



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Likheter och olikheter:  
interkulturella möten i samtida svensk barnlitteratur

Emelie Andersson & Magnus Jäverling

LAU390

Handledare: Kristina Hermansson

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: Ht-12-1150-3

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Likheter och olikheter: möten i samtida svensk barnlitteratur

**Författare:** Magnus Jäverling och Emelie Andersson

**Termin och år:** Ht 2012

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Kristina Hermansson

**Examinator:** Hanne Andersson

**Rapportnummer:** Ht-12-1150-3

**Nyckelord:** Mångkultur, barnlitteratur, bilderböcker, litteraturanlys, ikonotext, invandrare, normer, interkulturella möten

Syftet med vår uppsats är att kvalitativt undersöka hur likheter och olikheter mellan *svenskfödda* och *icke-svenskfödda* personer skildras och förstärks i ett urval av samtida bilderböcker. Materialet som analyseras består av tre titlar vilka utgår från en vardagsrealistisk skildring och i huvudsak riktar sig till barn i förskoleåldern. Vi vill ta reda på huruvida materialet behandlar likheter och skillnader, samt huruvida det föreligger stereotyper i skildringarna. Metoden vi använder för den kvalitativa analysen bygger på Maria Nikolajevas litterära analysverktyg och granskningen rör tema/motiv, miljöskildringar, personskildringar samt stereotyper.

Som teoretisk utgångspunkt redogör vi hur ett mångkulturellt samhälle färgar och ställer krav på förskolan och utbildningsväsendet. Vi kopplar barnlitteratur till socialisationsprocesser, utifrån ett sociokulturellt synsätt, och diskuterar barnbokens betydelse i samhället samt problematiserar de föreställningar som finns kring den mångkulturella skolan.

Vi redogör även för tidigare forskning inom området och konstaterar att en utveckling har skett främst gällande vad som tematiseras i bilderböcker. Tidigare litteratur av detta slag har haft fokus på problematik bunden till problematiserandet av de invandrades situation i Sverige, medan vi ser att de teman/motiv som lyfts i vårt material är mer allmängiltiga. Likaså har vi funnit att en förskjutning skett från fokusering på olikheter till att litteraturen alltmer betonar och skildrar likheter mellan *svenskar* och *icke-svenskar*. Vi har tillika funnit att vårt material utgår från en uppfattad *svensk* norm.

Eftersom värderingar och normer överförs på och internaliseras av barn genom socialisationsprocessen utgör barnboken också ett maktmedel. Därför är det viktigt att vi som pedagoger granskar det utbud som presenteras för barnen och diskuterar de värden som lyfts upp där utifrån läroplanens värdegrund.

## Förord

En mångkulturell undervisning har att göra med *grundläggande* krav på all undervisning. I varje klassrum finns elever från många kulturer. Det behöver inte betyda att man har många olika invandrargrupper i klassen. Även i klasser som tycks förhållandevis homogena har varje och envar av eleverna en alldeles egen kulturell bakgrund, med särskild familjehistoria, särskilda vanor och tankesätt som skiljer sig från kamraternas. När man för samman skillnader mellan elever till större helheter med utgångspunkt i sådant som kön, social tillhörighet, hemland osv. kan man diskutera mångkulturalitet på en mer strukturell nivå. Men grunden i utbildningssammanhang har att göra med det alldeles konkreta – att erkänna och synliggöra den personliga historien hos var och en av eleverna. All undervisning måste ha sina rötter i elevernas kulturer, i det mångkulturella (SOU 1996:143 i Lunneblad, 2009, ss.25-26).

Detta citat är hämtat ur statens offentliga utredningar och finns med i Johannes Lunneblads bok *Den mångkulturella förskolan* (2009). Citatet synliggör hur relationen mellan mångkultur och skola bör se ut. Vår undersökning grundas till stor del på en uppfattning av kulturell tillhörighet som något ytterst personligt. Vi menar att alla individer ingår i olika sammanhang och kulturer. Den hemkultur vi har skiljer sig från den hemkultur andra har, oavsett hur lika eller olika varandra två individer kan tyckas utifrån. Förskolans och skolans uppdrag i det mångkulturella Sverige blir därför att forma undervisningen så att likheter och olikheter mellan människor lyfts fram och diskuteras bortom normerande föreställningar.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	6
1.1. Syfte och problemformulering .....	6
2. Teoretisk anknytning .....	7
2.1. Skolan och det mångkulturella Sverige .....	7
2.2. Mångkultur .....	8
2.3. Interkultur .....	9
2.4. Det sociokulturella perspektivet .....	9
2.4.1. Socialiseringsprocessen .....	10
2.4.2. Internalisering .....	10
2.5. Barns möte med omvärlden .....	11
2.6. Språk och socialisation .....	11
2.7. Förskolans läroplan .....	12
3. Tidigare forskning .....	12
3.1. Tidigare forskning kring primärlitteraturen .....	17
4. Begreppsdefinitioner .....	19
4.1. Identitet .....	19
4.2. Invandrare .....	19
4.3. Stereotyp .....	20
4.4. Bilderböcker .....	20
4.5. Ikonotext .....	21
4.6. Ontologisk status .....	21
5. Metod och material .....	22
5.1. Kvalitativ ikonotextanalys .....	22
5.2. Diskursanalys .....	22
5.3. Narratologi .....	22
5.4. Tema/motiv .....	23
5.5. Miljöskildringar .....	23
5.6. Personskildring .....	24
5.7. Stereotyper .....	24
5.8. Urvalskriterier .....	24
5.9. Generaliserbarhet .....	25
5.10. Reliabilitet .....	25
6. Analys .....	26
6.1. Tutu och tant Kotla av Gunna Grähs .....	26
6.1.1. Tema/motiv .....	26
6.1.2. Miljöskildringar .....	27
6.1.3. Personskildringar .....	29
6.1.4. Stereotyper .....	31
6.2. Alfons och soldatpappan av Gunilla Bergström .....	32
6.2.1. Tema/motiv .....	32
6.2.2. Miljöskildringar .....	33
6.2.3. Likheter och olikheter i skildringarna av hemmen .....	34
6.2.4. Personskildringar .....	34

6.2.5. Stereotyper .....	37
6.3. Den andra mamman av Viveka Sjögren.....	37
6.3.1. Tema/motiv.....	37
6.3.2. Miljöskildringar .....	38
6.3.3. Personskildring.....	39
6.3.4. Stereotyper .....	42
7. Slutdiskussion .....	42
7.1. Tema/motiv .....	43
7.2. Miljöskildringar.....	44
7.3. Personskildringar.....	45
7.4. Stereotyper .....	46
7.4.1. <i>Tutu och tant Kotla</i> .....	46
7.4.2. <i>Alfons och soldatpappan</i> .....	47
7.4.3. Kvinnor, män och barn.....	47
7.4.4. <i>Den andra mamman</i> .....	48
7.5. Slutord .....	48
8. Litteraturlista.....	51

# 1. Inledning

Vi har valt att undersöka hur samtida barnlitteratur skildrar invandring och mångkultur. Genom att analysera hur personerna i berättelserna framställs i förhållande till olika diskurser, vill vi diskutera hur föreställningar om *svenskhhet* och *icke-svenskhhet*, om normer och avvikelser, skapas och förstärks i barnlitteraturen samt vad detta kan få för konsekvenser för barns socialiseringsprocess. Vidare vill vi koppla vår undersökning till riktlinjer i *Läroplanen för förskolan 98, reviderad 2010* (Skolverket, 2010), rörande mångkultur och socialisation. Vårt nedslag i ämnet omfattar tre olika bilderböcker och vi kommer ge exempel på likheter och olikheter mellan skildringarna utifrån olika infallsvinklar så som tematik, symbolik och kontrasterande element. Detta material skildrar interkulturella möten i bilderboksformat. Vår undersökning utgår främst från böckernas ikonotexter, det vill säga förhållandet mellan bild och text.

Anledningen till att detta kunskapsområde är en viktig del i (förståelsen av) vår lärarprofession är att barns socialisationsprocess till stor del sker i förskolans verksamhet. Genom att möta likheter och olikheter på individnivå, bland annat genom litteraturen, får barnen en ökad kunskap om sig själva och andra samt insyn i hur lika och olika människor är. Denna insikt om sig själva tror vi främjar en förståelse och acceptans för det som för individen är okänt eller upplevs ovanligt och gynnar därför barn oavsett kulturell bakgrund.

Vår undersökning har influerats av den diskussion som förts i media under de senaste åren. Barnlitteratur med stereotypa inslag har upprört många och skapat en debatt kring vad som bör skildras i den kultur barn tar del av. Vårt syfte är inte att kommentera enstaka kulturyttringar och deras påverkan utan vår uppsats är snarare avsedd att vara ett inlägg i debatten kring vad som får utrymme i utgivningen av svenska barnböcker.

## 1.1. Syfte och problemformulering

Syftet med vår undersökning är att synliggöra hur likheter och olikheter mellan vad som uppfattas som *svenskt* respektive *osvenskt* skapas och förstärks i samtida svensk barnlitteratur. Därför undersöker vi mötesskildringar av personer med *svensk* bakgrund respektive med en bakgrund utanför Sverige och västvärlden i bilderböcker som gestaltar och tematiserar dessa frågor.

Genom att analysera barnlitteratur avser vi synliggöra och kritiskt granska skildringar av maktrelationer och stereotyper. Vi vill konkretisera på vilket sätt de tre barnböckerna i vårt material lyfter fram likheter och olikheter mellan grupper genom tematisering, miljö- och personskildringarna. Därigenom ämnar vi kunna dra slutsatser kring huruvida dessa barnböcker skiljer sig från det material som den tidigare forskningen beskriver och i sådana fall i vad skillnaden ligger. Likaså vill vi att vår undersökning ska fungera som ett inlägg i den debatt som råder kring barnlitteraturens utformning samt ge en förklaring till varför vi anser det vara problematiskt med stereotypa skildringar i vårt socialiserande arbete.

Vår uppsats huvudsakliga frågeställning är:

- Hur skapas och förstärks likheter och olikheter mellan det som uppfattas som *svenskt* respektive *icke-svenskt* utifrån aspekterna tema/motiv, miljöskildringar, personskildringar och stereotyper i vårt material?

## 2. Teoretisk anknytning

I följande avsnitt kommer vi att beskriva den teoretiska grund som vår undersökning står på. Inledningsvis tar vi upp hur skolan och det mångkulturella samhället förhåller sig till varandra. Därefter lyfts relevant tidigare forskning om barnlitteratur upp. Avslutningsvis redogör vi för några av de nyckelbegrepp som återkommer i vår uppsats.

### 2.1. Skolan och det mångkulturella Sverige

Johannes Lunneblad redogör för en förändring i diskussionen kring den svenska invandringspolitiken i sin bok *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter* (2009). Han lyfter fram riktlinjerna från *Invandrar och- minoritetsutredningen* från 1975 (1975:26) som den officiella övergången från assimilationspolitik till integrationspolitik (2009, s. 12). Assimilationspolitiken syftade till att omforma de invandrade individerna och förmå dem att enklare gå upp i den *svenska* majoritetskulturen. Integrationspolitiken å andra sidan betonade individernas möjligheter att behålla och utveckla sina ursprungliga kulturer och att individen själv skulle få avgöra ifall, och till vilken grad, denne ville anamma det som uppfattades som den *svenska* kulturen. Denna perspektivförändring gjorde att diskussionen om Sverige som mångkulturellt på allvar kunde få fäste. Lunneblad ifrågasätter dock i vilken utsträckning denna förändring egentligen har påverkat statliga och kommunala maktbärande institutioner (ibid, s. 15).

Mekonnen Tesfahuney behandlar i sin artikel *Monokulturell utbildning* (1999) den ”västerländska totalitära norm som präglat [och präglar] utbildningssystemet”. Vissa grundläggande aspekter från upplysningstiden ligger fortfarande till grund för vårt utbildningssystem samt påverkar hur vi ser på kulturmöten och världen i stort. Han menar att det västerländska utbildningssystemet bidrar till att upprätthålla den postkoloniala världsbilden och att det i skolan råder en hegemonisk norm där vita, västerländska män (Tefahuney, 1999, s. 66) genom sin maktposition är styrande i undervisningen. Denna norm har lett till att den mångkulturella skolan snarast blir ett verktyg för att åtgärda vad som uppfattas som brister hos individer i områden där det bor många invandrade *svenskar* (ibid, s. 65) ”[D]en mångkulturella skolan görs till en fråga om ungdomar med ’annorlunda kultur’ [...] där svenska/vita/kristna barn och ungdomar görs till normen för utbildningen och utomeuropeiska/svarta/muslimska barn görs till avvikare från denna norm” (ibid, s. 73). Upplysningens diskursiva system var och är ”främst inriktat mot att konstruera Europas självidentitet, vilket parallellt inbegriper konstruktionen av De Andras identitet som förkroppsligandet av det som det europeiska jaget inte är” (ibid, s. 69). Tesfahuney hänvisar i sin artikel till Abdul Janmohammed och redogör därmed för det som även vi menar en av grunderna i den rådande hegemonin:

[E]tt av de mest grundläggande dragen i upplysningens diskurs att den är strukturerad enligt en ’manikeisk allegori’, ett sätt att ordna kunskap och världen i en rad olika men utbytbara dikotomier; såsom jaget/andra, subjekt/objekt, rationalitet/sensualitet, intelligens/känslor, vit/svart, god/ondskefull, civilisation/barbari och överordnad/underordnad. Dessa begreppspar delar inte bara upp världen i termer av sinsemellan motsatta och uteslutande fenomen, utan etablerar också hierarkier som definieras och förknippas med negativa och/eller positiva värden och egenskaper. (1999, s 68)

Tesfahuney beskriver också skolan och utbildningens roll i upprätthållandet av uppdelningen mellan Vi och Dem. Han menar att utbildningen i västvärlden är färgad av diskurser som rör annorlundaskap och att det eurocentriska perspektivet med dess ”idéer, inriktningar och

filosofier” (ibid, s. 66) har en ”central roll i (re)produktionen av rasistiska, nationalistiska och sexistiska diskurser och handlingar”. Vidare betonar han utbildningens ”nyckelroll i struktureringen av en ojämlik fördelning av privilegier, fördelar och maktpositioner” mellan individer som uppfattas som Vi och individer som uppfattas som De Andra. Slutligen gör han en internationell koppling till denna maktfördelning och skriver att utbildningen är ”central i (re)produktionen av globala hierarkier och orättvisor” (ibid, s. 67). Tesfahuney nämner att rasistiska diskurser ”har mycket gemensamt med de manikeiska kognitiva strukturerna”. Och eftersom dessa rasistiska diskurser återfinns i läromedel har det ”lett [och] leder till att gränsen mellan Vi och Dem etableras och underhålls, där den föregående tillskrivs positiva egenskaper och värden och den efterföljande definieras som avvikelse och negation av dessa egenskaper och värden (ibid, s. 72). Kopplingen mellan upplysningstidens ideal och nutidens utbildningssystem måste granskas och ”ses i denna vidare sociala och historiska kontext [eftersom utbildningsinstitutionerna även fortsättningsvis kommer] att fungera som nyckelinstrument i fördelningen av privilegier, fördelar och maktpositioner” då ”[d]en föreställda gemenskapen hos nationella grupper är [...] en produkt av den monokulturella skolan” (ibid, s. 75).

Den språkliga uppdelningen av världen påverkar också de kognitiva strukturerna. Denna uppdelning av världen är effektiv för den som har, och vill behålla, sin maktposition. Eftersom språket är ett verktyg med vilket vi samtalar och diskuterar och förmedlar värden försvårar en språklig uppdelning i motsatspar vår möjlighet att kritisera vår omvärld eftersom vi genom vårt språkbruk samtidigt förstärker uppdelningarna. Språket blir alltså ett maktmedel för den som tillhör normen och ett hinder för den som står utanför normen.

Tesfahuney vill genom sin artikel också ”närma sig frågan vad ett utbildningssystem bortom det monokulturella skulle kunna vara”. Denna fråga rör främst två aspekter nämligen ”kritiska och systematiska studier av relationen mellan kunskap och makt” (ibid, s. 77) samt att ”söka efter alternativa vägar samt utveckla andra sätt att relatera till människor och världen” (ibid, s. 78). Istället för att ”understryka gränser [bör den mångkulturella skolan] betona det som är gemensamt och utgå från en filosofi som ser och synliggör likheter, länkar, influenser och ömsesidigheten mellan människor och kulturer, och som undviker att skapa skillnader, skiljelinjer eller separata fenomen från varandra” (ibid, ss. 78-79). En förändring av hur skolväsendet behandlar mångkulturell verksamhet är visserligen ett steg mot ett mer jämlikt samhälle men Tesfahuney avslutar också med att poängtera att skolan som ensam institution inte kan ”utmana grundläggande samhällsstrukturer.” (ibid, s. 80). Vi menar att det är skolans ansvar att synliggöra den ojämlika fördelningen och problematisera detta tillsammans med de barn vi möter där.

## **2.2. Mångkultur**

Vi har valt att titta på relationen och interaktionen mellan olika personer i de litterära skildringarna. Därför kommer vi kort att redogöra för hur vi förhåller oss till begreppen mångkultur och interkulturalitet. Vi menar att eftersom dessa begrepp finns närvarande i det pedagogiska arbetet, och i tidigare forskning, behöver vi relatera till dessa och i någon mening också nämna hur de förhåller sig till vår uppsats för att undvika dolda olikheter i definitionerna.

Det *mångkulturella perspektivet* är svårhanterligt menar Lunneblad eftersom det är hämtat ur en internationell bakgrund med ursprung i till exempel USA och Storbritannien (Lunneblad, 2009, s. 23). I Sverige finns inte samma ifrågasättande av majoritetskulturen (ibid, s. 24).



Detta gör begreppet svårt att applicera på den *svenska* mångfaldskulturen. Här sammankopplas begreppet snarast med de minoritetsgrupper som finns i vårt samhälle och får därför andra konnotationer och användningsområden. Mångkulturellt perspektiv återfinns inom skolvärlden vanligen i områden där det bor en stor andel barn som uppfattas som *invandrare* (ibid, s. 26). Fokus ligger främst på att åtgärda brister hos dessa individer. De uppfattas som inte tillräckligt *svenska* vad gäller språkbruk eller kunskaper om *vår* gemensamma tradition. Det mångkulturella pedagogiska arbetet utgår därför från att dessa individers brister bör kompenseras, snarare än att synliggöra likheter och olikheter mellan människor oavsett ursprung (ibid, s.25). Att begreppet inte förekommer i större utsträckning i förskolor med uppfattat homogena grupper skulle kunna bero på den i stort felaktiga uppfattning som råder: att det existerar en delad *svenskhets* och homogenitet mellan individer och familjer som har sitt ursprung i Sverige. Detta trots att var och en som utifrån uppfattas som *svensk* är uppvuxen i en specifik hemmiljö och att dessa hemmiljöer skiljer sig åt även i de grupper som uppfattas som homogena.

### **2.3. Interkultur**

*Interkulturellt perspektiv* som begrepp ligger nära det mångkulturella perspektivet. Skillnaden ligger i att istället för att utgå från att beskriva samhällets variationer kvantitativt fokuserar på interaktionerna mellan olika kulturer (Lunneblad, 2009, s. 27). Problemet med det interkulturella perspektivet är dock att trots ansatsen att diskutera hur grupperingar i samhället ska kunna samexistera och lära av varandra, istället för att diskutera grupperna utifrån deras olikheter, inte riktigt förmår ge en verklighetsbaserad bild. Det interkulturella perspektivet utgår från en idealisk bild av verkligheten där maktskillnader mellan grupperingarna inte ifrågasätts på ett rimligt sätt och därför framstår begreppet vid användning som ”idealiskt och utan verklighetsförankring” menar Lunneblad (ibid, s. 28). Det är genom att synliggöra skillnaderna vad gäller makt och inflytande mellan grupperingar som vi kan ifrågasätta varför dessa skillnader uppkommer och bevaras. Detta är viktigt för oss eftersom vi i egenskap av vuxna tillskrivs större inflytande och makt i den arbetsmiljö vi delar med barnen, medan barnen ofta fråntas möjligheten att själva påverka sin situation i förskolemiljön.

### **2.4. Det sociokulturella perspektivet**

Lev Vygotskij (1896-1934) var den psykologiteoretiker som kan sägas ligga bakom grundtankarna till det som kallas *sociokulturell lärandeteori*. De teorier kring lärande och utveckling som haft störst genomslag, innan Vygotskijs idéer uppmärksammades i väst, utgår mest från individnivå, och bygger på att kunskap skapas, eller konstrueras, hos individen. Ett framstående namn inom denna skola är psykologen och filosofen Jean Piaget (1896-1980), vars kunskapsteori kallas konstruktivism. Vygotskij och den sociokulturella teorin, däremot, ser lärandet som en social process där sociala relationer, samhället, språket och kulturen individen ingår i är de grundläggande delarna i lärande och utveckling (Imsen, 2006, s. 307). Vygotskij talar också om socialisation och trycker på språket som ett viktigt redskap för att tillägna sig och bli en del av kulturen (Ibid, s. 313). Det sociala samspelet är det som kommer i första hand, och det individuella tänkandet bygger på dessa sociala relationer. ”Det är inte så att individuell utveckling leder till social aktivitet utan omvänt: utvecklingen går från ett tillstånd där barnet kan göra saker och ting tillsammans med andra till ett tillstånd där det kan göra det själv” (Ibid, s. 312). Det sociokulturella perspektivet kallar gränslandet mellan det barnet klarar med hjälp utifrån och det barnet klarar på egen hand för *den proximala utvecklingszonen* och med utgångspunkt i denna teori blir det alltså viktigt för pedagoger att

hitta denna zon och utmana barnet till att erövra nya kunskaper eller färdigheter. Genom att stötta och *visa vägen* inom den proximala utvecklingszonen hjälps därmed barnet att utvecklas genom socialt samspel. Vi menar att Vygotskijs teorier är viktiga för vår undersökning eftersom det sociokulturella perspektivet har fått ett starkt fäste i Lärautbildningen. Eftersom vi är skolade inom detta perspektiv influerar det självklart våra reflektioner kring hur barnlitteraturen påverkar samhället i stort och individens möjligheter i en större social kontext.

### 2.4.1. Socialiseringsprocessen

För att kunna ge en beskrivning av vilka didaktiska konsekvenser läsningen av en bilderbok kan få kommer vi att använda oss av begreppet *socialisation*. Seija Wellros (1998) förklarar begreppet som ett samlingsnamn för de processer som inlemmar individer i nya grupper. Det handlar om överföringar av värden och normer. Wellros menar att instrumenten för denna överföring är ”språket, skrivna och oskrivna beteendenorner, värderingar och förhållningssätt, tid, rum, roller, relationer och hierarkier”, men att innehållet som förmedlas i dessa hjälpmedel (till exempel vad som anses normalt eller avvikande) skiljer sig mellan olika kulturer, (vilket utgör) kulturskillnaderna mellan grupperna (ibid, s. 17). Gun Imsen (2006) skriver om distinktionen mellan den intentionella påverkan (uppfostran) och den oavsedda påverkan en individ ständigt utsätts för, och menar att socialisationen på så sätt ”omfattar alla mekanismer som kan tänkas påverka barnen, inte bara föräldrars och andra instansers intentionella fostran” (ibid, s. 65). Vidare beskriver Imsen hur innehållet i socialisationen inte är något beständigt och konstant, utan att det förändras ”i takt med de materiella förändringarna i samhället i övrigt” (ibid, s. 68). Detta ger oss pedagoger anledning att granska de normer och värderingar som en bilderbok förmedlar, och ställa dem i relation till de styrdokument vi jobbar efter. Här har vi både ansvar för, och makt över, utbudet bilderböcker som vi tillhandahåller barnen. Detta maktförhållande kan liknas vid den asymmetriska maktposition som Nikolajeva (2004) beskriver finns mellan författare och målgrupp inom barnlitteraturen. Barnlitteraturen som genre blir med detta synsätt unik då den, i princip, undantagslöst är skriven av en makthavande social grupp (vuxna) för en maktlös social grupp (barn). Skillnaden mellan dessa två grupper är enorm ur avseenden som makt, ekonomi och ideologi. ”Ingenstans syns maktförhållanden tydligare än i barnlitteraturen – det raffinerade instrument som i århundraden har använts för att fostra, undertrycka och socialisera en viss samhällsgrupp” (ibid, s. 16). Maria Andersson och Elina Druker (2008) utvecklar fenomenet vidare och skriver att perspektivet i böckerna oftast är barnets, men att det vuxna sunna förnuftet och de uppfostrande aspekterna ofta lyser igenom och är de som i slutändan segrar (ibid, s. 23). Vi anser att bilderboken ofta spelar en stor roll i barns socialiseringsprocess och att de värden och normer som förmedlas genom denna både kan påverka barns världsuppfattning och deras självuppfattning. Vi anser det viktigt att göra sig medveten om att socialisationen är någonting ständigt pågående och att normer, värden och beteendemönster oavbrutet förmedlas, medvetet eller omedvetet, till barnen i verksamheten. Vuxenvärldens och inte minst pedagogernas förhållande till, användning och urval av barnlitteratur har därför påverkan på barnens socialiseringsprocesser.

### 2.4.2. Internalisering

”*Internalisering* är [socialiseringens] huvudsakliga mål. Den representerar det lyckade resultatet av socialisationen”. ”Internalisering innebär att omgivningens värderingar och moraluppfattningar successivt förvandlas till individens inre egendom och blir en helt och

hållet integrerad del av personligheten” (Wellros, 1998, s. 17). ”En lyckad socialisation skapar alltid gemenskap på gruppnivå”. Anledningen till att gruppen hålls samman är att det finns en känsla mellan medlemmarna som kan sammanfattas som metavetande, eller: ”Jag vet att du vet att jag vet. Alla vet att alla vet vad alla vet” (ibid, s. 18). Denna internalisering är en faktor i känslan av att tillhöra en grupp och ett sammanhang.

## **2.5. Barns möte med omvärlden**

”Efter andra världskriget har barnets värld alltmer vidgats både socialt och kulturellt” menar Lena Kåreland (Kåreland, 1994, s. 16) och ger exempel på hur barn idag möter sin omvärld genom till exempel resor och media. Hon skriver också att det parallellt skett en utveckling som gjort barn mindre förtrogna med den vardag de själva fostras att bli en del av, eftersom de i allt större utsträckning separeras från sina arbetande föräldrar. Gränsen mellan barns erfarenhetsvärld och den vuxna vardagen har alltså vidgats menar Kåreland (ibid). Barns minskade erfarenheter av och kunskaper om sin omvärld ställer högre krav på att förskolans verksamhet ska förbereda barnen för den framtida interaktion med samhället som vuxenlivet innebär. Samtidigt som samhället präglas av en pluralism av åsikter, livsåskådningar och religiösa inslag förväntas undervisande instanser stå mer eller mindre neutrala utifrån den demokratiska värdegrund som utgör basen för verksamheterna. Verksamheten ska synliggöra människors olikheter och likheter opartiskt men samtidigt bevara det som uppfattas som det svenska kulturarvet och de svenska värdena enligt *Läroplan för förskolan, reviderad 2010* (Skolverket, 2010, s. 6). Kåreland poängterar också att invandrabarn utgör en allt större grupp i samhället (Kåreland, 1994, ss. 17-18). Dessa barns individuella möjligheter att få en utbildning likvärdig den som erbjuds ett barn som fötts här bör också tas i beaktande, liksom majoritetsbarnens möjlighet att förberedas inför mötet med det pluralistiska svenska samhället. Sammanfattningsvis blir alltså vårt uppdrag som pedagoger att lyfta fram varje individs behov av möte med det som är likt och olik barnet självt och bemöta dessa behov i vår verksamhet. ”Det är viktigt att barn ges tillfälle att möta olika typer av verkligheter, olika förebilder och roller. Läsning av barnböcker möjliggör detta.” (ibid, s. 18) Genom att använda litteraturen som en gemensam mötesplats i barnens upptäckande kan olikheter och likheter mellan individer lyftas fram i vardagen och barn får insyn i erfarenheter och kunskaper som de själva ännu inte har. Kåreland menar att barnlitteraturen idag är så pass varierande att man enkelt kan hitta böcker som erbjuder nya upplevelser, nya världar och en för det läsande barnet ny förståelse av sig självt (ibid, s. 19). Vi menar dock att det fortfarande finns luckor i det utbudet. Personer och framförallt huvudpersoner i barnböcker är väldigt ofta ljushyade och blonda, med föräldrar och syskon som liknar dem rent utseendemässigt. Dessa personer tillåts röra sig mer eller mindre problemfritt i både stads- och landsbygdsmiljöer och ifrågasätts sällan vad det gäller bakgrund eller ursprung. Barnböcker där huvudpersonen ser annorlunda ut än denna norm byggs istället ofta upp kring den problematik som det kan innebära att ha en annan bakgrund, och de motsättningar som möter den som avviker från normen (Andersson och Druker, 2008, s. 67).

## **2.6. Språk och socialisation**

Språkets inverkan på socialisationsprocessen är avgörande eftersom det innefattar uttalade konnotationer, alltså ”de känslomässiga associationer och personliga erfarenheter som är förknippade med orde[n]” menar Wellros (1998, s. 26). Alltså kan dessa konnotationer avgöra hur vi kommunicerar våra åsikter och tankar med andra samt hur dessa uppfattas. Språket innefattar också kollektiva värderingar som ofta är gemensamma för kontexten i vilken orden

används (ibid, s. 27). Attityder å andra sidan är ”mer individuella, situationsbundna och föränderliga än samhällsvärderingar”. Eftersom dessa attityder är färgade av känslomässiga upplevelser går det att förändra attityder hos enskilda individer genom nya personliga upplevelser (ibid, s. 29). Därför har barnböcker en funktion som möjliggör en utökad erfarenhetsgrund hos individen. Likaså kan barnböcker bidra till att förstärka negativa konnotationer och attityder hos individen.

## **2.7. Förskolans läroplan**

Då vi behandlar bilderböcker där målgruppen i huvudsak avser barn i förskoleåldern har vi bland styrdokumenterna valt att endast titta på hur *Läroplan för förskolan Lpfö98, reviderad 2010* (Skolverket, 2010) behandlar frågor kring internationaliseringens konsekvenser. I värdegrunden trycks det först och främst på att verksamheten ska vila på demokratisk grund. Förutom att barnen ska inhämta kunskaper ska även värden inhämtas och utvecklas. Det framgår att ”barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser”. Kontakten med bilderböcker, menar vi, är en sådan konkret upplevelse. Här betonas även hur de vuxnas förhållningssätt påverkar barnens syn på värden och grunderna i ett demokratiskt samhälle. Vi anser att detta resonemang även borde kunna appliceras på förhållningssättet gentemot ett mångkulturellt samhälle, men detta begrepp lyser med sin frånvaro i Lpfö98. Istället beskrivs termen ”kulturell mångfald” som resultat av vårt allt mer internationaliserade samhälle, och denna anges ge barnen möjligheter ”att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund” (ibid, s. 4). Lpfö98 betonar vikten av att ”överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa”. Detta i kombination med att ”förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” ska lära barnen förstå ”de värden som ligger i en kulturell mångfald”. Det står att “[f]örskolan kan bidra till att [...] barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet” (ibid, s. 6), samt att förskolan ska sträva efter att varje barn ”som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet [...]” (ibid, s. 11). I dessa formuleringar görs en direkt koppling mellan utländsk bakgrund, annat modersmål än svenska, och avvikande kulturell tillhörighet, vilket kan ses som problematiskt.

## **3. Tidigare forskning**

I detta kapitel kommer vi att gå igenom forskning vi funnit relevant som bakgrund för vår undersökning. Lena Kåreland skriver i *Barnboken i samhället* (2009) om barnlitteraturens möjligheter och roll i relation till ett mångkulturellt samhälle, och ger en sammanfattad historik kring modern barnlitteratur med mångkultur- och invandermotiv. Sedan tar vi upp Staffan Thorsons avhandling *Invandraren i barnboken* (1985), ett gediget arbete där barn- och ungdomslitteratur mellan åren 1945 och 1980 som innehåller *invandrare* analyseras. Thorsons avhandling kan även ses som utgångspunkt för de tre magisteruppsatser vi funnit relevanta att ta upp i kapitlet. Avslutningsvis kommer vi kort att redogöra för den tidigare forskning vi funnit som berör titlar ur vårt material.

Lena Kåreland skriver om det faktum att Sverige idag är ett mångkulturellt land. Nära en och en halv miljon av våra invånare har ursprung i andra länder. Hon talar om hur människors bild av och inställning till detta, tillsammans med massmedias, påverkar utgivningen av barnlitteratur. Massmedia kritiserar i boken för att ofta ge en alltför ensidig bild av kulturmöten med fokus på det konfliktfyllda, som därmed skördar ett schablonartat sätt att se på *invandrare* och innebörden av ett mångkulturellt samhälle (Kåreland, 2009, ss. 125). Det

finns olika sätt att förhålla sig till mångkulturalismen och när dessa appliceras på läsningen och litteratur betonas olika aspekter av det mångkulturella. Kåreland tar upp tre politiska modeller; den mångkulturella modellen, assimilationsmodellen och segregationsmodellen. Den mångkulturella modellen, där målet är att olika kulturer ska kunna respekteras och finnas sida vid sida, är del av det statliga handlingsprogrammet i Sverige, och är den modell som officiellt eftersträvas. Även ideologiskt finns olika sätt att förhålla sig till det mångkulturella samhället, vilket också kan ha påverkan på litteratur och läsning (ibid, s. 128). Kåreland gör det tydligt att någon enhetlig officiell hållning till hur ämnet ska behandlas inte finns, och att bland annat författarens, lärarens, massmedias och läsares politiska och ideologiska förhållningssätt till stor utsträckning färgar hur ämnet förmedlas till barnen.

Kåreland menar att studier av det mångkulturella ofta polariserar det *svenska* mot det *främmande*, och att det därigenom kan framstå som tydligt vad som är signifikativt för *svensk* kultur. Men detta problematiseras i argumentationen om den *svenska* kulturen som något rörligt och ständigt föränderligt. Vi kan alltså inte enligt Kåreland betrakta ett kulturarv som något statiskt. Bilden av vad som ses som typiskt *svenskt* lyfts, och som exempel ifrågasätter Kåreland relevansen hos Astrid Lindgrens bondgårds-Sverige i dagens urbaniserade samhälle (ibid, s. 134).

Kåreland skriver om utvecklingen inom barnlitteraturen och ger några exempel på hur en patriotisk, kolonial och rent rasistisk hållning dominerat tidiga skildringar av främmande etniciteter i förhållande till det *svenska*. I böcker utgivna innan 1960-talet är det främst genom reseskildringar mötet med ”de främmande” skildras. I dagens litteratur finner Kåreland böcker med handlingsmönster som skulle kunna kategoriseras som *invandrades erfarenheter av sin nya miljö* som mest relevanta. Trots att det inte alltid förekommer som huvudtema i böckerna, så ser ändå Kåreland att ”det blivit allt vanligare att barn och ungdomar med utländskt ursprung figurerar i skildringarna. Utan att det kanske alls nämns i texten kan man t.ex. i bilderböckernas illustrationer lägga märke till barn med olika hudfärg” (ibid, s. 141). Kåreland ger sedan en kortare beskrivning kring utvecklingen av modern (1970-2003) barn- och ungdomslitteratur, innehållande representanter med *icke-svenskt* ursprung. I början av 1970-talet tematiserades ofta problematik och svårigheter förknippad med invandring. På 1980-talet var det vanligt förekommande att identitet tematiserades, inte sällan förknippat med lojalitetskonflikter gentemot familj kontra samhälle. Typiskt för denna period är ett ”nästan oreflekterande ställningstagande för invandraren”. Därefter ser hon en utveckling mot att böckerna blir mer mångsidiga och nyanserade i skildringen av det mångkulturella samhället, där positiva och negativa aspekter vävs ihop. Kåreland visar också exempel, både från 1970-talet och 2000-talet, på böcker skrivna av författare med invandrarbakgrund, något som vi senare i detta kapitel kommer se att flera författarna till magisteruppsatserna efterlyser (ibid, ss. 143).

Staffan Thorson publicerade 1985 avhandlingen *Invandraren i barnboken* där han granskar ett gediget material barn och ungdomsböcker utgivna åren 1945-1980. Samtliga titlar behandlar på ett eller annat sätt kategorin *invandrare*. De kriterier Thorson utgått från är att böckerna ska skildra ”arbetskraftsinvandrare, flyktingar, krigsbarn, desertörer och fosterbarn från andra länder” (ibid, ss. 22). Thorson räknar även adoptivbarn som invandrarbarn. Personerna ska gestaltas realistiskt och ”förankrat i den samtida verkligheten” (ibid, s. 22), vilken alltså avses 1945-1980, samt att ”invandrarens” mer eller mindre problematiska situation ska vara ett ”aktivt inslag i bokens handling” (ibid, s. 25)

Thorson börjar med att definiera begreppet *invandrare*, och belyser hur termen i mitten av 60-talet kom att ersätta det mer nedlåtande begreppet 'utlänning'. Den definition Thorson använder är grundad på den statliga *invandrarutredningen* från 1974 och avser den något luddiga formuleringen "person av utländsk härkomst bosatt i Sverige" (ibid, s. 22). Han poängterar vidare att benämningen utgår från den *svenska* utgångspunkten.

I sin kvalitativa undersökning av materialet, vilket alltså spänner över 35 år, finner Thorson att en utveckling sker och drar kopplingar till samhällets, för tiden rådande, syn på *invandrare*. De tidigaste böckerna i undersökningen vittnar om ett etnocentriskt, närmast rasistiskt förhållningssätt som exotifierar, förenklar och förminskar den som avviker från den *svenska* normen. Vid den här tiden är reseskildringar vanligare än möten på svensk mark och tonen är konfliktfri och idylliserar snarare än speglar verkligheten (ibid, s. 81). En annan aspekt Thorson uppmärksammar i litteraturen inom ramen för undersökningen är att *invandrare* allt som oftast skildras som arbetarklass. Denna socioekonomiska klass är, åtminstone fram till 1960 talet, starkt underrepresenterad inom barn och ungdomslitteratur, men de *invandrare* som skildras tillhör, med försvinnande få undantag, denna klass (ibid, ss. 75).

Vidare påpekar Thorson att det för tiden innan *Invandrarutredningens* (1974) tillkomst rådde en assimilationstanke (ibid, s. 156). Inte minst visade sig detta inom språkpolitiken, där det fram till 1974, inom både Socialstyrelsen och Skolöverstyrelsen, kungjordes att hemspråksundervisning skulle leda till isolering och motverka assimilation, och att lösningen på detta var undervisning uteslutande på svenska. Så skulle eleverna "så snart som möjligt bli svenskar" (Thorson, 1985, s. 83).

I litteraturen från perioden runt 1974 och framåt visar Thorson på hur ett förändrat förhållningssätt och samhällsklimat i riktning mot integreringstanken gör sig gällande. Böckerna från den här perioden är starkt socialrealistiska och skildrar inte sällan våld och rasism. Vid tiden runt 1970-1980 beskriver Thorson dock hur författarnas "goda vilja" och intentioner ofta kommer på skam och att fördomsfulla budskap ofta låg gömda i texten. Här trycker han i huvudsak på språkbruket som fallerande faktor och att det ofta kan "råda ett problematiskt förhållande mellan författarens strävan och resultatbild...". De motsättningar författaren avsåg sätta ut förstärktes emellertid på grund av ett allt för strukturellt användande av termer som *invandrare* och *utlänningar* vilket kom att skapa ett motsatsförhållande mellan vi och dem. "Trots den goda viljan böckerna vittnar om, finns risken att språkbruket konserverar fördomar istället för att häva dem" (ibid, s. 153).

Sammanfattningsvis framgår att Thorson i merparten av materialet ser skildringar av första generationens *invandrare* och att handlingen i oftast utspelas under den första tiden i det nya landet. Språksvårigheter skildras knappt, utan det är olikheter i utseende som får störst plats (ibid, s. 82). Vidare framkommer att handlingen oftast kretsar runt problematik förknippad med *invandrare* och invandring. En svaghet i denna slutsats anser vi vara att den kan förklaras med urvalskriterierna. Thorsons material ska enligt urvalskriterierna ha ett invandramotiv och hans definition av detta lyder: "[...] den konkreta situation, som omfattar *invandrarens* mer eller mindre problematiska möte med det nya samhället, dess människor och kultur" (ibid, s. 25). Han kan därmed ställa sig frågan i vilken utsträckning icke-problemfokuserad litteratur rörande *invandrare* existerade de berörda åren.

Helena Löfvings magisteruppsats *De Andra i barn- och ungdomslitteraturen* (2000) består till största delen av en kvantitativ undersökning där hon gått igenom samtliga barn- och

ungdomsböcker utgivna i Sverige under 1998. Hon undersöker hur stor del av den totala utgivningen som på ett eller annat sätt skildrar *invandrare*. För att skala ner materialet lägger hon till kriteriet att böckerna skall skildra det moderna samhället, och drar den bakre gränsen vid andra världskrigets slut. Ytterligare böcker som valts bort är böcker av sagokaraktär, fabler, fantasy och historiska böcker (Löfving, 2000, s. 7). Av materialet Löfving lämnats med efter sovringen finns knappt några bilderböcker med. Det är främst ungdomsböcker som behandlas och detta beklagar Löfving, då hon anser att bilden är ett sätt att skildra olikhet utan att beskriva det i text (ibid, s. 54). När Löfving kopplar sitt resultat till Thorsons studie menar hon att en förskjutning av vad som tematiseras har skett. Vid den bortre tidsgränsen för hans material finner han att de problem som skildras oftast är av våldskaraktär, medan Löfving inom ramen för sin studie finner problematiken kring identitet som överlägset representerad (ibid, s. 55). Precis som Thorson efterlyser även Löfving att skildrande av bakgrund, orsak och sammanhang kring problematiken får större plats, för att ge en bättre helhetsbild.

Löfving har i 1998 års barn- och ungdomslitteratur letat efter kvantitativa data om i vilken omfattning och hur *invandrare* skildras. Vi menar att hennes metod kan ha brister då hon valt att bland annat låta karaktärernas namn avgöra om de ska klassas som *invandrare* eller ej. Å ena sidan för hon ett resonemang kring att många av de namn som idag anses *svenska* har sina ursprung i andra länder, å andra sidan delar hon genom denna subjektiva tolkning in karaktärerna som *invandrare* eller *icke-invandrare* (ibid, s. 52). Denna del i hennes metod, menar vi, minskar undersökningens reliabilitet. Också i ett annat avseende drar Löfving ogrundade kopplingar mellan namn och egenskaper, detta i sitt resonemang kring varför handlingen i böckerna så sällan är förlagd i förortsmiljö. ”Det kan ha att göra med att, om man ska döma efter författarnas namn, få har egna erfarenheter av detta” (ibid, s. 43). Vi har svårt att se hur ett namn i sig skulle kunna avslöja huruvida personen som bär det har erfarenheter av förortsmiljö eller inte.

Malin Grabbe och Elisabeth Ingelfs magisteruppsats *Mångkulturalism i svensk barnlitteratur?* (2004) är en undersökning av 2002 års utgivning av barn- och ungdomsböcker publicerade i Sverige. Författarna har, likt Löfving, en kvantitativ ingång och granskar på hur stor andel av den totala utgivningen som skildrar ett samtidsrealistiskt mångkulturellt samhälle. De tittar även närmare på andelen böcker som skildrar mångkultur i de olika förlagens inbördes utgivning. Deras formuleringar skiljer sig en aning från Löfvings. Grabbe och Ingelf definierar böckerna de letar efter som mångkulturella (ibid, s. 1), medan Löfving använde sig av termen *invandrare*. Grabbe och Ingelf menar att termen *invandrare*, liksom den tidigare allmängiltiga termen utlänningar, har fått en negativ klang, och att det är därför de valt termen mångkulturella böcker (ibid, s. 5). Detta avspeglas även i deras kodschema som skiljer sig lite från Löfvings. Grabbe och Ingelf tittar efter om mer än en religion finns representerad i boken, samt om mer än en etnicitet finns representerad i boken. Dessa parametrar blir i denna undersökning utslagsgivande för om en bok är mångkulturell eller inte. ”Finns det 'mer än en etnicitet' i boken så finns det mer än en kultur eftersom olika 'etniska grupper' har olika historia och traditioner”, menar författarna och drar likhetstecken mellan nationalitet och etnicitet (ibid, s. 23). Med i kodschemat finns även parametern 'namn', men denna plockades under undersökningen bort eftersom författarna ansåg att tolkningen av namn skulle bli alltför subjektiv. I detta resonemang kritiseras även Löfvings val att behålla kolumnen för namn. Även bilder valdes bort i undersökningen, också med anledning av bristande reliabilitet på grund av en allt för subjektiv tolkning (ibid, s. 35). Vi håller med om att det kan vara vanskligt att gruppera personer i böcker utifrån dess namn, eller utifrån hur de skildras i bild. Vi kan aldrig med full säkerhet fastställa en karaktärs etniska, eller kulturella bakgrund om den inte explicit förklaras i text. Något alla barn- och ungdomsförfattare inte väljer att göra,

vilket vi i materialet för vår uppsats funnit tydliga tecken på. Detta utelämnande av fastställande av etnisk och kulturell härkomst i barnlitteratur anser vi även fungera gränsöverskridande och till att suddas ut en *vi och dem* uppdelning. Det blir i böcker av denna sort lättare att fokusera på likheter än skillnader. Detta kan göra att undersökningar av kvantitativ art inte fyller någon större funktion, eftersom det är hos varje enskild läsare – om än i relation till härskande normer - det avgörs om en bok uppfattas som mångkulturell eller inte.

Av de 229 bilderböcker som publicerades i Sverige under 2002 befanns 59 skildra ett modernt samtidsrealistiskt samhälle (fabler, sagor och fantasyböcker har valts bort). Av dessa 59 böcker anser Grabbe och Ingelf två (3% av den totala utgivningen 2002) vara mångkulturella (ibid, s. 36). Andelen kan tyckas slående liten, men vi får beakta att Grabbe och Ingelf inte granskat böckernas ikonotext, utan endast dess text utifrån vissa kriterier.

Grabbe och Ingelf efterlyser, liksom Löfving, fler böcker skrivna och illustrerade av författare med *icke-svensk* bakgrund, och menar att det endast är dessa författare som kan erbjuda ”den äkta varan med ett självupplevt perspektiv från insidan” (ibid, ss. 49). Vi tror dock att författare både med och utan rötter i Sverige kan skapa bra böcker som skildrar det mångkulturella samhälle vi lever i. Samtidigt kan man här ställa författarna mot väggen och undra om detsamma gäller för alla samhällsgrupper. Kan endast barn skriva ”äkta” om barn? Kan endast kvinnor skriva ”äkta” om kvinnor?

Ännu en magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap är skriven av Anna Fredén och Lina Sandström och heter *Vi och dem? En kvalitativ studie av hur etnicitet skildras i åtta samtida svenska bilderböcker* (2007). Undersökningens mål är att genom kvalitativ textanalys ta reda på hur etnicitet skildras i ett urval bilderböcker publicerade i Sverige mellan 1996 och 2006. De utgår från ett *svenskt* perspektiv, och väljer att benämna *icke-svenska* etniciteter som 'främmande etniciteter' och det är skildringen av dessa som granskas (ibid, s. 5). Fredén och Sandströms perspektiv på etnicitet är konstruktivistiskt, och innebär att de tolkar etnicitet som en social konstruktion, snarare än en egenskap. Författarna har alltså, enligt detta synsätt, möjlighet att välja vilka delar av etniciteten som ska framhävas och vilka som kan utelämnas (ibid, s. 3).

Fredén och Sandström har i sin kvalitativa undersökning valt ut åtta bilderböcker och utifrån sin frågeställning valt att fokusera på begreppen: utseende, känslor, aktiviteter, familjemönster och miljöbeskrivning.

Författarna hävdar att böckernas skildringar av främmande etniciteter i de flesta fall ställs mot den *svenska* normen, och alltså fungerar som kontrasterande till denna. De refererar här till Kåreland (2001) som funnit detta spel med kontraster som ett återkommande mönster, och kritiserar barnlitteraturen för att vara allt för normativ. Detta ”spel med kontraster” fungerar bara till att förstärka en *vi och dem*-uppdelning. Vidare finner de att representanterna för de främmande etniciteterna i böckerna konsekvent framställs med svart hår och mörk hud (Fredén och Sandström, 2007, s. 60). De efterlyser även skildringen av den främmande kulturen som positivt bidragande till det *svenska* samhället. Ett exempel de uppmärksammar är hur maten hos de främmande etniciteterna beskrivs i materialet. I de flesta fall upplevs den som annorlunda och konstig, i något fall som inte lika god som *svensk* mat. Här menar författarduon att möjligheten finns att dra paralleller till den mat som från början kommer från andra kulturer, men som idag uppfattas som en naturlig del av *svensk* kultur, och därmed göra kontrasterna svagare samtidigt som *vi och dem*-uppdelningen undermineras (ibid, s. 61).



Fredén och Sandström beklagar att författarna till undersökningens empiriska material i så stor utsträckning skildrar det etniskt *svenska* och etniskt *främmande* så olika. Det rör sig ofta om småsaker, men upprepningen av dessa skillnader skapar en kulturell distans (ibid, s. 62).

För att få syn på stereotyper tar Fredén och Sandström hjälp av Nikolajevs begrepp platta och runda karaktärer. Runda karaktärer beskrivs mer ingående och är mångsidiga och föränderliga, medan platta karaktärer ges mer begränsad beskrivning och ofta skildras som ensidiga och oföränderliga. Den sistnämnda kategorin hävdas kunna bidra till stereotypisering, så därför undersöks i vilken utsträckning de främmande etniciteterna skildras som just platta karaktärer. Här finner Fredén och Sandström en tendens att de etniskt främmande ofta skildras som platta, och drar därmed slutsatsen att gruppen stereotypiseras (Fredén och Sandström, 2007, s. 65).

Överlag menar författarna att det är genom de *svenska* normerna som berättelserna skildras. I förhållande till dem blir de *icke-svenska* kulturerna främmande, och annorlunda. De normer som förmedlas överensstämmer kanske inte med de som barnen bär med sig och de kan få uppfattningen att det är något fel på dem, att de är ”konstiga” och annorlunda, när det i själva verket är böckerna som förmedlar en ensidig bild (ibid, s. 68).

### **3.1. Tidigare forskning kring primärlitteraturen**

Rörande de tre böcker som utgör vårt material finns endast vetenskapliga studier om Alfonsböckerna. Vi vill nämna Annika Gunnarssons avhandling *Synligt/osynligt Receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg* (2012). Avhandlingen är skriven ur ett konstvetenskapligt perspektiv och syftar främst till att analysera hur bilderna, eller det visuella, mottages av betraktaren. Gunnarsson driver en hypotes om att det visuella i böckerna om Alfons har en större påverkan på betraktarens respons än vad som tidigare framkommit, framför allt i pressen (ibid, s. 12). Eftersom avhandlingen utgår från ett performativt perspektiv, och alltså i första hand undersöker effekterna av, i detta fall, visuella uttryck i betraktarens respons, hamnar den utanför vårt forskningsområde. Gunnarsson tar visserligen upp *Alfons och soldatpappan* i avhandlingen, men hennes fokus i denna analys ligger på att kategorisera olika sätt på vilka Bergström visuellt återger saker och situationer. Boken får här endast utgöra ett exempel för att visa på hur dessa olika kategorier av visuellt återgivande kan rymmas inom samma pärm (Gunnarsson, 2012, s. 277). Gunnarssons teoretiska perspektiv är helt olikt vårt och därför ges avhandlingen inget större utrymme i denna forskningsgenomgång. Vårt övriga material har alltså inte undersökts på motsvarande sätt. De få gånger som de andra titlarna dyker upp i våra eftersökningar rör det sig om uppsatser av mindre omfång och dignitet.

Efter en genomgång av detta slag framkommer att de senaste årens forskning till stor del består av kvantitativa undersökningar. Vad som tematiseras i böckerna tar framför allt Thorson upp och det ges även ett visst utrymme i de uppsatser vi tittat på. De tendenser till mönster av vad som tematiseras vi kan se är att det tidigare fokuserats på olika former av problematik kring de invandrades situation i Sverige. Det hade varit intressant att titta på hur forskningsområdet ser ut internationellt, men eftersom vårt material utgörs av svenska publiceringar har vi funnit det lämpligt att utgå från forskning som också belyser böckernas effekter och relevans i en *svensk* kontext. *Invandraren* som persontyp i litteraturen görs till främmande eller annorlunda då den *svenska* normen och kulturen alltid finns som utgångspunkt. Vid jämförelse med tidigare forskning menar vi oss se att en utveckling skett

av hur *invandrare* skildras. Viss problematik finns visserligen närvarande i de böcker vi analyserat, men den är, enligt vår mening, inte direkt kopplad till personernas egenskap av att vara *invandrare*, utan är mer allmängiltig. Inte heller skildras invandrarna i materialet som offer, utan som handlingskraftiga och till och med som hjältar.

## 4. Begreppsdefinitioner

### 4.1. Identitet

Seija Wellros definierar *identitet* med känslan att vara en och samma person oberoende av parametrar som ålder, plats och socialt sammanhang, alltså de roller som vi behöver träda in i på grund av olika utomliggande faktorer (Wellros, 1998, s. 82). Hon menar också att identiteten formas i samspelet med andra människor och påverkas av de olika blickar som personen får på sig (ibid, s. 83). Identiteten kan därför vara motsägelsefull och verka annorlunda sedd från olika håll. Hur väl en individ lyckas sammanfoga dessa olika bilder av sig är avgörande för hur självkänslan utvecklas och hur självförtroendet påverkas. Wellros menar att en stark självkänsla och en positiv självbild är förutsättningar för hur kapabel en person är att möta nya situationer i livet (ibid, s. 84). Identitetsprocessen bygger till stor del på att förutom att definiera vad som är del av en själv också definiera det som inte är en själv. Språkets uppbyggnad i motsatspar inte bara förstärker de uppfattade skillnaderna mellan de båda ytterligheterna utan försvårar dessutom människors möjligheter att reflektera kring världen bortom dessa begreppspar eftersom språket är det verktyg vi använder för att skapa ordning i vårt tänkande. Lunneblad poängterar också att identiteten kan tolkas som olika utifrån vilken kontext den ska definieras (Lunneblad, 2009, s. 19). Det han istället vill diskutera är vem som har makten att avgöra vem som är *svensk* och därigenom också vem som inte är det (ibid, s. 20). Detta har relevans för oss på grund av att vi som forskollärare är med och formar barns identitet i vår verksamhet. Vi tror också att människor med en god förtrogenhet rörande sin egen identitet inte har lika stort behov av att definiera gruppstillhörighet och därmed inte heller har samma behov av att exkludera människor från olika sammanhang.

### 4.2. Invandrare

Begreppet *invandrare* har idag många olika definitioner och används på skilda sätt av olika människor i samhället. Rent objektivt, hävdar Lunneblad, syftar begreppet till att benämna någon som fötts i ett land och därefter flyttat ifrån detta land till Sverige (Lunneblad, 2009, s. 15), eller något annat land där begreppet används på motsvarande sätt. *Invandrare* är också en kategorisering som kan utgå från mera *subjektiva* kriterier som bygger på hur en person förstår sig själv i relation till det samhälle där personen lever eller ses av andra personer i det samhälle där personen lever” menar Lunneblad (ibid). Ytterligare, vill vi tillägga, beror självuppfattningen på en tredje faktor, nämligen hur den enskilde tror att andra personer uppfattar hans relation till samhället. Vi hävdar alltså att begreppet *invandrare* betecknar en social konstruktion som skapas och reproduceras i möten mellan människor.

Begreppet *invandrare* har kommit att beteckna *icke-svenskhet*. Wellros menar att *svenskar* och *invandrare* befinner sig på varsin sida i den dikotomiska uppdelningen. Att någon är *invandrare* anses sålunda utesluta att denna person är *svensk* (Wellros, 1998, s. 116). Vi menar att det är problematiskt att utgå från dessa tillhörigheter som ytterligheter och i förlängningen motsatspar. Vår uppfattning ligger istället i linje med den förklaringsmodell som Wellros presenterar och som kommer av Lange & Westin. I den finns ett särskiljande mellan den *objektiva* och den *subjektiva* sociala identiteten (ibid) där den objektiva bilden kommer utifrån och den subjektiva inifrån. I en subjektivt uppfattad identitet går det kategorisera sig själv som både *invandrare* och *svensk* medan det möjligen är svårare att göra utifrån den objektiva sociala identiteten. Wellros menar också att en enskild individ kan kategorisera sin egen tillhörighet på en mängd olika sätt beroende på den situation som

personen befinner sig i eftersom denne själv kan välja sina roller i olika sammanhang (ibid, s. 84).

Kategorin *invandraren* bildas i förhållande till kategorin *svensk*. Eftersom identifikationsprocessen innehåller utkristalliserandet av vad som *inte* är del av jaget skapas det för individen grupperingar på olika nivåer där denne antingen kan tillhöra eller inte tillhöra. Dessa grupperingar finns gällande allt från kön, ekonomi och etnicitet till mer oproblematiske grupperingar där den gemensamma nämnaren till exempel skulle kunna vara att deltagarna gillar att åka skridskor. Människor födda här eller som kommit till Sverige och blivit medborgare är svenskar rent juridiskt, men det är i samspelet med andra aktörer och diskurser som tillsammans i olika grad skapar inkludering eller utanförskap i dessa grupper. Det som inte är *vi* blir automatiskt sett som *dem*. Detsamma gäller alltså *svenskhhet*. Normen i vårt samhälle är en föreställd uppsättning gemensamma nämnare, vilka visserligen kan skilja sig åt beroende på vem man frågar. Så eftersom *svenskhhet* bara är en föreställning byggd på föreställningen om vad *svenskhhet* *inte* är, skapas grupper av *osvenskhhet* och en distans till dessa.

Vi är medvetna om att vi genom att använda begreppet *invandrare*, och genom att i någon mening analysera personerna utifrån vilken grupptillhörighet de får, riskerar att bidra till att förstärka uppfattningen av grupperna *svenskar* och *invandrare* som olika och åtskilda. Men – ”samtidigt går det inte att studera förekomsten av maktordning och social orättvisa utan att studera relationer mellan grupper. I forskning och texter om *invandrare* blir det en balansgång mellan att använda särskiljande ord och att visa på förekomsten av ojämlika villkor” menar Elisabeth Elmeroth (2008, s. 20). Därför har vi valt att använda begreppet *invandrare* i en vid mening för att synliggöra de stereotyper, skillnader och likheter som författarna skildrar i sina böcker. Dock är vår avsikt inte att kategorisera inom vilket av perspektiven, mångkulturellt eller interkulturellt, som vår uppsats ligger utan snarare ge en bakgrund till hur möten mellan människor och kulturer framställs i teori och barnlitteratur. Vi kommer att använda oss av begreppet mångkultur eftersom det vanligen används i vardagligt språkbruk. Då vi använder mångkultur i texterna avser vi den variation av etnicitet, kulturyttringar och språk som skildras i barnböckerna. Också etnicitesbegreppet kan problematiseras då det relaterar till en rasistisk världsåskådning som ”delar in människor i grupper, upprätthåller skillnader och tillskriver människor [kollektiva] egenskaper” som om dessa vore biologiskt betingade (Lunneblad, 2009, s. 18).

### **4.3. Stereotyp**

Maria Nikolajevas definition av begreppet *stereotyp* i barnlitteratursammanhang ur *Barnbokens byggklossar* är: ”En platt person med ett visst drag som representerar en grupp människor”, som ställs i kontrast till termen rund person som skildras som mångfacetterad och föränderlig (2004, s. 110). Vi använder begreppet i analyserna av de personer som vi finner i de olika böckerna. Med stereotypa personskildringar avser vi de skildringar där en person eller grupp tillskrivs delade egenskaper, attribut eller handlingar, genom vilka det skapas en schablonbild av gruppen, utifrån till exempel deras könstillhörighet eller deras nationalitet.

### **4.4. Bilderböcker**

Nikolajeva definierar *bilderböcker* som den kategori barnböcker ”där ord och bild är lika viktiga” (Nikolajeva, 2000, s. 16). Med bilderböcker menar vi böcker skrivna för barn där text och bild tillsammans utgör ett sammanhang och en helhet. De tre bilderböcker vi valt att

analysera skulle gå att kategorisera som bilderböcker enligt Nikolajevas modell, dock uppfattar vi att betydelsen av bild respektive text varierar något mellan de tre titlarna. Därför använder vi oss av den vidare meningen av begreppet bilderbok för att visa på hur de tre titlarna hör ihop. Det som gör bilderboken så speciell är kombinationen av de ”två kommunikationsnivåer[na]”. Hon menar också att läsaren själv måste sammanfoga de olika elementen i berättelsen och därefter nå den övergripande betydelsen (ibid, s. 11). Vidare innehåller bilderboken ofta ett dubbelt tilltal i likhet med andra barnboksgenrer. De riktar sig alltså parallellt till både barn och den vuxna ”medläsaren” (ibid, s. 265). Detta särskiljer barnlitteraturen från vuxenlitteraturen som traditionellt enbart har en läsare åt gången. Nikolajeva menar att detta dubbla tilltal kan vara närvarande i texten på mer än ett sätt. Antingen är det dubbla tilltalet just dubbelt, det vill säga riktar sig till barnläsaren med en ”didaktisk, auktoritär ton” (Nikolajeva, 2004, s. 147), eller så sker det ett ”samtidigt eller jämlikt tilltal” (ibid) där båda läsarna tilltalas på jämlika villkor om än på olika sätt. De asymmetriska maktpositionerna som läsare och författare får genom sina barn respektive vuxenroller är också något som inte skulle kunna finnas på samma sätt i någon annan genre. Det *mänskliga* inslaget i litteraturen, som blir synligt genom personskildringarna, menar Nikolajeva är den största anledningen till att vi läser litteratur (ibid, s. 85). Vi menar att barn använder litteraturen och de personer de finner där som inspiration för sina lekar och sin identitetsutveckling och därför får de möten mellan personer som vi finner i vårt material stort utrymme i vår studie.

#### **4.5. Ikonotext**

Begreppet *ikonotext* myntades av Kristin Hallberg och betecknar ”den syntes av ord och bilder som varje bilderbok består av” (Nikolajeva, 2000, s. 15). Barnboken som medium kommunicerar sitt innehåll dels genom textens konventionella tecken och dels genom bildernas ikoniska beteckningsfunktion (ibid, s. 11). Kåreland betonar att man då man studerar ”den bilddominerade småbarnslitteraturen är det viktigt att hålla i minnet att bilden i likhet med texten är ett språk som kan tolkas och analyseras samt att barn är stora bildkonsumenter” (Kåreland, 1994, s. 38). Bilderna i vårt material har alltså fått lika stort utrymme i våra tolkningar som texterna. Detta för att vi sällar oss till undersökandet av ikonotexter framför undersökandet av bild och text, var för sig. Genom receptionsetetikens centrala begrepp *luckor* (Nikolajeva, 2000, s. 13) kan vi förstå hur samspelet fungerar mellan bild och text. Ofta innehåller bilderna mer information än texten och blir därför utgångspunkten i hur vi förstår boken.

#### **4.6. Ontologisk status**

I studier av litterära personskildringar är deras ”ontologiska status” (Nikolajeva, 2004, s. 85) viktig att ta i beaktande. Enligt Nikolajeva finns det två extrema alternativ som beskriver hur vi bör tolka respektive personskildring. Antingen sällar man sig till den *mimetiska* synen på karaktärer (hos oss: personer) där dessa är en ”direkt avspeglning eller härmande (’mimesis’) av verkligheten, eller så väljer man att ansluta sig till en *semiotisk* tolkning av personskildringarna. ”Den semiotiska synen syftar på semiotiken, teckenläran, och innebär att karaktärer enbart är språkliga tecken, gjorda av ord, som inte har några direkta kopplingar till verkligheten”. ”Den mimetiska synen betraktar [alltså] karaktärer som mänskliga individer, [medan] den semiotiska synen betraktar dem som textenheter med vissa textuella funktioner”. Nikolajeva menar att dessa två motsatta tolkningsgrunder är alldeles för extrema och påpekar därför att ”litteraturvetarens uppgift i studien av litterära karaktärer kan [...]variera mellan att tolka dem [...] och att analysera hur de konstrueras av författaren och hur de presenteras för läsaren (ibid, s. 86). Eftersom vi valt att analysera vårt material och de personer som skildras i

det som olika typer eller stereotyper blir vår tolkning snarast av mimetisk typ eftersom denna möjliggör en tolkning av personerna utifrån deras ”sociala och etniska bakgrund, deras kön, kultur eller uppväxt (om vilka vi kan veta någonting om från texten eller ingenting alls)” (ibid, s. 87). Dock vill vi framhålla att vi inte menar att tolka personskildringarna som verklighetsbundna eller självklara utan har istället försökt finna stöd i våra tolkningar utifrån de semiotiska ledtrådar som författaren lämnat oss. Denna dubbla ingång utifrån de två synerna på texter försöker vi hålla för att undvika att tillskriva personerna egenskaper som det inte finns belägg för i text eller bild.

## **5. Metod och material**

### **5.1. Kvalitativ ikonotextanalys**

För att förklara metoden för analysen vårt material använder vi oss av *Metodpraktikans* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007) begrepp kvalitativ textanalys, där ”systematiken går ut på att ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår”. Till skillnad från kvantitativa analyser är det inom denna metod centralt att värdera textens delar olika, och genom intensiv läsning av helhet och delar finna innehållet som samspelet av de olika delarna utgör (Ibid, s. 237). Vi menar att vi absolut kan använda oss av denna metod i bilderbokssammanhang, där vi alltså studerar ett materials ikonotext, och har därför kallat metoden för kvalitativ ikonotextanalys. Vidare beskrivs två skilda tillvägagångssätt inom metoden, nämligen systematisk och kritisk granskning. Vi utgår i huvudsak från ett kritiskt förhållningssätt, där idékritik, ideologikritik och diskursanalys ingår (ibid, s. 238). Den idékritiska granskningen syftar till att undersöka hur innehållet förhåller sig till rådande normsystem. Ideologikritiken berör ”de samhälleliga konflikter som återspeglas i en given text” (ibid, s. 239). Vi är av den uppfattningen att litteratur inte bara återspeglar, utan även är med och skapar världen, så hur detta sker blir också intressant för oss att titta på. Nikolajeva (2004) menar dock att det inom barnlitteratur (skönlitteratur) måste skiljas på den verkliga författarens och den implicita författarens (alltså den subjektiva föreställning läsaren får av författaren utifrån texten) ideologi (s. 146).

Då våra materialanalyser i diskussionsdelen jämförs med varandra är vår undersökning även komparativ, så om vi ska försöka oss på att ge vår analysmetod en benämning kan den beskrivas som komparativ kvalitativ narratologisk och diskursanalytisk ikonotextstudie.

### **5.2. Diskursanalys**

Diskursanalys (som enligt Esaiasson, m.fl, 2007, faller under kategorin kritiskt granskande textanalyser) används bland annat för att synliggöra maktförhållanden i samhället, men inom metoden fokuseras också på språket som bidragande till hur människor uppfattar världen. Språket, texter och mänskliga uttryck är avgörande för ”den sociala konstruktionen av världen” och genom dessa kan normer och diskurser kläs av och maktförhållanden kan kritiseras (Ibid, s. 239). Diskursanalyser bygger således på att blotta rådande samhällsnormer, strukturer och maktordningar som annars är förgivettagna. En övergripande del av vår undersökning syftar alltså till att undersöka om det i urvalet av barnlitteratur, i både text och bild, går att hitta idéer, ideologier och maktstrukturer, och formulera riktningen i dessa ur en diskursiv utgångspunkt.

### **5.3. Narratologi**

För våra kvalitativa analyser använder vi oss av narratologi som metodiskt redskap. Den

narratologiska analysmodellen går, enkelt uttryckt, ut på att titta på ”vad som berättas och hur det berättas” (Nikolajeva, 2004, s. 36). Nikolajeva förklarar innebörden i uppdelningen *historia* och *berättelse*. Historia avser bokens handling, vad det berättas om, vad som händer, var det händer och vilka personer som deltar i handlingen. Berättelse, däremot, syftar till sättet det berättas på och här granskar läsaren ”berättarrösten och berättarperspektivet (vem berättar, genom vems ögon presenteras händelserna, hur berättaren förhåller sig till händelserna) [...] och även stil och språk” (Ibid, s. 37). För att betona vikten av berättelsebegreppet i relation till historiebegreppet ställer Nikolajeva upp en rad exempel där berättarperspektivet (i några kända barnböcker) är ändrat från originalet. ”Vad händer om vi till exempel återberättar 'Snövit' i den elaka drottningens synvinkel, eller en av dvärgarna [...] ?” (Ibid, s. 145). Vår uppfattning och förståelse av en text hänger alltså starkt ihop med berättarperspektivet och berättarrösten. *Historien* om Snövit kan således berättas på hundratals olika sätt, men *berättelsen* om Snövit (i originalutförande) bygger på att den berättats ur Snövits perspektiv. Mot bakgrund av detta är det för oss viktigt att problematisera och söka finna betydelser i författarnas val av berättarperspektiv. I våra analyser är vi medvetna om det dubbla tilltalet, alltså hur barnlitteraturen adresserar både vuxna och barn på samma gång och vi försöker så långt det går se ur båda perspektiven. Vi ansluter oss till narratologisk teori och metod, men använder inte begreppen historia och berättelse i den mening som Nikolajeva gör, i våra analyser. Utöver den övergripande blicken på det berättartekniska kommer vi att dela in våra analyser i fyra kategorier, nämligen; tema/motiv, miljöskildring, personschildring och stereotyper. Denna modell utgår i första hand från Nikolajevas (2004) analysredskap, där hon tar upp en mängd aspekter, av vilka vi anser dessa fyra är av störst relevans för vår undersökning. Vi menar att kombinationen av dessa fyra sammanfattar vårt grundspår i undersökningen, nämligen gestaltningar av interkulturella möten i en viss kontext och mellan vissa personer samt vad för slags föreställningar och normer kring detta som lyfts fram i de litterära verken.

#### **5.4. Tema/motiv**

Här letar vi i första hand efter bokens huvudmotiv, eller centralmotiv, som även benämns som bokens tema. Det är inte alltid helt lätt att klargöra vad detta må vara, då ett tema ofta är implicit, alltså dolt eller underförstått (Nikolajeva, 2004, ss. 66). Samtidigt finns också ofta bimotoiv, eller sekundära motiv som också är intressanta att titta efter. Eftersom vår tolkning är subjektiv har vi heller inte mandat att klart och tydligt fastställa en boks huvudmotiv/tema, eller att rangordna olika parallella teman. Här kan vi endast redogöra för vår tolkning. I vår undersökning blir det här primärt att titta på hur relationer mellan *svenskhets/mångkultur* eller *svenskar/invandrare* konstrueras och tematiseras.

#### **5.5. Miljöskildringar**

Miljö innebär, inom narratologin, den plats och tid där händelserna utspelar sig, alltså den scen historien är förlagd till. Nikolajeva (2004) nämner dock distinktionen mellan historiens plats och tid och berättelsens plats och tid, där berättelsens plats och tid avser de berättartekniska aspekterna av miljöskildringen (Ibid, s. 70). I vissa fall är miljön outhärlig för handlingen, i andra fall skulle historien kunna utspela sig vart som helst. Det är vanligt förekommande att barnböcker utspelar sig i en för målgruppen bekant närmiljö (Ibid, s. 72) och med vårt materials vardagsrealistiska utgångspunkt blir det av vikt att titta på hur denna närmiljö skildras, och vems närmiljö det handlar om. Miljön kan i barnlitteratur fungera som pedagogiskt verktyg för lärande, exempelvis genom specifika platsschildringar, eller epokskildringar. Miljön kan också bidra till att belysa en konflikt (Ibid, s. 78). Ofta representerar miljön i en bok också känslor, och ur ett historiskt perspektiv, har bland annat

sommaren fått representera frihet i kontrast till vintern. Naturen och ”landet” har också ofta tolkats representera frihet som kontrast till storstadens rutiner och förpliktiganden (Ibid, ss. 79). Vi kommer också att analysera gestaltningen av miljön i relation till gestaltningen av personerna i böckerna. Genom att placera personerna i avvikande miljöer kan deras mognadsprocess påskyndas och miljön kan därmed fungera ”som en katalysator för en utveckling” (Ibid, s. 79).

## **5.6. Personskildring**

Vid analys av personerna i vårt material utgår vi från att det är ”genom sitt beteende, sina uttalanden och tankar, sitt utseende, kommentarer från andra personer eller berättarens kommentarer” som vi gör vår tolkning. Med dessa konstrueras läsarens bild av personerna och det som författaren lämnar osagt är upp till läsaren att fylla i. Specifika drag hos personerna förstärks ofta genom upprepning i deras handlingar, och ibland genom att likna dem vid andra redan kända personer (Nikolajeva, 2004, ss. 106). Ett annat vanligt grepp som används för att visa drag hos en person är att utrusta denna med attribut, som kan vara till exempel saker och husdjur, men även kläder ska betraktas som attribut, och därmed som delar av personligheten. Det är även genom personens handlingar, beteende och de situationer den ingår i vi gör oss en bild av denne. Vi tittar också på vad personen vad personerna säger och hur de säger det, men lika intressant blir att analysera vad personen tänker och känner (ibid, ss. 107). En ytterligare aspekt vi lägger stor vikt vid i denna analys är böckernas personers inbördes relationer. Hur de skildras i relation till varandra kan granskas utifrån en rad aspekter både i bild och text, såsom storleksförhållande, position, riktning, blick, tilltal och tankar gentemot varandra. Som vi nämner under rubriken miljöskildring, är också personens relation med miljön viktig. ”Personerna kan till exempel ständigt vistas i vissa miljöer (inomhus eller utomhus). Personernas rum återger deras egenskaper” (Nikolajeva, 2000, s. 118).

## **5.7. Stereotyper**

Nikolajeva (2004) talar om begreppen platta och runda personer, där en rund person är skildrad som flerdimensionell. Personen har flera, både bra och dåliga, sidor och läsaren kan inte självklart förutse personens handlingar och beteende. Till skillnad från de dynamiska runda personerna är de platta personerna endimensionella och bär endast ett drag, och det är när detta enda drag representerar en grupp människors egenskaper som vi kan tala om stereotyper. Som exempel på stereotyper i barnlitteraturen tar Nikolajeva tant Edla i Astrid Lindgrens *Mio, min Mio*, som skildras som ”en stereotyp för en elak styvmor eller fostermor” (ibid, s. 110). Det är alltså tant Edlas beteende som representerar gruppen elaka styvmödrar, och då detta är den enda drag hon har på sin repertoar blir hon en stereotyp för denna grupp. Som vi redogör för i avsnittet om begreppsdefinitioner ser vi stereotyper även som baserade på förenklade förutfattade meningar, antaganden och förväntningar på en specifik grupp samt som något vi tillskansar oss både subjektivt och kollektivt.

## **5.8. Urvalskriterier**

Då vi velat följa upp, och på något sätt bidra till forskningsområdet, har vi valt att behandla nyare litteratur. Detta för att i någon mån söka synliggöra eventuell historisk utveckling inom fältet. Vi har en ganska snäv ram för vad vårt material ska innehålla, nämligen bilderböcker som skildrar *invandrare* i en *svensk* kontext. Skildringarna ska kunna betecknas som *vardagsrealistiska*, varför exempelvis fabler valts bort helt. Böckerna ska ha barn runt åldrarna 3-6 år som målgrupp och vara bilderböcker, detta för att bildboken har stor betydelse i förskolans verksamhet. De ska vara utgivna i Sverige, skrivna på svenska. Vi har varit i kontakt med barnbibliotekarier och sökt på barnboksinstitutets databas Elsa för att hitta



vårt material. Vi har i Elsa använt sökord som ”kulturmöten”, ”kulturkrockar”, ”vara annorlunda” och ”invandrare”. Utöver våra tre titlar har vi främst fått fram fabler och skildringar av annorlundaskap av annan sort, såsom psykisk sjukdom, mobbning, funktionshinder och könsroller. Vi är medvetna om att fabler kan vara ett bra sätt att behandla teman kring *invandrare*, men då vi valt att välja bort allt annat än vardagsrealism, har denna litteratur fallit utanför vårt urval. Sökningens tidspann sträcker sig från 2006 till 2011. En titel vi fått diskutera huruvida den platsar i urvalet eller inte är Sassa Buregrens *Kokongs långa resa* (2010), men då den i huvudsak tematiserar Kokongs resa/flykt kan vi inte kategorisera den som vardagsrealistisk enligt vår definition. Ytterligare en titel som kommit upp i våra sökningar är Åsa Storks *Baddräkten* (2004), men den utkom i originalupplaga redan 2004, så den föll också bort. I och med detta urval blev tre böcker kvar:

- ♣ *Tutu och tant Kotla*, Gunna Grähs, Alfabet, 2006
- ♣ *Alfons och soldatpappan*, Gunilla Bergström, Rabén & Sjögren, 2006
- ♣ *Den andra mamman*, Viveka Sjögren, Kabusa böcker, 2007

Eftersom vi gör en komparativ kvalitativ textanalys utifrån ikonotext är tre titlar ett tillräckligt stort material för en C-uppsats. Urvalets kvantitativa begränsning gör också att vi kan gå djupare in i våra analyser och därigenom få en mer nyanserad diskussion och resultatbeskrivning. Vi ser det också som en styrka att böckerna i egenskap av att vara vardagsrealistiska i högre grad blir inbördes jämförbara.

### **5.9. Generaliserbarhet**

Då vi har en vetenskaplig utgångspunkt är det av vikt att söka finna allmängiltiga kopplingar och samband mellan våra undersökningar och tidigare liknande undersökningar. Snarare än att fokusera på det unika i materialet måste vi därför syfta till att beskriva ”mönster, regelbundenheter och återkommande samband” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud, 2007, s. 26). Så förutom att se till hur de olika titlarna i vårt urval förhåller sig till varandra ser vi också till hur vår undersökning förhåller sig till liknande tidigare forskning. Vi strävar även efter att i vid mening undersöka böckerna i relation till den eller de diskurser i vilka de ingår. Denna hållning gör, enligt Esaiasson, m. fl. (2007) att arbetet kan sägas ha generaliserande ambitioner. En stor del av den tidigare forskning som vi grundar vår undersökning på har, i huvudsak, syftat till att undersöka en mängd titlar kvantitativt och försöka systematisera analyserna utifrån generaliserande kategorier. Vi menar att resultaten i sådana undersökningar i högre grad påverkas av författarnas egna tolkningar, och blir svårare att replikera (Esaiasson, m. fl, s. 33). Det blir också svårare att nå den grad av precision och fördjupning som den kvalitativa, komparativa studien möjliggör.

### **5.10. Reliabilitet**

Resultatvaliditeten i en undersökning grundar sig enligt Esaiasson m. fl, dels på att begreppsvaliditeten ska vara hög, det vill säga att den teori som undersökningen grundas på är välformulerad och adekvat. Samt att teorin eller metoden används på det sätt som de uppges göra och därmed är *reliabel* (*ibid*, s. 70). Definitionen avser dock i första hand mätbar data och förklarar därmed reliabiliteten i kvantitativa undersökningar bäst. Då våra materialanalyser har ett visst mått av subjektivitet kan det bli svårare att fastslå att vi undersöker det vi säger oss undersöka. I vårt fall rör det sig om kvalitativa litteraturanalyser som alltså har inslag av tolkning. Och som Nils Gilje och Harald Grimen (2007) skriver är ”tolkningar [...] alltid bara mer eller mindre sannolika eller trovärdiga. Det finns ingen

grundval för absolut korrekta tolkningar” (s. 198). Trots detta vågar vi påstå att reliabiliteten är relativt tryggad, då vi tydligt redogör för och följer vår modell.

## 6. Analys

Under detta avsnitt kommer vi att redogöra för respektive materialanalyser. Därefter följer ett avsnitt med resultatredovisning utifrån jämförelsen av titlarna samt diskussion kring resultaten. Eftersom de olika böckerna skiljer sig i fråga om utformning och format, har vi även valt att referera till dem på olika sätt. I *Tutu och tant Kotla* och *Den andra mamman* hänvisar vi till uppslag eftersom paginering saknas medan sidhänvisningarna till *Alfons och soldatpappan* utgår från den sidnumrering som finns i boken. I det sista avsnittet sammanfattar vi kort vad vi funnit i våra analyser samt jämför i korthet de olika titlarna. Citeringar och källhänvisningar avser den berörda titeln såvida inget annat anges.

### 6.1. *Tutu och tant Kotla* av Gunna Grähs

#### 6.1.1. Tema/motiv

*Tutu och tant Kotla* av Gunna Grähs är en av böckerna i ”hejhej”-serien vars huvudtema är möten mellan människor. Temat återkommer i de olika titlarna men persongalleriet är olika i varje bok. Gunna Grähs har varit ledamot i Svenska barnboksakademin under åren 1996-2006. Boken är liten till formatet med tydlig uppdelning av text till vänster på uppslagen och bild till höger. På så vis går blicken direkt till bilden dit huvudfokus på så vis riktas. Texten ger stöd i läsningen då den mest grundläggande handlingen beskrivs i texterna. Handlingen skildras genom en berättare i tredje person. Texten är sparsmakad och bilderna är detaljerade. Texten hjälper främst läsaren att hitta de aspekter av bilderna som för berättelsen framåt, såsom personernas agerande och deras reaktioner på situationen eller varandra. På så vis blir texten mindre viktig än bilderna och bilderna fungerar i någon mån även enskilt utöver texten.

Följande källhänvisningar är ordnade så att *uppslag 1* avser första uppslaget efter det inre titelbladet, där berättelsen börjar. Därefter följer hänvisningarna uppslagen, eftersom bild och text är placerade var för sig och är sammankopplade per uppslag. Illustrationerna är skulpturala med tydliga skuggningar som framhäver både volym och djup. Ljus- och färgskiftningar gör att bilderna blir lättöverskådliga, samtidigt som texten förstärks och expanderar. ”Hejhej”-serien bygger alltså på möten mellan människor och den här boken synliggör också mer än bara ett fysiskt möte. Grähs har i en intervju nämnt att Tant Kotlas namn har sitt ursprung i Polen vilket Marie Persson lyfter fram i diskussionen av sitt examensarbete *Bildens betydelse i barnboken* (Persson, 2006). Detta gör att vår inledande uppfattning av henne som den *typiskt svenska* och Tutu som den mindre *typiskt svenska* ställs på kant. Om vi utgår från att båda är första generationens invandrare så lyfts andra frågor än om vi utgår från att mötet som beskrivs är ett möte mellan en person född i Sverige och en person född utanför Sverige. Till exempel problematiseras just *svenskhet* och vem som egentligen är *invandrare* samt den kontext som krävs för att någon ska uppfattas som *invandrare*.

Grähs skildrar ett område i en eftersatt förortsmiljö, trots att detta inte alls kommenteras i text. Bilden på elfte uppslaget visar nedklottrade väggar och överfulla sopkärl. Likaså förstår vi av bilderna att området som Kotla bor i delas av personer av flera olika etniska ursprung. På andra uppslaget syns dels en mörkhyad kvinna som håller i ett mörkhyat barn. Kvinnan har

sjal på huvudet och uppe vid bussen står två personer, en ljushyad och en mörkhyad, bredvid varandra. Genom bilderna skildrar alltså Grähs ett område där människorna ser olika ut trots att personernas utseende inte alls kommenteras i text. Utifrån en snabb undersökning av de övriga böckerna i ”Hejhej”-serien kan vi sluta oss till att förortsmiljön är ett återkommande inslag. Denna miljö i kombination med de mångkulturella mötena verkar vara centrala för seriens historier.

Text/bildrelationen i *Tutu och tant Kotla* är ”expanderande” eftersom orden snarast förstärker bilderna (Nikolajeva, 2000, s. 22). Bokens miljöskildringar i text och bild är ”integrerad[e]” i avseendet att de är nödvändiga för handlingen (ibid, s. 117). Det hade självklart blivit en annan berättelse i en annan miljö men vi tror också att huvudtemat, det vill säga möten mellan personer med skilda erfarenheter, kräver att dessa personskildringar framstår och förstås som tillräckligt olika och lika. I en miljö som inte innehåller variation på samma sätt, alltså en homogen miljö med åtminstone till det yttre lika personer, blir sådana möten svårare att skildra. Variationen vi talar om rör sig främst om personernas olikheter till utseende och vilka huvudsakliga miljöer de framställs i.

Försättsbladet har ett mönster med stiliserade dörrar och trappor mot en brunaktig bakgrund. Detta mönster ser vi som en koppling till Tutus afrikanska ursprung, då mönstret påminner om de stiliserade mönster som återkommer i skildringen av hans barndom där bland annat den vuxna kvinnan och ett av barnen har kläder med stiliserade mönster (uppslag 8). Utöver detta kommenterar försättsbladet Tutus enformiga arbete som senare i boken lyfts fram som ”hundra tidningar i hundra brevlådor” (uppslag 3). På försättsbladet ger de olika trapporna och dörrarna en labyrintliknande känsla. Mönstret ”blöder” utanför sidorna vilket förstärker känslan av att detta är ett evighetsarbete.

Berättelsens inledande bild och text (uppslag 1) låter oss veta att det är en vintrig söndag, och Tutu syns dela ut tidningar i tant Kotlas bostadsområde. Han tycker inledningsvis att arbetet är ”tråkigt” vilket även syns i bild främst genom hans ansiktsuttryck i bilden på första uppslaget och upprepningen av frasen ”hundra” då hans arbetsuppgifter beskrivs i texten på tredje uppslaget. Men så blir han inbjuden till Kotlas hem där de dricker kaffe tillsammans och berättar för varandra om sina barndomar. Efter mötet återgår Tutu till att dela ut tidningarna men har alltså i slutet av berättelsen en mer positiv inställning till sitt arbete vilket tydligast synliggörs i förändringen av kommentaren kring arbetet i texterna på första och sista uppslaget.

Boken skildrar alltså tydliga skillnader och likheter mellan de två personerna, de kontrasterande och sammanförande elementen i berättelsen möjliggör en djupare tolkning av den tematik som Grähs lyfter fram. Tutu och Kotla är till utseendet väldigt olika, närmast kontraster av varandra, men har vad gäller personskildringen i övrigt flera beröringspunkter såsom berättelsens idylliska barndomsbeskrivningar och att de i någon mån är ensamma och vill träffa någon att prata och umgås med.

### **6.1.2. Miljöskildringar**

*Tutu och tant Kotla* utspelas i en miljö som i illustrationerna kännetecknas av höghus med många trappor, kollektivtrafik (uppslag 2), barnfamiljer från olika etniska ursprung (uppslag 2) och bakgrundsfigurer i varierade åldrar. Det är alltså någon slags stadsmiljö som är bakgrund för den här berättelsen. Det verkar vara vinter och det ligger snö på marken (uppslag 1). De visuella miljöskildringarna visar både Tutus arbetsplats och Tant Kotlas

hemmiljö. I denna miljö finns det klotter på väggarna och i trappuppgången (uppslag 3), fulla soptunnor (uppslag 11) och en ständigt bevakande blick utifrån. Tutu bevakas av bakgrundsfigurerna på samtliga de uppslag där han befinner sig utomhus samt hemma hos tant Kotla. Denna blick synliggörs i bilderna både genom andra figurer såsom barn, vuxna och djur hemma hos tant Kotla men också genom perspektivskiftningar vilket gör att vi ser Tutu ifrån olika håll. De barn som på bilderna syns titta på Tutu befinner sig i närheten av honom (uppslag 1). De vuxna som tittar på honom gör däremot detta inifrån husen (uppslag 2) eller genom brevkastet (uppslag 3) vilket förmedlar ett intryck av avståndstagande, övervakning och osäkerhet inför Tutu. Detta problematiserar i någon mån också läsarens blick. Texten förstärker ytterligare det intryck av övervakning som bilderna förmedlar. Genom perspektivet i bilderna befinner sig läsaren, i likhet med de bevakande vuxna som förekommer i bilderna, utanför berättelsen och förhåller oss på viss distans till huvudpersonerna.

Tutus arbetsplats är alltså varierat en kall utomhusmiljö med snö och tungdragen vagn respektive höga hus med många trappor och dörrar där han kånkar upp tidningar. I berättelser där miljön utgör ett motstånd förstärks personskildringen och personutvecklingen accelereras (Nikolajeva, 2000, s. 118). I detta fall blir Tutus extrema arbetsförhållanden ett sätt att konstruera Tutu och vad han förmår men också ett medel för att motivera varför han stannar hos tant Kotla istället för att fortsätta sitt arbetspass. Tant Kotla skildras å sin sida enbart inomhus, i en hemmiljö som framställs som inbjudande och dekorerad med personliga föremål till exempel fotografier och prydnadssaker (uppslag 6). I bilderna av tant Kotlas hem syns också många textilier och varma färger vilket ger hemmet en ombonad känsla. Kontrasten mellan den kala trappuppgången och det ombonade hemmet förstärker vår förståelse för att Tutu inte tycker om sitt jobb utan önskar att han fick köra buss istället, en önskan som uttrycks i texten på uppslag två. På dörrarna i trappuppgången syns flera namn vilka för den läskunniga låter tala om att det visserligen bor någon med ett son-namn på samma våning men att dörrarna också leder till hem där de boende inte har son-namn. Här syns även namn som Kotla, Hernied och Muric´ (uppslag 3 och 4). Variationen i namnen förstärker känslan av att tant Kotla bor i ett område med en mångkulturell prägel.

I boken får vi genom text och bild dela det som Tutu och tant Kotla berättar för varandra (uppslag 8 och 9). De båda uppslagen är både lika och olika varandra. Båda bilderna skildrar flera personer, barn som leker och en indikation på rum- och tidsförhållanden. I båda texterna beskrivs väder och lek. Dessa delar i texten förstärker skillnaden mellan bilderna. Det finns också tydliga kontraster mellan de båda bilderna vad gäller vuxennärvaro samt färger på kläder och omgivande miljö.

”Tutu berättar om hettan och det höga, torra gräset. Och om hur han och hans systrar sparkade boll utanför morfars hydda” (uppslag 8) är texten som står i anslutning till den bild som illustrerar Tutus barndom. Bilden skildrar barnens lek och visar på gemenskap över generationsgränserna. Det som kommenteras i texten syns också i tydligt i bilden. I bilderna förstärks intrycket av en karg, torr miljö. Familjens getter står tjudrade i bakgrunden och familjen bär färgstarka kläder i framförallt gula, röda och blå nyanser. De vuxna sitter och står i närheten av barnens lek och skuggor under barnen synliggör solens sken i bilden. Himlen är klarblå och marken är beige. Den vuxna kvinnan bär någon slags huvudbonad i tyg. Samtliga personer är barfota.

”Tant Kotla berättar om ån som svämmade över på våren. Hon berättar om hur hon seglade med små barkbåtar i vattenpussarna” (uppslag 9) är den text som står i anslutning till tant Kotlas barndomsbild. Även här finns väder och lek återgivet i texten. Dock kommenteras inte

de två andra barn som syns i bilden bredvid tant Kotla. De vuxna som är synliga i bilden kör hästlass och bär på en korg i bakgrunden. Deras ansikten är inte alls lika tydliga som ansiktena på Tutus familj. Denna distans i till andra personer i text och bild kan tolkas som att tant Kotlas minnen är svagare, eventuellt förstärker detta även åldersspannet mellan henne och Tutu. I denna bild är gräset visset och beige och även här syns det djur som hönor och en häst i närheten av tant Kotla så som föregående uppslag innehåller bilder av getter. Himlen är svagt rosa och lila och speglas i vattnet där barnen leker. Istället för värme återger denna bild kyla medan bilden fokuserar på väta. Ett av barnen bär också mössa och stickad tröja. Samtliga klädesplagg på bilderna går i matta kalla toner. Blått, brunt och grått återkommer i till exempel förkläden och tröjor. Kvinnorna på bilderna bär förkläden och den vuxna kvinnan samt mannen och pojken bär sjal eller någon slags keps. Barnen i bilden är barfota.

Årstidsangivelsen i text från tant Kotlas beskrivning är tydlig för en läsare som bott i Sverige. Vårt år delas in i fyra olika perioder. Detta system för att beskriva växlingar i väder och vind var viktigare förr eftersom det i bondesamhället fanns olika arbetsuppgifter under olika årstider. I områden vars klimat påverkas av att de ligger långt från ekvatorn är årstider vanligare som modeller för att ange tid på året, medan långa värmeperioder eller regnperioder kan indikera samma sak, i länder närmare ekvatorn. De båda uppslagen tar upp ytterligheter vad gäller vattnets närvaro. Tutus barndom kännetecknas av ”hettan” (uppslag 8), torrt gräs och varma färger medan tant Kotlas barndom beskrivs genom en översvämmad å och vattenpussar som återges i bild samt kläder för ett kallare klimat och bruna toner som förstärker känslan av ett kyligare klimat (uppslag 9). På de båda uppslagen kan vi tack vare ett tydligt barnperspektiv få syn på likheter i berättelserna. Båda uppslagen betonar idylliska lek miljöer och det nära förhållandet till den miljö som omgiver de båda hemmen. Utöver dessa idyllbilder finns inga tydliga tecken på ekonomiska förhållanden eller andra samhällsmarkörer.

Den miljö som Tutu först syns i på första uppslaget återkommer i någon mening på sista uppslaget (uppslag 11). Berättelsen rör sig från en utomhusmiljö in till tant Kotlas hem och därefter ut igen. Detta ger berättelsen en cirkelkomposition. Denna cirkelkomposition syns även i text genom upprepningen av frasen ”Ganska tråkigt jobb [...] tycker Tutu” (uppslag 1) med förändringen ”Ganska kul jobb [...] tänker Tutu” (uppslag 11). Utvecklingen av personens attityd är det som skett genom berättelsen. Dock behöver han återgå till samma arbetsuppgifter efter mötet och inget har förändrats förutom hur han ser på sitt jobb. Den avslutande miljöskildringen är mörkare än de andra. Här syns Tutu i kvällsljus släpandes den, fortfarande, tunga kärran. Inifrån fönstret tittar tant Kotlas katt efter honom när han går förbi överfulla soptunnor och det nedklottrade huset (uppslag 11). Miljöskildringen ger berättelsen ett något melankoliskt slut. Å ena sidan har Tutus attityd förändrats men hans arbetsmiljö är å andra sidan än mer kylig och dyster. På bilden syns Tutus vänd åt höger vilket gör att berättelsen uppfattas fortsätta även efter sista uppslaget.

### 6.1.3. Personskildringar

Tutu förstås som bokens huvudperson i och med fokaliseringen (Nikolajeva, 2004, s. 172) av honom. Texternas beskrivningar utgår alltså från Tutu i den mån de kan förstås som vinklade mot någon specifik person. Det är Tutus namn som inleder titeln och det är honom vi följer genom hela berättelsen. Likaså är han den enda personen som förändras under berättelsens gång. Han går från att vara missnöjd med sitt arbete som tidningsutdelare varje söndag till att hitta tjusningen i arbetet då han mött tant Kotla. Tutu har brun hy och svart hår. Han framställs i bilderna som relativt kort i förhållande till barn och andra personer. Likaså bär

han tumvantar, gymnastikskor och toppluva vilket förstärker det unga intryck vi får av honom. På första uppslaget ser han missnöjd ut med nedåtböjd mun då han verkar kliva på med stora steg och nedåtböjt huvud. Genom texterna på första till tredje uppslagen förstår vi att han önskar att han fick köra buss istället och att arbetet han utför är enformigt och strävsamt. På första uppslagets textsida börjar andra meningen i boken med ”varje söndag” vilket betonar enformigheten i arbetet vilket senare förstärks genom meningen ”hundra tidningar i hundra brevlådor” (uppslag 3). På uppslag två kan vi läsa oss till att Tutu mycket hellre vill köra buss. Denna text kombineras med en bild där Tutu står stilla, tittandes mot övre högra hörnet

och ler, i riktning mot den buss som står där.

Tutu framställs som ett barn genom det naiva språket i texterna och det barnperspektiv som finns främst i hans barndomsåtergivning. Likaså förstår vi att han är nyfiken då han kikar in genom brevinkastet hos tant Kotla och i någon mån är behovsstyrd då han söker sig till den ”god[a] doft” (uppslag 4) som kommer inifrån lägenheten. Tutus emotionella spännvidd verkar vara liten. Han är antingen glad eller *inte glad*, eller vid ett enstaka tillfälle förvånad (uppslag 5). I bilderna som återger tant Kotlas hem står han och väger på ena benet med händerna bakom ryggen (uppslag 6) och når inte ner till golvet från den stol han sedan sitter på (uppslag 7). Dessa bilder gör att vi än mer ser på honom som ett barn. Denna barnliga, naiva skildring är också gällande i framställningen av tant Kotlas person. Genom texten förstår vi att tant Kotlas ser Tutu som ”snäll” (uppslag 6) vilket cementerar förståelsen av honom som oförarglig och vänlig.

Genom hela boken kan vi i bilderna följa hur Tutu observeras av personer och djur i den omgivande miljön. På första uppslaget står det två barn mellan läsaren och Tutu och ser efter honom. På andra uppslagets bild är det ytterligare ett barn i rosa overall som vänder sig om mitt i steget för att titta på honom och från ett fönster i övre vänstra hörnet tittar en äldre person ut och ser ner mot Tutu där han står och blickar upp mot busshållplatsen. Uppslag tre presenterar för första gången tant Kotla. Även hennes blick följer Tutu innan de har träffats. På uppslaget därefter syns också tant Kotlas katt som ligger i trappan på väg upp i huset. Även den följer Tutu med blicken (uppslag 4). I bilderna av tant Kotlas hem finns det en rosa kanin som först sitter på soffans ryggstöd och ser mot de båda personerna (uppslag 5) och fortsätter att göra så på uppslaget som följer. På allra sista bilden syns katten inomhus och den tittar ut genom ett fönster mot Tutu som släpar på sin kärra (uppslag 11). Denna blick framställs alltså enbart i bilderna och lyfts inte fram alls i texterna. Blicken kan uppfattas som en blick utifrån och uppifrån i överförd mening, det vill säga samhällets blick på individen. Att det är just Tutu som i hög utsträckning bevakas, både av dem som är synliga från hans perspektiv och dem som inte är det, framställer honom dels som annorlunda, avvikande och intressant att betrakta men också som utsatt.

Tant Kotla skildras i bilderna som en gråhårig, blåögd, ljushyad, äldre tant som bor i ett av husen där Tutu delar ut tidningar. Hon har röd tröja och blå byxor och på omslaget har hon utöver det en kappa, basker och drar på en väska på hjul. Tant Kotlas person förblir inomhus genom bokens huvudsakliga del. De enda gångerna hon syns i utomhusmiljö är på bokens omslag samt i sin barndomsbild. På bokens omslag möter de båda personerna varandra utomhus på en väg mitt i ett snöigt landskap och i barndomsbilden står hon mitt i en översvämmad å (uppslag 9). Illustrationerna visar ett hem fullt av personliga saker som fotografier, leksaker och prydnadsföremål (uppslag 5, 6 och 7) och ger ett varmt, ombonat intryck. Färgerna går i bruna toner med inslag av rött, till exempel i soffan (uppslag 6). Hon bjuder på kakor och kaffe (uppslag 5) vilket är det som manar fram ett möte mellan dem. Tant

Kotla har också två levande djur i sin lägenhet, en katt och en fågel vilka utgör en parallell historia i bilderna bortom den om Tutu och tant Kotla (uppslag 6 och 7). Utöver dessa djur verkar hon bo ensam. Detta i kombination med de många albumen med bilder i och att hon bjuder in någon främmande på fika gör att hon framställs därmed indirekt som ensam och isolerad. Tant Kotla är rättfram vilket framgår både i bild och text, till exempel i bilden av henne med armarna i sidan på bilden på uppslag sex samt genom texten på samma uppslag. Hon beskrivs stå och lura på de som går förbi hennes dörr, vilket skulle kunna uppfattas som suspekt såvida det inte kombinerades med ”Dom som ser snälla ut bjuder jag in!” (uppslag 6). Denna kommentar i texten gör snarare hennes spionerande sympatiskt. Vidare framställs hon som barnlig då hon står och lurpassar i bilderna på uppslag tre och fyra. Tant Kotla utvecklas inte genom berättelsen utan förblir den sympatiska tant som hon är redan inledningsvis. Hennes känslspektra är likt Tutus begränsat då hon genomgående ser glad ut i bilderna. Att båda personskildringarna visar på barnliga drag gör att Tutu och tant Kotla uppfattas som likvärdigt barnliga. Dock finns det kontraster mellan Tutus mer försiktiga och avvaktande kroppsspråk och tant Kotlas direkta och dominanta kroppsspråk.

Genom återblickarna på deras respektive barndom anar vi att Tutu och tant Kotla kan göra sig förstådda med varandra. Texterna som beskriver de båda barndomsbilderna är visserligen korta men bilderna innehåller mycket mer information. Det verkar också vara en åldersskillnad dem emellan eftersom också Tutu kallar tant Kotla för ”tant” då han säger hejdå till henne (uppslag 10). Likaså är tant Kotla rynkigare och mer krumryggad i bilderna vilket framkommer allra tydligast på näst sista uppslaget där vi ser båda personerna ovanifrån (uppslag 10). Gemenskapen mellan de två personerna syns i både bild och text. De är ungefär lika stora, gläds båda av mötet och får ungefär lika stort utrymme i text och bild. På uppslaget innan den första barndomsberättelsen låter berättarrösten oss veta att ”dom berättar för varandra om hur det var när dom var små” (uppslag 7). Upprepningen av ordet ”dom” blir här en förstärkning av personernas gemenskap och likheter. I återgivningen av deras respektive barndomar får vi veta att det de berättar om är lekar och hur det såg ut i närmiljöerna. Detta är generella beskrivningar utan information som särskiljer personernas drag eller uppväxt i något speciellt avseende. Betoningen på lek och närmiljö går att koppla till ett tydligt barnperspektiv i berättelsen. Och utifrån detta perspektiv är de två personerna lika även om lekarna och hur miljöerna ser ut skiljer sig åt. Båda skildras i bild som småväxta och deras kroppar har ett barns proportioner snarare än en vuxens. Deras likhet till trots så finns det också tydliga skillnader mellan de två personerna. De är man respektive kvinna, ung respektive gammal och mörkhyad med svart hår respektive ljus i hyn med vitt hår. De skildras i olika miljöer där Tutus huvudsakliga miljö är den utomhus medan tant Kotla har sin miljö inomhus. Där Tutu rör sig är det vinter, kallt och skräpigt medan det hos tant Kotla är varmt och ombonat. Likaså arbetar Tutu medan tant Kotla är hemma på söndagen.

#### **6.1.4. Stereotyper**

Tutu kroppsarbetar på söndagar och framställs åtminstone inledningsvis som missnöjd med detta. Arbetet signalerar hans socioekonomiska utgångspunkt. I slutet finner han arbetet lite roligare på grund av mötet med tant Kotla (uppslag 11), vilket indikerar att Tutu nöjer sig och endast behöver lite socialt umgänge för att genast glömma bort det monotona i arbetet. Att Tutu i bild framställs som en naiv och barnlig person skulle kunna förstärka en förlegad och rasistisk stereotyp kring mörkhyade som naiva eller intellektuellt outvecklade. Dock har Gunna Grähs i en intervju för *Svenska Dagbladet* sagt att personernas naiva uppsyn är medvetet skapad för att göra dem begripligare för barn ([www.svd.se](http://www.svd.se), hämtad: 2012-12-20). Detta kan förklara varför både Tutu och tant Kotla har proportioner och beteenden som liknar

barns. Vidare återkommer dessa naivistiska personskildringar i bilderna av personer i övriga ”Hejhej”-böcker.

Tant Kotlas person är även den stereotyp skildrad. Kotla benämns som tant och har vitt hår, väska på hjul och basker (omslagsbilden). Framställningen av hur hon bjuder in folk som hon inte känner i sitt hem (uppslag 6) signalerar ensamhet. Skildringen av denna ’fika-tant’ kan tolkas som en förstärkning av stereotypa föreställningar av äldre människor som ensamma och kontaktsökande. I hennes hem syns saker som förstärker bilden av henne som en *typisk* tant: garnnystan i en korg, pendelklockan och virkade spetsdukar på borden till exempel (uppslag 6). Dessa ting kommenteras inte alls i texterna utan förstärker vår tolkning enbart på grund av att vår läsning av *Tutu och tant Kotla* utgår från att bilderna förmedlar mer information om personerna än texterna gör.

## **6.2. Alfons och soldatpappan av Gunilla Bergström**

### **6.2.1. Tema/motiv**

Denna bok är den 32:a boken om Alfons Åberg och den 24:e Alfonsboken i detta format. Alfonsböckerna har finns förutom i detta format alltså även som sångböcker. Alfonsböckerna har sedan 1972 då första boken kom ut fått ett stort genomslag på den svenska marknaden och även givits ut på ett trettiotal andra språk. Alfons som karaktär har i år funnits i inte mindre än 40 år, och har fortfarande sin givna plats i förskolornas bokhyllor.

Förhållandet mellan bild och text i Bergströms bok, även kallat ikonotexten, bör förstås som ”kompletterande” (Nikolajeva, 2000, s. 22) eftersom bilderna inte riktigt kan beskriva känslor och rädsla så som text kan genom upprepning av nyckelfraser eller direkt förstärkning av våra aningar genom att faktiskt skriva ut känslor i texten. Likaså rymmer bilderna ytterligare information för den som vill tolka boken, till exempel om hur hemmen ser ut samt hur skillnader och likheter mellan barnen ser ut. Bergströms använder samma slags bilder i den här boken som hon gör i andra Alfonsböcker. Denna stil känns igen främst genom kombinationen inklippta ”kollage”-bilder och illustrationer samt de ”negativa rum” (Nikolajeva, 2000, s. 121) som ger bilderna både luftighet och tydlighet. Boken utgår från en berättare i tredje persons perspektiv som fokaliseras mot Alfons som är huvudkaraktär (Nikolajeva, 2004, s. 172).

Bokens omslag är kamouflagemönstrat och grönt. I kontrast till detta står titeln i orange bokstäver. Under titeln ser vi en bild av Alfons och Hamdi. De står och tittar bort mot soldatpappan som håller på att resa ett fotbollsmål. Hamdi och Alfons ler. Redan här skapas en kontrast mellan namnet på boken och den roll pappan fyller på framsidan. Å ena sidan har pappan redan fått epitetet ”soldat”, å andra sidan syns han i en kontext som signalerar något helt annat. Baksidan är också kamouflagemönstrad och där syns även myran som finns med som en symbol i boken.

Genom fokaliseringen av Alfons (Nikolajeva, 2004, s. 172) får vi möta en ny familj i Alfons närhet. Alfons är den person som i relation till berättarrösten återger handlingen vilket gör att vi tolkar texten som Alfons tankar, åsikter och känslor. Förutom att Alfons har blivit vän med Hamdi, som är bättre än honom på fotboll (s. 4) får Alfons också lära känna en man som varit en riktig soldat i ett ”riktigt krig” (s 4). Hamdis pappa har kunskaper om det som fyller mycket av barnens tankar. Genom medier som film och leksakskataloger har de fått en bild av krig som en kamp mellan det goda och det onda. Men de förstår också att det krig de sett på film inte är som *riktigt krig*. Därför vänder de sig till pappan som förklarar att krig istället är



något fasligt. En ”oreda” (s. 16) som aldrig verkar ta slut. I pappans historia finns en liten myra som symboliserar och sammanfattar allt som pappan vill förmedla till barnen genom berättelsen: ”det finns såna som bygger *upp* och såna som river *ner*”(s. 16). Denna symboliska användning av myran blir tydlig för oss genom hur pappan och myran jämförs i texten. Båda är stilla och ”väntar” (s. 22) och pappan ser ut att fokusera sin blick på myran. Likaså beskrivs myran som en ”envis gerillasoldat” (s. 22) vilket också är en direkt jämförelse mellan myran och pappan. Att myran, trots sin litenhet förmår fortsätta att bygga gör att vi tolkar det som att det är därifrån pappan får sin motivation att ”bygga upp”. Pappan säger också rakt ut att ”man är väl inte sämre än en liten MYRA?!?” (s. 31) på sista sidan vilket gör kopplingen mellan myran och pappan uppenbar. Fokus i återgivningen av pappans berättelse ligger på den lilla människans utsatthet och det faktum att i krig finns det inte ett gott lag som alltid vinner i slutet. Båda sidor består av goda och onda människor. Krig är något förskräckligt eftersom det river ner det som byggts upp. Detta märks främst i pappans försök att beskriva riktigt krig för de nyfikna barnen. När han lyfter fram kontrasten mellan de ”två sorterna” så säger han ”Mer finns inte att säga” (s. 16). Detta blir alltså huvudbudskapet i pappans berättelse och genom att låta läsaren se hur barnen hjälper till att bygga i bild förstärks känslan av tillhörighet i den *goda gruppen*. Parallellt i historien får vi veta att Hamdis pappa bygger ett fotbollsmål tillsammans med barnen i området. På sidan 7 syns han i bild med verktyg omkring sig då han reser upp en målbur. Genom texten förstår vi att bygget drivits igenom av pappan och att det var hans material som möjliggjort bygget (s. 8). Han tillhör alltså dem som bygger upp och skapar istället för att förstöra. Att han inkluderar barnen gör symboliken kring myran tydlig för dem och i slutet av boken konstaterar de tillsammans att de inte är sämre än myran i pappans berättelse. Målet som blivit förstört ska de självklart hjälpas åt att bygga upp igen.

Vidare beskrivs skillnader mellan Hamdis och Alfons hemmiljöer och hemkulturer i boken. Genom Alfons uppmärksammas de skillnader som syns i hemmen och i familjernas traditioner. På sidorna 14-15 syns barnen i Hamdis hemmiljö och Bergström har valt att i bild klippa in några av de saker som berättaren beskriver. ”Fin-gardiner”, mattor och en guldlampa syns som urklipp av fotografier i bilden medan möbler som soffa och tv syns som siluetter (ss. 14-15). Detta förstärker uppfattningen av att dessa element är värda att lyfta fram. En liknande bild får vi i illustrationen av Alfons hem, där tv och soffa är siluetter medan mattorna lyfts fram i collageform (ss. 8-11). På så vis görs jämförelsen möjlig. Det är enkelt att genom bilderna och texten förstå vad det är som Alfons uppfattar som ”annorlunda” (s. 15). Den övergripande beskrivningen av Hamdis hem är positiv. Det beskrivs som ”roligt” (s. 15) att vara där. Detta följs av en ofullständig sats: ”Jämt kusiner och släktingar och folk på besök” (s. 15) vilken får effekten att det roliga här kopplas samman med ett hem fullt av folk. Den läsare som har kunskaper om Alfons sedan tidigare förstår också att småsyskonen är del av denna spännande miljö, trots att Alfons distanserar sig gentemot dem och deras ”småbarnslek” (s. 15). Småsyskonen har färgglada kläder och i bilden springer Alfons och Hamdi efter dem med utsträckta armar och leende ansikten.

### 6.2.2. Miljöskildringar

Böckerna om Alfons utspelar sig i en miljö som karakteriseras av höghuskomplex och stora öppna gräsmattor. Så skildras också närmiljön i *Alfons och soldatpappan* (s. 5). Vi ser Alfons och hans nya vän Hamdi som står och spelar fotboll på en stenlagd markyta med höghus i bakgrunden och bygget med fotbollsmålet på en stor grön slätt. Även på denna bild syns grå höghus i bakgrunden (ss. 4-7). Det är uppenbart att barnen bor i ett område med främst flerfamiljshus i eller i närheten av en större stad. Denna miljö ger en signal om familjernas

socioekonomiska situation. Huruvida föräldrarna har arbete, eller vad de i så fall arbetar med, framgår inte alls, utöver Hamdis pappas ideella arbete som fotbollstränare. Men oavsett arbetssituation har Hamdis pappa tid att vara tillgänglig i barnens vardag. De aspekter i miljöbeskrivningarna som i högst grad sticker ut är de fotokollage med bilder från krigsfilmer och krigsleksaker från leksakskatalogen barnen läser. Dessa är fulla av explosioner, laserstrålar och olika krigsrelaterade föremål (s. 9). Dessa bilder är cirkulära i likhet med illustrationerna till pappans historia och omges av ljusblå streck. Strecken anger en riktning och bidrar till förståelsen av bilderna som tankar, minnen eller subjektiva uppfattningar av händelser.

### 6.2.3. Likheter och olikheter i skildringarna av hemmen

I *Alfons och soldatpappan* ges en insyn i två, visuellt, väldigt olika hem. Det som skiljer sig mellan framställningarna av hemmen gäller bland annat inredning, vuxennärvaro och traditioner. I illustrationerna av Alfons hem syns knappt något möblemang förutom mattorna som barnen leker i. Övriga möbler, soffa och tv, är ljusa former mot en ljus bakgrund. Även hemma hos Hamdi är soffa och tv endast konturer medan gardinerna, en hylla med fotografier, fyra mattor, en blommig kudde och en guldlampa sticker ut från den annars vita bakgrunden. Av dessa föremål lyfts samtliga förutom lampan och kudden fram i text. I texten kommenteras också föremålen. Gardinerna är fina och ”annorlunda”. På Hamdis tv kan man se ”främmande, utländska” program (s. 15). Utifrån Alfons observationer får vi känslan av att gå in i en främmande, spännande och rolig lek miljö och genom att jämföra de intryck vi får i de båda hemmen får vi en förståelse kring vad som lyfts fram som särskiljande mellan de båda hemmen. I Hamdis hem är det ”jämt kusiner och släktingar och folk på besök” (s. 15). I Alfons hem syns enbart pappan som en mycket liten figur i övre vänstra hörnet (s. 8). Han beskrivs ha åsikter om vad barnen gör men är inte närvarande förutom när han lämnar en skål med popcorn till barnen. I skildringen av de båda papporna kan vi både se och höra Hamdis pappa, som är en synnerligen central person, medan Alfons pappa i princip är helt osynlig. Barnen är alltså ensamma i ena hemmet och ständigt omgivna av människor i det andra. Ytterligare har Hamdi småsyskon medan Alfons är ensam barn. Vad gäller normer och traditioner i de båda hemmen finns det också där skillnader. I Alfons hem får barnen själva upptäcka hemska saker på tv och film, leka krig med leksaksvapen och äta i soffan. Hemma hos Hamdi är pappan tillgänglig för samtal och reflektion, de leker småbarnslek och äter vid dukat bord. Vid middagen ber familjen också bordsbön vilket kommenteras av Alfons som något ”nytt” och ”högtidligt” (ss. 26-27). Vi kan ana att detta inte tillhör Alfons hemtradition. Denna korta kommentar kring det främmande inslaget bryts snabbt av och följs av en beskrivning av allas mumsande och pratande (s. 27). Det religiösa blir aldrig något skrämmande eller konstigt utan ytterligare en icke värderande beskrivning av skillnader mellan hemmen.

### 6.2.4. Personskildringar

Gällande framställningen av Alfons och Hamdi finns det tydliga likheter mellan personerna. Även om Alfons är bokens huvudperson är Hamdi en spegelbild av honom vilket förstärker allmängiltigheten i hans agerande.

Den enda egentliga fysiska beskrivning vi får av Alfons i text är att han är sex år (s. 4). I övrigt skapas vår uppfattning om honom främst genom relationen till sin omgivning och personerna i den. Genom berättelsens gång blir Alfons alltmer etiskt ”dynamisk” (Nikolajeva,

2004, s. 109) då han utvecklar sin förståelse för pappans erfarenheter och tar ställning till det etiska dilemma som krig medför. Att Alfons som person är så pass ”platt” (Nikolajeva, 2004, s. 110) i sin egenskap av *det nyfikna barnet* gör att vi har lättare att relatera till hans person. Han blir i någon mening allmängiltig eftersom alla barn kan relatera till den starka drivkraft som nyfikenhet är. Han är också ljus i hyn och detta kan ställas mot skildringen av Hamdi som mörk. Precis som i skildringen av hemmen är det främst fysiskt utseende som skiljer dem åt medan beröringspunkter syns i hur de båda barnen positioneras i bild eller interagerar med sin omgivning. Mellan barnen är kontrasten lika/olika ständigt närvarande i bilderna, men även texten ger läsaren redskap för att tolka deras relation. De ”luckor” (Nikolajeva, 2004, s. 251) som författaren lämnar rörande Alfons och de andra relativt platta figurerna kan läsaren fylla i med egenskaper och tankar som mer eller mindre kommer från läsaren själv. Texter som använder luckor på detta vis menar Nikolajeva är ”kreativa [då de] ”stimulerar fantasin och låter läsaren dra egna slutsatser” (Nikolajeva, 2004, s. 251). De läsare som känner till Alfons sedan innan vet att Bergströms tidigare böcker beskriver en pojke som funderar mycket kring hur man ska vara och vad för slags sociala koder som gäller i givna situationer. I *Alfons och soldatpappan* gör han inte det i samma utsträckning. Här är Alfons snarare en schablonbild eller urtypen av en föreställning kring den *typiske* pojken. Han gillar fotboll och imponeras av äventyr och spänning. I relationen till Hamdis pappa ser vi att Alfons idoliserar honom och hans varierade kunskaper genom den fysiska närheten mellan dem och hur Alfons ”tittar” på honom. Likaså relaterar han till Hamdi, som förutom att vara sex år som Alfons, är ”kanonbra” i fotboll och har en ”jättehärlig pappa”(s. 4). Alfons relation till dem båda bygger på deras förmågor och kunskaper som han inte ännu delar. Han är inte ”supersnabb” ännu och vet inget om skillnaderna mellan lek-krig och riktigt krig.

Alfons relation till sin egen pappa får inget riktigt utrymme i denna berättelse utan blir synligt främst genom hur Alfons relaterar till Hamdis pappa. Pappa Åberg dyker upp som en svartvit bakgrundsfigur med tankar och åsikter om det barnen gör. Han står i dörren och ”gruffar” (s. 8) något om att han inte egentligen stödjer det som barnen väljer att se på TV. Han får inget inflytande i barnens urval, men tillåter filmtittandet genom att lämna en skål med popcorn hos barnen. Pappans roll är alltså konfliktfylld. Å ena sidan vill han inte att barnen ska titta på ”skräp”, å andra sidan förstärker han beteendet. Han är alltså inte tillgänglig i sin föräldraroll utan coachar från håll och misslyckas i att hindra barnens tv-tittande.

Likheterna mellan Alfons och Hamdi syns till exempel i pojkarnas kroppsspråk, som med små variationer i princip är speglingar av varandra. Endast i ett uppslag (ss. 6-7) ser vi en tydlig distans mellan barnen. Det är första sidan som Hamdis pappa syns på. Hamdi står i förgrunden och rör i något (antagligen en färghink). Alfons står då bredvid pappan vid målstolpen och de hjälps åt att hålla fast brädan. Denna bild ger oss en bild av hur viktig Alfons relation till Hamdis pappa är. Hans relation till pappan är i någon mån oberoende av relationen till Hamdi. På övriga bilder (undantaget uppslag ss. 24-25 där Hamdi lämnat pappans knä medan Alfons är på väg ner från det) står, sitter eller leker de bredvid varandra och har nästintill identiskt kroppsspråk. Denna koppling pojkarna emellan cementeras redan på första uppslaget (ss. 4-5) där de spelar boll på varsin sida om diket (Nikolajeva, 2000, s. 79) och tittar på varandra. Pojkarna ler och står båda på ett ben med bollarna i luften. Vidare är pojkarna identiskt tecknade. Illustrationerna av dem skiljer sig främst vad det gäller hudfärg och hår. Vid några tillfällen kan den uppmärksamma bildtolkaren se små skillnader mellan barnen. Dessa skillnader består till exempel i att Hamdi får ett mer tillbakadraget eller ängsligt uttryck med indragna ben (s. 8) eller sneglande blick (s. 13) mot Alfons. Hamdis funktion blir att vara ett verktyg i berättelsen för att hjälpa Alfons få tillgång till pappans kunskaper och förstärka det allmängiltiga i skildringen av Alfons som ett typiskt barn.

Pappan presenteras i text redan innan han är synlig i bild. Hans roll är synnerligen central eftersom handlingen byggs upp kring pojkarnas nyfikenhet på honom. Han beskrivs via fokaliseringen (Nikolajeva, 2004, s. 172) av Alfons som "jättehärlig" innan han presenteras som "soldat" (s. 4) vilket i någon mån ger en inblick i hur vi förväntas tolka pappan. När texten så beskriver pappan som en före detta soldat i sitt förra land varvas detta med beskrivningar av vad han tillfört bostadsområdet sedan familjen kom till huset mitt emot Alfons. På så vis jämförelsesvis fascinerar målbygget med fascinerar pappan i hans tränarroll och funktion som konstruktör av målet. Detta sätter tonen för hur krigstematiken ska lyftas i boken. Kriget är en del av tematiken handlingen men inte i den grad att det tar över barnperspektivets fokus på det som ligger närmre i tid eller som uppfattas som mer viktigt. Att "alla får vara med" (s. 4) och spela fotboll i pappans fotbollslag gör att vi tolkar pappan som sympatisk och inkluderande. Han blir en mentor och en idol för Alfons, en person som står för delaktighet i barnens vardag. Pappan är till en början mycket ovillig att dela sina erfarenheter med pojkarna och Alfons förstår att det inte är något som man ska tjata ur honom. Därför väntar de med att fråga igen tills de är ensamma med honom. När pappan väl berättar om kriget beskrivs det med ord som "bedrövt" och "oreda" (s. 17). Vi förstår att pappans version av krig skiljer sig från den bild av krig som genomsyrat boken dittills. Likaså blir pappan i samma stund någon som är negativt inställd till krig. Detta är viktigt för att berättelsen ska kunna fortsätta på sitt pedagogiska spår. Pappan delar in människor som deltar i krig i två kategorier, "såna som bygger *upp* och såna som bombar *ner*" (s. 16). Genom användandet av det motsatta språkliga förhållandet mellan att "bygga upp" och "bomba ner" finns också en underliggande språklig koppling på det semantiska planet. Byggande har konnotationer som är mer positiva än de som omger bombande. Pappan pratar om vänner och fiender i termer av "goda" och "onda" och menar att dessa kategorier finns på båda sidorna i ett krig. Pappan lyfter i sin berättelse fram minnet av en myra som får en symbolisk funktion i berättelsen. Denna myra får dels symbolisera pappan/människans litenhet men också den roll man väljer att ge sig själv som människa i sitt liv. Myran får stå för den positiva, skapande, kraften i människor medan krig får en motsatt betydelse som den negativa, destruktiva, kraften hos människor. Denna bild återskapar den polaritet som pappan tidigare frånsagt sig och alluderar till den traditionella uppdelningen mellan gott och ont. Alltså förstärks den bild som pappan precis motsagt sig: att det goda står mot det onda i krig och i Alfons närmiljö. Myrans symbolik rör alltså det val människan måste göra mellan att vara en som bygger upp eller en som bombar ner. Här syns moralen i berättelsen som allra tydligast. Pappan fördömer inte barnen för deras nyfikenhet utan använder istället berättelsen som ett redskap för att förtydliga hur han påverkats av kriget. I och med användandet av den här symbolen blir också kopplingen mellan soldatpappan och hans engagemang för barnen synligt för oss. Vi får en förklaring till varför han ägnar sin fritid till att vara fotbollstränare och inkludera barnen i bygget av målburen. Djurens inneboende strävsamhet, eller snarare vår uppfattning av dem som överlevnadsstyrda, används för att överföra det moraliska budskapet. Att myran är en symbol syns genom språkval och i vilket sammanhang den lyfts fram. Detta är inte en myra som Alfons och Hamdi själva kan se utan den är del av pappans historia och minnesbild av det traumatiska kriget i hans hemland. Myran blir mer än bara en myra då den jämförelsesvis med människan och förknippas med pappans rädsla och vilja att gå vidare. Återkopplingen till myran i slutet av boken (s. 31) gör också det möjligt för läsaren att själv relatera till hur myran agerade under kriget och hur man själv vill agera. Vartefter handlingen fortskrider får inte bara Alfons och Hamdi, utan också vi, en djupare förståelse för vad krig egentligen kan vara. Barn får tillgång till en problematik som för dem i traditionell ordning skalas av till dikotomier som gott/ont eller rätt/fel för att göras lättillgängligt. I riktigt krig, förstår läsaren, är inte ena sidan god och den andra ond och inte heller vinner alltid den goda sidan. Alfons lär

känna en hemkultur som inte liknar hans egen men Bergström visar också på likheten mellan två sexåringar i deras funderingar och intressen.

### 6.2.5. Stereotyper

I *Alfons och soldatpappan* är den förhärskande manliga normen väldigt framträdande. Boken lyfter fram flera olika stereotypa bilder av personerna. Alfons, Hamdi och pappan är män som gillar fotboll och att snickra och i olika avseenden relateras till krig. Pappan säger att de ska "lyssna som vuxna karlar" (s. 17) och Alfons och Hamdi blir "grabbar" (s. 31). Vidare kan vi se att Alfons pappa (den pappa som får stå för det "normativa" hemmet, Alfons hem, berättarröstens hem) är frånvarande och ointresserad av barnens tankar och lekar. Denna pappa förklarar inte med symboler som rätar ut frågor eller erbjuder ett knä att sitta i. Detta är intressant eftersom de båda pojkarna beskrivs och ser ut att vara oerhört lika varandra, framställningen av olikheterna i deras hemkulturer till trots. Skildringen av pappans kunskaper och gedigna verktygsförråd förstärker bilden av män som rådgivare och kapabla och handlingskraftiga. Varken skildringen av Alfons eller Hamdis hem innehåller en framträdande mamma. Vad gäller Alfons hem är detta inte något underligt för den trogna läsaren av Bergströms serie men hos Hamdi finns det en bild där en vuxen kvinna syns vid matbordet: maten är plötsligt färdig men inte ett ord ägnas åt mamman som rimligen är den som förberett måltiden.

Skildringen av Hamdis hem är också värt att titta närmare på. Persiska mattor, spetsgardiner och guld är visserligen vanliga inslag i många hem men kombinationen av dessa element och den kulturella skillnad som skapas mellan barnen gör att vi får en viss bild av hur *den andres hem*, alltså i det här fallet Hamdis hem, ser ut. Detta är möjligen använt för att förstärka de synliga skillnaderna och därigenom tydliggöra de likheter som trots allt finns mellan barnen. Likaså skriver Bergström att det i Hamdis hem är "roligt" för där är det "jämt kusiner och släktingar och folk på besök" (s. 15). Detta kan tolkas som något typiskt Hamdis familj eller i förlängningen något som är typiskt invandrade familjer. Eftersom Alfons också används som läsarens blick blir detta något annorlunda, roligt och främmande, trots att många svenskfödda familjer umgås tätt med släktingar och vänner.

## 6.3. Den andra mamman av Viveka Sjögren

### 6.3.1. Tema/motiv

Viveka Sjögren är författare, illustratör, lärare och skrivpedagog verksam i Delsbo. Hon har skrivit och illustrerat ett tiotal barn- ungdomsböcker och nominerades 2011 till Augustpriset för *I den tysta minuten mellan*. I boken *Den andra mamman*, utgiven 2007, tematiseras förhållandet mellan föräldrarollen (vuxenrollen) och barnrollen med utgångspunkt i språk och språksvårigheter. Boken handlar om mod och personlig utveckling. På ett av försättsbladen tillägnar författaren boken till "alla modiga mammor från när och fjärran". I boken får vi möta berättarjaget Shirin, hennes lillasyster Nina och deras mamma. Det är alltså en personligt berättad historia där Shirin är fokaliserad och konsekvent omnämns som "jag" (Nikolajeva, 2004, s. 147). Att "jaget" heter Shirin avslöjas endast på pärms baksida. Indikationerna omslaget ger av vilka vi kommer att möta i boken är begränsade, då endast mamman syns på bilden, och är den enda som finns med i titeln.

Berättelsen börjar med att de alla befinner sig på en busshållplats (uppslag 1). Av texten framgår att de ska åka på en resa till havet med barnens dagis och att mamman ska följa med. Vi får i texten veta att Shirin är osäker på om hon vill att mamman ska följa med på utflykten. Det framställs i text redan från början ett problem att mamman inte behärskar att läsa på svenska (uppslag 1). Då inga andra dagisbarn eller föräldrar dyker upp visar det sig att mamman inte kan tyda informationslappen från dagis, eller busstidtabellen (uppslag 2). Detta skapar en irritation hos Shirin som frustrerad axlar vuxenrollen och leder dem ombord på en buss, som tar dem till havet. Moderns brist på auktoritet gör att flickorna fjärrar sig från henne, och detta visar sig främst i bilderna där vi avläser skillnader i avstånd personerna emellan. Shirin skildras i text uttrycka en vilja att hennes mamma ska kunna prata och läsa svenska som andra mammor. På vägen till havet springer barnen ifrån sin mamma i en lek som kan läsas som en symbolisk frigörelselek. De stöter dock på hinder som tvingar av Shirin rollen som vuxen, och mamman vinner succesivt tillbaka ansvaret, självkänslan och slutligen barnens förtroende. Vi uppfattar Shirin som bokens huvudperson då hon är bokens ”jag”, och det är hennes känslor vi kan läsa i text. Boken behandlar ett tvåspråkigt barns känslor inför sin mamma, som endast begränsat behärskar det svenska språket. Med små symboliska medel i text och bild ser vi dock hur mamman växer både hos Shirin och inför sig själv. Mamman får under resan lösa situationer som visar upp ett för barnen helt nytt register egenskaper. På grund av fokuseringen på mamman och hennes utveckling skulle vi också kunna argumentera för att hon i någon mening är bokens huvudperson. I takt med att mammans självkänsla och barnens förtroende för henne växer, sker en utveckling av den själ som mamman bär runt huvudet. Den skildras i bild till en början som grå (uppslag 1-3), men genom hennes handlingskraft, ansvar och mångsidighet antar den fler och fler färger och mönster (uppslag 6-12). Detta återspeglas även i paratexten (Nikolajeva, 2004, s. 242) där främre försättsbladets ensidigt gråa färg speglar sjalens inledande färg och därigenom kan ses symbolisera mammans självkänsla och barnens syn på henne i början, medan det bakre försättsbladet rymmer en närbild på sjalens brokigt färgglada mönster. Mamman går från att vara ensidig och tråkig till mångsidig och spännande.

### 6.3.2. Miljöskildringar

Det som kan tolkas som personernas närmiljö är den busshållplats de väntar vid i början av boken (uppslag 1-2). Det syns grå asfalt, gråa trottoarer och järnstolpar med busskyltar. Det är kalla och hårda material. Himlen är ljust gul-beige. Färgerna på mammans kläder smälter ihop med omgivningen. Vi antar att det är någon form av stadsmiljö, där många busslinjer går. Bilden med skyltarnas kryptiska virrvarr av siffror och ord visar på den förvirring personerna känner inför dem. En skylt har en gapande mun med huggtänder och arga ögon, en annan bär en symbol. De tre personerna upplevs i bilden som ensamma, utelämnade och förvirrade. Samma osäkerhet präglar också skildringen av den bussfärd som följer (uppslag 3). Nedstämnda kan de betraktas från utsidan av bussen som framställs stor och tung. Bussen tar upp större delen av uppslaget. De tre inledande uppslagen som skildrar busshållplatsen och bussfärden går i samma gråtyngda färgskala.

I det fjärde uppslaget får flickorna syn på havet och vi får se dem när de klivit av bussen och springer genom naturen. Här syns endast mammans arm som sträcker sig in i bild från vänster. Barnen är redan på väg ut ur bild i höger riktning och detta ökar på det symboliska/tematiska avstånd som finns mellan dem. Här är himlen ljusblå och vita träd med vita lätta kronor blir ram för högra sidans text. På marken syns grönt gräs. Vänstersidan upptas till största delen endast av den ljusblå färgen som tillsammans med de molnformade trädkronorna på höger sida skapar harmoni och lätthet. Flickorna beskrivs ”flyga” fram och Shirin avbildas i luften, vilket ytterligare anger det tyngdlösa tillståndet av frihet, och

frigörelse från mamman, och den vuxenroll hon tvingats ta. Här, i denna situation får hon vara barn igen.

Kontrasten mellan den grå omgivningen med den tunga bussen och den fria naturen är påtaglig. Här finns, till skillnad från stadsmiljön, inga system och strukturer med krav på vuxenansvar. När flickorna sprungit ifrån mamman tornar dock en hotbild upp sig i form av en stor tjur (uppslag 5). Denne skildras ur barnens perspektiv och är i förhållande till dem gigantisk. Barnen tvingas ropa på hjälp från mamman, som kommer till undsättning. Här sker en brytpunkt i boken genom en kamp mellan mamman och tjuren (uppslag 6). Bakgrunden är illröd och en stenmur tvärs över uppslaget stänger alla vägar tillbaka. Kompositionen är tät med mycket rörelse och lite "luft". Det vi, genom riktning och avstånd i bild, kan se efter denna kampskildring är att det nu är mamman som leder gruppen framåt, och barnen följer efter. Vuxenrollen är återerövrade av mamman. Avståndet mellan dem krymper (uppslag 7-12). I en harmonisk bild (uppslag 8) ser vi de tre sitta på en strand med utsikt över det stora havet. Himlen upptar större delen av uppslaget och stranden beskrivs i texten som varm och trygg. Ordningen är återställd. Mamman är den vuxna och barnen får vara barn. Att dagisgruppen inte är där gör ingenting. Fortfarande finns ett visst fysiskt avstånd mellan mamman och barnen, då de på bilden skiljs åt av diket mellan vänster och höger sida. I en sekvens på fyra inramade bilder får vi följa händelseförloppet vid busshållplatsen på väg hem igen. Det blir mörkare och mörkare för varje bild och när de väntat länge och ingen buss kommer lämnar de hållplatsen och drar sig på mammans initiativ tillbaka till stranden. "Kom så går vi ner till stranden igen", skildras mamman säga i texten (uppslag 9). Där (uppslag 10) presenteras en lugn bild över stranden. Stjärnklar himmel upptar större delen av uppslaget, och mamman har gjort upp en eld och slagit upp ett tält vilket de sitter framför. Här sitter de tätt intill varandra och mamman läser för flickorna. Att bilden inger en sådan trygghet, trots att det är natt och miljön är ny för barnen, tyder på att mamman har fullt förtroende i sin föräldraroll.

På nästa uppslag (11) framgår att det är morgon och familjen befinner sig på stranden som i texten beskrivs i som kall och blåsig. Mamman lugnar barnen - "det är perfekt!" - säger hon, och breder ut sin sjal på marken. Här är, förutom de tre personerna, endast sanden runt dem återgiven i bild. Den sparsmakade bildkompositionen kan läsas som att det inte är den nya miljön som vinner det största intresset, utan en ny sida hos mamman. Hon tillverkar, av sin sjal, en drake som hon får upp i luften. Längre bort på stranden får vi av texten veta att Shirin får syn på en tant. De är inte ensamma längre. Vardagen har kommit tillbaka. På bokens sista uppslag (12) ser vi de båda flickorna i ett fågelperspektiv med draken i förgrunden. Havet på vänster sida och stranden på höger sida. Solen bryter fram och ger draken en skugga nere på stranden.

### 6.3.3. Personskildring

Mamman och de båda barnen skildras i början av boken i sin närmiljö. Flickorna Shirin och Nina ser osäkra och förvirrade ut där de står vid hållplatsen. Shirin ser ut att titta upp mot skyltarna som visar kryptiska meddelanden. "29 X", "57, 39 B, C, Q 340 Vardagar", "Busstrafiken AB. Extratur", "20 A, 20 F" står det på skyltarna (uppslag 1). Mammans huvud är bortvänt och de skyltar hon ser ut att titta på är den med huggtänder och den med den okända symbolen och vi kan tolka detta som att hon inte är bekant med det svenska alfabetet och att detta är hennes subjektiva bild av och känsla inför skyltarna. Mamman bär en grå sjal över håret, en grå tröja och en mörkgrå lång kjol. Kjolen har samma färg som asfalten, tröjan samma färg som järnstolparna och sjalen samma som trottoaren de står på. Flickorna har brunt långt hår uppsatt i tofsar och i flätor. Shirin har lila jacka och blå byxor. Nina har rosa tröja

och gul kjol. Båda har ryggsäck och mamman bär en röd väska i handen. Vi får inte före uppslag tre säkert veta att det är flickan i lila som är bokens ”jag”. Det är där man kan lägga ihop textens ”Så jag frågar” med bilden på flickan i lila som samtalar med busschauffören. ”Mamma tänker också åka med. Jag vill nog inte det egentligen” (uppslag 1), säger Shirin och ger oss dels ledtrådar om att det inte är barnens idé att ta med mamman på utflykten, och dels att det finns ett potentiellt problem med att mamman är med. När tiden går och inga andra från dagis dyker upp blir det uppenbart att någonting är fel. Shirin blir arg och uttrycker sin besvikelse. Det är mammans fel att planerna håller på att gå i kras. Mamman blir osäker och beskrivs i texten flacka med blicken. Hon kan inte svara på Shirins frågor och vet inte hur situationen ska lösas. Hennes agerande kan uppfattas som apatiskt. Shirin syns i illustrationerna stå med armarna i kors, vänd ifrån sin mamma. Hon tänker att hon ”vill ha en annan mamma”. Här inleds framställningen av Shirins stegrande avståndstagande från sin mamma. Flickans farhågor om mammans oförmåga har här bekräftats. En efterlängtdad utflykt till havet, som hon aldrig sett, riskerar att utebli. Det här är saker en mamma ska klara av, enligt Shirin.

När det kommer en buss (uppslag 2) känner mamman igen numret och ber dottern fråga vart den går. Shirin pratar med busschauffören och trots att hon inte alls får någon garanti får att det skulle vara rätt buss, så ropar hon på lillasyster och mamman. På bilden är den kvinnliga chauffören mycket större än Shirin. Hon sitter högt upp och får titta ner på den lilla flickan som i sammanhanget inte ser ut att vara mogen att leda en grupp. Busschauffören ifrågasätter om Shirin är säker på att det är rätt buss, och ”mamma frågar samma sak, fast på vårt språk” (uppslag 3). Trots sin osäkerhet tillåts Shirin ta hennes plånbok och lösa biljetter åt familjen. ”Jag får hennes plånbok i alla fall, och köper biljetter”. Här får vi en indikation på att mamman ogärna pratar med främmande människor. Förmodligen för att det skulle kräva att hon pratade svenska. Texten ger oss också anledning att anta att mamman pratar ”vårt språk” (inte svenska) med döttrarna, som alltså är tvåspråkiga. När mamman lämnar över det ansvarstygda uppdraget åt Shirin ger hon upp sin status som den vuxne, och låter sin äldsta dotter ta kommandot. Inte bara får hon bestämma vilken buss de tar, utan även sköta betalningen. När vi ser dem ombord på bussen ser de nedstämda ut och Shirin tittar ut genom fönstret.

Personerna skildras i de tre första uppslagen som hjälplösa inför sin närmiljö och dess regler och strukturer. Främst mamman med sina repliker ”Ja, jag förstår inte...” och ”Ja, jag vet inte...”. Det tär på barnens förtroende inför mamman, som brister i sin vuxenroll. Utan hjälp utifrån (gruppen från dagis) står de handfallna inför denna grundläggande uppgift. Det är Shirin som slutligen tar initiativ och handlar. Hon tar över vuxenrollen.

Sedan förflyttas vi ett stycke fram i tiden (uppslag 4) och lillasyster Nina får syn på, det för läsaren fortfarande osynliga, havet från bussen. Shirin plingar och de kliver av. Shirins uppmaning ”Vi springer, säger jag till Nina” visar på ytterligare avståndstagande, då mamman utelämnas. ”Vänta på mig” ropar mamman bakom dem.

Jag vill inte vänta, jag vill springa bort mig från mamma.  
Hon borde kunna prata och läsa som andra mammor,  
jag pratar svenska, och Nina, men inte hon,  
hon är dum, och vi springer, vi flyger,  
vi är två flygplan som fräser fram över stigen, över en  
mur, ner i en hage,  
och nu är vi två gnäggande vildhästar som dundrar med  
hårda hovar, frustar och slänger med manarna. (uppslag 4)



Bilden på uppslaget visar hur flickorna springer ifrån mamman, vars ena utsträckta arm är det enda som syns på vänstersidans ytterkant. Flickorna ser glada ut och hoppar över en stenmur. På andra sidan muren avbildas de som glada hästar som är på väg ur bild nedåt till höger i en så kallad *pageturner*. (Nikolajeva, 2000, s. 15). Ikonotexten synliggör dotterns frigörelse dels från vuxenrollen och dels från mamman.

Den lätta frihetskänslan avbryts abrupt när flickorna på nästa uppslag står öga mot öga med den stora tjuren (uppslag 5). I den punkt där de distanserat sig som längst från sin mamma dyker det stora hotet upp. Shirin och Nina ser mycket små ut i förhållande till tjuren och en sorts upprepning av Shirins litenhet gentemot busschauffören kan anas. Men den här situationen klarar inte Shirin utan ropar instinktivt på hjälp från mamma som ”slänger sig över muren” och ropar att barnen ska springa (uppslag 6). Hon visar på handlingskraft och mod. På bilden ser hon bestämd ut, sjalen används som ett tjurfäktarskynke och kjolen har glidit upp och visar hennes smalben. Hon har långt brunt hår som fladdrar av rörelse. Shirin beskriver mamman som ”en vildögd tjurfäktare med fladdrande hår och snabba ben” och känner inte igen henne. ”Är det här vår mamma?” frågar hon sig. Frågan riktar sig lika mycket till läsaren som för första gången får se mamman utan sjal på huvudet och med kroppsspråk och mimik helt olik tidigare bilder. Även sjalen har i bilden ändrat färg från grå till rödmönstrad. Hennes okända egenskap visar henne i ny dager. En ny färg har tillkommit i hennes palett. Att barnen springer ur bild, nedåt till höger, blir ytterligare en så kallad *pageturner*.

När kampen är över och mamman räddat barnen undan tjuren står de hand i hand och stirrar storögt på sin mamma (uppslag 7). Mamman går belåtet vidare, fortfarande ”vild i ögonen”. Tjuren står bakom muren, nära barnen och delar deras ansiktsuttryck, men det är inte han som chockat barnen mest, utan mammans nya egenskaper. Här är det mamman som visar vägen, rör sig i höger riktning och barnen som går efter. Ytterligare en färg har tillkommit på hennes sjal. Det röda mönstret bär nu gröna ränder.

Det som sker i kampscenen i sjätte uppslaget är att mamman återerövrar rollen som vuxen. Det mod hon visat upp gör henne belåten och hon överträffar barnens dittills låga förväntningar på henne till den grad att Shirin knappt känner igen henne. Man kan göra tolkningen att Shirin aldrig tidigare känt stolthet inför sin mamma.

När de i nästa uppslag (8) når fram till stranden skildras ett harmoniskt ögonblick där de tre sitter och tittar ut över havet. Visuellt skildras en luftig harmonisk komposition och texten bär poetiska drag. Vi tolkar det som att en balans, harmoni eller ordning mellan rollerna infunnit sig i familjen.

När det är dags att åka hem (uppslag 9) samarbetar Shirin och mamman med busstabellen, i bild ser vi hur både mamman och Shirin håller i tabellen och i text står ”mamma och jag försöker läsa den, men det är svårt”. När det inte kommer någon buss är det mamman som leder gruppen och tar beslutet att gå tillbaka till stranden. Shirin ser på bilden ut att titta på sin mamma. Hon kan tolkas notera att mamman blivit mer beslutsam och självsäker. Hon har blivit någon att luta sig mot. Tillbaka på stranden (uppslag 10) beskriver texten att mamman gör ett tält av sin sjal, som i bild fått ytterligare en färg, och att hon gör upp eld. De sitter nära varandra på bilden, Nina ligger i mammans knä. När Nina ber att få höra en saga och mamman plockar upp busstidtabellen är Shirin på väg att protestera, men mamman står på sig och ”läser” om ”en liten flicka som älskade att flyga med drakar”. Här gör vi tolkningen att mamman berättar om sin egen barndom och vi får veta att ”jag [Shirin] skulle vilja höra mer om den där flickan”. Att mamman inleder nästa morgon (uppslag 11) med att tillverka en

drake av sin själ (som fått ytterligare en färg) ger en signal om att berättelsen om den lilla flickan handlade om mamman. ”Är det där vår mamma? Som springer barfota i sanden med en drake högt upp i vinden?” undrar Shirin igen när vi får se mamman med en lina i handen och en antydan till skratt. Här är det mammans lekfullhet som är ny för Shirin, och möjligen antyds en osäkerhet inför hennes vuxenroll igen. Men när Shirin får syn på en tant på stranden tar mamman direkt på sig att gå och fråga när bussen går. Shirin får stanna och flyga drake, och mamman visar sig konsekvent i sin vuxenroll. På avstånd kan Shirin höra mammans röst, ”hon pratar, och skrattar” (uppslag 12). Vi utgår från att det är svenska hon pratar med tanten, och att hon därmed övervunnit sin rädsla inför det svenska språket. Draken i luften (mammans själ) har fått ytterligare en färg.

#### 6.3.4. Stereotyper

Att mamman i texten ber Shirin sköta kommunikationen med bussföraren skulle kunna förstås som att hon inte själv är eller anser sig förmögen att göra det. Mamman håller sig därmed på uppslag två på avstånd från busschauffören och kommunikationen med denna. I bild kan vi se hur mamman står bakom Shirin och håller armarna om henne, hon håller Shirin mellan sig och bussen. Framställningens symboliska lek med mammans själ är ett smart sätt att bryta mot stereotyper rörande kvinnor i slöja och vi ser det som positivt att Sjögren väljer att skildra en kvinna i slöja som bokens ena huvudperson. Bilden av kvinnans underordnade maktposition ifrågasätts. Samtidigt skulle man kunna tolka sjalen som något som begränsar mamman, för det är först när hon tar av sig denna som hon skildras som handlingskraftig och modig, men å andra sidan används sjalen också som oumbärliga hjälpmedel under resan. Att färdmedlet är bussen kunde ha markerat socioekonomisk status, men den går inte helt att fastställa eftersom vad som skildras är en (planerad) gruppresa. Men att naturen skildras som något nytt, spännande och förknippat med frihet ger oss i kontrast med bokens inledande miljöskildring indikationer på att de bor i en inte lika trivsamt stadsmiljö. Om vi tittar efter genusstereotyper kan vi nämna att flickorna bär rosa och lila kläder, har långt uppsatt hår, och Nina bär kjol. Den enda ”manliga” gestalten i boken är tjuren som också utgör berättelsens största hot, och det är när denne besegras som mammans positiva utveckling tar vid (uppslag 6). Överlag skildras ett mod och en handlingskraft hos mamman som kan sägas gå emot en stereotyp bild av kvinnor.

### 7. Slutdiskussion

Samtliga titlar kan sättas i en vardagsrealistisk kontext. Vi menar alltså att trots att det vi undersöker är fiktion, finns det kopplingar mellan skildringarna och det som barn upplever i sin vardag. Böckerna har olika huvudtematik men lyfter gemensamt upp ämnen som vi upplevt vara förekommande i barns omvärld, alltså ämnen som barn kan relatera till vare sig de är födda i, eller utanför Sverige. Böckerna tar upp motiv som familjerelationer, vänskap, nyfikenhet och rädsla. Vi menar att dessa ämnen gör att samtliga titlar i någon mening utgår från ett barnperspektiv på vardagssituationer samtidigt som de gestaltar svåra eller komplexa ämnen och frågor som ”vem/vad är jag?” och ”vem/vad är jag inte?”. I text och bild framgår att de centrala personer som skildras i berättelserna har sitt ursprung i andra länder än i Sverige. Det är däremot inte i etnicitet eller kulturell tillhörighet berättelsernas huvudsakliga fokus ligger. Trots detta skildrar berättelserna *invandrade svenskar* i en *svensk* kontext vilket gör att vi kan diskutera om, hur och när detta villkor synliggörs och påverkar personskildringen. I Maria Andersson och Elina Drukers *Barnlitteraturanalyser* poängteras det att *invandrade svenskar* sällan finns skildrade i barnböcker som utgår från

vardagshändelser (Andersson och Druker, 2008, s. 67). Detta är dock just vad vi anser oss ha funnit i det material som vi valt att utgå ifrån.

## **7.1. Tema/motiv**

Vi uppfattar att interkulturella möten utgör det som sammanför, och problematiseras i, det tre böcker som utgör vårt primärmaterial. De tre böckerna har dock var för sig en huvudtematik som inte nödvändigtvis är kopplad till personernas invandringsbakgrunder. *Alfons och soldatpappan* berör krig och krigslek vilka är intressanta för barn i förskoleverksamhet eftersom detta ofta utgör temat också i barns lek där. Krig är ett stort och svårt ämne som här lyfts ner och problematiseras utifrån barnets respektive den vuxnes perspektiv.

I *Tutu och tant Kotla* rör sig huvudtematiken kring vänskap och att möta det som är olikt och likt en själv i vardagen. Istället för att positionera den ena eller andra personen som tydligt avvikande är båda personerna skildrade som vuxna samtidigt som de framställs som naiva och barnsliga. Barnläsaren/lyssnaren, den som tar del av boken kan alltså både sympatisera med de båda personerna, eller distansera sig från dem. Boken visar på den ömsesidiga glädjen i att möta någon och känna vänskap, trots att personskildringarna ser väldigt olika ut beroende på hur vi väljer att tolka berättelsen. I *Tutu och tant Kotla* är de båda personerna på många sätt motpoler vad gäller till exempel kön, hudfärg och ålder. Likaså figurerar de i olika miljöer och har olika personlighetsdrag. Dock framställs de på ett sätt så att dessa olikheter underordnas likheterna mellan dem. Sådana likheter syns i återblickarna på de i bådars fall idylliska barndomsminnen, i hur de interagerar och hur de efter det möte som skildras framställs som vänner. Båda personerna kan tänkas tillhöra/ses som representanter för marginaliserade grupper i samhället, men skildras också som individer med personliga egenskaper, erfarenheter och förhoppningar. Tant Kotla framställs som en gammal tant med fika förberett i hopp om ett möte, hon framstår alltså som ensam och kontaktsökande. Tutu har ett jobb han inte tycker om och vill gärna fika hos tant Kotla, kanske för att komma ifrån de många trapporna och den tunga kärran. På bokens omslagsbild syns de två personerna i ett annat möte utomhus vilket gör att vi uppfattar deras vänskap som bestående över tid. Grähs har alltså skildrat ett möte mellan vad som vid första anblick verkar vara två väldigt olika personer. Dock skildras detta möte på ett sådant sätt att likheterna mellan de båda personerna överskrider olikheterna, och det skapas en gemenskap bortom skillnader.

*Den andra mammans* huvudtema är mammans och Shirins relation, utifrån vuxenroller och barnroller. Genom att fokusera på problematiken i att inte kunna axla sitt föräldraansvar kan även andra aspekter av språkförbistring och marginalisering synliggöras. Barn som är i förskoleåldern kan väl känna igen sig i att inte förstå sig på vuxenvärldens symbolsystem och de koder som gäller där eftersom de själva inte ännu till fullo har tillägnat sig det talade språket och än mindre det skrivna. Även på ett mer allmänt plan kan nog de flesta barn känna igen sig i frustrationen och besvikelsen över en förälder (som upplevs inkompetent), och önskan att ha ”en annan mamma”.

I *Tutu och tant Kotla* samt i *Alfons och soldatpappan* ställs huvudpersonen mot en annan väldigt central person i berättelsen. Det är i relationen dem emellan som huvudpersonerna egentligen kan förstås. Båda titlarna anspelar på olikheterna mellan personerna vad gäller traditioner, ursprung, erfarenheter och så vidare. Olikheter som läsaren känner till först efter läsningen av böckerna. Vi menar dock att titlarna i första hand pekar på det gemensamma mellan människor och de möten som böckerna skildrar. Tutu och tant Kotla förenas i sin ensamhet och sin vardagstristess. Alfons och Hamdi framställs genomgående som speglingar av varandra i bilderna. Av den verbala skildringen framgår att båda gillar fotboll och att

snickra på målburen. Dessutom förenas de i funderingarna kring faktiska krig i förhållande till de krig de möter i lekar och genom olika medier.

Vi ser inte vårt material i första hand som problematiseringar av att vara *invandrad svensk*. Varken Shirin eller Hamdi verkar vara personligt hindrade på grund av sina föräldrars invandringshistorier. Huruvida de båda barnen själva är invandrade framgår inte i *Den andra mamman*, medan Hamdi beskrivs ha kommit till Sverige som liten. Shirin behärskar språket och kan själv ta sig dit hon vill och Hamdi är lika lite insatt i pappans krigshistoria som Alfons är. Tutu framställs visserligen som missnöjd med sitt arbete, men blir mer nöjd med det så fort han träffat tant Kotla. Istället framstår tant Kotla inledningsvis vara den mest ensamma då hon står och väntar på att bjuda in någon okänd på fika. Alfons pappa är den minst närvarande föräldern i vårt material (undantaget Hamdis mamma). Shirins mamma har visserligen svårt att ta sig fram då det krävs av henne att kommunicera på svenska. Däremot får hon senare i boken inga som helst problem med att ta hand om sig själv och sina barn i naturen.

Vi uppfattar alltså samtliga bilderböcker i vår undersökning som interkulturella mötesskildringar i en samhällelig kontext. Huvudpersonerna möter antingen nya vänner eller nya situationer i vilka både likheter och olikheter synliggörs. Skildringen av relationen mellan personerna, och den utveckling denna relation genomgår i berättelsen, är det viktigaste gemensamma draget i vårt material. Samtliga berättelser utgår visserligen initialt från skillnaderna mellan personer, men betonar i sista änden de likheter mellan huvudpersonen (eller berättarjaget) och det som inledningsvis framställs som den eller det Andra. Normen ställs alltså mot det som uppfattas som annorlunda eller avvikande. I *Alfons och soldatpappan* blir Hamdis hem det avvikande, skildrat genom Alfons som fokalisator. I *Den andra mamman* skildras mammans oförmåga till att uppfylla outtalade krav. Denna avvikande position förstärks även genom Shirins ovilja inför mamman. I *Tutu och tant Kotla* är gränsen mellan det normativa och det avvikande mindre tydlig eftersom Grähs skildring i många avseenden är mångtydig. Möjligen påverkas denna mångtydighet av att det är Tutu som fokaliseras och att det inte finns någon tydlig *svensk* norm att relatera varken honom eller tant Kotla till.

## 7.2. Miljöskildringar

Den kalla miljön och de höga trapporna i illustrationerna förstärker och förklarar den verbala framställningen av Tutus missnöje med sitt arbete. Likaså är farorna som Shirin och hennes mamma möter i miljöskildringen en bidragande faktor till mammans utveckling. Att miljöns funktion ofta utgör ett motstånd till personerna har vi redan tidigare i uppsatsen lyft upp. Detta är alltså ett vanligt grepp i barnlitteraturen. Personskildringen fördjupas och accelererar i och med den miljö och de situationer personerna skildras i. Att samtliga verk skildrar urbana miljöer ser vi som problematiskt, eftersom det sammanför ett föreställt invandrarskap och förtortsskildringar. Detta skulle kunna utgöra ytterligare ett sätt att marginalisera invandrade grupper och andra minoriteter eftersom det rent fysiskt placerar dem *utanför* i vårt material. De interiörer som skildras i *Tutu och tant Kotla* är i den ljushyade äldre kvinnans lägenhet, där det är ombonat och färgglatt i varma toner. Den mörkhyade mannen skildras främst i en kall och skräpig utomhusmiljö, och endast som gäst i det hem som alltså tillhör kvinnan. I *Den andra mamman* bidrar utomhusmiljön och landsbygden till mammans utveckling och det verkar vara där hon är mest kapabel att uppfylla sin föräldraroll.

I *Alfons och soldatpappan* är kontrasterna och likheterna mellan hur Alfons och Hamdis hem framställs ständigt återkommande i både bild och text. Trots att hemmen framställs som så olika, och trots att det är Alfons som fokaliseras gör Bergström den Andras hem till det

eftertraktade idealet. Alfons hem uppfattas dock fortfarande som normen, främst för att det är huvudpersonens hemmiljö och att Hamdis hem utgör en så tydlig kontrast.

Vad gäller skildringarna av de vuxnas ursprungliga hemmiljöer i de olika böckerna är de i *Tutu och tant Kotla* samt *Den andra mamman* genomgående idylliska och gestaltade genom återblickar på barndomens lekar. Det är enbart i *Alfons och soldatpappan* som det förra hemlandet skildras som problematiskt och svårt att förstå sig på för barn. Vi får inte veta något om pappans egen uppväxt så som vi får veta om de andra böckernas vuxna personer. Istället beskrivs främst det tragiska i att det finns sådana som ”bombar ner”. Hoppfullheten finns dock där i form av den myra som pappan berättar om. Tonvikten på barndomens idyll kan möjligen vara ett sätt att bortse från personernas olikheter då det istället är likheterna som lyfts fram. Barnläsaren kan genom skildringarna av lek och natur se likheter med egna erfarenheter av lek och närmiljöer.

De miljöskildringar som vi finner avgörande för historierna är alltså främst de som underlättar för kontrasteringar eller jämförelser mellan personerna i materialet. Miljöernas funktion blir alltså att förstärka personskildringarna och att tydliggöra dessa för läsaren. I övrigt har miljön även en funktion i att betona andra delar i skildringarna vilka inte är direkt knutna till personernas egenskaper eller utseende men som ändå förstärker vår förståelse av personerna.

### **7.3. Personskildringar**

Personskildringen i *Tutu och tant Kotla* kan på flera sätt beskrivas som ett spel med kontraster. De båda karaktärerna är på många sätt olika, då de skiljer sig från varandra i ålder, kön, hudfärg, sysselsättning och attribut. Samtidigt skildras flera likheter i mötet, där de bland annat delar med sig av sina respektive barndomsminnen. Ingen av dem får heller representera en norm mot vilken den Andre skapas. Båda kan dock ses som tillhörande en mer eller mindre marginaliserad grupp. Även fast de på många sätt möts på samma villkor, kan vi ändå se en viss överordnad ställning hos tant Kotla, som genom sitt kroppsspråk skildras aningen mer självsäkert. Detta bör ses i kombination med att Tutu skildras med barnsliga drag, han når till exempel inte ner med fötterna till golvet då han sitter på en stol. Här får vi signaler om att Kotla är den vuxne och Tutu är barnet (om vi ser det i en diskurs med dikotoma uppdelningar). Klart och tydligt framställs Kotla som den äldre av de två. Likaså är det inom Kotlas domän mötet äger rum, vilket ytterligare förstärker att det är på hennes villkor mötet sker. Tutu är den enda av de två som skildras arbeta och detta yrke (tidningsutdelare) fungerar som en ganska tydlig statusmarkör. Att hans drömmar om utveckling sedan skildras som en önskan om att få jobba som busschaufför, förstärker denna markering, samtidigt som han därigenom skildras som en person som drömmer om ett annat liv.

I *Alfons och soldatpappan* blir det mer tydligt att den svenska normen är utgångspunkt. Det är genom Alfons som fokalisator som intrycken av Hamdis familjs inredning, krigshistoria och matvanor skildras. Då Alfons är en så etablerad figur i barnlitteraturen blir denna svenska utgångspunkt svår att bortse från. De båda pojkarna skildras däremot i ord och bild i princip som varandras spegelbilder. Den gemensamma nyfikenheten på Hamdis pappas krigserfarenheter, gör också att deras relation till denne är ytterligare en beröringspunkt. Det som i boken får representera det annorlunda hos pappan kopplas till direkta erfarenheter, som är lika spännande för Hamdi som för Alfons. Detta grepp ser vi som ett sätt att frångå förenklade grupperingar av invandrare som en alltigenom homogen grupp. Hamdi ingår i gruppen ”barn som är nyfikna på krig”, istället för ”gruppen som svenskar är nyfikna på”, vilket leder till en underordning av personernas etnicitet.

Det som skiljer Hamdi från Alfons i bild är hans bruna hy och svarta hår, vilka han delar med sina syskon och sin pappa. Förutom denna färgskillnad skildras soldatpappan i beige kläder och tofflor, något som den någorlunda erfarne Alfonsläsaren kan koppla ihop med Alfons pappas klädsel. I texten skildras Alfons beundran inför Hamdis pappa. Han beskrivs som ”jättehärlig” och hans delaktighet i barnens fotbollsintresse värderas högt

I *Den andra mamman* skildras, till skillnad från i *Alfons och soldatpappan* och *Tutu och tant Kotla*, en konflikt inom en familj. Om det är fråga om ett möte över kulturgränser så är det snarare mötet med det svenska samhället (eller något förenklat – svensk infrastruktur) som skildras, och inte i första hand mötet med representanter av det svenska. Detta är även den enda boken som har ett jag-perspektiv. Berättelsen fokaliserar Shirin, som texten låter oss få veta är tvåspråkig. Vi menar att skildringen av Shirin inte först och främst fokuserar på hennes mångkulturella bakgrund utan framställer henne som ett barn med funderingar, tveksamhet och besvikelse inför sin mamma. Besvikelsen, eller skammen, är i denna berättelse förknippad med mammans språkliga begränsningar. Det är mamman som i boken utvecklas mest. Man kan säga att hon går från noll till hundra genom att visa upp sidor som tidigare varit okända för barnen, och ska vi använda Nikolajevs (2004) terminologi så går hon från att vara en platt person till att bli en rund person (s. 111). I bilderna gestaltas utvecklingen främst i förändringen i mammans själ, medan det i texten visar sig genom Shirins förundran över mamman; ”är det här verkligen vår mamma?”. Den svenska normen kan skymtas ligga som utgångspunkt för hur berättelsen skildras. Det är i de mest grundläggande handlingarna i ett svenskt samhälle som mamman inte lever upp till normen.

## **7.4. Stereotyper**

Vad gäller stereotypa skildringar i litteraturen är det svårt att komma ifrån att det är enklare att stereotypisera den Andre än att göra liknande ställningstaganden kring det som uppfattas som normen. Vi som författare till denna text kan trots vår bevandring i svensk invandringspolitik, tidigare forskning och olika invandrade individers situation inte påstå att vi känner till samtliga de stereotyper som tillskrivs människor födda utanför Sverige eller de som av någon anledning uppfattas som *icke-svenska*. De stereotyper vi väljer att redogöra för är de stereotyper som vi uppfattat i materialen och redogörelsen, vilka därför oundvikligen kommer att ha påverkats av att vi i någon mening kommer från den *normativa svenska befolkningen*. Nedan följer alltså nedslag i stereotypiska skildringar från och mellan våra olika litterära exempel.

### **7.4.1. Tutu och tant Kotla**

Genom de uppenbara fysiska skillnaderna i de visuella skildringarna av Tutu och Kotla framstår de mer eller mindre vara varandras motpoler. Tutus kroppsspråk signalerar en underordning medan Tant Kotla skildras mer rättfram och yvig i sitt kroppsspråk. Dock får vi genom barndomsskildringarna se likheter mellan dem. Dock är det viktigt att uppmärksamma att de trots sin jämlika relation representerar motpoler. Detta just för att Tutu är mörk och hamnar i underläge medan ljushyade tant Kotla tar kommandot. Bortsett från denna uppdelning skildrar ett gränsöverskridande möte som överskrider dikotomier så som kvinna/man, ung/gammal (tillhörighet/utanförskap). Eftersom tant Kotla också är kvinna och Tutu framställs maktrelationen omvänd i förhållande till normen: kvinnan är den som leder, mannen den som följer. Denna lek med motsatser gör att boken snarare ifrågasätter stereotyper och den givna hegemonins ordning än förstärker den.

Båda personerna får representera utanförskap, men framställs även som personer i egen rätt.

Tant Kotla är trots sin överordning ensam, medan Tutu har ett slitsamt jobb att göra på söndagar, alltså dagen då vi normalt är lediga. Ingen av dem representerar den välbeställda normskapande gruppen i samhället.

#### **7.4.2. Alfons och soldatpappan**

Skildringarna av Alfons och Hamdis respektive hem utgör bakgrunden i berättelsen och påverkar vår förståelse i skildringen av de båda personerna. Bergström jämför indirekt kontinuerligt de båda pojkarna vad gäller intressen, hem och vuxennärvaro. Vidare får också skildringen av bordsbönen i Hamdis familj en särskiljande effekt. Vad gäller Alfons hem kommenteras det varken i text, eller bild, att det innehåller något speciellt eller spännande. Det är nästan enbart krigslekarna och krigsfilmen som syns av Alfons hemmiljö. I Hamdis hem är pappan högst närvarande och tillgänglig för barnens frågor. Denna särställning mellan de båda pojkarna och deras omgivande element förstärker, på grund av berättarperspektivet, vår uppfattning av Hamdi som *den Andra* medan Alfons får representera den *svenska* normen. Att Hamdis och Alfons hem skiljer sig åt är inte alls något vi menar är underligt: alla människor kommer från olika hemmiljöer med olika seder, traditioner och normer kring hur ett hem ska se ut, men hemmen eller i detta fall den litterära framställningen av hem uttrycker också socioekonomiska och kulturella markörer. Dock blir samtliga de element som återfinns hos Hamdi oundvikligen sammanförda med hans egenskaper som *invandrarbarn*. Det dekorerade hemmet, religiositeten och det faktum att hemmet beskrivs vara fullt av många människor kan ses som en motpol till *svenskhet* som norm, och därmed bidra till stereotypa fördomar och fokus på grupperns olikheter. Någon fascination över Alfons hem, från Hamdis sida, skildras överhuvudtaget inte, vilket ytterligare kan tolkas cementera *svenskheten* som förhärskande norm.

#### **7.4.3. Kvinnor, män och barn**

I Bergströms skildring särskiljs kvinnor, män och barn. Alfons förhåller sig enbart till manliga personer, alltså Hamdi, hans pappa samt Alfons egen pappa. Visserligen finns Hamdis småsyster med i bakgrunden men dessa benämns som småbarn i texten. Hamdis mamma finns möjligen med vid middagen då det syns en kvinna vid bordet, dock omnämns hon inte alls. Hemma hos Alfons finns det heller inga kvinnor, vilket den trogna Alfonsläsaren är medveten om sedan innan. Denna avsaknad av kvinnor i berättelsen i kombination med hur pappan tilltalar barnen som ”karlar” gör att övriga aspekter i berättelsen förstås som typiskt manliga ämnen. Krig, krigslek, fotbollsspelande och konstruktion blir stereotypt sammanfört med männen. De kvinnor som trots allt finns med i bilderna förpassas däremot till bakgrunden eller förknippas med gruppen småbarn. Att båda pojkarna gillar fotboll och krigslek gör den normativa skildringen problematisk. Eftersom barn i målgruppen för denna bok håller på att skapa sin könsidentitet, påverkar varje ensidig representation möjligheten att utveckla den egna självbilden bortom traditionella könsnormer.

Många barn upplever våld i sin närhet, en del direkt och många indirekt genom medier. Att i en bilderbok så systematiskt koppla samman våld och pojkar/män gör att Bergström snarast är problematiskt. Denna koppling syns även i skildringen av pappan. Att män oftare än kvinnor är soldater är inget vi ifrågasätter, men att krigsskildringen tar fasta på en för män traditionell roll som beskyddare och våldsman är tämligen sorgligt, även fast bilden nyanseras genom episoden med myran. Bilden vi får av kriget är den ensamma soldatens. Skildringen tar inte alls upp relationen till familjen under kriget och kopplar inte heller till hur den osynliga mamman levde under perioden. Detta förstärker skillnaderna i hur barn förväntas relatera till berättelsen. Pojkar förstärks i att fokusera på de action-relaterade delarna i kampen medan det

som traditionellt förknippas med kvinnor, de sociala aspekterna, lämnas oberört. Att hävda att någon grupp människor har våld som gemensam nämnare är problematiskt i sig. Huruvida det ser ut så i samhället och boken är syftad till att spegla detta spelar egentligen ingen roll för i och med detta ställningstagande förstärker Bergström normen kring män som våldsfascinerade. Likaså kan föreställningar om vilka som är bra respektive bättre i fotboll få fäste hos läsaren. Att barn med annat ursprung än det svenska eller västerländska skulle vara bättre på fotboll, är en stereotyp som boken på så vis indirekt spelar på.

#### **7.4.4. Den andra mamman**

I *Den andra mamman* är personerna genomgående kvinnor. Den enda *manliga* gestalt som framträder i berättelsen är tjuren, som i denna kontext kan ses som en representant för det mansdominerade samhället (som gradvis övervinns). Mamman gör genom tjurfäktingen upp med denna *hanne*. Först efter denna peripeti i berättelsen, påbörjas mammans utveckling mot en vuxen, självförsörjande individ med möjligheter att försvara sina barn mot det som hotar dem. Att den enda ”manliga” gestalt som förekommer får vara en motståndare och ett hot mot gruppen kan ses som problematiskt ur genussynpunkt. Att mamman inte behärskar språket nog för att ta sig runt på egen hand gör henne till ett offer. Dock utvecklas hon och visar på mod, förnuft och handlingskraft vartefter berättelsen fortskrider och raserar den roll som hon först förknippas med. Det är i relation till miljön och dess tillhörande krav i bokens inledning mamman kan tolkas apatisk, medan hon genom miljöflyttningen skildras allt mer kapabel. Vi tolkar därmed inte mammans inledande offerstatus som genusbetingad, utan enbart relaterad till språk.

#### **7.5. Slutord**

Syftet med denna undersökning var att visa hur likheter och olikheter mellan vad som uppfattas som *svenskt* respektive *osvenskt* skapas och förstärks i samtida svensk barnlitteratur.

Som vi har visat utgör skildringarna av *invandrade svenskar* eller deras barn i flera avseenden kontraster till den *svenskhet* som framställs som normen. Normen kommer främst till uttryck genom berättarperspektivet, den visuella synvinkeln eller val av fokalisator. Skildringarna av invandrade personer präglas av positivt laddade karaktärsdrag till exempel driftighet, kunskap och pondus som i Alfons och soldatpappan men också mer tveksamma egenskaper som otillräcklighet och anonymitet inledningsvis i *Den andra mamman*. Tutu framställs visserligen som vänlig och social men personskildringen präglas också av naivitet och barnslighet eftersom han i bilderna får ett barns proportioner. Vi har också visat på att de centrala personerna och relationerna som skildras genomgår en utveckling. Tutu går från att vara missnöjd till att vara relativt nöjd och ha lärt känna tant Kotla medan Hamdi och hans pappa fördjupar sin förståelse för varandra genom pappans berättelse. Likaså fördjupas relationen mellan mor och dotter i *Den andra mamman* vartefter mammans många egenskaper och förmågor presenteras då handlingen avancerar. Utöver detta blir mötena och de förstärkta relationerna gynnsamma för de personer som skildras utifrån normen. Tant Kotla får sällskap då hon lär känna Tutu och Alfons får tillgång till de kunskaper och erfarenheter som pappan förmedlar. Detta gör personskildringarna dynamiska. Gemensamt för de tre verken är att de interkulturella mötena ges en positiv laddning och bidrar till huvudpersonernas utveckling på olika plan. Genom att synliggöra de skildrade personernas likheter och olikheter genom ett tydligt barnperspektiv använder samtliga författare barns medfödda nyfikenhet på omvärlden som ett redskap. Detta är ett effektivt sätt att närma sig ämnen som skulle kunna upplevas som känsliga eller olämpliga för barn. Författarna har åstadkommit böcker där ämnen såsom krig,



rädsla, vänskap, otillräcklighet och mångfald får en naturlig plats och behandlas på ett för barn rimligt sätt.

Nikolajeva (2004) menar att ”textens tomma platser”(s. 250) utgör det utrymme som lämnats åt läsaren att fylla i. Vi anser att det är i den egna och den gemensamma tolkningen och kopplingen till läsarens egna erfarenheter, och fantasier, som läsaren har möjlighet att ta med sig något från materialet bortom läsningen som syssla. Även om personskildringarna i barnlitteratur historiskt sett varit ett sätt att förmedla ett budskap om rätt och fel till barnläsaren (Nikolajeva, 2004, s. 91), så menar vi att vårt samtida material snarare förmedlar en tillförsikt till barns förmåga att själva reflektera sig genom litteraturens moraliserande skildringar. Istället för att snäva av tolkningsmöjligheterna i böckerna låter samtliga tre författare ikonotexternas tomma utrymmen ge tolkningsmöjligheter för läsaren. *Alfons och soldatpappan*, *Tutu och tant Kotla* samt *Den andra mamman* kan användas som värdefulla bidrag och redskap för att för att förflytta diskussioner kring komplicerade teman till ett högre plan där läsaren, i egenskap av medskapare, möjliggör en fördjupad tolkning av de tre böckerna.

Förskolans läroplan (2010) utnämner den demokratiska värdegrunden som basen i verksamheten. Barnen ska få möjlighet att tillägna sig värden och normer genom ”konkreta upplevelser”. Vi tolkar läroplanen så att barnkultur i stort och barnlitteratur speciellt omfattas av dessa konkreta upplevelser. Dock lyfts det mångkulturella Sverige upp främst som en konsekvens av den ökade internationaliseringen. Den kulturella mångfalden som kommenteras här syftar till att få barnen att utveckla respekt för alla människor oavsett bakgrund [läs: i det fall något av barnen på förskolan har en kultur som inte delas av majoriteten]. Detsamma verkar alltså inte gälla ifall den kulturella mångfalden inte finns representerad i förskolan. Likaså är det vår uppgift som pedagoger att möjliggöra att barn med utländsk bakgrund utvecklar en *flerkulturell tillhörighet*. Detta riktar sig alltså till utländska barn, inte till *svenska*. Vi undrar var de barn som ser sig som både utländska och svenska behandlas i läroplanen, och vidare varför läroplanen inte uppmärksammar att även *svenska* hem inte alltid ser likadana ut vad gäller kulturell tillhörighet eller kulturella uttryck. Barnlitteraturen är ett verktyg som används i vår verksamhet och som beskriver olika individer i olika hemmiljöer. Detsamma gäller vårt material i den här undersökningen. Vi kan här se en möjlighet till att på riktigt problematisera kulturtillhörighet tillsammans med barnen och genom boksamtal diskutera kring ämnen som tillhörighet och människors olika bakgrunder i syftet att synliggöra att vi är lika varandra i mycket men också olika varandra som individer. Likaså tillskrivs barn med annat modersmål än svenska en slags särbehandling eftersom de ska ha möjlighet att utveckla *sin* identitet. Läroplanen lyfter alltså inte fram att alla barn delar detta behov. Vi menar att det bör vara oviktigt vilket hem någon kommer ifrån då alla barn gynnas av att kunna relatera till sin hemkultur, vare sig barnets föräldrar kommer från Sverige eller något annat land. Läroplanen utgår dock från det *svenska* som norm och kommenterar alltså enbart det som skulle kunna uppfattas som avvikande, som det Andra. Barnlitteraturens roll i förskolan skulle kunna vara ett stöd i ett uppbrott från denna normalisering i förskolans verksamhet.

Vi anser att bilderboken är en stor del av barns socialiseringsprocess och att de värden och normer som förmedlas genom denna både kan påverka barns världsuppfattning samt deras självuppfattning. På grund av vuxenrollens maktövertag menar vi också att det är viktigt att vi i undervisande maktposition gör oss medvetna om att socialisationen är någonting ständigt pågående och att normer, värden och beteendemönster oavbrutet förmedlas, medvetet eller omedvetet, till barnen i verksamheten. Vi kan aldrig, vare sig vi önskar eller inte, undgå den

kulturella tillhörighet vi själva befinner oss i. Vi kan, som Lunneblad skriver, undervisa i *kulturrelativism* men inte *kulturrelativistiskt* (Lunneblad, 2009, s. 29) Istället ligger det i vårt intresse som pedagoger i att i vår verksamhet lyfta fram individers olikheter och likheter i en accepterande miljö och diskutera dessa på ett sätt så barnen får syn på sig själva i både kontrast till, och i likheten gentemot, andra individer.

Genom vår analys och redogörelsen av våra resultat utifrån den teoretiska- och forskningsbaserade bakgrund vi angett tidigare i uppsatsen samt att kopplingen och diskussionen kring betydelsen av mångfald i barnlitteraturen menar vi att vi uppfyllt vårt syfte: att synliggöra hur likheter och olikheter mellan vad som uppfattas som *svenskt* respektive *osvenskt* skapas och förstärks i samtida svensk barnlitteratur. Det är vanskligt att litterärt gestalta invandring och mångkultur på ett sätt som inte enbart förstärker stereotyper. Vi har funnit att de tre titlar vi valt både lyckas och misslyckas i att återge det *svenska* samhällets mångkulturella prägel eftersom de utgår från skildringen av likheter samtidigt som olikheter vad gäller tematisk ingång, miljöer, personer. Dock innehåller samtliga verk inslag av stereotyper som vi menar vara skadliga och i strid med vad vi uppfattar som en viktig avsikt: att skildra den *svenska* mångfalden. Inte desto mindre tyder vår undersökning på en utveckling i hur *invandrare* skildras i barnlitteraturen, jämfört med vad tidigare forskning på området ger för handen. Denna utveckling kan ses vara av godo eftersom barnlitteraturens plats på förskolorna är beständig. Vi menar att en rikare variation i skildringar av likheter och olikheter mellan människor, liksom ett synliggörande av områdets komplexitet, kan förbereder samtliga barn för det framtida mångkulturella Sverige. På så vis utgör denna litteratur viktiga redskap i vår framtida yrkesroll.

## 8. Litteraturförteckning

Andersson, M. & Druker, E. (red.) (2008). *Barnlitteraturanalyser*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Fredén, A., Sandström, L. (2007). "Vi och dem?" *En kvalitativ studie av hur etnicitet skildras i åtta samtida svenska bilderböcker* (Magisteruppsats). Borås: Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan.  
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/2342>

Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (3. uppl.) Göteborg: Daidalos.

Grabbe, M. & Ingelf, E. (2004). *Mångkulturalism i svensk barnlitteratur? = [Multiculturalism in Swedish children's literature?]*. Borås: Högsk. i Borås, Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap.

Gunnarsson, A. (2012). *Synligt/osynligt: receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2012. Göteborg.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, L. (1994). *Möte med barnboken: linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och kultur.

Lunneblad, J. (2009). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Löfving, H. (2000). *De Andra i barn- och ungdomslitteraturen: framställningen av invandrare i böcker utgivna 1998 = [The other in children's literature] : [the representation of immigrants in books published 1998]*. Examensarbete. Borås.

Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Persson, M. (2006). *Bildens betydelse i barnboken*. Examensarbete. Malmö.

Thorson, S. (1985). *Invandraren i barnboken: en motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945-1980*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.

Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och demokrati*. (8(1999):3, s. 65-84).

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

## Internetkällor

Risberg, A. (2006, 26 oktober). *Gunna Grähs undrar vart det offentliga rummet tog vägen*. Stockholm: svd.se Hämtad 20 december, 2012, från [http://www.svd.se/kultur/gunna-grahs-undrar-vart-det-offentliga-torget-tog-vagen\\_363726.svd](http://www.svd.se/kultur/gunna-grahs-undrar-vart-det-offentliga-torget-tog-vagen_363726.svd)

## Material

Bergström, G. (2006). *Alfons och soldatpappan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Grähs, G. (2006). *Tutu och tant Kotla: en hejhej bok*. Stockholm: Alfabetabok.

Sjögren, V. (2007). *Den andra mamman*. (1. uppl.) Göteborg: Kabusa böcker.