

**Existerar det en pedagogisk, estetisk eller funktionell  
barnbokskanon i förskolan?**

## ***Innehållsförteckning***

|   |    |
|---|----|
| Existerar det en pedagogisk, estetisk eller funktionell barnbokskanon i förskolan?..... | 1  |
| Innehållsförteckning.....   | 2  |
| Abstrakt.....   | 4  |
| Nyckelord.....  | 4  |
| Inledning.....  | 5  |
| Block I - Barnbokskanon.....  | 9  |
| Första delen Block I - Frågeställningar.....  | 9  |
| Analys av begreppet barnbokskanon.....  | 9  |
| Klassiker.....  | 10 |
| Barnlitteraturdebatt om klassiker.....  | 11 |
| Dold förskolekanon i tre studier.....   | 13 |
| En förskolekanon i Stockholm?.....  | 15 |
| Analys av utlåningsstatistik.....   | 16 |
| Andra delen Block I – Barnlitteraturens villkor i barnkulturen.....                     | 17 |
| Barnlitteraturens villkor.....  | 18 |
| Barnlitteraturväljaren.....   | 19 |
| Rekommendationer.....   | 20 |
| Perspektiv i barnbokens betydelse.....  | 21 |
| Behöver vi vara kompetenta för att läsa?.....   | 24 |
| Litterär kompetens i barnlitteraturen.....  | 24 |
| Literacy.....   | 25 |
| Litteraturen i det kulturella fältet.....   | 26 |
| Block II – Diskurser om barn och barndom.....   | 28 |
| Första delen Block II - Frågeställningar.....   | 28 |
| Den idylliska barndomen.....  | 28 |
| Det kompetenta barnet.....  | 30 |
| Det sårbara barnet och det fria barnet.....   | 32 |
| Barn som hotade.....  | 33 |
| Det oskuldsfulla barnet.....  | 35 |
| Det erkända barnet.....   | 37 |
| Den frånvarande föräldern.....  | 39 |
| Andra delen Block II – Genus i barnlitteraturen.....                                    | 40 |
| Genusperspektivet i litteraturen och förskolans värld.....                              | 40 |
| Könsidentitet.....  | 40 |
| Genus i barnlitteraturen och förskolan.....   | 41 |
| Genus i nio bilderböcker.....   | 42 |
| Avslutande tankar.....  | 48 |
| Barnbokskanon.....  | 48 |
| Ett konventionellt urval.....   | 50 |
| Barnboken som pedagogisk eller skönlitterär.....  | 51 |
| Den ”goda” barnboken.....   | 52 |
| Det specifika berättandet.....  | 53 |
| En gemensam diskurs.....  | 54 |
| Genus betydelse i barnlitteraturen.....   | 57 |

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Sammanfattande resultat ..... | 59 |
| Litteraturförteckning .....   | 61 |
| Barnlitteratur .....          | 64 |
| Övriga källor .....           | 64 |
| Tidningar .....               | 64 |
| Online .....                  | 65 |
| Muntligt .....                | 65 |
| Bilagor .....                 | 66 |

## Abstrakt

Jag har studerat frågeställningarna: existerar det en barnbokskanon i förskolan, hur ser den i så fall ut och efter vilka kriterier är denna barnbokskanon konstruerad? Jag har med ett cultural studies perspektiv använt en kombination av metoder, som litteraturanalyser, empirisk studie och litterära näranalyser samt beaktat delar av olika vetenskapliga områden, som litteraturvetenskap, pedagogik och psykologi i en barnkulturell kontext. Utifrån analys av tidigare forskning, och utlåningsstatistik hävdar jag att valet av barnböcker följer ett konventionellt mönster. Den bilderbokskanon som framgår i min uppsats är inte estetisk eller pedagogisk, eftersom den inte grundar sig på litterära och konstnärliga eller pedagogiska kriterier. Valet av barnböcker i bildandet av en kanon tycks istället utgöras av vuxnas föreställning om hur barn och barndom ska vara. Det har jag gett benämningen en *funktionell* barnbokskanon, i betydelsen att det som fungerar för mig som vuxen, borde fungera för dig som barn. Diskursen om det kompetenta barnet, var gemensam för de nio bilderböcker jag näranalyserat, och synen på barn var övervägande att barn är tillfreds med tillvaron utan förändringar i en idyllisk lantlig miljö.

## Nyckelord

Kanoniseringsprocess, barndomsföreställning, diskurs, förskola, barnlitteratur, estetik, pedagogik, funktionell.

## Inledning

I den här uppsatsen förhåller jag mig till förskolans val av den skönlitterära bilderboken i nutid, det vill säga 2000-talet, och några av de skönlitterära bilderböcker som tycks florera bland barn i förskoleåldern, år 2007 och år 2008. Jag beaktar delar av det barnkulturella och det barnlitterära fältet samt aspekter ur det pedagogiska området. Mitt syfte är att studera om det existerar en barnbokskanon i förskolan. I frågeställningarna: hur kan en barnbokskanon konstrueras och vilka bakomliggande faktorer styr den, det vill säga själva kanoniseringsprocessen. Med anledning av att det i olika studier hävdas att det existerar en dold barnbokskanon i förskolan, är det relevant att undersöka hur den uppstår, vilka faktorer som styr formandet av en barnbokskanon och vilken betydelse den har i det barnkulturella och barnlitterära fältet. Jag använder mig av Pierre Bourdieus begrepp fält som en beskrivning av ett område med flera olika faktorer som påverkar. I till exempel det litterära fältet innefattas inte enbart litterära verk utan också olika institutioner (akademier, förlag, bibliotek etcetera), professioner (författare, forskare, kritiker, bibliotekarier, etcetera), samt villkor och regler som styr eller skapar förutsättningar för litteraturen.<sup>1</sup>

Mitt förhållningssätt är i grunden en cultural studies-inriktning där jag vill sätta in barnlitteraturen i ett socialt sammanhang och studera de maktförhållanden som råder när vuxna väljer och rekommenderar litteratur till barnen. Johan Svedjedal menar att cultural studies ingår i det vidare begreppet Litteratursociologi, eller att det är en utveckling, en specialisering, ett specialområde, en inriktning med rötter i litteratursociologin. Svedjedal påpekar att cultural studies från början ”hämtade inspiration och modeller från brittiska litteraturforskare som Richard Hoggart [...] och Raymond Williams. Bägge var starkt litteratursociologiskt orienterade”.<sup>2</sup> Historiskt kan man säga att cultural studies är utvecklat från litteratursociologin men numera ses cultural studies som ett paraplybegrepp, där olika former av kultur ingår och litteratursociologin är en del av cultural studies. Inom cultural studies ses Pierre Bourdieu (bland flera) som en viktig forskare.<sup>3</sup> Jag har delvis försökt följa Bourdieus metoder när jag studerat olika faktorer som kan ha betydelse för vuxnas val av

---

<sup>1</sup> Se vidare förklaring av Bourdieus fält i uppsatsens stycke, ”Litteraturen i det kulturella fältet”.

<sup>2</sup> Johan Svedjedal, ”Det litteratursociologiska perspektivet: Om en forskningstradition och dess grundantaganden”, *Litteratursociologi*, Lars Furuland och Johan Svedjedal (red.), Lund, 1997, s. 71.

<sup>3</sup> Svedjedal, 1997, s. 71.

barnlitteratur, men jag gör inte anspråk på att min uppsats är heltäckande eller till fullo följer Bourdieus metoder och tankar i och om det litterära fältet. Jag finner inget motsatsförhållande, utan som ett komplement att också förhålla mig till litteratursociologi i uppsatsen. Svedjedal förklarar litteratursociologi som en kombination med analyser av litterära verk och litteraturens villkor i samhället samt försöker hitta samband ”mellan textuella fenomen och kontextuella”.<sup>4</sup>

Uppsatsen är upplagd i två block med två större avsnitt i varje block, med en kort inledning till varje block och del i blocken.

Hur kan begreppet kanon definieras? Är barnboksklassiker per automatik kanon? Är en lista över populära barnböcker eller rekommenderade barnböcker en barnbokskanon? Kan barnbokskanon skapas av andra kriterier än skönlitterära? Dessa frågeställningar studerar jag i analysen av en dagstidningsdebatt om barnböcker. Samt i analysen av de tre studier i den tidigare forskningen som menar att det existerar en dold barnbokskanon i förskolan, dessa studier är, Maj Asplund Carlsson,<sup>5</sup> Maria Simonsson,<sup>6</sup> samt Lena Kåreland och Agneta Lindh-Munther.<sup>7</sup> I jämförelse med en egen empirisk studie om vilka barnböcker som är de mest utlånade på Stockholms Stadsbibliotek, år 2007 och år 2008. Analysen av statistiken från Stockholms Stadsbibliotek kompletteras av samtal med två barnbibliotekarier. Anledningen till att jag valt information från Stockholms Stadsbibliotek och inte från Stockholms förskolor är att jag önskade ett bredare underlag till min studie. Och att göra en undersökning på alla Stockholms förskolor blev en för omfattande studie för den här uppsatsen. Via Stockholms Stadsbiblioteks hemsida och genom funktionen ”fråga en bibliotekarie”, har jag hämtat information.<sup>8</sup> I mina försök att särskilja förskolor ur utlåningsstatistiken, fick jag efter ett antal mailväxlingar och hänvisningar till olika statistiksidor som möjligtvis kunde bistå med information, till slut svaret från en bibliotekarie: biblioteken får inte lämna ut uppgifter på vem som lånar vad, utan endast hur mycket

---

<sup>4</sup> Ibid., s. 69.

<sup>5</sup> Maj Asplund Carlsson, *Från Max till Mio: Förskolans litteraturval för barn 1-7 år*, Göteborg, 1993.

<sup>6</sup> Maria Simonsson, *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*, Stockholm, 2004.

<sup>7</sup> Lena Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Stockholm, 2005.

<sup>8</sup> <http://www.fragabiblioteket.se/>.

förskolorna lånar.<sup>9</sup> En grov uppskattning är att förskolor står för ungefär 15-20 % av de utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek.

I barnlitteraturens position mellan det skönlitterära och det pedagogiska området, som bland annat Boel Westin påpekar,<sup>10</sup> anser jag det relevant att beakta både det litteraturvetenskapliga och det pedagogiska området. Jag förhåller mig till vuxnas val av bilderböcker till barn i förskoleåldern och förskolan styrs av pedagoger, det är ytterligare en anledning till att beakta pedagogiken och pedagoger som påverkande faktorer i uppsatsens frågeställningar. En svårighet med att förhålla sig till flera vetenskapliga områden på ett begränsat utrymme, är att resonemanget kan bli förenklat. Jag har ändå ansett det viktigt att beakta flera vetenskapliga områden, för att studera uppsatsens frågeställningar ur olika perspektiv som är relevanta i det barnkulturella och barnlitterära fältet. Kan barnlitteraturens specifika villkor i en barnkulturell kontext ha betydelse för kanoniseringsprocessen? Vem/vilka och vad påverkar bildandet av barnbokskanon? Vem väljer barnlitteratur till barnen?

Varför är barnboken viktig, och är begreppen litterär kompetens och literacy, av betydelse för barnlitteraturens ställning i det kulturella fältet? I frågeställningen om barnbokens betydelse studerar jag Lev S Vygotskijs resonemang om kreativitet.<sup>11</sup> Begreppet litterär kompetens ställer jag i förhållande till literacy och studerar hur det kan ha betydelse i kanoniseringsprocessen. Jag studerar också om Bourdieus fältteori är relevant för barnlitteraturens villkor.

I näranalysen av nio stycken bilderböcker utgår jag från listan över de hundra mest utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek år 2007, och år 2008, listan finns att tillgå på bibliotekens hemsida.<sup>12</sup> Utav de två listorna har jag gjort två sammanställningar på de ”top 20” bilderböckerna (år 2007 och år 2008),<sup>13</sup> och därifrån valt en titel från varje författare som är representerade. I de fall författaren har flera titlar representerade i utlåningsstatistiken, har jag valt bilderbok efter kriterier mest utlånade och utgiven under 2000-talet, före år 2007.

---

<sup>9</sup> Mailväxlingen finns hos uppsatsförfattaren.

<sup>10</sup> Boel Westin, ”Vad är barnlitteraturforskning?”, *Litteraturvetenskap – en inledning*, Staffan Bergsten (red.), Lund, 2002, s. 133f.

<sup>11</sup> Lev S Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg, 1995.

<sup>12</sup> <http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>.

<sup>13</sup> Bilaga 1 och 2.

Mitt urval från de tjugo mest utlånade bilderböckerna, totalt nio bilderböcker är: Gunilla Bergström – *Hur långt når Alfons?* (2002)<sup>14</sup>, Lena och Olof Landström – *Bu och Bä får besök* (2006), Pija Lindenbaum – *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), Astrid Lindgren och Ingrid Nyman – *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), Barbro Lindgren och Eva Eriksson – *Max nalle* (1981), Jan Lööf – *Pelle i djungeln* (2005), Sven Nordqvist – *När Findus var liten och försvann* (2001), Margret och H.A. Rey – *Pricken* (1945) samt text: Jujja och Tomas Wieslander, bild: Sven Nordqvist – *Mamma Mu städar* (1997).

Den mest utlånade barnboken på Stockholms Stadsbibliotek år 2007 och år 2008 är: *Känner du Pippi Långstrump?* respektive *Bu och Bä får besök*.<sup>15</sup>

I näranalysen av bilderböckerna (nämnda ovan) studerar jag några barndomsföreställningar och vilken syn på barn de representerar, samt vilken diskurs de skriver in sig i. Med frågeställningen om det kan påverka vuxnas val av barnböcker, tar jag hänsyn till aspekter ur det psykologiska och barnkulturella området.

Om diskursbegreppet skriver Michel Foucault, att en diskurs ”handlar om ett tal som måste tas emot på ett särskilt sätt och som i en given kultur måste ges en särskild status.”<sup>16</sup> Foucault menar, att vilken litterär text som helst måste ha ett författarnamn för att vara giltig i den litterära diskursen och värdet texten får beror på vem som skrev texten, när texten skrevs och med vilka avsikter.<sup>17</sup> Diskurser är på angivet vis styrta av olika maktaspekter av regler och konventioner i sitt specifika sammanhang.

Hur genus kan ha betydelse för det barnlitterära fältet och hur genus skildras i bilderböckerna jag näranalyserar, samt om det kan påverka urvalet av barnböcker är sista frågeställningen i uppsatsen innan mina slutsatser.

---

<sup>14</sup> Denna bilderbok om Alfons är avsedd för barn i 6 – 7 års ålder och troligtvis börjat i skolan. Men av anledningen att barn ofta fascinerar av böcker som är avsedd för en högre ålder än de själva har, anser jag att boken är legitimerad i urvalet.

<sup>15</sup> <http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>.

<sup>16</sup> Michel Foucault: ”Vad är en författare?” (Översättning: Henrik Killander), *Modern litteraturteori – Från rysk formalism till dekonstruktion*, Claes Entzenberg och Cecilia Hansson (red.), Lund, 1993, s. 335.

<sup>17</sup> *Ibid.*, s. 337.

## Block I - Barnbokskanon

I första blocket undersöker jag hur begreppet kanon kan definieras, och jag studerar tre studier som var och en hävdar att det existerar en dold barnbokskanon i förskolan. Det kompletterar jag med en egen empirisk undersökning, om vilka som är de mest utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek. Jag undersöker också hur en debatt i en dagstidning kan påverka en barnbokskanon.

Andra delen på första blocket är en teoretisk del om barnlitteraturens villkor i det barnkulturella fältet och hur de villkoren kan påverka kanoniseringsprocessen.

### Första delen Block I - Frågeställningar

I första delen på detta block studerar jag frågeställningarna: Är barnboksklassiker per automatik kanon? Är en lista över populära barnböcker eller rekommenderade barnböcker en barnbokskanon? Kan barnbokskanon skapas av andra kriterier än skönlitterära?

### Analys av begreppet barnbokskanon

Litteraturanalyser av bilderböcker samt några olika faktorer som kan styra bildandet av en barnbokskanon studerar jag i den här uppsatsen. Om litteraturanalytiker påstår Bourdieu: ”De undviker oftast att analysera hur de listor de arbetar med, i själva verket tio-i-topp-listor, har upprättats, det vill säga berättelsen om den kanoniserings- och hierarkiseringsprocess som för med sig att populationen av kanoniserade författare begränsas”.<sup>18</sup> Man kan fråga sig hur begreppet kanon definieras om det finns en enhetlig definition eller flera olika?

Den västerländska litterära kanon formas av tillfälliga omständigheter i en förståelseprocess av påverkningsångest för att ett verk ska bli bestående, menar Harold Bloom.<sup>19</sup> Han påstår: ”All stark litterär originalitet blir kanonisk”.<sup>20</sup> En kanon tjänar både sociala, politiska och andliga intressen hos de högre samhällsklasserna i samhället, enligt Blooms definition.<sup>21</sup> Ett exempel på en barnbokskanon, efter Blooms definition av kanon, skulle kunna vara Astrid Lindgrens böcker om Pippi Långstrump (de första fyra utkom 1945,

---

<sup>18</sup> Pierre Bourdieu, *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur*, Stockholm/Stehag, 2000, s. 275.

<sup>19</sup> Harold Bloom, *Den västerländska kanon*, Stockholm/Stehag, 2000, s. 22.

<sup>20</sup> *Ibid.*, s. 38.

<sup>21</sup> *Ibid.*, s. 47.

1946, 1947 och 1948), med en starkt litterär originalitet och en påverkan i samtidens barnuppfostringsdebatt. Av de fyra första böckerna om Pippi är det den tredje, *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), som ligger i topp på Stockholms Stadsbiblioteks utlåningsstatistik, möjliga orsaker till varför just den boken om Pippi dominerar återkommer jag till.

Om betydelsen av begreppet kanon skriver Anne Lundin: "The word increasingly means 'Literature', with a capital L. and a certain resonance of tone. While considered to be timeless and universal, the canon is quite unstable, with works moving in and out of repute according to the taste and theory of the time."<sup>22</sup> Om barnboken framhåller Jacqueline Rose att, "the best book is the book which does the child most good, that is, the book which secures the reader to its intent and can be absolutely sure of its effects."<sup>23</sup> Både Lundins och Roses definition av en kanon, visar på det omöjliga att definiera den bästa barnboken.

Kanske är kanoniseringsprocessen inom barnlitteraturens fält (jämfört med andra litterära fält) mindre benägen att förändra sig på grund av vuxnas konventionella inställning till barnböcker. Frågan man kan ställa sig är om det finns en barnbokskanon skapad av helt andra kriterier än skönlitterära och pedagogiska?

## Klassiker

Om begreppet barnboksklassiker betyder folksagor och författare vars verk publicerats under 1800- till tidigt 1900-tal, beror nog på vem som definierar begreppet.

Antologisamlingen *Min skattkammare* (den första publicerades 1947), har under trettio år sålts i fem miljoner exemplar, påpekar Ulla Rhedin. Det innebär att ett stort antal barn har haft kontakt med samlingen, barn som idag är vuxna. Rhedin ställer frågan: hur det har påverkat litteraturvalen till dagens barn?<sup>24</sup> Ursprungsmaterialet i *Min skattkammare* är hämtat ur folksagor med en textbyggnad från 1800- och tidigt 1900-tal. Där författarna H.C. Andersen, Bröderna Grimm (sagonedtecknare), Mark Twain, Selma Lagerlöf, Hjalmar Bergman, Evert

---

<sup>22</sup> Anne Lundin, *Constructing the canon of Childrens Literature*, New York, 2004, s. xvii.

<sup>23</sup> Jacqueline Rose, *The case of Peter Pan, or, The impossibility of childrens fiction*, London, 1994, s. 2.

<sup>24</sup> Ulla Rhedin, "Skattkamarvärldar. Reflexioner kring populära antologier för barnkammaren", *Barns smak om barn och estetik*, Anne Banér (red.), Stockholm, 2004, s.149f.

Taube, Runeberg, Rydberg, Tolstoj med flera är flitigt representerade.<sup>25</sup> I debattboken, *Tankar om barnlitteraturen* av Lennart Hellsing, skriver Hellsing att vuxna gett klassiker ett personligt affektionsvärde och att klassiker snarare har en kulturhistorisk betydelse för vuxna än en funktion som barnbok till dagens barn.<sup>26</sup> Rhedin är överens med Hellsing om att vid en viss tidpunkt upphör barnlitteratur att vara barnlitteratur och övergår till att vara kulturhistoria för vuxna.<sup>27</sup>

I statistiken över de hundra mest utlånade barnböckerna år 2007 från Stockholms Stadsbibliotek finns inte en enda klassiker med, vare sig i antologiform eller som enskild bok. På 2008 års lista över de hundra mest utlånade barnböckerna finns Elsa Beskows *Tomtebobarnen* (1910) med, eventuellt kan det förklaras med att den har utgivits i ett nytt miniformat år 2008.<sup>28</sup> Varför klassikerna inte är med i utlåningsstatistiken kan bero på att dessa böcker inte lånas utan istället köps i bokhandeln, eller att klassiker har funnit sin väg genom andra medier till exempel film, dvd, talbok, kassettband och cd i moderniserade bearbetningar till en klassificering inom populärlitteraturen, kanske har klassiker även övergått till att förmedlas muntligt i ett fritt berättande sagoforum. En annan orsak kan vara att biblioteken inte har så många exemplar av bilderboksklassiker, eftersom dessa är dyra i inköp, enligt en barnbibliotekarie.<sup>29</sup> Faktumet att ingen klassiker, (förutom nyutgåvan av *Tomtebobarnen* i miniformat), finns med på listan av de hundra mest utlånade barnböcker från Stockholms Stadsbibliotek, gör att jag har valt bort att näranalysa någon klassiker i denna uppsats.

## Barnlitteraturdebatt om klassiker

Under hösten år 2008 skapar *Dagens Nyheter* en debatt om de klassiska barnböckerna och varför samt vad barn ska läsa. Den debatten inleds av *Dagens Nyheter*s kulturs barn/ungredaktör Lotta Olsson, som skriver att barnen genom barnböcker lär sig både språket och bildens betydelse och vad en berättelse är. Olsson lyfter fram betydelsen av att barnen får välja bland all barnlitteratur för att själva hitta den bok de tycker om.<sup>30</sup> Artikeln avslutas med att påannonsera listan, ”över de bästa barn- och ungdomsböckerna. Klassikerna – och de som

---

<sup>25</sup> Ibid., s. 156.

<sup>26</sup> Lennart Hellsing, *Tankar om barnlitteraturen* (1963), Stockholm, 1999, s. 62 och s. 64f.

<sup>27</sup> Rhedin, *Barns smak om barn och estetik*, Banér (red.), 2004, s. 159.

<sup>28</sup> <http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>.

<sup>29</sup> Samtal den 1 december 2008 på Östermalms bibliotek, anteckningar hos uppsatsförfattaren.

<sup>30</sup> Lotta Olsson, ”Ge barnen en chans att älska böcker”, *Dagens Nyheter*, publicerat tisdag den 12 augusti 2008, (kulturdelen s. 6f.).

borde vara klassiker”.<sup>31</sup> Veckan efter publicerar *Dagens Nyheter*, listan över de hundra barnboksförfattare man bör läsa.<sup>32</sup> I den listan är ungefär en tredjedel i kategorin småbarnsberättelser, av den tredjedelen är ett tiotal med på Stockholms Stadsbiblioteks statistik över de hundra mest utlånade barnböckerna år 2007 och år 2008.<sup>33</sup> Listan med de hundra barnboksförfattare och deras viktigaste verk, talar på ett sätt emot vad Olsson sade om vikten av att barnet själv får välja, men listan kan eventuellt användas som en inspirationskälla för den vuxna litteraturväljaren, som ett komplement till barnens egna val. Man kan reflektera över att listan innehåller arton stycken författare vilka utkommit med böcker under 1800- samt tidigt 1900-tal, (de så kallade barnboksklassikerna), av de hundra barnboksförfattare man inte kan undvara.<sup>34</sup> Helsing har påpekat (som jag nämnt tidigare) att vuxna ibland ger klassiker ett personligt affektionsvärde,<sup>35</sup> och kanske har *Dagens Nyheter*s barnbokskritiker gjort det i sin lista över barnböcker som måste läsas.<sup>36</sup> En lista på vilka barnböcker som barn bör läsa kan skapa en litterär kanon, på grund av statusen i barnbokskritikers profession och publicering i media, det behöver däremot inte betyda att pedagogen i sin profession (eller andra vuxna) väljer de barnböckerna.

Ungefär en och halv månad efter att debatten inletts, uttrycker Ulla Lundqvist i *Dagens Nyheter* en saknad över estetiska argument på barnboken och härleder det till att lärarutbildningen inte innehåller tillräckliga redskap i hur man kan tolka litteratur. Lundqvist betonar vikten av att närläsa texten, det vill säga att läsa samma text flera gånger, plocka ut ord och meningar, ändra meningar och diskutera vad som händer med texten.<sup>37</sup> Om lärarutbildningen inte lär pedagogerna hur man kan tolka litteratur kan det också avspegla sig i ett konventionellt urval av barnböcker, en möjlig orsak till att samma böcker väljs om igen.

---

<sup>31</sup> Lotta Olsson, ”Ge barnen en chans att älska böcker”, *Dagens Nyheter*, publicerat tisdag den 12 augusti 2008, (kulturdelen s. 7).

<sup>32</sup> *Dagens Nyheter*, ”De omistliga barnböckerna – enligt DN:s kritiker”, publicerat den 19 augusti 2008, (kulturdelen s. 6f.).

<sup>33</sup> Exempel på de tiotal barnböcker är: Margaret och H.A. Rey, *Pricken* (1945), Barbro Lindgren och Eva Erikssons böcker om Max, Gunilla Bergströms böcker om Alfons, Olof och Lena Landströms böcker om Bu och Bä, Pija Lindenbaum, *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), samt Astrid Lindgrens böcker om Pippi.

<sup>34</sup> *Dagens Nyheter*, ”De omistliga barnböckerna – enligt DN:s kritiker”, publicerat den 19 augusti 2008, (kulturdelen s. 6f.).

<sup>35</sup> Helsing, 1999, s. 64f.

<sup>36</sup> De röstande barnboksrecensenterna till listan är: Steven Ekholm, Jessica Gottberg, Pia Huss, Kent Hägglund, Anne-Marie Karlsson, Nisse Larsson, Ulla Lundqvist, Lotta Olsson, Ulla Rhedin, Boel Westin och Stina Zethraeus.

<sup>37</sup> Ulla Lundqvist, ”Boken i farozonen . I dag saknas synen på barnboken som konst”, *Dagens Nyheter*, publicerat tisdag den 30 september 2008, (kulturdelen s. 6).

## Dold förskolekanon i tre studier

I detta stycke analyserar jag tre studier som var och en påstår att det finns en barnbokskanon i förskolan. Den första av de tre studierna är, Maj Asplund Carlssons studie *Från Max till Mio* (1993). Asplund Carlsson har via en enkel enkätundersökning till femtio förskolor i Göteborgsområdet, frågat förskolepedagogerna om vad barn barnen läser och vad de föredrar att läsa.<sup>38</sup> Följande författare och populära protagonister kan urskiljas från de svaren. Astrid Lindgrens författarskap toppar listan, inga specifika titlar utan med hänvisning till Astrid Lindgrens breda författarskap, två är Gunilla Bergströms böcker om Alfons, men inte definierat vilka titlar. Asplund Carlsson framhåller att nya böcker, av författare som Anna-Clara och Thomas Tidholm samt Inger och Lasse Sandberg sällan är nämnda i enkätsvaren, trots att deras böcker uppmärksammats i barnboksforskningen.<sup>39</sup> I utlåningsstatistiken från Stockholms Stadsbibliotek över de hundra mest utlånade barnböckerna år 2007 är Tidholm representerad med sju titlar, och år 2008 med sex titlar, Sandberg är representerad med tre titlar både år 2007 och år 2008.<sup>40</sup> Detta pekar på att det tar lång tid innan nya böcker hamnar bland de hundra mest utlånade barnböckerna i Stockholm.

Asplund Carlsson nämner även ”böckerna om Totte, Ludde, Max, Kaninsaga, Emma och Pulvret.”<sup>41</sup> Samt även Sven Nordqvists böcker om Pettson och *Pricken* av Margaret och H.A. Rey.<sup>42</sup> Asplund Carlsson drar slutsatsen av de fyrtiotal svar hon fått från enkätundersökningen, att förskolan har en litterär barnbokskanon, därför att samma författarskap och typ av böcker återkommer i svaren, hon menar att förskolans litterära kanon utvecklades under 70-talet och inte har förändrats på tjugo år.<sup>43</sup> I Asplund Carlssons studie går det inte att utläsa specifika titlar på de populäraste böckerna och studien är gjord i en stad, Göteborg, vilket medför svårigheter till slutsatsen att det existerar en litterär barnbokskanon i förskolan som är giltig för hela Sverige.

Den andra studien är Maria Simonssons avhandling, *Bilderboken i förskolan* (2004).

Simonsson har studerat två avdelningar, på två olika kommunala förskolor i en medelstor stad

---

<sup>38</sup> Maj Asplund Carlsson, *Från Max till Mio*, Göteborg, 1993, s. 1.

<sup>39</sup> *Ibid.*, s. 2.

<sup>40</sup> <http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>.

<sup>41</sup> Asplund Carlsson, 1993, s. 2.

<sup>42</sup> *Ibid.*, s. 2.

<sup>43</sup> *Ibid.*, s. 2.

i Sverige, med videoinspelade bokaktiviteter samt informella samtal och fokusgruppsintervjuer med pedagogerna.<sup>44</sup> Simonsson kommer fram till att de populäraste författarna är: Elsa Beskow, Astrid Lindgren, bröderna Grimm (sagonedteknare), Sven Nordqvist, Gunilla Bergström, Inger och Lasse Sandberg, Lennart Hellsing, Anna-Clara Tidholm, Anna Bengtsson, Jan Lööf samt Muminböckerna och Nisseböckerna. Simonsson hänvisar till Asplund Carlssons studie (den ovan nämnda) och menar att de böcker Simonsson observerat i förskolan (två avdelningar) är i princip samma böcker som i Asplund Carlssons studie. De gemensamma författarna är, Astrid Lindgren, Gunilla Bergström och Sven Nordqvist. Simonsson drar slutsatsen i sin studie att, ”dessa titlar och författare kan alltså ses som en slags barnbokskanon i förskolan.”<sup>45</sup> När Simonsson tolkar Bourdieu och framhåller: ”Att bruka en barnbokskanon på förskolan kan ses som ett ideal, ett rättesnöre att sträva efter på en pedagogisk institution.”<sup>46</sup>, kan det förstås som att Simonsson gärna vill se en barnbokskanon i förskolan.

De intervjuade pedagogerna, i Simonssons avhandling, anser att boken är viktig för barnen och menar klassiker och moderna halvklassiker vilka är författade av samhället erkända kulturella ikoner, som anses vara en garant för kvalitetsböcker. Urvalet av barnböcker Simonsson presenterar, förmodar hon - vara en dold barnbokskanon i förskolan.<sup>47</sup> Det är dock problematiskt att generalisera alla förskolor i Sverige från en studie gjord i en medelstor stad och som avser två förskolor (och två avdelningar).

Den tredje studien är *Modig och stark- eller ligga lågt* (2005) av Lena Kåreland och Agneta Lindh-Munther. Kåreland och Lindh-Munther har via enkäter och muntliga intervjuer med pedagoger undersökt tjugotre avdelningar med specialinriktning på språk, läsande, litteratur eller genus, någonstans (ej specificerat var eller om det gäller en eller flera orter/städer) i Sverige. Kåreland och Lindh-Munther skriver, ”Som framgått tyder även våra intervjuer på att många pedagoger värnar om en litterär kanon och anser det viktigt att förmedla ett kulturarv till barnen.”<sup>48</sup> Studien visar att rangordningen på författare är: Astrid Lindgren, Gunilla

---

<sup>44</sup> Maria Simonsson, *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*, Stockholm, 2004, s. 68.

<sup>45</sup> *Ibid.*, s. 96.

<sup>46</sup> *Ibid.*, s. 97.

<sup>47</sup> *Ibid.*, s. 96 och s. 113.

<sup>48</sup> Lena Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Stockholm, 2005, s. 119.

Bergström, Sven Nordqvist, Ulf Löfgren, Gunilla Wolde, Inger och Lasse Sandberg, Barbro Lindgren, Eva Eriksson, Matti Lepp, Cecilia Torudd, de nämner även Lennart Hellsing, klassiska folksagor och Elsa Beskow.<sup>49</sup> För att få fram titlarna får man läsa i bilaga tre i studien, som inte helt överensstämmer med texten, eftersom de muntliga intervjuerna med pedagogerna gav en del andra svar än läsdagböckerna och vissa författares titlar är uteslutna.<sup>50</sup> Det gör det svårt att särskilja vilka titlar som är de mest lästa i de undersökta förskolorna. Några exempel på titlar nämnda i bilagan är för Astrid Lindgren – *Pippi Långstrump* (1945), Gunilla Bergström– *Listigt Alfons Åberg* (1976), Sven Nordqvist (tillsammans med Bengt Anderberg) nämns titeln – *Jorden runt på fem minuter* (1996), Ulf Löfgren– *Ludde* (1984), Gunilla Wolde– *Totte bygger* (1970), Inger och Lasse Sandberg – *Lilla Anna kom och hjälp mig* (1973) och Barbro Lindgren – *Max bil* (1981).<sup>51</sup>

Av dessa tre studier, Asplund Carlsson, Simonsson samt Kåreland och Lindh-Munther, är tre författare gemensamma: Astrid Lindgren, Gunilla Bergström och Sven Nordqvist, folksagor nämns i Simonssons samt Kårelands och Lind-Munthers studie. Jag har tidigare nämnt att det inte alltid går att urskilja specifika titlar och därmed inte vilka specifika böcker som förmodas vara en barnbokskanon i förskolan. I den här uppsatsens avslutande del går jag närmare in på problematiseringen av en påstådd barnbokskanon i förskolan.

## En förskolekanon i Stockholm?

Utlåningsstatistiken (de hundra mest utlånade), från Stockholms Stadsbibliotek innehåller i princip uteslutande böcker i kategorin småbarnsberättelser, en förklaring till det kan vara att bilderböcker är dyrare i inköp än kapitelböcker och därför kan alternativet att låna på bibliotek vara attraktivare.

Sammanställning i form av två ”top 20” listor, baserad på år 2007 och år 2008 hundra mest utlånade barnböcker på Stockholms Stadsbibliotek, finns som bilagor till uppsatsen.<sup>52</sup> Utlåningsstatistiken visar att det är i stort sett samma böcker (titlar) på båda listorna, men böckerna har bytt lite placeringar emellan sig. Ny på 2008 års lista är Pija

---

<sup>49</sup> Ibid., s.115 och s. 118.

<sup>50</sup> Ibid., s. 410ff.

<sup>51</sup> Ibid., s. 410ff.

<sup>52</sup> Bilaga 1 och Bilaga 2.

Lindenbaums, *Kenta och barbisarna* (2007), vilket kan förklaras med att boken utgavs först år 2007, författaren var representerad på 2007 års lista (bland de hundra mest lästa barnböckerna) med andra titlar som till exempel *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), den var på trettiofjärde plats år 2007 och på tjugonde plats år 2008.<sup>53</sup> Det kan tyda på att vissa böcker behöver lite tid innan de uppnår popularitet, kanske beroende på vuxnas konventionella inställning till barnlitteratur och att boken berättar om ett okonventionellt tema eller med ett okonventionellt litterärt och konstnärligt gestaltande.

Avseende nyare böcker finns det även ett samband med hur det lokala biblioteket väljer att marknadsföra de nya böckerna, till exempel på Östermalms bibliotek försöker de introducera BVC grupper, det vill säga den grupp som är föräldralediga, i bibliotekets både ”gamla” och nya barnböcker. En barnbibliotekarie där upplever den aktiviteten som framgångsrik.<sup>54</sup> På huvudbiblioteket marknadsförs nya barnböcker i speciella träffar riktade till förskolepersonal men bibliotekspersonalen ansåg att antalet intresserade var lågt.<sup>55</sup> Det kan naturligtvis också bero på vad man har för ambitioner, om man vill nå ut till alla eller är nöjd med att nå ut till några.

Faktumet att det är i stort sett samma böcker (titlar) som återkommer år från år i statistiken kan sägas utgöra en sorts barnbokskanon. En barnbokskanon som inte är grundad på vare sig estetiska eller pedagogiska kriterier utan på de mest utlånade, kan ges benämningen funktionell barnbokskanon. I betydelsen att det som fungerade för mig som barn, fungerar även för dig som barn, i generation efter generation.

## **Analys av utlåningsstatistik**

Förskolans totala lån på Stockholms Stadsbibliotek har minskat med något mindre än 5% mellan år 2007 och år 2008.<sup>56</sup> Orsaker till att förskolan lånat mindre antal böcker, kan bero på personalbrist som försvårar biblioteksbesök eller kanske har behovet av lånade böcker minskat på grund av att man byggt upp ett eget bokbestånd. Eftersom jag inom ramen för

---

<sup>53</sup> <http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>.

<sup>54</sup> Anteckningar från samtalet den 1 december 2008 finns hos uppsats författaren.

<sup>55</sup> Anteckningar från samtalet den 10 december 2008 finns hos uppsats författaren.

<sup>56</sup> Jämförelse i statistiken mellan förskolornas totala lån år 2007 och år 2008, bilaga 3 och bilaga 4.

denna uppsats inte har intervjuat några förskolor vet jag inte vilka orsaker som faktiskt finns till minskningen.

I samtal med barnboksbibliotekarier om utlåningsstatistiken framkom att det finns en del felkällor, som att en boks popularitet är beroende av hur många exemplar biblioteken har av en viss bok, med färre exemplar eller alltid utlånade exemplar, blir också statistiken en aning missvisande, eller om en bok fort blir utsliten (som är vanligt för bilderböckerna). Om biblioteken inte hinner eller har ekonomisk möjlighet att köpa in nytt, i den takt de efterfrågas, gör det statistiken något felvisande. Och om en bok inte finns tillgänglig är det troligt att låntagaren istället väljer någon annan bok av samma författare och samma protagonist som till exempel Pippi, Pettson, Alfons, Mamma Mu, Max, Bu och Bä etcetera.<sup>57</sup> Det kan vara ett sannolikt scenario, när *Känner du Pippi Långstrump?* (1947) ligger i topp på listorna före de andra böckerna om Pippi. Många bibliotek kategoriserar barnböcker med populära protagonister i egna boklådor eller bokhyllor, det kan bidra till en protagonists popularitet. Om det fanns obegränsat antal exemplar på alla lokala bibliotek, av alla titlar, vid just det tillfälle någon önskar låna en specifik bok, är det ett önskescenario som sannolikt kan påverka statistiken.

## **Andra delen Block I – Barnlitteraturens villkor i barnkulturen**

I denna del studerar jag några av barnlitteraturens specifika villkor i en barnkulturell kontext som kan ha betydelse för kanoniseringsprocessen. Jag studerar frågeställningarna: Vem/vilka och vad påverkar bildandet av barnbokskanon? Vilken betydelse kan barnbokskanon få i det barnkulturella och barnlitterära fältet?

Vidare beaktar jag några olika perspektiv om varför barnboken är viktig, samt begreppen litterär kompetens och literacy, andra delen avslutas med ett stycke om litteraturens ställning i det kulturella fältet.

---

<sup>57</sup> Anteckningar från samtal med barnboksbibliotekarie finns hos uppsatsförfattaren.

## Barnlitteraturens villkor

Det finns olika syn på hur vuxna förhåller sig till barnlitteratur, i detta stycke ger jag exempel på några olika uppfattningar från litteraturvetare som forskar om barnlitteratur.

De pedagogiska och litterära aspekterna, kan grovt delas in i fyra olika synsätt, menar Maria Nikolajeva. Ett förhållningssätt är att se på barnlitteraturen som ett uppfostringsredskap, styrt av den vuxnes moraliska, religiösa och politiska värderingar. Ett annat synsätt är den litteratur barnen tycker om, är bra. Ett tredje synsätt är att bra barnlitteratur - är bra för vuxna, ett försök att höja statusen på barnlitteratur genom att betona dess narrativa egenskaper. Och till sist synvinkeln som betonar både de narrativa egenskaperna och vad som berättas, om det är relevant för barn.<sup>58</sup> Boel Westin anser att barnlitteraturen styrs i sitt utformande och innehåll, till barn som den förmodade läsaren, det vill säga teorin om adaptation, men även av de föreställningar den vuxna har om barndomen.<sup>59</sup> Westin menar att det finns ett pedagogiskt krav inbyggt i barnlitteraturen vilket omfattar vad man får skriva om (innehållet) och hur man skriver (formen). När den barnlitterära texten utmanar de vuxnas bild av det okomplicerade, oskuldsfulla och naiva barnet blir inte texten accepterad av de vuxna, menar Westin.<sup>60</sup> Rose menar att det barnlitterära fältet inte är en sluten enhet, för även om den har sina egna influenser, lagar, regler och villkor, fungerar inte barnlitteraturen oberoende av annan litteratur.<sup>61</sup> I barnlitteraturen finns en specifik moral, en moral utanför didaktiken och pedagogiken vilken Rose benämner, ”*ethos* of representation, characterised by its basic demand for identity in language, that is, for language as a means to identity and self-recognition.”<sup>62</sup> Både Westin och Rose uttrycker här liknande tankar om barnlitteraturens speciella villkor. Frågan man kan ställa sig är hur det överhuvudtaget är möjligt att förnya barnlitteraturen inom dessa ramar?

Att ta hänsyn till sina läsare, som är barn i barnlitteraturen, är inte ett hinder för författarens estetiska uttryck menar Kristin Hallberg, och påpekar att varje genre har sina läsare för författaren att anpassa sig till.<sup>63</sup> Hallberg menar att småbarnslitteraturen har

---

<sup>58</sup> Maria Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar*, Lund (1998), 2004, s. 25.

<sup>59</sup> Westin, *Litteraturvetenskap – en inledning*, Bergsten (red.), 2002, s. 132f.

<sup>60</sup> *Ibid.*, s. 134.

<sup>61</sup> Rose 1994, s. 143.

<sup>62</sup> *Ibid.*, s. 139.

<sup>63</sup> Kristin Hallberg, ”Pedagogik som poetik. Den moderna småbarnslitteraturens berättande”, *Konsten att berätta för barn: Barnboken*, Gunnar Berefelt och Anne Banér (red.), Stockholm, 1996, s. 86f.

anpassat sig efter läsaren och med hänsyn till en: ”insikt som barnpsykologisk och pedagogisk forskning har gett om barnets emotiva och kognitiva utveckling.”<sup>64</sup> Hallberg exemplifierar med Lennart Hellsings författarskap som: ”en estetik som bottnar i hans djupa insikter om barnets behov.”<sup>65</sup> På det viset vänder Hallberg pedagogik till estetik i småbarnslitteraturen.

## Barnlitteraturväljaren

Är barnlitteratur i första hand skapad för barn eller är barnlitteratur i första hand skapad för att tillfredställa den vuxnas (författaren, förläggare, kritiker, bibliotekarier, pedagoger, föräldrar), krav? Vem väljer barnlitteraturen till barnen?

I egenskap av skolbibliotekarie har Jane Johansson en viss insyn i hur vuxna väljer litteratur till barn. Hon menar att vuxna vanligtvis är konservativa i sin syn på hur barnlitteratur ska se ut. Johansson pekar på en aspekt när litteratur väljs och presenteras för barn: barns förväntningar är grundade på verkligheten och inte en erfaren läsares litterära erfarenheter.<sup>66</sup>

Eva Nordlinder, menar att det är många som väljer litteratur åt barnen, skolbibliotekarier, föräldrar, pedagoger, förläggare och bibliotekarier som beslutar om vilka samt hur många exemplar av enskilda titlar som köps in till biblioteken.<sup>67</sup> Den grupp som sällan väljer sin litteratur är den mottagande läsargruppen, barnen. Det är också problematiskt att se barn som en homogen grupp, i meningen att samma bok uppskattas av alla barn. Inte ens en snäv grupp som förskoleåldern kan anses homogen, utan där finns variabler: klass, kön, etnicitet, social bakgrund, erfarenheter, egenskaper och personlig utveckling, som troligtvis har betydelse.

Nordlinder påpekar att det inte finns många studier om förskolebarns egna litteraturval eller tankar om litteraturen, vilket delvis hänger ihop med att det är svårt att intervjua yngre barn. Svaren blir inte alltid efter vad frågeställningen är tänkt och i intervjuer med yngre barn är det lämpligare med öppna samtal än frågor och svar.<sup>68</sup> En guldgruva att ösa

---

<sup>64</sup> Ibid., s. 83.

<sup>65</sup> Ibid., s. 94.

<sup>66</sup> Jane Johansson, ”Vägen till Fantásien: Receptionsforskningens metoder och mål”, *Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen*, Maria Nikolajeva (red.), Stockholm, 1992, s. 162f.

<sup>67</sup> Eva Nordlinder, ”Om läslust och läspreferenser: Barns smak – att välja sin läsning”, *Barns smak om barn och estetik*, Anne Banér (red.), Stockholm, 2004, s. 37.

<sup>68</sup> Nordlinder, *Barns smak om barn och estetik*, Banér (red.), 2004, s. 38.

information ur i forskningsstudiesammanhang är läsdagböcker, sammanställda av pedagoger i barnens vardagsmiljö, anser Nordlinder.<sup>69</sup> Jag refererar till en sådan studie med läsdagböcker, hämtad från Lena Kårelands (red.) *Modig och stark – eller ligga lågt* (2005), men studien går inte in direkt på vad barnen tycker om böckerna. Det är pedagogernas åsikter som är i fokus. Maria Simonssons avhandling *Bilderboken i förskolan* (2004), följer samma mönster, det är pedagoger som kommer till tals, och iakttagelser av barns bokaktiviteter men inte vilka böcker barnen föredrar eller varför de föredrar vissa böcker framför andra.

Även Asplund Carlssons studie med enkäter till förskolor, riktar sig till och besvaras av pedagogerna på förskolorna.<sup>70</sup>

## Rekommendationer

När en handbok vänder sig direkt till pedagoger och anger hur barnlitteraturen bör se ut, kan det inverka på pedagogers inställning till barnboken samt få betydelse för hur pedagoger väljer barnböcker. I Rigmor Lindös bok *Den meningsfulla språkväven*, avsedd för pedagoger i förskolan och grundskolans tidiga år, anger Lindö kriterier för en god barnbok som att fånga barnen, ge lustfyllda upplevelser och samtidigt ge kunskap.<sup>71</sup> Lindö menar att det är viktigt att barnböcker ”inte ger falska föreställningar om samhället och världen.”<sup>72</sup> Det kan innebära att valet av den skönlitterära (för det är den Lindö talar om) barnboken blir styrd till att innehålla en pedagogisk kunskapssyn och att spegla verkligheten som den är innebär att böcker vars handling gestaltas i en fantasivärld faller bort. Astrid Lindgrens böcker om Pippi kan i den betydelsen inte sägas spegla verkligheten och en falsk bild av verkligheten ger till exempel barnböcker vars protagonister gestaltas av förmänskligande djur, som Bu och Bä (får), Mamma Mu (ko), Findus (katt), Pricken (kanin). Om barn ska identifiera sig med protagonisten, i en bild av verkligheten, är det vuxnas avsikt att barn ska uppfatta sig som ett djur?

Lena Kåreland skriver i inledningen på boken *Modig och stark – eller ligga lågt*, att: ”Skönlitteratur är inte speglingar av verkligheten och återger inte människors kollektiva

---

<sup>69</sup> Ibid., s. 41.

<sup>70</sup> Asplund Carlsson, 1993, s. 1f.

<sup>71</sup> Rigmor Lindö, *Den meningsfulla språkväven – litteraturläsningens möjligheter*, Lund, 2005, s. 14.

<sup>72</sup> Ibid., s. 15.

uppfattningar vid olika tider.”<sup>73</sup> En annan uppfattning har Lars Furuland när han menar att: ”skönlitteraturen är ett socialhistoriskt och psykologiskt oumbärligt källmaterial.”<sup>74</sup> Furuland påpekar att om man använder ett skönlitterärt verk som en källa bör man beakta att det är en berättande källa.<sup>75</sup> Hallberg menar: ”Såväl böckernas motiv som deras poetiserade text och bildspråk är barn av sin tid och i samklang med tidens vuxenlitteratur.”<sup>76</sup> Det sistnämnda citatet är hämtat ur en artikel avseende pedagogik som estetik i småbarnslitteratur.

Kåreland och Agneta Lindh-Munther påpekar att Lpfö (Läroplan för förskolan 1998) inte specificerar ordet litteratur i begreppet kultur och inte anger vilken litteratur som bör läsas.<sup>77</sup> I läroplanen för förskolan (Lpfö 98), står det: ”I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa.”<sup>78</sup> Barns kulturskapande ska utvecklas och kulturarvet ska överföras, är vida begrepp som kan tolkas olika av olika personer. Man kan fråga sig vilka konsekvenser det skulle få i det barnkulturella och barnlitterära fältet, om det i denna läroplan angavs vilka barnböcker som bör läsas. Kan det innebära att pedagogerna låser sitt val av barnböcker till de rekommenderade i läroplanen? Uppstår det en ny sorts kanon? Finns det en risk för att nya barnböcker inte skulle figurera på förskolan?

## **Perspektiv i barnbokens betydelse**

Vad det gäller barnperspektiv visar Birgitta Qvarsell på vikten av att betrakta ett perspektiv från olika håll för att få en bättre kunskap och en helhetssyn. Barnperspektivet finns som begrepp både hos myndighetsutövare, pedagoger och professionella, i debatter och i forskning om barn. Men även om begreppet är väl använt och att vuxna sätter barnen i centrum, är det ändå inte samma sak som att vuxna faktiskt lyssnar på barnen. Qvarsell menar att barn berättar vad de ser och tänker om någonting de ser, vuxna är mer fasta i sina föreställningar

---

<sup>73</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 12.

<sup>74</sup> Lars Furuland, ”Litteratur och samhälle: Om litteratursociologin och dess forskningsfält”, *Litteratursociologi*, Lars Furuland och Johan Svedjedal (red.), Lund, 1997, s.24.

<sup>75</sup> *Ibid.*, s.25.

<sup>76</sup> Hallberg, *Konsten att berätta för barn: Barnboken*, Berfeldt och Banér (red.), Stockholm, 1996, s. 87.

<sup>77</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 57.

<sup>78</sup> SKOLFS 1998:16. ,(Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2006:22), Lpfö 98, s. 5.

om hur det bör vara och ser inte det som faktiskt är.<sup>79</sup> I den meningen kan det betyda att barn och vuxna läser in olika budskap i samma bilderbok.

Ett perspektiv om barnbokens betydelse, som de intervjuade pedagogerna i Simonssons avhandling uttrycker, är att det är viktigt att barnen själva får bilder till texten. De vill inte alltid att barnen ska se bilderna i barnboken.<sup>80</sup> Det tyder på att pedagogerna inte har tagit hänsyn till bilderbokens estetiska funktion och den mer mångtydiga samt komplexa användning barnet kan ha av bilderboken. Den komplexiteten visade barnen tydligt i Simonssons observationer när barnen själva initierade en bokaktivitet, utan pedagogernas medverkan. Barnen använde bilderboken för att låtsasläsa för en kamrat eller sig själv, som en inspiration till lek, och för att träda in i en fantasivärld med bildens hjälp, samt för att få en stund för sig själv eller visa omsorg om en kamrat. Boken är också central för att exkludera eller inkludera en kamrat i gemenskapen.<sup>81</sup> Simonsson studie visade också att barnen initierade en bokaktivitet tre gånger oftare än pedagogen.<sup>82</sup> Det tolkar jag som en tydlig markering från barnens sida hur viktig och användbar barnboken är.

Pedagogerna i Simonssons avhandling betonade att barnböckerna måste ge barnen positiva upplevelser.<sup>83</sup> Jag menar att det kan härledas till diskursen om den vuxnas föreställning om den goda barndomen, att barn ska vara glada och lyckliga i hela barndomen och på något vis hållas utanför den verklighet barn och vuxna lever i. Det är måhända ett önsketänkande från vuxna och kanske en omedveten tanke att forma om sin egen barndom.

De studerade förskolorna i Kårelands och Lindh-Munthers studie har en inriktning på språk, läsning och litteratur eller genus.<sup>84</sup> I studien anser pedagogerna att litteratur är viktigt för barnens utveckling och främst för den språkliga utvecklingen, en förberedelse inför skolan.<sup>85</sup> Även om pedagogerna i Kårelands och Lindh-Munthers studie betonar att läsaktiviteter är viktiga för den språkliga utvecklingen tar de inte hänsyn till vare sig narrativa eller språkliga egenskaper i valet av barnböcker.<sup>86</sup>

---

<sup>79</sup> Birgitta Qvarsell, "Barns perspektiv och mänskliga rättigheter – Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2003.

<sup>80</sup> Simonsson, 2004, s. 100.

<sup>81</sup> *Ibid.*, s. 170f., s. 191, s. 197.

<sup>82</sup> *Ibid.*, s. 106, s. 110.

<sup>83</sup> *Ibid.*, s. 98.

<sup>84</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 77f.

<sup>85</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 94.

<sup>86</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 95.

Befinner sig bilderboken närmare pedagogiken eller närmare konsten och det skönlitterära? Är det nödvändigt att beakta både pedagogiken samt det konstnärliga och skönlitterära i det barnlitterära fältet? Om pedagogiken i barnboken är nödvändig, på vilket vis är det konstnärliga och skönlitterära viktigt?

Om barnhjärnan och kreativitet menar Matti Bergström att en kreativ aktivitet i hjärnan är starkt förknippat med en katastrofaktivitet i hjärnan, och barns mentala jag pendlar mellan ett kreativt och ett katastroftänkande, vilket visar sig i leken.<sup>87</sup> För att utveckla ett starkt jag behöver barnet både veta i form av verklig kunskap och tro på en fantasivärld (dröm, saga, lek etcetera), där allt är möjligt.<sup>88</sup> Bergström framhåller att: "Vi skall inte bespara barnen rädsla utan hjälpa dem att bearbeta den i en sagovärld".<sup>89</sup> Vilket betyder, i min förståelse, att allting inte behöver vara rosa lycklighetsmoln i barnboken. Lev S Vygotskij förklarar kreativiteten på följande vis; hjärnan bevarar och återskapar tidigare erfarenheter, informationen bearbetas kreativt till någonting nytt<sup>90</sup> Vygotskij menar att kreativa processer äger rum hela tiden i människans vardag, varje gång någonting sker utanför rutinerna. Han förklarar att barns lek är en kreativ bearbetning av vad de upplevt där föreställningsförmågan är viktig, tingen blir levande och verkliga, likaså den värld där barnet befinner sig i leken.<sup>91</sup> Vygotskij anser att fantasin är en livsviktig funktion, det förbinder fantasins aktivitet med verkligheten, förklarad att ur människans verklighet hämtar fantasin näring till sin aktivitet. I religiösa och mystiska föreställningar finns en tro på att gudar, andeväsen och så vidare, ger upphov till fantasin. Men i studier av sagor, myter, drömmar med mera, härstammar de mest fantastiska bilderna ur verkligheten som förvrängs och omarbetas av vår fantasi.<sup>92</sup> Det är erfarenheter som är grunden till fantasin och ju större erfarenhet, desto rikare fantasi. Det är förklaringen till att ett barns fantasi inte är rikare, annorlunda, men inte rikare än en vuxens fantasi, på grund av att barn inte levt lika länge som en vuxen och inte kan ha lika stor erfarenhet. En större mängd erfarenhet betyder en större tillgång för fantasin. Fantasi och verklighet är inte i motsatsförhållande till varandra, verkligheten (upplevda erfarenheter) är en nödvändighet för

---

<sup>87</sup> Matti Bergström, *Neuropedagogik – En skola för hela hjärnan*, Stockholm, 1995, s. 77.

<sup>88</sup> *Ibid.*, s. 79f.

<sup>89</sup> *Ibid.*, s. 82.

<sup>90</sup> Lev S Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg, 1995, s. 13.

<sup>91</sup> *Ibid.*, s. 15f.

<sup>92</sup> *Ibid.*, s. 17ff.

fantasin.<sup>93</sup> Det överensstämmer med vad Bergström påstår; att barnet behöver både veta i form av verklig kunskap och tro på en fantasivärld för att utveckla ett starkt jag. Den fantasivärlden kan presenteras för barnen genom kulturella aktiviteter som till exempel litteraturläsning.

Vygotskij menar att i litteraturens värld, som till exempel i sagan och dikten med sitt bildliga och emotionella språk, finns förmågan att belysa ett komplicerat verklighetsförhållande och få oss att verkligen förstå. På grund av sin egna inre logik kan alla konstnärliga yttringar ha en stark påverkan på människans medvetande.<sup>94</sup>

### **Behöver vi vara kompetenta för att läsa?**

Är en diskussion om begreppen litterär kompetens, literacy och kulturellt kapital inom det barnlitterära fältet relevanta eller irrelevanta i en barnkulturell kontext? Jag studerar några faktorer inom ovanstående begrepp som kan ha betydelse i kanoniseringsprocessen. En litterär kunskap och en position inom det litterära fältet innebär också en möjlighet att påverka vilka böcker som blir kanon.

### **Litterär kompetens i barnlitteraturen**

Vad är litteratur? Svaret beror naturligtvis på vem man frågar, en vetgirig femåring eller en litteraturteoretiker. Vad som ansågs som litteratur på 1800-talet kan uppfattas på ett annat vis idag och tvärtom. Definitionen på litteratur ser med stor sannolikhet annorlunda ut, beroende på vem som definierar och i var i världen personen befinner sig, skriver Jonathan Culler.<sup>95</sup> Culler menar att istället för att fråga, vad är litteratur? Är det riktigare att fråga: ”what is involved in treating things as literature in our culture?”<sup>96</sup> Delvis svarar Culler själv på frågan i orden: ”sometimes the object has features that make it literary but sometimes it is the literary context that makes us treat it as literature.”<sup>97</sup> Det kanske finns en viss sanning i det påståendet.

---

<sup>93</sup> Ibid., s. 19f.

<sup>94</sup> Ibid., s. 28.

<sup>95</sup> Jonathan Culler, *Literary theory: A Very Short Introduction*, (1997), New York, 2000, s. 20ff.

<sup>96</sup> Ibid., s. 22.

<sup>97</sup> Ibid., s. 27.

Vad som skapar en litterär mening intresserar Culler, han skriver: ”förståelsen av litteratur är beroende av erfarenhet och kunskap”.<sup>98</sup> Culler betydelsegör själva läsaraktiviteten och med begreppet litterär kompetens menar han en läsare som inte är insatt i konventionerna i hur litteratur läses upplever en total förvirring när läsaren ställs inför till exempel en dikt. Det behövs erfarenhet i diktläsning för att få en litterär förståelse av dikten.<sup>99</sup> Jag menar att det synsättet kan hjälpa vuxna i förståelsen hur barn möter litteratur, eftersom barns erfarenhet är mer likt tabula rasa och inte en vuxens erfarenhet av litteratur. Culler påpekar: ”Att läsa är inte någon oskyldig aktivitet.”<sup>100</sup> Han anser att samma modell för att uppnå en läsförståelse, kan användas vid läsning av all typ av text utan att skilja på det litterära och det icke-litterära eller vilken genre det tillhör.<sup>101</sup> Culler ser läsning som en färdighet som är av största vikt att studera. Han menar, att om vi öppnar våra sinnen och är villiga att, ”betrakta litteraturen som en institution sammansatt av en rad tolkningsmetoder”, kan vi också ta till oss de utmanande och innovativa texterna.<sup>102</sup> En fråga i Cullers resonemang blir: Kan en ökad läsförståelse hos pedagoger förändra ett konventionellt urval av barnböcker?

## Literacy

Hur kan man förstå begreppet *literacy* i förhållande till litterär kompetens? I det förhållandet kan man förstå literacy som ett vidare begrepp innefattande all slags inläring av text i olika sociala aktiviteter och sammanhang. Carina Fast menar att literacy alltid är en social aktivitet, någonting man gör själv eller tillsammans med andra på en särskild plats med ett bestämt syfte. Det finns många olika typer av literacy och man kan förstå begreppet som ett huvudbegrepp på flera olika slags aktiviteter där textinläring ingår.<sup>103</sup> Till exempel en visuell läskunnighet, när barnen lär sig via dator, användandet av Internet, datorspel, där läsningen går ut på att tyda bilder/symboler, benämns visual literacy.<sup>104</sup> Bilden är viktig i barns läs- och

---

<sup>98</sup> Jonathan Culler, ”Jonathan Culler: Litterär kompetens” (Översättning: Tommie Zaine), *Modern litteraturteori – Från rysk formalism till dekonstruktion*, Claes Entzenberg och Cecilia Hansson (red.), Lund, 1993, s. 97.

<sup>99</sup> Ibid., s. 97.

<sup>100</sup> Ibid., s. 115.

<sup>101</sup> Ibid., s. 114.

<sup>102</sup> Ibid., s. 115.

<sup>103</sup> Carina Fast, *Sju barn lär sig läsa och skriva – Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala, 2007, s. 36f.

<sup>104</sup> Ibid., s. 39.

skrivutveckling anser många literacyforskare, och menar att bilden fristående eller tillsammans med text kan fungera som hjälp att förstå texten. Unga människor idag får kontakt med text genom en mängd olika mediala uttryck, inte enbart genom tryckt text.<sup>105</sup> Och den moderna literacyforskningen har uppmärksammat att barn lär av varandra genom att jämföra bilder och texter, via populärkulturen, leksaker, TV, datoranvändandet och hur barnen ser och hör sin närmaste omgivning använda texten i tal och skrift.<sup>106</sup> I critical literacy menar Jackie Marsh att förmodligen behöver barn gå igenom fyra steg för att kunna utveckla en kompetens i läsning och skrivning, det första är avkodning (att lära sig förstå sambandet mellan de skrivna och de talade orden), det andra att förstå meningen med orden, det tredje att hitta en användning av orden och det fjärde att kritiskt granska en text.<sup>107</sup> Av det resonemanget kan processen för att utvecklas till en kompetent läsare förstås som både komplicerad och att det krävs en hel del lästräning.

### Litteraturen i det kulturella fältet

En tolkning av någon annans ord blir naturligtvis färgad av den som tolkar, jag har trots det valt att ta upp delar av Donald Broadys tolkning av Pierre Bourdieu, för jag anser att Broadys tolkning på ett tydligt vis förklarar en del av Bourdieus tankar.

I inledningen till Pierre Bourdieus bok *Konstens regler*, tolkar Donald Broady, Bourdieus begrepp fält och menar att litteraturens fält är en förhållandevis självständig värld, med egna krav och regler för hur litteraturen bedöms och värderas.<sup>108</sup>

Broady förklarar vidare att inom det litterära fältet ryms författare, kritiker, förläggare, litteraturforskare, institutioner som bibliotek, förlag, universitet, akademier, litterära tidskrifter och dagstidningarnas kultursidor. I fältet pågår en maktkamp om vad som är god litteratur och rätten att bedöma litterära kvaliteter. Det litterära fältet består inte enbart av verk och alster (dikter, romaner, noveller) utan också själva genren, stilen, värden och bedömningsgrunder.<sup>109</sup> Broady skriver att i det litterära fältet (och inom andra konstnärliga

---

<sup>105</sup> Ibid., s. 40.

<sup>106</sup> Ibid., s. 172, s. 180.

<sup>107</sup> Jackie Marsh, "Superhero stories – Literacy, gender and popular culture", *Boys and Girls in the primary classroom*, Christine Skelton och Becky Francis (red.), Berkshire, 2003, s. 73.

<sup>108</sup> Donald Broady, "Inledning", Pierre Bourdieu, *Konstens regler*, Stockholm/Stehag, 2000, s. 9f.

<sup>109</sup> Broady, "Inledning", Pierre Bourdieu, *Konstens regler*, 2000, s. 10.

fält), finns det ett intellektuellt och ett kommersiellt område i motsatsförhållande till varandra. De som vill ingå i det intellektuella området försöker vinna erkännande hos andra författare, kritiker och så vidare och de som ingår i det kommersiella området strävar efter att nå så många som möjligt genom massproduktion.<sup>110</sup>

Broady påpekar att Bourdieu menar att författare och konstnärer har en hel del att lära forskare, i fråga om självständig utveckling i olika verktyg (konst, litteratur) och frigörelse från yttre villkor (institutioner, akademier etcetera). Men inte på det viset att konstnärer skulle vara naiva och inte se de etablerade konventionerna utan tvärtom, för att de har en extra skarp blick i det egna fältet.<sup>111</sup> Lennart Hellsings inlägg om klassiker i barnlitteraturen utgör ett tydligt exempel. När Helsing skriver att klassiker vid en viss tidpunkt upphör att vara barnlitteratur för barn och övergår till att vara kulturhistoria för vuxna,<sup>112</sup> får han också medhåll av bland annat barnlitteraturforskaren Ulla Rhedin.<sup>113</sup>

Bourdieu skriver att de författare vilka är ekonomiskt oberoende av sitt skapande kan dels ägna mer tid åt sitt författande och dels vara gränsöverskridare, eftersom de inte är ekonomiskt beroende av fältet. Författare utan dessa ekonomiska förutsättningar måste använda en del av sin tid till annat arbete eller producera verk som uppskattas av en bredare publik.<sup>114</sup> För att kunna ha en dominerande position inom fältet krävs det antingen ett ekonomiskt eller kulturellt kapital. I den hierarkiska ordningen i fältet finns en kamp mellan två principer, dels det "heteronoma" där den ekonomiska och politiska dominansen i fältet finns och den "autonoma" där konstens värde i sig självt finns. Inom fältet finns också delfält, som representeras av de med begränsad produktion och de med bred produktion. Ur ett litterärt perspektiv vinner den som förlorar ekonomiskt, en maktposition i fältet.<sup>115</sup> Försvarare av det autonoma fältet menar att det finns en motsättning "mellan verk som skapats för publiken och verk som måste skapa sin publik".<sup>116</sup> I Bourdieus resonemang kan man ställa sig frågan: För vilka författare och illustratörer är det möjligt att föra utvecklingen av barnlitteraturen vidare?

---

<sup>110</sup> Ibid., s. 17.

<sup>111</sup> Ibid., s. 25.

<sup>112</sup> Hellsing, 1999, s.62 och s.64f.

<sup>113</sup> Rhedin, *Barns smak om barn och estetik*, Banér (red.), 2004, s. 159.

<sup>114</sup> Pierre Bourdieu, *Konstens regler*, Stockholm/Stehag, 2000, s. 376f.

<sup>115</sup> Ibid., s. 314ff.

<sup>116</sup> Ibid., s. 317.

## Block II – Diskurser om barn och barndom

I block II studerar jag några olika syner på barn och barndomsföreställningar, vilka diskurser de representerar och ger litterära exempel från bilderböckerna jag näranalyserar. I blockets andra del studerar jag genus betydelse i förskolan och hur genus gestaltas i de näranalyserade bilderböckerna. Jag analyserar bilderböckerna med text och bild i samklang som utgörande av berättelsen. De böcker jag näranalyserar i block II i både del ett och del två är följande:

Gunilla Bergström – *Hur långt når Alfons?* (2002), Lena och Olof Landström – *Bu och Bä får besök* (2006), Pija Lindenbaum – *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), Astrid Lindgren och Ingrid Nyman – *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), Barbro Lindgren och Eva Eriksson – *Max nalle* (1981), Jan Lööf – *Pelle i djungeln* (2005), Sven Nordqvist – *När Findus var liten och försvann* (2001), Margret och H.A. Rey – *Pricken* (1945) samt Jujja och Tomas Wieslander (text), Sven Nordqvist (bild) – *Mamma Mu städar* (1997).

## Första delen Block II - Frågeställningar

I denna del studerar jag barndomsföreställningens betydelse i litteraturen med frågeställningarna: Är den vuxnas föreställning om hur barndomen och barn ska vara avgörande för hur vuxna väljer barnböcker till barnen? Innebär det att den litterära kvalitén i text och bild helt eller delvis förbises, medvetet eller omedvetet? Kan det vara så att vuxna i första hand inriktar sig på textens budskap i bilderboken? Och barnen som är uppväxta med ett bildspråk genom till exempel datorer, spel och film, ger barnen en större förutsättning att läsa in bildens budskap i bilderboken. Kan det betyda att barnen läser in ett annat budskap, än vad den vuxna gör i bilderboken?

## Den idylliska barndomen

I takt med att samhället förändrats har också synen på barndomen förändrats, och det finns en föreställning om att den goda barndomen finns i välfärdsstaten, menar Bengt Sandin och Gunilla Halldén.<sup>117</sup> De påtalar att från 1900-talets början talas om begreppet *barnets bästa* i utredningar och samhällsarbeten. Nu är begreppet i fokus genom Barnkonventionen, staten

---

<sup>117</sup> Bengt Sandin och Gunilla Halldén, "Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom", *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisation*, Bengt Sandin och Gunilla Halldén (red.), Eslöv, 2003, s. 7.

har förändrat sin roll som barndomens beskyddare och decentraliserat ansvaret till lokala myndigheter, verksamheter och föreningar, det har inneburit att betydelse om barnets bästa ökat.<sup>118</sup> Barnets bästa är ett mångtydigt begrepp som tolkas olika av olika institutioner, myndigheter, enskilda och familjer.<sup>119</sup> Johanna Schiratzki sade på en föreläsning angående den juridiska tolkningen av barnets bästa, att den minsta möjliga förändring för barnet är styrande i de juridiska besluten.<sup>120</sup> Enligt Barnkonventionen har barnet en mängd rättigheter, och barnets rätt till kultur uttrycks i Artikel 31:2 på följande vis:

Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet.<sup>121</sup>

I formuleringen kan man ställa sig frågan vad det innebär att till fullo delta och vad är egentligen lämpliga möjligheter, definierat efter vad och av vem? Vem definierar hur den lämpliga barnlitteraturen är gestaltad och berättad? Karin Helander menar att vuxna har en dubbelmoral mot barnen, när de å ena sidan kräver att barnen snabbt ska växa upp och bete sig moget på vägen dit, ändå förbjuds barn de rättigheter en vuxen har.<sup>122</sup> Helander skriver att: ”Barnkulturen skapas på vuxenvärldens villkor. Kulturella representationer av barndom är ofta motstridiga, de berättar snarast om idéer om barndom än realiteter i barns liv. De är ofta en del av vuxenvärldens försök att få kontroll över barn och barndom – också av de vuxnas egna barndomar.”<sup>123</sup> Kan det vara en förklaring till varför barndomsföreställningen om de naivt lyckliga barnen i en idyllisk miljö, likt Bullerbyn, har en stark genomslagskraft i samhället?

---

<sup>118</sup> Ibid., s. 18.

<sup>119</sup> Anne-Li Lindgren, ”Att ha fokus på barns aktivitet – Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten”, *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisation*, Sandin och Halldén (red.), 2003, s. 177.

<sup>120</sup> Johanna Schiratzki, muntl. Måndag den 29 september 2008.

<sup>121</sup> *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter*, Stockholm (2003), 2006 s. 48.

<sup>122</sup> Karin Helander, *Barndramatik och barndomsdiskurser*, Lund, 2003, s. 6.

<sup>123</sup> Ibid., s. 9.

## Det kompetenta barnet

I arbetsplanen för förskolan,<sup>124</sup> finns en bild av barnet som klass- och könslöst, ett perspektiv hämtat från utvecklingspsykologin, med betydelsen att den nya fostran endast kan bedrivas av utbildade pedagoger i förskolemiljö som har en föreställning om hur barn bör utvecklas. Förskolepedagogiken utgår från synen på det kompetenta barnet som tar ansvar för sig själv, för andras handlingar och når en självförståelse, påpekar Anne-Li Lindgren.<sup>125</sup> Lindgren fortsätter med påpekandet att barn (det fysiska barnet), används i förskolepedagogiken i förståelsen om hur de själva fungerar, pedagogerna ska själva observera, dokumentera, utvärdera barnen och verksamheten. Barn ses som kompetenta att fatta sina egna beslut och ändå ta hänsyn till kollektivets bästa, i den ideala barndomen.<sup>126</sup> Helander skriver att diskursen om det *kompetenta* barnet varit giltig under både 1800-talet och 1900-talet, men med olika innebörder.<sup>127</sup> Frågan man kan ställa sig är om konsekvensen av att se barn som kompetenta, upplevs som en börda av barnet?

I bilderboken *Bu och Bä får besök* (2006), av Lena och Olof Landström, finns det kompetenta barnet gestaltat i fåren Bu och Bä. De utför vuxensysslor, som till exempel krattar upp *alla* höstlöven i trädgården.<sup>128</sup> ”Och alla måste till komposten”, säger Bä.<sup>129</sup> vilket naturligtvis det kompetenta barnet inser. Bu och Bä *vet* att när hjulet gnisslar behöver det smörjas,<sup>130</sup> och dessutom *vet* Bu och Bä att det heter hjulaxeln där hjulet ska smörjas.<sup>131</sup> Att Bu och Bä ändå är barn visar pallen, de behöver för att nå upp till handfattet,<sup>132</sup> och våningssängen de sover i,<sup>133</sup> Bu och Bä är kompetenta barn, mogna att ta ansvar för sig själva och sin omgivning.

Ett annat exempel på det kompetenta barnet gestaltas i *Mamma Mu städar* (1997). När Kråkan i sin städiver har sprutat hela ladugården, inklusive korna, vita (med

---

<sup>124</sup> Arbetsplanen för förskolan skrevs av socialstyrelsen åren mellan 1975-1979 som blev utgångspunkt för den kommunala förskolan., enligt Lindgren, *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisation*, Sandin och Halldén (red.), 2003, s.182.

<sup>125</sup> Lindgren, *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisation*, Sandin och Halldén (red.), 2003, s. 188 och s. 201.

<sup>126</sup> Ibid., s. 207f.

<sup>127</sup> Helander, 2003, s. 12.

<sup>128</sup> Lena och Olof Landström, *Bu och Bä får besök*, Stockholm 2006, bilduppslag ett.

<sup>129</sup> Ibid., bilduppslag två vänster sida.

<sup>130</sup> Ibid., bilduppslag tre vänster sida.

<sup>131</sup> Ibid., bilduppslag fyra vänster sida.

<sup>132</sup> Ibid., bilduppslag sexton höger sida.

<sup>133</sup> Ibid., sista bilduppslaget.

kalk), då kräver den milda, vänliga Mamma Mu (barnet), att Kråkan ska tvätta bort den vita färgen från korna. ”Mamma Mu räckte honom en trasa. – Torka Kråkan, sa hon.”<sup>134</sup> Det går även att dra paralleller mellan Kråkan och en stressad vuxen, en förälder som vill att allting ska vara perfekt, och gör allting ”bäst” och ”fortast” själv, när Kråkan klagat på den bristfälliga städning utförd av barnet i gestalten Mamma Mu, men barnet är nöjt med det barnet förmår göra. Det bekräftas av orden ” - Du tittar ju bara på vad jag *inte* har gjort, sa Mamma Mu. Titta på vad jag *har* gjort.”<sup>135</sup> Det ser jag som ett vanligt fenomen i vuxen - barn relationen, vuxnas fokusering på det som inte har utförts. Det visar även på vuxnas dubbelmoral, när det kompetenta barnet inte anses kompetent nog att städa. Det är dock inte självklart att Kråkan är en föräldergestalt boken igenom, i till exempel bilduppslag fyra kan han tolkas som ett påhittigt energiskt barn i paritet med andra skapelser av Nordqvists, som till exempel, katten Findus. Om man betraktar Kråkan i båda rollerna förälder och barn går det att göra detsamma med figuren Mamma Mu, när hon följer Kråkans upptåg med ett vuxet lugn och till slut kräver av Kråkan att städa upp efter sig.

Det kompetenta barnet finns även i Jan Lööfs *Pelle i djungeln* (2005), där Pelle tar sin födelsedagspresent, en såg, och ger sig ut i djungeln för att leta virke till ett husbygge. I djungeln träffar Pelle Tarsan och hans apa. Tarsan gestaltas som en gammal luffare där han sitter och spelar kort med sin apa och inte mindre än åtta (öl)flaskor ligger och står runt omkring på marken.<sup>136</sup> Tarsans hus har för länge sedan ramlat ner och därför erbjuder sig Pelle att bygga ett nytt. Pelle *vet* att man ska börja med en ordentlig trappa om huset ska bli bra.<sup>137</sup> Och när apan blir tillfångatagen i en bur *vet* Pelle hur han ska förhindra att det händer igen. Pelle är mycket arg på djurskötarna som försökt fånga en vild apa till sin djurpark.<sup>138</sup> Pelle *hotar* djurskötarna med polisen och djurskötarna *måste* lova på heder och samvete att inte försöka fånga fler vilda djur. ” – Vi ska inte göra om det, sa dom. Bara du inte anmäler oss för polisen.”<sup>139</sup> Bilden visar en bestämd Pelle med ett varnande finger, den ena djurskötaren har ett förvånat lite skrämt ansiktsuttryck, och den andra djurskötaren har en bekymrad och

---

<sup>134</sup> Jujja och Tomas Wieslander (text), Sven Nordqvist (bild), *Mamma Mu städar*, Stockholm 1997, bilduppslag elva höger sida.

<sup>135</sup> Ibid., bilduppslag tre höger sida.

<sup>136</sup> Jan Lööf, *Pelle i djungeln*, Stockholm, 2005, bilduppslag fyra vänster sida.

<sup>137</sup> Ibid., bilduppslag sex vänster sida.

<sup>138</sup> Ibid., bilduppslag tolv.

<sup>139</sup> Ibid., bilduppslag tretton höger sida.

undergiven kroppshållning.<sup>140</sup> Här finns en maktrelation mellan barn (Pelle) och vuxen (djurskötarna) där auktoriteten och den reella makten finns hos barnet.

### **Det sårbara barnet och det fria barnet**

Qvarsell anser att Janusz Korczaks perspektiv är giltigt även på dagens svenska barn och i artikeln "Samtal om barnkultur" är Qvarsell i en fiktiv dialog med Korczak, där Korczak bland annat poängterar hur viktig leken är och att barn i sin ensamhet besjälår föremål i leken. Bakgrunden till populariteten bland vissa barnboksförfattare att använda förmänskligande djur som protagonister, kanske finns i barns förmåga att besjåla föremål. Qvarsell skriver, efter Korczak, "Barndomen är ett drama snarare än ett paradiset",<sup>141</sup> en barndomsföreställning vuxna kan känna sig främmande inför. Vad det gäller maktrelationen mellan vuxna och barn reflekterar Qvarsell över Korczaks ord om makt och maktlöshet, Qvarsell menar att barnen inte känner respekt för personen (lärare, föräldrar etcetera) som för tillfället innehar och utövar makten utan för själva makten i sig själv.<sup>142</sup> Det härleder jag till vad Helander skriver angående diskursen om det sårbara barnet, som "utgår från en filantropisk syn på barnet som värnlöst och utsatt."<sup>143</sup> Med en koppling till att barnet kan vara utsatt för vuxnas övergrepp i psykisk och/eller fysisk handling.<sup>144</sup> Jag tolkar in Margret och H.A. Reys *Pricken* (1945), i diskursen om det sårbara barnet, utsatt för vuxnas övergrepp i psykologisk mening, att inte passa in i sin egen familj, vara annorlunda, och inte bli helt accepterad. Prickens mamma beklagar att Pricken har prickar, "Stackars, stackars lilla Pricken!".<sup>145</sup> Att Pricken inte ser ut som sina syskon får konsekvenser, han kan inte följa med till morfaderns födelsedagskalas och lämnas därför ensam hemma.<sup>146</sup> Det visar både obetänksamma ord och en obetänksam handling, psykiska övergrepp av en vuxen mot barnet, berättade i en förnumstig historia med ett moraliskt budskap riktat till de vuxna, att acceptera olikheter.

---

<sup>140</sup> Ibid., bilduppslag tretton höger sida.

<sup>141</sup> Birgitta Qvarsell, "Samtal om barnkulturen", *Janusz Korczak och barnens värld*, Leif Mathiasson (red.), Lund, 2004, s. 125.

<sup>142</sup> Ibid., s. 127.

<sup>143</sup> Helander, 2003, s. 11.

<sup>144</sup> Ibid., s. 11f.

<sup>145</sup> Margret och H.A. Rey, *Pricken*, Stockholm, 1945, bilduppslag ett höger sida.

<sup>146</sup> Ibid., bilduppslag fyra höger sida.

I motsats till diskursen om det sårbara barnet ser jag diskursen om det *fria* barnet, barnet som gör som hon vill och står utanför inflytande från vuxnas auktoritet. Helander skriver att den pedagogiska utvecklingen under 1900-talet påverkades av idéer om en demokratisk barnuppfostran.<sup>147</sup> Som naturligtvis Pippi är ett exempel på, ekonomiskt oberoende och utan vuxna som styr hennes värld.<sup>148</sup> I Astrid Lindgrens *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), berättar texten: ”Pippi har ingen mamma och ingen pappa, och det tycker hon är rätt skönt, för på det viset finns det ingen, som kan säga åt henne, att hon ska gå och lägga sig just när hon har som allra roligast. Hon gör alltid som hon vill.”<sup>149</sup> Pippi är det fria barnet och kan utgöra ett hot mot vuxenvärldens auktoritet.

## Barn som hotade

I föreställningen om barndomen finns det flera olika teorier och tolkningar av dessa föreställningar. De föreställningar som offentliggörs ofta i olika medier får den starkaste genomslagskraften, eftersom den når många människor, menar Dion Sommer.<sup>150</sup> Ett exempel menar jag, är föreställningen om ”curlingföräldrar”, det vill säga de föräldrar som serverar sina barn i meningen att de sopar bort allt grus på barnens väg i livet, begreppet curlingföräldrar har lyfts fram i media och kanske bidragit till att begreppet anammas.

Sommer menar att när vuxna idag tror att de ser barnet som det är, är föreställningen ändå påverkad av olika expertisuttalande som styr tolkandet av barns beteende. En vuxen människa bär också med sig sin personliga erfarenhet av den egna barndomen samt de eventuella egna barnens och andras barns barndom. Den professionella pedagogen är påverkad av sin utbildning där olika uppfattningar om barns villkor har tolkats. Sommer menar att det fungerar som ett filter när vuxna tolkar barns beteende och detta filter behöver ständigt granskas och förändras i takt med ny forskning och ökad praktisk erfarenhet.<sup>151</sup> Sommer påpekar att i både det professionella samtalet och i den offentliga debatten talas det idag mycket om, ”den dubbelarbetande familjen, barnens uppväxtvillkor

---

<sup>147</sup> Helander, 2003, s. 12.

<sup>148</sup> Ibid., s. 12.

<sup>149</sup> Astrid Lindgren, *Känner du Pippi Långstrump?*, Stockholm, 1947, s. 9.

<sup>150</sup> Dion Sommer, *Barndomspsykologi*, Stockholm, 2007, s. 67.

<sup>151</sup> Ibid., s. 83f.

och barn som hotade”.<sup>152</sup> Sommer anser att barn upplevs som hotade, kan bero på att det i vår tid finns en risk för till exempel miljökatastrof, terrorism eller att världsekonomin ska haverera, oavsett om det finns fakta och underlag som styrker detta hot, knyter det an till våra känslor och blir ett upplevt hot. Vuxna kan känna en diffus ångest och oro inför framtiden av de hot som förmedlas i media. När allting förändras, som det gör i ett informationssamhälle, i en takt där vi inte hinner med, blir det okända ett hot.<sup>153</sup> Kanske som en reaktion mot det okända hotet skapade Sven Nordqvists boken, *När Findus var liten och försvann*. I Pettson och Findus värld finns inga medier som kan fresta barnet med vuxenlivet och få barnet att förkasta själva barndomen. Hos Pettson och Findus är det enkla, vardagliga livet på landet giltigt, där det fixas och pysslas dagarna i ända, långt från stress, skilsmässor, relationsproblem och dubbelarbetande föräldrar. Här äger man tiden och tillbringar dygnet runt i relationen vuxen – barn.

Sommer menar att det inte bara är de stora globala hoten som oroar, utan även hot i vardagen med könsrollsförändringar och upplösandet av kärnfamiljen, som leder till nya villkor för barnen att anpassa sig till.<sup>154</sup> Ett vanligt vardagligt hot som föräldrar upplever att deras barn kan drabbas av, är att de ska gå vilse och råka ut för en fara de inte kan hantera. Det gestaltas i *När Findus var liten och försvann*. Den annars orädda, vilda och smått anarkistiska Findus, har även han varit liten och rädd en gång. Det händer när Findus är ett yngre barn (kattunge), och på upptäcktsfärd i huset. Han villar bort sig och befinner sig plötsligt ute i den farliga trädgården, där faran i form av en grävling hotar honom. Pettson blir naturligtvis utom sig av oro och letar överallt, som en förälder, orolig över att barnet har råkat illa ut.<sup>155</sup> I bilduppslaget som visar hur Pettson letar överallt, förstärker texten föräldrarnas oro med orden, ”Och själv visste han inte att just då, bara tio meter därifrån, satt den lille katten och var livrädd.”<sup>156</sup> Bilduppslag åtta och nio vänster sida, visar hur fruktansvärt rädd Findus är, det förstärker föräldrarnas oro.

Att vuxna bekymrar sig så mycket för barnen i sig, kan få negativa följder i att de barn som verkligen far illa inte syns i det stora orosmolnet, menar Sommer, och påpekar att

---

<sup>152</sup> Ibid., s. 85.

<sup>153</sup> Ibid., s. 86f.

<sup>154</sup> Ibid., s. 87.

<sup>155</sup> Sven Nordqvist, *När Findus var liten och försvann*, Stockholm, 2001, bilduppslag sex.

<sup>156</sup> Ibid., bilduppslag sex, höger sida.

det inte finns någon forskning som bevisar att barnen i sig, som grupp, varken har eller är stora problem. Istället gör vi mycket mer för barnen idag och de har det på många sätt mycket bättre.<sup>157</sup> Sommer skriver att ”i kölvattnet av samhällsutvecklingen blir fler och fler barn med beteendemässiga och psykologiska problem”,<sup>158</sup> identifierade i en stereotyp föreställning av barn som grupp.<sup>159</sup>

### Det oskuldsfulla barnet

Idén om det oskuldsfulla barnet är giltig än idag, framhåller Malena Janson i sin avhandling *Bio för barnens bästa?* Hon hänvisar till paradisskildringen av barndomen i Bullerbyn, där allting är trevligt, ofarligt och i princip konfliktfritt, en idyll. Janson menar att det möjliggörs genom att barndomen ses som en egen värld, skild från vuxnas värld.<sup>160</sup> Janson skriver, ”Bullerbybarnens frihet och makt råder nämligen bara i just deras miniatyrvärld, fjärran från verkligheten och den reella makten.”<sup>161</sup> Det tolkar jag som att barnen inte är ett hot mot den vuxna auktoriteten, och barn anses naiva och av naturen skapade som alltigenom goda. Det vill säga diskursen om det *goda* barnet, som enligt Helander har sitt ursprung i ”kristendomens tanke att barnet står särskilt nära Gud med Jesusbarnet som symbol för oskuld och renhet”.<sup>162</sup> Kanske Gunilla Bergströms skapelse Alfons kan kopplas till diskursen om det goda barnet. Alfons hör i alla fall hemma i diskursen om det *snälla* barnet i barnboken *Hur långt når Alfons?* (2002), där ler Alfons på alla bilduppslag utom ett,<sup>163</sup> och när Alfons slår sin bästa vän Viktor,<sup>164</sup> negligeras händelsen i jämförelse med hur jättesnäll Alfons är mot Småtting (ett yngre barn).<sup>165</sup> Hallberg har analyserat hela Alfonssviten och skriver: ”Gemensamt för svitens motiv är en stark anknytning till en samtida barndomsdiskurs, som trots viss dekonstruktion inte ifrågasätts.”<sup>166</sup> Det betyder i min tolkning att diskursen om det

---

<sup>157</sup> Sommer, 2007, s. 87ff.

<sup>158</sup> Ibid., s. 109.

<sup>159</sup> Ibid., s. 109.

<sup>160</sup> Malena Janson, *Bio för barnens bästa?*, (Diss.), Stockholm, 2007, s. 63f.

<sup>161</sup> Ibid., s. 65.

<sup>162</sup> Helander, 2003, s. 11.

<sup>163</sup> Gunilla Bergström, *Hur långt når Alfons?*, Stockholm, 2002, bilduppslag tre.

<sup>164</sup> Ibid., bilduppslag nio vänster sida.

<sup>165</sup> Ibid., bilduppslag tio.

<sup>166</sup> Kristin Hallberg, ”Kom an, Alfons Åberg!: En studie av Gunilla Bergströms bilderbokssvit”, *Barnlitteraturanalyser*, Maria Andersson och Elina Druker (red.), Lund, 2008, s. 23.

snälla barnet är giltigt i tidigt 2000-tal, eller kanske diskursen om det snälla barnet med koppling till det goda barnet, alltid är giltigt i någon form.

Janson menar att vuxna vill se bilden av det oskuldsfulla barnet i den lyckliga barndomen, för att det fungerar som en besvärjelse av de mörka hoten mot barnen.<sup>167</sup> Det kan kopplas till Sommers resonemang att vuxna upplever ett känslomässigt, diffust hot i risksamhället och strävar efter att skydda barnen från eventuella faror.<sup>168</sup> Janson anser att de oskuldsfulla barnen blir omänskliga och stereotypa i sin brist på andra känslor och egenskaper än de rent goda.<sup>169</sup> Janson skriver att, ”Astrid Lindgren har haft enorm betydelse för utformningen av barndomsdiskursen i Sverige under andra hälften av 1900-talet”.<sup>170</sup> Jag menar att det är med största sannolikhet så, men Astrid Lindgren har inte enbart skrivit om de lyckliga barnen i Bullerbyn, vare sig Pippi, Ronja eller Emil (för att nämna några exempel), är stereotypa skildringar av barn eller barndom. Maria Andersson skriver att nästan alltid ”har det goda livet i Lindgrens verk ofta en skuggsida, som får idyllen att träda fram i klarare färger samtidigt som den ifrågasätts.”<sup>171</sup> Andersson menar om betydelsen av Astrid Lindgrens verk, ”Hennes verk har förvandlats till en symbol för svenskhet, som ibland har relativt lite att göra med innehållet i texterna.”<sup>172</sup> En fråga man kan ställa sig, om det är så att vuxna väljer ut de mest idylliska skildringarna av barn och barndom ur Astrid Lindgrens verk och gör dem giltiga som norm?

En idyllisk skildring av den svenska barndomen kan ett exempel från Jujja och Tomas Wieslander, *Mamma Mu städar* (1997), bidra med. I boken gestaltas den svenska vår-idyllen på landet med vitsippor, gårdsgård, nyutslagna björkar samt en vänligt leende och nöjd ko med gammaldags koskälla om halsen.<sup>173</sup>

En hyllning till kärnfamiljen som idyll med mamma, pappa och barn, förmedlas i *Pricken*. Berättelsens två familjer, Mamma Kanin med åtta vita kaninungar och en brunprickig kaninunge (Pricken), och Herr Brun med sexton (lite oklart hur många kaninungar det egentligen är), brunprickiga kaninungar och en vit kaninunge (Lill-Vit),

---

<sup>167</sup> Janson, 2007, s. 69.

<sup>168</sup> Sommer, 2007, s. 85ff.

<sup>169</sup> Janson, 2007, s. 71.

<sup>170</sup> Ibid., s. 92.

<sup>171</sup> Maria Andersson, ”Borta bra, men hemma bäst?: Elsa Beskows och Astrid Lindgrens idyller”, *Barnlitteraturanalyser*, Maria Andersson och Elina Druker (red.), Lund, 2008, s. 63.

<sup>172</sup> Ibid., s. 65.

<sup>173</sup> Jujja och Tomas Wieslander, *Mamma Mu städar*, Stockholm, 1997, första och sista bilduppslaget.

respektive familjs problem (att en kaninunge är olik de andra), blir löst först när de förenas i en familj och Mamma Kanin kysser Herr Brun på riktigt,<sup>174</sup> och naturligtvis avslutas den lyckliga föreningen med en stor festmåltid. Runt bordet är antalet vita kaninungar fjorton och antalet brunprickiga kaninungar fjorton,<sup>175</sup> det kan tolkas som att prickar eller inte saknar betydelse eller att det saknar betydelse först när antalet är jämt fördelat.

### **Det erkända barnet**

Föreställningen om att barndomen är den period när fantasin är mest utvecklad är inte med sanningen överensstämmande, enligt Vygotskij. Barns fantasi är annorlunda än vuxnas, barn har mindre erfarenhet (erfarenhet är fantasins källa) och andra intressen. Barns fantasi är enklare, elementärare och torftigare än en vuxens fantasi vilken är mer komplex och nyanserad i en mångfald.<sup>176</sup> I barns fantasi finns ett oberoende till verkligheten (eftersom barnet inte har så stor erfarenhet av verkligheten ännu), vilket gör att många uppfattar barns fantasi rikare än en vuxens fantasi. Men det är i själva verket en barnslig fantasi som befinner sig under utveckling. Barns förmåga att föreställa sig saker är mindre än hos vuxna. Men barn tror mer på sin fantasi och har sämre kontroll över sin fantasi. Den vuxna förstår någonting som överkligt men i barns förståelse är det verkligt.<sup>177</sup> Vygotskijs resonemang (om vi väljer att tro på det) kan bidra till ett ökat barnperspektiv i förståelsen av hur barn fungerar i samband med olika kulturella aktiviteter, till exempel med litteraturen. Det är också möjligt att koppla Vygotskijs tankar till diskursen om vad Helander beskriver som det *psykologiska* barnet, i betydelsen: ett erkännande av barns känslor, fantasier och drömmar.<sup>178</sup> Som jag valt att benämna det erkända barnet, där man erkänner alla barns känslor och ser barnet som en komplex individ.

I Barbro Lindgren och Eva Erikssons *Max Nalle* (1981), tar både text och bild konsekvent hänsyn till de yngre barnens språkutveckling och perspektiv på världen, som bland annat Hallberg påpekar.<sup>179</sup> Ett erkännande av barns känslor gestaltas i protagonisten

---

<sup>174</sup> Margret och H.A. Rey, *Pricken*, Stockholm (1945), 2008, s. 27.

<sup>175</sup> Ibid., sista bilduppslaget.

<sup>176</sup> Vygotskij, 1995, s. 39f.

<sup>177</sup> Ibid., s. 41f.

<sup>178</sup> Helander, 2003, s. 13.

<sup>179</sup> Hallberg, *Konsten att berätta för barn: Barnboken*, Berefelt och Banér (red.), 1996, s. 95.

Max, tillexempel när "Max pussar nallen",<sup>180</sup> och "Max biter nallen".<sup>181</sup> Texten är på den vänstra sidan i bilduppslaget och bilden på den prioriterade sidan (höger). Bilden har också en egen handling där hunden (vovven) biter sönder Max tofflor. Även om Max konstaterar att nallen är *snäll*, kan han ändå inte låta bli att *bita* i nallen, kasta upp den i luften och den *råkar* hamna med huvudet före i pottan. Dramat får ändå ett lyckligt slut när hunden räddar nallen och ger den till Max. Att hunden samtidigt i bilden har bitit sönder Max toffel lämnas okommenterat i texten och utan lösning, det kan vara ett stort drama i barndomen för de yngsta barnen. Berättelsen i bilden om vad hunden gör med Max tofflor är ett exempel på *ikonotext*, ett begrepp myntat av Kristin Hallberg, där bilden berättar någonting som inte nämns i texten men som ändå samverkar i en helhet med texten.<sup>182</sup> I det här exemplet gör hunden med tofflorna vad Max gör med Nallen, det finns på det viset ett samspel mellan Max och hunden, men hundens handlingar med tofflorna lämnas som sagt okommenterat i texten.

Ett erkännande av barnet återfinns också i Pija Lindenbaums *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), med fokus på barnet Ellas (Lill-Zlatan) relation till sin favoritmorbror, Tommy. Ella blir svartsjuk på Tommys (pojke)vän Stewe som oväntat finns i Tommys kök.<sup>183</sup> Ellas svartsjuka visas i en rad händelser, när hon försöker förstöra för Stewe, tillexempel håller socker på hans skor,<sup>184</sup> och blöter ner toalettpappret när det är Stewes tur på toaletten.<sup>185</sup> Tydligast blir Ellas svartsjuka när hon bäddat ner sig i sängen, med bilden i en dominerande grå/brun tonskala och Ella bestämmer, "Jag ska aldrig mer vara med Tommy. Jag ska bara ligga här och vara långtråkad. I alla dagar."<sup>186</sup> Berättelsen är expanderande och Ella utvecklas till att acceptera Stewe. Helander menar att i diskursen om det psykologiska barnet tar man hänsyn till barnets känslor på det viset att, "Barnets inre analyseras genom samspelet med dess nära relationer, i synnerhet inom familjen."<sup>187</sup> Det anser jag att Lindenbaum gör i *Lill-Zlatan och morbror raring*.

---

<sup>180</sup> Barbro Lindgren och Eva Eriksson, *Max Nalle*, Stockholm, 1981, bilduppslag fem vänster sida.

<sup>181</sup> Ibid., bilduppslag sju, vänster sida.

<sup>182</sup> Kristin Hallberg, "Kom an, Alfons Åberg!: En studie av Gunilla Bergströms bilderbokssvit", *Barnlitteraturanalyser*, Maria Andersson och Elina Druker (red.), Lund, 2008, s. 9.

<sup>183</sup> Pija Lindenbaum, *Lill-Zlatan och morbror raring*, Stockholm, 2006, bilduppslag fyra.

<sup>184</sup> Ibid., bilduppslag fem höger sida.

<sup>185</sup> Ibid., bilduppslag sju vänster sida.

<sup>186</sup> Ibid., bilduppslag åtta höger sida.

<sup>187</sup> Helander, 2003, s. 13.

## Den frånvarande föräldern

Har föräldragestalter någon egentlig betydelse i bilderboken eller existerar de bara som skuggfigurer i en biroll? Maria Nikolajeva påpekar att: ”den frånvarande föräldern är ett nödvändigt element i barnlitteraturen, själva förutsättningen för att äventyret eller själens utveckling kan börja.”<sup>188</sup> I *Max nalle* där Max, Vovven och Nallen figurerar i berättelsens drama är ingen förälder aktiv i berättelsen. Boken *Känner du Pippi Långstrump?*, förklarar i texten att Pippi har förskonats från föräldrar och är fri att uppleva vilka äventyr som helst. Berättelsen om *Lill-Zlatan och morbror raring* förmedlar i texten att protagonistens föräldrar är bortresta och själv har hon privilegiet att vara hos mormor, det leder till en själslig utveckling hos protagonisten. I historien *Pelle i djungeln* är ingen förälder nämnd och Pelle ger sig av på äventyr i djungeln, där han löser problemen självständigt. I *Bu och Bä får besök*, bor barnen (fåren) själva och löser problemen som uppstår utan inblandning av vuxna, de utvecklas utan föräldragestalter. Men hur är det med *Hur långt når Alfons?* där finns visserligen Alfons pappa, men inte närvarande i historien, Alfons funderar självständigt till en ökad förståelse. I boken *Mamma Mu städar*, antyder redan titeln att en förälder är närvarande. Men även om kon heter Mamma Mu kan hon förknippas med en drömmande och lite förnumstig flicka som lär sig att stå upp för det som är rätt, och därmed utvecklas. *När Findus var liten och försvann*, är Pettson utan tvekan förälder till Findus men när Findus är ute på äventyr, går vilse i huset och hamnar ute på den stora farliga gården, är inte Pettson närvarande. Till sist *Pricken*, där både en mamma och en pappa finns, men det är först när Pricken ger sig av från hemmet som han kan erfara en lösning på problemet: att han är olik sina kaninsyskon.

Den frånvarande föräldern är en gemensam nämnare i dessa böcker men kan det kopplas till en specifik diskurs och barndomsföreställning? Jag fortsätter den kopplingen i avslutningen, under rubriken ”En gemensam diskurs”.

---

<sup>188</sup> Nikolajeva, (1998), 2004, s. 134.

## Andra delen Block II – Genus i barnlitteraturen

I denna del studerar jag hur genus kan ha betydelse i det barnkulturella och barnlitterära fältet. Med litterära exempel undersöker jag hur genus gestaltas i de näranalyserade bilderböckerna.

### Genusperspektivet i litteraturen och förskolans värld

Genus i det barnlitterära fältet är feminint dominerande, majoriteten av de litteraturvetenskapliga forskarna om barnlitteratur är kvinnor, det bekräftas av denna uppsats referenser. Svenska Barnboksintitutets (SBI) undersökning av utgivna barnböcker år 2008 visar att den kvinnliga dominansen bland bilderboksförfattare och illustratörer är övervägande.<sup>189</sup> Kritiker av barnlitteratur och bibliotekarier med inriktning mot barnlitteraturen är ofta kvinnor, som också visas i den här uppsatsens referenser. Kåreland och Lindh-Munther skriver att det pedagogiska fältet är feminint dominerat både bland verksamma pedagoger som bland forskare i pedagogik om barn.<sup>190</sup> Frågan man kan ställa sig är, om det går att utläsa och i så fall hur, ett feminint dominerande perspektiv påverkar urvalet av barnböcker.

### Könsidentitet

För att förstå vilken betydelse genus har måste det feminina och det maskulina ses i relation till varandra, menar Christine Skelton och Becky Francis.<sup>191</sup> De påpekar att andra faktorer, som etnicitet, social bakgrund och klass har betydelse, i till exempel påståendet att pojkar presterar sämre i skolarbetet än flickor.<sup>192</sup> Flickor och pojkar utvecklar och förstår kön genom vuxnas värderingar och förväntningar på hur flickor respektive pojkar ska/bör bete sig. Detta kan i många avseende förmedlas från vuxna till barn.<sup>193</sup> Liknande tankegångar är Bronwyn Davies inne på när hon framhåller att de egenskaper vuxna menar är förknippade med maskulint och feminint (såväl de positiva som de negativa egenskaperna), använder barn när

---

<sup>189</sup>[http://www.sbi.kb.se/upload/Public/Utgivning%20och%20förmedling/Bokprovning/Trender\\_statistik\\_2008.pdf](http://www.sbi.kb.se/upload/Public/Utgivning%20och%20förmedling/Bokprovning/Trender_statistik_2008.pdf).

<sup>190</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 64ff.

<sup>191</sup> Christine Skelton och Becky Francis, "Introduction", *Boys and Girls in the primary classroom*, Christine Skelton och Becky Francis (red.), Berkshire, 2003, s. 3f.

<sup>192</sup> Ibid., s. 5f.

<sup>193</sup> Ibid., s. 13.

de ska identifiera sig med kön. Davies anser att speciellt de negativa egenskaperna, där maskulint förknippas med till exempel våld och en ovilja att hjälpa till, och feminint förknippas med blyghet samt fixering vid skönhet och familj, har betydelse för barnet därför, ”att just dessa egenskaper är avgörande för att markera uppdelningen i manligt och kvinnligt”.<sup>194</sup> Davies menar att människan antingen identifierar sig som man eller kvinna hör till en självklar kunskap barn måste lära sig, och i umgänge med andra människor lär sig barn hur de ska se på sig själva och andra människor.<sup>195</sup> Genom att använda de begrepp som är giltiga i samhället, för att identifiera sig med kön, är vi också medverkande till att bekräfta den rådande könsordningen.<sup>196</sup>

## Genus i barnlitteraturen och förskolan

I Kåreland och Lindh-Munthers studie i förskolan, visar det sig att pojkars och flickors litteraturintresse är lika stort, men de gör lite olika val av böcker.<sup>197</sup> Studien visade att manliga protagonister var mer än dubbelt så vanligt som kvinnliga protagonister i de lästa böckerna under läsdagboksperioden. Det var dock relativt vanligt med både en kvinnlig och manlig huvudperson i samma bok. Antaganden finns att barnet föredrar att läsa en bok där protagonisten tillhör samma kön som barnet självt.<sup>198</sup> Man kan ställa sig frågan om det betyder att pojkar läser mer böcker än flickor i förskoleåldern, eller att flickor också läser böcker med manliga huvudpersoner, i brist på alternativ för flickorna, eller för att det inte har någon betydelse för flickorna vilket kön huvudpersonen har?

Kåreland och Lindh-Munther påpekar att om vi ser manlighet som norm, betyder det att i böcker där huvudpersonen inte går att könsbestämma uppfattas könet företrädesvis som maskulint.<sup>199</sup> De menar att det finns skäl att tro att barnlitteraturen påverkar barnen när de ska identifiera sig med kön, därför har det betydelse hur det feminina och det maskulina skildras i barnböcker.<sup>200</sup>

---

<sup>194</sup> Bronwyn Davies, *Hur flickor och pojkar gör kön*, Stockholm, 2003, s. 9.

<sup>195</sup> *Ibid.*, s. 13.

<sup>196</sup> *Ibid.*, s. 28.

<sup>197</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 112.

<sup>198</sup> *Ibid.*, s. 122.

<sup>199</sup> *Ibid.*, s. 125.

<sup>200</sup> *Ibid.*, s. 126.

Om genus i förskolan framhåller Eva Johansson i sin bok *Gustav får visst sitta i tjejsoffan*, att förskolans förväntningar på flickor är att de ska vara ansvarstagande, visa omsorg om andra och ha ett relationsbaserat tänkande, pojkar ska vara individfokuserade, vara principfasta och agera efter en hierarkisk ordning. Även om förskolan har en feminin kontroll är den rådande genusordningen i samhället - maskulint överordnat feminint - giltigt även i förskolan.<sup>201</sup> Johansson menar att genus är en av många olika aspekter i barns erfarenhetsvärld.<sup>202</sup> Johansson kunde tyda av sina observationer (en grupp förskolebarn i videofilmade observationer) att kön används för exkludering och inkludering i leken.<sup>203</sup> Och att flickor ofta undervisar och stödjer andra barn, speciellt när de upplever sig ha mer kunskap.<sup>204</sup> Observationerna visade att flickor ibland flyttar sin lek när pojkar kräver tillträde till rummet, men det omvända inträffade aldrig. Det visar på anpassning hos flickorna och dominans hos pojkarna. Johansson menar att inte enbart genus är avgörande för maktpositionen att hävda sin rätt, utan även aspekter som ålder, status i gruppen och rättigheter är viktigt för barnen oavsett ett genusmönster.<sup>205</sup> Att ge omsorg kan också förstärka makten hos den som ger omsorg, för det finns en maktaspekt i att vara den starka och ge den svaga hjälp, att acceptera hjälpen är på sätt och vis att befinna sig i underordning.<sup>206</sup> Även om Johanssons studie är intressant baseras den på en mindre grupp barn, som gör det svårt att dra för stora eller generella slutsatser om resultaten.

## Genus i nio bilderböcker

I de nio bilderböcker jag näranalyserar finns protagonist med båda könen i boken *Bu och Bä får besök* (2006), med manlig protagonist i böckerna *Pricken* (1945), *Pelle i djungeln* (2005), *Hur långt når Alfons?* (2002) och *När Findus var liten och försvann* (2001), kvinnlig protagonist återfinns i böckerna *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), *Mamma Mu städar* (1997) och *Känner du Pippi Långstrump?*(1947). I boken *Max nalle* (1981), är visserligen protagonisten en han men samtidigt utan en dominerande könsidentifikation och eftersom

---

<sup>201</sup> Eva Johansson, *Gustav får visst sitta i tjejsoffan! – Etik och genus i förskolebarns världar*, Stockholm, 2008, s. 13.

<sup>202</sup> Ibid., s. 27.

<sup>203</sup> Ibid., s. 158.

<sup>204</sup> Ibid., s. 171.

<sup>205</sup> Ibid., s. 186f.

<sup>206</sup> Ibid., s. 189.

boken vänder sig till de yngre barnen, i den åldern när barnet ännu inte upptäckt att det finns olika kön, går det att uppfatta protagonisten som utan könsidentitet.

Jag börjar med att analysera bilderböckerna utifrån hur hjältedrömmen gestaltas, Kåreland menar att det maskulina befinner sig i världen utanför hemmet med fokus på äventyr och spänning.<sup>207</sup> Pippi är en hjälte när hon går på cirkus, förutom att hon kan alla cirkuskonster själv, besestrar hon världens starkaste man och publiken jublar, ”- Pippi är segrare, Pippi är segrare, skriker alla människorna i cirkusen.”<sup>208</sup> Pippi är även en hjälte i hemmet när hon kastar upp inbrottstjuvar på ett skåp och tar tillbaka sina pengar, men känner ändå empati med dem när de gråter och ger dem lite pengar att köpa mat för. Berättarrösten i texten höjer ett moraliskt pekfinger, ”Den som är väldigt stark måste också vara väldigt snäll.”<sup>209</sup> Pippi som sakletare (kan ses som synonymt med skattjakt), visar att hon till och med har förmågan att skapa sina egna äventyr av vardagen.<sup>210</sup> Det är några exempel på hur Pippi gestaltas som äventyrslysten och som en hjälte. Bu och Bä befinner sig visserligen i den egna trädgården när de på olika sätt försöker hjälpa en katt ner från ett träd, det kan tolkas som att Bu och Bä vill rädda katten från en fara och på så vis bli hjältar.<sup>211</sup> Pelle ger sig av på äventyr från den trygga bakgården ut till djungeln.<sup>212</sup> Pelle agerar hjälte när han med en dominant säkerhet förmår de vuxna djurskötarna att sluta tillfångata vilda djur i djungeln.<sup>213</sup> Alfons får en hjältestatus i det yngre barnet Småttings ögon, bilden är i lyckligt gult med stjärnor runt Alfons och texten förmedlar ord om Alfons som, ”En kung! En idol!”<sup>214</sup> I besvikelse över att Prickens prickar i pälsen inte accepteras av de vuxna ger sig Pricken av från hemmet och upplever ett äventyr.<sup>215</sup> Han blir en hjälte vid hemkomsten när han får de vuxna att inse att prickar eller inte prickar i pälsen saknar betydelse.<sup>216</sup> Det är tre maskulina protagonister (Pelle, Pricken och Alfons) som upplever äventyr utanför hemmet och gestaltas som hjältar, en feminin protagonist (Pippi) och

---

<sup>207</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 45.

<sup>208</sup> Astrid Lindgren, *Känner du Pippi Långstrump?*, Stockholm, 1947, bilduppslag sju, höger sida.

<sup>209</sup> *Ibid.*, bilduppslag åtta, höger sida.

<sup>210</sup> *Ibid.*, bilduppslag fem.

<sup>211</sup> Lena och Olof Landström, *Bu och Bä får besök*, Stockholm, 2006, bilduppslag åtta, nio, tio.

<sup>212</sup> Jan Löf, *Pelle i djungeln*, Stockholm, 2005, bilduppslag två.

<sup>213</sup> *Ibid.*, bilduppslag elva, tolv och tretton.

<sup>214</sup> Gunilla Bergström, *Hur långt når Alfons?*, Stockholm, 2002, bilduppslag tio.

<sup>215</sup> Margret och H.A. Rey, *Pricken*, Stockholm 1945, bilduppslag fem höger sida.

<sup>216</sup> *Ibid.*, bilduppslag tretton höger sida.

en bilderbok med både en feminin och en maskulin protagonist (Bu och Bä), bland dessa hjältar kan Pippi sägas vara den som bryter könsmönstret. Kåreland och Lindh-Munther menar att Pippi kan betraktas som androgyn, hon pendlar med samma säkerhet mellan det maskulina och det feminina.<sup>217</sup>

I kontrast till det maskulina äventyret utanför hemmet rör sig den feminina traditionella världen i hemmet, med fokus på relationer och vardagsproblem, menar Kåreland.<sup>218</sup> Ella i *Lill-Zlatan och morbror raring*, är en aktiv flicka, hon är ständigt i rörelse och redan första bilduppslaget visar Ella (Lill-Zlatan), liggandes på mage med både ben och armar i rörelse istället för att sitta på stolen vid middagsbordet. Hon har fotbollskläder i gult och rött och fotbollen finns med på nästan alla bilduppslag. Det råder ingen tvekan om, som också Ellas smeknamn Lill-Zlatan förmedlar, att Ella älskar fotboll. I och med det visar Ella en sida som kan förknippas med maskulint beteende men berättelsen är fokuserad på känslor och på relationen mellan Ella och hennes morbror Tommy, även om berättelsen befinner sig både i hemmet (dock inte i Ellas hem) och utanför hemmet. Att berättelsen underförstått visar en homosexuell relation mellan Tommy (morbror raring) och Stewe, saknar betydelse för Ellas svartsjuka och för hennes könsidentitet i berättelsen. Ur ett genusperspektiv har det betydelse som en spegling av olika slags relationer existerande i samhället.

Betydelsen av genus måste förstås med det feminina och det maskulina i relation till varandra, menar Skelton och Francis.<sup>219</sup> Att vara stark, aktiv och utåtagerande anses vara konventionellt maskulint beteende, i jämförelse med att vara passiv och anpassa sig till omgivningens krav samt visa omsorg som är konventionellt feminint beteende, skriver Kåreland och Lindh-Munther.<sup>220</sup> Davies menar att ett konventionellt feminint beteende också är att behaga och bry sig om det yttre.<sup>221</sup> Pippi är naturligtvis stark, vilket gestaltas på flera olika vis, tillexempel när hon bär sin häst på raka armar.<sup>222</sup> Hon är utåtagerande som i exemplet med cirkusen ovan och ständigt aktiv med olika påhitt som när hon skurar köksgolvet med skurborstar på fötterna.<sup>223</sup> När Pippi är sakletare visar det även hennes

---

<sup>217</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 137.

<sup>218</sup> Ibid., s. 45.

<sup>219</sup> Skelton och Francis (red.), 2003, s. 3f.

<sup>220</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 128 och s. 133.

<sup>221</sup> Davies 2003, s. 9.

<sup>222</sup> Astrid Lindgren, *Känner du Pippi Långstrump?*, Stockholm, 1947, bilduppslag två.

<sup>223</sup> Ibid., bilduppslag fyra, höger sida.

omtanke/omsorg om sina vänner Tommy och Annika när hon gömt saker/presenter i stubbar de själva kan hitta, med några anvisningar från Pippi.<sup>224</sup> I motsats till Pippi är Tommy och Annika stereotypa framställningar av maskulint och feminint, vilket de saker Pippi gömt åt dem visar. Tommy får/hittar en fin anteckningsbok med en liten silverpenna till – som syftar till en aktiv handling, att skriva viktiga ord. Annika får/hittar ett rött korallhalsband – vilket för tankarna till att behaga, vara mån om sitt yttre. De presenter Tommy och Annika får på Pippis födelsedagskalas,<sup>225</sup> är också en bekräftelse på Tommy som pojke, han får en flöjt av elfenben –det manar till en aktiv handling: att spela, Annikas bekräftelse som flicka är en brosch som ser ut som en fjäril – ytterligare ett föremål att pryda sitt yttre med.

Max är aktiv och en aning aggressiv i några handlingar, när han biter nallen,<sup>226</sup> och kastar nallen.<sup>227</sup> Max visar även andra känslor, som till exempel när han gråter och känner empati med nallen som inte vill vara i pottan,<sup>228</sup> och när han pussar nallen.<sup>229</sup> Max framställs inte som statisk eller stereotyp utan är både lekfull, kärleksfull, snäll, våldsam, busig, förvånad, ledsen och glad. Med sitt gula hår och sin vita nattskjorta kan Max vara det yngre barnet som både pojke och/eller flicka. Max böckerna är kategoriserade för det yngre barnet. Före två års ålder, innan barn blir medvetna om att det existerar olika kön, som Kåreland och Lindh-Munther påpekar.<sup>230</sup>

I boken *Bu och Bä får besök*, finns en manlig protagonist Bu, med blåa byxor och en svagt lila/grå halsduk och en kvinnlig protagonist Bä, med röd kjol, håret uppsatt i krullig hästsvans med röd rosett och en ljusrosa halsduk. I övrigt är de helt identiska, och i deras handlingar råder det en jämlik turordning. Dom krattar båda upp löven,<sup>231</sup> Bu hämtar skottkärran,<sup>232</sup> Bä hämtar oljekannan,<sup>233</sup> etcetera. Deras försök att få ner katten från trädet kan förutom att uppfattas som en hjälteinsats också uppfattas som att de visar omsorg om katten.

---

<sup>224</sup> Ibid., bilduppslag fem.

<sup>225</sup> Ibid., bilduppslag elva, vänster sida.

<sup>226</sup> Barbro Lindgren och Eva Eriksson, *Max nalle*, Stockholm, 1981, bilduppslag sju.

<sup>227</sup> Ibid., bilduppslag åtta.

<sup>228</sup> Ibid., bilduppslag tio.

<sup>229</sup> Ibid., bilduppslag fem.

<sup>230</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 71.

<sup>231</sup> Lena och Olof Landström, *Bu och Bä får besök*, Stockholm, 2006, bilduppslag ett.

<sup>232</sup> Ibid., bilduppslag två höger sida.

<sup>233</sup> Ibid., bilduppslag tre höger sida.

I *Mamma Mu städar*, är Mamma Mu feminin med långa ögonfransar och fint kammad lugg, bilduppslag ett visar en timid leende ko som plockar vitsippor i en svensk vårhageidyll. Hon gör fint i det lilla, dammar av fönstret och sätter nyplockade vårbloomor i fönstret.<sup>234</sup> Kråkan är den aktiva, energiska och handlingskraftiga när han boken igenom försöker städa upp i ladugården, men istället skapar kaos av allting. Mamma Mu följer Kråkans energiska aktiviteter med ett kolugn och blir berättelsens vinnare när hon på bilduppslag tolv kräver att Kråkan ska städa upp det han ställt till med. Lugnet är återställt och det sista bilduppslaget är identiskt med det första, Mamma Mu befinner sig åter i den idylliska vårhagen. Även om Mamma Mu är berättelsens protagonist är Kråkan påtagligt delaktig i historien och finns med på nästan alla bilduppslag. Kråkans maskulinitet och Mamma Mus femininet är överensstämmande med vad Kåreland skriver, det maskulina formas av lek, självständigt hävdande och autonomi där det feminina formas av mjukhet och vänlighet.<sup>235</sup>

Den brunprickiga kaninungen som är olik sina syskon i *Pricken*, är en han, kaninmamman beskriver honom med ett han.<sup>236</sup> Pricken anser om sig själv att han är söt, som hans syster, Rosi, instämmer i.<sup>237</sup> Pricken är olik sina syskon men ändå delaktig i familjen, till exempel på bilduppslag två befinner sig Pricken mitt i bilden, i en central position och leker med sina syskon. I Prickens familj utbrister Tant Lisa om Prickens utseende, ” – Nej, vet ni vad, *skrek* [min kursivering] Tant Lisa. Bruna prickar på hela kroppen! Jag har då aldrig sett på maken!”<sup>238</sup> I Herr Bruns familj sitter den kaninunge som är olik de andra förskrämd i ett hörn, bakom en piassavakvast och ingen verkar bry sig om henne (Lill-Vit), när Pricken frågar vem hon är får han svaret, ”Herr Brun *sänkte* [min kursivering] rösten. – Det är Lill-Vit. Hon är, tja, hon är inte precis som vi.”<sup>239</sup> I jämförelse med att Tant Lisa *skriker* ut att Pricken ser annorlunda ut än sina syskon (prickar i pälsen) och Herr Brun som *viskar* att Lill-Vit ser annorlunda ut än sina syskon (inga prickar i pälsen), kan man relatera till en traditionell genusuppfattning om pojkar (som hårda, tuffa) och flickor (som mjuka, känsliga). Kåreland och Lindh-Munther har en snarlik uppfattning att Pricken och Lill-Vit är

---

<sup>234</sup> Jujja och Tomas Wieslander och Sven Nordqvist, *Mamma Mu städar*, Stockholm, 2003, bilduppslag två och tre.

<sup>235</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 51.

<sup>236</sup> Margret och H.A. Rey, *Pricken*, Stockholm, 1945, bilduppslag ett höger sida.

<sup>237</sup> Ibid., bilduppslag tre vänster sida.

<sup>238</sup> Ibid., bilduppslag två vänster sida.

<sup>239</sup> Ibid., bilduppslag sju höger sida.

traditionellt feminint och maskulint gestaltade, där Pricken visar egenskaper som säker, aktiv och har pondus, i kontrast till Lill-Vit som är rädd, orolig och passiv.<sup>240</sup>

I *När Findus var liten och försvann*, bekräftar Pettsons granne att Findus är en han.<sup>241</sup> Findus som i den här berättelsen är en liten kattunge, visar egenskaper som aktiv, när han gestikulerar vilt, tittar nyfiket ner i en glasburk, undersöker en låda, hamrar ned en spik och ligger på rygg i Pettsons nacke, allt på samma bilduppslag.<sup>242</sup> Och Findus visar rädsla när han gråter hejdlöst sittandes i en trälåda, rädd för monstret grävlingen utanför.<sup>243</sup> Findus är också osäker och rädd när han inte vågar utforska gården utan Pettsons medverkan.<sup>244</sup> Att vara aktiv och utåt agerande uppfattas som maskulint och att vara osäker samt rädd uppfattas som feminint, enligt Kåreland och Lindh-Munther.<sup>245</sup> Samtidigt bör man beakta att Findus är en kattunge och beter sig som en kattunge oavsett kön, förutom att en kattunge inte har kläder på sig och vare sig talar eller gråter.

Alfons i *Hur långt når Alfons*, är statistiskt gestaltad, han ler samma leende på alla bilduppslag utom ett när han blåser ut luft. Det finns ingen rörelse i Alfons utan han står statistiskt still, i princip på samma ställe boken igenom och tänker på händelserna som boken berättar om. De maskulina egenskaperna som Alfons visar i boken är aggressivitet, men när Alfons smockar till Viktor bagatelliseras det, Viktors blåtira visas på en mindre bild, och orden ”Alfons näve på Viktors kind! Den smockan satte spår.”<sup>246</sup>. Orden blir en hyllning till kraften i Alfons smocka, vilket överensstämmer med Magnus Öhrns analys om manlighetsperspektivet i barnlitteraturen, ”[...] – att pojkar emellanåt klipper till varandra tas för självklart.”<sup>247</sup> Det ses som ett fullt normalt maskulint beteende som inte ytterligare behöver förklaras.<sup>248</sup> Kanske har Gunilla Bergström förmedlat detta utan närmare reflektion över själva betydelsen i våldshandlingen.

---

<sup>240</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 142.

<sup>241</sup> Sven Nordqvist, *När Findus var liten och försvann*, bilduppslag tre vänster sida.

<sup>242</sup> Ibid., fem vänster sida.

<sup>243</sup> Ibid., bilduppslag åtta och nio vänster sida.

<sup>244</sup> Ibid., bilduppslag tio höger sida och elva vänster sida.

<sup>245</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 128 och s. 142.

<sup>246</sup> Gunilla Bergström, *Hur långt når Alfons?*, bilduppslag nio vänster sida.

<sup>247</sup> Magnus Öhrn, ”Men vad i himlens namn har ni för er, pojkar!” Ulf Starks uppväxtskildringar ur ett manlighetsperspektiv”, *Barnlitteraturanalyser*, Maria Andersson och Elina Druker (red.), Lund, 2008, s. 131.

<sup>248</sup> Ibid.

## Avslutande tankar

### Barnbokskanon

Min uppsats visar att det existerar olika slag barnbokskanon, både implicita och explicita presenterade på olika vis. Den traditionella definitionen av kanonbegreppet är att verket ska vara starkt litterärt originell, påstår Bloom.<sup>249</sup> Lundin menar att kanon är tidlös och universell.<sup>250</sup> Rose skriver att barnbokskanon är den bok som kan säkra att budskapet uppfattas så som det är avsett.<sup>251</sup> Jag ger i den här uppsatsen exempel på alternativa tolkningar av en barnbokskanon. Studier av olika forskare (Asplund Carlsson, Simonsson samt Kåreland och Lindh-Munther) menar att det finns en dold barnbokskanon i förskolan.<sup>252</sup> De menar att samma typ av böcker och författarskap är återkommande i de undersökta förskolorna. De gemensamma författarna i studierna är Sven Nordqvist, Gunilla Bergström och Astrid Lindgren, inga gemensamma titlar, folksagor nämns i två studier. Den samlade kritiker kåren på *Dagens Nyheter* publicerar en lista på barnböcker som bör läsas, en explicit litterär barnbokskanon.<sup>253</sup> En explicit litterär barnbokskanon på grund av mediet den presenteras i och av vilka som upprättat listan, barnbokskritiker som ibland innehar en profession som litteraturvetare och barnboksforskare. Min undersökning av de mest utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek kan sägas utgöra en funktionell barnbokskanon.<sup>254</sup> En funktionell barnbokskanon i betydelsen att de barnböcker som har fungerat för mig (vuxen) som barn eller efter den föreställning jag som vuxen har, om hur barn och barndom ska vara, borde fungera för dig som barn.

Bourdieu menar att olika slag av litterära tio-i-topp listor i sig begränsar populationen av kanoniserade författare.<sup>255</sup> Det fenomenet kan man tydligt se när man studerar utlåningsstatistiken från Stockholms Stadsbibliotek över de mest utlånade barnböckerna, där i stort sett samma författare är representerade år från år, med undantag från någon enstaka nykomling.<sup>256</sup> En populär protagonist som till exempel Bu och Bä, Max, Findus, Mamma Mu och Alfons återkommer med olika titlar, på olika placeringar i

---

<sup>249</sup> Bloom 2000, s. 22.

<sup>250</sup> Lundin 2004, s.xvii.

<sup>251</sup> Rose 1994, s. 2.

<sup>252</sup> Maj Asplund Carlsson, 1993, s.2, Simonsson, 2004, s.96 och s.113, samt Kåreland (red.), 2005, s. 119.

<sup>253</sup> *Dagens Nyheter*, "De omistliga barnböckerna – enligt DN:s kritiker", publicerat den 19 augusti 2008.

<sup>254</sup> Bilaga ett och bilaga två.

<sup>255</sup> Bourdieu, 2000, s. 275.

<sup>256</sup> <http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>.

utlåningsstatistiken år från år. Vilket kan betyda att författaren blir ofrivilligt fast i uppföljningsböcker om samma populära protagonist, och att andra böcker av författaren får svårt att vinna gehör. Det kan också vara ett frivilligt val av författaren, att hålla fast vid sin protagonist och kommersialisera denna.

En frågeställning som har växt fram under min studie om en barnbokskanon i förskolan, är: på hur litet eller stort underlag med specificerade böcker (titlar) eller ospecificerade böcker (författare) kan man hävda att det existerar en barnbokskanon i förskolan? Samt vilka olika sorters kanon finns det, utvalda med olika kriterier och med skilda funktioner? För att ytterligare studera frågeställningen om en barnbokskanon i förskolan som giltig och om det existerar specifika titlar som ingående i denna eventuella kanon, är en möjlighet att undersöka fler förskolor, både i Stockholm och på andra regioner i Sverige.

Av de hundra mest utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek år 2007 och år 2008, finns inte klassiker med (undantag för en nyutgiven klassiker i miniformat), vare sig i antologiform eller som enskild titel. Det kan förklaras med att klassiker och folksagor inte längre tycks figurera i sin ursprungliga form, och troligtvis funnit sin väg genom en anpassning till populärkulturens område och genom andra medier. De finns trots allt de som menar att klassiker och folksagor ingår i en barnbokskanon samt är ett viktigt kulturarv att föra vidare mellan generationer.<sup>257</sup> Sedan finns det de som anser att klassiker och folksagor är obegripliga för dagens barn, som omöjliga kan förhålla sig till samtidens moral i ett tidsperspektiv med förståelse för tidens samhälliga villkor.<sup>258</sup> Vad det gäller frågan om klassiker och folksagor är bestående verk, både tidlösa och universella, hävdar jag att de inte är det i sin ursprungliga form, eftersom de bearbetas till en mer lättillgänglig version och till andra medier. Idag är det troligare att barn har bekantat sig med till exempel *Askungen* via Walt Disneys version och inte i den ursprungliga versionen.

Att gå vidare med studier om hur barn i förskoleåldern upplever klassiker och folksagor i den version som de presenteras för barnen i dag, kan ge kunskap om hur barnen uppfattar dem. Samt hur frekvent förekommande klassiker och folksagor är eller om de enbart existerar på grund av att vuxna givit dem ett personligt affektionsvärde.

---

<sup>257</sup> Dagens Nyheter, "De omistliga barnböckerna – enligt DN:s kritiker", 2008. Simonsson 2004 s. 96 och s. 113.

<sup>258</sup> Hellsing, 1999, s. 62 och s. 64f. Rhedin, 2004, s. 159.

### **Ett konventionellt urval**

Utlåningsstatistiken från Stockholms Stadsbibliotek visar att det är i stort sett samma titlar respektive författarskap som de vuxna väljer åt barnen. Det tyder på att nya böcker har en lång startsträcka innan de vinner gehör hos barnlitteraturväljaren. Ett urval som är både konventionellt och snävt får konsekvenser, till exempel skymmer det sikten av andra kulturellt erkända barnboksförfattare som Anna Höglund, Maj Bylock, Ulf Stark, Ulf Löfgren, Margareta Strömstedt, Viveca Lärn Sundvall (de finns inte representerade i utlåningsstatistiken över de hundra mest utlånade barnböckerna år 2007 och år 2008), och många andra. Dessutom hämmar det utvecklingen av barnlitteraturen, genom att barnböcker med innovativa sätt att berätta och som/eller behandlar okonventionella teman inte blir accepterade av barnlitteraturväljaren, som också Westin menar.<sup>259</sup>

Man kan fråga sig hur stort inflytande en kommersiellt marknadsförd protagonist som till exempel Alfons har för vuxnas val av barnböcker. Det kan ha betydelse hur protagonisten marknadsförs både hos biblioteken och i en kommersialiseringsprocess, och hur många exemplar biblioteken har av en viss bok. De protagonister som kommersialiseras och marknadsförs via olika medier som till exempel film, cd, webbspel, hemsidor och teater samt får egna boklådor/bokhyllor på biblioteken och i bokhandeln, kan bli de populäraste, i meningen att det som känns igen är enklare att välja. En möjlig fråga att studera vidare är hur enskilda protagonister marknadsförs och vad det får för betydelse i val av barnböcker samt i det barnkulturella och barnlitterära fältet.

I den här undersökningen har jag funnit tendenser till inställningen, att den barnlitteratur vuxna givit ett personligt affektionsvärde, och som är styrd av en föreställning om hur barndomen bör vara, tycks vara avgörande när vuxna väljer barnböcker. Det överensstämmer med vad Westin menar, att barnlitteraturen inte enbart styrs av barn som den förmodade läsaren utan också av de föreställningar vuxna har om barndomen. När den barnlitterära texten utmanar de vuxnas bild av det okomplicerade, oskuldsfulla och naiva barnet blir inte texten godkänd som lämplig barnlitteratur.<sup>260</sup> Pedagogerna i Kårelands och Lindh-Munthers studie anser att barnlitteraturen främst är viktig för språket som en förberedelse för skolan,

---

<sup>259</sup> Westin, *Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen*, Nikolajeva (red.), 1992, s. 132ff.

<sup>260</sup> *Ibid.*,

trots det har pedagogerna inte tagit hänsyn till vare sig narrativa eller språkliga egenskaper i valet av barnlitteratur.<sup>261</sup> Detta visar att pedagogerna styrs av någonting som de inte tycks vara medvetna om, troligtvis hur de som vuxna önskar att barn och barndomen ska vara. I Simonssons studie ansåg pedagogerna att barnböcker måste ge barnen positiva upplevelser.<sup>262</sup> Det visar att pedagogerna har problem med att ta barns alla känslor och upplevelser på allvar och att pedagogerna föredrar en idyllisk gestaltning av barndomen.

Den dolda förskolekanon kan ses vara styrd av en föreställning om hur barndom och barn ska vara. Lundqvist påpekar att lärarutbildningen inte innehåller redskap i hur man kan tolka litteratur.<sup>263</sup> Om lärarutbildningen inte lär pedagogerna hur man kan tolka litteratur kan det också avspegla sig i ett konventionellt urval av barnböcker, en möjlig orsak till att samma böcker väljs om igen.

Nordlinder anser att barn sällan väljer sin litteratur själva, det är vuxna som väljer, dessutom är det bristfälligt dokumenterat vad de yngre barnen egentligen föredrar att läsa. Till år 2004 var det tunnsått med studier om förskolebarns egna litteraturval och tankar om litteratur.<sup>264</sup> Jag kan bara konstatera att det fortfarande saknas studier om förskolebarns egna litteraturval och tankar om litteratur. Den forskning jag refererar till om litteratur i förskolan (Asplund Carlsson, Simonsson och Kåreland) tar fasta på pedagogernas val och tankar om barnlitteratur men utelämnar barnens val och tankar. Den här uppsatsen har inte fokus på barnens val och tankar om litteratur. Det finns ett stort utrymme att gå vidare med studier om vilken litteratur barn i förskoleåldern väljer själva och vilka tankar de har om litteratur.

### **Barnboken som pedagogisk eller skönlitterär**

Om inte verksamma pedagoger tar hänsyn till pedagogiska aspekter i barnboken, är det svårt att hävda att vuxna utan pedagogisk erfarenhet (kunskap och utbildning) tar hänsyn till pedagogiska kriterier i val av barnböcker. En möjlig fråga att gå vidare med är att djupintervjua pedagoger och andra vuxna om vad de prioriterar i valet av barnböcker.

---

<sup>261</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 94ff.

<sup>262</sup> Ibid., s. 98.

<sup>263</sup> Ulla Lundqvist, ”Boken i farozonen . I dag saknas synen på barnboken som konst”, *Dagens Nyheter*, publicerat tisdag den 30 september 2008, (kulturdelen s. 6).

<sup>264</sup> Nordlinder, *Barns smak om barn och estetik*, Banér (red.), 2004, s. 37f.

Vygotskij anser att litteraturens värld med sitt bildliga och emotionella språk, har en förmåga att belysa ett komplicerat verklighetsförhållande och få oss att verkligen förstå. Vygotskij menar att på grund av sin egna inre logik kan alla konstnärliga yttringar ha en stark påverkan på människan medvetande.<sup>265</sup> Kanske kan Vygotskijs resonemang, om konstens kraft i sig, vara ett pedagogiskt berättande budskap. Om det litterära och konstnärliga uppmärksammas och prioriteras mer i diskussionen om bilderboken, kanske det bidrar till att förändra vuxnas konventionella inställning till barnlitteratur, bredda urvalet och få vuxna att mer fungera som rådgivare än att vara ensidiga väljare av böcker till barnen.

Jag är i sak överens med Kåreland när hon menar att skönlitteratur (både för vuxna och för barn) per definition är fiktion, inte överensstämmande med verkligheten.<sup>266</sup> Men jag kan också se en relevans i när Furuland påstår att skönlitteratur är en verklig källa till hur människor upplever sin tid.<sup>267</sup> Jag menar att en författare, oavsett vilken typ av litteratur hon eller han skriver, inte kan leva och verka opåverkad av en verklighet, därför blir enligt min uppfattning, skönlitteratur som fiktion en omskriven verklighet och som sådan påverkad av dess samtid. Det kan jag också härleda till Vygotskijs resonemang om att fantasin hämtar sin näring ur verkligheten.<sup>268</sup> Samt när Hallberg menar att småbarnslitteraturen är påverkad av både sin tid och tidens vuxenlitteratur.<sup>269</sup>

### **Den ”goda” barnboken**

Om vuxna anser det betydelsefullt att barn får ta del av kvalitativ barnlitteratur och vuxna får kunskap om och redskap för hur man kan tolka litteratur kan också Cullers teoretiska begrepp, litterär kompetens,<sup>270</sup> ge förståelse i hur vuxna har möjlighet att vägleda barnen i litteraturen. Att uttrycka vad man anser en text handlar om, är vad barn gör när de till exempel använder bilden i bilderboken in i den egna leken, eller låtsasläser - det vill säga berättar med bilden som utgångspunkt och från minnet av texten vid eventuell tidigare högläsning - för till

---

<sup>265</sup> Vygotskij, 1995, s. 17ff och s. 28.

<sup>266</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 12.

<sup>267</sup> Furuland, *Litteratursociologi*, Lars Furuland och Johan Svedjedag (red.), 1997, s.24.

<sup>268</sup> Vygotskij, 1995, s.17f.

<sup>269</sup> Hallberg, *Konsten att berätta för barn: Barnboken*, Berefelt och Banér (red.), 1996, s. 87.

<sup>270</sup> Culler, Entzenberg och Hansson (red.), 1993, s. 97, s. 114f.

exempel en kamrat, som bland annat Simonssons studie visar.<sup>271</sup> Det ser jag som ett sätt att tolka texten som kan leda till en ökad förståelse om litteratur.

Broady tolkar Bourdieu och skriver att inom det litterära fältet pågår en maktkamp om vad som är god litteratur och vem som har rätten att bedöma litterära kvaliteter.<sup>272</sup> Om det är litteraturvetare och forskare som äger den rätten inom det barnlitterära fältet, visar min studie att det inte har någon avgörande betydelse för hur vuxna väljer barnlitteratur. Kanske har media ett visst inflytande över vuxnas val av barnböcker, och barnbokskritiker har ibland även en profession som litteraturvetare och barnboksforskare, det ökar deras påverkan över urvalet, åtminstone teoretiskt.

Bourdieu själv skriver att pengar ger frihet i det litterära fältet i meningen att de författare som är ekonomiskt oberoende också har möjlighet att vara gränsöverskridande.<sup>273</sup> Hur kan barnlitteraturen utvecklas när barnlitteraturen som sådan även styrs av vuxnas föreställningar om hur barnlitteraturen bör vara, och av sina läsare, i barn som mottagare och vuxna som förmedlare?

### **Det specifika berättandet**

Att bilderbokens berättelse består av både bild och text i samklang är någonting som vuxna inte alltid har förståelse för. De intervjuade pedagogerna i Simonssons studie menar att barnen inte alltid ska titta på bilden i barnboken, för att barnen ska kunna skapa egna inre bilder.<sup>274</sup> Pedagogerna har inte tagit hänsyn till att bilden kan skapa egna inre bilder och att bilder har en funktion i berättelsen, de utgör i samklang med texten, själva berättelsen. Att bilden är viktig för barnet, speciellt för de yngre barnen som ännu inte kan läsa, visar också literacyforskningen som menar att det finns en visuell läskunnighet där barn lär sig tyda bilder och symboler, visual literacy.<sup>275</sup> Bilderboken är betydelsefull för de yngre barnen, det visar bland annat utlåningsstatistiken från Stockholms Stadsbibliotek, de hundra mest utlånade barnböckerna är i princip bilderböcker.

---

<sup>271</sup> Simonsson, 2004, s. 170f, s. 191, s. 197.

<sup>272</sup> Broady, "Inledning", Bourdieu 2000, s. 10.

<sup>273</sup> Bourdieu, 2000, s. 376f.

<sup>274</sup> Simonsson 2004, s. 100.

<sup>275</sup> Fast, 2007, s. 39.

Om vuxna förbiser bilden i bilderboken och läser in endast textens budskap i bilderboken, och barnet som ännu inte har förmågan att läsa orden är mer inriktad på bildens budskap, blir samma bilderbok förmedlare av olika diskurser, till vuxna genom texten och till barnen genom bilden. Det kan även Qvarsells tankar betyda när hon menar att barn berättar vad de ser och tänker om någonting de ser, vuxna är mer fasta i sina föreställningar om hur det bör vara och ser inte det som faktiskt är.<sup>276</sup> Rimligtvis blir då en och samma bilderbok inte tolkad på samma vis av barn som av vuxna.

I min näranalys av nio bilderböcker har jag studerat bilderböckerna med text och bild i samklang som utgörande av berättelsen. Det kan utvecklas i en jämförelse med förskolepedagogers tolkning av vad dessa bilderböcker förmedlar och hur barnen tolkar bilderböckerna. Kanske återfinns mer gemensamt än vad jag lyckats se i den här uppsatsen eller ännu fler diskurser och mer olikheter.

### **En gemensam diskurs**

Den barndomsföreställning vuxna tycks föredra är en idealisering av barndomen som ett paradiset, där barn är kompetenta och tar ansvar för sina handlingar samt agerar hänsynsfullt mot andra. Det kan som Helander påpekar vara en önskan från vuxna att få kontroll över barn och barndom.<sup>277</sup> De lyckliga oskuldsfulla Bullerbybarnen i en total idyllisk miljö som Janson menar härstammar till stor del från Astrid Lindgrens verk.<sup>278</sup> Men skuggsidan som finns i nästan alla Astrid Lindgrens verk, har i den meningen vuxna valt att bortse ifrån, påpekar Andersson.<sup>279</sup> Det tolkar jag som att vuxnas uppfattning är att barn ska vara oskuldsfulla och kompetenta i en egen idyllisk värld. Anne-Li Lindgren menar att förskolepedagogiken utgår från synen på det kompetenta barnet och använder barn i förståelsen hur de fungerar, därmed förlitar sig inte pedagogerna längre till nya vetenskapliga teorier. Barn blir ideala barn, kompetenta att fatta sina egna beslut och ändå se till kollektivets bästa, i den ideala barndomen.<sup>280</sup> Varför barnen inte ses som kompetenta att välja sin egen litteratur, är motsägelsefullt.

---

<sup>276</sup> Birgitta Qvarsell, "Barns perspektiv och mänskliga rättigheter – Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2003.

<sup>277</sup> Helander, 2003, s.9.

<sup>278</sup> Janson, 2007, s.92.

<sup>279</sup> Andersson, Andersson och Druker (red.), 2008, s.65.

<sup>280</sup> Lindgren, Sandin och Halldén (red.), 2003, s. 188, s. 201 och s. 207.

Barndomsföreställningen om det kompetenta barnet återspeglas i de nio bilderböcker som jag näranalyserar som genom en aktiv handling själv eller får någon att rädda dem från det hot eller den fara som förekommer i berättelsen, eller som genom egna funderingar når en utveckling och blir mer kompetenta. Däremot förmedlas inte en överensstämmande syn på barn och en bilderbok kan skriva in sig i flera diskurser, där någon diskurs kan vara dominerande.

Max är hemma i sin säng under hela berättelsen och visar med sitt kroppsspråk kompetens när han gråter, tittar och sträcker sig mot nallen i pottan utan att kunna nå den, det gör att hunden förstår att Max vill ha nallen och hunden hämtar nallen till Max. Dramat slutar lyckligt. Max reagerar med flera olika känslor på händelserna i boken, det förmedlar en syn på barnet som komplext. Den dominerande diskursen tolkar jag som det erkända barnet i betydelsen att hänsyn tages till barnets alla känslor.

Pippi bor på landet i en småstad i det egna huset, Villa Villekulla och är absolut kompetent, hon är stark, snäll, rik och gör allting själv, lagar mat, flätar sitt hår, skurar sitt golv, räddar sig själv från tjuvar etcetera. Pippi gestaltas med ett stort känsloregister men hon befinner sig aldrig i underläge eller är nedstämd, det förmedlar en syn på barn som starka, både fysiskt och psykiskt. Pippi är naturligtvis i min mening det fria barnet som klarar sig utan vuxen auktoritet.

Findus lever i högsta grad i en idyllisk lantlig miljö och Findus är kompetent när han föreslår hur mucklorna kan rädda honom från faran. Findus blir rädd och osäker (på gårdsplanen när Pettson är inomhus) utan den vuxna auktoriteten i närheten, det förmedlar en syn på barn som beroende av vuxnas närhet för att känna trygghet. I den meningen kan bokens dominerande diskurs vara det hotade barnet.

Miljön i berättelsen om Alfons utspelar sig i förorten där Alfons funderingar blir en utveckling till att förstå, ”Nä, det går inte att räkna ut var en människa tar slut...”.<sup>281</sup> Alfons är genomgående nöjd med sig själv, både när han smockar till sin vän och när han spelar fotboll med ett yngre barn. Boken förmedlar motsägelsefullt också en syn på barn som inkompetenta att egentligen förstå betydelsen av en handling. För hur kan Alfons vara nöjd

---

<sup>281</sup> Gunilla Bergström, *Hur långt når Alfons?*, Stockholm, 2002, bilduppslag tretton vänster sida.

med att ha smockat till sin vän? Förmedlingen av det snälla och oskuldsfulla barnet är trots det, dominerande i boken.

Pricken visar kompetens när han inte accepterar att särbehandlas på grund av att han inte ser exakt ut som sina syskon. Hotet i berättelsen är att inte bli accepterad för den man är. Pricken är nöjd med sig själv, det är de vuxna i boken som inte är nöjda med Pricken. Dramat utspelar sig i skogen där kaninerna också bor. Berättelsen förmedlar att vuxna är inkompetenta att acceptera olikheter, tills barnet upplyser dem om att det inte spelar någon roll hur man ser ut. Diskursen som lyser starkast i *Pricken* är det sårbara barnet.

Fåren Bu och Bä är kompetenta barn som utför vuxensysslor. Hotet eller faran i berättelsen är en katt som inte kommer ner från ett träd. Bu och Bä är nöjda och tillfreds med allting de företar sig i berättelsen, det förmedlar en syn på barn som lyckligt oskuldsfulla i den egna närmiljön, huset och trädgården. De är kompetenta barn i allt de gör.

Pelle bor i en småstad och färdas i fantasin till djungeln. Han är till och med mer kompetent än de vuxna i berättelsen och hotet i boken som Pelle avvärjer, är djurskötarnas infångande av vilda djur. Boken förmedlar en syn på barn som kompetenta och vuxna som inkompetenta. Därmed är diskursen om det kompetenta barnet dominerande.

I boken om Mamma Mu är hotet i berättelsen att Kråkan ställer till kaos i sin städiver, som Mamma Mu med sin kompetens reder upp när hon kräver att Kråkan själv får städa upp. Boken förmedlar en syn på barn som tillfreds med tillvaron utan förändringar, i en idyllisk miljö på landet bland djur och vårblommor. Även i boken om Mamma Mu är diskursen om det kompetenta barnet starkast.

Ella (Lill-Zlatan) övervinner till sist sin svartsjuka på sin favoritmorbrors (pojke)vän och når på så sätt en utveckling och ökad kompetens. Ella upplever flera olika känslor och reagerar på händelser i berättelsen, det förmedlar en syn på barnet som komplext och därmed ett erkännande av barnet. Berättelsen utspelar sig i en stadsmiljö med besök på café, bio och simhall samt i två olika hemmamiljöer, mormoderns och morbroderns. Bokens dominerande diskurs är det erkända barnet.

Bakgrunden till att vuxna gärna vill se barn som kompetenta och nöjda i en tillvaro utan förändringar med en idyllisk miljö på landet eller i småstaden, kan finnas i Sommers diskussion om att vuxna ser barn som hotade på grund av det risksamhälle vi lever i. Vuxna

oroar sig för barnen trots att det inte finns någon forskning som bevisar att barnen i sig, som grupp, varken har eller är stora problem.<sup>282</sup> Vuxnas oro för barnen och barndomen kan härledas till diskursen om den *förlorade* barndomen, där medier (TV, Internet, datorspel etcetera), har ett starkt inflytande i barnens vardag. Barnen behärskar vanligtvis dessa medier långt bättre än vuxna och de vuxna är i princip exkluderade från barnens värld. De vuxnas idé om hur barndomen ska vara är förlorad, och när vuxna inte längre har kontroll över barndomen upplever de sig hotade och ser de nya medierna som farliga och skadliga för barnen. Det kan vara en möjlig orsak till att vuxna begränsar barnens tillgång till TV, datorer och Internet, i ett försök att återta kontrollen över barnen och barndomen. Man kan reflektera över att, ingen av de näranalyserade bilderböckerna nämner medier i form av TV, datorer, Internet, mobiltelefoner eller för den delen vanliga telefoner. Vilket inte är okända medier för förskolebarn idag och troligtvis har en given plats i vardagen.

Även om dessa bilderböcker kan sägas skriva in sig i en och samma diskurs (om det kompetenta barnet), går det ändå att urskilja fler diskurser i en och samma bilderbok. Vilken som är den dominerande kan också vara en tolkningsfråga, vad man väljer att se och lyfta fram.

### **Genus betydelse i barnlitteraturen**

Det barnlitterära fältet är genomgående feminint dominerat såväl bland litteraturvetenskapliga forskare som också kritiker, bibliotekarier, författare och illustratörer.<sup>283</sup> Även i det pedagogiska fältet är verksamma pedagoger och forskare övervägande kvinnor, specifikt inom områden som rör barn i förskoleåldern, som Kåreland och Lindh-Munther påpekar.<sup>284</sup> Faktumet att förskolan har en feminin kontroll hindrar inte att den styrs av den rådande genusordningen i samhället – maskulint överordnat feminint –, menar Johansson.<sup>285</sup> I betydelsen hur det påverkar urvalet av barnböcker kan jag endast konstatera att urvalet följer ett konventionellt mönster och om ett urval skulle se annorlunda ut ifall fältet var maskulint dominerat kan jag inte dra några slutsatser om utifrån den här uppsatsen. Man kan fråga sig:

---

<sup>282</sup> Sommer, 2007, s. 83ff.

<sup>283</sup> Det bekräftar bland annat min uppsats referenser.

<sup>284</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 64f.

<sup>285</sup> Johansson, 2008, s. 13.

Om det är så att, trots en medvetenhet och en vilja att göra annorlunda, flickor fortfarande fostras till en vänlig anpassning till omgivningens krav och pojkar fostras till ett självständigt hävdande i autonomi. Kan det forma kvinnor till ett mer konventionellt tänkande och agerande? Det är en möjlig fråga att studera vidare hur ett feminint styrt litterärt och pedagogiskt fält påverkar urvalet av barnböcker till barn i förskoleåldern.

Protagonisten i bilderböcker har i flera år haft en klar maskulin dominans och det har återkommande påpekats av barnlitteraturforskare. Nu visar statistiken bland utgivna barnböcker år 2008, att den feminina protagonisten i svenska bilderböcker dominerar.<sup>286</sup> Det betyder inte att det har påverkat urvalet, ännu. I Kåreland och Lindh-Munthers studie var den maskulina protagonisten klart övervägande i urvalet av bilderböcker.<sup>287</sup> Studien visade att pojkars och flickors litteraturintresse var lika stort i förskoleåldern och antagandet finns att barn föredrar att läsa en bok där protagonisten tillhör samma kön som barnet själv.<sup>288</sup> Är litteraturintresset lika stort bland både pojkar och flickor i förskoleåldern och barnet föredrar att läsa en bok med sitt eget kön hos protagonisten, betyder det att flickor läser samma böcker i större utsträckning än vad pojkar gör. I urvalet jag näranalyserat (nio bilderböcker) är protagonisterna relativt jämt fördelat mellan maskulint och feminint. Men i statistiken över de tjugo mest utlånade barnböckerna från Stockholms Stadsbibliotek år 2007 och år 2008,<sup>289</sup> är den maskulina protagonisten dominerande, delvis beroende på att samma protagonist förekommer med flera olika titlar. Kanske kommer statistiken år 2009 eller år 2010 avspeglas av utgivningen år 2008.

I majoriteten av de nio bilderböckerna gestaltas protagonisten som ett aktivt barn, och ger sig av från hemmet på äventyr samt återvänder med en hjältestatus, det kan ses i relation till att endast en protagonist gestaltas som passiv och stannar i hemmet, Mamma Mu.

I de bilderböcker där protagonisten *inte* framställs som statisk eller efter ett stereotypt könsmonster är: Astrid Lindgrens Pippi i *Känner du Pippi Långstrump* (1947), Pija Lindenbaums Ella i *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006) samt Barbro Lindgrens och Eva

---

<sup>286</sup>[http://www.sbi.kb.se/upload/Public/Utgivning%20och%20förmedling/Bokprovning/Trender\\_statistik\\_2008.pdf](http://www.sbi.kb.se/upload/Public/Utgivning%20och%20förmedling/Bokprovning/Trender_statistik_2008.pdf).

<sup>287</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 122.

<sup>288</sup> Kåreland (red.), 2005, s. 112 och s. 122.

<sup>289</sup> Bilaga ett och bilaga två.

Erikssons Max i *Max nalle* (1981). Dessa författare har lyckats anta ett konsekvent barnperspektiv i berättandet och erkänner barns känslor. De ser barn som komplexa individer.

### **Sammanfattande resultat**

Kanske är kanoniseringsprocessen inom barnlitteraturens fält (jämfört med andra litterära fält) mindre benägen att förändra sig på grund av vuxnas konventionella inställning till barnböcker. En frågeställning som jag har beaktat i uppsatsen är: Finns det en barnbokskanon skapad av helt andra kriterier än skönlitterära och pedagogiska?

Min uppsats har visat att det existerar olika slag av barnbokskanon, både implicita och explicita, presenterade på olika vis. Urvalet till en barnbokskanon som det presenteras i min uppsats med olika studier, listor och statistik är inte grundad på estetiska (litterära och konstnärliga), eller pedagogiska kriterier. Istället tycks vuxnas urval av barnböcker påverkas av egna litterära erfarenheter och ett personligt affektionsvärde, samt omedvetet styrd av en föreställning om hur barndom och barn ska vara. De barnböcker vuxna tycks föredra visar tendenser på en föreställning om den lyckliga barndomen i en idyllisk miljö på landet långt från dagens mediasamhälle i staden, och vuxna verkar vilja se barn gestaltade som oskuldsfulla och kompetenta.

De gemensamma författare som återfinns i studier om en förskolekanon (Asplund Carlsson, Simonsson samt Kåreland och Lindh-Munther), är Astrid Lindgren, Gunilla Bergström och Sven Nordqvist. Dessa tre författare är även med i mitt urval från Stockholms Stadsbiblioteks statistik över de mest utlånade barnböckerna och de existerar även i listan som röstades fram av barnboksrecensenter i *Dagens Nyheter*. Den enskilda bilderboken som förekommit flest gånger i det undersökta materialet (nämnt ovan) är *Pricken* av Margret och H.A. Rey.

En återkommande frågeställning i min studie om en barnbokskanon i förskolan är: På hur litet eller stort underlag med specificerade böcker (titlar) eller ospecificerade böcker (författare) kan man hävda att det existerar en barnbokskanon i förskolan? Samt vilka olika sorters kanon finns det, utvalda med olika kriterier och med skilda funktioner?

En barnbokskanon som exemplifieras i min uppsats skymmer sikten för upptäckt av annan litteratur, andra författare och verk samt för förnyelse och innovativ utveckling inom genren, delvis till följd av att vuxna intar ett konservativt förhållningssätt till

barnlitteraturen, uppbyggd på en idealiserande barndomsföreställning styrande för urvalet, och kanoniseringsprocessen blir ett hinder för utveckling av barnlitteraturen. Om Cullers begrepp litterär kompetens, i betydelsen av att det kan ge kunskap i hur litteratur kan läsas och förstås, ställer jag frågan: Om en ökad läsförståelse hos pedagoger kan förändra ett konventionellt urval av barnböcker?

Barnbokskanon som undersöks i min uppsats kan sägas vara en funktionell barnbokskanon i betydelsen att den fungerar för de vuxna barnlitteraturväljarna. Med meningen att de barnböcker som har fungerat för mig (vuxen) som barn eller efter min föreställning som vuxen om hur barn och barndom bör vara, borde också fungera för dig som barn.

## **Litteraturförteckning**

Andersson, Maria, ”Borta bra, men hemma bäst? Elsa Beskows och Astrid Lindgrens idyller”, *Barnlitteraturanalyser*. Andersson, Maria och Druker, Elina (red.), Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 55-70.

Asplund Carlsson, Maj, *Från Max till Mio: Förskolans litteraturval för barn 1-7 år*. Göteborg: Småskrifter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen Göteborgs Universitet, 1993.

Bergström, Matti, *Neuropedagogik – En skola för hela hjärnan*. (1995). Stockholm: Whalström och Widstrand, 1997, s. 75-85.

Bloom, Harold, *Den västerländska kanon*. Originalalets titel: *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. (1994). Översättning: Staffan Holmgren, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2000, s. 11–56.

Bourdieu, Pierre, *Konstens regler – Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Originalalets titel: *Les règles de l'art Genèse et structure du champ littéraire*. (1992, 1998). Översättning: Johan Stierna (s. 29-35 översatt av förlaget), Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2000, s. 263–305 och s. 312-397.

Broady, Donald, ”Inledning”, Bourdieu, Pierre, *Konstens regler – Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Originalalets titel: *Les règles de l'art Genèse et structure du champ littéraire*. (1992, 1998). Översättning: Johan Stierna (s. 29-35 översatt av förlaget), Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2000, s. 9–28.

Culler, Jonathan, *Literary theory: A Very Short Introduction*. (1997), New York: Oxford University Press, 2000, s. 18-41.

Culler, Jonathan, ”Jonathan Culler: Litterär kompetens”, (Översättning: Zaine, Tommie), *Modern litteraturteori – Från rysk formalism till dekonstruktion Del 2*. (1991), Entzenberg, Claes och Hansson, Cecilia (red.), Lund: Studentlitteratur, andra upplagan 1993, s. 96-116.

Davies, Bronwyn, *Hur flickor och pojkar gör kön*. Originalalets titel: *Frogs and Snails and Feminist Tales – Preschool Children and Gender*. Översättning, Wallentin, Christer, Stockholm: Liber, 2003, s. 9-28.

Fast, Carina, *Sju barn lär sig läsa och skriva – Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss., Uppsala: Uppsala universitet, 2007, s. 36–40 och s. 172–180.

Foucault, Michel, ”Vad är en författare?”, (Översättning: Killander, Henrik), *Modern litteraturteori – Från rysk formalism till dekonstruktion Del 2*. (1991), Entzenberg, Claes och Hansson, Cecilia (red.), Lund: Studentlitteratur, andra upplagan 1993, s. 329-347.

Furuland, Lars, "Litteratur och samhälle: Om litteratursociologin och dess forskningsfält", *Litteratursociologi: Texter om litteratur och samhälle*. Furuland, Lars och Svedjedal, Johan (red.), Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 15-49.

Hallberg, Kristin, "Kom an, Alfons Åberg! En studie av Gunilla Bergströms bilderbokssvit", *Barnlitteraturanalyser*. Andersson, Maria och Druker, Elina (red.), Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 9-26.

Hallberg, Kristin, "Pedagogik som poetik. Den moderna småbarnlitteraturens berättande", *Konsten att berätta för barn: Barnboken*. Berefelt, Gunnar och Banér, Anne (red.), Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, 1996, s. 83-99.

Helander, Karin, *Barndramatik och barndomsdiskurser*. Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 5-15.

Hellsing, Lennart, *Tankar om barnlitteraturen*. (1963), Stockholm: Rabén och Sjögren bokförlag, 1999, s. 47-66.

Janson, Malena, *Bio för barnens bästa?: Svensk barnfilm som fostran och fritidsnöje under 60 år*. Diss., Stockholm: Stockholms Universitet, 2007, s. 60-92.

Johansson, Eva, "Gustav får viss sitta i tjejsoffan!": *Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber, 2008, s. 10-27 och s.144-194.

Johansson, Jane, "Vägen till Fantásien: Receptionsforskningens metoder och mål", *Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen*. Nikolajeva, Maria (red.), Stockholm: Centrum för barnkulturforskningen vid Stockholms universitet, 1992, s. 151-164.

Kåreland, Lena, (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur, 2005, s. 9-152 och s.405-421.

Lindgren, Anne-Li, "Att ha fokus på barns aktivitet. Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten", *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Sandin, Bengt och Halldén, Gunilla (red.), Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2003, s. 177-208.

Lindö, Rigmor, *Den meningsfulla språkväven – Om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, 2005, s. 11-20.

Lundin, Anne, *Constructing the canon of Children's Literature: beyond library walls and ivory towers*. New York and London: Routledge, 2004, s. xiii-xviii.

Marsh, Jackie, "Superhero stories: Literacy, gender and popular culture", *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Skelton, Christine och Francis, Becky (red.), Berkshire: Open University Press, 2003, s. 73-76.

*Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter.* (2003), Regeringskansliet: UD info, Ny, reviderad upplaga 2006, s. 48.

Nikolajeva, Maria, *Barnbokens byggklossar.* (1998), Lund: Studentlitteratur, andra upplagan 2004, s. 24-26.

Nordlinder, Eva, "Om läslust och läspreferenser: Barns smak – att välja sin läsning", *Barns smak - om barn och estetik.* Banér, Anne (red.), Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, skrift nr:36, 2004, s. 37-50.

Qvarsell, Birgitta, "Barns perspektiv och mänskliga rättigheter - Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?", *Pedagogisk forskning i Sverige.* Barns perspektiv och barnperspektiv, Temanummer, Nr 1-2, 2003.

Qvarsell, Birgitta, "Samtal om barnkulturen", *Janusz Korczak och barnens värld.* Mathiasson, Leif (red.), Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 125-127.

Rhedin, Ulla, "Skattkammарvärldar. Reflexioner kring populära antologier för barnkammaren", *Barns smak – om barn och estetik.* Banér, Anne (red.), Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, skrift nr:36, 2004, s. 149 – 168.

Rose, Jacqueline, *The case of Peter Pan - or - The impossibility of children's fiction.* London: Macmillan, 1984, s. 1 – 11 och s. 137-144.

Sandin, Bengt och Halldén, Gunilla, "Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom", *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering.* Sandin, Bengt och Halldén, Gunilla (red.), Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2003, s. 7-23.

Simonsson, Maria, *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel.* diss., Stockholm: Svenska Barnboksintitutet Nr 84, 2004, s. 68 och s. 89-197.

Skelton, Christine och Francis, Becky, "Introduction", *Boys and Girls in the Primary Classroom.* Skelton, Christine och Francis, Becky (red.), Berkshire: Open University Press, 2003, s. 3-25.

Sommer, Dion, *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld.* (2003), Översättning av Larsson, Per, Stockholm: Runa Förlag, andra reviderade utgåvan, 2007, s. 66-114.

Svedjedal, Johan, "Det litteratursociologiska perspektivet. Om en forskningstradition och dess grundantaganden", *Litteratursociologi: Texter om litteratur och samhälle.* Furuland, Lars och Svedjedal, Johan (red.), Lund: Studentlitteratur, 1997, s.68-83.

Vygotskij, Lev, S, *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Översättning av Öberg Lindsten, Kajsa, Göteborg: Daidalos, 1995, s. 11-29 och s. 39-46.

Westin, Boel, "Vad är barnlitteraturforskning?", *Litteraturvetenskap – en inledning*. (1998), Bergsten, Staffan (red.), Lund: Studentlitteratur, andra upplagan 2002, s.129 - 141.

Öhrn, Magnus, "Men vad i himlens namn har ni för er, pojkar! Ulf Starks uppväxtskildringar ur ett manlighetsperspektiv", *Barnlitteraturanalyser*. Andersson, Maria och Druker, Elina (red.), Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 131.

## Barnlitteratur

Bergström, Gunilla, *Hur långt når Alfons?*. Stockholm: Rabén och Sjögren, 2002.

Landström, Lena och Olof, *Bu och Bä får besök*. Stockholm: Rabén och Sjögren, 2006.

Lindenbaum, Pija, *Lill-Zlatan och morbror raring*. Stockholm: Rabén och Sjögren, 2006.

Lindgren, Astrid, och Nyman, Ingrid, *Känner du Pippi Långstrump?*. (1947), Stockholm: Rabén och Sjögren, nionde upplagan, 2008.

Lindgren, Barbro och Eriksson, Eva, *Max nalle*. Stockholm: Rabén och Sjögren, 1981.

Löf, Jan, *Pelle i djungeln*. (Originalutgåva publicerades av Bonnier Carlsen 2005), Stockholm: En bok för alla, 2008.

Nordqvist, Sven, *När Findus var liten och försvann*. Stockholm: Opal, 2001.

Rey, Margret, *Pricken*. Originalalets titel: *Spotty* (1945), Illustrerad av H.A. Rey, Översättning av Astrid Lindgren. Stockholm: Rabén och Sjögren, tionde upplagan, 2008.

Wieslander, Jujja och Tomas (text), Nordqvist, Sven (bild), *Mamma Mu städar*. Stockholm: Natur och Kultur, 1997.

## Övriga källor

### Tidningar

*Dagens Nyheter*, "Boken i farozonen. I dag saknas synen på barnboken som konst".  
Lundqvist, Ulla, tisdag den 30 september 2008.

*Dagens Nyheter*, "Ge barnen en chans att älska böcker", Olsson, Lotta, tisdag den 12 augusti 2008.

*Dagens Nyheter*, "De omistliga barnböckerna – enligt DN:s kritiker", tisdag den 19 augusti 2008.

### **Online**

Barns perspektiv och barnperspektiv, Temanummer, *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr 1-2, 2003. Artiklar nedladdade från: <http://www.ped.gu.se/pedfo/indexf1.html>  
hämtat den 10 september 2008.

Svenska Barnboksinstitutet:

[http://www.sbi.kb.se/upload/Public/Utgivning%20och%20förmedling/Bokprovning/Trender\\_statistik\\_2008.pdf](http://www.sbi.kb.se/upload/Public/Utgivning%20och%20förmedling/Bokprovning/Trender_statistik_2008.pdf)

hämtat den 11 mars 2009.

Stockholms Stadsbibliotek:

<http://www.fragabiblioteket.se/>

mailsvar den 3 december 2008.

<http://www.biblioteket.stockholm.se/default.asp?id=11320&refid=12175>

hämtat den 15 januari 2009.

<http://www.biblioteket.se/Sve/Sidor/Filer/Mest%20utl%C3%A5nade%20barnb%C3%B6cker%202007.pdf>

hämtat den 15 januari 2009.

<http://www.biblioteket.se/Sve/Sidor/Filer/Mest%20utl%C3%A5nade%20barnb%C3%B6cker%202008.pdf>

hämtat den 15 januari 2009.

Skolverket:

<http://www.skolverket.se/skolfs?id=572>

<http://www.skolverket.se/skolfs?id=1254>

hämtat den 3 december 2008.

### **Muntligt**

Samtal den 1 december 2008 med barnboksbibliotekarie på Östermalms bibliotek.

Samtal den 10 december 2008 samtal med barnboksbibliotekarie på Huvudbiblioteket i Stockholm.

Föreläsning med Johanna Schiratzki, Stockholm den 29 september 2008

**Bilagor**

Bilaga 1: Utlåningsstatistik år 2007

Bilaga 2: Utlåningsstatistik år 2008

Bilaga 3: Förskolans lån år 2007

Bilaga 4: Förskolans lån år 2008

## Bilaga 1: Statistik år 2007

### De 20 mest utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek år 2007

<http://www.biblioteket.se/Sve/Sidor/Filer/Mest%20utl%C3%A5nade%20barnb%C3%B6cker%202007.pdf>

hämtat den 15 januari 2009.

1 Lindgren, Astrid, *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), 1 348 utlånade exemplar.

2 Bergström, Gunilla, *Hur långt når Alfons?* (2002), 1 299 utlånade exemplar.

3 Bergström, Gunilla, *Näpp! sa Alfons Åberg* (1994), 1 246 utlånade exemplar.

4 Wieslander, Jujja, *Mamma Mu städar* (1997), 1 238 utlånade exemplar.

5 Bergström, Gunilla, *Osynligt med Alfons* (1998), 1 224 utlånade exemplar.

6 Landström, Olof, *Bu och Bä på sjön* (1996), 1 211 utlånade exemplar.

7 Landström, Olof, *Bu och Bä får besök* (2006), 1 210 utlånade exemplar.

8 Landström, Olof, *Bu och Bä i städtagen* (1996), 1 153 utlånade exemplar.

9 Wieslander, Jujja, *Mamma Mu åker rutschkana* (2003), 1 066 utlånade exemplar.

10 Rey, Margret, *Pricken* (1949), 1 035 utlånade exemplar.

11 Nordqvist, Sven, *När Findus var liten och försvann* (2001), 1 027 utlånade exemplar.

12 Landström, Olof, *Bu och Bä i blåsväder* (1995), 1 010 utlånade exemplar.

13 Landström, Olof, *Bu och Bä i skogen* (1999), 988 utlånade exemplar.

14 Landström, Olof, *Bu och Bä på kalashumör* (1995), 969 utlånade exemplar.

15 Bergström, Gunilla, *Raska på, Alfons Åberg* (1993), 962 utlånade exemplar.

16 Bergström, Gunilla, *Alfons och soldatpappan* (2006), 958 utlånade exemplar.

17 Löf, Jan, *Pelle i djungeln* (2005), 904 utlånade exemplar.

18 Lindgren, Barbro, *Max nalle* (1981), 893 utlånade exemplar.

19 Landström, Olof, *Bu och Bä blir blöta* (1999), 888 utlånade exemplar.

19 Nordqvist, Sven, *Tuppens minut* (1996), 888 utlånade exemplar.

## Bilaga 2: Statistik år 2008

### De 20 mest utlånade barnböckerna på Stockholms Stadsbibliotek år 2008

<http://www.biblioteket.se/Sve/Sidor/Filer/Mest%20utl%C3%A5nade%20barnb%C3%B6cker%202008.pdf> hämtat den 15 januari 2009.

1. Landström, Olof, *Bu och Bä får besök* (2006), 1 301 utlånade exemplar.
2. Bergström, Gunilla, *Hur långt når Alfons?* (2002), 1 250 utlånade exemplar.
3. Lindgren, Astrid, *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), 1 243 utlånade exemplar.
4. Wieslander, Jujja, *Mamma Mu städar* (1997), 1 223 utlånade exemplar.
5. Bergström, Gunilla, *Näpp! sa Alfons Åberg* (1994), 1 086 utlånade exemplar.
6. Landström, Olof, *Bu och Bä i städtagen* (1996), 1 077 utlånade exemplar.
7. Bergström, Gunilla, *Osynligt med Alfons* (1998), 1 076 utlånade exemplar.
8. Landström, Olof, *Bu och Bä på sjön* (1996), 1 069 utlånade exemplar.
9. Wieslander, Jujja, *Mamma Mu åker rutschkana* (2003), 1 009 utlånade exemplar.
10. Landström, Olof, *Bu och Bä i blåsväder* (1995), 988 utlånade exemplar.
11. Landström, Olof, *Bu och Bä i skogen* (1999), 949 utlånade exemplar.
12. Rey, Margret, *Pricken* (1949), 930 utlånade exemplar.
13. Bergström, Gunilla, *Alfons och soldatpappan* (2006), 928 utlånade exemplar.
14. Landström, Olof, *Bu och Bä blir blöta* (1999), 918 utlånade exemplar.
15. Landström, Olof, *Bu och Bä på kalashumör* (1995), 910 utlånade exemplar.
16. Nordqvist, Sven, *När Findus var liten och försvann* (2001), 899 utlånade exemplar.
17. Lindenbaum, Pija, *Kenta och barbisarna* (2007), 854 utlånade exemplar.
18. Löf, Jan, *Pelle i djungeln* (2005), 851 utlånade exemplar.
19. Bergström, Gunilla, *Alfons och Milla* (1985), 835 utlånade exemplar.
20. Lindenbaum, Pija, *Lill-Zlatan och morbror raring* (2006), 804 utlånade exemplar.

### Bilaga 3 - Förskolans lån Stockholms stadsbibliotek 2007-01-01 - 2007-12-05

|    |           |                                       |       |
|----|-----------|---------------------------------------|-------|
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HB-entré             | 495   |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HB-ljud              | 32    |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HBu-barn             | 2773  |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HB-vux               | 112   |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-opac ext             | 6372  |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-z1-Automat           | 46    |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-z2-Automat           | 10    |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-z3-Automat           | 12636 |
| 12 | Barninst. | Akalla bibliotek-c                    | 345   |
| 12 | Barninst. | Akalla bibliotek-z                    | 1383  |
| 12 | Barninst. | Alviks bibliotek-c                    | 1558  |
| 12 | Barninst. | Alviks bibliotek-z                    | 3943  |
| 12 | Barninst. | Aspuddens bibliotek-c                 | 355   |
| 12 | Barninst. | Aspuddens bibliotek-z                 | 1420  |
| 12 | Barninst. | Bagarmossens bibliotek-c              | 834   |
| 12 | Barninst. | Bagarmossens bibliotek-z              | 3823  |
| 12 | Barninst. | Björkhagens bibliotek-c               | 1148  |
| 12 | Barninst. | Björkhagens bibliotek-z               | 866   |
| 12 | Barninst. | Blackebergs bibliotek- c              | 279   |
| 12 | Barninst. | Blackebergs bibliotek-z               | 1191  |
| 12 | Barninst. | Bredängs bibliotek-c                  | 983   |
| 12 | Barninst. | Bredängs bibliotek-z                  | 2423  |
| 12 | Barninst. | Brommaplans bibliotek-c               | 785   |
| 12 | Barninst. | Brommaplans bibliotek-z               | 2176  |
| 12 | Barninst. | Enskede bibliotek-c                   | 639   |
| 12 | Barninst. | Enskede bibliotek-z                   | 3249  |
| 12 | Barninst. | Farsta bibliotek-c                    | 3396  |
| 12 | Barninst. | Farsta bibliotek-z                    | 1722  |
| 12 | Barninst. | Fruängens bibliotek-c                 | 426   |
| 12 | Barninst. | Fruängens bibliotek-z                 | 1859  |
| 12 | Barninst. | Gamla stans bibliotek-c               | 142   |
| 12 | Barninst. | Gamla stans bibliotek-z               | 567   |
| 12 | Barninst. | Gröndals bibliotek-c                  | 776   |
| 12 | Barninst. | Gröndals bibliotek-z                  | 2485  |
| 12 | Barninst. | Gubbängens bibliotek-c                | 1206  |
| 12 | Barninst. | Gubbängens bibliotek-z                | 1365  |
| 12 | Barninst. | Hagsätra bibliotek-c                  | 429   |
| 12 | Barninst. | Hagsätra bibliotek-z                  | 1328  |
| 12 | Barninst. | Hjorthagens bibliotek-c               | 55    |
| 12 | Barninst. | Hjorthagens bibliotek-z               | 73    |
| 12 | Barninst. | Hornstulls bibliotek-c                | 957   |
| 12 | Barninst. | Hornstulls bibliotek-Opac             | 16    |
| 12 | Barninst. | Hornstulls bibliotek-z                | 4276  |
| 12 | Barninst. | Husby bibliotek-c                     | 762   |
| 12 | Barninst. | Husby bibliotek-z                     | 1956  |
| 12 | Barninst. | Hässelby strand bibliotek STÄNGT-c    | 429   |
| 12 | Barninst. | Hässelby strand bibliotek STÄNGT-z    | 1187  |
| 12 | Barninst. | Hässelby villastads bibl.-c           | 258   |
| 12 | Barninst. | Hässelby villastads bibl.-z           | 2225  |
| 12 | Barninst. | Högdalens bibliotek-c                 | 1325  |
| 12 | Barninst. | Högdalens bibliotek-z                 | 5326  |
| 12 | Barninst. | Internationella biblioteket-c         | 533   |
| 12 | Barninst. | Internationella biblioteket-x         | 57    |
| 12 | Barninst. | Internationella biblioteket-y-Ej bruk | 47    |

|              |           |  |                |
|--------------|-----------|--|----------------|
| 12           | Barninst. | Internationella biblioteket-z          | 54             |
| 12           | Barninst. | Internationella biblioteket-z2-Ej bruk | 3              |
| 12           | Barninst. | Kista bibliotek-c                      | 685            |
| 12           | Barninst. | Kista bibliotek-z                      | 2691           |
| 12           | Barninst. | Kungsholmens bibliotek-c               | 1071           |
| 12           | Barninst. | Kungsholmens bibliotek-Opac            | 16             |
| 12           | Barninst. | Kungsholmens bibliotek-z               | 5826           |
| 12           | Barninst. | Luma-biblioteket-c                     | 173            |
| 12           | Barninst. | Luma-biblioteket-z                     | 1471           |
| 12           | Barninst. | Läsesalongen Kulturhuset-c             | 8              |
| 12           | Barninst. | Läsesalongen Kulturhuset-z             | 2              |
| 12           | Barninst. | Medborgarplatsens bibliotek-c          | 1181           |
| 12           | Barninst. | Medborgarplatsens bibliotek-z          | 12880          |
| 12           | Barninst. | Mälarhöjdens bibliotek-c               | 577            |
| 12           | Barninst. | Mälarhöjdens bibliotek-z               | 1943           |
| 12           | Barninst. | Rinkeby bibliotek-c                    | 1529           |
| 12           | Barninst. | Rinkeby bibliotek-z                    | 3466           |
| 12           | Barninst. | Rum för barn Kulturhuset-y             | 1599           |
| 12           | Barninst. | Skarpnäcks bibliotek-c                 | 1092           |
| 12           | Barninst. | Skarpnäcks bibliotek-z                 | 2780           |
| 12           | Barninst. | Skärholmens bibliotek-c                | 1486           |
| 12           | Barninst. | Skärholmens bibliotek-z                | 4256           |
| 12           | Barninst. | Sköndals bibliotek-c                   | 1009           |
| 12           | Barninst. | Sköndals bibliotek-z                   | 1245           |
| 12           | Barninst. | Spånga bibliotek-c                     | 387            |
| 12           | Barninst. | Spånga bibliotek-z                     | 1728           |
| 12           | Barninst. | Stora Essingens bibliotek-c            | 139            |
| 12           | Barninst. | Stora Essingens bibliotek-z            | 1610           |
| 12           | Barninst. | Telefonplans bibliotek-c               | 629            |
| 12           | Barninst. | Telefonplans bibliotek-z               | 2113           |
| 12           | Barninst. | Tensta bibliotek-c                     | 930            |
| 12           | Barninst. | Tensta bibliotek-z                     | 2790           |
| 12           | Barninst. | Vällingby bibliotek-c                  | 1489           |
| 12           | Barninst. | Vällingby bibliotek-z                  | 2735           |
| 12           | Barninst. | Årsta bibliotek-c                      | 1508           |
| 12           | Barninst. | Årsta bibliotek-z                      | 4896           |
| 12           | Barninst. | Älvsjö bibliotek-c                     | 1000           |
| 12           | Barninst. | Älvsjö bibliotek-z                     | 1521           |
| 12           | Barninst. | Örby bibliotek-c                       | 450            |
| 12           | Barninst. | Örby bibliotek-z                       | 2269           |
| 12           | Barninst. | Östermalms bibliotek-c                 | 1285           |
| 12           | Barninst. | Östermalms bibliotek-z                 | 12501          |
| 12           | Barninst. | Stadsbiblioteket Minibuss-m            | 47842          |
| <b>Summa</b> |           |  | <b>219 924</b> |

**Källa: statistik via mail den 30 december 2008 från barnbibliotikarie på Östermalms bibliotek.**

#### Bilaga 4 - Förskolans lån Stockholms stadsbibliotek 2008-01-01-2008-12-05

|    |           |                                    |       |
|----|-----------|------------------------------------|-------|
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HB-entré          | 262   |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HB-ljud           | 37    |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HBu-barn          | 3138  |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-HB-vux            | 308   |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-opac ext          | 5932  |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-Opac int          | 7     |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-z1-Automat        | 73    |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-z2-Automat        | 44    |
| 12 | Barninst. | Stadsbiblioteket-z3-Automat        | 13694 |
| 12 | Barninst. | Akalla bibliotek-c                 | 274   |
| 12 | Barninst. | Akalla bibliotek-z                 | 1067  |
| 12 | Barninst. | Alviks bibliotek-c                 | 1222  |
| 12 | Barninst. | Alviks bibliotek-z                 | 3698  |
| 12 | Barninst. | Aspuddens bibliotek-c              | 738   |
| 12 | Barninst. | Aspuddens bibliotek-z              | 1597  |
| 12 | Barninst. | Bagarmossens bibliotek-c           | 658   |
| 12 | Barninst. | Bagarmossens bibliotek-z           | 2877  |
| 12 | Barninst. | Björkhagens bibliotek-c            | 1731  |
| 12 | Barninst. | Björkhagens bibliotek-z            | 881   |
| 12 | Barninst. | Blackebergs bibliotek- c           | 316   |
| 12 | Barninst. | Blackebergs bibliotek-z            | 1204  |
| 12 | Barninst. | Bredängs bibliotek-c               | 1074  |
| 12 | Barninst. | Bredängs bibliotek-z               | 2456  |
| 12 | Barninst. | Brommaplans bibliotek-c            | 447   |
| 12 | Barninst. | Brommaplans bibliotek-z            | 2242  |
| 12 | Barninst. | Enskede bibliotek-c                | 1388  |
| 12 | Barninst. | Enskede bibliotek-z                | 2922  |
| 12 | Barninst. | Farsta bibliotek-c                 | 1808  |
| 12 | Barninst. | Farsta bibliotek-z                 | 2676  |
| 12 | Barninst. | Fruängens bibliotek-c              | 652   |
| 12 | Barninst. | Fruängens bibliotek-z              | 2163  |
| 12 | Barninst. | Gamla stans bibliotek-c            | 136   |
| 12 | Barninst. | Gamla stans bibliotek-z            | 460   |
| 12 | Barninst. | Gröndals bibliotek-c               | 1136  |
| 12 | Barninst. | Gröndals bibliotek-z               | 3070  |
| 12 | Barninst. | Gubbängens bibliotek-c             | 256   |
| 12 | Barninst. | Gubbängens bibliotek-z             | 1335  |
| 12 | Barninst. | Hagsätra bibliotek-c               | 528   |
| 12 | Barninst. | Hagsätra bibliotek-z               | 1482  |
| 12 | Barninst. | Hjorthagens bibliotek-c            | 66    |
| 12 | Barninst. | Hjorthagens bibliotek-z            | 103   |
| 12 | Barninst. | Hornstulls bibliotek-c             | 1298  |
| 12 | Barninst. | Hornstulls bibliotek-z             | 4396  |
| 12 | Barninst. | Husby bibliotek-c                  | 509   |
| 12 | Barninst. | Husby bibliotek-z                  | 1999  |
| 12 | Barninst. | Hässelby strand bibliotek STÄNGT-c | 120   |
| 12 | Barninst. | Hässelby strand bibliotek STÄNGT-z | 499   |
| 12 | Barninst. | Hässelby villastads bibl.-c        | 483   |
| 12 | Barninst. | Hässelby villastads bibl.-z        | 2540  |
| 12 | Barninst. | Högdalens bibliotek-c              | 789   |
| 12 | Barninst. | Högdalens bibliotek-Opac           | 44    |
| 12 | Barninst. | Högdalens bibliotek-z              | 5367  |
| 12 | Barninst. | Internationella biblioteket-c      | 406   |
| 12 | Barninst. | Internationella biblioteket-x      | 1     |
| 12 | Barninst. | Internationella biblioteket-z      | 69    |

|    |              |                               |                |
|----|--------------|-------------------------------|----------------|
| 12 | Barninst.    | Kista bibliotek-c             | 372            |
| 12 | Barninst.    | Kista bibliotek-z             | 2988           |
| 12 | Barninst.    | Kungsholmens bibliotek-c      | 1011           |
| 12 | Barninst.    | Kungsholmens bibliotek-Opac   | 33             |
| 12 | Barninst.    | Kungsholmens bibliotek-z      | 7655           |
| 12 | Barninst.    | Luma-biblioteket-c            | 326            |
| 12 | Barninst.    | Luma-biblioteket-z            | 2091           |
| 12 | Barninst.    | Läsesalongen Kulturhuset-c    | 20             |
| 12 | Barninst.    | Läsesalongen Kulturhuset-z    | 4              |
| 12 | Barninst.    | Medborgarplatsens bibliotek-c | 1191           |
| 12 | Barninst.    | Medborgarplatsens bibliotek-z | 12441          |
| 12 | Barninst.    | Mälarhöjdens bibliotek-c      | 493            |
| 12 | Barninst.    | Mälarhöjdens bibliotek-z      | 1795           |
| 12 | Barninst.    | Rinkeby bibliotek-c           | 1497           |
| 12 | Barninst.    | Rinkeby bibliotek-z           | 2982           |
| 12 | Barninst.    | Rum för barn Kulturhuset-y    | 931            |
| 12 | Barninst.    | Skarpnäcks bibliotek-c        | 1408           |
| 12 | Barninst.    | Skarpnäcks bibliotek-z        | 2554           |
| 12 | Barninst.    | Skärholmens bibliotek-c       | 932            |
| 12 | Barninst.    | Skärholmens bibliotek-Opac    | 7              |
| 12 | Barninst.    | Skärholmens bibliotek-z       | 4487           |
| 12 | Barninst.    | Sköndals bibliotek-c          | 1126           |
| 12 | Barninst.    | Sköndals bibliotek-z          | 1076           |
| 12 | Barninst.    | Spånga bibliotek-c            | 565            |
| 12 | Barninst.    | Spånga bibliotek-z            | 1706           |
| 12 | Barninst.    | Stora Essingens bibliotek-c   | 185            |
| 12 | Barninst.    | Stora Essingens bibliotek-z   | 1858           |
| 12 | Barninst.    | Telefonplans bibliotek-c      | 865            |
| 12 | Barninst.    | Telefonplans bibliotek-z      | 2267           |
| 12 | Barninst.    | Tensta bibliotek-c            | 878            |
| 12 | Barninst.    | Tensta bibliotek-z            | 3369           |
| 12 | Barninst.    | Vällingby bibliotek-c         | 1486           |
| 12 | Barninst.    | Vällingby bibliotek-z         | 4082           |
| 12 | Barninst.    | Årsta bibliotek-c             | 1824           |
| 12 | Barninst.    | Årsta bibliotek-z             | 5145           |
| 12 | Barninst.    | Älvsjö bibliotek-c            | 955            |
| 12 | Barninst.    | Älvsjö bibliotek-z            | 1987           |
| 12 | Barninst.    | Örby bibliotek-c              | 207            |
| 12 | Barninst.    | Örby bibliotek-z              | 1811           |
| 12 | Barninst.    | Östermalms bibliotek-c        | 1896           |
| 12 | Barninst.    | Östermalms bibliotek-z        | 12978          |
| 12 | Barninst.    | Karolinska Huddinge-c         | 34             |
| 12 | Barninst.    | Karolinska Solna-z            | 14             |
| 12 | Barninst.    | Serafens sjukhem-c            | 171            |
| 12 | Barninst.    | Stadsbiblioteket Minibuss-m   | 33467          |
|    | <b>Summa</b> |                               | <b>209 848</b> |

**Källa: statistik via mail den 30 december 2008 från barnbibliotikarie på Östermalms bibliotek.**