra människors erfarenheter. För att läsningen ska fylla den funktionen måste den handlingsorienterade läsarten kompletteras med till exempel betydelseorienterade och värderingsorienterade läsarter och läraren behöver då ställa frågor eller utforma uppgifter där eleverna får chansen att diskutera och läsa texten utan att fokusera på handlingen. Tengberg menar att den värderingsorienterade läsarten ofta förutsätter att eleverna kan jämföra textens intrig med verkligheten och att karaktärerna är mer lika verkliga människor än fiktiva gestalter.<sup>33</sup>

Vi kommer precis som Tengberg att försöka identifiera läsarter för att se hur eleverna tolkar de grafiska självbiografierna. Vi kommer också att undersöka vilka normer som eleverna identifierar med hjälp av de grafiska självbiografierna.

### 3.3. Normkritik

I *Skola i normer* (2014) har Lena Martinsson, professor i genusvetenskap, och Lena Reimers, professor i pedagogiskt arbete, undersökt hur normer utmanas och upprepas av elever och lärare i skolan, i värdegrundsarbetet och på lärarutbildningen. Martinsson och Reimers menar att vissa normer är uttalade och anses goda, medan andra normer inte är lika explicita trots att de ständigt är närvarande. Det rör sig om normer om klass, genus, ekonomi, rasifiering och nationalitet. Normen pekar alltid mot vad som anses vara det normala och för också alltid med sig idéer och föreställningar om det icke-normala, det som är udda och avvikande. Vidare talar vederbörande om vikten av att granska normer, eftersom det blir ett sätt att förstå vad som möjliggör kränkningar och diskriminering av dem, den eller det som anses avvika från normen. Normerna skapar vissa positioner som är möjliga att identifiera sig med, vilket i sin tur visar hur viktiga normer är för hur man kan identifiera sig. Positionen heterosexuell skapas på detta vis som det normala och förväntade medan positioner som homo-, bi- eller asexuell som det annorlunda och avvikande. Ett annat exempel Martinsson och Reimers tar upp är hur svenskhet görs och menar att det finns normer för hur den föreställda svensken ska se ut, bete sig och agera. Detta innebär att det också finns en ständig urskiljandeprocess av alla dem som inte passar in i svensketsnormen. Dessa normer leder till att många exkluderas samt till exempelvis diskriminering på arbetsmarknaden.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Tengberg, 2011, s. 305.

<sup>34</sup> Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.), *Skola i normer*, 2. [omarb.] uppl., Gleerup, Malmö, 2014, s. 9ff.

Begreppet normkritisk pedagogik, baserat på Kevin Kumashiros teorier, myntades i Sverige av ett av ett queerpedagogiskt nätverk för att beskriva den intersektionella maktkritiska pedagogik som de under sina studieträffar utvecklat. Janne Bromseth och Frida Darj betonar i sin antologi *Normkritisk pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring* (2010) att framväxandet av begreppet ska ses som en process som inte på något sätt är färdig. De menar att det inte är frågan om en specifik metod utan att syftet med begreppet snarare är att visa på ett särskilt sätt att tänka kring social förändring genom lärande och utbildning och med ett gemensamt mål för vad som ska uppnås.<sup>35</sup> Ett normkritiskt arbete behandlar inte symtom utan belyser orsaker till diskriminering och kränkningar genom att synliggöra och problematisera de diskriminerande normerna utan att fokusera på det som görs till onormalt och avvikande.<sup>36</sup>

Organisationen Friends har tagit fram ett metodmaterial som beskrivs i *I normens öga - metoder för en normbrytande undervisning* (2008). Syftet med materialet är att ge pedagoger och annan skolpersonal utbildningsmodeller för att kunna arbeta med normer och värderingar. Utifrån ett normkritiskt förhållningssätt menar Lovise Brade, Carolina Engström, Renita Sörensdotter och Pär Wiktorsson att skolan kan hantera diskriminering, kränkande behandling och trakasserier som kopplas till genus, sexualitet, etnicitet, religion och funktionsförmåga. Genus- och sexualitetsnormer är centrala i metodboken, men författarna betonar att de utgår från ett intersektionellt perspektiv där olika normer påverkar varandra. Vidare menar författarna att skolan ska arbeta inkluderande, men att det inte räcker att synliggöra dem som exkluderas. Normen som norm måste synliggöras för att kunna problematiseras då man annars riskerar att stärka normen.<sup>37</sup>

Kevin Kumashiro redogör i *Troubling education - queer Activism and Antioppressive Pedagogy* (2002) för icke-förtryckande utbildningsstrategier. Han identifierar fyra olika strategier: utbildning för den Andra, utbildning om den Andra, utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande och utbildning som förändrar studenter och samhället. Med den Andra menar Kumashiro den grupp som avviker från normen och som traditionellt sett blivit marginaliserade i

---

<sup>35</sup> Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, Uppsala, 2010, s. 13f.

<sup>36</sup> Bromseth & Darj, 2010 s. 71.

<sup>37</sup> Brade, Lovise, *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*, Friends, Stockholm, 2008, s. 14-24.

samhället.<sup>38</sup> De två första strategierna är de vanligast förekommande men Kumashiro menar att de isolerat inte kan bidra till strukturell förändring utan att de måste kompletteras med de två sistnämnda. Utbildning för den Andra kan handla om att låta eleverna arbeta i separatistiska grupper. Genom ett sådant arbetssätt erkänner man förtrycket och försöker skapa trygga platser, men det blir fortfarande problematiskt att tillhöra gruppen och förtrycket kvarstår.<sup>39</sup> Ett exempel skulle kunna vara att grupper delas in utifrån kön eller hudfärg. Genom strategin utbildning om den Andra menar man att kunskap ska göra att en förståelse för den grupp som avviker från normen ska öka och att förtrycket genom det ska minska. Tanken att förtrycket beror på okunskap, stereotypa bilder och fördomar är central men den bakomliggande normen som orsakar andrafieringen förblir oproblematiserad. I utbildning som är kritisk till privilegiering och andrafiering är kunskapen om förtryck central snarare än kunskap om den Andra. Här är det också viktigt att granska sin egen roll i upprätthållandet av maktstrukturer. Med denna strategi försöker lärare tillsammans med elever i olika undervisningssammanhang arbeta med normer och en viktig del i arbetet är att analysera vad som styr uppfattningen om normalitet. Den sista strategin, utbildning som förändrar studenter och samhället, är på sätt och vis en vidareutveckling på föregående. Den betonar att makt är kopplad till diskurser och att vi genom vårt sätt att tala/inte tala om saker formar våra tankar och därmed upprätthåller maktstrukturer. Kumashiro menar därför att lärare inte ska nöja sig med att förbjuda förtryckande yttranden eller att lära elever om förtryck utan att eleverna ska vara delaktiga i utmanandet och i ifrågasättandet av normer.<sup>40</sup>

Utöver Kumashiro har även filosofen och queerteoretikern Judith Butler påverkat det normkritiska perspektivet. I Judith Butlers genusteori används bland annat begreppet performativitet. Butler betonar vikten av ”aktivt verksamma processer” och menar att det inte handlar om färdiga eller avslutade resultat utan om att själva görandet skapar och återskapar tankar och föreställningar om kön/genus, sexualiteter, etniciteter och andra avgörande sociala kategorier. Vidare framhåller Butler att genusediteter både medvetet och omedvetet kan spelas rätt eller fel. Normerna

---

<sup>38</sup> Kumashiro, Kevin K., *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*, RoutledgeFalmer, New York, 2002, s. 32.

<sup>39</sup> Kumashiro, 2002, s. 36ff.

<sup>40</sup> Ibid, s. 44-54.

upprätthålls och förstärks då flera följer och beter sig i enlighet med de normer samhället har kring hur exempelvis en ung svensk medelklasskvinna ska vara.<sup>41</sup>

Judith Butlers teori om performativitet kommer att appliceras i kombination med Kumashiros utbildningsstrategier för att analysera elevernas tolkningar och upplevelser av de grafiska självbiografierna. Genom detta kan vi urskilja vilka normer eleverna upptäcker i de grafiska självbiografierna under undervisningspasset och gruppintervjuerna samt hur eleverna reagerar på normerna.

---

<sup>41</sup> Butler, Judith, *Könet brinner!: texter*, Natur och kultur, Stockholm, 2005, s. 14ff.

## 4. METOD

Nedan kommer uppsatsens metod – aktionsforskning att beskrivas och de olika stegen i forskningsprocessen att konkretiseras. Eftersom syftet med undersökningen är att undersöka hur grafiska självbiografier kan användas i svenskundervisningen för att diskutera normer kommer vi att använda oss av aktionsforskning som metod. ”Syftet med aktionsforskning är [...] att direkt och omedelbart påverka forskningsområdet, och målet är både forskning (det vill säga förståelse) och handling (det vill säga förändring) på samma gång.”<sup>42</sup> Som lärare kan man testa egna teorier i sin undervisning för att sedan reflektera över och därigenom försöka förbättra den.<sup>43</sup> Ytterligare anledningar till att aktionsforskning lämpar sig väl i vår undersökning är att få lärare använda grafiska självbiografier i sin undervisning eftersom det är ett tämligen nytt område. Därför gick det inte att undersöka den nuvarande svenskundervisningen. Metoden gav oss möjlighet att själva planera och genomföra undervisningspass, i vårt fall tre stycken där vi använde oss av grafiska självbiografier samtidigt som vi gavs möjlighet att intervjua elever i anslutning till undervisningen.

I *The Action research planner: doing critical participatory action research* (2014) har Stephen Kemmis, Robin McTaggart och Rhonda Nixon beskrivit vad som är typiskt för aktionsforskning. Enligt författarna ska arbetet ses som en process i fyra faser där den första är planering, den andra handling, den tredje observation och den sista reflektion.<sup>44</sup> Dessa faser upprepas vanligtvis i cykler då den sista fasen som innebär reflektion ofta genererar nya frågor. Vår undersökning innefattar emellertid endast en cykel med fyra faser då det på grund av tidsbrist inte fanns möjlighet att upprepa undersökningen. Monica Nyman betonar i *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt* (2010) att varje forskningsprojekt blir unikt eftersom forskningen utgår från lärares vardag, vilken ser olika ut och att varje projekt därmed får olika förutsättningar.<sup>45</sup> Som lärarstudenter fick vi i vårt projekt ta över lärares undervisning och därigenom fick vi också uppleva deras vardag. Genom att genomföra en cykel fick vi förståelse för hur grafiska självbiografier kan användas för

---

<sup>42</sup> Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn, *Forskningsmetoder för lärarstudenter*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2015, s. 133.

<sup>43</sup> Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 133.

<sup>44</sup> Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin & Nixon, Rhonda, *The Action research planner: doing critical participatory action research*, Springer Singapore, Singapore, 2014, s. 18.

<sup>45</sup> Nylund, Monica, *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*, Lärarförbundets förlag, Stockholm, 2010, s. 14.



att arbeta normkritiskt med skönlitteratur. Då förståelse är en förutsättning för att kunna förändra något leder vår studie till förändring. Vidare tillför vår studie kunskap i ett utforskat område och inspirerar till vidare forskning. Även om vi inte kunnat upprepa cykler och genomföra ett längre utvecklingsarbete sätter vår undersökning igång en förändring vad gäller undervisning med grafiska självbiografier med fokus på normer.

För oss innebar den inledande planeringsfasen att vi utifrån det definierade utvecklingsområdet formulerade syfte och frågeställning. Sedan planerade vi handlingsfasen där vårt material samlades in. Det finns ingen bestämd datainsamlingsmetod utan en rad olika metoder kan används inom aktionsforskning.<sup>46</sup> I vår undersökning var litteratursamtal, gruppintervjuer och observation viktiga delar för att skapa förståelse och förändring i den normkritiska undervisningen med grafiska självbiografier. När vi planerade undervisningen lät vi Langers syn på litteraturundervisning ha inflytande på den och i utformandet av frågorna till litteratursamtalen inspirerades vi av Caroline Graeskes litteraturfrågor som hon redogör för i *Fiktionens mångfald: om läromedel, läsarter och didaktisk design* (2015).<sup>47</sup> Hon beskriver hur lärare kan arbeta med fiktion för att utveckla elevers läsförståelse. Se bilaga 1. Litteratursamtalen skedde i grupper om fyra till fem elever som vi med hjälp av den undervisande läraren delade in. Eleverna ansvarade själva för inspelningen och diskuterade tilldelade frågor om utdragen ur de grafiska självbiografierna. Samtalen varade mellan 10-20 minuter och därefter skickade eleverna ljudfilen till oss. Då vi var två om att genomföra undersökningen kunde den ena av oss anta en mer observerande roll, medan den andra ledde undervisningen. Således flätas den andra och den tredje fasen samman i vår undersökning. Den avslutande fasen innebar reflektion och skedde i samband med analysen av litteratursamtalen och gruppintervjuerna som transkriberats i sin helhet och som omfattade totalt 50 sidor. För att säkerställa elevernas anonymitet tilldelades de olika bokstavs- och nummerkombinationer i transkriberingen. Vi har inte gjort skillnad på de olika klasserna utan siffer- och bokstavskombinationerna visar enbart vilken samtalsgrupp eleverna tillhör. Med andra ord har den första gruppen fått siffran ett och de olika eleverna i grupp ett har fått olika bokstäver. Den andra gruppen fick siffran två och liksom den första gruppen olika bokstäver.

---

<sup>46</sup> Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne, *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2013, s. 83. & Christoffersen, & Johannessen, 2015, s. 135.

<sup>47</sup> Graeske, Caroline, *Fiktionens mångfald: om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Upplaga 1, Studentlitteratur, Lund, 2015, s. 140f.

Reflektionsfasen innebar såväl analys som eftertanke. Reflektionen handlade om att identifiera sådant som eleverna diskuterade under litteratsamtalen och analysen handlade om varför eleverna diskuterade just dessa aspekter och vad det innebar.

Efter transkriberingen bearbetades och kodades materialet utifrån ett normkritiskt perspektiv, utifrån text- och bildperspektivet samt utifrån självbiografiska aspekter. Vi gjorde anteckningar samt markeringar med olika färger i det transkriberade materialet för att kunna urskilja de normer som gick att koppla till kategorierna kön, ålder, sexualitet, klass, etnicitet och nationalitet som diskuterats under lektionstillfällena. Vi markerade även sådant som gick att koppla till text- och bildförhållandet samt sådant som gick att koppla till det självbiografiska. Bearbetningen och kodningen följde vi sedan upp genom en analys av materialet med hjälp av våra teorier för att se hur eleverna tolkade de grafiska självbiografierna samt för att få syn på hur eleverna reagerade på normerna. Därefter valde vi ut vad av det kodade transkriberade materialet som var angeläget att presentera.

#### 4.1. Läsararter som analysverktyg

De olika läsararter som Tengberg identifierar i sin undersökning fungerar som vårt analysverktyg för att förstå hur eleverna tolkar de grafiska självbiografierna. Tengberg beskriver att olika läsararter är aktiva samtidigt och att läsare hela tiden byter läsart för att skapa mening i texten. Med en handlingsorienterad läsart fokuserar läsaren framförallt på textens intrig. Läsaren försöker till exempel förstå varför en karaktär handlar som den gör och avgöra i vilken grad händelserna känns verklighetslika eller trovärdiga. Genom en betydelseorienterad läsart är texten ett tecken för något annat än sig självt. Tengberg framhåller att läsarten till exempel kan handla om att urskilja ett tema eller att söka efter sådant som inte är direkt utskrivet i texten, men som ändå gör att läsaren skapar mening. Vissa av de sätt elever tar sig an texter får sägas vara tämligen förutsägbara, exempelvis de handlingsorienterade och betydelseorienterade synsätten. Detta gäller även för de värderingsorienterade läsararterna. De värderingsorienterade läsararterna handlar om att läsaren utgår från värdekriterier. Tengberg skiljer på etisk och estetisk värderande läsararter. Med en etisk värderad läsart fokuserar läsaren exempelvis på karaktärens handlingar och uttalar sig etiskt kritiskt kring dem, medan den estetisk värderande läsarten i stället fungerar som ett smakdomme

vad gäller språk och stil. I Tengbergs undersökning utgör den etiskt präglade läsarten en begränsad del av de samtal som ingår i hans studie. I vår undersökning är denna läsart däremot ofta förekommande. Subjektorienterade läsarter innebär att läsaren använder en personlig erfarenhet eller upplevelse för att skapa mening i en text och genom det används texten för att kommentera något om sig själv. Det kan vara svårt att skilja på när läsaren jämför verkligheten med texten för att se hur verklighetstrogen den är (handlingsorienterad läsart) och när läsaren jämför för att skapa igenkänning och inlevelse (subjektorienterad läsart). Tengberg menar att "[...] fokus ligger just på det läsande subjektets inlevelse och emotionella respons i stället för på textvärlden urskild som en serie händelser."<sup>48</sup> Med en intentionsorienterad läsart vänds fokus bort från texten och riktas i stället mot författaren. Den används då läsaren vill förstå vad författaren har för intention med texten, och i läsarten antar läsaren vanligen att författarens intention berör en i någon existentiellt viktig fråga. När läsaren uppmärksammar sitt eget tänkande kan läsarten kategoriseras som en metakognitiv. Läsaren blir genom denna metakognitiva läsart medveten om hur hen själv skapar mening i en text och hur det skiljer sig från hur andra skapat mening.<sup>49</sup>

## 4.2. Intervjuer

För att kunna svara på frågan hur elever upplever mediet grafiska självbiografier valde vi att komplettera undervisningspasset med semistrukturerade gruppintervjuer. Den semistrukturerade intervjun kännetecknas av att frågorna är formulerade på förhand i till exempel en intervjuguide, men utan fasta svarsalternativ. Informanterna ges i den bemärkelsen möjlighet att på egen hand formulera svar med egna ord som följs upp av följdfrågor vid behov. Informanterna fick vid de olika tillfällena samma frågor eftersom det kändes nödvändigt med viss standardisering i kombination med de öppna intervjufrågorna. Det fanns flera anledningar till varför vi valde att genomföra gruppintervjuer framför individuella intervjuer. För det första var vi två som intervjuade och därför var det inte möjligt med individuella intervjuer då risken att informanten skulle känna sig utsatt och i underläge var stor. Enligt Line Christoffersen och Asbjørn Johannesen som skrivit metodboken *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (2015) ökar tolkningsmöjligheterna om man är två som intervjuar vilket motiverar att vi genomförde intervjun

---

<sup>48</sup> Tengberg, 2011, s. 216.

<sup>49</sup> Ibid, s. 220-224.

tillsammans. För det andra ville vi att eleverna skulle känna sig mindre pressade och därigenom bekväma i intervjusituationen. Vi utgick från att eleverna kände sig bekväma i varandras sällskap och att de hade en tillåtande samtalskultur. Dessutom valde vi att genomföra gruppintervjuerna i deras klassrum respektive skolbibliotek för att stämningen skulle bli avslappnad. Slutligen fick vi genom gruppintervjuerna höra fler röster och få in fler svar än om vi hade intervjuat någon enstaka elev i vardera klass.

Intervjuguiden utformades utifrån studiens syfte och frågeställningar och intervjufrågorna berör i synnerhet elevernas uppfattning om mediet. Strukturen på guiden utformades utifrån den modell Christoffersen och Johannesen presenterar i sin bok där sex olika faser i intervjun tydliggörs. Den första och den andra fasen, inledning och faktafrågor, innebär att forskaren ställer frågor kopplade till informanternas bakgrund och informerar om studiens syfte. Denna fas blev i vår intervju kort då vi redan under undervisningspasset informerat om studiens syfte samt att vi redan hade den information om informanterna som vi behövde, det vill säga att de läste någon av svenskkurserna. Den andra fasen, introduktionsfrågor, rörde elevernas erfarenheter av serier. Denna fas berörde vilka serier de tidigare läst, när de har läst samt vad de gillar och inte gillar. Introduktionsfasen följdes upp av den tredje fasen, övergångsfrågor, där eleverna talade om läsning i skolan, meningen med läsning och där de fick jämföra läsning av grafiska självbiografier med längre skönlitterära texter, exempelvis romaner och noveller. Den fjärde fasen, nyckelfrågor, är vår huvudfas och till denna ägnades mest tid då fördjupning i svaren krävs. Här ställdes frågor kopplade till den grafiska självbiografins form och stil samt frågor kopplade till normer och de litteratursamtal som eleverna tidigare haft. Den femte fasen, komplicerade och känsliga frågor, uteslöts då vi uppfattade att våra frågor inte skulle kunna väcka obehagskänslor hos eleverna. I den avslutande fasen gav vi informanterna tid att komma med övriga synpunkter eller frågor som inte tagits upp under intervjun.<sup>50</sup> Gruppintervjuerna varade i ungefär tjugo minuter och spelades in. Även dessa transkriberades i sin helhet och för att säkerställa anonymiteten gavs informanterna en siffer- och bokstavskombination på samma sätt som vid litteratursamtalen.

---

<sup>50</sup> Christoffersen & Johannesen, 2015, s. 86f.

### 4.3. Urval

Christoffersen och Johannessen menar att ett socialt nätverk, exempelvis kollegor, vänner eller andra personliga kontakter är angeläget för att få tillträde till den aktuella verksamheten.<sup>51</sup> I vårt fall utgjordes det sociala nätverket av våra tidigare VFU-skolor och handledare som vi kontaktade. Handledarna fungerade som dörrvakter och gav oss tillträde till verksamheterna. I den inledande fasen av uppsatsskrivandet tog vi kontakt med de tidigare VFU-handledarna utifrån en kriteriebaserad urvalsprocess där vårt enda kriterium handlade om att lärarna behövde undervisa i någon av de tre svenskkurserna på en gymnasieskola. Samtliga kontaktade lärare uppfyllde kriterierna och var positiva till att delta.

De kontaktade lärarna frågade en av sina undervisningsgrupper om de var intresserade av att delta i vår undersökning och det var de. Vi beslutade oss därmed för att inte ta kontakt med fler lärare och klasser. Christoffersen och Johannessen framhåller att ändamålsenlighet är utgångspunkten för urvalet av informanter vid kvalitativa undersökningar, inte representativitet.<sup>52</sup> Deltagarna för denna studie kan alltså inte sägas vara representativa för hela populationen gymnasieelever, men urvalet av deltagare är ändamålsenligt. Urvalet av undervisningsgrupper baseras på kriterier och i detta fall handlade kriterierna om att undervisningsgruppen skulle läsa någon av de tre svenskkurserna på gymnasiet. Vi genomförde ett undervisningspass i tre olika gymnasieklasser. I anslutning till de tre undervisningspassen genomfördes tre olika gruppintervjuer. Informanterna valdes ut på frivillig basis och i vardera klass intervjuades fyra elever.

De två olika skolorna vi besökte och genomförde våra undervisningspass på är placerade i olika städer i södra Skåne. Den ena är en kommunal skola, medan den andra är en friskola. Skolorna erbjuder både praktiska och studieförberedande program. Anledningen till att vi genomförde vår undersökning på både en kommunal skola och på en friskola var att det var betydelsefullt för oss med bredd. Vid det första datainsamlingstillfället på den första skolan genomförde vi två undervisningspass i två olika gymnasieklasser (en med 17 elever och en med 20 elever) och en intervju i vardera klass som bestod av fyra informanter. Vi insåg sålunda att vi enbart behövde en

---

<sup>51</sup> Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 58.

<sup>52</sup> Ibid, s. 54.

skola till där vi kunde genomföra ytterligare ett pass och ytterligare en intervju för att kunna samla in tillräckligt med data för att fullborda vår undersöknings syfte. Den tredje skolan och fjärde klassen uteslöts därmed.

#### 4.4. Material

Vi har valt att använda oss av två grafiska självbiografier som är skrivna under 2010-talet av kvinnliga serieskapare: *Festens charmigaste tjej*<sup>53</sup> av My Palm (2018) och *Var ska jag lägga mitt huvud*<sup>54</sup> av Rakhsha Razani (2015). Anledningen till att vi valt dessa två grafiska självbiografier är att de knyter an till dagens samhälle med aktuella ämnen och teman. Som vi skrev inledningsvis har allt fler kvinnor fått ta plats som serieskapare och därför har vi valt två verk skrivna och tecknade av just kvinnor. Ernst framhåller, i likhet med Kuhlman och Lindberg, att de alternativa serierna varit dominerande av manliga serieskapare men att allt fler kvinnor under senare år tagit plats som serieskapare.<sup>55</sup> Därför har vi valt att enbart använda grafiska självbiografier som är skrivna och tecknade av kvinnor.

Palm, född 1989, utbildade sig vid serieskolan i Malmö. Hon är även en del av seriekollektivet Sad Kicking Girl Gang. *Festens charmigaste tjej* är Palms debutroman men hennes serier har tidigare publicerats av förlaget och i tidningen Galago.<sup>56</sup> *Festens charmigaste tjej* handlar om hur det är att växa upp under 2000-talet och i den så kallade millenium-generationen. Handlingen kretsar kring Mys vardag som består av möten med tråkiga killar, misslyckade dejting, jobb, skola och vänskap. Det är en grafisk självbiografi där känslor som skam, osäkerhet, längtan och hopplöshet får ta plats.

Razani, född 1951, har studerat grafisk design vid universitetet i Teheran. I dag undervisar hon vid en gymnasieskola i Uppsala samtidigt som hon driver det egna företaget Artomedia.<sup>57</sup> *Var ska jag lägga mitt huvud* handlar om Rakhsha och hennes uppväxt i ett oroligt Iran. Läsaren får ta del av

---

<sup>53</sup> Palm, My, *Festens charmigaste tjej*, Ordfront Galago, Stockholm, 2018.

<sup>54</sup> Razani, Rakhsha, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, Ordfront Galago, Stockholm, 2015.

<sup>55</sup> Kuhlman, Martha, 2017, s. 115.

<sup>56</sup> Galago, My Palm <http://galago.se/forfattare/my-palm/> hämtad: 2019-03-20.

<sup>57</sup> Galago, Rakhsha Razani, <http://galago.se/forfattare/rakhsha-razani/> hämtad: 2019-03-20.

den första kärleken när Rakhsha träffar sin blivande man vilken hon senare bildar familj tillsammans med. Under hennes uppväxt störtas shahen och en ny stenhård diktatur växer fram och senare bryter kriget mellan Iran och Irak ut. Rakhsha försöker hela tiden skapa ett fungerande liv för sig och sin familj men till slut tvingas de lämna sitt land och dem de älskar för att fly till Sverige där lycka och ro förväntas. Men i stället möts de av ensamhet och rasism. *Var ska jag lägga mitt huvud?* skiljer sig från den typiska grafiska romanen som vanligtvis tecknas i rutor eftersom Razani använder hela uppslag utan rutindelning där hon kombinerar illustrationer med text.

#### 4.5. Etiska överväganden

Vetenskapsrådet har formulerat fyra huvudkrav som vi i vår studie måste förhålla oss till och ta hänsyn till. Det första kravet gäller att de berörda, i vårt fall lärare och elever, ska informeras om studiens syfte. Vi informerade lärarna skriftligen via e-post, och eleverna informerades på förhand muntligt av sina lärare och av oss ytterligare en gång innan lektionspasset inleddes. Det andra kravet gäller samtycke och deltagarnas rätt att endast delta av fri vilja. Om det rör sig om material som inte anses vara känsligt kan barn/ungdomar själva samtycka från det att de fyllt 15 år. Vi gjorde avvägningen att vårt material inte kan anses vara känsligt och då alla elever i de undersökta klasserna fyllt 15 år kunde de ge sitt samtycke på egen hand. Konfidentialitetskravet är det tredje kravet och rör deltagarnas rätt att vara anonyma och att eventuella personuppgifter förvaras på säkert sätt så att inga obehöriga kan ta del av dem. De inspelade litteratursamtalen och intervjuerna har i transkriberingarna anonymiserats vad gäller kommun, skola, gymnasieprogram, kön och namn. Det är bara vi, vår handledare och vår examinator som får tillgång till inspelningarna och transkriberingarna i sin helhet. Genom att enbart använda elevernas svar till vårt examensarbete och inte till något annat tar vi hänsyn till nyttjandekravet som också är det sista kravet.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn, 2015, s. 46.

## 5. RESULTAT OCH ANALYS

### 5.1. ”Det betyder ju inte att hon är lebb”

#### **Festens charmigaste tjej**

Utdraget ur *Festens charmigaste tjej*, som delades ut under undervisningspassen, skildrar hur det är att växa upp i den så kallade millenium-generationen. Den grafiska självbiografin utspelar sig under 2010-talet och eleverna får läsa om My, om hennes dåliga självförtroende samt om hennes strävan efter att träffa någon att vara tillsammans med. I litteratursamtalen diskuterade eleverna framförallt normer kopplade till genus, sexualitet och klass och mer specifikt tvåsamhet, kropp och utseende.

Redan i den inledande fasen i ett av litteratursamtalen uppmärksammas tvåsamhetsnormen:

C1: Mmm. Jag håller med. Det man får reda på om My är hur hon känner sig. Hon känner sig ensam. Hon vill att folk ska gilla henne och när man ser andra som är ett par blir hon avundsjuk och vill också ha det så. (s. 1.)

Eleverna diskuterar hur My strävar efter att träffa någon och pressen hon känner över detta vilket delvis kan förklaras av att många i dagens samhälle upplever att det finns en förväntan som säger att man bör leva i ett parförhållande. Ovanstående resonemang kan kopplas till det Bromseths skriver om i *Normkritisk pedagogik* om det vita heterosexuella medelklassparet med barn som idealet och som alla därmed ska sträva efter eller kopiera. De som utesluts från normen är till exempel singlar, heterosexuella par i ”rätt ålder” utan barn, invandrarfamiljer med för många barn och med fel jämställdhetsvärderingar, människor som lever flersamt eller icke-monogamt, transpersoner (som absolut inte bör ha barn), eller människor med vissa funktionshinder som varken bör ha sex eller barn.<sup>59</sup> Eleverna menar att My är pressad och känner sig avundsjuk gentemot par i sin omgivning och är i den bemärkelsen påverkad av normen. Å andra sidan menar

---

<sup>59</sup> Bromseth & Darj, 2010, s. 30f.



flera elever att My bryter mot normen genom att inte besvara killars förväntningar, exempelvis genom att inte vilja kyssas:

- A2: Nä men man förstår ju att My...
- C2: Hon kanske bara inte var redo för första kyssen
- A2: Nä det vet jag ju!
- D2: Förmodligen inte hehe
- C2: Det betyder ju inte att hon är lesbisk
- A2: Men du fattar att hon är intresserad av killar?
- C2: Nä
- A2: Men det säger hon ju
- C2: Just det (s. 3.)



5.1 My Palm, *Festens charmigaste tjej*, 2018, s. 14-15

När elever ger texten eller bilden en vidare betydelse än vad som kan läsas explicit blir den betydelseorienterade läsarten tydlig. Texten och bilden blir således ett tecken för något annat. Eleven menar att My inte är redo för första kyssen och att det inte betyder att hon är lesbisk. Det är en tolkning som kommer utifrån en betydelseorienterad läsart. I samtalet ovan uppmärksammas

även normer kopplade till sexualitet då en av eleverna tolkar Mys avståndstagande som att hon inte är intresserad av killar. Eleven menar därmed att man måste vilja kyssas för att vara heterosexuell. Detta håller inte resterande elever med om som menar att My är intresserad av killar men att hon inte är bekväm eller redo för första kyssen. Brade m.fl. menar att genus- och sexualitetsnormer samverkar och att människors värde och handlingsutrymme därigenom påverkas. Till exempel skapas då föreställningar om vad som är ”normalt” och ”onormalt”.<sup>60</sup> I samtalet ovan diskuterar eleverna varför My inte vill kyssa killen, eftersom det ”normala” anses vara att tjejer ska vilja kyssa killar. En annan grupp elever diskuterar också sexualitet och framhåller att My är i den åldern när man tänker mycket på sexualitet och experimenterar, medan Rakhsha inte har tid med sådant:

**A13:** Sexualitet, det är ju... My tänker ju väldigt mycket på det och det tror jag man gör mycket i tonåren eftersom man experimenterar mer och kommer på vad man gillar och Rakhsha jag vet inte det känns som hon inte har tid med det riktigt.

**B13:** Hon är ju vuxen och jag vet inte. Det framgick inte om hon var religiös eller inte... Jag tänker många som är religiösa är ju inte hbtq-personer oftast eller kommer inte ut i alla fall. (s. 43.)

Eleverna menar att det är skillnad på Mys och Rakhshas sexualitet och kopplar sexualitet till både ålder och religion. I diskussionen framkommer att vissa människor inte tillåts bryta heteronormen på grund av sin tro.

Något som flertalet av grupperna under litteratursamtalen diskuterar är Mys dåliga självförtroende och i samtalen blir två olika synsätt med olika förklaringar tydliga. En grupp elever menar att det är en fas som många tonåringar går igenom och som man genom att ändra sitt tankesätt och genom att börja tro mer på sig själv kan ta sig ur. Samma grupp elever tycker att My är egocentrisk som bara tänker på sig själv och att hennes problem är vanliga tonårsproblem och inte så allvarliga. Att Mys problem förminskas och att hon ses som egocentrisk och som en person som bara tänker på sig själv kan förklaras genom samhällets normer om hur en ung kvinna ska vara. Resonemanget visar att eleverna tycker att Mys beteende är problematiskt, vilket kan förklaras genom att hon bryter rådande normer. En ung kvinna som My ska enligt samhällets normer vara stark och inte tycka synd om sig själv.

---

<sup>60</sup> Brade, 2008, s. 21.

**B5:** Hon är mer egoistisk. Typ jag är så himla kass och dålig. De försöker hjälpa henne men hon bara bla bla. (s. 15.)

En annan grupp elever menar att Mys dåliga självförtroende inte enbart förklaras genom henne själv och det faktum att hon är tonåring utan snarare att samhället sätter upp regler och att det är samhällets fel att hon har dåligt självförtroende.

**B7:** Men det känns som att mamman och kuratorn de försöker ju ändå uppmuntra henne men det känns som hon är så inpräglad i att hon inte är bra och inte duger så har hon liksom bestämt sig för att det är så det kommer att va. Så även om de försöker hjälpa henne så tar hon inte emot hjälpen.

**A7:** Sen är det ju också samhället som sätter upp reglerna eller är det normerna för hur man ska se ut och så vidare så det har ju också en stor påverkar på varför hon har de tankarna. Och speciellt också när hon går i skolan och så vidare det är där hon får sina idéer. Alla ser ju inte likadana ut. (s.22.)

När eleverna uttalar sig kritiskt om Mys beteende eller känslor är det den etiskt värderade läsarten som blir synlig. Läsarten syns även i följande sekvens:

**A4:** Man kan tänka att My har ganska små problem jämfört med Rakhsha.

**C4:** Ja, om man ska jämföra dem.

**D4:** My har ju egentligen inga stora problem. Det är ju bara det att hon överdriver väldigt mycket

**C4:** (Avbryter) alltså hon har problem i hennes liv

**D4:** (fortsätter) hon gör det kanske värre än vad det egentligen är

**C4:** Om man ska jämföra dem. (s. 11.)

Två av eleverna tycker att My har små problem och att hon överdriver och att problemen därigenom blir värre än vad de egentligen är. C4 upprepar att problemen först blir små i en jämförelse med Rakhsha och att My har problem i sitt liv. Gemensamt för eleverna är att de uttalar sig kritiskt kring karaktärerna och använder sig av en etiskt värderad läsart där det blir tydligt vad de tycker om karaktärernas agerande.

**B3:** Ja, jag tycker My verkar vara en... Alltså asocial ungdom som varit sjuk osäker i sig själv och som inte riktigt vågar ta tag i sitt eget ungdomsliv utan förväntar sig att allt ska komma serverat. Eh... och samma sak eller inte samma sak men Rakhsha hon är flykting från kriget i Iran och eh... Ja hon... vad ska man säga. Hon representerar väl... en hård kamp mot sitt eget liv... Kan man säga. Att hon verkligen vill ta sig igenom det här med få en utbildning i Sverige... och få medborgarskap och allt sånt. Eh och båda två... ja jag vet inte riktigt vad jag ska säga om My men Rakhsha är ju iallafall... Hur ska jag säga... Underklassen det vill säga utan jobb och sånt. Eh och så är ju Iran och båda är töser. (s. 7.)

Även här blir den etiska värderade läsarten synlig. Eleven jämför Mys och Rakhshas problem och uttrycker sig kritiskt kring Mys beteende. Eleven menar att My inte vågar ta tag i sitt ungdomsliv och att hon är bortskämd eftersom ”hon förväntar sig att allt ska komma serverat.” Rakhsha representerar däremot en hård kamp mot sitt eget liv då hon vill ta sig igenom sina problem och försöka få medborgarskap, menar eleven.

Flera elever menar även att det är typiskt för tjejer eller vanligt bland tjejer att ha dåligt självförtroende:

**A7:** Sen är det ju väldigt många tjejer som har väldigt dåligt självförtroende. (s. 21.)

Här blir Butlers teori om performativitet tydlig, då My betar sig i enlighet med samhällets normer kring vad som anses vara kvinnligt. Att eleverna uppfattar Mys beteende som typiskt, normalt och vanligt för tjejer visar hur stark normen är. Eleverna menar att My representerar en vanlig tonårstjej i och med hennes sätt att bete och klä sig. Även om många elever förklarar osäkerheten genom kön finns det också några som menar att det är typiskt tonåringar:

**B12:** My framställs ju som väldigt osäker, typiskt tonåringar. Sådana tankar hon har är sådana som alla tonåringar har. (s. 39.)

I ett annat samtal talar eleverna om My och om den press från samhället som finns hos unga kvinnor. Eleverna menar att My, och unga kvinnor överlag, mår dåligt på grund av den press och de förväntningar som samhället har mot unga kvinnor. De försöker följa förväntningarna och bete sig i enlighet med de normer som finns kring hur en ung kvinna ska vara och se ut, men upplever att de inte lyckas med detta och får sålunda ett dåligt självförtroende och en dålig självkänsla:

**A13:** Jag tror att grejen är att samhället har satt så mycket press på henne (My) med kroppsideal och man märker att hon känner att ingen vill ha mig jag är så ful. Det är samhället som påverkar vad man tycker är snyggt och fult. Nu är det mycket att man ska vara vältränad, du ska vara smal, stor röv liksom. Om man inte har det blir det svårt att gilla sig själv.

**B13:** Eller hur du blir ju påverkad

**A13:** Och på instagram alla modeller. Använder facetune... De ser ju inte ut så egentligen. Men folk tänker "jag kan se ut så varför gör jag inte det". (s. 45.)

Samtalet leder in på normer kopplade till ålder och den press som finns på unga kvinnor. Eleverna känner igen sig i My som ung kvinna:

**A13:** Men som ung kvinna då?

**B13:** Alltså hon går ju i gymnasiet precis som vi och då är det ju liksom att folk förväntar sig att man ska bli mer vuxen och kunna ta mer ansvar men samtidigt som jag sa förut blir man behandlad som ett barn.

**A13:** Exakt du ska göra allting men blir behandlad som ett barn.

**B13:** Ja du förstår inte.

**A13:** Samma sak när man kommer hem. Föräldrarna bara jag har haft det jättejobbigt på jobbet och så säger man ja men jag har också haft det jättejobbigt i skolan och då säger de men du fattar inte hur det är att jobba...

**B13:** Ja och samtidigt om jag sitter och diskuterar stora samhällsfrågor med släkt eller så då är det också så att jag känner att jag inte att mina åsikter inte spelar lika stor roll för att jag är yngre även om de inte säger det rätt ut så känner man det.

**A13:** Och det är de som har rätt.

**B13:** Eller hur.

**A13:** Säger man emot blir de sura.

**B13:** Eller hur.

**A13:** Samma sak hon är ung plus kvinna det är också så att män ser ofta ner på kvinnor och kvinnor ser ofta ner på andra kvinnor också.

**B13:** Mm och även om det inte är meningen så blir det så. För tror inte att min släkt menar att se ner på mig men det känns så.

**A13:** Det är så undermedvetet.

**A13:** Det borde vi tänka på när vi blir äldre.

**B13:** Ja. (s. 45.)

Till denna diskussion går det att identifiera Tengbergs subjektorienterade läsart då eleverna använder personliga erfarenheter och upplevelser för att skapa mening i berättelsen. *Festens charmigaste tjej* används här för att kommentera något om eleven själv. Deras samtal rör aspekter av hur det är att vara ung kvinna i dagens samhälle. Eleverna menar att unga kvinnor, precis som My, känner hög press på sig från olika håll och att många på grund av sin ålder och sitt kön inte blir tagna på allvar. Eleverna diskuterar därmed normer kopplade till ålder och genus.

I flera samtal ”lämnar” eleverna texten och talar om erfarenheter de själva gjort. När eleverna gör detta används subjektorienterade läsarter. Ovan- och nedanstående citat är exempel på när den subjektorienterade läsarten används för att skapa mening i det lästa.

**D11:** Jag tycker också att de båda verkar verkliga. Och i den första känner jag ganska mycket igen mig själv i början, med att man absolut inte tycker om sig själv och tyckte att jag var ful och tyckte inte att jag kunde någonting. Jag trodde aldrig att jag skulle få vänner igen men så blev det ju bättre när jag kom hit.

**C11:** Men det är ju för att idag... I grundskolan tänker man ju mer att tjejer umgås med tjejer och killar med killar (ohörbart) och mer gruppsyck skulle jag nog kalla det och man sätts i en grupp direkt. Jag också i grundskolan hade inte bra med vänner. Man försökte utveckla att alla kunde vara vän med alla. (s. 37.)

Att eleverna får ta del av andras erfarenheter, oavsett om det är klasskompisars eller karaktärer i berättelsens, visas genom de två ovanstående citaten. Eleverna växlar mellan erfarenheter, inlevelse, textförståelse och självförståelse. Tengberg menar att detta sätt att läsa visar hur text och liv får ömsesidig betydelse för varandra.<sup>61</sup>

När eleverna ska svara på frågan vad karaktärerna representerar ska de bland annat tänka utifrån klassaspekten. D7 resonerar kring Mys klassbakgrund och jämför med Rakhsha:

**D7:** Det här med klass. Hon My verkar ha det väldigt bra. Hon kan ju egentligen köpa det mesta hon vill verkar det som medan den andra kvinnan, de säger ju också tydligt att hon har problem med socialen och att hon måste utbilda sig för att kanske få ett jobb och så ser man ju också det på hur de har tecknat dem. Alltså att de rodnar och blickarna. Man ser ju också hur de mår i den situationen som de är i. (s. 21.)

Utifrån elevens tolkning av texten har My det bra genom sin trygga ekonomiska situation då hon verkar kunna köpa det hon vill, medan Rakhsha enligt eleven har det svårare då hon inte har ett arbete och dessutom problem med socialtjänsten. Rakhsha tillhörde egentligen en högre samhällsklass då hon fortfarande levde i Iran, men i Sverige hamnar hon i stället längst ned på samhällstrappan; detta eftersom hon inte kan söka arbetstillstånd då hon saknar svenskt medborgarskap. I utdraget som eleverna har läst förekommer inte någon affär eller något tillfälle där karaktären My köper något, men genom att serieskaparen Palm tecknat vissa element som fungerar som kontextuella markörer kan eleven uttala sig kring klassaspekten. Till exempel visar utdraget att My kan gå ut och köpa drinkar, att hon åker tunnelbana genom att teckna SL-skyltar och att hon har råd att tänka på sitt utseende genom tecknandet av smycken, väskor och garderober fyllda med kläder. Dessa kontextuella- och kulturella markörer visar att My är en ung medelklasskvinna som växt upp under millenniumåren. Kopplingen till millenniumåren blir än starkare när låttexter från denna tid illustreras som kulturella referenser. Samtidigt som låttextern fungerar som en kulturell referens markerar den tid och blir således också en tidsmarkör.

---

<sup>61</sup> Tengberg, 2011, s. 218f.



5.2 My Palm, *Festens charmigaste tjej*, s. 13

Eleverna menar att de tecknade bilderna dels gör att man förstår hur My tänker, dels gör att man får ta del av ”extra känslor”:

**B6:** [...] bilden bidrar till extra känslor. Till exempel denna när hon tänker på hur hon ska dissa killen som här hon har en cigarett i handen och så ska hon leka isdrottning då bidrar bilderna för att förstå hur hon tänker. (s. 18.)

I citatet diskuterar en elev den del av utdraget när My ska ge killen som hon träffat på en fest sitt telefonnummer. Hennes dåliga självförtroende har eleverna redan tagit fasta på och nu menar eleven att hen förstår hur My tänker när hon ska ”leka isdrottning” och samla mod till sig för att säga till killen att hon inte vill ge honom sitt telefonnummer. I serierutan som eleverna talar om har My tecknat sig själv med en cigarett i ena handen och ett glas mousserande vin i andra, i en urringad tröja, och med tjock eyeliner. Runt henne är snöflingor tecknade och på en skylt som pekar mot henne står det ”isdrottning”. I pratbubblan står det ”Mitt nummer?! Asså nä, skulle inte tro det..!” med istappar hängandes från den. Vid killen syns inga snöflingor utan i stället ett litet krossat hjärta och streck runt honom som antyder att han skakar. Mys känsla av att vilja vara en känslokall och oberörd person som inte har några problem med att avvisa en kille förstärks visuellt på flera sätt. Ernst refererar till Charles J. Forceville som skiljer på realistiska och icke-realistiska visuella tecken. Att teckna grafiska symboler som exempelvis krossade hjärtan kallas för

piktogram och visar bland annat karaktärens känslor.<sup>62</sup> I serierutan symboliserar det krossade hjärtat killens känslor när My inte vill ge honom sitt telefonnummer. De överdrivna visuella detaljerna som istappar och snöflingor gör att bilden blir humoristisk och förstärker i det avseende också karaktärernas känslor samt läsarens engagemang. Detta är ett exempel på en multimodal metafor då den visuella gestaltningen åskådliggör känslan som vanligen hämtas från fantasin. Genom den multimodala metaforen kan olika känslor gestaltas i bild, i detta fall genom överdrivna detaljer och piktogram, men känslan existerar enbart i Mys och killens inre föreställningsvärld. Isdrottningsskylten konkretiserar en person som är känslokall och inte bryr sig. Det rör sig om olika skikt eftersom känslan finns i bilden på ett annat sätt än karaktärens kropp. Läsaren får i den bemärkelsen ta del av både känslan och karaktärernas kroppar i en och samma bild genom att den fysiska verkligheten smälter samman med karaktärernas inre känslotillstånd.<sup>63</sup>



5.3 My Palm, *Festens charmigaste tjej*, s. 16.

Samma elev reflekterar över betydelsen av bilderna senare i samtalet och menar att man som läsare får mer information men att informationen från bilderna och texten inte nödvändigtvis stämmer överens. Ernst framhåller att ord och bild inte behöver samspela utan kan stå i kontrast till varandra.

<sup>62</sup> Ernst, 2017, s.102f

<sup>63</sup> Ibid, s. 102-105.



Orden kan säga en sak och den visuella gestaltningen en annan.<sup>64</sup> Eleven menar att bilderna, till skillnad från texten ger en överdriven bild. Ernst betonar att hyperboliska gestaltningar av inre känslotillstånd ofta ger en avdramatiserad verkan.<sup>65</sup> När läsaren använder texten eller bilden som tecken för något annat läser man utifrån en betydelseorienterad läsart. Att eleverna gjort det blir tydligt när de använder det visuella för att tala om karaktärens känslor.

En annan grupp elever diskuterar bildens betydelse för att förstå hur karaktärerna ser ut. Dagen efter att My har träffat killen och gett honom sitt nummer är hon irriterad över att hon tillbringat tid med honom då han varken var rolig eller snygg. Att Palm valt att teckna killen på ett avidealiserat sätt, utan att icke smickrande drag har dolts och att han av läsaren, men även av huvudkaraktären själv, uppfattas som ful går att koppla till den berättarstrategi som Ernst kallar naturalistiskt trovärdighet. I grafiska självbiografier fungerar kroppar ofta som normbrytande då kroppen blir avidealiserad.

**A3:** Man fick ändå en bra bild av den.

**B3:** Ja

**D3:** Ja

**B3:** Man förstod ju mycket lättare med bilderna och de uttrycken som personer hade.

**D3:** Och hur de ser ut och sånt som han killen såg inte ut som de andra.

**B3:** Han såg inte ut som en snygg kille.

**A3:** Nä

**D3:** När hon säger att han inte så... Alltså man kan ju kolla på och man fattar ju.

**A3:** Man fattar ju när hon sa att han inte ser bra ut och sånt. (s. 7.)

Killen som My inte vill ge sitt nummer till är tecknad med två stora framtänder, finneg hy, dålig hållning och stripigt tunt hår och bryter i den bemärkelsen flera normer för hur en kille ska se ut. En grupp elever menar att det tecknade förstärker läsningen och kommenterar killens utseende:

**B14:** Det tecknade gör väldigt mycket med alla uttryck och grimaser. Det känns som att bilden av den här killen som skulle fråga om hennes nummer känns ju lite.

**A14:** Överdrivet ful.

**C14:** Han har jättestora ögon.

**A4:** Ja

**C14:** han är lite större än alla andra, sen tänderna. (s. 48.)

---

<sup>64</sup> Ernst, 2017, s. 247.

<sup>65</sup> Ibid, s. 247.

För att skönlitteratur ska fungera som en källa till självinsikt menar Tengberg att eleverna vill kunna jämföra textens intrig med verkligheten och att karaktärerna helst bör vara mer lika verkliga människor än fiktiva gestalter. Att *Festens charmigaste tjej* öppnar upp den möjligheten blir tydligt när eleverna diskuterar My och att de kan förstå hur hon känner sig tack vara att de själva är tonåringar och för att det finns ungdomar som befinner sig i samma situation som My i verkligheten.

- D1:** För mig känns det verkligt för det finns även ungdomar i Mys situation och i Rakhshas situation.  
Så... jag litar på det.  
**A1:** Jag tycker också det och eftersom vi är... Hur ska jag säga...  
flera: tonåringar  
**A1:** tonåringar... och vi vet hur allt fungerar just nu  
**D1:** hur My känner sig  
**A1:** Mmm (s. 2.)

Till ovanstående citat identifierades Tengbergs subjektorienterade och handlingsorienterade läsart då eleverna relaterar till My och använder en personlig erfarenhet eller upplevelse för att skapa mening i det lästa, samtidigt som de jämför textens intrig med verkligheten. För eleverna blir karaktären My starkt kopplad till verkligheten genom åldern, platsen och tiden eftersom detta är faktorer som eleverna själva just nu befinner sig i.

I en av intervjuerna framkommer att en viktig del i läsoplevelsen är att skapa egna bilder ur det lästa eftersom läsningen annars inte blir lika intressant. När läsaren uppmärksammar hur texten påverkat en, samt verkat på sitt eget tänkande eller blivit uppmärksam på sin roll som meningsskapare av en text kan en metakognitiv läsart urskiljas. Vidare kan läsaren genom läsarten förstå att andras tolkning av texten kan skilja sig från sin egen.

- A10:** För annars så är det inte lika intressant att läsa. För det är hela den här grejen att man ska få upp sina egna känslor och man vill läsa mer och leva sig in. När allt redan finns på pappret så är det inte samma sak alls. Då blir inte jag lika taggad på att läsa mer och mer eftersom allt redan är bestämt. (s. 33.)

A10 menar att de tecknade bilderna gör att hen inte får möjlighet att känna egna känslor eftersom "allt redan finns på pappret". När karaktärers känslor uttrycks explicit och överdrivet menar eleven att det inte blir lika spännande att läsa vidare då läsoplevelsen till stor del handlar om att skapa egna tolkningar för att förstå hur karaktärerna exempelvis mår. Eleven har blivit

uppmärksam på hur man kan bli påverkad respektive opåverkad av en text och menar att få tolkningsmöjligheter gör att man inte vill läsa vidare.

Vissa elever menar att de inte tittade på bilderna när de läste eller att de inte minns dem och att de därigenom inte tycker att de har någon vidare betydelse.

**B10:** Jag kollade inte på någon av texternas bilder. Jag minns typ inget. Eller jag minns My då, att det var någon kille. Så var det en jätteful bild på honom. (s. 34.)

Tengberg menar att det handlar om elevernas bristande förmåga att återge det egna tänkandet under läsningen snarare än att eleverna inte tänker.<sup>66</sup> När eleven betonar att hen inte var uppmärksam på bilderna visar det transkriberade materialet från litteratursamtalen ändå att bilderna diskuterats och har betydelse för elevens tolkning. Med andra ord menar vi att eleven reflekterar över bilderna men inte har förmåga att uttrycka det.

---

<sup>66</sup> Tengberg, 2011, s. 224.

## 5.2. ”Visa typ alla haters, eller vad man säger?”

### Var ska jag lägga mitt huvud?

I den del av *Var ska jag lägga mitt huvud?* som eleverna fick läsa har Rakhsha och hennes familj kommit till Sverige och i stället för att mötas av lycka och ro möts familjen av ensamhet och rasism. Utdraget delades ut i början av lektionen och eleverna diskuterade framförallt normer som går att koppla till etnicitet, nationalitet och klass och mer specifikt utanförskap, kultur, utsatthet och identitet:

**B1:** Det jag tyckte var intressant av det du sa var att det skiljer sig eftersom (det i den första) handlade mer om hur My känner sig och med Rakhsha... Hon kände sig inte bekväm att gå in i den ingången (socialen) eftersom hon kände att folk dömde henne.

**A1:** Mmm

**A1:** De hade två olika kulturer båda två.

**B1:** Mmm

**A1:** Den ena... Alltså hur ska jag säga... Ehm. är svensk. Medan den andra kom från en kultur till en helt annan och då...

**B1:** Kanske kraschade. Vet inte. (s. 1.)

I samtalen diskuterar eleverna hur Rakhsha kom från en kultur till en helt annan och benämner det som en krasch. Ordvalet krasch signalerar att eleverna tolkat Rakhshas situation som allvarlig och att något orsakat problem för henne. I många av samtalen diskuterar eleverna den del av berättelsen där Rakhsha är på socialen och går in genom en annan ingång för att undvika dömande blickar. Eleverna menar att samhället är dömande och tufft mot Rakhsha. Hon skäms för att hon inte kan tjäna egna pengar utan tvingas leva på socialbidrag. Därigenom uppmärksammas normer som kopplas till klass eftersom de dömande blickarna bottnar i en tanke om att alla ska kunna försörja sig själva. En av eleverna menar att Rakhsha skäms över att eventuellt bli utvisad och över att hon lever på socialbidrag. I diskussionen om hur samhället och människor är dömande mot Rakhsha diskuterar eleverna förtryck, vilket är centralt i Kumashiros tredje utbildningsstrategi. I strategin riktas fokus mot de normer som upprätthåller maktstrukturer.<sup>67</sup>

**A3:** Hon skämdes över att hon kanske skulle bli utvisad och att hon levde på socialen. (s. 8.)

---

<sup>67</sup> Kumashiro, 2002, s. 44.

Även vithetsnormen som går att koppla till etnicitet blir tydlig när eleverna talar om de dömande blickarna. Eleverna diskuterar blickarna och menar att Rakhsha skäms för att hon avviker från vithetsnormen och svenskhetsnormen bland annat eftersom hon inte är svensk. På grund av att hon saknar svenskt medborgarskap kan Rakhsha inte arbeta utan tvingas ta hjälp av socialtjänsten vilket, i kombination med hennes etnicitet ger dömande blickar. Vidare talar eleverna om problematiken kring att komma till ett nytt främmande land samt att vara utan medborgarskap och betonar att detta innebär osäkerhet, otrygghet och utanförskap:

**B2:** Man känner inte igen någonting, man kan inte språket och det är svårt sen man har inte någon identitet att... varifrån är du? Vem är du? Man får inget jobb, får inga pengar... (s. 5.)

Ovanstående resonemang kan kopplas till Sara Ahmeds diskussion, som Martinsson refererar till, om vithetens hegemoni och de vita hav som de som görs till icke-vita konfronteras med. ”Att bebo en kropp som skils ut som brun blir liktydigt med att uppfattas som problem och förknippas med det udda och undangömda.”<sup>68</sup> Detta är vad elev B2 framhåller i litteratursamtalet. Rakhsha uppfattas som problem och förknippas med det udda, det andra och att hon således avviker från normen – vithetsnormen. Detta innebär i sin tur identitetsproblematik och utanförskap, menar eleven. Vidare betonar eleven att Rakhsha ”inte känner igen någonting” eftersom allt i det nya landet är nytt. En annan grupp elever diskuterade också den ständiga oro som Rakhsha lever i. I diskussion kom eleverna in på orsakerna bakom Rakhshas känslor, varför vissa människor är främlingsfientliga samt på värdegrunden och det ansvar man som medborgare har för att allas lika värde ska respekteras:

**A12:** Att hon alltid lever i oro. Alltså nu har ju många svenskar hat mot invandring. På grund av att någon tagit en dålig bild på invandrare.

**B12:** Och då tror de att alla är så.

**A12:** Mm

**A12:** Eller är bara trött på att vi i Sverige inte får behålla vår kultur.

**B12:** Men det är ju vi som måste säga till!

**C12:** Vi människor har typ så utvecklat rasism. I Sverige bryr vi oss inte så mycket om flyktingar. Vi har förändrats.

**B12:** Det gör vi väl?

**C12:** Nej inte nu. Nu tar vi ju ut dem. De blir ju utvisade.

**B12:** Man måste ju hjälpa de som sköter sig.

**A12:** Rakhsha hade ju fått vara svensk medborgare eftersom hon skötte sig och ville utbilda sig.

**D12:** Hon ville skapa sig ett nytt liv.

**A12:** Ja och tog julen in i sin kultur (s. 42.)

---

<sup>68</sup> Martinsson & Reimers, 2014, s. 118.

Här leder även elevernas diskussion in på en fråga om vilka som sköter sig och vad det innebär att sköta sig. Eleverna menar att Rakhsha sköter sig då hon vill utbilda sig och skapa ett nytt liv. Det som eleverna sätter ord på är att personer med beteenden eller livsstilar som följer normer sköter sig. När normer bryts anses man inte ha samma rätt till hjälp. Normer hör ihop med makt och ett skapande av över- och underordning. Följer man inte normen klassas man som annorlunda och avvikande och hamnar sålunda i underordning – man har svårare att få hjälp av samhället, av de som uppfyller normen och därmed innehar makten.



5.4. Rakhsha Razani, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, 2015 s. 148-149.

Till resonemanget kan Butlers teori om performativitet appliceras, även om det inte handlar om just görandet av kön. Rakhsha försöker anpassa sig och bete sig i enlighet med svenskhetensnormen genom att exempelvis fira svenska högtider. Även Kumashiros tredje och fjärde utbildningsstrategi om att ifrågasätta och synliggöra normer samt vilka normer som upprätthåller maktstrukturer blir tydlig och kan kopplas till diskussionen. Eleverna måste få vara delaktiga i samtalen och därigenom få granska sin egen roll i upprätthållandet av maktstrukturer. Detta menar vi att eleverna

gör när de betonar att det är ”vi” som måste säga till och att det är ”vi” som har utvecklat rasism. Langers andra fas blir även tydlig då den handlar om att använda ”[...] all den kunskap om texten, oss själva, livet och världen för att utforma, och koppla samman, våra tankar, ersätta uppfattningar och göra vår bild av vad vi tror att verket handlar om fylligare.”<sup>69</sup> I ovanstående citat relaterar eleverna till berättelsen och använder uppfattningar, tankar och erfarenheter när de diskuterar berättelsen. Texten får även eleverna att reflektera över sina egna tankar och åsikter om rasism och samhällets hantering av invandring.

En grupp elever diskuterar budskapet till *Var ska jag lägga mitt huvud?* och riktar fokus på författaren snarare än på texten själv. Tengberg understryker att läsaren vanligen antar att författarens intention berör en i någon existentiell fråga och att det för läsaren är av vikt att försöka förstå författarens intention.<sup>70</sup> Eleverna resonerar över vad Razani kan ha för intention med texten och använder sålunda en intentionsorienterad läsart:

**B5:** Det kan ju vara så att man vill bevisa att invandrare blir sämre behandlade bara för att de är invandrare. Hon vill ju bevisa att hon kan stå på egna ben och försörja sig. De blir ju nekade fyra gånger.

**D5:** Men sen var det väl så att hon hade utbildning från Iran.

**C5:** Budskapet är typ ge inte upp.

**D5:** Visa typ alla haters, eller vad man säger?

**A5:** Men också detta typ att hon vill stå på egna ben det är ju mer för att samhället i sig. Att hon vill visa att hon kan stå på egna ben.

**D5:** Hon vill visa sig självständig. Att hon klarar sig utan socialen.

**B5:** Och så säger hon ju det att ingen lämnar sitt hemland frivilligt och att folk inte tänker på att man inte gör det.

**D5:** Typ bryta fördomar som vanliga svenska medborgare har mot såna invandrare. (s. 17.)

Eleverna betonar att Razani med sin text vill visa ”alla haters” att hon är självständig och kan försörja sig själv och att ingen lämnar sitt land frivilligt. Vidare menar eleverna att Razani genom sin grafiska självbiografi vill bryta de fördomar som svenska medborgare har gentemot invandrare.

En elev talar om att det tecknade i den grafiska självbiografin gör att man som läsare skapar sig en förståelse för berättelsen och för karaktärernas känslor mer än om det enbart varit text:

---

<sup>69</sup> Langer, 2017, s. 39.

<sup>70</sup> Tengberg, 2011, s. 220.

**B7:** Jag kan tycka att bilderna är väldigt starka i den andra texten där hon liksom berättar om snö att den aldrig försvinner, att hon inte är van vid det. Med julmat och då när massa människor sneglar på henne. Det är kanske inget man själv kan komma och tänka på när man själv bara läser texten. (s. 22.)

Här blir det tecknade jaget viktigt för elevens tolkning av berättelsen. Genom det tecknade jaget och genom det självbiografiska berättandet skapas en starkare förståelse för andra människors erfarenheter och förutsättningar. Det självbiografiska är mer utlämnande och sårbart och det tecknade visualiserar känslor och händelser på ett mer explicit vis. Detta innebär att en starkare autenticitet skapas och att berättelserna därigenom upplevs som mer verkliga. Enligt El Refaie handlar autenticitet om att vara realistisk, genuin och ärlig. Det handlar om att blottlägga sig själv och sina egna sanna tankar, känslor och handlingar. Vidare menar vederbörande att serieskapare som tecknar och skriver grafiska självbiografier vill skapa sanna berättelser och använder således en realistisk tecknarstil för att uttrycka ärlighet och integritet.<sup>71</sup>

Tanken om att berättelserna är verkliga kommer till uttryck när eleverna betonar att de upplever berättelserna som trovärdiga och sanna. I intervjun och på frågan om varför man ska läsa skönlitteratur svarar en av eleverna att speciellt självbiografier gör att ens kunskaper om hur andra människor har det ökar och att man får en bredare bild av samhället och av människor när man läser.

**A10:** Förutom att man får ett större ordförråd och så ökar man ju sina kunskaper om hur andra människor har det, speciellt när det är självbiografiskt. Att man ser saker på olika sätt. För att få en större bild av samhället och av människor. (s. 32.)

Genom det självbiografiska lämnar serieskaparen ut sig själv och är mer sårbar, vilket gör att läsaren litar på berättelsen på ett annat sätt än om det vore fiktivt. Eleverna relaterar till berättelsen samtidigt som de öppnar upp för nya perspektiv och utvecklar en förståelse för hur andra människor har det. Langer betonar att förståelse är något som ständigt vidareutvecklas när elever får ta del av olika perspektiv.<sup>72</sup> Att teckna sitt jag är, enligt Ernst, en personlig handling<sup>73</sup>, vilket stärker trovärdigheten hos läsaren. Eleverna skapar självinsikt genom dessa berättelser då de inte enbart diskuterar intrigen utan kommer in på sin egen vardag och det samhälle de lever i. Genom

---

<sup>71</sup> El Refaie, 2012, s. 137 & 222f.

<sup>72</sup> Langer, 2017, s. 110.

<sup>73</sup> Ernst, 2017, s. 248.



utvecklandet av denna självinsikt ökar också eleverns förståelse för andra människors erfarenheter och förutsättningar:

**A7:** Detta är ju två händelser som ändå som händer ofta i samhället då vi har väldigt hög invandring i Sverige. Många vill ha uppehållstillstånd. Sen är det ju väldigt många tjejer som har väldigt dåligt självförtroende.

**C7:** Jag tror det är lätt att kunna relatera till båda texterna. Det är många som är i de situationerna. (s. 21.)

Även i följande citat relaterar eleverna berättelsen till deras verklighet och reflekterar kring det självbiografiska och över huruvida karaktärernas problem är verkliga och hur allvarliga de är. De uttrycker att de kan lita på vad författaren skriver:

**D6:** För typ det är så verkligheten är. Ibland finns perioder där man känner sig så osäker. Alla går igenom den fasen. Sen finns det andra människor som går igenom allvarligare problem i livet som då typ invandring.

**A6:** Det känns som att händelserna är verklighetsbaserade.

**D6:** Jaa

**B6:** I den första försöker hon ju vara lite rolig, hon var inte så seriös, hon var ödmjuk så man fick se vad hon tänkte. Jag känner att man kan lita på vad de säger.

**A6:** Det tycker jag också.

**B6:** Även om den första inte är lika allvarlig som den andra så känns det liksom verkligt. Det är liksom normalt att ha dålig självkänsla och så vidare. (s. 18.)

De ovanstående citaten kan kopplas till Tengbergs subjektorienterade läsart då eleverna relaterar till berättelsen och använder personliga erfarenheter när de diskuterar berättelserna. Den handlingsorienterade läsarten blir också tydlig då eleverna talar om att berättelsen känns verklighetsbaserad och trovärdig.

Under litteratursamtalen framkommer ett flertal gånger att text- och bildförhållandet påverkar elevernas tolkningar av berättelserna. Flera grupper diskuterar passagen i *Var ska jag lägga mitt huvud?* där Rakhsha är på väg in till socialtjänsten. Eleverna använder en betydelseorienterad läsart där bilden blir ett tecken för Rakhshas skamkänslor. Eleverna kan i bilderna se ansiktsuttryck, när hon exempelvis rodnar eller ser oroad ut och hur hon får utstå dömande blickar från människor runt omkring:

**D7:** [...] hon har problem med socialen och att hon måste utbilda sig för att kanske få ett jobb och så ser man ju också det på hur de har tecknat dem. Alltså att de rodnar och blickarna. Man ser ju också hur de mår i den situationen som de är i. (s. 21.)



5.5 Rakhsha Razani, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, 2015 s. 154

Det Ernst benämner som visuell känsligestaltning exemplifieras här och bidrar till berättelsens emotionella kraft. Hon skriver att känslan beskrivs i ord och visas i bild.<sup>74</sup> En abstrakt känsla som skam uttrycks verbalt genom att Razani skriver att hon ”skämdes över att leva på socialen, vår sekreterare visade mig en annan ingång jag kunde använda för att komma till hennes kontor. Då slapp jag blickarna från människorna som tyckte att jag var ännu en invandrare som levde på socialen”<sup>75</sup>. Visuellt beskriver hon känslan genom att teckna en grupp människor som pekar och tittar dömande med mungiporna neråt samt genom Rakhshas ansiktsuttryck och rodnad. Ernst diskuterar visuell känsligestaltning och rodnaden är ett realistiskt tecken, ett indexikaliskt tecken som visar att Rakhsha skäms. Ett annat realistiskt tecken som eleverna upptäckt och som kommer till uttryck i samtalen är Rakhshas kroppsspråk och hennes sätt att hålla axlarna. Eleverna menar

<sup>74</sup> Ernst, 2017, s. 102.

<sup>75</sup> Razani, 2015, s. 152.

att de därigenom kan se att Rakhsha känner sig orolig och rädd. Den visuella känslgestaltningen skapar intimitet då läsaren får ta del av serieskaparens föreställningsvärld.<sup>76</sup>

Eleverna ställer utöver de tilldelade frågorna egna frågor under litteratursamtalen. Langer menar att det är av vikt för elever att ställa frågor för att utveckla förståelse.<sup>77</sup> Detta exemplifieras i följande citat:

**A13:** Mys hade man kunnat förstå utan text. Det var väldigt mycket uttryck i hur de var ritade i ansiktet. Man såg hur de kände.

**B13:** Det var lättare att tolka.

**A13:** Ja

**B13:** Vad föredrar ni?

**A13:** Jag föredrar det så som Mys berättelse. Med pratbubblor och sånt och hur man tänker med tankebubblor och så. (s. 44.)

Att det visuella hjälper eleverna med tolkningen blir tydligt i ovanstående resonemang. A13 föredrar att läsa en serie där pratbubblor och tankebubblor används och menar att man hade kunnat förstå serien utan text. Eleven jämför med serien om Rakhsha som är tecknad utan tydliga rutor. Citatet ovan blir ett exempel på Tengbergs estetiskt värderade läsart, vilken fungerar som ett smakomdöme då citaten anger att eleverna föredrar att läsa serier i det klassiska serieformatet. Det klassiska serieformatet innehåller rutor, pratbubblor och tankebubblor, exempelvis. Razanis grafiska självbiografi med illustrationer i stället för rutor anses inte lika tilltalande av flertalet elever:

**B4:** Jag tyckte att i den andra berättelsen (*Var ska jag lägga mitt huvud?*), där hjälpte inte bilderna till för att förstå texten. Utan texten hade kunnat vara själv bara för då hade man kunnat få upp. Ah jag vet inte?

**A4:** Vissa bilder eller vissa texter hänger inte ihop ah jag vet inte?

**C4:** Texten och bilden. Typsnittet var riktigt jobbigt på den andra och passade inte alls med bilderna där. Bilderna är helt så seriösa och eller inte seriösa men typ vad ska man säga?

**A4:** Jag tycker inte det passar alls. Fick inte den känslan.

**C4:** Det ska vara sån rak text ett och sen ska det vara lite liksom...

**A4:** I ettan (*Festens charmigaste tjej*) är det lätt att hänga med.

**B4:** Man får hjälp hur känslorna är och sånt med bilderna. Hon är ju väldigt beskrivande i sina ansiktsuttryck.

**A4:** Det är väldigt personligt. Det är hennes berättelser. (s.12.)

---

<sup>76</sup> Ernst, 2017, s. 247.

<sup>77</sup> Langer, 2017, s. 107.

Vi hade fått avslag tre gånger och var nu utvisningsholade. Varje onsdag gick vi ut så polisen inte skulle kunna hämta oss. Khosrow ringde och tog reda på om våra namn stod på utvisningslistan från regeringen.



5.6 Rakhsha Razani, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, 2015, s. 151

Eleverna menar att de föredrar svartvita bilder när det är ”mer seriösa problem”:

**C4:** Där är det svartvitt. Den andra (*Var ska jag lägga mitt huvud?*) hade passat med svartvitt än med färg för den andra skildrar mer seriösa problem men den första passar också med svartvitt det är inte det att det inte passar. Den första skulle passat i färg just för att den är om tonår och allt sånt där. (s. 12.)

Gemensamt för dessa diskussioner är att de visar den estetisk värderade läsarten. Sammantaget är eleverna kritiska till Razanis illustrationer och till typsnittet, medan de tycker om Palms rutformat.

Gemensamt för de analyserade litteratursamtalen är att eleverna uttryckt sina tankar och åsikter om det lästa vilket är en förutsättning för att kunna bygga litterära föreställningsvärldar enligt Langer. Likaså har de i alla samtal tagit del av andras tankar och åsikter genom att diskutera de

grafiska självbiografierna och därigenom har de vidareutvecklat sin förståelse. Vidare har normerna varit tydliga i både *Festens charmigaste tjej* och *Var ska jag lägga mitt huvud?*. Khulman betonar att serieskapare som skriver och tecknar självbiografiska serier historiskt sätt velat bryta normer genom att ta upp privata ämnen.<sup>78</sup> Både Palm och Razani tar upp privata och tabubelagda teman som bland annat sexualitet, utanförskap, utsatthet och klass. Genom de berättarstrategier som använts i verken har eleverna således kunnat diskutera såväl normerna som dess orsaker och konsekvenser under litteratursamtalen.

---

<sup>78</sup> Khulman, 2017, s. 114-118.

## 6. SLUTDISKUSSION

Uppsatsens syfte har varit att sammanföra ett i svenskundervisningen relativt outnyttjat medium – så kallade grafiska självbiografier – i arbetet med att utveckla gymnasieelevers normkritiska tänkande i ett undervisningsförlopp. Motiveringen var att det saknas forskning kring hur läsare av grafiska självbiografier skapar mening. Med studien ville vi pröva hur grafiska självbiografier som medium kan hjälpa gymnasieelever att utveckla det normkritiska perspektivet i sitt tänkande. För att kunna besvara dessa frågor utformade vi ett undervisningspass där eleverna fick läsa och samtala om utdragen och i anslutning till undervisningen genomförde vi även gruppintervjuer. Litteratursamtalen och intervjuerna transkriberades sedan i sin helhet och kodades in utifrån ett normkritiskt perspektiv, utifrån text- och bildperspektivet samt utifrån självbiografiska aspekter. Det transkriberade materialet analyserades sedan med hjälp av våra teorier och den tidigare forskningen.

Vår första frågeställning tar sikte på vad en grafisk självbiografi är och hur grafiska självbiografier kan utnyttjas i svenskämnet för att stimulera litteratursamtal, utveckla elevers föreställningsvärldar och mer specifikt utveckla elevers normkritiska tänkande. Vår första frågeställning kan besvaras genom Tengbergs teorier om läsarter. Analysen av resultatet visar att den bredd av läsarter som Tengberg identifierat i sin undersökning finns representerad i vårt material. Att många olika läsarter aktiveras i samtalen visar att elever har olika sätt att skapa mening i de lästa grafiska självbiografierna. Resultatet visar att elever i litteratursamtalen låter olika synsätt och tolkningar träda fram och att de växlar mellan olika läsarter. I Tengbergs avhandling var de handlingsorienterade läsarterna de dominerande, medan de i vår undersökning var de som förekom minst. Tengberg menar att de handlingsorienterade läsarterna måste kompletteras med andra läsarter för att skönlitteratur ska fungera som en källa till självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter. Läsarterna ska med andra ord inte ställas mot varandra eller värderas som viktiga eller oviktiga utan det är variationen som är betydelsefull. Att eleverna genom olika läsarter fick ta del av andras tolkningar och relatera de grafiska självbiografierna till sig själva menar vi gör att de kan uppfylla den del i svenskämnets syfte som handlar om att man ska kunna använda litteraturen som en källa till självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter.

I tolkningarna som eleverna i vår undersökning har gjort syns framför allt de subjektorienterade och värderingsorienterade läsarterna. Med de subjektorienterade läsarterna använde eleverna egna erfarenheter för att skapa mening i de grafiska självbiografierna. Därigenom utvecklade eleverna en förståelse för karaktärernas situation. Att eleverna tenderar att använda egna erfarenheter för att skapa mening i de grafiska självbiografierna menar vi beror på att de själva upplevt liknande situationer. I Tengbergs undersökning utgör den etiskt värderande läsarten en begränsad del av de samtal som ingår i hans studie, medan den i vår undersökning förekommer ideligen. I litteratursamtalen diskuterar eleverna Mys, Rakhshas och övriga karaktärers handlingar och uttrycker sig kritiskt till dem ett flertal gånger. Exempelvis samtalar eleverna om orsakerna bakom Mys känslor och de uttrycker sig kritiskt till de personer som behandlar Rakhsha illa. Vi menar att dessa diskussioner visar hur väl de grafiska självbiografierna fungerar för att diskutera frågor kopplade till normer och att eleverna genom diskussionerna blir mer medvetna om människors olika förutsättningar.

Resultatet visar även att de flesta elever upplever formatet i *Festens charmigaste tjej* som mer tilltalande än formatet i *Var ska jag lägga mitt huvud?*. När eleverna diskuterar dessa aspekter använder de estetiskt värderade läsarter. Eleverna uttrycker att man enklare kan relatera till karaktären My bland annat genom det tecknade jagets överdrivna uttryck och känslor. I *Var ska jag lägga mitt huvud?* menar eleverna att typsnittet är svårt att förstå och att illustrationerna inte är representativa för det som skildras. Trots att eleverna har uttalat sig kritiskt om formatet i Razanis roman anser vi att de ändå har utvecklat en förståelse genom att läsa och diskutera den och en av orsakerna till det är Razanis berättarstrategier. Både Palm och Razani använder berättarstrategier som gör att eleverna upplever karaktärerna som verkliga och i flera av samtalen aktiverar romanerna samtal som rör elevernas egna erfarenheter och tankar om den verklighet som de själva befinner sig i. Att eleverna diskuterar normer och konsekvenser av att bryta dem snarare än att återge handlingen beror (delvis) på frågorna som vi ställde och det förklarar varför den handlingsorienterade läsarten inte utgör någon större del av vårt material.

I Tengbergs undersökning är det ovanligt att eleverna under litteratursamtalen explicit växlar mellan att se texten i ljuset av livet och att se livet i ljuset av texten.<sup>79</sup> I vår undersökning däremot

---

<sup>79</sup> Tengberg, 2011, s. 219.

är denna aspekt vanlig och förekommer ständigt i det transkriberade materialet. Således får text och liv ömsesidig betydelse för varandra då eleverna växlar mellan att jämföra texten med livet och livet med texten.

Tengberg pekar ut en fara med litteratursamtal där läraren tar en för tongivande roll till exempel genom sättet som frågorna ställs på. När detta sker riskeras elevernas läsupplevelse att negligeras då det i stället blir lärarens läsupplevelse som utgör utgångspunkten i samtalen. För läraren uppstår därmed en balansgång mellan att styra och inte styra samtalen. Eftersom vi ville undersöka hur elever upplever och tolkar grafiska självbiografier, men även vilka normer som kommer till uttryck och hur de reagerade valde vi att till viss del styra samtalet. Detta gjorde vi genom att aktivt ställa frågor som eventuellt skulle göra att samtalen ledde in på normer. När eleverna diskuterade de grafiska självbiografierna lät vi dem ställa följdfrågor själva och intog således en mindre styrande roll. I vissa samtal hade en följdfråga dock kunnat göra att eleverna ifrågasatte normerna och utvecklade sina resonemang ytterligare, men eftersom eleverna ändå diskuterade orsaker och följder av normer och kopplade till sina egna erfarenheter stämmer denna form av litteraturundervisning med grafiska självbiografier väl överens med Kumashiros utbildningsstrategier. Vidare stämmer denna form av litteraturundervisning väl överens med hur Langer menar att föreställningsvärldar byggs. Genom att inte låta lärartolkningen ta över, vilket eventuellt hade hänt om följdfrågor ställts, får eleverna själva diskutera och dra slutsatser om det lästa.

I analysen utifrån vår andra frågeställning gällande vilka normer eleverna läser ut ur de grafiska självbiografierna och hur de diskuterar dessa samt hur läsartsteorier kan bidra till att förklara elevernas lästrategier och deras uttolkande av samspelet mellan text och bild, har vi visat att eleverna under samtliga litteratursamtal diskuterat normer kopplade till genus, sexualitet, ålder, klass, etnicitet och nationalitet. Normerna uppmärksammas genom att eleverna diskuterar karaktärernas utseende, känslor, handlingar och förutsättningar. I diskussionerna utgår eleverna från sina tolkningar där Tengbergs olika läsarter varit aktiva. I analysen av resultatet har Butlers teori om performativitet varit tydlig då elevernas diskussioner i mångt och mycket rör aspekter som handlar om att anpassa sig i enlighet med samhällets normer kring hur svenska medelklasskvinnor bör leva, se ut och bete sig. Även Kumashiros tredje och fjärde



utbildningsstrategi har varit tydliga i analysen. Den tredje handlar om att arbeta med normer för att synliggöra vad som styr uppfattningen om normalitet och den fjärde utbildningsstrategin handlar om att göra eleverna delaktiga i utmanandet och ifrågasättandet av normerna.

Några av de berättarstrategier som Ernst och El Refaie undersöker i sina studier identifierades även i vår studie. Vi kopplar berättarstrategierna till elevernas möjligheter att diskutera normer och analysen av resultatet visar att berättarstrategierna i de grafiska självbiografierna är av vikt för att eleverna ska kunna upptäcka och diskutera normer. Med multimodala metaforer kan det tecknade jagets inre skildras både verbalt och visuellt, vilket gör att eleverna både kan läsa och se hur karaktärerna mår. Genom den multimodala metaforen blir berättelsens emotionella kraft starkare. I vår analys har vi visat att eleverna upplever att berättelsen framstår som mer trovärdig när serieskaparna blottlägger sig själva och sina känslor. Den visuella känslogestaltningen med bland annat indexikala tecken skapar intimitet vilket, tillsammans med de multimodala metaforerna och icke-realistiska tecken, bidrar till att normer, vilka i grunden inte är explicit uttryckta i berättelsen, synliggörs vilket i sin tur gjort det möjligt för eleverna att diskutera normer. I elevernas samtal om Rakhshas skam blev detta exempelvis påtagligt där tecknandet av Rakhshas röda ansikte är ett indexikaliskt tecken för skam. Normerna förstärktes och upptäcktes även genom humoristiska inslag, piktogram och överdrivna detaljer och gestaltningar. I vår analys ser vi att eleverna även upptäcker normerna genom blottläggandet av kroppen och genom den naturalistiska trovärdighet som Ernst talar om. Detta blev som tydligast när eleverna diskuterade killens utseende i *Festens charmigaste tjej* då Palm valt att teckna killen på ett avidealiserat vis där inga icke smickrande drag har dolts. Kroppen fungerar således som normbrytare.

Vårt resultat visar att de dominerande berättarstrategierna som hjälpt eleverna att upptäcka och diskutera normer är visuell känslogestaltning, multimodala metaforer samt intertexter och kulturella referenser, medan de dokumentära inslagen förblir okommenterade av eleverna. Att de dokumentära inslaget i *Var ska jag lägga mitt huvud?* inte uppmärksammades av eleverna förvånar oss, eftersom Ernst lyfter fram denna strategi som en central del för att skapa trovärdighet i grafiska självbiografier.<sup>80</sup> Vi hade väntat oss att eleverna skulle kommentera Rakhshas inskannade fotografi på medborgarskapet i diskussionerna om huruvida berättelsen är verklig eller inte. I

---

<sup>80</sup> Ernst, 2017, s. 114-123.

stället lyftes andra aspekter och berättarstrategier fram som viktiga för att skapa trovärdighet. Till exempel visar vårt resultat att trovärdigheten enligt eleverna skapas genom att de kan relatera till karaktärernas känslor, problem och kontext. Att de dokumentära inslagen inte kommenterades kan å ena sidan bero på att vi inte ställde frågor som var direkt kopplade till dem. Å andra sidan fanns det utrymme för att diskutera de dokumentära inslagen i frågan om vad det självbiografiska bidrar med och varför eller varför inte berättelserna känns verkliga. En annan anledning till att eleverna inte diskuterade det inskannade fotografiet på Rakhshas medborgarskap kan bero på att de andra berättarstrategierna upplevdes som tydligare samt att vi ställde direkta frågor om till exempel känslologestaltningen. Den femte berättarstrategin som Ernst lyft fram är metainslag och självreflexivitet, men i de utdrag som eleverna fått läsa förekommer inte denna berättarstrategi och därför kan vi inte avgöra i vilken grad denna strategi hjälper elever att upptäcka och diskutera normer.

Analysen av resultatet har visat att det tecknade jaget har inflytande på eleverna i den bemärkelsen att de upplever karaktärerna som verkliga personer i och med serieskaparnas blottläggande av livet och där intertexter och kulturella referenser bidrar till contextualisering. Eleverna känner således igen sig i berättelsen, i känslomässiga faktorer samt i tiden, platser, skyltar och låttexter. Det skapas således en starkare autenticitet till karaktärerna och till den situation de befinner sig i. Det tecknade jagets inflytande bidrar till att eleverna lämnar texten och i stället samtalar om egna erfarenheter vilka senare kopplas och jämförs med karaktärerna och berättelsen. El Refaie skriver att de självbiografiska serierna syftar till att engagera läsaren som sedan kan känna sig förstådd, respekterad och underhållen av berättelsen.<sup>81</sup> Eleverna blir engagerade läsare när de kan sätta sig in i karaktärens (och därmed också serieskaparens) situation och utvecklar på så vis både djupare självinsikt och ytterligare förståelse för andra människors förutsättningar och erfarenheter. Som lärare kan vi inte på förhand veta vilka böcker eleverna kan känna igen sig i eller hur de tolkar berättelsen och allra minst kan vi veta vad de faktiskt lär sig. Vi vet dock att elever påverkas av normer och att vi när vi väljer ut berättelser också väljer bort andra. Som lärare är det därför viktigt att välja berättelser där karaktärerna representerar olika människor från olika grupper i samhället så att olika perspektiv får ta plats.

---

<sup>81</sup> El Refaie, 2012, s. 179.

Genom aktionsforskning som metod har vi kunnat utföra undervisningspass där vi både deltagit i praktiken och i forskningen vilket har gjort att vi fått en tydlig bild av arbetet med skönlitteratur i undervisning, i synnerhet grafiska självbiografier. Vi har också med hjälp av denna metod kunnat samla in data för att sedan analysera den. Vi har således både kunnat reflektera över undervisningen i sig men också kunnat gå in djupare i elevernas diskussioner då dessa transkriberades och analyserades. En utmaning med aktionsforskning som metod är att vara både delaktig och samtidigt ha ett perspektiv utifrån. Det kan även vara svårt att förhålla sig objektiv till resultaten när det är ens egen arbetsplats och ens egna elever som används som deltagare i undersökningen. För oss var det viktigt att förhålla oss till detta, men eftersom vi endast tog över lärares undervisning hade vi ingen direkt relation till varken skolorna eller eleverna och kunde därför både vara delaktiga och samtidigt ha ett perspektiv utifrån. Dessutom var det av betydelse att vi var två eftersom vi då kunde växla mellan två olika roller: en deltagande och en mer observerande.

Inledningsvis hänvisade vi till Scholz artikel och framhöll att vi genom vår studie hoppas kunna inspirera och visa att grafiska självbiografier är ett angeläget medium att använda i svenskundervisningen för att synliggöra och diskutera normer och således öppna upp för nya perspektiv, utveckla självinsikt och en förståelse för andra människors erfarenheter. Anledningen till att vi ansåg att studien var viktig grundar sig i den uttalade oro kring att elever läser för lite och därigenom inte kan använda litteraturen som en källa till självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter. Utöver detta var vi intresserade av hur grafiska självbiografier kunde användas i svenskundervisningen samt hur mediet upplevs av elever. Vår undersökning bekräftar Scholz resonemang och visar att det finns anledning att som svensklärare ta in och använda grafiska självbiografier i undervisningen. Langers strategier för att kunna bygga föreställningsvärldar har växt fram till följd av den problematik som finns kring att litteraturundervisningen utvecklats mot att elever utgått från lärares tolkningar och till ytliga diskussioner med rätt och fel svar. Vi ville genom vår studie undersöka om grafiska självbiografier med fokus på normer kunde erbjuda alternativa sätt som ger möjlighet till att arbeta med litteratur i enlighet med skolverkets styrdokument. Att förena grafiska självbiografier med ett normkritiskt perspektiv har visat sig väcka engagemang hos eleverna vilket lett till meningsfulla diskussioner. Således har vi visat ett sätt att arbeta normkritiskt med litteraturen, även om vårt syfte inte varit att

presentera en metod då en sådan, enligt Bromseth och Darj inte är eftersträvansvärd. I stället betonar de att det är det gemensamma målet som utgör grunden i den normkritiska pedagogiken och att processen ses som det mest betydelsefulla för att skapa förändring.<sup>82</sup> Litteraturarbetet med de grafiska självbiografierna med fokus på normer ser vi som en process där lärare och elever tillsammans skapar förändring. Beroende på lärare, elevgrupp och vilken grafisk självbiografi som används kommer processen att se olika ut. Målet däremot, att genom läsning av grafiska självbiografier och genom samtal om dem kunna synliggöra och ifrågasätta normer och därigenom få större självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter, kommer att vara detsamma.

Sammanfattningsvis är grafiska självbiografier ett angeläget medium att använda i svenskundervisningen för att diskutera normer. Eleverna har varit engagerade och entusiastiska inför mediet och de har uttryckt sina tankar och åsikter samtidigt som de lyssnat och tagit del av andras. Mediet har visat sig fungera väl i de klassrum som vi genomfört studien i. Eleverna har utan någon förberedelse snabbt satt sig in i de grafiska självbiografierna genom att läsa och aktivt diskutera innehållet. Det är här, i dessa diskussioner, när man får höra andras uppfattningar och tolkningar, som ens egna tankar vidareutvecklas och förståelsen fördjupas. Vi menar att detta sätt att arbeta med skönlitteratur i skolan främjar elevers normkritiska tänkande samtidigt som de utvecklar självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter. Detta eftersom de berättarstrategier serieskapare vanligen använder i grafiska självbiografier förstärker känslor, tankar och handlingar vilket i sin tur gör att elever kan diskutera normer på ett djupare plan. Det tecknade jaget har inflytande på eleverna då de relaterar och kan förstå karaktärernas situationer och känslor.

För vidare forskning vore det intressant att låta elever läsa en hel grafisk självbiografi i stället för ett utdrag och se hur arbetet med den pågick under en längre tid. Vår undersökning visar att grafiska självbiografier går att använda för att diskutera normer och för att utveckla självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter. För vidare forskning vore det dock intressant att jämföra hur läsning av grafiska självbiografier skiljer sig från läsning av den litteratur som vanligtvis läses i svenskundervisningen på gymnasiet. Detta för att sätta de berättarstrategier vi upptäckt förstärkt elevernas diskussioner av normer och förståelse för andra människors

---

<sup>82</sup> Bromseth & Darj, 2010 s. 13f.

förutsättningar i relation till den litteratur som vanligen läses. Genom jämförelsen skulle man kunna se huruvida grafiska självbiografier är ett effektivt medium för att arbeta normkritiskt. I en sådan undersökningen kunde aktionsforskningens handlings- och reflektionsfas upprepas.

# LITTERATURFÖRTECKNING

Boglund, Ann & Nordenstam, Anna, *Från fabler till manga 2 Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*, Första upplagan, Gleerups utbildning, Malmö, 2016

Brade, Lovise, *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*, Friends, Stockholm, 2008

Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne, *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2013

Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, Uppsala, 2010

Butler, Judith, *Könet brinner!: texter*, Natur och kultur, Stockholm, 2005

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn, *Forskningsmetoder för lärarstudenter*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2015

El Refaie, Elisabeth, *Autobiographical comics: life writing in pictures*, University Press of Mississippi, Jackson, 2012

Ernst, Nina, *Att teckna sitt jag: grafiska självbiografier i Sverige*, Apart förlag, Diss. Lund : Lunds universitet, 2017, Malmö, 2017

Graeske, Caroline, *Fiktionens mångfald: om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Upplaga 1, Studentlitteratur, Lund, 2015

Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin & Nixon, Rhonda, *The Action research planner: doing critical participatory action research*, Springer Singapore, Singapore, 2014

Khulman, Martha, "The Autobiographical and Biographical Graphic Novel" in Stephen E Tabachnick (ed), *The Cambridge Companion to the Graphic Novel*, Cambridge University Press 2017

Kumashiro, Kevin K., *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*, RoutledgeFalmer, New York 2002

Langer, Judith A., *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*, Andra upplagan, Daidalos, Göteborg, 2017

Lindberg, Ylva, 'Satiriska feministiska serier [Elektronisk resurs] Nina Hemmingsson och Liv Strömquist', *Tidskrift för litteraturvetenskap.*, 44:2, 83-99, 2014, s. 96.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-20624>

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.), *Skola i normer, 2.* [omarb.] uppl., Gleerup, Malmö, 2014

Nylund, Monica, *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*, Lärarförbundets förlag, Stockholm, 2010

Razani, Rakhsha, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, Ordfront Galago, Stockholm, 2015

Palm, My, *Festens charmigaste tjej*, Ordfront Galago, Stockholm, 2018

Scholz, Michael F., 'Tecknade serier som källmaterial för historisk forskning', *Historisk tidskrift (Stockholm).*, 2007(127):2, s. [279]-287, 2007

Tengberg, Michael, *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Brutus Östlings bokförlag Symposion, Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011, Stockholm, 2011

## Internetmaterial:

Bark, Marika, Egmont Publishing AB, 2018 <https://serieriundervisningen.se/> (hämtad: 2019-04-03)

Galago, My Palm, <http://galago.se/forfattare/my-palm/> (hämtad: 2019-03-20)

Galago, Rakhsha Razani, <http://galago.se/forfattare/rakhsha-razani/> (hämtad: 2019-03-20)

Krantz, Gunnar, "Serieåret som gick - 2018", 2018-12-07, <http://gunnarkrantz.se/?p=2274> (hämtad: 2019-04-03)

*Ämnesplan för svenska, 2011 [Elektronisk resurs]*, Skolverket, Stockholm, 2011, (hämtad: 2019-01-25) <http://hdl.handle.net/2077/31404>



# BILDFÖRTECKNING

- 5.1 Palm, My, *Festens charmigaste tjej*, Ordfront Galago, Stockholm, 2018
- 5.2 Palm, My, *Festens charmigaste tjej*, Ordfront Galago, Stockholm, 2018
- 5.3 Palm, My, *Festens charmigaste tjej*, Ordfront Galago, Stockholm, 2018
- 5.4 Razani, Rakhsha, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, Ordfront Galago, Stockholm, 2015
- 5.5 Razani, Rakhsha, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, Ordfront Galago, Stockholm, 2015
- 5.6 Razani, Rakhsha, *Var ska jag lägga mitt huvud?*, Ordfront Galago, Stockholm, 2015

## Bilaga 1 - Undervisningsmoment

### Litteraturmoment: Samtal om två grafiska självbiografier

#### Instruktioner:

1. Börja med att läsa utdragen ur de grafiska självbiografierna. Skriv ned dina tankar och funderingar. 15 minuters tystnad.
2. Sätt dig med din grupp.
3. Välj en **gruppledare** som ansvarar för inspelningen av samtalet och som fördelar ordet till gruppmedlemmarna under diskussionen. När du vill säga något räcker du upp handen. Tänk på att sitta nära telefonen och prata högt för att vi ska kunna använda inspelningen till vår undersökning.
4. Diskutera frågorna nedan och låt alla komma till tals! Detta bör ta ungefär 15-30 minuter. Vi kommer gå runt och se hur det går för er.
5. Maila inspelningen av boksamtalet till Elin eller Maike

#### Samtalsfrågor:

- Vilka problem tycker du att de grafiska självbiografierna skildrar?
- Hur framställs huvudkaraktärerna My och Rakhsha? Vad representerar de? Tänk på aspekter som kön, klass, nationalitet, etnicitet, sexualitet och ålder. Hur skildras deras känslor? Diskutera utifrån de begrepp ni känner till.
- Vad bidrar det självbiografiska med? Litar du på att det som de skriver har hänt dem, känns berättelserna verkliga? Varför? Varför inte?
- Får man samma bild av texten som av det tecknade?
- Lär man känna personerna mest utifrån texten eller mest utifrån det tecknade (bilderna)?
- Varför tror ni att My och Rakhsha känner som de känner?
- Hur upplever du att samhället behandlar My som ung kvinna? Motivera!
- Hur upplever du att samhället behandlar Rakhsha som kvinna i Sverige? Motivera!
- Vad är de grafiska självbiografiernas budskap?

## Bilaga 2 - Intervjuguide

Informera om: anonymitet (inget kommer kopplas till dig, inte din klass, skola, eller ort...)  
Inspelning - okej eller inte?

<b>Introfrågor - om mediet</b> Erfarenhet av mediet	Vad tycker ni om serier? Vad tycker ni om självbiografier? Har ni läst något innan? Vad i så fall?
<b>Övergångsfrågor - om läsning i skolan</b> Meningen med läsning av skönlitteratur	Varför läser man skönlitteratur?  Om man jämför en novell/roman med en grafisk självbiografi/grafisk roman, vilka är de största skillnaderna enligt er? Vad föredrar ni?
<b>Nyckelfrågor - om formen och normer</b> Dagens uppgift: läsning och boksamtal Möjligheter och svårigheter Text- och bildförhållande Normkritik	Vilka normer kom till uttryck under läsningen och under diskussionen?  Vad hade bilderna/det tecknade för betydelse för er läsning och förståelse för berättelsen?  Budskap? Varför tror ni serieskaparna valt att skriva och teckna på detta vis? Vad vill de säga?  Vad tyckte ni om boksamtalen? Fick ni syn på något nytt?
<b>Övrigt</b>	