

# ALFONS ÅBERG

Transmedialitet och generationsmöten  
i tid, lek och fantasi



CECILIA WALLERSTEDT  
TARJA KARLSSON HÄIKIÖ  
& ANNA BERGLUND (RED)



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

nordiska akvarellmuseet

NORDISK  
KULTURFOND

” Bilden ska ge associationer  
långt utöver vad den är.  
Den är kronan på verket.  
Jag vill att bilden ska flyga,  
flaxa vidare. ”

GUNILLA BERGSTRÖM, CITAT UR TEXTEN ”ALFONS ÅBERG –  
50 ÅR AV NYFIKENHET OCH VARDAGLIG KÄRLEKSFULLHET”,  
AV ANNIKA GUNNARSSON, 2021

# ALFONS ÅBERG

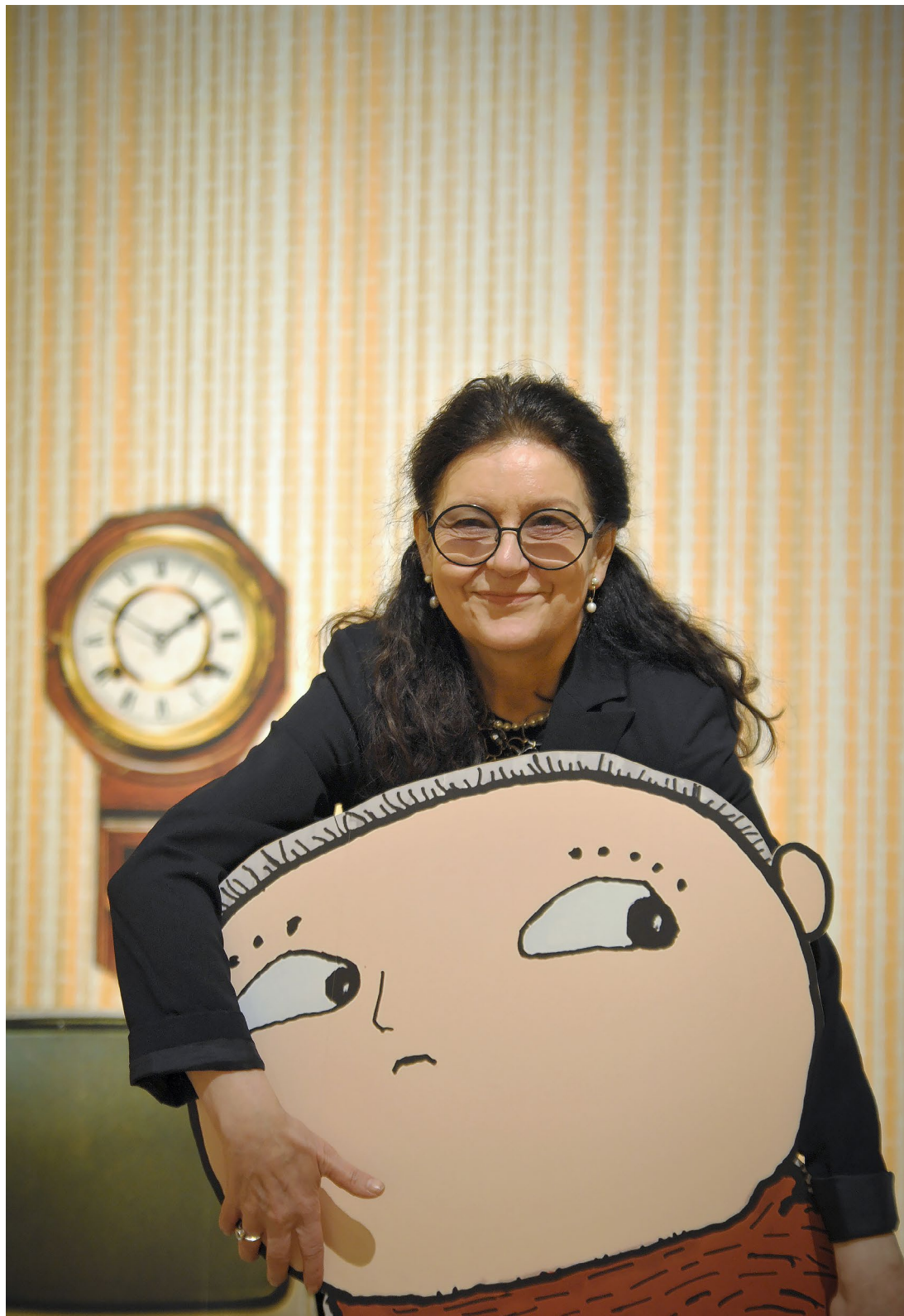
## TRANSMEDIALITET OCH GENERATIONS- MÖTEN I TID, LEK OCH FANTASI

### INNEHÅLL

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FÖRORD Bera Nordal .....                                                                                                                                             | 7   |
| INLEDNING Cecilia Wallerstedt & Tarja Karlsson Häikiö .....                                                                                                          | 8   |
| ALFONS BANAR VÄG TILL KONSTEN & FANTASIN<br>Kristian Berglund & Jonte Nynäs .....                                                                                    | 12  |
| ALFONS ÅBERG SOM TRANSMEDIALT<br>FENOMEN GENOM GENERATIONER AV BARNDOMAR<br>Pernilla Lagerlöf .....                                                                  | 36  |
| ALFONS ÅBERG SOM LÄRMILJÖ – OM BILDERBÖCKER<br>OCH BARNS VISUELLA KUNSKAPANDE<br>Tarja Karlsson Häikiö .....                                                         | 70  |
| ”ÄNTLIGEN LEKER PAPPA!” LEK SOM GENERATIONSÖVER-<br>GRIPANDE MÖTESPLATS I BÖCKERNA OM ALFONS ÅBERG<br>Cecilia Wallerstedt .....                                      | 105 |
| ALLT GÅR FORTARE – UTOM ALFONS OCH HANS PAPPA:<br>EN REFLEKTION ÖVER TID I GUNILLA BERGSTRÖMS<br>BÖCKER OM ALFONS ÅBERG<br>Marie Bendroth Karlsson .....             | 138 |
| NÅGRA RÖSTER I EN GLOBAL POLYFONI OM<br>BARNDOMAR GENOM ERFARENHETER AV<br>LÄSNING AV BÖCKERNA OM ALFONS ÅBERG<br>Ingrid Pramling Samuelsson & Niklas Pramling ..... | 152 |
| EPILOG Cecilia Wallerstedt & Tarja Karlsson Häikiö .....                                                                                                             | 170 |

# FÖRORD & INLEDNING





## FÖRORD

Bilderboken är en unik konstform där bild och text bär berättelsen genom två uttrycksformer: det skrivna ordet och den visuella bilden. Denna växelverkan kan förmedla olika aspekter av samma historia, förstärka budskap och erbjuda flera ingångar.

Bilderböcker är vanligtvis våra allra första böcker. Många av oss minns med värme en förälder sittande vid sängkanten och den välbekanta rösten. I dessa stunder delar den vuxne och barnet en gemensam läsupplevelse, även om de tolkar berättelsen på olika sätt. Bilderbokens storhet är hur varje läsare, oavsett ålder och livserfarenheter, kan beröras av den. Att läsa tillsammans innebär att dela samma nyfikenhet och uppleva bläddrandets magi. Genom att på detta sätt dela fantasi, känslor och tankar upprättar vi också vägar till varandra.

Bilderboken är ett av museets fokusområden i arbetet med samlingen, utställningsverksamheten och konstpedagogiken. Detta var också anledningen till vårt givande samarbete med Gunilla Bergström. Relationen fördjupades i samband med utställningen *Gunilla Bergström – Jag ska banne mig rita själen*, år 2018. Ett av utställningens syften var att lyfta fram Gunilla Bergström som den storartade konstnär hon var och visa hur hon skapade sina bilder och hur berättelserna växte fram. I hennes gedigna arbete avspeglades kreativitet och omsorg om barnet både som läsare och medmänniska.

Det var en stor ära när Gunilla Bergström kort före sin bortgång donerade majoriteten av sina originalverk och skisser till böckerna om Alfons Åberg till museet. Vår ambition är att förvalta denna konstskatt på bästa sätt genom att fortsätta visa verken i utställningar och forska kring Gunilla Bergströms konstnärskap. Att visa originalbilderna till Alfons Åbergböckerna i museets utställningsrum ger nya generationer av barn och vuxna möjligheten att uppleva Alfons som sedan 1970-talet har fångat oräkneliga barn i Sverige och världen över. Nyfikenheten på hur bilderböckerna om Alfons Åberg kom till kan väcka intresset för konst och bli en ingång till museivärlden. För de som för första gången möter Alfons på en utställning kan museibesöket leda till upptäckten av de tryckta böckerna.

Genomförande av forskningsprojekt om bilderböcker har stor betydelse för museet. Det handlar inte bara om själva boken och konsten, interaktionen mellan text och bild, utan också om att barn tas på största allvar, precis som Gunilla Bergström gjorde i hela sitt konstnärskap.

*Bera Nordal*, museichef Nordiska Akvarellmuseet



# INLEDNING

Föreliggande antologi är ett resultat av arbetet i nätverket SAKS (Studier av konstnärligt seende), där Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn är nätverkets nav. Här har forskare och konstpedagoger samlats för seminarier sedan 2015. SAKS har tidigare publicerat *Konstnärligt seende & vad barn kan lära på museum* (2017). I denna antologi tar samarbetet fasta på bilderboksförfattaren Gunilla Bergströms Alfons Åbergserie. Gunilla Bergströms bilderböcker om Alfons och hans ensamstående pappa, som började publiceras på 1970-talet, lånas varje år ut över en miljon gånger på svenska bibliotek. Hennes bilderböcker om Alfons Åberg har blivit kända världen över och finns idag översatta till 40 språk. Bilderböckerna har getts ut i en imponerande mängd, eller i över 10 miljoner exemplar.

Gunilla Bergström föddes 1942 i Göteborg. Hon växte upp i ett konstnärshem och tog journalistexamen 1966, varefter hon var anställd på bland annat Dagens Nyheter och Aftonbladet. Hon debuterade med boken *Mias pappa flyttar* år 1971, och övergick på heltid till egen verksamhet som författare och illustratör 1975. Första boken om Alfons Åberg kom 1972 och under åren 1972-2012 publicerades en serie på 26 bilderböcker om honom. I Gunilla Bergströms bildvärld möter vi en verklighet som är lika stor som livet självt och som med sitt jordnära berättande i ord och bild visar att fantasi och verklighet hör samman; vardagen är ibland till och med mer fantastisk och omstörtande än drömmen.

Strax innan sin bortgång 2021 donerade Gunilla Bergström hela sin produktion av skissmaterial som ligger till grund för Alfonsböckerna, samt 17 originalböcker, till Nordiska Akvarellmuseet. Denna bildskatt ligger till grund för antologin och utgör ett viktigt material för de olika kapitlen som på olika sätt handlar om den inspiration som Alfons Åberg utgjort för individer, olika verksamheter, på museer och i förskolan. I Nordiska Akvarellmuseets utställning *Gunilla Bergström – Här är Alfons Åberg!*, mellan 30 januari och 18 april 2022, visades den bildvärld som Gunilla Bergström skapade i sin bilderboksserie om pojken Alfons.

KAPITEL 1, *Alfons banar väg till konsten och fantasin*, bygger på det museipedagogiska arbetet på Nordiska Akvarellmuseet och erfarenheter av att visa utställningar med Gunilla Bergströms bilder. I texten möter vi även Gunilla Bergström själv i en intervju som genomfördes av Kristian Berglund i samband med utställningen. Kapitlet är skrivet av konstnären och museets medieproducent Kristian Berglund, Jonte Nynäs, konstpedagogisk ledare och med-redaktör Anna Berglund. Här beskrivs det direkta arbetet med barn i museets samlingar, barns tankar i möte med konsten och om bilderboken som konstnärlig artefakt. I den avslutande delen, behandlas rättigheten att få gestalta, att arbeta konstnärligt för att skapa något.

I KAPITEL 2, *Alfons Åberg som transmedialt fenomen genom generationer av barndomar* skrivet av Pernilla Lagerlöf, möter vi fyra unika betraktare av Alfons Åberg i olika åldrar som i ett samtal berättar om vad böckerna har kommit att betyda för dem. Lagerlöf analyserar fenomenet Alfons Åberg utifrån en intervju där de olika generationernas syn visar på hur uppfattningen om Alfons förändrats över tid. Hon analyserar också barnbokskaraktären utifrån olika slags material som framkommit som spin-off-produkter, såsom barnfilmer, spel, pussel och leksaker, utifrån Alfonsböckernas berättelsevärld.

KAPITEL 3, skrivet av Tarja Karlsson Häikiö, *Alfons Åberg som lekmiljö. Om bilderböcker och barns visuella kunskapande*, möter vi Alfons Åberg i förskolan. Här presenteras två fallstudier från två olika förskolor i Sverige där förskollärares arbetssätt inspirerats utifrån berättelsevärldarna i Gunilla Bergströms böcker. Här diskuteras bilderboken som inspiratör, influens och pedagogiskt redskap i kunskapande arbete med fokus på betydelsen av artefakter, olika uttrycksmedel och inrättandet av miljöer för lärande.

KAPITEL 4 är skrivet av Cecilia Wallerstedt och heter *Äntligen leker pappa! Lek som generationsövergripande mötesplats i böckerna om Alfons Åberg*. Här synliggörs och granskas betydelsen av vuxna i relation till barn och lek, vilket diskuteras som en gemensam aktivitet utifrån fem bilderböcker om Alfons Åberg. Här används berättelserna som utgångspunkt för att identifiera olika positioneringar hos vuxna i relation till barns lek.



KAPITEL 5, *Allt går förtare – utom Alfons och hans pappa*, skrivet av Marie Bendroth Karlsson, är en reflektion över tid i Gunilla Bergströms böcker om Alfons Åberg. Kapitlet diskuterar den tidsanda som Alfons Åbergböckerna förmedlar i sin bild- och textvärld. Här ställs begreppet tid mot den gängse uppfattningen av Alfons Åberg och analyseras i relation till Alfonsböckerna som förmedlare av vanlighet och vardagsrealism i form av en odysse genom Gunilla Bergströms bokproduktion.

KAPITEL 6, *Några röster i en global polyfoni om barndomar genom erfarenheter av läsning av böckerna om Alfons Åberg*, har författats av Ingrid Pramling Samuelsson och Niklas Pramling. I kapitlet möter läsaren en internationell essäistisk polyfoni av röster från olika länder som Danmark, Grekland, Iran, Japan, Polen och Ryssland och som bygger på brevväxling. Vi tar del av upplevelser och erfarenheter av olika läsningar.

Redaktörerna till antologin är Cecilia Wallerstedt, professor i pedagogik på högskolan för scen och musik, samt professor och prodekan vid Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet och Tarja Karlsson Häikiö, professor i visuell och materiell kultur på högskolan för konst och design vid Göteborgs universitet. De övriga författarna är Ingrid Pramling Samuelsson och Niklas Pramling, professorer i förskolepedagogik respektive pedagogik vid institution för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet, Pernilla Lagerlöf som är universitetslektor i barn- och ungdomsvetenskap på institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet, Marie Bendroth Karlsson, fd universitetslektor vid Borås och Halmstad högskolor, Jonte Nynäs och Kristian Berglund, museipedagoger och Anna Berglund, projektansvarig vid Nordiska Akvarellmuseet.



# JONTE NYNÄS

# KRISTIAN BERGLUND



*JONTE NYNÄS är konstpedagog och pedagogisk ledare på Nordiska Akvarellmuseet. Med bakgrund i fotografi, performance och relationell estetik arbetar han för att stärka och praktisera konstens koppling till lärande. I sin praktik utgår Jonte från en verkstadsbaserad metodik där samspelet mellan handen och hjärnan samt interaktionen mellan individer är en betydande del av läroprocessen.*



*KRISTIAN BERGLUND är medieproducent och konstnär som vid sidan av sitt konstnärsskap länge varit knuten till Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn. Vid museet skapar han via intervjuer introduktionsfilmer kring de utställningar som visas samt utformar miljöer, utställningar och pedagogiska projekt.*



## ALFONS BANAR VÄGEN TILL KONSTEN OCH FANTASIN

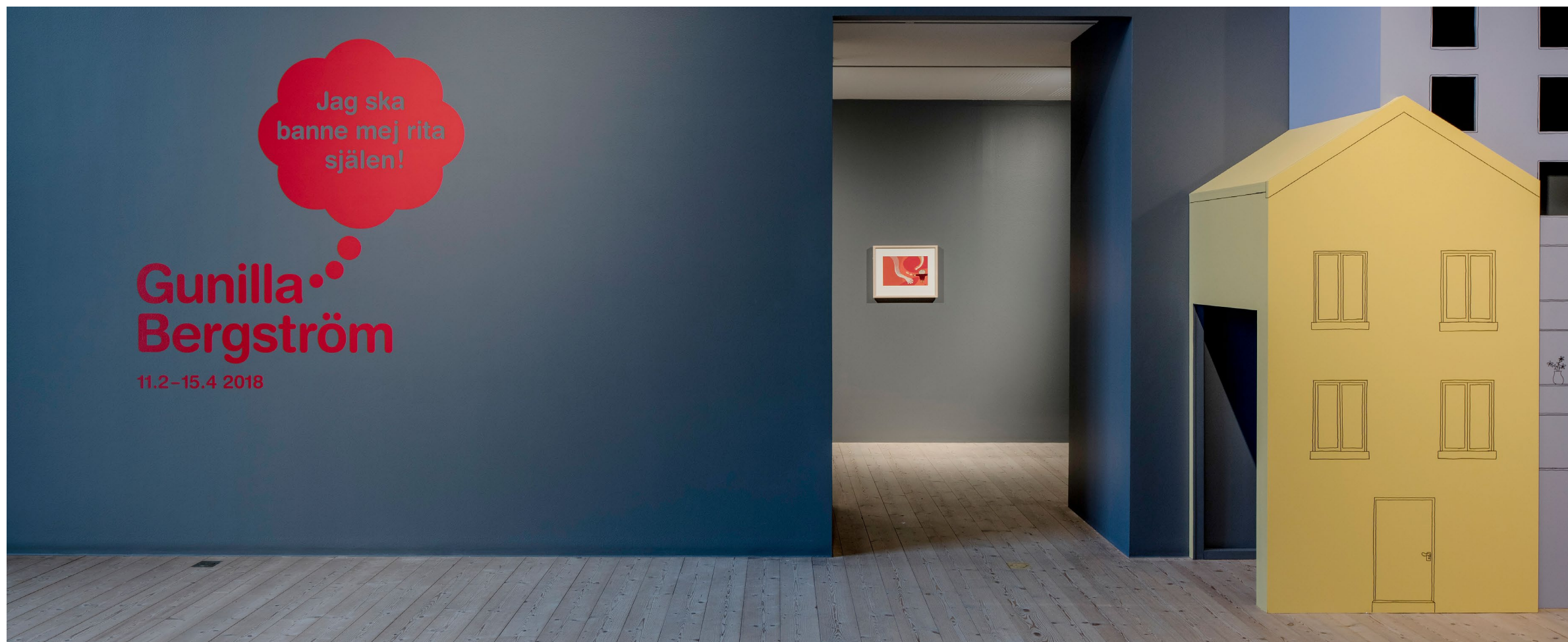
Nordiska Akvarellmuseet har ett särskilt band till Alfons Åberg och Gunilla Bergström som den stora berättare, konstnär och bilderboksskapare hon var.

Nordiska Akvarellmuseet har alltsedan starten år 2000 byggt upp en gedigen konstsamling som idag rymmer ca 1200 verk av 130 nordiska konstnärer. Samlingen baseras på samtida nordisk vattenfärgskonst och följer ett urval av konstnärerna över tid, som skapar tidsdokument längs vägen. Ett av huvudspåren i samlingen är nordisk bilderbok, en inriktning som genom åren syns i ett flertal utställningar med fokus på bilderboken som konstform. En stor bilderboksskapare som präglat många barn och vuxnas bild- och berättarvärld är Gunilla Bergström, upphovskvinna bakom Alfons Åberg. När museet 2018 producerade utställningen *Gunilla Bergström - Jag ska banne mig rita själen*, var det med fokus Gunilla Bergström som konstnär. Museet vill visa hur hennes berättelser om Alfonsböcker älskade av barn i Sverige och i andra länder – även har ett högt konstnärligt värde. Hennes konstnärliga gestaltsförmåga bär berättelser som får varje läsare, oavsett ålder, att glädjas, fundera och känna.

Under 2020 donerade Gunilla Bergström sina originalbilder från böckerna om Alfons Åberg till Nordiska Akvarellmuseets konstsamling. Donationen, som omfattar 17 originalböcker och otaliga skisser, var en gåva från Bergström medan hon fortfarande var i livet. När hon gick bort i augusti 2021, och som en hyllning till hennes ovärderliga gärning, visade museet utställningen *Här är Alfons Åberg!* våren 2022. Hösten 2024 invigdes utställningen *Konsten att bli Alfons - skisser till böckerna om Alfons Åberg*.

Genom illustrationerna till Alfonsböckerna och det intressanta skissmaterialet som nu är en del av museets samling, tänker vi med värme på Gunilla Bergström och hennes närvaro, konstnärlighet och omsorg om barnets fantasi och verklighet.







## Alfons Åbergs band till Nordiska Akvarellmuseet

*Om vi tar det där konventionella sättet att se på barn, så är det "oh nu ska dom minsann få här – här ska bli äventyr och främmande planeter och otäcka robotar och farligheter och så ska det bli bra på slutet" – det tar ju en konventionell skapare som givet att det ska vara bra på slutet... men jag har inga bra slut i mina berättelser, jag vill inte det – för jag kan inte lova att allt blir bra. Det är bra ett litet slag till nästa katastrof inträffar... och då tänker jag mig att... sånna vuxna som producerar väldigt mycket action... det finns säkert behov av det också, det vill jag inte förneka... men det kan ju också finnas mycket drama i just det där lilla att inte ha en kompis... att vara ensam, gå ensam på gatan, det finns ingen som håller med mig... Eller att ha klippt till en, han klippte ju till en som var yngre på fotbollsplanen – hade dåligt samvete... det är ju ett stort drama i barnets värld. Så dramer finns av olika kategorier skulle jag vilja påstå, det finns många små delikata dramer även på det lilla planet.*

Gunilla Bergström, ur intervju med Kristian Berglund, Nordiska Akvarellmuseet

I Gunillas ord vilar ett universum av känslor, skeenden och allt som finns att sätta ord på. Ibland via text, ibland via bild. Berättelserna utan slut, som tröst och väg vidare, som frågeställare, svarare, filosofisk motpart. Hur vår värld, bilder, upplevelsebok och erfarenheter ryms och möts i konsten, vare sig det är på museiväggar eller i en bilderbok. Allt har filter, i olika förtryckta lager.

Barns möte med konst och konstpedagog på en så särskild plats som ett konstmuseum kan vara är ett ganska udda möte i ett barns tillvaro. Ett avbräck i det invanda. Det kan bli omvälvande, eller bara någon form av aha-upplevelse, för i regel har något skett, förändrats, tillkommit i barnets nu. Tittar vi närmare på vad som uppstår i detta möte framträder ett komplicerat nät av personer och handlingar i barnets närhet som kan underlätta så att mötet blir så bra och utvecklande som möjligt. Förberedelser i skola och förskola laddar barnen med kunskap och förförståelse. Det omgivande samhällets, familjens och kamraters inställning till konsten och konstinstitutionen färgar också energin som både barn och pedagoger tar med sig in till museet. Är barnen vana bildläsare eller är allt de möter på museet helt främmande för dem? Det är ett helt bagage av känslor, sedda erfarenheter och gjorda upptäckter som spelar in i barnets upplevelser inför mötet med konst, exempelvis på ett museum.



Skissmaterial till Skrattra lagom, sa pappa Åberg!, utgiven 2012.



Jonte Nynäs, konstpedagog, konstnär och konstpedagogisk ledare på Nordiska Akvarellmuseet, funderar hur man skapar de bästa förutsättningarna som institution för ett bra möte med konsten:

*Konstpedagogiken har sedan starten en central roll på museet. Här har vi ett tydligt fokus på barn i alla åldrar. Särskilt viktigt är det nära samarbete vi har med för- och grundskolorna i Tjörns kommun samt skolor i hela Västra Götalandsregionen. Vi tror på konsten som kunskapsväg. Bland annat praktiserar vi detta genom det vi kallar visning och verkstad. Tillsammans ser vi på konsten, samtalar om den och barnen ges också möjligheten att skapa konst, enskilt eller tillsammans. När vi har möjlighet att visa och arbeta med bilderboken som konstform – och särskilt originalbilderna ur böckerna om Alfons Åberg – så öppnas intressanta möjligheter upp. Jag vill hävda att konstpedagogik behöver omsorg, motstånd och handling. Utställningsrummet i sig bjuder på ett specifikt motstånd. Du får se men inte röra, du får inte springa, hoppa eller studsa och vill du säga något så måste du räcka upp handen och vänta tills det är din tur. Barn- och elevgrupperna har i regel en god förkunskap om berättelserna om Alfons Åberg – de är nyfikna på vad de kommer att få se men vill också visa också att de kan mycket om Alfons. Eftersom igenkänningen är stark så blir visningarna lite annorlunda jämfört med då vi visar annan konst. Barnen pratar gärna mycket om bilderna och berättelserna – de känner igen sig och delar gärna egna erfarenheter som att inte kunna sova, att vara med om orättvisa, att drömma en mardröm och så vidare. Det här gör att en nivå av motståndet är borta och att jag som konstpedagog behöver utmana mig själv och gruppen genom att ställa frågor och hitta former för ett samtal där vi problematiserar det som hänger på väggen.*

Barnen som möter Alfons-bilderna tillsammans med konstpedagogerna kan ha med sig en förståelse – som ger dem en annorlunda maktposition innanför museets väggar. De kan förklara för konstpedagogen med självklarheten hos en femåring som vet vad den talar om, vad det är som händer i bilderna. Det bekanta kan ge barnet ett självklart självförtroende att tala även i museets stora rum. Här finns ytterligare aspekt av att visa barnkultur – eller kultur som barnen själva upplever som deras eller riktad till dem. Det är ju deras kultur, deras bilder, deras berättelser, så det är en lägre tröskel att på museet prata och undersöka detta tillsammans med pedagogerna. Barnen kan tillåta sig själva att vara experten. Jonte igen:



Jonte Nynäs, konstpedagogisk ledare på Nordiska Akvarellmuseet visar utställningen för en grupp elever under utställningen Gunilla Bergström – Här är Alfons Åberg, 30.1-18.4 2022, Nordiska Akvarellmuseet.

*För mig handlar det mycket om hur jag som konstpedagog agerar gentemot de grupper jag möter. Vem är jag då? Vad använder jag för typ av metoder? Hur tar jag emot dem? Hur behandlar jag dem? Jag vill att de ska känna sig välkomna och på ganska kort tid följa med i mitt lektionsflöde där de är medskapare, det är viktigt. Här fungerar berättelsen om Alfons som en väldigt bra motor för att driva på det gemensamma lärandet. I utställningarna visar vi originalbilderna på väggen och jämte dem, den tryckta boken, vilket gör att jag som pedagog kan läsa hela boken eller stycken ur den. För mig så skapar det ett pedagogiskt villkor som inte är helt okomplicerat. I rummet finns det information om vad som händer i bilderna, vilket skapar en stark överenskommelse om hur bilderna ska läsas. Här begränsas fantasin av en given form och som konstpedagog behöver jag hitta öppningar för de idéer och berättelser som gruppen själva bär med sig.*

## Gunilla Bergström tar barnet på allvar

*En dag skall jag banne mig rita själen. Det var när jag kom hem från det här bok-förlaget och de hade sagt att "du kanske vill illustrera dina böcker själv"... och jag sa jaaa – det vågar jag nog göra, och så gjorde jag det. När jag kom igång med det gick det upp för mig att det här kan jag hålla på med hela mitt liv, det här kommer jag aldrig sluta med. Jag hade liksom hittat min väg, tyckte jag då. Sen hur den skulle barka i väg hade man ju ingen aning om. Här är jag på hemmaplan, det känns hemvant på något sätt med ord och bild tillsammans. I det ögonblicket hade jag en underbar vision – man kan rita vad som helst, allt går. En riktigt otäck unge som är elak utanpå som hela klassen avskyr kanske är helt annorlunda inom-bords – men det ser ju inte klasskamraterna i det ögonblicket. Då tyckte jag "Ja, man kan rita vad som helst, man kan till och med rita en otäck unge som är snäll inom-bords" – hur det nu skulle gå till – men det skulle jag banne mig klara.*

Gunilla Bergström, intervjuad av Kristian Berglund, Nordiska Akvarellmuseet

Utställningen på Nordiska Akvarellmuseet 2018 hade titeln *Gunilla Bergström – Jag ska banne mig rita själen*. En drivkraft som löpte likt en pulserande ömsint nerv genom hela hennes konstnärskap som bilderboksmakare. Hon var tydlig och klar över vad hon ville. Hon skapade Alfons och berättelserna om honom med en genuin ärlighet i material, gestaltning och berättande – där hon uttrycker önskan om att det skall vara så enkelt som möjligt för läsaren att följa både ord och bild.

*När jag hade bestämt mig för hur Alfons skulle se ut... då tyckte jag att det var viktigt att barnen som... när en vuxen läser för barnen skall det inte vara svårt att hitta... var befinner sig huvudpersonen i den här berättelsen? Var är han? Så jag var väldigt noga med att Alfonsfiguren skulle vara tydlig, grafiskt – konkret och lätt att känna igen och lätt att hitta på boksidorna. Till slut bestämde jag mig för vilket utseende han skulle ha... (..) då blev han väldigt koncis och konkret. Men för att väga upp, för att visa... Ingen unge ser ju ut som Alfons gör – det visste jag ju också... för att man skulle få tro på att det var verklighet det som fanns omkring honom i rummet eller ute i omvärlden... Så måste jag lägga in något som verkligen var riktigt och då kom de här collageidéerna till som ett bra element som kunde förklara – nu är han ute på gatan, då ser man att det är inklippta höghus eller gator eller asfalt. Om figuren är överklig så skall åtminstone omgivningen vara verklig tyckte jag, det tycker jag fortfarande, det var skoj att jobba på det viset.*

Gunilla ger barnet en väg, en ingång och en hel värld av möjligheter tillsammans med Alfons. Hon bjuder in, sträcker ut handen, håller om och samtalar på allvar med barnet. Gör verklighet av fantasin och tar fantasin och humorn på samma allvar. Som väg och nyckel till hopp. När hon pratar om sina böcker är leendet alltid på lur, finurligheten i blicken, glimmar ofta av skratt. Som om det bodde en liten Alfons-själ därinne som vill ut och skoja till det lite. Om han vill, annars stannar han inne och bygger fort av kryddburkar, bygger en helikopter av spillvirke eller flyger iväg med pappa. Hon förmedlar hemtrevnad och närhet, stora känslor och spänning mitt i det vardagliga. Hur självaste livet är ett äventyr.

*Det är roligt att göra bilderna, texten är jag väldigt petig med och sträng... jag kanske har lättare att teckna och svårare att skriva. Men det är alltid roligt och det har säkert att göra med att det är roligt att förverkliga något. Andra människor tycker att det är roligt att sticka stickningar och se till att det blir till slut en tröja då va... Jag tycker att det är roligt att komma i mål med det jag har längtat efter att vela uppnå i en barnbok. Då tänker jag att det är ett väldigt egoistiskt projekt det där, alltså man mår nedrans bra av att vara aktiv. Det är trivsamt, även när det går dåligt är det trivsamt på något sätt... Just detta att ha roligt det är ett egoprojekt. Jag tänker inte att nu skall det vara barnvänligt eller nu skall det vara vuxenvänligt – inte ett ögonblick – jag är alldeles för egoistisk för att tänka på det tror jag. Utan det är glädjen – här ska de fanimej få se hur det ska bli... ha ha. Och ni det är jag då, egentligen som skall få se att jag kan ro iland det där jag vill. Sanningen är ju den att, jag tror att det är så att en god historia den har plats hos både barn och vuxna... tror jag faktiskt egentligen.*





## Boken på väggen gör något med rummet

Under utställningarna om böckerna med Alfons Åberg har museet flitigt besökts av skolelever och inom det som museet kallar *Visning och verkstad* har museets konstpedagoger mött barn i olika åldrar. Tack vare Alfons har igenkänningen skapat fler och enklare ingångar till både bilderna och det egna bildskapandet. Jonte, museipedagog:

*Berättelserna om Alfons är förankrade i en ganska torftig vardag, som när pappa Åberg har städat och de absolut inte får stöka till. Alfons och hans kompis fantasierar och låter vardagen växa ut och bli oändlig. Här upplever jag att barnen känner igen sig och låter fantasin forma nya berättelser. Vardagsskildringarna kan också skapa en trygghet där Gunilla bakar in det där vi inte riktigt rör på, det där som känns — Vad är det där under sängen? Vad är Alfons rädd för?*

Under Alfonsutställningarna har utställningsrummen blivit lite av Alfons-världar, med bokhyllor i naturlig storlek och en vuxenstor Alfons. En plats där kojan finns och helikoptern är stor nog att rymma flera barn jämte andra föremål och miljöer hämtade ur böckerna om Alfons. För de gästande skoleleverna blir det som att kliva in mellan boksidorna, bli ett med berättelsen de känner så väl. Där är konstpedagogerna med på färden som bisittare och delar ofta upplevelsen med barnen, förklarar Jonte:

*I en konstutställning är det alltid viktigt hur rummen är gestaltade och färgsatta — Det blir särskilt viktigt när vi gör utställningar där bildboken som konstform är av central betydelse. För mig blev det väldigt tydligt när NAM (Nordiska akvarellmuseet) producerade utställningen "Här är Alfons Åberg!", 30 jan 2022–18 apr 2022, bland annat var utställningsrummen målade i färger som återfinns i böckerna om Alfons Åberg och på fyra olika platser i utställningen fanns det rumsliga gestaltningar av valda delar ur några av Alfonsböckerna. När vi på museet arbetar fram den här typen av gestaltningar är det viktigt att de uppmuntrar till lek, rörelse och fantasi — att det finns något i utställningsrummen som du som besökare faktiskt får ta på och interagera med. Bildboken har det där lekfulla allvaret med sig — att man kan möjliggöra de miljöerna utan att det blir banalt. Och det i sig blir en viktig drivkraft som skapar igenkänning och anknytning, att få leka i Alfons koja eller sitta i hans helikopter är stort. Det blir en plats där berättelsen och fantasin tar plats i verkligheten.*

Vad händer med museet när det i en hel utställning riktar sig mot barnens upplevelse i rummet? I barnens ögon (och i praktiken också) är museet till sin natur en rätt vuxen plats, där vuxna bestämt vad som visas, hur bilderna ska betraktas, på vilken höjd de visas, hur det skrivs och pratas om verken, att inget får vidröras. Regler och förhållningssätt skapade av vuxna. Men blir hela museet mera deras när det är verk ur bilderböcker på väggarna? Jonte funderar vidare kring vad som sker i det mötet:

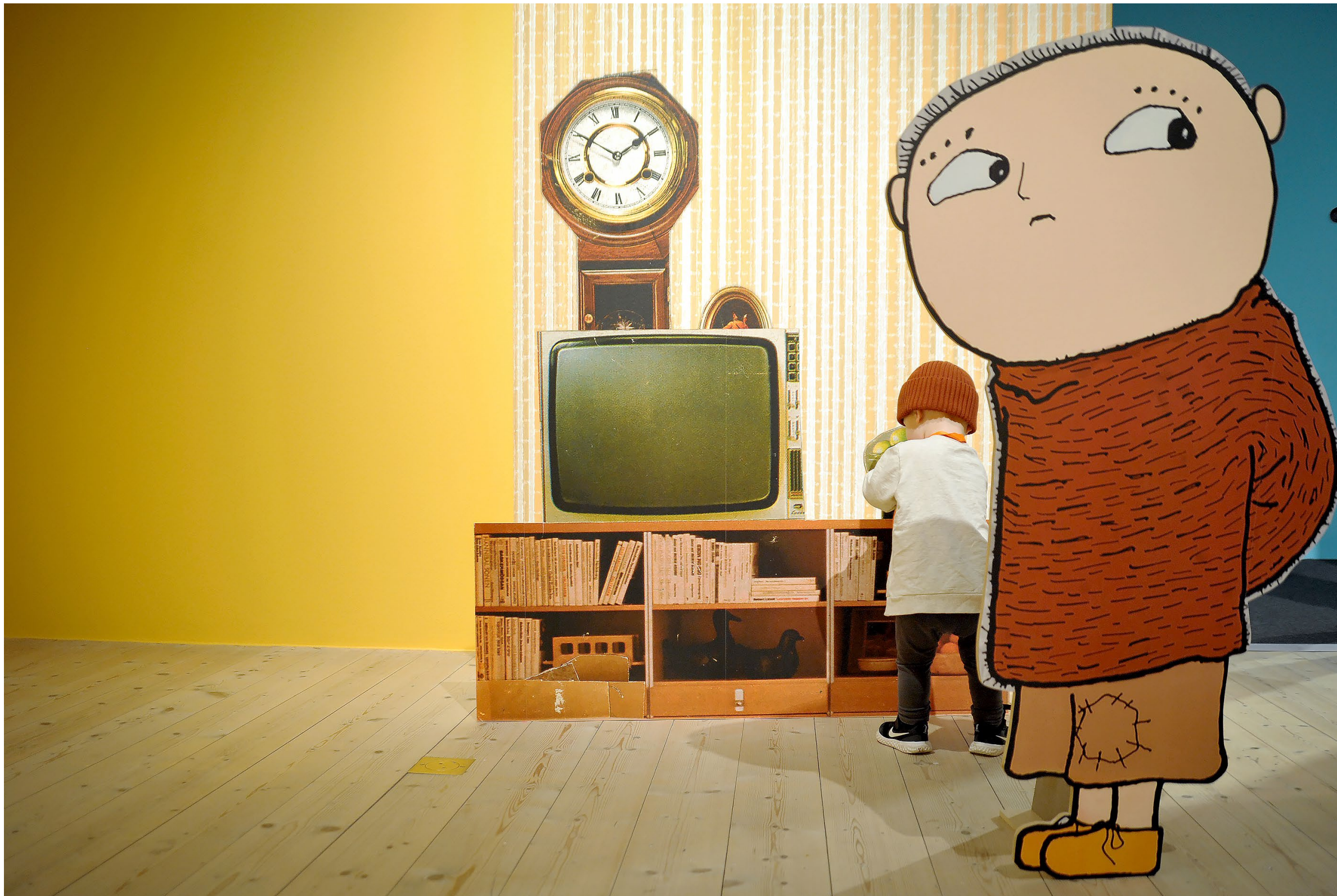
*Min subjektiva upplevelse är att museet genom bildboken blir en plats för barn och att den uppstår genom igenkänning. Barnen känner igen Alfons, de har en erfarenhet av Alfons, de har något att berätta(!) men det är inte givet att alla barn vuxit upp med Alfons. Här blir Gunilla Bergströms bilder särskilt intressanta, trots att den berättande texten inte finns på väggen så blir berättelsen tillgänglig även för dem. Jag vet inte hur ett museum skulle se ut om det bara var för barn, vad är då det? Jag tänker att spänningen och äventyren uppstår i kontrasterna mellan barnets och den vuxnes värld, alla gråzoner och övergångar som finns där. Ett sätt för barn att känna in och förstå ett rum går via kroppen, de behöver springa, krypa, hoppa och känna sig fram men det kan man inte riktigt på ett museum. I den Alfonsutställning jag nämnde tidigare var platserna för lek tydliga. Att barnen fick leka gjorde dem fria i utställningsrummet, deras närvaro blev tydlig och självklar. En grupp med barn har en rörelse i sig själv och den ska jag som pedagog både driva på och bromsa. Barnen behöver få ta plats med sina berättelser och upplevelser och det är viktigt att de får känna att de har något att berätta, att de får bidra med sin kunskap. Som pedagog måste jag vara medveten om den makt jag har och samtidigt visa omsorg om gruppen och mig själv. Jag behöver inte göra allt jag tänkt utan låta gruppen styra, släppa det jag planerat, våga göra något annat, hitta utrymme för frihet men samtidigt bjuda på motstånd och hänvisa till regler som att en inte får röra konstverken. Jag tänker att ett museum är en väldigt vuxen plats och att det finns ett slags motstånd inbyggt i själva begreppet "museum" och att det lätt kan uppfattas som en plats som inte är till för alla. En av utmaningarna för mig som konstpedagog är att skapa tillgänglighet och öppna upp museet för lärande utan att förlora motståndet. Min erfarenhet är att det uppstår ett ömsesidigt lärande i det där motståndet — när jag tillsammans med barngruppen hittar gemensamma överenskommelser och kompromisser uppstår en rörelse mellan begränsning och frihet (lite som att andas) vi börjar lära av varandra och går in i ett kunskapande tillsammans. I bästa fall blir vi tryggare i oss själva som lärande individer och växer med det.*



Hur långt når Alfons?, skisser  
*How Far Does Alfie Reach?, sketches*









## Rättigheten att få gestalta och göra bilder

Gunillas bilder är ett komplext bygge. Lager av ritat, tecknat, akvarell och utklippta bilder. Hennes bildspråk är egenartat och lockande. En växelverkan mellan svårt och enkelt. Där det allra svåraste avhandlas i ett till synes enkelt bildspråk. Där varje detalj medvetet placerats på ett särskilt ställe, nära eller avlägset kopplat till handlingen, men betydelsefullt. I museets dagliga konstpedagogiska arbete möter denna förmåga skolelevers värld, kreativitet och eget skapande. Med utgångspunkten att ge de besökande unga möjlighet att inspireras av Bergströms metodik och berättande, lust och uppfinningsrikedom. Att själva avstampet görs i en bilderbok, fast på väggen i ett konstmuseum gör tillfället speciellt och kan starta en dialog mellan upphovsmakaren och betraktaren, menar Jonte:

*Det är något alldeles speciellt att få möta och se originalbilder ur en bilderbok, enligt mig får du en konkret inblick i hur bilderboksmakaren framställer sin bild.*

*I Gunilla Bergströms fall så blir det något av en upptäcktsresa "Va? Men hur har hon ens gjort det? Har hon liksom målat, ritat, klippt och kliat?" Med tydlig och snudd på minimalistisk stil komponerar Gunilla Bergström fram sin berättelse. Med noggrant utvalda färger, former, mönster och detaljer driver hon dramaturgin i berättelsens riktning. När en barngrupp ges möjligheten att se och upptäcka hur bilderna i böckerna om Alfons Åberg faktiskt är gjorda så händer det ofta att de spontant säger "Det här kan jag också göra! Jag vill också prova att göra som Gunilla". Här tänker jag att det är viktigt att gruppen ges möjlighet att omsätta sina nya kunskaper till handling, att få chansen att göra som Gunilla.*

*I museets Experimentverkstad arbetar vi vidare med bildskapande, tillsammans klurar vi ut vad ett collage kan vara och hur det fungerar. Jag tycker att collage som uttrycksform är tillåtande lekfullt i sig, om du till exempel inte kan klippa så går det bra att riva. Det som kan vara knepigare är att framställa en bild som berättar något eller beskriver en händelse, här upplever jag att finns en skillnad på vilken ålder det är på barngruppen. För en femåring kan en tygbit och ett streck på ett papper bli en hel roman. Med de lite äldre barnen är det knepigare, de vill göra rätt och de vill att det ska se ut som på riktigt. De kan också tycka att det är svårt att komma på något att berätta och de blir ofta missnöjda när det inte blir som de tänkt sig. För mig som konstpedagog är det viktigt att ta till*

*vara på det motstånd som uppstår precis då, om möjligt så uppstår ett lärande när jag/barnet tillåter mig/sig själv att låta bilden bli till.*

*Det viktiga är inte att din bild ser ut som Gunilla Bergströms bilder eller att den påminner om ett fotografi utan att du erfar din rätt att göra din bild på ditt sätt. Här vill jag återknyta den rikedom som Gunilla Bergströms bildvärld innehåller — det enkla och det svåra, skrattet och gråten, humorn och allvaret, vardagen och fantasin. För mig blir det en värld där vi med omsorg, motstånd och handling ges möjlighet att lära tillsammans och av varandra.*

"Här vill jag återknyta till  
den rikedom som Gunilla  
Bergströms bildvärld innehåller:  
det enkla och det svåra,  
skrattet och gråten,  
humorn och allvaret,  
vardagen och fantasin."

Jonte Nynäs, konstpedagogisk ledare på Nordiska Akvarellmuseet





# PERNILLA LAGERLÖF



*PERNILLA LAGERLÖF är universitetslektor i pedagogik på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som förskollärare och specialpedagog. Pernillas forskningsintresse handlar framför allt om barns kultur, barns erfarenheter av digitala medier, förskolans undervisning inom estetik och hur barn skapar mening i olika lekaktiviteter.*

# ALFONS ÅBERG som TRANSMEDIALT FENOMEN GENOM GENERATIONER AV BARNDOMAR

407. Tim: Från början så var det väl i dokumentären att det var (.) eh inte så många som kände till Alfons Åberg från början

408. P: Nej, för det sa de ju där i början

409. Tim: Fast det är ju konstigt att tänka på nu. Nu är det ju så att nästan ALLA känner till vem Alfons Åberg är.

Transkriptionen ovan är ett utsnitt ur det samtal som kommer att analyseras i detta kapitel. Tim är 8 år och refererar till SVT-dokumentären *Alfons bit för bit* om Gunilla Bergström. Och visst stämmer det att i dag känner nästan ALLA (åtminstone i Sverige) till Alfons som är en riktig kändis sedan 1970-talet. Sedan den första bilderboken om Alfons, *God natt, Alfons Åberg*, gavs ut 1972 har det givits ut 26 böcker i Alfonsserien och den sista heter *Skratta lagom! sa pappa Åberg* och utkom 2012. År 2022 hade det tryckts cirka 10 miljoner böcker i hela världen (<https://www.alfons.se/>). Dessutom har mängder av marknadsorienterade Alfonsprodukter kommit ut i handeln, exempelvis olika spel, pussel och leksaker. Mest kända förutom böckerna är troligen de 16 animerade kortfilmerna om Alfons i Per Åhlins och Lasse Perssons regi, med skådespelaren Björn Gustafsons karaktäristiska berättarröst och med Alfonsmelodin komponerad av George Riedel.

Den första animerade långfilmen om Alfons gavs ut 2013 och baseras på boken *Hokus Pokus Alfons Åberg*. I den ges karaktärerna olika röster. Pappans röst görs av skådespelaren Gustaf Hammarsten och musiken görs av bland annat den svenska rapartisten Timbuktu. År 2014 släpptes 13 animerade avsnitt vilka, precis som långfilmen från 2013, producerades av det norska bolaget MAIPO. Alfons finns i dag även i andra medieformer i form av applikationer gjorda av Hypergames, bland annat *Hokus Pokus Alfons Åberg* och mer pedagogiska applikationer gjorda av Groplay, exempelvis *Lek ABC*. Alfons syns således alltmer på digitala plattformar särskilt framtagna för barn vilka inte sällan är marknadsorienterade med kommersiella och pedagogiska syften. Genom den spridning som Alfons Åberg nu har genom de efterföljande produkterna och händelserna är han, som Gunnarsson (2012) beskriver, "så mycket mer än en ansiktsoval i brunfärgat klädfodral" (s. 13) och han kan i överförd mening betraktas eller



Skisser till boken *God natt, Alfons Åberg*, utgiven 1972

diskuteras som ett fenomen eller begrepp genom det makrosystem han verkar i. Det skulle kunna beskrivas som att Gunilla Bergströms böcker och berättelser om Alfons Åberg under de senaste åren har blivit alltmer anpassade efter vad dagens barndomar förväntas efterfråga och de barn som växte upp på 1970- och 1980-talen har nu egna barn som i sin tur skapar egna relationer till Alfons. Det går även att skönja en intressant motsättning kring hur Alfons som fenomen har gått från en kvalitetsstämplad litterär och filmisk gestalt till en alltmer kommersialiserad varumärkesprodukt.

Även om jag i detta kapitel tar avstamp i fenomenet Alfons Åberg, är det en samtida pågående diskussion kring samhällets digitalisering och syn på barn och barndomar som jag avser belysa. Anledningen till att det tillverkas en mängd produkter för barn beror inte bara på kommersiella intressen utan också på vuxnas föreställningar om att barn behöver vissa materiella ting för att förverkliga en specifik barndom. Genom att föreslå och konstruera en viss barndomssyn, skapas också en materialitet genom leksaker, böcker och andra produkter riktade mot barn. Dessa material konstruerar en uppfattning om att barn behöver produkter för att förmedla kulturell mening, kunskap och erfarenheter, och fungerar som medium för estetiska värden och kommunikation av en livsstil.





Dessa kulturella produkter och praktiker fungerar också som resurser för socialisering av barnen in i en viss kultur, vilket motiverar statligt stöd för produktion av viss barnkultur (Corsaro, 2010; Simonsson, 2004). Även vad gäller barnfilmer (i de här fallen de filmer som har gjorts av Gunilla Bergströms böcker), kan de sägas vara präglade av vuxnas syn på vad barn behöver. Malena Jansson (2007) skriver i sin avhandling: "Genomsyrad av barndomsdiskurser i form av idéer om vad barn är och bör vara, vad barndom är och bör vara, av förväntningar, förhoppningar och fostran är barnfilmen långtifrån den rena underhållningens eskapistiska nöje – även om den naturligtvis ofta rymmer drag eller ger sken därav" (s. 9-10). Här kan det även jämföras med de applikationer som ofta bygger på filmer, exempelvis *Hokus pokus Alfons Åberg*.

## Olika perspektiv att betrakta Alfons

En viktig referens i detta kapitel är Annika Gunnarssons avhandling (2012) där hon analyserar det visuella uttrycket i Alfonsböckerna utifrån ett konstvetenskapligt perspektiv, även om en gedigen genomgång av Gunilla Bergströms författarskap också görs. Gunnarsson skriver bland annat:

Varje gång en person tar del av en Alfonsbok inbegriper det ett speciellt tillfälle. Beträktarens roll som medskapare är avgörande för hur respektive bok och dess innehåll transformeras till en berättelse, genom den reciprocitet som uppstår mellan boken och betraktaren, utifrån den senares erfarenheter. Rollen som implicit medskapare av innehåll uppstår genom den så kallade fjärde dimensionen, vilket möjliggör en upplevelse över tid. Varje betraktande är därmed unikt. (s. 15)

Beroende av de erfarenheter som betraktaren av Alfonsprodukten har sedan tidigare svarar således olika personer an på olika sätt till boken, filmen eller applikationen. I det här kapitlet har jag utgått från fyra unika betraktare av Alfons Åberg som barnboks-karaktär och fenomen, för att ge en inblick i hur Alfons har transformerats genom två generationer av barndomar. Jag har genomfört ett fokusgruppsamtal med en man född 1971 som har flera av de allra första Alfonsböckerna kvar från sin tidiga barndom, ytterligare en man född 1980 och dennes son född 2014. De har alla relationer till Alfons på olika sätt. Samtalet fördes kring Alfonsböcker, filmer och datorspel samt en dokumentär om Alfons som har producerats av Sveriges Television (<https://www.svtplay.se/video/jLZ5nRn/alfons-bit-for-bit-en-film-om-gunilla-bergstrom>).

Samtalet fördes kring vilka minnen som böckerna väcker till liv och vad deltagarna känner igen från sina egna barndomar. I relation till datorspelet om Alfons diskuterade vi även hur bilden av Alfons har transformerats från de ursprungliga bilderböckerna som deltagarna känner igen från sina egna barndomar. I analysen av samtalet är därför transmedialitet i fokus.

Transmedialitet är ett begrepp myntat av Henry Jenkins (2006; 2010) och refererar till när en berättelse eller fiktiv värld utvecklas, existerar och spänner över flera medieplattformar. Varje media måste på olika sätt tillföra något nytt i berättelsen. Exempelvis kan en berättare använda digitala plattformar tillsammans med en rad andra distributionskanaler, så att varje media lägger till något betydande till den övergripande upplevelsen av berättelsevärlden (Jenkins et al., 2017). När det gäller Alfons Åberg finns exempelvis bilderboken *Hokus pokus Alfons Åberg* (Bergström, 1987; 2012) även som film (MAIPO film, 2013) och som en applikation i form av ett datorspel (Hypergames, första versionen, 2014). En bilderbok kan erbjuda läsaren möjlighet att bläddra och samtala kring bilderna, en film ger röster åt karaktärerna samt bidrar med musikaliska inslag och datorspelet kan utöver det filmerna erbjuder även låta spelaren själv välja olika aktiviteter som karaktärerna ska utföra och på olika sätt bidra till hur berättelsen ska utvecklas. Det jag har som avsikt att diskutera i detta kapitel är talet om vad som karaktäriserar de olika medieformerna utifrån ett barndomsperspektiv och de övergripande frågorna lyder:

- Hur har berättelserna om Alfons Åberg transformerats när nya digitala medieplattformar använder sig av fenomenet?
- På vilka sätt produceras och reproduceras barnkulturella aspekter av vardagslivet?

## Alfonsböckerna

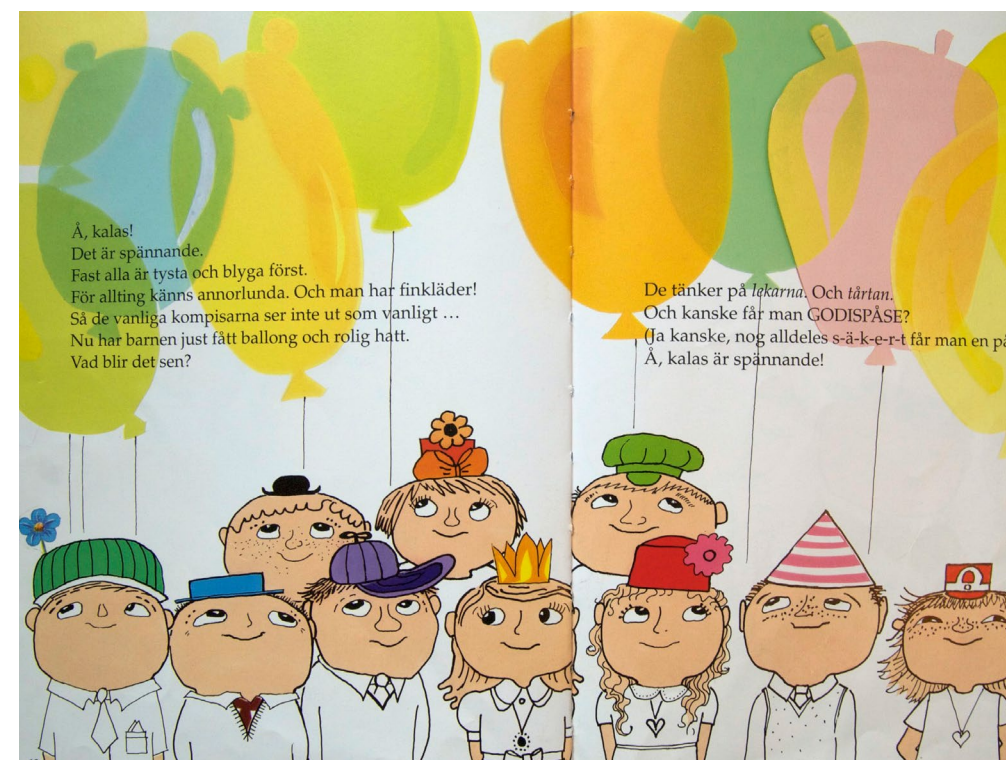
Det finns numer en egen hemsida för Alfons Åberg (<https://www.alfons.se>) som förestås av Bok-Makaren AB (som har copyright på Alfons som produkt) och där ställs den retoriska frågan:

*Vem är Alfons Åberg?*

*En vanlig kille som bor med sin pappa i någon förort – var som helst i världen.*

*Stor är han inte. Och inte så stark. Och slåss gör han helst inte heller!*

*Han är glad och busig men kan också bli ilsken, svartsjuk, spökrädd...*



Detalj ur boken *Kalas*, Alfons Åberg!, utgiven 1986.

*Böckerna handlar om det mesta – från vardagstrassel till livets stora gåtor.*

*Alla barn kan känna igen sig i Alfons. Det är kanske därför han älskas i många länder?!*

Alfonsböckerna tillhör en tradition av realismskapande. Liksom många andra böcker på 1970-talet är det en igenkännbar vardag som skildras. Simonsson (2004) skriver i sin avhandling om bilderboken i förskolan, om hur barnböcker är en del av den vuxenproducerade barnkulturen där tankar och idéer produceras och reproduceras. Här kan Alfonsböckerna ses som ett exempel på en kulturell (re)produktion av vardagslivet. Just Alfonsserien lyfts av pedagogerna i Simonssons (2004) studie som en resurs i barns lärande då de i böckerna kunde hitta inspiration till problemlösande. Eftersom böckerna belyser situationer som förskolebarn kan känna igen sig i och behandlar aspekter de själva brottas med, har pedagogerna en föreställning om att barnen genom läsning av Alfonsböckerna får med sig nya erfarenheter och kunskaper, men på ett roligt sätt.



## Böckerna erbjuder ett utökat tilltal

När de första Alfonsböckerna kom blev de inte utpekade som nyskapande, men Gunnarsson (2012) beskriver att med ett retrospektivt perspektiv så tillförde de andra och fler uttrycksnivåer jämfört med hur bilderböcker på 1970-talet vanligtvis var utformade.



Skissmaterial till *God Natt, Alfons Åberg*, utgiven 1972

Böckerna om Alfons Åberg ställer sig därmed något vid sidan om de teoretiska huvudlinjerna inom bilderbokforskningen. Under 1970-talet efterfrågades bredd och det medgavs fler valmöjligheter, varför Alfonsböckerna på kort tid vann stort gehör.

I Alfons vardag är verkligheten lika abstrakt som den är realistisk, och orsak och verkan följer inte på varandra i konventionell ordning. Det kan sägas att Alfons Åberg verkar i en "skärningspunkt mellan modernismen och postmodernismen"

(Gunnarsson, 2012, s. 46). Böckerna erbjuder ett

utökat tilltal för både barn och vuxna då de förutsätter att betraktaren är uppmärksam och närvarande och de öppnar upp för betraktarens egna tolkningar. En bidragande del är Gunilla Bergströms språk som "förskjuter fokus från en berättande text, som bär merparten av innehållet, till en prosaisk dialog, med betoning på inre händelser, snarare än yttre beskrivningar" (s. 305). Gunnarsson (2012) beskriver vidare att eftersom Alfons snabbt etablerades som bilderboksfenomen genom skribenters positiva omdömen och då marknaden både nationellt och internationellt mottog Alfons med öppna armar, så klarade sig böckerna väl även under 1980-talet. I barnboksforskning framkommer att 1980-talet innebar ett mer romantiskt bejakande av barn och barndom. Alfonsböckerna behöll däremot sin intagna position och fortsatte "att iscensätta vardagens verklighet i fantasins form, liksom fantasin i vardagen" (s. 313). Under 1990-talet fick realismskapandet en renässans då det återigen kom fler böcker med samtidsreferenser och Alfonsböckerna sågs då som ett föredöme. Som Gunnarsson (2012) påpekar så gick Alfonsserien en egen väg:

Nya tilltryck, nya upplagor, utgivning utomlands och på minoritetsspråk, nya berättelser, film, TV, teateruppsättningar, lekställningar, dataspel, egen hemsida och Facebookgrupp har gjort Alfons Åberg till ett fenomen. Där för placerar sig Alfons-böckerna mitt emellan 1970-talets dokumentära trend och massmarknadslitteratur och 2000-talets kritikerrosade, litterärt expressiva och expanderande bilderböcker. Alfonsböckerna både passar och inte passar rådande ideologier, samtidigt som de utgör underlag för åter nya (Gunnarsson, 2012, s. 313).

Ytterligare en som har studerat Alfonssviten är Kristin Hallberg (2013). Hon har dels analyserat böckerna ur en traditionell innehållssynpunkt, dels ur ett holistiskt perspektiv där de två medierna – bild och text – samspelar. Hon har därmed en ikonotextuell syn på bilderböckerna och hon har tittat på återkommande mönster som kan förklara böckernas genomslagskraft. Några återkommande attribut i böckerna är att både Alfons och hans pappa bär samma kläder, böckerna inleds alltid på samma sätt: "Här är Alfons Åberg..." och Hallberg (2013) skriver att genom de samtida vardags-skildringarna, i höghusets lägenhet, ger igenkänning för många barn. Ett annat gemensamt drag för bilderbokssviten anges vara att motiven, de problem som Bergström fokuserar på (ångest, ensamhet, vänskap, feighet osv.) med Alfons som verktyg, alla har en stark anknytning till en samtida (västerländsk) barndomsdiskurs. Hon beskriver att det till syvende och sist handlar om uppföstran och relationen mellan barn och förälder, där Alfons pappa i vissa av böckerna kan tolkas vara disträ, självupptagen och med ett grabbigt synsätt på mod och slagsmål (se Hallberg, 2013, s. 23).

Kanske ligger det något i att Gunilla Bergström (2010) som författare tar avstånd från att Alfons som fenomen ska följa trender: "Nej, inga trender. Jag är nyfiken på det Evigt Mänskliga i olika situationer som kan finnas i alla kulturer i alla tider, och fastnar för smått som stort. Mellan barn och vuxen fladdrar mycket som fascinerar: hur vi bråkar, skrattar, spelar roller, lär och testar varandra" (Bergström 2010, s. 82). Trots det har Alfons på sätt och vis anpassats efter trender då filmerna och applikationerna inte alltid följer Bergströms berättartradition.

## De första kortfilmerna om Alfons

Mellan 1979 och 1994 tecknades de 16 filmatiseringarna av Bergströms böcker. Några av filmerna utkom tidigare än böckerna, då Bergström när filmerna tecknades redan hade färdiga manuskript som hon tecknade storyboards av. Ett exempel är filmen *Slutbusat! Alfons Åberg* som utkom 1980 och boken *Var är bus-Alfons?* som utkom 1982. Gunnarsson (2012) gör i sin avhandling en jämförelse mellan de olika medieformaten och anger bland annat att filmen i vissa avseenden svävar ut och att berättelsen i viss mån förändras. Exempelvis anger Gunnarsson att filmen "fyller upp och ut det osynliga innehåll som bilderboken antyder" dessutom redovisas fler händelser och rörelser som inte kan avbildas i bilderboksformat. Personerna i filmen är mer Per Åhlins-typiska i stilen i jämförelse med Bergströms bildvärld, då personerna i boken fyller en större egen funktion i kompositionen, medan de i filmen snarare är en "dekorativ utfyllnad" (s. 244).

Sammanfattningsvis anger Gunnarsson (2012) att bilderböckerna erbjuder betraktaren att bläddra förbi och bläddra fram och tillbaka vissa uppslag, medan filmerna har en linjär funktion och har andra tekniska möjligheter. Hon tolkar även att de olika medieformaten har olika anslag då böckerna tilltalar både yngre och äldre samt erbjuder ett betraktande på ett stillsamt vardagsfilosofiskt sätt medan filmerna tydligare roar och underhåller samt har en yngre tilltänkt publik. Den humor som finns underliggande i böckerna plockas i filmerna upp till ytan och "omsätts till tydliga slap-sticks" (s. 272). Det blir således olika egna uttryck beroende av medieformat även om de tydligt anknyter till varandra utifrån de gemensamma Alfonsberättelserna:

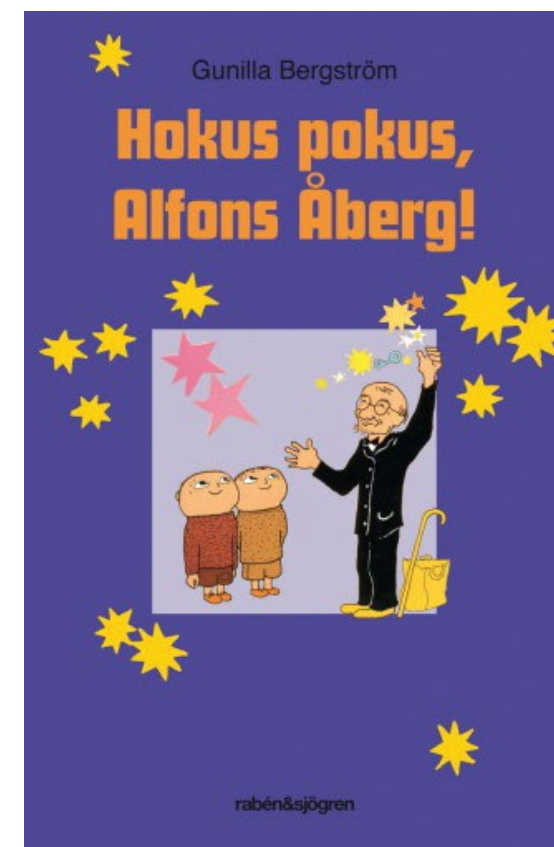
Alfonsböckerna och Alfonsfilmerna har olika uttryck och innehåll, men är trots det samstämmiga. För betraktare i allmänhet är likheterna troligtvis mer avgörande än skillnaderna. Filmernas tydliga stil, deras humoristiska anslag, Björn Gustafsons röst och Alfons själv förstärker Alfonsböckernas värld (Gunnarsson, 2012, s. 272).

Filmernas popularitet påverkar böckernas "receptions historia" (s. 273) och jämförelsen kan även tydliggöra hur responsen beror på att böckerna och filmerna existerar samtidigt och samverkar med varandra (Gunnarsson, 2012). Det är således svårt att som betraktare skilja mellan de olika medieformerna eftersom upplevelserna mellan dem är så starkt förknippade med varandra. Att medieformerna är så samverkande är intressant ur ett transmedialt perspektiv (Jenkins (2006, 2010)), då det inte tydligt går att skilja de olika medieformaten bilderbok och kortfilm från varandra.

## Biofilmen *Hokus pokus Alfons Åberg*

Den norska forskaren Ingeborg Mjør (2014) har analyserat filmatiseringen från 2013 av boken *Hokus pokus Alfons Åberg*, som gavs ut första gången 1987 men som fick en nyutgåva 2012 vilken är en prosaversion med svarta tuschbilder. Hon beskriver det som att Gunilla Bergström under sin långa verksamhet har byggt upp ett eget universum, och hon frågar sig vad som nu händer när någon annan än hon själv "sitter vid ratten" (s. 84, egen översättning), då det är det norska produktionsbolaget Maipo som har gjort filmen. Vidare skriver Mjør (2014) att i stort sett allt ligger i korten när fenomenet Alfons Åberg ska bli biofilm, i och med att det går att anspela på igenkänning, både innehållsmässigt och visuellt. Alla kan se Alfons karaktär framför sig och miljöerna som består av förortsbetong och höghus gjorda i Bergströms karaktäristiska kollagemontage.

Redan i inledningen av filmen trallar barnstämmor den kända Alfonsmelodin, vilken alla som har tagit del av tidigare filmer och ljudböcker känner väl igen. "Samtidigt har denna melodi ett nytt beat, lite hip hop-aktigt" (s. 86, egen översättning). Något som skiljer filmen från böckerna är att det inte går att förmedla tankeprocesser på samma sätt som i böckerna. Här har filmmakarna tagit hjälp av låtsaskamraten Mållgan som Alfons kan föra dialoger med om det han tänker och känner. Ytterligare ett meningserbjudande som filmmediet har är de levande bilderna, att zooma in och ut. Den kan ge karaktärerna mimik, kroppsspråk och olika röster, ljudspåret kan fyllas med dialog, ljudfenomen och musik. Mjør (2014) beskriver att även om filmen både visuellt och tematiskt bidrar till igenkänning, medför filmatiseringen ändå en tydlig visuell modernisering. Bland annat är det estetiska uttrycket annorlunda än bilderboken och de tidigare kortfilmerna. Bergströms karaktäristiska betongförort och höghus har exempelvis ersatts med färgglada mindre hus med gardiner i fönstren och blommor på balkongerna, vilket visualiserar ett medelklassperspektiv i kontrast till 1970-talsrealismen. Lägenheten har även fler moderna inslag som dator och tv. Att filmen ska fylla 70 minuter gör att berättelsen behöver ändras och ha en mer spänningsskapande dramaturgi. Mjør (2014) gör även tolkningen att filmen har anpassats efter ett barnperspektiv och ger inte så stora möjligheter till att göra egna tolkningar.



"Hokus pokus, Alfons Åberg", utgiven 1987.



## Spelapplikationen *Hokus Pokus Alfons Åberg*

På Alfons Åbergs hemsida (<https://www.alfons.se>) framgår det att Bok-Makaren AB är de som förvaltar alla rättigheter till det som rör Alfons och hans värld vad gäller licenser och utgivningsrätter för alla typer av Alfonsprodukter och de anger: "För oss är det viktigt att ha en balans mellan lek, kultur, pedagogik och produkter".

Bok-Makaren är ett familjeföretag och ägs av författarens son, Pål Andersson, systerdotter Sofia Torell och sväger Michael Treschow. Ett av de företag som har godkänts av Bok-Makaren AB är Hypergames som bland annat har producerat applikationen *Hokus pokus Alfons Åberg*.

Skärmavbilder iPad iPhone



I informationen av spelet (apps.apple.com) som producerades 2014 och som har utvecklats i nio olika versioner, går följande att läsa:

Med denna app kan du prova spelet gratis, men för att få hela spelet måste du köpa den fulla versionen. I detta innehållspäckade spel för små barn (3-9) hjälper du Alfons att bygga ett träd hus, så att han kan få en present av sin låtsasvän Mållgan. Medan du bygger huset våning för våning, upptäcker du många nya karaktärer och mini-spel. I takt med att äventyret framskrider får du också möjlighet att dekorera ditt eget träd hus! Alfons Åberg, Alfie Atkins, Willi Wiberg, Alphonse - den populära karaktären som skapades 1972 av den svenska författarinnan Gunilla Bergström, har många namn. Han är en av våra mest berömda nordiska barnboksfigurer, känd och älskad av generationer av barn och föräldrar genom bokserien som blivit en storsäljare. Detta spel är baserat på den alldeles nya filmen *Hokus Pokus Alfons Åberg* och barn från 3 - 9 år kommer att älska spelet, vare sig de redan känner till Alfons eller ej. I det här spelet är du Alfons i ett enkelt äventyrsspel med många mini-spel: Matlagning, Sång, Dans, Diska, Sortera sopor, Skattjakt, Dammsuga, Kasta boll, Piratkanon, Piratduell - och ett avslutande, hemligt spel :) Vi lovar timmar och dagar av skoj för dina barn och en fantastisk och familjevänlig upplevelse.

I informationer framgår det att "barn från 3 - 9 år kommer att älska spelet" och att de utlovar: "timmar och dagar av skoj för dina barn". Det framgår inte att spelet har en pedagogisk underton, men på Hypergames hemsida beskriver de sig som ett Ed-Tech-bolag, det vill säga de marknadsför sig som utvecklare av pedagogiska digitala teknologier. Det första som möter läsare när vi går in på hemsidan (<https://www.hypergames.no/#learning>) är: "LEARNING: The use of game mechanics and gamification in education increases both motivation and learning." Det är således underförstått att det finns en pedagogisk ambition med applikationer som EdTech-bolaget producerar och att datorspel per automatik ökar både motivationen och lärandet.

Under senare år har det dock kommit kritiska röster från pedagogiska forskare som ifrågasätter den syn på lärande som kommersiella EdTech-bolag ofta förmedlar. Exempelvis Malin Nilsen som i sin avhandling (2018) har studerat förskolebarns aktiviteter med datorplattor och applikationer, beskriver att även om retoriken kring spel som pedagogiska resurser är stark, så saknas det empiriskt stöd för att så är fallet. Hon förespråkar vikten av att studera vilka aktiviteter som utvecklas kring datorplattorna och att ta hänsyn till kontext och användarperspektiv. Hon anger även att det ofta finns föreställningar om att barn som har vuxit upp under digitaliseringen skulle skilja sig från tidigare generationer i sina sätt att agera och tillägna sig kunskaper.

I media och forskning har det blivit vanligt att använda resonemang som beskriver en föreställd generationsklyfta när det gäller digitala medier, men dessa har också kritiserats eftersom det inte finns empiriskt stöd för att barn skulle vara mer kompetenta i att ta sig an datorspel. Resultatet i Nilsens (2018) studie visar att även om barnen lärde sig att hantera och använda applikationerna, så är det ytterst oklart om barnen lärde sig det som var avsikten. I synnerhet pedagogiska spel och applikationer som även förväntar sig underhålla användaren, så kallade edutainment-spel (education/entertainment) genom enkla upprepningar (drill-and-practice) visade sig hålla en låg pedagogisk nivå då det snarare handlade om att stödja en enkel memorering. Barnen i Nilsens (2018) studie provade slumpvis olika funktioner och genom den feedback applikationen gav, samt upprepade förstärkning (trial-and-error-metoden), förstod de applikationens system men inte det pedagogiska innehållet.

## Ett generationsövergripande samtal om Alfons

Alfons som fenomen har som tidigare angetts funnits i drygt 50 år och har därmed varit en del av minst två generationer av barndomar. I takt med olika samhällsförändringar, förändras även det barnkulturella utbudet. Även om varje betraktande av Alfons är unikt, är de sociokulturella faktorer som omger individen olika beroende på när, var och hur möten med Alfons har skett. Urvalet av deltagare i olika åldrar gjordes därför medvetet, men det handlade även om att hitta deltagare som var bekväma med att samtala tillsammans och hade ett intresse av att dela med sig av erfarenheter kring Alfons. De fyra personer som samtalar känner till varandra sedan tidigare och vet varandras bakgrunder och de tre deltagarna: Tim (8 år), John (42 år) och Olle (52 år) som blev tillfrågade var från första stund positiva till att medverka. Deltagarna fick själva välja de namn som de skulle få som pseudonymer.

I ett mejl tipsades om SVT-dokumentären *Alfons bit för bit* och John och Tim berättade när de anlände till platsen för samtalet att de hade sett delar av dokumentären. Fokusgruppsamtalet ägde rum hemma hos moderatorn i dennes vardagsrum runt ett bord. Olle hade tagit med tre Alfonsböcker: *God natt, Alfons Åberg*, *Raska på Alfons Åberg* och *Vem räddar Alfons Åberg?* vilka alla var original från 1970-talet och som han själv hade fått som barn. Böckerna låg på bordet och deltagarna refererade ofta till innehållet, läste högt, bläddrade och pekade på bilder under samtalet. Tim hade med sig sin datorplatta med applikationen *Hokus Pokus Alfons Åberg* installerad. Han angav att han och hans storebror hade spelat spelet en del tidigare, men inte så ofta på senare tid.

På samma sätt som Gunnarsson (2012) beskriver läsarens/betraktarens unika möte/roll som medskapare av innehållet i Alfonsboken och den reciprocitet som uppstår mellan bok och betraktare, sker detsamma i möten mellan människor som delar med sig av sina erfarenheter. Samtal bygger på turtagning och en utsaga är alltid en respons på det som tidigare har lyfts av en annan deltagare. Interaktionen i samtalet är således i fokus för att söka svar på hur deltagarnas respons gestaltas och anpassas till de andra deltagarnas talhandlingar. För att undersöka empiriska data, där analysen fokuserar på responsiva aktiviteter, är videoobservationer en förutsättning, då förutom verbala även förkroppsligande handlingar så som att peka och gestikulera är en del av analysen (Heath et al., 2010; Jordan & Henderson, 1995; Keyton, 2018; Wallerstedt et al., 2022). Jag har därför valt att ordagrant transkribera det c:a en och en halv timme långa videoinspelade samtalet i form av numrerade turer. Samtalet landade i 640 turer, vilket implicerar att det var ett dynamiskt samtal där samtliga deltog aktivt med inspel. Det går även att se hur ordval bygger på/inspireras av tidigare respon-



Några av originalbilderna till *God natt, Alfons Åberg*, visade under utställningen *Gunilla Bergström – Här är Alfons Åberg*, 30.1-18.4 2022, Nordiska Akvarellmuseet.

dent och kan vara en av anledningarna till att det unga barnet Tim använder sig av vissa för åldern avancerade ord. Analysen har skett i flera steg. I mina återkommande läsningar av transkriptionen av samtalet har jag tolkat deltagarnas utsagor i relation till forskningsfrågorna: Hur har berättelserna om Alfons Åberg transformerats när nya digitala medieplattformar använder sig av fenomenet? Och på vilka sätt produceras och reproduceras barnkulturella aspekter av vardagslivet? För att visa transparens i mina tolkningar har jag valt ut excerpt (samtalsutdrag) som visar hur deltagarna genom talhandlingar förhandlar om innehållet. Turerna är numrerade och i analysen återges "talet om" och där hänvisas turen som en siffra inom parentes. Transmedialitet som begrepp (Jenkins, 2006, 2017) har varit i fokus, men även en del begrepp inom kommunikationsforskning används, exempelvis intersubjektivitet, som anger om deltagarna har etablerat en samsyn eller om de snarare talar om olika saker (till exempel Wallerstedt et al., 2022).



## Bilden av Alfons - vem handlar böckerna om?

En av de första frågorna som ställdes till Tim, John och Olle handlade om hur de skulle vilja beskriva Alfons. Tim svarade "Han är lite tokig" och när John tog över ordet fyllde han i med:

- 33. John: Jag tänker att han är väldigt (.) MÄNSKLIG. Så här (.) att (.) Det känns ändå som att han ÄR som vissa barn ÄR
- 34. Tim: Ja-a
- 35. John: Så där FANTASI mycket fantasi och (.) rädd ibland och TÄNKER (.) tänker mycket på saker (.) väldigt SNÄLL. Tänker mycket på det liksom hur man ska vara mot sina vänner och så där.
- 36. Tim: Jaa
- 37. P: Mmmm (vänder sig mot O) Vad har du för relation till Alfons?
- 38. Olle: Jag tycker att han är småmysig (.) så här det är ett ganska lugnt tempo (.) Liksom lugnt och liksom som John sa eftertänkt (.) Eftertänksamt så att inte så där (.) Ja liksom småputtrigt. Sedan har han ju ett roligt utseende. Det är liksom det (.) Den roliga frisyren/
- 39. Tim: JA (skratt)
- 40. Olle: /tycker jag är lite speciellt.

Johns utsagor om att han beskriver Alfons som "mänsklig" och "som vissa barn är" (tur 33) kan relateras till den bild som Bok-Makarna ger av Alfons på hemsidan (<https://www.alfons.se/>): "Han är glad och busig men kan också bli ilsken, svartsjuk, spökrädd.../--/ Alla barn kan känna igen sig i Alfons."

Tanken är att Alfons ska vara karaktären av en helt vanlig kille med många olika känslor, som alla barn kan känna igen sig i. "Han är rädd ibland", "väldigt snäll" och "tänker på hur man ska vara mot sina vänner" (tur 35) vilket kan jämföras med det som Hallberg (2013) identifierar som gemensamma drag och motiv med stark anknytning till en samtida pedagogisk och uppfostrande barndomsdiskurs. Tim håller med John och Olle relaterar också till det John har sagt om att se Alfonsfenomenet som "eftertänksamt". Gunnarsson (2012) anger att Alfonsböckerna kan upplevas som "öppna och lågmälda" och kan därigenom framstå på ett psykologiskt-filosofiskt

plan i jämförelse till Alfonsfilmerna (s. 271), något som ordet "eftertänksamt" skulle kunna beskriva. Olle får frågan om vilken relation han har till Alfons (tur 37) och han väljer då att liksom Tim och John beskriva honom. Han använder ordet: "småmysig" (tur 38). Hans beskrivning av att "det är ett ganska lugnt tempo" kan tolkas som att det inte är så mycket action i böckerna utan att det är vardagliga handlingar som får utrymme i berättelserna. Det kan även tolkas i relation till de animerade kortfilmerna där Björn Gustafsons berättande röst kan beskrivas hålla ett lugnt "småputtrigt" tempo.

Att böckerna och de tecknade kortfilmerna samexisterar och blir sammanvävda medieuttryck kan kopplas till det som Gunnarsson (2012) beskriver som synergieffekten mellan de två medierna, då de samexisterar är det svårt att skilja dem åt. Alfons Åberg har även ett karaktäristiskt utseende och en rolig frisyra, något som förblir unikt med Alfons som fenomen genom åren och genom olika medieformat. Att Alfonsböckerna är fantasifulla, som John anger (tur 35), kan leda till diskussioner som berör människor i alla åldrar, vilket berörs på olika sätt under samtalet. Tim försöker att sätta ord på det här:

- 365. Tim: Det är ändå roligt men ändå (.) ja känsligt eller vad kan man säga. Eller nej BARNSLIGT men också INTE barnsligt
- 366. John: Ja (nickar) det kan man säga

Alfons är som andra barnböcker en del av den vuxenproducerade barnkulturen där tankar och idéer produceras och reproduceras, alltså något som både är/och inte är "barnsligt" (tur 365). Känsliga ämnen tas upp och kan utifrån ett vuxenperspektiv ses som en resurs i barns lärande då de i böckerna kunde hitta inspiration till problemlösande (jfr. Simonsson, 2004). Tims utsaga kan även tolkas utifrån det Gunnarsson (2012) beskriver om att böckerna erbjuder ett utökat tilltal för både barn och vuxna. Det är "roligt" och känsligt" eftersom de förutsätter att betraktaren är uppmärksam och närvarande och de öppnar upp för betraktarens egna tolkningar.

Som tidigare har angetts skildrar Bergström liksom många andra författare på 1970-talet en igenkännande vardag. Detta är ett återkommande tema under fokusgruppsamtalet. Exempelvis när Olle beskriver böckerna:

- 370. Olle: De är ganska vardagliga. Eller det är ju spännande saker men det är ju vardagligt. Det är ju inte att han åker (.) Han fantiserar att han reser, han reser ju inte på riktigt (.) han ska gå till skolan. Det är en massa som händer (.) men det är ju sådant som alla är med om.

371. Tim: Ja-a

372. Olle: (.) eller inte kan somna och så vidare

Även om det händer mycket i Alfonsböcker, han får vara med om flera äventyr, så är det främst att han "fantiserar att han reser" (tur 370), annars är det framför allt teman som att "gå till skolan" (tur 370), att inte kunna "somna" (tur 372) "sådant som alla är med om" (tur 370). Det är således de realismskapande samtida vardagsskildringarna som ger igenkänning för många barn (jfr. Gunnarsson, 2012; Hallberg, 2013).

## Alfons som bok i transformation genom 40 år och många berättelser

Samtalet berör frågan om vilka fler böcker som deltagarna kommer ihåg att de har läst och Olle berättar att historien om när Alfons har byggt en helikopter (*Aja baja Alfons Åberg*) har gett bestående minnen hos honom och även Tim kan relatera och berätta om den boken. John säger att han tittat i Tims bokhylla, men att de troligtvis hade rensat ut Alfonsböckerna från den. Tim svarar:

131. Tim: Mmm men den som jag minns mest att vi har haft är den (pekar på en av böckerna på bordet)

132. John: Ja, men så minns jag att vi hade en som var lite senare och där (.) han (.) träffar en kompis som kom från ett annat land.

133. Tim: Ja det är väl den där trollkarlen

134. P: Soldatpappan? Är det den?

135. John: Ja?

136. Tim: Jo... det kan det ha varit (.) Han träffar en kompis från förskolan som har varit (.) som kommer från ett annat land

137. P: Mmm så berättar pappan att han/

138. Tim: /har varit med om krig. Så får de se coola (.) äh det var typ spel? Jag kommer inte ihåg vad det var

139. John: Nä, men det kändes ändå som att (.) Det jag tänkte på då var att de har åldrats ganska bra liksom (.) att de kan ta upp (.) eller ja det fanns väl barn från andra länder på 70-talet också, men det kändes inte riktigt (.) ja det var som i nutid



Skissmaterial till *Alfons och Soldatpappan*, utgiven 2006.

John refererar till en av de senare Alfonsböckerna (tur 132) och genom deltagarnas responser framkommer det att det är *Alfons och Soldatpappan* (tur 132) han menar. Tim responderar på att Alfons möter en kompis från ett annat land. Även trollkarlen skulle kunna stämma in på beskrivningen (tur 133). Tim accepterar förslaget om *Alfons och Soldatpappan* och beskriver mer ingående vad den handlar om (turer 136; 138). John tydliggör vad det är som gör att han minns den boken lite extra: den kändes inte riktigt som böckerna från 1970-talet. "Det var som i nutid" (tur 139). Även om Bergströms bilderbokssvit kan anses vara av samma medieformat, är det många år mellan de olika berättelserna och även här transformeras narrativen från de första till de sista böckerna.

I de första böckerna är Alfons värld begränsad till ett par av rummen i den förortslägenhet där han och hans pappa bor. Succesivt utvidgas Alfons värld och allt fler miljöer och personer introduceras. Fortfarande är det Alfons upplevelser som är i centrum, men i några av de senaste böckerna ges det även utrymme till fler personers perspektiv. Ett exempel är boken *Alfons och Soldatpappan* från 2006, där läsaren får ta del av hur det kan vara att uppleva krig ur pappans perspektiv. Gunnarsson (2012) gör en ingående analys av boken i sin avhandling. Hon beskriver det som "en berättelse där Alfons, hans kompis Hamdi och Hamdis pappa möts med sina olika erfarenheter kring ett fotbollsmål och responsen på det som sinnebild för något icke materiellt" (s. 277). Pojkarna tittar på krigsfilm på tv ("typ spel", tur 138).



I ett fotocollage i boken finns nutida popkulturella referenser till leksakskataloger och lego Star Wars-figurer. Gunnarsson (2012) beskriver att recensionerna av boken när den utkom 2006 var många och oeniga och att utländska utgåvor valde "att bearbeta titeln, för att medvetet undvika en negativ förskjutning mot krig" (s. 290). Hon anger även att det inte finns någon tydlig intertextuell koppling till tidigare böcker även om krig är erfarenheter för många som kommer till Sverige idag och därmed kan tolkas vara en närvarande vardag. I boken läggs fokus på likheterna mellan pojkarna i stället för skillnader, men Gunnarsson (2012) skriver att där inte finns "några ideologiska tillrättlägganden, vilket gör att berättelserna lättare fungerar över tid, generationer och kulturer, liksom i förhållande till varandra" (s. 292). Med andra ord har böckerna "åldrats ganska bra" (tur 139), vilket John konstaterar i den sista utsagan i samtalsunderlaget.

## Rösterna i Alfonsfilmerna

Samtalet löper på om hur Alfons har förändrats under de 50 år som han har funnits som fenomen och deltagarna började bläddra i böckerna och kunde se hur färgerna och trycket har förändrats från den första boken *God natt, Alfons Åberg* till den senare boken *Vem räddar Alfons Åberg?* Alfons kläder är dock de samma: Samma stickade tröja och lappade golfbyxor, men i första boken är de gröna i stället för bruna. John kommer sedan in på att något som har förändrats är rösterna på karaktärerna från de första kortfilmerna där Björn Gustafson läser böckerna på sitt karaktäristiska lugna, långsamma sätt till att pappan får en egen röst av Gustaf Hammarsten i den senare filmen från 2012.

- 251. John: Ja men det är ju Björn som satte TONEN
- 252. Olle: Ja just det han har ju gjort ett avtryck (.) Ett otroligt MYSIGT sätt att berätta.
- 253. Tim: Ja det finns alltid EN röst som berättar som hör till (.) Berättar rösten
- 254. John/Olle: Ja (nickar) just det (nickar)
- 255. Tim: Annars känns det inte som ALFONS
- 256. John: NEJ annars skulle det nog inte kännas som Alfons. Om det bara skulle vara en massa dialog och sånt
- 257. Tim: Ja
- 258. John: Nej det skulle kännas HELT fel

- 259. Tm: Ja för det är ofta man hör berättarrösten. Ibland Alfons: "Pappa jag förstår inte"
- 260. P: Är det ett barn som är rösten då eller är det...?
- 261. Tim: Ehh ja (.) ja jag TROR det
- 262. John: I den nya är det nog barn tror jag
- 263. Tim: Ja-a förut var det nog inte barn
- 264. John: Ja?
- 265. Olle: Så är det väl inte när han Björn läser? Då är det väl
- 266. John: Nej då läser han ALLT! (.) Men det tror jag nog att (.) Det är väl det också att det är så mycket som händer INUTI Alfons.
- 267. Olle: Ja JUST det
- 268. John: Hade det varit att det hade varit dialog att de pratade med varandra, då hör man ju inte vad som hade hänt inne i Alfons huvud
- 269. P: Mmm Just det! (.) Då förstår man, när det är skrivet som en saga då förstår man vad han tänker på och drömmer om och FANTISE RAR
- 270. Tim: Ja (.) Det är en grej som är väldigt UNIKT med serierna att det är så man HÖR hur Alfons tänker. Det finns ju såklart det i andra serier men då är det mer att (.) Inte att man går IN i Alfons huvud (.) Men det är ändå att man HÖR känslorna

För John och Olle som växte upp på 1970- och 1980-talet är Alfons starkt förknippad med Björn Gustafsons berättarröst, det var han "som satte tonen" (tur 251) och Olle håller med om att han har gjort ett stort avtryck med sitt "mysiga" sätt att berätta (tur 252). När Tim anger att det alltid finns en "berättarröst" som "hör till" (tur 252) framgår det inte vilket medieformat han refererar till, om det är de äldre eller nyare filmerna eller datorspelet. Det är inte självklart att han har samma relation till Björn Gustafson som John och Olle. Det går att ana att det inte råder full samsyn i samtalet när John anger att det skulle kännas helt fel "om det bara var en massa dialog" (tur 256) och när Tim spinner vidare på att det både är en berättarröst och ibland Alfons som pratar (tur 259). John som har en relation både till de äldre och de nyare filmerna

kan identifiera att det i de nyare filmerna även har barn som röster (tur 262) och Tim som förstår att det skiljer sig mellan de olika medierna kommenterar: "förut var det nog inte barn" (tur 263), men då han använder ett "nog" impliceras att han inte helt känner till de äldre kortfilmerna. Olle, som aldrig har sett de nyare filmerna som faktiskt innehåller en hel del dialog (tur 265), refererar tillbaka till de äldre kortfilmerna med Björn Gustafsons röst: "Så är det väl inte när han Björn läser?" (tur 265). Om John anser att de nyare filmerna helt och fullt känns som Alfons framkommer inte, även om han angett att dialog skulle kännas "Helt fel" (tur 258) och han utvecklar resonemanget i tur 268, om det är dialog "då hör man ju inte vad som hade hänt inne i Alfons huvud". Tim som har tagit del av den nya filmen där dialogen med Mållgan är ett sätt att konkretisera Alfons inre värld (Mjør, 2014), sätter dock ord på fenomenet när han säger att Alfonsfilmerna är unika på så sätt: "att det är så man HÖR hur Alfons tänker" (270). Även om det inte som i bokens och berättelsens form går att visualisera det som sker i Alfons huvud, så kan man höra hans känslor (tur 270).

Det framgår därmed i denna samtalssekvens att deltagarna med olika generationstillhörigheter har olika relationer till de äldre och nyare medieformerna av Alfons. Den nya filmen transmedierar en ny dimension av Alfons värld genom att det inte endast är bilderna och texten i boken som gestaltar vad Alfons tänker och känner, det går även att höra dessa tankar, trots att det då inte följer originalberättelsen utan sker i dialogisk form.

## Tim spelar Alfonsspelet

När samtalet har pågått i cirka 50 minuter ber Pernilla Tim att visa Alfonsspelet som är nedladdat på hans datorplatta. Tim sätter i gång spelet *Hokus Pokus Alfons Åberg* och genast hörs den kända Alfonsmelodin:

472. Olle: Just ja den mysiga låten

473. P: Just det, det är ju DEN låten. Exakt (.) Den är ju också så förknippad med Alfons

Olles kommentar illustrerar igenkänning och nostalgi. Låten konnaterar en mysig känsla och Pernilla bekräftar igenkänningen "det är ju DEN låten" som är "så förknippad med Alfons" (tur 473). Precis som i Mjørs (2014) analys blir det i dessa utsagor tydligt hur väl datorspelet anspelar på igenkänning: innehållsmässigt, visuellt och även auditivt. Tidigare generationer som har sett de tecknade kortfilmerna känner i allra högsta grad igen den kända melodin och förknippar den med Alfons (tur 473), även om den i

den senare filmen och datorspelet har fått en mer modern tappning. Moderatoren frågar Tim vad som händer i spelet och vad det går ut på och Tim berättar att det handlar om att Alfons så gärna vill ha en hund och att om han och Mållgan klarar av att bygga en hög koja så ska de få en överraskning. Alfons får nya plankor alltefter han klarar av olika uppdrag. Bland annat ska han hjälpa pappa att diska och laga mat:

520. P: Å wow vilken JÄTTESTOR tallrik då

521. John: Ja där är det mycket fantasi så där

522. P: Ja

523. John: En till som är smutsig

524. (Spelet upprepas med fler smutsiga tallriker och samma repliker)

525. Tim: Åh \*härmar replikerna\* Alltså det är ganska mycket samma så

526. P: Det blir lite tjötigt va? Det är samma sak varje gång

527. Tim: Ja (nickar) Det var därför... "Är det färdigt snart eller?"

528. SPELET: (pappan): "Här har du belöningen"

529. John: En plank

530. Tim: "Å jag fick en plank pappa" (härmar Alfons' röst)

531. Olle: Har du tre plankor nu?

532. Tim: Vad sa pappan? NEJ (.) Åh nu ska vi...!

533. SPELET: (Pappan): "Nu ska vi laga gryta. Tryck på en ingrediens som du tror blir god i grytan"

Grafiken i spelet gör att det är lätt att känna igen karaktärerna, även om färgsättningen är annorlunda. Precis som i filmen, som Mjør (2014) har analyserat och som spelet bygger på, finns det inslag av en estetik som inte återfinns i bilderböckerna. Tallrikarna är exempelvis orimligt stora, vilket Pernilla kommenterar (tur 520). Johns svar på kommentaren: "Ja där är det mycket fantasi så där" (tur 521) implicerar att även om det finns fantasifulla inslag "där" är det inte på samma sätt som i böckerna.

Tim härmar replikerna som upprepas gång på gång "det är ganska mycket samma" (tur 525) och när Pernilla undrar om det blir lite tjatigt (tur 526), bekräftar Tim jakan- de och nickar till svar (tur 527). Det blir en form av drill-and-practice-praktik, som



implicerar en kunskapssyn om att en lär sig genom upprepning (jfr. Nilsen, 2018).

Efter ett tag har dock Tim genom Alfons karaktär utfört uppgiften och han får sin belöning (tur 528). Detta bekräftar att spelet precis som många andra spel bygger på en behavioristisk kunskapssyn med belöningar som förväntas trigga motivationen att fortsätta spelet. Snart ger datorprogrammets *Alfons pappa* en ny uppgift: "Nu ska vi laga gryta" (tur 533). Att detta var något som inte var önskvärt från Tims sida kan tolkas utifrån hans utsaga: "NEJ...åh" (tur 532). Att spelet har en pedagogisk och uppfostrande karaktär och en ambition att förmedla en syn på en önskvärd barndom där barnet hjälper sin pappa att diska och laga mat, kan här skönjas. Om spelaren av applikationen lär sig att diska genom att vidröra och manövrera innehållet på skärmen och därmed sikta med en vattenslang på de stora tallrikarna kan dock ifrågasättas. Kanske kan de, likt Nilsens (2018) studie, förstå och lära sig hantera applikationen, men för att lära sig diska och laga mat krävs snarare en annan och mer verklighetsförankrad praktik.

## "Böckerna är mer livliga"

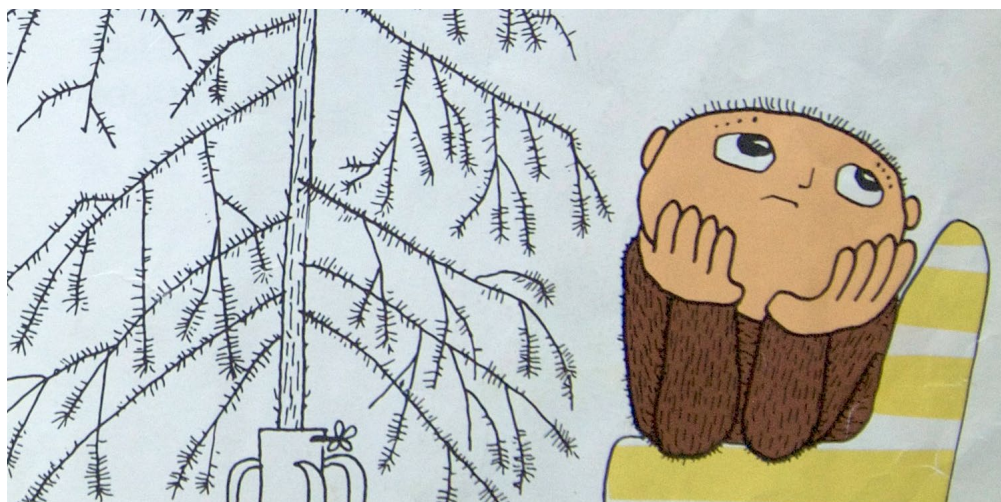
När Tim har visat spelet och deltagarna har tittat en stund när Tim spelar djupt engagerad i spelet, börjar fokusgruppssamtalet nå sitt slut. John ställer då en fråga till Tim:

- 604. John: Ja-a. Känns det som Alfons då?
- 605. Tim: Eh hh (.) vad ska man säga (.) BÖCKERNA är lite mer LIVLIGA. Det här är lite mer så att man ska lära sig.
- 606. John: Jag tycker att pappan är lite platt i det här spelet
- 607. Olle: Mmm
- 608. John: Här är det liksom inte (.) han är aldrig (.) (pekar på en bok) Här är han lite mer vresig
- 609. Olle: I böckerna? Mmm
- 610. John: Ja ibland (.) så är han ändå lite mer livlig
- 611. Olle: Här är han VÄLDIGT KÄCK
- 612. John: Ja här är han liksom BARA käck
- 613. P: Det är sant (.) och Alfons är OCKSÅ väldigt KÄCK (.) duktig och hjälper till och

- 614. Olle: Han kunde vara lite annorlunda
- 615. P: Ja-a det är allt lite skillnad om man jämför böckerna och det här spelet
- 616. John: Det hade nog varit svårt att göra ett sånt spel också att det skulle vara så komplext att han kunde vara sur och lite disträ

John ställer den retoriska frågan till Tim om spelet känns som Alfons (tur 604). Tim tvekar och tänker efter men svarar sedan att böckerna är mer "livliga" och att spelet mer handlar om att "lära sig" (tur 605). Det är intressant att fundera över hur en platt bok med orörliga bilder kan upplevas som mer livliga än ett spel där karaktärerna kan röra på sig och har egna röster. Att Tim har uppfattat att det finns en pedagogisk ambition med spelet och att designen handlar om att barn ska lära sig saker är också intressant. På hemsidan där spelet presenteras utlovas att alla barn i Tims ålder kommer att "älska spelet" och att föräldrarna kan försäkra sig om timmar och dagar av "skoj" och "en fantastisk och familjevänlig upplevelse". Även om det av videoinspelningen går att se att Tim är djupt försvunnen och engagerad av spelet, kan hans utsagor om att det är väldigt upprepande (turerna 525; 527), att det handlar om "att lära sig" och att de inte är lika "livliga" som böckerna (tur 605), tolkas som att han inte tycker att det är fullt så fantastiskt som utlovat. Livligheten i böckerna skulle kunna tolkas utifrån det som Gunnarsson (2012) anger som specifikt med böckerna: att de öppnar upp för betraktarens egna tolkningar, och att berättandet har betoning på inre händelser, snarare än yttre beskrivningar. De ger helt enkelt utrymme för betraktarens egna reflektioner och livliga fantasi, medan datorspelet på samma sätt som filmerna inte ger så stora möjligheter till att göra egna tolkningar (Mjør, 2014). Medieformaten har på så sätt olika anslag, då böckerna erbjuder ett vardagsfilosofiskt betraktande medan filmerna och datorspelet tydligare roar och underhåller (Gunnarsson, 2012).

Johns utsaga: "att pappan är lite platt i det här spelet" tydliggör att enligt John har pappa-karaktären från böckerna transformerats till en annan typ av karaktär i medieformatet spel. Från att i böckerna vara lite "vresig" (tur 608) och "livlig" (tur 610) till att i spelet vara "lite platt" (tur 606) och "bara käck" (tur 612). Olle vill ha förtydligat för sig att det är i böckerna som pappan uppfattas som lite vresig och hans "mmm" indikerar att han responderar på Johns kommentar och håller med. Han betonar också att han även uppfattar pappan som "väldigt käck" i spelet (tur 611) ett begrepp som John återanvänder i sin respons på Olles utsaga.



Detalj ur boken *Lycklige Alfons Åberg*, utgiven 1984.

Att John även återanvänder Tims kommentar om att böckerna är mer "livliga" (tur 605) i sin kommentar i tur 610, implicerar att det är hans tolkning av vad Tim menar med att böckerna är mer livliga. Kommentaren kan även tolkas tillbaka till Johns inledande kommentar i början av samtalet om att Alfons är "våldigt (.) MÄNSKLIG" (tur 33). Genom att pappan ger ett mer vresigt och livligt intryck i böckerna ger han också ett mer mänskligt intryck i böckerna, medan spelets pappa inte har de karaktäristiska uttrycken.

I spelet är han bara platt och käck. Moderatoren håller med och tillägger att hon får intrycket av att Alfons också är väldigt käck, ett ord som hon återanvänder från Olles och Johns utsagor och hon tydliggör vad hon menar genom att Alfons är "duktig och hjälper till" (tur 613). Olle säger att "han kunde vara lite annorlunda" (tur 614) och som en respons på den kommentaren säger John: "Det hade nog varit svårt att göra ett sånt spel också att det skulle vara så komplext att han kunde vara sur och lite disträ" (tur 615). Här framkommer en begränsning i spelets transformation av bokens berättelser. Det finns i dagsläget inte kompetens att designa ett sådant komplext spel där personerna är "sura" och "disträ". Det kan även tolkas gå emot spelets pedagogiska design och bilden av den önskvärda barndomsrelationen mellan en far och en son. En pedagogisk pappa som ska lära sin son att diska och laga mat kan inte vara "sur" och "disträ", även om han i spelets funktion upprepar samma repliker gång på gång är pappan i spelet alltid lika "käck", men samtidigt platt. Transmedialiteten från böckernas realism och igenkännande karaktär har därmed i spelets form transformerats till en mer platt version av Alfons och hans pappa.

## Diskussion och sammanfattning

I detta kapitel har min avsikt varit att undersöka hur transmedialiteten (Jenkins, 2006, 2010) i Alfons som fenomen kan studeras utifrån hur fyra deltagare från olika generationer talar om sina erfarenheter i relation till karaktären Alfons. Det görs således inga anspråk på generella slutsatser, utan analysen görs utifrån fyra unika betraktare som genom att svara an på varandras utsagor bygger upp ett narrativ om Alfons Åberg som fenomen. Alfons har på sätt och vis åldrats långsamt. Han går från att vara fyra år när den första boken om honom gavs ut 1972 och i de sista böckerna fyrtio år senare är han fortfarande bara sju år gammal. Mycket är sig likt. Hans karaktäristiska utseende och "Den roliga frisyren" (tur 35), förblir unikt genom åren och genom olika medieformat. Ändå har mycket runt Alfons hänt de drygt femtio åren som han har funnits. Han har blivit en del av flera generationers barndomar och utifrån de olika medieformaten som Alfons verkar inom, har fenomenet anpassats efter dagens digitala samhällsförändringar och även utifrån vad dagens barndomar förväntas efterfråga. Hur talar då deltagarna i fokusgruppsamtalet om hur de erfar att Alfons Åberg har transformerats när nya digitala medieplattformar använder sig av fenomenet? Transmedialitet (Jenkins, 2006; 2010) som begrepp refererar i den här studien till hur Alfons fiktiva värld utvecklas, existerar och spänner över medieplattformarna: 1970-talets bilderböcker, 2000-talets bilderböcker, de tecknade kortfilmerna, den tecknade långfilmen och slutligen applikationen i form av ett datorspel.

Liksom många andra barnbilderböcker som utkom under 1970-talet, verkar Alfonsböckerna i en tradition av realismskapande (Gunnarsson, 2012). Många barn som växte upp under denna tid kunde känna igen sig i den vardag som skildras (Gunnarsson, 2012; Hallberg, 2013; Simonsson, 2004). Deltagarna i samtalet identifierar dessa allmängiltiga drag i Alfonsböckerna. Olle sätter ord på att böckerna är "vardagliga" (tur 370) och att de berättelserna som skildras i bilderböckerna är "spännande saker" men vardagligt som att gå till skolan och att inte kunna somna. John anger att han uppfattar Alfons som "mänsklig" och "som vissa barn är" med fantasi och mycket grubblerier. Han är helt enkelt en helt vanlig kille med många olika känslor, som alla kan känna igen sig i. "Han är rädd ibland", "våldigt snäll" och "tänker på hur man ska vara mot sina vänner" (tur 35). De här egenskaperna gäller förstås inte bara barn utan böckerna erbjuder ett tilltal även för vuxna, något som Tim identifierar när han säger att böckerna är barnsliga, men ändå inte barnsliga (tur 365). Det är "roligt" och känsligt att läsa Alfonsböckerna eftersom de förutsätter att betraktaren är uppmärksam och närvarande och de öppnar upp för betraktarens egna tolkningar (jfr. Gunnarsson, 2012).



Även om mycket kring Alfons är sig likt från de första böckerna till de senare, går det ändå att uttolka ur deltagarnas utsagor att narrativen har utvecklats och följt samhällsutvecklingen. Från att i början endast skildra Alfons "lilla värld" i lägenheten tillsammans med pappan till att i exempelvis *Alfons och Soldatpappan* från 2006, även skildra den "stora världen" utanför Sverige där medier och populärkultur även har fått ta plats. John tydliggör vad som skiljer den boken från andra Alfonsböcker: "Det var som i nutid" (tur 139).

## På vilka sätt tillför varje medieplattform något nytt i berättelsen?

I slutet av 1970-talet kom de första tecknade filmatiseringarna av Bergströms böcker (Gunnarsson, 2012). Deltagarnas utsagor om Björn Gustafsons berättarröst "som satte tonen" (tur 251) och att han "gjort ett avtryck" implicerar att filmerna har tillfört berättelserna ytterligare en dimension. Även om de äldre deltagarna i fokusgruppen poängterar vikten av att berättandet är i centrum och att dialoger "inte känns som Alfons" eftersom "då hör man ju inte vad som hade hänt inne i Alfons huvud", kan Tim som även har tagit del av de senare filmerna, konstatera att det faktiskt "är så man HÖR hur Alfons tänker". Det här går att relatera till att Alfons i filmen från 2013 för de inre dialogerna med sin låtsaskompis Mållgan. Rösterna i Alfonsfilmerna kan därmed sägas tillföra ytterligare en aspekt till Alfonsberättelserna. Även musiken och signaturl melodin av George Riedel är starkt förknippad med Alfons som fenomen. När musiken hörs från datorspelet, även om den är i en modern tappning och i Timbuktus version, så uttrycker Olle igenkänning: "Just ja den mysiga låten" (tur 472). De senare filmerna och datorspelet som skiljer sig en del åt vad gäller det estetiska uttrycket anspelar på igenkänning: innehållsmässigt, visuellt och även auditivt (jfr. Mjør, 2014). Filmerna och datorspelet lägger därmed till något betydande till den övergripande upplevelsen av berättelsevärlden (Jenkins et al., 2017).

Deltagarna refererar ofta till Alfonsböckerna som ligger på bordet under samtalet. De bläddrar, pekar och läser högt ur vissa delar. Mediet erbjuder ett gemensamt tolkande och möjligheten att stanna upp vid en bild och samtala kring det. Det visar sig inte vara lika lätt att göra när Tim spelar datorspelet på datorplattan. Även om deltagarna pekar och samtalar är det lätt att missa något som händer i spelet när samtal förs under spelets gång. Detta tydliggörs när Olle frågar Tim en fråga (tur 531) och Tim då missar vad pappa säger i spelet och undrar: "Vad sa pappan?" (tur 532). Även att Tim

har svårt att svara på olika frågor under tiden som han spelar spelet implicerar att det är svårt att stanna upp och reflektera utan att missa något steg.

I det avslutande samtalsunderlaget får Tim frågan om spelet känns som Alfons (tur 604) och han svarar att böckerna är mer "livliga" och att spelet mer handlar om att "lära sig" (tur 605). John svarar på sin egen fråga genom att säga "att pappan är lite platt i det här spelet" (tur 606) och Olle och Pernilla konstaterar att både Alfons pappa och Alfons själv ger ett "käckt" intryck i medieformatet spel. Karaktärerna från böckerna har enligt deltagarna transformerats från att i böckerna vara lite "vresig" (608) och "livlig" (tur 610) till att i spelet vara "lite platt" (tur 606) och "bara käck" (tur 612).

Även om jag i detta kapitel har tagit avstamp i fenomenet Alfons Åberg, är det relationen till en samtida pågående diskussion kring samhällets digitalisering och syn på barn och barndomar som jag avser belysa. Som bland annat Corsaro (2011) och Simonsson (2004) skriver så är de barnkulturella materiella tingens av vuxnas föreställningar om att barn behöver vissa materiella ting för att förverkliga en specifik barndom. Vad gäller Alfonsböckerna har de använts i pedagogiska syften, då barn anses hitta inspiration till problemlösande i och med de igenkännande aspekterna i egna relationer till kamrater och eventuella konflikter med dem (Simonsson, 2004). Då spelapplikationen *Hokus pokus Alfons Åberg* är utvecklat av ett Ed Tech-företag kan det även antas att datorspelet har en pedagogisk underton. Selwyn med kollegor (2020) diskuterar olika problem angående implementering av utbildningsteknologier i skolor, eftersom företag tenderar att påverka och forma beslutsfattande inom utbildning och att de i första hand arbetar för att skapa en efterfrågan på sina produkter, snarare än att svara på den ideala undervisningsformen. De kommersiella krafterna tenderar därmed att ta överhand. De som designar har förvisso goda tekniska kunskaper, men kanske inte så stor kännedom om senare lärandeteorier och hur det kan skapas optimala sammanhang för barns lärande (Lagerlöf, 2023).

Alfons som fenomen har genom åren fått en kvalitetsstämpel eftersom Gunilla Bergström har erhållit diverse priser och fått goda recensioner i dagspress och av bibliotekstjänst. Att som kommersiellt spelutvecklingsföretag använda ett etablerat fenomen som Alfons kan tolkas fungera som medium för ett visst estetiskt värde och kommunikation av en viss livsstil. Föräldrar som själva har goda minnen av vad Alfons har betytt för dem under deras uppväxt vill erbjuda sina egna barn, vilka lever i en digitaliserad tid, en del av sina egna barndomar. När det är Alfons som fungerar som huvudperson i datorspelet legitimeras det annars dåliga samvetet att låta barnen få skärmtid.



Alfons som kulturella produkter och digitala praktiker fungerar därmed som resurser för socialisering av barnen in i en viss kultur. Här kan även kommersiella företag som produktionsbolaget MAIPO och Ed Tech-bolaget Hypergames legitimeras då de har godkänts av Bok-Makaren AB som har en uttalad ambition med en medveten balans mellan lek, kultur, pedagogik och produkter. De kan således motivera stöd för produktion av den barnkultur som Alfons som fenomen associeras till. Att Alfons är tydligt marknadsiserad och numer vänder sig till en annan grupp av barn än tidigare, vilka främst lever ett medelklassliv i hus med vackra trädgårdar, kan tolkas utifrån den förändrade estetiken i de senare filmerna och datorspelet. Betongförorten med likartade höghus syns inte längre till i Alfons och hans värld. De barn (eller kanske snarare deras föräldrar) som idag förväntas bo i förorten antas må hända inte med självklarhet besitta det kulturella kapital som behövs för att inse värdet av Alfons som litterär och filmisk gestalt? Den önskvärda barndomen av i dag som förmedlas i film och som spelapplikation, är ett medelklassbarn med tillgång till trädkojor och med en käck pappa som lär barnet att laga mat och att diska.

I relation till den transformerade bilden av pappan som han gestaltas i datorspelet, är Gunilla Bergströms bild av pappa Åberg intressant. I en text av Centrum för barnkulturforskning blir Bergström (2010) ombedd att filosofera kring föräldrarollerna i hennes böcker. I hennes inventering av sina böcker konstaterar hon "pappa Åberg är inte någon ängla-förebild. Det är inte tal om ett pedagogiskt underverk" (s. 84). Hon raddar upp flera brister, men i en noggrannare genomgång konstaterar hon att han även är "Kärleksfull, respekterar barnet, fantasifull, deltar i lek, full-i-fan, realist... idel älskvärda, acceptabla sidor" (s. 91). Framför allt konstaterar hon att pappa Åberg är engagerad och delaktig. Hon skriver:

Entusiasm och engagemang är inte inne just nu. Närmast löjeväckande. Man ska vara cool, arrogant, hånfull och visa att "jag vet redan allt". Men det kommer slå om. Genom årtusendena har det alltid varit iver och engagemang som drivit utvecklingen framåt. Det är klassiskt. Hållbart. Marknaden ropar på innovatörer och kreativa typer. Samtidigt som man förlöjligar fantasi, entusiasm och ivriga vildhjärnor. Här skevar det. Var ska nyskaparna hämtas från? När iver anses barnsligt, och kreativitet släcks ner på skolschemat där fria ämnen får allt mindre plats? Hos Åbergarna är folk engagerade. De har roligt med sina projekt. Jag är övertygad om att detta är framtidens människotyp. Påhittiga entusiaster blir överlevarna. (Bergström, 2010, s. 88–89)

Kanske kommer framtida generationer av datorspelsutvecklare lyckas göra en mer komplex bild av pappa Åberg, inspirerade av de tidlösa böckerna om Alfons Åberg?



## Referenser

- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press (3rd ed., Sociology for a new century series).
- Bergström, G. (2010). *Vem är pappa Åberg? Barnets familjer ur barnkulturella perspektiv*. (s. 81–92). Centrum för barnkulturforskning, (43). Stockholms universitet.
- Gunnarsson, A. (2012). *Synligt/osynlig Tim: Receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg* (Svenska barnboksinstitutet, 115). [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Hallberg, K. (2013). *Kom an, Alfons Åberg!* En studie om Gunilla Bergströms bilderbokssvit. I M. Andersson & E. Druker (Red.). *Barnlitteraturanalyser* (s. 9–26). Studentlitteratur.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage.
- Janson, M. (2007). *Bio för barnens bästa? Svensk barnfilm som fostran och fritidsnöje under 60 år* (Stockholm cinema studies, 8). [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'rethinking convergence/culture'. *Cultural Studies*, 28(2), 267–297. <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.801579>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press [(New ed.) ed.].
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia storytelling and entertainment. Tim: An annotated syllabus*. Continuum (Mount Lawley, W.A.), 24(6), 943–958. <https://doi.org/10.304312.2010.510599>
- Jenkins, H., Lashley, M., & Creech, B. (2017). Voices for a new vernacular: A forum on digital storytelling: Interview with Henry Jenkins. *International Journal of Communication*, 11, 1061–1068.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2)

Keyton, J. (2018). Interaction Analysis: An introduction. In E. Brauner, M. Boos & M. Kolbe (Eds.), *The Cambridge handbook of group interaction analysis* (pp. 3–19). Cambridge University Press.

Lagerlöf, P. (2023). Interprofessional dialogue and the importance of contextualising children's participation: A collaboration between different disciplines around new technology. In C. Wallerstedt, E. Brooks, E. Eriksen Ødegaard, & N. Pramling (Eds): *Methodology for Research with Early Childhood Education and Care Professionals. International perspectives of early childhood*, Vol. 38, (Chapter 8). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14583-4>

Mjør, I. (2014). Småbarnsfamilien skal på kino! – En analyse av Hokus pokus Albert Åberg (2013). I E. Seip Tønnessen (red.). *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 84–99). Universitetsforlaget.

Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 423). [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>

Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan: En utgångspunkt för samspel* (Linköping studies in arts and science, 287). [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

Wallerstedt, C., Kultti, A., Lagerlöf, P., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Nilsen, M., . . . Pramling, N. (2022). Socioculturally-informed Interaction Analysis (SIA): Methodology and theoretical and empirical contributions of an emerging research program in early childhood education. *International Research In Early Childhood Education*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.26180/20226420.v1>

# TARJA KARLSSON HÄIKIÖ



*TARJA KARLSSON HÄIKIÖ är professor i visuell och materiell kultur på Högskolan för Konst och Design vid Göteborgs universitet. Hon arbetar med lärarutbildning gentemot förskola, grundskola och gymnasiet samt med forskning inom bildpedagogik. Med en bakgrund som bildpedagog i förskolan och bildlärare i grundskolan intresserar hon sig för utvecklandet av visuellt kunnande och visuell kompetens hos barn och unga i olika åldrar. I rollen som planeringsledare för barn- och ungdomskultur i Göteborgs Stad ingick bland annat främjandet av kultur i förskolan och skolan liksom samverkan med kulturskola och muséer i hennes arbete.*



# ALFONS ÅBERG SOM LÄRMILJÖ – OM BILDERBÖCKER OCH BARN VISUELLA KUNSKAPANDE

## Inledning

Bilderböckerna om Alfons Åberg har utgjort en inspiration för många barn över hela världen och använts också ofta i förskolearbete då de på ett okonventionellt sätt beskriver barns liv och vardag. Barnen kan känna igen sig i berättelserna, men också bli utmanade till att undra, förundras och överraskas. Gunilla Bergströms bilderböcker om Alfons och hans ensamstående pappa, som började publiceras på 1970-talet, handlar om vardagliga händelser som utspelar sig som episodiska berättelser i bilderböckerna till exempel vid lek, vid läggdags, utifrån ett emotionellt tillstånd, eller i mötet med andra barn och vuxna, som på detta sätt skapar ett berättelserum (Edström, 1980). Böckernas inre består av en unik visuell värld framtagen av Bergström där bild och text lever i en symbios där konstnärlig kreativitet och kvalitet är vägledande (Bild 1, Bild 2). Bergströms bidrag är på detta sätt en omistlig del av den svenska och internationella barnkulturen.

Barns möte med bilderböcker är fokus i detta kapitel som handlar om hur dessa kan utgöra en inspiration och ett stöd för att skapa tillfällen till lärande för barn i förskolan. Syftet med texten är att exemplifiera hur bilderböcker kan bidra till barns lek och kunskapande i förskolan, men också deras visuella kunskapande genom en medveten bilddidaktik. Fotografierna i denna text utgörs av bilder från Nordiska Akvarellmuseets samling med Gunilla Bergströms bilderboksbilder i hennes serie med berättelserna om Alfons Åberg. De består av bland annat akvarell, collage och mixed-media, och av fotografier tagna av mig som författare utifrån observationer under fältstudier på förskolor inför skrivandet av kapitlet. I kapitlet finns berättelser om arbete med bilderböcker om Alfons Åberg från två förskolor i två olika städer i södra Sverige, där man arbetat med bilderböckerna som tema på olika sätt i den pedagogiska verksamheten för att främja barns kunskapande.



Bild 1, till vänster: Gunilla Bergströms collage av Alfons Åberg med silkepapper, tyg, tuschpenna och plastfilm.

Bild 2, till höger: Gunilla Bergströms skiss till bilderboken *Gonatt, Alfons Åberg* i tusch.

Foto: Tarja Karlsson Häikiö, Nordiska Akvarellmuseet, 2022-11-18.

## Alfons och bilderböcker i förskolan

I min tidigare forskning har jag beskrivit betydelsen av bilderböcker för barn (Häikiö, 2009), bildsamtals betydelse för barn utifrån bilderböcker och samarbete utifrån bilderböcker mellan en förskola och ett konstmuseum (Karlsson Häikiö, 2014, 2017a). Bilderboken är en litterär form där berättelsen, eller narrationen, vilar på "textens och bildens ömsesidiga bidrag" där kombinationen av "text och bild i lärandets tjänst" bygger på en flerhundraårig tradition" (Rhedin, 1992, s. 13-14). Berättelsernas poetik kan vara mångtydig, symbolisk och även ologisk, vilket är en del av bilderböckernas storhet, att de har sin egen logik och där konstnärlig frihet skapar ett friutrymme som kan uppskattas av, eller utmana, både barn och vuxna. Bilderbokens ikonotext skapas i mötet mellan ord och bild genom bildens estetiska kvalitet i kombination med den poetiska narrationens möjligheter (Hallberg, 2008, s. 9). Däri ligger också hemligheten till varför bilderboken är ett oersättligt pedagogiskt redskap. Annika Gunnarsson (2012) beskriver att bilderböcker har en unik estetisk och konstnärlig form som skiljer sig från andra uttryck och som inbegriper såväl en läsbarhet som en äskådlighet.

För att olika lärarkategorier ska kunna utveckla och förstå barns användande och förståelse av bilder så är det viktigt att ha en bred uppfattning av vad en bild kan vara och hur den kan förstås. Frågan om vad bilder är blir viktig att ställa, då bildtolkning och bildförståelse är en generell kompetens och därmed har en tydlig plats i bildsamhället (Europeiska kommissionen, 2007). Inom bildområdet innefattas inte enbart det perceptiva, eller seendet, utan även blicken, eller ett medvetet seende där ögat registrerar omgivningen som ett sinne, men där det sedda också reflekteras över och där tanken analyserar det som ses (Illeris, Buhl & Flensburg, 2003). Förskolans arbete med dokumentation, där ord och bild sammanflätas, har skapat en medvetenhet om bilders betydelse för att åskådliggöra läroprocesser, vilket lett till en förstärkt visuell kultur inom förskolan (Karlsson Häikiö, 2018c). Bildvärldarna i förskolan är idag både analoga och digitala, eller består av bilder gjorda med traditionella bildframställningstekniker liksom med olika slags elektroniska redskap, applikationer, programvaror och så vidare (Karlsson Häikiö, 2018c). Det visuella har därför också blivit en del av förskollärares vardag, vilket medfört att de behöver dels kunna använda bilder didaktiskt, dels vara kritiska till hur bilder används. Förskolan skall ge varje barn möjlighet att utveckla "intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier, såväl digitala som andra, samt sin förmåga att använda sig av, tolka, ifrågasätta och samtala om dessa" (Skolverket, 2019, s. 14). I uppdraget för förskolan står också: "Barnen ska ges möjlighet att grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att de på sikt ska kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information" (Skolverket, 2019, s. 9). Den dokumenterande praktiken har dock också kritiserats då den vuxnes blick kan uttrycka en traditionell blickordning, vilket kan skapa en asymmetrisk maktordning mellan barn och vuxna (Svenning, 2011).

Kombinationen av bild och språk kom på 1960-talet att sammanfogas till begreppet bildspråk (Nordström, 2013). Termen bildspråk har dock debatterats utifrån många aspekter och idag används allt oftare ord som bildkompetens, bildkunnighet och visuell förmåga eller visuell kompetens/visuell litteracitet. Idag talas mycket om litteracitet, eller kunnigheten, förmågan att avläsa och tolka information och betydelse i text och bild, men också i andra kommunikativa sammanhang (Gunnarsson, 2012; Karlsson Häikiö, 2018a, 2020a). Visuell litteracitet, eller visuell kompetens, innebär också att kunna skapa mening utifrån bilder och bildflöden vi ser omkring oss utifrån bildinformation i olika medier. Bilder bär på information och kommunicerar budskap. "Text utgörs därvidlag av visuella tecken och språk har i sin tur en visuell symbolfunktion" (Gunnarsson, 2012, s. 304). Att se bilder som språk innefattas i synen på relationen mellan bild och språk utifrån ett vidgat språkbegrepp (Björkvall, 2009;

Liberg, 2007). Genom bildsamtal kan barn få möjlighet att lära sig samtala om sina tankar, känslor och erfarenheter i relation till konstnärliga upplevelser (Karlsson Häikiö, 2014b). Barn behöver utveckla visuellt kunnande (Widén & Örtengren, 2020) för att ta del av och bidra till samhället. I den lärsituation som skapas genom bild- och konstpedagogiska upplevelser erbjuds de att fördjupa sin förståelse för sitt seende i relation till sig själva som individer, ta del av andra människors perspektiv och en större samhällelig kontext (Elam et al., 2017).

## Bilderboksarbete i förskolan – kunskapande som utgångspunkt

Bilder – som illustration, som komplement till text, men också som egen uttrycksform med ett egenvärde – har en central plats i all undervisning och i alla skolformer, vilket också lyfts fram i såväl förskolans läroplan som grundskolans kursplaner (Skolverket, 2019, 2022). Kunskap är beroende av sammanhang, är kontextuell och funktionell. Kunskapen som form utvecklas hos människor men också i mötet med artefakter (texter, redskap, språk) och tar sig uttryck på skilda sätt som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Carlgren, 2009). Att kunna föra samtal utifrån bilderböcker är en kompetens som är viktig för förskollärare och lärare för att kunna använda kombinationen av ord och bild som utgångspunkt för kunskapande. Kunskapande används i denna text i en betydelse där kunskap och skapande förenas i ett begrepp som från början presenterades av Ingrid Carlgren i *Skola för bildning* (Carlgren, 22-09-16; Carlgren, 2022-10-25; SOU1992:94). Kunskapandet beskriver hon som kunskapsbildande processer (Carlgren, 2009, s. 25). Syftet med denna text är därför att bidra till en fördjupad förståelse av vilken källa till kunskap som arbetet med bilderböcker är i mötet med barn för pedagoger av olika slag. Carlgren beskriver kunskap som relationell där "[k]unskapen uttrycker människans ... förhållande till världen snarare än något som skall 'tas in' eller 'läras in'" (2009, s. 20). Hon kopplar detta till ett vidgat kunskapsbegrepp där kunskap kan kommuniceras genom såväl verbala som icke-verbala uttryckssätt. Carlgren pekar också på kontexten, eller sammanhanget, som kunskapandet pågår i och där den sociala dimensionen är en del. Jag tolkar det som att kunskapandet sker i såväl fysiska som mentala situationer, i en lärsituation eller lärmiljö. "Utifrån perspektivet att kunskap är en relation handlar kunskapsstillägnande om att benämna, urskilja, hantera och förhålla sig till (inkl. handla) olika aspekter i världen" (Carlgren, 2009, s. 22).



Dessa fyra hållningar kommer att användas som utgångspunkt i en analyserande diskussion längre fram i texten kring vad barn kan lära av bilderböcker och den lek och det skapande som ofta kan kopplas till läsandet och tolkandet av bilderna i bilderböcker.

## Två förskoleexempel och framtagandet av materialet

Kapitlet består av två exempel där barn på olika sätt möter berättelserna om Alfons Åberg i sin vardag på två förskolor som arbetar med tema- och projektarbete som arbetssätt utifrån läroplanen (Skolverket, 2019). Materialet består av såväl visuellt som verbalt material; fältanteckningar, anteckningar från föredrag, möten och samtal samt fotografisk dokumentation. Visuellt material och fotografier används ofta i etnografisk forskning där ord och bild utgör den kvalitativa forskningens medel (Kullberg, 2014). Analysen av material och fotografier i denna text är inspirerad av visuell etnografi (Pink, 2001) där den visuella informationen används som kunskapskälla. Det första exemplet bygger på arbetet med Alfons Åberg på en förskola där man arbetat multimodalt med olika typer av medier utifrån bland annat Alfonsånger och där man involverat vårdnadshavarna i projektarbetet. I en multimodal användning blandas olika medieringsformer eller teckensystem (Jewitt, 2011) eller representationsformer jämte varandra (Kress & van Leeuwen, 2010), som till exempel bild- och skriftspråkliga uttryck. Materialet skrevs fram utifrån ett möte med tre förskollärare och anteckningar från deras presentation om den pedagogiska verksamheten på hösten 2022<sup>1</sup>. Det andra exemplet bygger på arbetet på en förskola där man under längre tid samarbetat med biblioteket i staden kring Alfons Åbergböckerna. Med utgångspunkt i bilderböckerna har man arbetat med att iscensätta Alfonsberättelserna och inrätta dem som erbjudanden i förskolans pedagogiska miljöer. Materialet är insamlat under hösten 2022 utifrån samtal med förskolerektor och förskollärare samt en observation på förskolan.<sup>2</sup>

### Exempel 1: Musik, bild och dans – multimodalitet och estetiska uttrycksformer i förskolan

Den första förskolan ligger i en mellanstor stad i södra Sverige och är en fristående enhet med flera förskolor. På den aktuella förskolans tre avdelningar är barnen indelade åldershomogent 1-5 år. Förskolan arbetar med temaarbete i projektform (Lenz Taguchi, 2013; Skolverket, 2012). Projektet som beskrivs nedan tar avstamp i ett gemensamt tema under ett års tid för alla avdelningarna med fokus på temat: *Världen är så mycket mer*.

1. Förskoleexempel 1: Anteckningar och fotografering från presentation 2022-04-06 och anteckningar från samtal med tre förskollärare från förskolan 2023-02-20.

2. Förskoleexempel 2: Deltagande observation, anteckningar och fotografering samt anteckningar från samtal med förskolechef och förskollärare 2022-11-08.

Temat som projektarbetet utgick ifrån handlade om barnens hemma-hos-kultur och ett av syftena var att skapa en länk mellan förskolan och familjerna som hade sina barn på förskolan. Förskollärarna visste inte till en början om barnen var intresserade av musik, men man ville att fokus skulle ligga på familjerna och kom på idén om att ta en utgångspunkt i barnens intresse för musik, rörelse och bilder och vilken musik som spelades i hemmen. Projektet var ett sätt att koppla samman förskolans arbete med familjernas vardag och engagera vårdnadshavare, eller föräldrar<sup>3</sup>, i förskolans verksamhet (Karlsson Häikiö, 2020b; Tallberg Broman, 2013). Samarbetet mellan förskola och vårdnadshavare är inskrivet i skollagen (Prop. 2009/10:165; Skollagen, 2010:800) och enligt den svenska läroplanen är därmed samverkan med dem ett led i att skapa en jämlik och demokratisk förskola.

I projektarbetet som beskrivs nedan, och som pågick över ett läsår, genomfördes med barn som var från 1 år upp till 3 år gamla på en avdelning med 13 barn. En av målsättningarna var att utifrån rörelser och berättelser skapa nya horisonter och undersöka förbindelser mellan natur, samhälle, kultur och människor. På detta sätt ville man problematisera maktförhållanden mellan barn och vuxna och motverka åldersdiskriminering. Förskollärarna resonerade kring sina föreställningar om ämnet: "På förskolan finns väl ingen åldersdiskriminering?" (Samtal med förskollärare, 2023-02-20). Men när man började diskutera frågan upptäckte man att det visst fanns många olika slags föreställningar till exempel om vad barn kan eller inte kan göra i olika åldrar bland barnen, föräldrarna och förskollärarna. Man ville därmed utmana föreställningar om vad barn kan eller inte kan, och ta reda på vad förskollärarna tänkte om detta.

### Lärmiljöer och händelsefierad undervisning

På förskolan har arbetssättet inspirerats av tankar kring händelsefierad undervisning (Palmer, Unga & Hultman, 2017; Storesund & Palmer, 2017). I *händelsefierad undervisning* förutses inte arbets- och lärprocesser med exakthet, utan förskollärarna behöver vara påhittiga, modiga och skapa möjligheter för lärande och tillvarata situationer och möjligheter allteftersom arbetet fortskrider. Ytterligare ingångar till arbetet med barnen är hållbarhet i förskolan och arbetet med förskolans lärmiljöer. Förskolan har inspirerats av bland annat Carlina Rinaldis (2006) tankar om att rum har olika koder och att se rummet som en *aktiv agent* i kunskapandet, där material och rum är aktiva i undervisningen och där rum kan iscensättas för olika aktiviteter. Förskolans utrymmen kan ses som en *tredje pedagog* (Häikiö, 2007; Nordin-Hultman, 2004) eller som en del

3. Vårdnadshavare är dock juridiskt den person som har den rättsliga vårdnaden för ett barn. I barnrättskonventionens artikel 18 åsyftas alla personer som är vårdnadshavare för sina barn, där det står att: "föräldrarna eller vårdnadshavarna gemensamt har huvudansvaret för barnets uppföstran och utveckling" (SOU 2008:131). För att undvika långa uppräknings används oftast det samlande begreppet förälder/familj. I texten kommer jag därför att använda begreppet föräldrar om alla vårdnadshavare. Av samma skäl används i texten förskollärare som ett samlande begrepp för samtliga pedagoger.

av ett medvetet inrättande av miljöer för lärande. Rummen kan ha olika kvalitet, som multisensoriska och emotionellt laddade utrymmen, där det finns en koppling till sinnena och där aktiviteter kan iscensättas för att barnen skall använda sitt doftsinne, synsinne, sin hörsel och taktilitet i mötet med olika artefakter, materialiteter och pedagogiska iscensättningar (Häikiö, 2007; Karlsson Häikiö, 2020a). Utifrån detta synsätt ses att olika material, uttryckssätt och kunskapsformer kompletterar varandra i utforskande och lärande (Karlsson Häikiö, 2018b) och där estetik och lärande, konst och vetenskap, används likvärdigt i kunskapandet.

Förskolan har arbetat med natur och matematik i relation till lek och estetik inspirerade från Anna Palmers, Johanna Ungas och Karin Hultmans bok *Svindlande matematik; Estetik, lek och utforskande i förskolan* (2017):

Iscensätta, formulera och analysera matematiken som ett hundraspråkligt uttryckssätt. Byggnaderna, trottoarkanter, murar, skyltar, trappor, är delaktiga, de koreograferar våra rörelser på sätt vi kanske ofta är omedvetna om. Närmiljön som plats blir till ett utvidgat pedagogiskt rum och erbjuder en möjlighet till konkreta utforskanden av matematiska begrepp som rum, geometri, storlek, symboler, sträcka, avstånd, räkneseqvenser och så vidare, utifrån det som uppstår mellan staden och platsen. Staden fungerar då som en utvidgning av det pedagogiska rummet (Palmer, Unge & Hultman, 2017, s. 80).

Arbetet med olika slags miljöer och uttrycksformer har lett till att man i projektarbetet arbetat med olika delprojekt med musik, bild, dans och rörelse. Förskollärarna utgår i sin förberedelse inför genomförandet av projektarbetet utifrån frågor som: "Vad intresserar barnen? Vad ser vi för meningsskapande och lärandeprocesser? Hur kopplas lärandeprocesserna till läroplan, beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund samt forskning och litteratur? Vilket lärande/meningsskapande vill vi erbjuda barnen? Hur iscensätter vi lärmiljöer för det vi vill att barnen ska få möjlighet till att utforska och lära sig? Hur går vi sedan vidare?" (Samtal med förskollärare, 2023-02-20).

### *Delprojekt med musik, bilder, collage och videofilmer*

Projektet började med ett sommaruppdrag om vilken musik som spelades hos de familjer som hade sina barn på förskolan. Sommaruppdrag var en vanlig pedagogisk aktivitet som användes i förskolan för att skapa en kontinuitet för barnen mellan vår och höst och för att engagera familjerna i förskolans verksamhet. I detta projekt handlade sommaruppdraget om att avdelningen fått nio nya barn med familjer som man ville välkomna på förskolan. Förskollärarna mötte föräldrarna redan under våren som en



Bild 3. Skivomslag från familjerna i projektarbetet. Foto: Förskolans dokumentation.

förberedelse inför höstens uppstart för att skapa kontakt och en gemenskap. Uppdraget till föräldrar och barn var att efter sommaruppehållet ta med sig en musiklåt som ofta spelades hemma hos familjerna. Det blev en stor variation av musik som barnen tog med sig, allt från barnskivor som Pippi Långstrump och Alfons Åberg, till Bob Marley, Bruce Springsteen, disco och rap-musik (Bild 3). Låtarna samlades till en gemensam låtlista som delades till alla och som spelades flitigt på förskolan, vilket blev en upptakt till projektarbetet på avdelningen. Nya familjer tillkom under projektets gång och de blev välkomnade in med sina bidrag till låtskatten.

Som ett nästa led i arbetet bjöds föräldrarna in till ett kulturmöte på förskolan på hösten där de fick göra olika aktiviteter. Föräldrarna gjorde collage där de blandade bildvärldar från de olika skivomslagens bildvärldar. Detta blev spännande bilder inspirerade av skivomslagen till musiklåtarna där exempelvis tecknade figurer eller Bruce Springsteen och Bob Marley, vars ansikten mixades, kombinerades med en bild av Alfons Åberg som åkte helikopter (Bild 4 och 5).



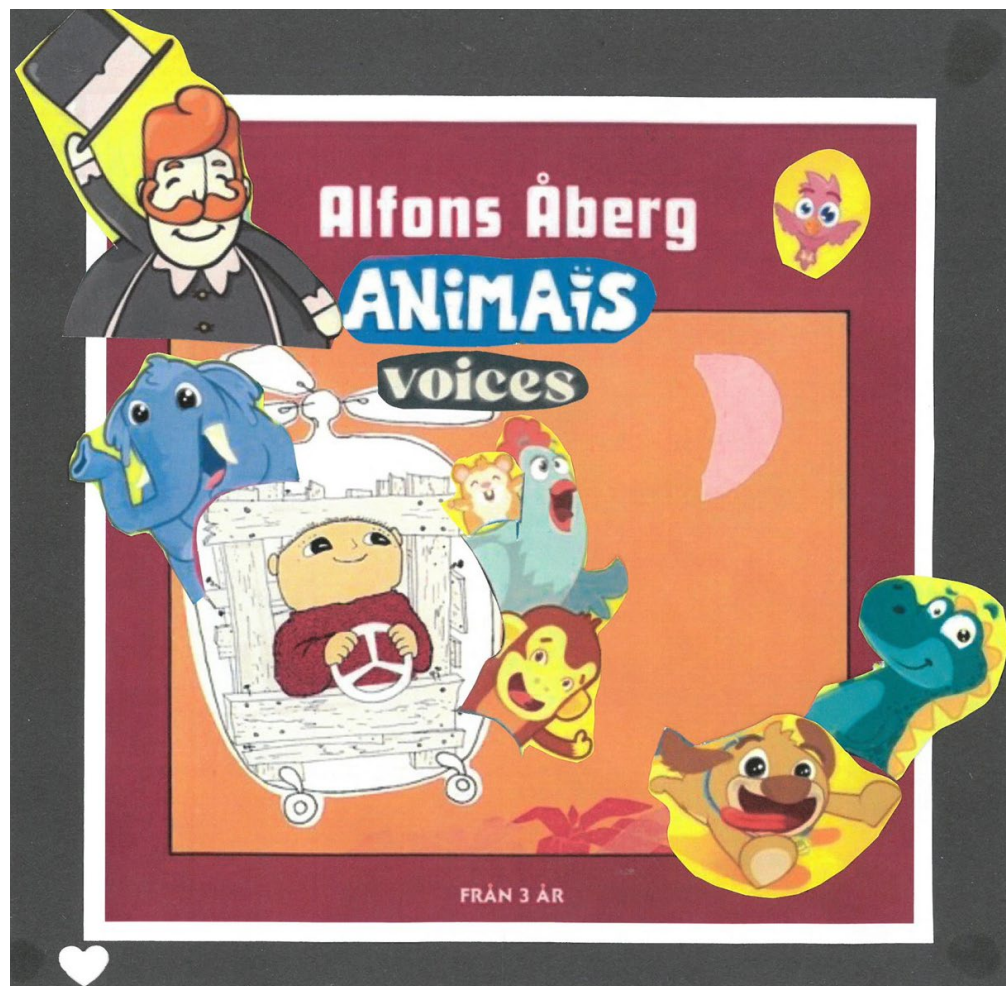


Bild 4. Collage gjord av en förälder utifrån bild och text från olika skivomslag på en föräldrakväll. Foto: Förskolans dokumentation.

Föräldrarna fick i uppgift att göra "covers" av utifrån bilderna på skivomslagen till låtarna på spellistan som videofilmade där föräldrarna arbetade med olika iscensättningar och gestaltningar av skivomslagen och där de dansade och sjöng själva (Bild 6). Dessa videofilmer spelades sedan upp i form av videoprojektioner för barnen på förskolan när föräldrarna inte var där. Detta var ett sätt att ge tillbaka något till barnen som barn och förskollärare kunde arbeta vidare med på förskolan. Exempelvis projicerades föräldrafilmerna på väggen på avdelningen och där fina stunder av igenkänning skapades som kopplade barnens vardag på förskolan med hemmet.



Bild 5. Collage med visuell tolkning av skivomslag gjord av förälder i projektarbetet där Bruce Springsteens och Bob Marleys ansikten mixats och där Alfons flyger helikopter. Foto: Förskolans dokumentation.

Till exempel fick ett av barnen en bild av sin pappa projicerad på magen på sin vita T-shirt från en av videofilmerna och ett annat barn hörde föräldrarnas röst på en av videofilmerna, vilket skapade en igenkänning och glädje. Förskollärarna arbetade också med ljud i bildateljén på förskolan, som förvandlades till en musikateljé (Wendell, 2014) där musikvideos, egna filmer och annat projicerades på väggen och där barnen kunde undersöka ljud och bild i samspel i form av intermodala audiovisuella händelser (Karlsson Häikiö, 2017) där de olika modaliteterna samspelade i kunska-



### *Arbete med Alfons Åbergs sånger - tempo och långsamhet*

Förskollärarna arbetade också med hastighet som en del i projektet som hade sin upprinnelse i ett utvecklingsarbete för förskollärarna som de kallade *Låt långsamhet råda*. I utvecklingsarbetet reflekterade förskollärarna kring vad hastighet hade för betydelse i det pedagogiska arbetet. De funderade tillsammans över hur de som pedagoger gjorde värderingar över lärprocesser där långsamhet sågs som en värdenorm. "När sker lärande? Måste lärande alltid ske i långsamma lärprocesser? Kunde långsamhet ses som en provokation? Kan man bli stressad av långsamhet?" (Samtal med förskollärare, 2023-02-20). Förskollärarna hade flera diskussioner om snabbhet och långsamhet där de hade delvis olika uppfattningar om begreppen, till exempel snabb, stressad, effektiv, långsam, trög och ineffektiv. De frågade sig: "Vad händer då man blir stressad, när det inte stämmer överens? Vad händer i mellanrummet mellan långsam och snabb? Är långsam och långsamhet samma sak? Hur upplevs långsamhet, när någon är långsam i förhållande till någon/något? Om man byter ut långsamhet mot tempo, vad händer då?". De läste litteratur där de mötte olika tolkningar, som att långsamhet är att vara i olika situationer under lång tid. De diskuterade vad en hållbar pedagogik kan innebära, exempelvis i mötet med Isabel Wibergs tankar i *Kreativa lärprocesser – estetik och undervisning i förskolan* (2020), kunde de läsa att långsamheten stod för omsorg genom att den kunde bidra till återhämtning, vilket i sin tur bidrog till att professionens hållbarhet i längden (2020 s. 79). Förskollärarna läste också boken *Naturens rättigheter: att skapa fred med jorden* (2019) av Nikolas Berg, Ingrid Berg och Martin Hultman och reflekterade tillsammans utifrån citatet: "Naturens berättelser som likt naturens cykler ständigt återvänder till och fördjupar samma teman, i stället för att hasta från a till ö i en rät linje" (2019, s. 8). Här kom också Alfons Åberg att bli en del i undersökandet.

I mötet med Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchis bok *Lyssnandets pedagogik* (2005/2018) diskuterade förskollärarna om att långsamheten alltid måste stå i relation till något annat (2018, s. 52). Förskollärarna kom fram till att man som pedagoger hade olika grundtempo i sitt arbete, och olika pedagoger kunde uppleva att tempot satt antingen i huvudet eller i kroppen. Långsamhet är för många den positiva normen medan för andra var det positivt att vara snabb. För någon av förskollärarna var att känna sig snabb att vara effektiv, medan för andra innebar snabbhet stress. Förskollärarna insåg att de ha de olika erfarenheter kring att vara långsam respektive snabb som påverkar hur de kände för dessa tempon, vilket i sin tur påverkade deras arbetssätt. Diskussionerna påverkade sedan arbetet med barnen. Exempelvis experimenterade man med ljudhastigheten på en uppläsning av Alfons Åbergböcker-

erna (Bild 7). En av musiklåtarna som familjerna tog med sig var Alfons Åbergs Tycka synd om-visan som önskades flitigt av barnen som ville lyssna och röra sig till uppläsningen. Den var svår att dansa till i originaltempo, men förskollärarna märkte att när hastigheten på uppspelningen höjdes så blev uppläsningen till musik som kunde dansas av barnen (bild 7). Barnen kunde på detta sätt ta till sig Alfonsberättelserna på fler sätt där olika medieringsform eller teckensystem blandades. Alfonsböcker, skivomslaget med Alfons på, Alfonsbilder på internet och Alfonssånger och uppläsningar i olika hastighet blev till en både fysisk och virtuell lärmiljö där influenser ledde till att barnen lekte, uttryckte sig och kunskapade utifrån en närhet till de olika artefakterna och materialen och som därmed blev en visuell och virtuell kunskapskälla genom leken (Eriksson, 2004; Gustafsson, 2021).



Bild 6. Barn på förskolan som står framför skivomslagen och betraktar "jukeboxen" av musik som de kan välja att lyssna på. Foto: Förskolans dokumentation.

Bild 7. Fotografi av ett av barnen på förskolan som tittar och lyssnar på uppläsning av Alfons Åbergberättelse via dator i olika hastigheter. Foto: Förskolans dokumentation.



## Konkluderande reflektioner

Genom projektarbetet på förskolan länkades barnens vistelse på förskolan ihop med hemmet och skapade en brygga mellan livet utanför förskolan och förskolans verksamhet. Detta är ett exempel på ett cirkulärt sätt att arbeta pedagogiskt där planering, genomförande, dokumentation, och återkoppling hänger samman (Essén, Björklund & Olsborn Björby, 2020; Skolverket, 2012) och skapar loopar av förbindelser, där olika aspekter och perspektiv sammanflätas till en helhet och där olika initiativ, eller "utskott" ger sig av och skapar nya kopplingar som leder arbetet vidare (Olsson, 2014). Musiken fick en metaforisk funktion för samarbetet mellan familjerna och förskolan där musiken band samman förskolan med hemmen och världen utanför. Musiken blev en gemensam låtskatt som representerade barns, föräldrars och förskollärares musikaliska preferenser. Projektet levde mellan förskolan och hemmet i en flytande gemenskap, där projektarbetet gick över avdelningsgränser, och där gränserna mellan hemmet och institutionen utsuddades.

På förskolan användes bilder och audiovisuella medier, som videofilmning, som blev metoder i kontakten med familjerna för att skapa en relation. Genom att använda olika uttrycksformer som underlag i samspelet med familjerna kunde förskolans och hemmets kulturer haka i varandra och skapade en kommunikativ struktur mellan parterna där användandet av multimodalitet och estetiska uttrycksformer, musik, dans och bild, fick en symbolisk form i kunskapandet. Enligt Susan Langer är en symbolisk form en symbol där en fysiskt medierad form (grafiskt, språkligt, kroppsligt) refererar till en betydelse, mening, där formen är del av ett innehåll, en kommunikation (Austring & Sørensen, 2006, s. 48). Den symboliska dimensionen kommer till uttryck i form genom gester, handlingar, kroppsspråk, mimik (Ilje-Lien, 2019, s. 133) i det samtidiga, multimodala användandet av olika material och medier i en lärsituation. Genom användandet av olika slags visuella och ljudande redskap iscensattes intermodala audiovisuella händelser i projektarbetet (Karlsson Häikiö, 2017), som i lyssnandet och dansandet till Tycka synd om-visan med Alfons Åberg. Gunther Kress och Theo van Leeuwens begrepp *multimodalitet* står för en blandning av teckensystem (2010), en blandning av skilda representationssystem, medan Anders Marner och Hans Örtengren (2003) beskriver intermodalitet som en samtidighet som tar sig form i upplevelsen av olika medier. Detta står för ett medskapande som också kan tolkas som en materialisering av olika kommunikativa former. Dock står ord och bild för olika sätt att kommunicera och konventioner av språklighet där det skrivna och talade språket är linjärt och sekventiellt medan bilden är multimodal och integral (Häikiö, 2007 s. 272).

Projektets kunskapsbildande processer (Carlgren, 2009) skedde genom gemensamt kunskapande där barnen lärde sig att urskilja och hantera olika slags sätt att kommunicera, men också att med grund i upplevelser även benämna de händelser och fenomen som de var engagerade i och där olika slags analoga och digitala redskap utgjorde stöd (Ivarson, Linderöth & Säljö, 2011). Genom det gemensamma, det relationella, där olika medieringsformer samspekar, skapas också möjlighet till att förhålla sig till sig själv, sin omvärld och det som händer i olika situationer (Carlgren, 2009, s. 22). Genom att bjuda in föräldrarna i projektarbetet skapades en brygga mellan förskolan och hemmet där de ömsesidiga relationerna stärktes och föräldrarnas deltagande blev en del av barnens vardag och lärmiljö.

Genom det gemensamma,  
det relationella, där olika  
medieringar samspekar,  
skapas också möjlighet till att  
förhålla sig till sig själv, sin  
omvärld och det som händer i  
olika situationer.

Carlgren, 2009

## Exempel 2: Arbete med språk och lärmiljöer inspirerade av bilderböckerna med Alfons Åberg

Förskolan i Exempel 2 är en kommunal förskola med sex avdelningar där barnen är indelade i tre avdelningar på 1-3 år och tre avdelningar 3-5 år i ytterligare en annan mellanstor stad i södra Sverige. På förskolan är arbetet med barns lek, skapande och lärande i fokus på ett flertal sätt där språkutveckling och iscensättningen av lärmiljöer är centrala delar i avdelningarnas tema- och projektarbete. Mottot för arbetet är: *En trygg förskola dit jag kommer med glädje och nyfikenhet*. På förskolan är breddat deltagande centralt i arbetet med barnen liksom mellan förskollärarna. För att arbeta med kollegialt lärande med förskolans personal finns särskilda processledare som har i uppgift att bevaka förskolans och avdelningarnas utveckling. Processledarna, som är utsedda bland förskollärarna, har till exempel fått i uppdrag att läsa in sig på forskning och presentera detta för kollegorna på förskolan för att sedan kunna ha gemensam läsning som utgångspunkt i planeringar och pedagogiska diskussioner. Utvecklingsarbetet på avdelningarna, och vad det finns behov av utifrån arbetet som görs med barnen, ligger till grund för litteraturinköpen på förskolan. Förskollärarna får till exempel i uppdrag att redovisa sin läsning av böcker som köps in till förskolan för de övriga kollegorna eller förskolechefen, vilket är en del av den kollegiala fortbildningen. På detta sätt sprids pedagogiska idéer, funderingar och forskning mellan förskollärarna (Samtal med förskolerektor, 2022-11-08).

### *Arbete med lärmiljöer för lek och lärande*

Den vetenskapliga förankringen av verksamheten betonas av ledningen och material från bland annat Skolforskningsinstitutet om lekutveckling används på förskolan som grund i planering. I materialet *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan* (Skolforskningsinstitutet, 2019) beskrivs att:

Förskollärare planerar och iordningställer och skapar förutsättningar för barnens lek genom att erbjuda barnen miljöer, tid och utrymme som uppmuntrar till lek – de regisserar. /.../ Förskollärare deltar genom närvaro, guidning och medling i leken. /.../ När förskollärare observerar och reflekterar får de kunskap som de kan bygga sin medvetna användning av leken på lyhördhet och responsivitet är gemensamma kännetecken på förskollärares handlingar som genom lek stödjer och stimulerar barnens sociala förmågor.

På förskolan arbetar man medvetet med att förändra de pedagogiska lärmiljöerna, eller inrätta, iscensätta, regissera miljöerna efter barnens behov av lek och lärande. Förskollärarna på de olika avdelningarna har bland annat tittat på varandras lärmiljöer där de utgått från frågeställningar kring verksamheten och har gjort en kartläggning över avdelningarna som sedan legat till grund för kollegiala diskussioner där man sökt att hitta gemensamma utvecklingsområden. Förskollärarna försöker skapa miljöer där barnen självmant delar in sig i mindre grupperingar, dels för att skapa ett lugn, dels för att barnen skall kunna leka, konstruera, pyssla och så vidare med olika kamrater då man uppmuntrar barnen att lära sig att vara med olika kompisar och lära av varandra. Det relationella lärandet (Aspelin & Persson, 2011) är i fokus där man anser att barnen tidigt bör lära sig att vara med och samsas med alla slags personer trots olikheter.

Tillgängligheten till rummen är viktig och i varje rum finns olika slags aktiviteter som erbjuds barnen. Man har exempelvis sågat av benen på borden på en av avdelningarna och konstaterar att avdelningen blivit helt annorlunda. Detta skapar en impuls hos förskollärarna att gå ner mer på barnens nivå och det har skapat ett större lugn och en bättre överblick över avdelningen för barnen. Detta handlar också om ekonomi, att inte köpa nytt, utan hitta lösningar som är hållbara och ekonomiska, menar förskolechefen (2022-11-08). Samma sak har gjorts med en soffa i hallen och plötsligt använder barnen utrymmet på ett annat sätt, till andra slags lekar. Rum och lärmiljöer kan vara starkt eller svagt kodade (Bernstein, 1975, 2000), det vill säga vara mer eller mindre tydliga och strukturerade för vissa typer av aktiviteter och vara med reglerande, eller lämna mer utrymme för erbjudanden som inte har lika tydlig struktur och som ger möjlighet till mer öppenhet och variation i de aktiviteter som förekommer i rummet (Eriksson Bergström, 2013, s. 27; Gitz-Johansen Kampmann & Kirkeby, 2001). Förskollärarna arbetar mycket med okodat material eller ostrukturerat material (Eriksson Bergström, 2013; Guerra & Zuccoli, 2013). På förskolan har en särskild satsning gjorts för att föräldrarna skall förstå vad det okodade materialet har för roll och betydelse i barnens lek på förskolan. Det okodade materialet skapar en annan slags lek där barnen behöver använda sin fantasi och föreställa sig vad det okodade materialet kan föreställas vara och användas till i olika lekar.



### *Arbete med digitala media och projicering*

På förskolan finns en IKT-pedagog, eller *digitalista* (Karlsson Häikiö, 2018c), som arbetar deltid med detta uppdrag och har särskilt ansvar för att utveckla användandet med digitala material, medier och multimodala arbetssätt för personalens räkning på förskolan. Förskolan har bland annat köpt in olika digitala redskap och digitalistan fortbildar den övriga personalen i användandet av dessa, samt ger tips om hur man kan få in de digitala redskapen i undervisningen (Samtal med förskolerektor, 2022-11-08). Digitalistan har särskild tid för att fortbilda sig och att ta hand om det digitala materialet. Exempelvis har man satsat på olika slags projicering med overhead-projektorer, ljusprojektorer och med olika slags optiska material som pedagogiska redskap (Karlsson Häikiö, 2020a). Digitalistan kan exempelvis ha workshops med pedagoger på olika avdelningar eller för all personal, som i användandet av ovoskop (små mikroskop som gör det möjligt att se detaljer i förstoring som också kallas äggoskop). Barnen har använt ovoskopet flitigt som kunnat se nya former, färger, strukturer och en formvärld som de kanske annars inte hade stött på genom att till exempel förstora olika naturmaterial som stenar, tång, växter och så vidare.

Arbetet med ljusprojicering och Green screen har revolutionerat det pedagogiska arbetet med miljöerna, enligt förskolerektor (2022-11-08). Genom arbetet med Green screen kan specialeffekter användas och miljöer skapas eller ersättas med andra bilder. På detta sätt blir det mycket lättare att ta in influenser från det övriga samhället på förskolan och för att stötta arbetet med olika teman. Så på detta sätt stärks både barnets självkänsla då de via Green screen kan göra saker som annars enbart kan ske i sagor eller berättelser, som att "lyfta Pippis häst". Samtidigt utvecklas i arbetet med Green screen en kritisk blick, eller förstäelse kring att bilder och filmer inte alltid är på riktigt.

### *Arbete med bildstöd och bokläsning*

I arbetet utgår man från barnens intresse, det styr arbetet och där kunskap byggs utifrån deras initiativ och frågor. Det finns möjlighet till ljusprojicering på varje avdelning och man har, likt många andra förskolor, också arbetat med tågfilmer där barnen imaginärt åker tåg utanför förskolan genom interaktion med ljusprojektion. Detta gynnar arbetet med barn med särskilda behov då användandet av fler redskap och förekomsten av olika slags visuellt material skapar möjligheter att möta barnen där de är i sin utveckling. Här används bildstöd både för att underlätta arbetet med barn med särskilda behov, barn med språksvårigheter eller barn som har ett annat hemspråk och som ett stöd i arbetet med alla barn. Användandet av bildstöden

ger ett konkret stöd i det pedagogiska arbetet genom att dessa finns lättillgängliga för förskollärarna i vardagen. Man använder tecken som stöd utifrån bland annat TAKK-modellen (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Varje morgon går man igenom dagen med barnen och där man gör en särskild genomgång med de barn som behöver stöd mer än andra. Användandet av teckenstöd blir något som alla barnen vänjer sig vid och har möjlighet att använda, detta redan på småbarnsavdelningarna. På avdelningarna har man använt teckenkartor under lång tid, eller bildstöd med symboliska bilder och ord, som representerar olika saker, situationer, begrepp som är vanliga på förskolan och i barnens vardag, som äta, sova, springa, leka osv. På förskolan används exempelvis bildstöd på avdelningarna för att visa barnen att olika material finns, även om det inte ligger framme just då (Karlsson Häikiö, 2014a, s. 29). Det är viktigt att alla barn vet var materialen kan hämtas och läggas tillbaka för att skapa struktur och ordning. Barnen kan fråga efter material och lär sig att detta finns tillgängligt som erbjudanden, som i sin tur skapar handlingserbjudanden för barnen (Eriksson Bergström, 2013).

Förskolan har ett samarbete med barn- och ungdomsbibliotekarien i staden. Hennes arbete med barnlitteratur har varit en direkt inspiration till förskolans arbete. Hon arrangerar aktiviteter på biblioteket med läsning av böcker där man sedan kan pyssla utifrån Alfonsberättelserna. De äldre barnen har åkt på Skolbio och sett film med Alfons. Samarbetet med barnbibliotekarien har varit oerhört givande och varje månad kommer en bokbuss till förskolan. Bokbussen är mycket uppskattad av både barn och personal. Litteratur utgör en bra utgångspunkt för att ta upp samtal om exempelvis kamratskap, hur man skall vara mot varandra osv. Arbetet med Alfons Åberg började på avdelningen utifrån att biblioteket firade att Alfonsfiguren fyllde 50 år. Förskollärarna märkte att barnen tog in samtal om Alfons in i sina lekar, i bygandet med Duplo eller där de utifrån läsningen av böckerna pratade om spöken utifrån Alfonsböckerna. På detta sätt upptäckte förskollärarna att barnen var intresserade och kunde gå vidare med Alfons som ett temaarbete.

### *Iscensättning av miljöer för lek, mångspråkighet och lärande*

I arbetet med Alfons Åbergböckerna har mycket olika projekt och aktiviteter initierats på en avdelning för barn 3-5 år. På avdelningen har olika miljöer skapats för att stödja barnens lek utifrån Alfonskaraktären. De miljöer som man skapat på förskolan för lek utifrån Alfonsböckerna ger stöd till barnen i lekar utifrån att det finns material att använda för exempelvis rolltagande, vilket skapar en bredare repertoar för barnen i lekarna.

Barnen kan inspireras av Alfonsböckernas innehåll och skapar egna lekar utifrån böckerna, exempelvis boken *Godnatt, Alfons Åberg* (Bergström, 1972) (Bild 1, Bild 2), där förskolläraren (Samtal med förskollärare, 2022-11-08) har sett att barnen kan hjälpa varandra med rädslor utifrån boken. Genom leken kan rädslor bearbetas, där barnen kan prata om och dela med sig av om de är rädda när de går och lägger sig, vad man kan vara rädd för, vad som kan hända då och hur de själva gör när de är rädda. Genom boken kan barnen ta till sig att det är naturligt att vara rädd och kan på detta sätt identifiera sig med Alfons och hitta egna strategier för att hantera liknande situationer. Förskollärarna har gjort särskilda teckenkort för just Alfonsberättelserna, till exempel utifrån boken *Godnatt, Alfons Åberg* (Bergström, 1972), som man märkt intresserat barnen. Här har begrepp använts som god natt, rädd, säng, läsa, bok och så vidare.

Man har också lyssnat på Alfonsberättelser som barnen gillat att lyssna på, särskilt på olika språk. Barn hittar alltid sätt att kommunicera med varandra, även över språkgränser, varför man också ibland använder olika språk jämte varandra. Användandet av olika språk lyfts fram av förskolerektor och förskollärare (2022-11-08), vilket inbjuder till olika sätt att kommunicera och där en miljö med mång- och flerspråkighet skapas genom att använda olika typer av teckenstöd, bildstöd, böcker och ljudböcker på svenska, men också på andra språk, jämte de estetiska uttrycksformerna. Här har förskolläraren sett en skillnad i hur barnen tar emot och interagerar med de olika språken. Exempelvis i lyssnandet av Alfonsberättelser på finska tyckte barnen att språket enbart var roligt och det var roligt att försöka härma språket, medan Alfons på engelska låg närmare barnens egen livsvärld och var lättare att ta till sig. Här följde barnen med i uttal, provade att prata på "engelska" och sade: "Jag kan prata engelska." Här syntes den kulturella påverkan som finns i Sverige kring att engelskan är väl integrerad i och har hög status i samhället på ett annat sätt än finskan, konstaterar förskolläraren (2022-11-08).

På förskolan finns läs- eller avkopplingshörnor där barnen kan vila och ta det lugnt eller lyssna till en bok i hörlurar i en fåtölj och där det finns QR-koder för olika sagor och berättelser som barnen kan välja mellan. Här kombineras användandet av ord och bild där man kan titta i böcker eller lyssna på saga via Ipad (Bild 8). Förskollärarna kan hjälpa till med att ta fram en Alfonsberättelse utifrån en av Gunilla Bergströms böcker (Bild 8 och 9).



Bild 8. En inrättad lyssningshörna med QR-koder där barn kan lyssna på Alfonsböckerna via QR-kod på Ipad.

Bild 9. Ett barn som lyssnar på en uppläsning av en Alfonsberättelse via hörlurar och Ipad. Foto: Tarja Karlsson Häikiö.

På avdelningen finns en lekhörna som man iordningställt, en aktivitetszon (Häikiö, 2007), för just lek utifrån Alfons Åbergböckerna. Lekhörnan utgörs av en bilderboksvärld där olika artefakter och leksaker utgör handlingserbudanden för lek till barnen utifrån Alfons-böckerna. Hörnan är inrättad av förskollärarna med två halvhöga bokhyllor som avgränsar hörnan till en egen miljö i ett av rummen på avdelningen. Inne i en av bokhyllorna har inrättats fyra olika dockskåpsliknande miljöer med olika bilduppslag, visuella fonder, som är kopierade och förstorade från Alfonsböckerna och som skapar olika iscensättningar för lek (Bild 10). Här finns andra artefakter som är ditlagda av förskollärarna för att efterlikna bilderböckernas miljöer som möbler och figurer som är laminerade från Alfonsberättelserna och kan användas som ett slags pappdockor i leken.





Bild 10, överst. En dockskåpsliknande lekmiljö i bokhylla inrättad av förskollärarna med laminerade figurer från Alfonsböckerna med en visuell fond i form av en kopierad förstoring från ett uppslag i en Alfonsbok. Foto: Tarja Karlsson Häikiö.

Bild 11, nedanför. Ett barn som leker i ljusprojektion med ett uppslag från Alfons Åbergböckerna som erbjuds barnen som en lekmiljö. Foto: Tarja Karlsson Häikiö.



Bild 12, överst. Tre barn som leker i lek miljön som är inrättad utifrån Alfonsböckerna på förskolan. Barnen leker med Alfonsdockor men också en spökefigur som förskollärarna tillverkat av återvinningsmaterial. Foto: Tarja Karlsson Häikiö.

Bild 13, nedanför. Barn som leker vid fönsterbänken i en dockskåpsliknande lek miljö med inplastade Alfonsfigurer och artefakter som gjorts av förskollärarna. Fotot: Tarja Karlsson Häikiö.

I Alfonshörnan finns också Alfonsdockor i form av färdigproducerade leksaker, som Alfons som pirat och Alfons pappa (Bild 12). Här finns också en docksäng där dockorna kan sova, liksom andra artefakter i form av figurer som är tredimensionella och som tillverkats på förskolan, som exempelvis ett spöke gjord av en toalettrulle med vitt tyg och ditmålade ögon och mun med svart tuschpenna med inspiration från boken *Vem spökar, Alfons Åberg?* (Bergström, 1982). På detta sätt används såväl kodat (leksaker) som okodat, ostrukturerat material (Eriksson Bergström, 2013; Guerra & Zuccoli, 2013) som erbjudanden i leken. I lekmiljön finns också laminerade figurer uppsatta där alla karaktärerna i Alfonsböckerna är presenterade i bild med små korta texter om vilka karaktärerna är. I miljön finns också en ljusprojektor som projicerar en bild i form av en visuell fond på väggen av Alfons och hans pappa som lockar till lek (Bild 11). Här finns möjlighet att via projektorn, som är kopplad till en Ipad, hitta bilder och kombinera med exempelvis sökning från internet där Alfonsböckerna finns att välja för uppläsning, eller bilder på Alfonsböckerna och deras figurvärldar kan användas som inspiration till lek i ljusprojektion.

Man använder det man har på förskolan, exempelvis så används fönsterbräderna på avdelningen för att skapa lekmiljöer (Bild 13). Dessa avsatser är på barnens nivå, och här kan man lägga material som både blir lättillgängligt för barnen men som också kan fungera som en lekmiljö då barnen står upp och leker, vilket skapar en större rörlighet.

Förskolläraren menar att Alfonsberättelserna ofta utmanar normer. Genom läsningen av *Alfons och Milla* (Bergström, 1985) har frågor om vad pojkar och flickor får göra samtalats kring med barnen. Bland annat så är ju Alfons och Milla kompisar i boken, vilket är ett exempel för barnen på att flickor och pojkar kan leka tillsammans och att de kan göra många olika saker som inte följer en traditionell, normativ bild av flickors och pojkars lek. Genom att gå in i olika roller, som Alfons som pirat, Alfons som trollkarl, Alfons pappa exempelvis, så tränar barnen på att interagera med varandra. Här kan exempelvis förståelsen för olika familjekonstellationer skapas genom leken, som i Alfonsböckerna där familjen består av en pappa och en son, och på detta utmanas också normativa föreställningar om vad en familj är och hur en familj skall se ut, som en slags variation på mamma-pappa-barn-lek.

## Konkluderande reflektioner

I exempel 2 används olika slags stöd i ord och bild i interaktionen mellan barn och förskollärare. Lärarmiljöer iscensätts och inrättas utifrån såväl barns som avdelningarnas utvecklingsbehov, förskollärarnas läsning av exempelvis lekforskning, bilderböcker och barnkulturella upplevelser. Genom att framhäva kollegialitetens betydelse mellan förskollärarna, samtidigt som den vetenskapliga grunden för verksamheten betonas, betonas att den professionella utvecklingen är kollektiv och ständigt pågående. Detta arbetssätt lyfter fram det relationella lärandet (Aspelin & Persson, 2011) som en grund i det pedagogiska arbetet mellan förskollärarna, som också får en bäring på arbetet med barnen. Genom att på olika sätt sätta fokus på att barnen lär av varandra, vilket sker till exempel genom skapandet av grupperingar av barn och indelning av miljöerna på förskolan i aktivitetszoner (Häikiö, 2007) genom hörnor av olika slag, lekhörnor, läshörnor osv.

Artefakter, digitala medier, optiska material, visuella fonder används för att förstärka leken och lärandet, inte som ett tidsfördriv eller som en illustration utan innehåll, utan som handlingserbjudanden (Eriksson Bergström, 2013). Artefakterna, men också de pedagogiskt inrättade rummen som tredje pedagog (Häikiö, 2007; Nordin-Hultman, 2004), bär på en visuell kod som barnen kan känna igen från böckerna och som därmed får en både visuell och verbal funktion och återspeglar den realismskapande rekvisita som kännetecknar Alfonsvärlden. Genom att rummen laddas med artefakter och material, bilder och olika slags erbjudanden till handling (Eriksson Bergström 2013) blir bildrummet ett med lekrummet (Hallberg, 2008 s. 15-16). Här skapas en stark kodning (Bernstein, 1975, 2000; Rinaldi, 2006) av lekmiljöerna genom användandet av såväl kodat som okodat, ostrukturerat material (Eriksson Bergström, 2013; Guerra & Zuccoli, 2013).

Mång- och flerspråkighet används pedagogiskt, som i lyssnandet av Alfons Åbergböcker som barnen tidigare hört på svenska på olika språk. Genom att använda Alfons Åbergböckerna som utgångspunkt i samtal, om exempelvis frågor om genus genom att prata om killar och tjejer som leker ihop utifrån boken om Alfons och Milla (Bergström, 1985), utmanas normer och värderingar. Detta, i sin tur, speglar ett synsätt på olikheter som en tillgång, en pluralistisk syn på erfarenhet och kunskapstillägnande där mångfald synliggörs och där också hanterandet av olikhet blir en naturlig del av den pedagogiska verksamheten. På detta sätt stöds kunskapandet genom att barnen med stöd i bilderböckerna och de lekmiljöer som skapas på förskolan (Carlgren, 2009, s. 22).





## Konklusion

Syftet med texten är att exemplifiera hur bilderböcker kan bidra till barns lek och kunskapande i förskolan, men också deras visuella kunskapande genom en medveten bilddidaktik. Carlgrens relationella kunskapstillägnande handlar om att kunna "benämna, urskilja, hantera och förhålla sig till (inkl handla) olika aspekter i världen" (2009 s. 22). Genom projektarbetet och användandet av olika medieringsformer, teckensystem och uttryckssätt i Exempel 1 får barnen möjlighet att urskilja olika sätt att kommunicera och interagera med varandra. Genom skilda sätt att kommunicera jämte det språkliga finns tillfälle att också benämna saker, händelser, tankar och känslor genom talat språk, men också att uttrycka detta genom andra uttrycksformer utifrån ett vidgat språkbegrepp (Liberg, 2007). Här vidgas kunskapstillägnandet (Carlgren, 2009) genom användandet av många olika kunskapskällor, vilket skapar såväl mentala som fysiska lärsituationer för barnen att utvecklas i. Olika artefakter, musiklåtar och skivomslag, visuella inspirationsbilder, videoinspelningar och virtuella bildberättelser skapar en rikt lärmiljö för barnen att kunskapa i och där en händelsefierad undervisning (Palmer, Unga & Hultman, 2017; Storesund & Palmer, 2017) utgör ett ramverk att utgå ifrån. Musiken jämte bilderna blir kulturskapare (Jederlund, 2002) som vidgar barnens förståelsesfär och gemenskap genom kunskapande. Musiklåtar och skivomslag som estetisk, symbolisk form (Austring & Sørensen, 2006) stärker relationsskapandet och sammanlänkar förskolan och familjerna där föräldrarnas videofilmer och collagebilder blir en del av barnens vardag och lärmiljö. Pedagogernas arbete med normer kring åldersdiskriminering, nyfikenhetsfrågor och långsamhet som ett pedagogiskt fenomen skapar grund för pedagogisk reflektion och professionsutveckling på förskolan.

På förskolan i Exempel 2 används läsning av pedagogisk litteratur, forskning och arbete med kollegialt lärande som grund för personalens kontinuerliga professionalisering och för vetenskaplig förankring av verksamheten. Här används olika arbetssätt för att främja barns kunskapande med olika aktiviteter, artefakter och med användandet av miljön som tredje pedagog (Häikiö, 2007; Nordin-Hultman, 2004). Biblioteksbesök, barnkulturella upplevelser och bilderböckerna med Alfons Åberg används som pedagogiska redskap för att uppnå mål i läroplanen som har att göra med bland annat frågor om genus, likvärdighet, mångfald, normer och värderingar (Skolverket, 2019). Alfonsartefakter i olika former, som leksaker, bilder, ljudberättelser, ljusprojektioner och så vidare skapar en lärmiljö som barnen känner igen sig i men som också utmanar dem till lek, utforskande och lärande med utgångspunkt i Alfonsböckernas

bild- och berättelsevärld. En flerspråkig lärmiljö skapas på förskolan där bildstöd, teckenstöd och olika uttrycksformer erbjuder barnen att uttrycka sig genom "gester, peking, kroppsspråk, blick, mimikk og artefakter" (Ilje-Lien, 2019 s. 131). Genom arbetet med inrättandet av lekmiljöer utifrån Alfons Åbergböckerna omvandlas bilderböckernas berättelserum till rum för kunskapande. Arbetet med barns visuella kompetens genom en medveten bilddidaktik, som i användandet av Green screen, skapar ett mer reflekterat seende (Illeris, Buhl & Flensburg, 2003). Ett analytiskt öga (Häikiö, 2007), eller en reflektion på det man ser, kan på sikt utvecklas för att "förstå risker samt kunna värdera information" (Skolverket, 2019, s. 9).

Enligt Kåreland kombinerar bilderboken pedagogik och estetik där didaktiska och konstnärliga aspekter interagerar med varandra och där barn genom böckerna kan inspireras och tillägna sig "narrativa grepp som underlättar deras tolkning av den komplexa verkligheten" (Kåreland, recension av Kärrholm & Tenngart, 2012). Här ges exempel på hur Gunilla Bergströms bilderböcker om Alfons Åberg utgör ett pedagogiskt redskap i förskolan och där den höga kvaliteten i ikonotexten (Hallberg, 2008), eller relationen mellan ord och bild, skapar en uteslutande källa till kunskapande. I en multimodal kommunikation (Kress & van Leeuwen, 2010) utifrån ett vidgat språkbegrepp (Liberg, 2007) ges möjlighet att hantera olika slags situationer utifrån olika händelser, vilket möjliggör olika sätt att förhålla sig till sig själv, till andra och omvärlden. Bredden av teman utgör en Alfonsvärld som blir pedagogiskt hållbar i ett längre och fördjupat perspektiv då innehållet i böckerna blir meningsskapande utifrån sin närhet till barns inre fantasivärldar likaså som deras yttre verklighet. Bilderböckerna med Alfons Åberg utgör såväl ett barnkulturellt fenomen som en kunskapskälla som används pedagogiskt på förskolor för att skapa såväl mentala rum som fysiska lärmiljöer för barnen för kunskapande.



## Referenser

- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups förlag.
- Austring, Bennyé D., & Sörensen, M. (2006). *Aestetik och laering; Grundbog om aestetiske laereprocesser*. Köbenhavn: Hans Reitzel förlag.
- Berg, N., Berg, I., & Hultman, M. (2019). *Naturens rättigheter: att skapa fred med jorden*. Polaris Fakta.
- Bergström, G. (1972). *God natt, Alfons Åberg*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1983). *Vem spökar, Alfons Åberg?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1985). *Alfons och Milla*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bernstein, B. (red.) (1975). *Class, codes and control*. Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions. London/New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten; Multimodal analys i praktiken*. Stockholm; Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Carlgren, I. (2012). Kunskap för bildning? I: Englund, Forsberg & Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion. Rapport 7 / 2009. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll.
- Edström, V. (1980). *Barnbokens form. En studie i konsten att berätta*. Skrifter utgivna av Barnboksinstitutet Nr 11. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Essén, G., Björklund, E., & Olsborn Björby, L. (2020). *Pedagogisk dokumentation: utvecklas och lära tillsammans*. (Andra upplagans första tryckning). Stockholm: Natur & Kultur.
- Elam, K., Hansson Stenhammar, M-L., Karlsson Häikiö, T., Kupferberg, F., Nejadmehr, R., & Wallin Wictorin, M. (2017). Educating Responsible Citizens; Intercultural Competence and Aesthetic Education. In: G-B. von Carlsburg (Ed). *Learning Scenarios for Social and Cultural Change: Bildung Through Academic Teaching*. Series: Erziehungskonzeptionen und Praxis: Peter Lang Publishing.
- Eriksson, Y. (2004). *Bilden som roar och klagör, En jämförande studie mellan tidiga illustrerade läroböcker och dagens pedagogiska CD-rom*. Vinnova-rapport 2001:6/Teldok-rapport. Telematik.

Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger. Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. [Doktorsavhandling]. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Europeiska kommissionen. (2007). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En Europeisk Referensram*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.

Folkhälsan. *Tecken som stöd. Alternativ och kompletterande kommunikation*. Hämtad 2023-09-20: <https://www.folkhalsan.fi/kampanj/akk/>

Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem bor og skolens fysiske ramme*. Center for fysiske rammer og laereprocesser. Danmark: Rum form funktion.

Guerra, M., & Zuccoli, F. (2013). Unusual materials in Pre and Primary Schools: Presence and Actions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1988-1992.

Gunnarsson, A. (2012). *Synligt/osynligt. Receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

Hallberg, K. (2008). Kom an, Alfons Åberg! En studie av Gunilla Bergströms bilderbokssvit. I M. Andersson & E. Druker (Red.). *Barnlitteraturanalyser* (s. 9-24). Lund: Studentlitteratur.

Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser; Atelierista i förskola och skola*. Studies in Art and Architecture. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

Häikiö, T. (2009). Bilderboken som barnkultur. I H. Wettre (Red): *Färgkludd eller näckrosor? Barnboks bilden konsten*. U.o. 2009. Kabusa böcker.

Illeris, H., Buhl, M., & Flensborg, I-L. (2004). Visual Culture in Education. *Nordisk Pedagogik*, 4(24), særnummer.

Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir "sagt": En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, SpecialIssue: Barneperspektiv, 130–146.

Ivarson, J, Linderöth, J., & Säljö, R. (2011). Representations in practices: a socio-cultural approach to multimodality in reasoning. I: C. Jewitt, (2009, 2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge: London/New York, s. 201-213.

Jederlund, U. (2012). *Musik och språk; ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Liber förlag.

Jewitt, C. (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge: London/ New York.

Karlsson Häikiö, T. (2014a). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I: M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.). *Bild, konst och medier för yngre barn – kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 23-49). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Häikiö, T. (2014b). Bildsamtal och bildtolkning. I: M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.). *Bild, konst och medier för yngre barn – kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 69-95). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Häikiö, T. (2017a). Kulturellt deltagande för, med och av barn. I: a. Berglund, Pramling, N., & C. Wallerstedt (Red.). *Vad innebär konstnärligt seende och vad kan barn lära på museum?* Nordiska Akvarellmuseet.

Karlsson Häikiö, T. (2017b). Dokumentation, transformation och intramodala materialiseringar. I B. Bergstedt (Red.). *Posthumanistisk pedagogik; Teori, undervisning och forskningspraktik*. Malmö: Gleerups förlag.

Karlsson Häikiö, T. (2018a). The Atelier as Potential Space for Transformative Learning Processes. In: T. Karlsson Häikiö & K. G. Eriksson (Eds.) (2018). *Art-based Education: An Ethics and Politics of Relation. Making Narratives*, Vol. 3/2018. HDK, Academy of Design and Crafts. University of Gothenburg, pp. 71-91.

Karlsson Häikiö, T. (2018b). Att utveckla visuell kunskap – en rättighet för barn och unga. *Opsis Kalopsis*, nr. 3/2018.

Karlsson Häikiö, T. (2018c). Förskolan som visuell kultur. I: M. Bendroth Karlsson, T. Karlsson Häikiö & L. O Magnusson. *Skapande verksamhet i förskola och skola – kreativt arbete med analoga och digitala redskap*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Häikiö, T. (2020a). Reflections on sustainability and use of materials in aesthetic learning processes in early childhood education. *Techne Series A*: 27(2), 15–30. NordFo Journal.

Karlsson Häikiö, T. (2020b). Föräldrasamverkan i förskolan – ett samverkansprojekt för deltagande och social inkludering. I M. Asplund-Carlsson, T. Karlsson Häikiö & J. Sundhall (Red.). *En lag för barn: Kulturvetenskapliga perspektiv på barnrättskonventionen*. Lund: Studentlitteratur.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001/2010). *Multimodal discourse, The modes and media of contemporary communication*. New York: Bloomsbury Publishing.

Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, L. Recension (<https://www.barnboken.net>, 2013-06-18) av Kärrholm, Sara & Tenngart, Paul (red.) (2012). *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som intra-aktiv agent; Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups förlag.

Lenz Taguchi, H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. Malmö: Gleerups.

Liberg, C. (2007). *Språk och kommunikation. Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.

Nordström, G. Z. (2013). Konst- och bildpedagogiken i Sverige. I: T. Karlsson Häikiö, M. Lindgren, & M. Johansson (Red.). *Texter om konstarter och lärande*. Göteborgs universitet: ArtMonitor.

Olsson, L. M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande; Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Palmer, A., Unga, J. & Hultman, K. (2017). *Svindlande matematik; Estetik, lek och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerups förlag.

Pink, S. (2001/2013). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.

Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet.

Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Doktorsavhandling, Institutionen för litteraturvetenskap, Göteborgs universitet. Skrifter utgivna av Svenska barnboks-institutet 45. Stockholm: Alfabeta.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge.

SFS 2010:800. Skollagen.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Sammanfattning på hemsidan till rapporten: Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. [Skolforskningsinstitutets systematiska översikter. Hämtad 2023-09-18: https://www.skolfi.se/forsknings-sammanstallningar/systematiska-forskningssammanstallningar/att-genom-lek-stodja-och-stimulera-barns-sociala-formagor/](https://www.skolfi.se/forsknings-sammanstallningar/systematiska-forskningssammanstallningar/att-genom-lek-stodja-och-stimulera-barns-sociala-formagor/)



Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan. Pedagogisk dokumentation*. Skolverket.

Skolverket (2019). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*: Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:131. *Föräldrastöd – en vinst för alla*. Nationell strategi för samhällets stöd och hjälp till föräldrar i deras föräldraskap. Stockholm: Regeringskansliet.

Storesund, E., & Palmer, A. (2017). Dansmatematik i förskolläraryrket och i förskolan – att lära matematik ihop med estetik och dans. A. Palmer, J. Unga & K. Hultman (red). *Svindlande matematik; Estetik, lek och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerups förlag.

Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig?: barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2013). Föräldrasamverkan i förändring. I A. Harju. & I. Tallberg Broman (2013) (Red.). *Föräldrar, förskola och skola; Om mångfald, makt och möjligheter*. Studentlitteratur: Lund.

Wendell, H. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education*, 42:287–294.

Widén, A., & Örtengren, H. (2020). Utmana dig själv och utmana andra. I Läraryrket & konstpedagogik. Några nordiska nedslag. *Tilde - Rapport nr. 17* (s. 77-91). Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

Wiberg, I. (2020). När långsamheten får ta plats – Undervisning och lärande ur ett estetiskt perspektiv. I S. Hvit Lindstrand & K. Alnervik (red.). *Kreativa lärprocesser: estetik och undervisning i förskolan* (s. 65-80). Stockholm: Liber förlag.

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005/2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber förlag.

## Övriga källor

Alfons utomlands, Hämtad 2023-01-06: <https://www.alfons.se/alfons/utomlands/>

Carlgren, I. Seminarieriet Brännpunkter i utbildningspraktiker, Kunskap och kunskapsformer - om kunskapssyn och bildning, Göteborgs universitet, Personlig kommunikation 2022-09-26.

Carlgren, I. Key Note, Mötesplats CUL, Aspenäs Herrgård i Lerums kommun, 2022-10-25.

Samtal med förskolerektor och förskollärare, delstudie 2, 2022-11-08.

Samtal med förskollärare, delstudie 1, 2023-02-20.

Tycka synd om-visan, Universal Music Group. Hämtad 2023-12-05: <https://www.youtube.com/watch?v=apQYHsPhMQw>

# CECILIA WALLERSTEDT



*CECILIA WALLERSTEDT är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och har ett uppdrag som prodekan vid Konstnärliga fakulteten. Hennes forskning rör interaktion mellan barn och vuxna i pedagogiska sammanhang. Hon har bland annat intresserat sig för undervisningsprocesser i musik och på senare år för leken och fantasin i förskolan.*



# "ÄNTLIGEN LEKER PAPPA!"

## LEK SOM GENERATIONSÖVER-GRIPANDE MÖTESPLATS I BÖCKERNA OM ALFONS ÅBERG

### Varför ett kapitel om lek i en bok om konst?

I detta kapitel används Gunilla Bergströms bilderböcker om Alfons Åberg i syfte att få syn på, och kritiskt granska, betydelsen av vuxna i och för lek. Ofta används uttrycket "barns lek" som speglar den djupt rotade föreställningar om att barn i lek ska separeras från vuxna – leken tillhör barnen och vuxna ska inte störa den. Här är i stället tanken att se på lek som en gemensam aktivitet där såväl vuxna som barn deltar och tar roller, och vad erfarenheter av sådana lekar kan innebära. Fem bilderböcker om Alfons Åberg har valts ut för att spegla samspelet mellan barn och vuxna i lek. Scenerna ur sagorna kommer också att speglas i samtida forskning. Den lek som förekommer i böckerna om Alfons utspelar sig i hemmiljö, men forskningen som kommer att refereras är hämtad från det pedagogiska fältet. Anledningen är att frågan om vilket perspektiv som anläggs på barn och vuxna i lek har särskilt stor betydelse för professionella vuxna i exempelvis förskola eller fritidshem – det är också här som debatten om vuxnas närvaro går varm. Kapitlet syftar till att bidra till denna pedagogiska debatt. Ytterligare en ambition med texten är att särskilt rikta diskussionen mot konsten som innehåll i pedagogiken, därför att konst och lek har flera intressanta likheter, och båda är centrala i barnpedagogisk verksamhet.

Inledningsvis kan det behövas en reflektion om vad lek är. Att hitta en klar definition av lek är något som flera forskare har kämpat med. Förslag på definitioner är att leken ska innebära att man låtsas, att den är initierad av barn, att den är frivillig, lustfylld och fri från mål. Alla dessa kriterier blir svåra att hålla fast vid när de ställs mot lekssituationer vi faktiskt kan observera. Någon som är med i leken blir ofrivilligt tilldelad rollen som hund (och kanske därmed inte känner någon större lust i leken), någon leker att de ska ta en spruta med målet att hantera sin rädsla inför besöket på vårdcentralen, och några barn leker flygplan efter att en vuxen har kommit med detta förslag. Är detta då inte lek? Ett alternativt sätt att se på lek är som Pramling och kollegor (2019) skrivit om; att se lek som något som deltagare signalerar till varandra. På det



Väggtafet under utställningen Gunilla Bergström – Här är Alfons Åberg, 30.1-18.4 2022, Nordiska Akvarellmuseet.

viset blir lekbegreppet inkluderande och kan appliceras i många typer av situationer. Lek kan vara med leksaker, med utklädningskläder, med tydligt uppsatta regler, eller när en berättelse i fantasin vävs fram utan några särskilda fysiska attribut.

Lek är helt centralt för konstens metoder. En poäng med leken är att den erbjuder ett meningsfullt sammanhang, även om det inte är "på riktigt". Det kan vara viktigt, för att inte säga livsavgörande, att hitta något som föreställer en bro (en stövel, en kudde?), för att inte falla ner i den vilda strömmen (den blåa halsduken på golvet), om man befinner sig i lekens värld. Leken kan vara både på allvar, och samtidigt konstruerad i fantasin. Det är också möjligt att pröva att vara någon annan i lek, att ta en roll, som inte vore möjlig i verkligheten. I leken kan jag vara ett djur, en superhjälte, ett småbarn, eller en kung. Att fantisera fram händelser som vävs till en berättelse är även det en central aspekt av många konstformer (Hakkarainen et al., 2013). Berättande konst (litteratur i synnerhet) har, som den amerikanska filosofen Martha Nussbaum (2017, s. 384) uttrycker det, "the power to make us see the lives of the different with more than a casual tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding". Konsten bjuder in till, genom berättelsen, att leva oss in i andras perspektiv, och leken är ofta barnens första möte med berättandets konst.

En av dem som pekat ut lek som central för konst är Tomas Saar (2005). Utifrån en studie av grundskolans praktik sökte han formulera en sammanhängande modell av konstens metoder och vad de innebär ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Han följde hur estetiska inslag integrerades med andra skolämnen på lågstadiet, såsom dans i matematik eller drama i svenska. Ett framträdande resultat var att det mesta som gjordes i skolan var formaterat utifrån *skolans träningslogik*. Typiskt för denna träningslogik var att fokus var på att genomföra uppgifter enligt en bestämd procedur, snarare än meningsskapande. Det var också typiskt att reproducera färdiga kategorier, fokusera på det skriftliga och hålla sig inom en föreskriven moral. I kontrast till detta framträdde även något annat, det Saar kallar konstens metoder, som kännetecknades av:

- Lek, fantasi och som-om-världar
- Intensitet, närvaro och meningsfullhet
- Material, uppmärksamhet och värdering
- Tematisering och variation

Lek befanns alltså vara avgörande i de situationer där konstens metoder tillämpades.

Utifrån empirisk forskning av leksituationer går det att dra slutsatsen att mellan dem som leker pågår ständiga skiften mellan det föreställda (*som om*), det verkliga (*som är*) och det prospektiva och framåtriktade (*tänk om*) (Pramling et al., 2019). Leken blir på så sätt en plats där det är möjligt att träna sig på olika slags sätt att tänka, både det reflexiva (att se tillbaka, ta ett metaperspektiv på vad som hänt) och det framåtriktade, där en okänd framtid kan hanteras. Gunve (2016) lyfter också fram tänk-om-tänkandet (det prospektiva) som kännetecknande för konstnärligt seende och en konstnärlig metod. Han gör detta på grundval av ett eget konstprojekt där han använt föreställning som metod för att undersöka klimatförändringar (hur skulle det vara att leva om det inte slutade regna?). Konstnären kan agera som om världen var på ett visst sätt, och leva sig in i hur det skulle vara om något förhöll sig enligt vissa förutsättningar – att tänka *tänk-om*. Det finns således en viktig gemensamma nämnare mellan lek och konst; de centrala skiftena mellan *som om*, *som är*, och *tänk om*.

## Konst och fri lek – vad är problemet?

Konst och lek, särskilt i förhållande till barn som aktörer i dessa verksamheter, har ytterligare en avgörande koppling, nämligen dess komplicerade förhållande till idén om *frihet*. Den barnpedagogiska forskaren van Oers (2013) gör en distinktion mellan att vara fri att skapa mening, fantisera och pröva nya saker å ena sidan, och att vara fri från yttre restriktioner och påverkan å andra sidan. van Oers pekar på att barns lek ofta knyts till just idealet att den ska vara fri från vuxna. På samma sätt kan vi tänka om barns fria (konst)skapande: Barnets "fria", autentiska, skapande är fritt från yttre restriktioner, det är något barnet ska göra självt, opåverkat av vuxna – såväl föräldrar, lärare, eller vuxna skapare av populärkulturella yttringar riktade till barn (som disneyfilmer, barbie-dockor, eller varför inte alfonsdataspel). Men finns ens sådant skapande – fritt från andra? Nej, visar Eva Änggård (2005) i sin avhandling, där hon empiriskt studerat barns bildskapande i förskolan. Skapandet är en social konstruktion och pågår hela tiden i relation till andra människor och andras bilder. Just uppdelningen mellan barn och vuxna är också en social konstruktion, som förändrats över tid.

Nussbaum (2017) argumenterar i någon mening för att poängen med konst är att vi ska stärka banden till andra människor (i kontrast till att vara fri från andra). Hon skriver att konsten spelar en avgörande roll för att människor ska utveckla fantasi, och att fantasi i sin tur är livsnödvändigt för en medborgare i samhället. Det är genom fantasi som vi kan leva oss in i andra människors perspektiv och förstå dem. I





ett samhälle behöver människor kunna knyta an till varandra och fatta beslut som ser till andra än en själv. I talet om "den andra", den vars perspektiv vi behöver kunna ta, är det lätt att associera till segregation i samhället som rör människors olika etniska bakgrunder, dess olika språk och religioner. Men forskare pekar också på en existerande ålderssegregation (Kalliala, 2005). En uppdelning mellan barn å ena sidan och vuxna å andra sidan är historiskt föränderlig. Ellis och kollegor (1981) skissar hur utvecklingen varit: Ibland har en betoning legat på vikten av barns relation med vårdnadshavare (i synnerhet mödrar), och ibland på vikten av att barn får interagera med jämnåriga. Det argumenteras för det ena eller det andra utifrån nya rön i utvecklingsforskningen, men nya synsätt har också påtagligt drivits fram av samhällsförändringar, som industrialiseringen (fler människor flyttar närmare varandra och det skapas underlag för åldershomogena grupper) och behovet av utbildade människor (ålderssegregering sägs effektivisera utbildning). Ellis och kollegors studie (1981) är flera decennier gammal, och genomförd i USA, men troligen äger den någon giltighet även för oss idag. Den visar att andelen tid som barn spenderar med vuxna är stor när de är små, men minskar drastiskt fram till att de är runt 10 år. Det är också lätt att föreställa sig att många av de vuxna som barn möter idag har någon form av pedagogisk uppgift eller ambition. Mycket av forskningen som kommer att refereras i detta kapitel handlar om barn-vuxen-relationer i lek som är kopplade till barns lärande, företrädesvis lärande som inte har med konst att göra. Vi kommer i slutet att återkomma till det som specifikt rör lärande i konst.

I en systematisk kunskapsöversikt har Bubikova-Moan och kollegor (2019) undersökt hur personal i förskolan ser på leken och vad de kallar det *lekbaserade lärandet*. Översikten täcker studier från 24 olika länder. Det framträder två olika synsätt när det gäller vuxnas medverkan i lek. Antingen betonas syftet med leken som att barn ska lära sig om olika skolliknande ämnen, och då är medverkan av vuxna viktig ur pedagogernas perspektiv; den vuxne leder leken och därmed lärandet mot ett visst mål. Eller så betonas lekens eget värde och att leken ska initieras av barn, där vuxna inte ses ha någon roll för lekadet. Det framkommer också i materialet ett vuxet förhållande till lek som innebär att vuxna kan delta som lekkamrater, inom lekens ram, även om flertalet vuxna känner sig mer obekväma i sådana situationer. En rad hinder framträder för lekens plats i förskolan, dessa rör de yttre kraven på att uppnå lärandemål i styrdokument, att dokumentera dessa, och även att möta föräldrars förväntningar på att förskolan ska vara skolförberedande.

Vuxnas syn på lek sätter i själva verket tydliga ramar för när, var, vad och med vem som barn ges möjlighet att leka. Denna syn formas av samhället, men också av vuxnas egna minnen och upplevelser av lek under uppväxten. Clark (2020) har studerat aktiviteter i olika lärares klassrum och hur leken där tar sig uttryck, och ställer dessa observationer mot lärarnas egna berättelser om uppväxten. Det behöver inte vara så att den lek som möjliggörs i lärarnas klassrum är en reproduktion av de egna erfarenheterna av lek från barndomen, det kan också förekomma motreaktioner. En lärare i studien som hade haft en strikt uppväxt med snäva lekramar, hade själv skapat ett klassrum med vad som föreföll vara ett oordnat kaos, med hög ljudnivå och leksaker som tilläts spridas okontrollerat. I en studie (Lin & Li, 2018) av kinesiska föräldrars uppfattningar om lek, och deras egen medverkan i sina barns lekar, framträdde ett starkt fokus på lek med syfte att lekfullt lära sig om akademiska innehåll (läsa och skriva). För de föräldrar som såg värden i lek för barn bortom att lära sig läsa och skriva tog de i stället en annan roll. Dessa föräldrar såg mer sin uppgift som att servera barnen stimulerande leksaker, snarare än att de själva skulle engagera sig som deltagare i leken.

De här refererade studierna får utgöra en fond mot vilken vi kan konstatera att lek inte är fri från vuxna och yttre ramar. Tvärtom sätter vuxna ramar för barns lek, och dessa ramar formas av vuxnas idéer och föreställningar om vad som är gott och rätt för barn (Ólafsdóttir et al., 2017). Idéer om vad som är gott och rätt för barn går dock ofta helt isär, hos föräldrar såväl som hos personal i förskola och fritidshem, och pedagoger inom det konstnärliga området. Då leken har ett så fundamentalt värde i barns liv, och är betydelsefull för utvecklingen av förmågan att kunna tänka "tänk om", så finns all anledning för vuxna som har med barn att göra, att distansera sig från de egna förutfattade meningarna om lek. Bilden av vilken roll en vuxen kan spela för leken behöver nyanseras. Två dominerande uppfattningar verkar kunna komma till uttryck: "jag blandar mig inte i barns lek, barn måste få vara barn och leka själva", alternativt: "jag måste vara med i barns lekar och stötta dem att lära sig om omvärlden, att upptäcka matematik eller att utveckla sitt ordförråd". Det är när leken närmar sig undervisningen som det särskilt hettar till. Denna spänning kan illustreras med Nilssons och kollegors ord (2018) "[a]tt koppla undervisning till lek är en riskfylld balansakt", det vill säga när "vuxna annekterar och försöker använda barns lek för syften utanför leken självt" (s. 24). De hävdar vidare att "[l]ek är ett tillstånd som skapar känsla av glädje och frihet där processen, inte produkten är poängen. När man kopplar lek till lärande av förutbestämda (av vuxna önskvärda mål) då upphör det att vara lek" (s. 24). Samma författare diskuterar undervisning i förskolan och

erkänner undervisningens koppling till lek, att den exempelvis kan planeras genom så kallade lekvärldsprojekt, men det centrala är att vuxna inte ska ha någon avsikt med leken: "Däremot kan vuxna med fördel leka tillsammans med barn och både lära lekonsten av barn och själv bidra till rikt lekande" (Nilsson et al., s. 24). Dessa resonemang illustrerar synen på lek som något som hör till barn, och inte ägs av barn och vuxna gemensamt, där deltagare oavsett ålder har rätt att förhandla mål och riktning. Separationen mellan barn och vuxna syns också i uttrycket att barn är de som besitter lekonsten och att det är de vuxna som kan lära sig den. Detta synsätt kan finnas anledning att kritiskt pröva.

Ett tredje förhållningssätt kan vara möjligt, något som skulle kunna uttryckas: "jag leker med barnen för att vara med och vidga fantasin och utmana barnen i att tänka 'tänk om'". Här finns i så fall en nyansskillnad från å ena sidan att barn ska leka själva, och å andra sidan att den vuxne endast ska stötta akademiskt lärande i lek. Även om detta förhållningssätt inte dominerar den pedagogiska diskursen i försko-



Skissmaterial till boken *Milla och Mållgan mitt i natten*, utgiven 2011.

lan finns det representerat i Vygotskijs forskning om fantasi (1995). Han hävdar att vuxna har mer fantasi än barn, eftersom fantasi bygger på erfarenheter, och där har vuxna i allmänhet mer att hämta ifrån. Nussbaum (2017) som pläderar för litteraturen och berättandets konstart beskriver ett exempel med en vuxen som sjunger "Blinka lilla stjärna" för sitt barn. Redan där kan vuxna och barn tillsammans engagera sig i frågan som ställs i sången "hur jag undrar var du är?". Var bor den lilla stjärnan, vem är den? Den vuxne spelar här rollen som den som leder barn att känna undran – att tänka tänk-om – att uppleva "a sense of mystery that mingles curiosity with awe" (s. 385). Detta kan vara en illustration på att vuxna kan vara de som "lär barn lekonsten", i det att fantasin och föreställningsförmågan ses som lekförmågans kärna, och här påminns vi återigen om lekens och konstens gemensamma natur. Fantasi är centralt i båda.

Syftet med denna text är att packa upp betydelsen av vuxnas och barns gemensamma lekar, och att nyansera bilden av den vuxnas potentiella roll i lek, bortom dikotoma och förutfattade meningar: Antingen ska vi leka med barn, eller inte.



Alla gestaltningar av lek som kommer att refereras i denna text är hämtade från Gunilla Bergströms fiktiva värld där hon skildrar Alfons Åbergs och hans pappas liv. Jag har tagit del av alla 26 bilderböckerna om Alfons och funnit att i 20 av dem förekommer en vuxen i en framträdande roll. Oftast är det Alfons pappa som gestaltas (i 17 av böckerna), men deltar gör också farmor (fyra gånger), faster Fiffi (två gånger), fröken i skolan (en gång), en kompis pappa (en gång) och ett äldre par som Alfons besöker (en gång). Alla böckerna innehåller inslag av Alfons lekar och fantasier, och de vuxna när de förkommer förhåller sig på olika sätt till lekarna. Av de 20 berättelserna där vuxna medverkar har jag valt ut fem exempel som alla ger kontrasterande och kompletterande bilder av vilken roll vuxna kan spela för och i lek. Dessa exempel kommer i kapitlet att diskuteras utifrån nedslag i aktuell empirisk forskning om samspelet mellan barn och vuxna i lek.

## Varför Alfons Åberg?

Att vända sig till den fiktiva världen för att studera ett samhällsvetenskapligt/pedagogiskt fenomen som barns och vuxnas gemensamma lekar kan förefalla, om inte långsökt, så osäkert. Samhällsvetenskaperna kämpar för sin vetenskapliga existens i mellanrummet mellan å ena sidan den naturvetenskapliga traditionen (göra experiment och "bevisa") och å andra sidan den humanistiska (beskriva och tolka). Ska man se det positivt kan samhällsvetenskaperna utgöra "den flytande bron som transporterar idéer från en kulturell bank till en annan" och som kan skapa "en tredje, mixad, kultur som strävar efter vetenskaplig rigorositet utan att förneka sitt humanistiska kulturarv" (Rusu, 2014, s. 134, min översättning). Även om vi vet att Alfons Åberg som figur är påhittad så kan Gunilla Bergströms iakttagelser av hur samspelet mellan barn och vuxen ser ut vara verkligt, vi kan märka det på att vi känner igen oss i karaktärerna och deras känslor. Därmed kan det finnas ett stort värde i att tränga in i bilderboksvärlden som Bergström har skapat. Sociala teorier och litteratur kan vara olika sätt att representera kunskap om den sociala världen, även om dess giltighet bedöms utifrån olika kvalitetskriterier. I själva verket är det vanligt att samhällsvetenskapliga forskares teser i ett första läge är hämtade från fiktionen. Ett exempel är forskaren Zimbardo (1969) som skapade ett socialpsykologiskt experiment om relationen mellan anonymitet och aggression. Denna relation hade han iakttagit i nobelpristagaren William Goldings bok *Flugornas herre*. Det som skildrats i romanen – att de som var anonyma kunde utföra grymmare handlingar mot andra än de vars identiteter var röjda – visade sig på samma sätt i experimentet som i berättelsen. Det vetenskapliga kan således bidra till att validera en litterär intuition, skriver Rusu (2014). I detta

kapitel ska inte några teser om vuxen-barn-lek testas, bara lyftas fram i syfte att mana till reflektion.

Det finns flera sätt som samhällsvetenskapliga forskare säger sig använda litteratur. Yazell och kollegor (2021) bidrar med en typologi av sådana fall. Litterära exempel kan användas för att skapa argument, beskriva en historisk kontext, sätta namn på företeelser, eller levandegöra något som ska förklaras. I denna text görs något av det senare, såsom Yazell och kollegor beskriver kategorin "litteratur som dekoration", det vill säga när "litterära texter inte spelar någon direkt roll i argumentet men inspirerar forskarens tänkande" (s. 4, min översättning). Här är Alfons Åberg tänkt att få inspirera och utmana såväl mitt som läsarens tänkande om leken där vuxna medverkar.

När jag i det följande kommer återge min läsning av fem Alfonsböcker gör jag inte anspråk på att vara en "professionell bilderboksläsare", snarare en naiv läsare utan varken särskild text- eller visuell kompetens. Det jag återger har i stort fokus på den skrivna berättelsen, men läsningen är också färgad av uttrycket i bilderna. Jag är samtidigt medveten om att det finns en debatt inom bilderboksfältet (Rhedin, 2017) om det kritiska problemet med att litteraturvetare och litteraturkritiker bortser från bilderna, och att många pedagoger och föräldrar som läser för barn helt bortser från texten och berättar fritt efter eget huvud till bilderna. Båda sidor kan vara problematiska då poängen med en bilderbok är att den är just både ock (likt film och teater som består av både text och ett visuellt uttryck). Men detta är som sagt en text av en forskare i pedagogik, inte i vare sig konst- eller litteraturvetenskap.

## Fem bilder av vuxna i lek

### *Vuxna styr upp lek*

Det första exemplet kan sägas illustrera den vanliga föreställningen om vuxna som de som styr upp lekar för barn, kanske "annekterar" leken, för att tala med Nilsson och kollegor (2018), eller bestämmer hur lekar ska gå till för att det ska passa med deras egna föreställningar. I denna gestaltning av lek är det inte fråga om fantasilek, i betydelsen att en berättelse vävs fram och roller skapas och utvecklas, som i de flesta av Alfonsböckerna. Här handlar det i stället om lekar som gränsar åt tävlingar, med föreskrivna regler och tydliga procedurer. Den vuxnes styrande roll har inte så mycket med ett lämpligt mål för lärande att göra, men det framgår ändå hur den vuxnes egna idéer om hur lekar ska gestalta sig i särskilda sammanhang, är de som får styra.

## Kalas, Alfons Åberg!

Alfons fyller sex år och faster Fiffi har kommit för att ordna med kalaset. Alfons vill bjuda Viktor och Milla men Fiffi skrattar åt förslaget, på ett riktigt kalas ska det vara många barn. Fiffi är förtjust i alla förberedelser och allt som ska "köpas och bakas och ordnas och lekas". Alfons påpekar att allt detta inte behövs, för de "lekar ändå". Fiffi framhåller att på kalas ska det vara särskilda lekar och tävlingar. När barnen kommer är de först blyga och tysta, allt känns annorlunda. De är förväntansfulla inför lekarna, tårtan och godispåsarna. Det börjar bli spänningar på kalaset. Barnen vill inte sitta där de har blivit placerade, de tycker att andra får större tårtbitar och annat godis i påsarna. En av lekarna är att rita knorr på grisen. Sara tror att Martin vann på grund av att han tjuvkikade. "Inget kiv", säger faster Fiffi. Men trots det utbryter snart en enda röra av bråk och kaos, så Alfons tycker det är bra när kalaset är slut och barnen ska hem. Faster Fiffi ler dock oförtrutet på bilderna i boken. Nästa dag undrar hon om Alfons är nöjd, tyckte han att det var roligt? Alfons tackar artigt, för tårtorna. Sedan gömmer han sig under bordet med Viktor, Milla och några leksaksdjur och så har de sitt alldeles egna kalas, på sitt eget sätt.

Faster Fiffi menar väl, hon är väl förberedd och hon har tydligt Alfons bästa för ögonen. Ändå blir hennes uppstyrra lekar en oangenäm upplevelse för Alfons såväl som för de andra gästerna. Hon har med Annika Gunnarssons (2011) ord en "vuxen självgodhet" (s. 108). Alfons och hans två närmaste vänner får bokstavligen ta skydd från de vuxna genom att gömma sig under bordet, för att där kunna sitta och leka sitt kalas med smådjuren, på sitt eget sätt. McInne och kollegor (2013) utgick i en studie från det faktum att många barn tycks definiera lek som något som görs utan vuxna. Detta kan tas som argument för att vuxna ska hålla sig undan barn, om de ska få chans att leka. Vi ser det tydligt på Alfons kalas: Om Fiffi bara kunnat hålla sig undan, nöjt sig med att baka goda tårtor och sedan låtit leken få ske på barnens villkor, då hade det blivit ett bättre kalas. Men när McInnes forskargrupp undersökte den typiska interaktionen i utbildningsmiljön för de barn som inte såg lek som något som hade med vuxna att göra, med de barn som inte gjorde denna kategorisering, fann de skillnader. De barn som var vana vid vuxna som gav litet utrymme för barnens egen kontroll, få valmöjligheter och ställde slutna frågor, de förknippade lek med aktiviteter utan vuxna. De barn som hade motsatt erfarenhet av interaktion med vuxna kunde lika gärna se lek som något de gjorde tillsammans med vuxna. Detta ger oss insikten att uppträder vi som faster Fiffi är det kanske bättre att låta barn leka själva.





En vanlig föreställning är att vissa vuxna "kan" leka, och andra inte. Men att leka är en förmåga som kan utvecklas. En forskargrupp driver ett slags lek-lab, dit barn får komma och leka och lärarstudenter får träna sig på att leka med barn. Utifrån observationer av lekar och studenternas agerande har de kunnat identifiera en rad kvaliteter som karaktäriserar lyckad leksupport (Hakkarainen et al., 2013). Det visade sig framgångsrikt när studenterna (i) kunde motivera ett gemensamt tema i leken, (ii) de själva tog en roll i leken, (iii) var emotionellt involverade, (iv) hade ett dialogiskt samspel med barnen, (v) om det fanns en dramatisk spänning i lekberättelsen, (vi) om leken var sammanhängande och fascinerande och (vii) om de kunde identifiera och utveckla särskilda kritiska händelser i leken. Med dessa karaktäristiska drag kunde lekar ses utvecklas och hållas igång över längre tid. (Inget av detta ser vi i Fiffi och hennes lekar på barnkalaset.) Utifrån sin erfarenhet av lekutbildning av vuxna så sammanfattar Hakkarainen och kollegor följande lärdomar som vuxna behöver göra:

- Observera och försök fånga barnens lekidé
- Ta ett steg in i barnens lek och expandera de idéer som barnen själva har
- Bli involverad i barnens lekar
- Nå samhörighet genom ett gemensamt lekflow

De drar också slutsatsen att detta var svårt för de flesta studenterna, och det tog ofta tid innan de blev accepterade som lekkamrater av barnen. Även om det var svårt fanns det ändå något att utveckla.

En vanlig föreställning är att  
vissa vuxna "kan" leka, och  
andra inte. Men att leka är en  
förmåga som kan utvecklas.

## Vuxna begränsar lek

I nästa bild av lek är det Alfons pappa som figurerar. Han tar här rollen som en vuxen som begränsar barnens lek. Han deltar inte själv i leken, han sätter upp regler som barnen måste förhålla sig till – att inte stöka ner och sprida leksaker omkring sig.

## Osynligt med Alfons

*Alfons ska vara ensam hemma med sin kompis och leka medan pappa åker iväg och handlar. Pappa har städat och vill absolut inte att de ska dra fram en massa leksaker. Han sätter en begränsning till att det enda lekmaterial de får använda är leksaksbilar. Alfons och Viktor accepterar villkoret och det verkar ändå fungera med vad de har tänkt ut för lek – att de ska bygga en ny värld, med just bilarna. Alfons och Viktor börjar bygga upp världen. Men istället för leksaker använder de annat som får föreställa naturen, bergen och diamantslottet – kuddar, halsdukar och en finvas. De fortsätter att hämta köksgeråd och allehanda saker som får fylla olika funktioner i leken. På bilderna i boken gestaltas hur prylarna tar skepnad av soldater som har fångat ett lejon på en ö, i en dovt blå färgskala som signalerar att detta är i fantasins värld. Till slut har även Alfons och Viktor förvandlats – till fiskar. Plötsligt hör de pappa som går i dörren och snabbt måste hela riket röjas undan. De skyndar sig att lägga tillbaka soldat-kryddburkarna och skogs-krukväxterna och sil-fängelset. Pappa blir först förskräckt när han ser vasen som de inte hunnit städa undan, men sedan nöjd över att det inte är en massa leksaker utspridda, precis som han bestämt. Alfons och Viktor fnissar när de ser pappa ta på sig tofflorna som utifrån lekens logik borde vara blöta eftersom de har varit båtar, men: "Det kan inte pappa veta. Han var ju inte med. Men både Viktor och Alfons var där. De vet."*

I den här situationen återspeglas den typiska vuxenrollen som den som sätter de yttre reglerna för leken. I en isländsk studie (Ólafsdóttir et al., 2017) intervjuade en grupp forskare förskolebarn om hur de såg på de vuxnas regler för leken. De regler som förkom var ofta relaterade till hur man fick uppträda, vilket material som var tillåtet, hur många barn som kunde delta och att man inte fick utesluta andra barn. Barnen gav uttryck för att reglerna kunde hindra leken, men också gagna den. De kunde exempelvis se att reglerna var till för deras bästa och uppskattade dem därför, till exempel att reglerna bidrog till att förebygga att de skadade varandra. Det framkom också att regler inte bara sattes av vuxna, utan även äldre barn, eller barn som

var i position att kontrollera lekarna. Reglerna, såsom de användes av barnen, var ofta tydliga redskap för att exkludera andra. Det kunde både vara genom regler barnen själva satte upp, eller genom att de tog de vuxnas regler och manipulerade dem i syfte att skydda sina egna lekidéer, på bekostnad av att andra barn blev uteslutna.

En slutsats som blir framträdande i Ólafsdóttir med fleras studie (2017) är att lekar alltid är begränsade i någon mening av sociala regler, oavsett om de sätts av barn eller vuxna. Även med de bästa intentionerna kan regler omförhandlas och anpassas för att brukas med olika syften. Vi kan se i Alfons och Viktors lek hur de skickligt anpassade sig till pappans regel om att inte ta fram leksaker, men att de samtidigt kringgick syftet med regeln – att de inte fick stöka ner. De lyckades driva sin lekidé om att bygga en värld, och på samma gång göra pappan nöjd genom att inte sprida ut leksaker på det nystädade golvet. Slutorden i sagan är dock talande: "Det kan inte pappa veta. Han var ju inte med. Men både Viktor och Alfons var där. De vet." I den isländska studien, och i Alfons och Viktors "osynliga" värld, navigerar barnen lekar på egen hand. De vuxna kan inte veta hur det går, för de är inte med. Om barn och vuxna deltar i samma aktivitet kan de potentiellt både förhandla och omförhandla regler på ett mer dynamiskt sätt. Detta framgår i nästa exempel.

### *Vuxna möjliggör lek som medskapare*

I följande saga positionerar sig först pappan som en som "beter sig vuxet" och Alfons som en som "beter sig barnsligt". Det vuxna innebär att tala om allvarliga frågor och att få saker och ting gjorda. Det barnsliga är exempelvis att stöka ner.

### *Flyg! sa Alfons Åberg*

*Boken börjar med att pappa tycker Alfons betar sig barnsligt när han stökar ner och skapar röra. Pappa själv håller på med en allvarlig kom-ihåg-lista och vill att Alfons också ska bete sig vuxet och städa upp efter sig. Alfons vill vara som pappa – vuxen och allvarsam, men han glömmer av sig. Han försöker göra pappa glad genom att skoja upp honom, han hämtar gamla gardiner och några tyger att klä ut sig i. "Du blir rolig, pappa! Du blir en tant!" säger Alfons". Pappa börjar till slut skratta när han ser sig själv i spegeln. Alfons klär också ut sig och pappa ber honom hämta mer utklädningsattribut. De har olika förslag på vad de vill leka – pappa vill vara tant och Alfons spöke. Pappa börjar dansa och svänga. Alfons föreslår att de kan vara flygande*

*spöken och pappa är med på noterna. I bilderboken skiftas nu till den för fantasin typiska blåa färgskalan. Alfons säger att hans spöke vill vidare ut i rymden, och pappa bekräftar – de kan bli rymdspöken som ger sig iväg mot främmande planeter. Alfons pekar ut att han ser änglar, men detta ifrågasätter pappa som viskar att änglar väl inte finns. Alfons ser "rymdianer" och dessa behöver stoppas. Pappa föreslår att de kan släckas med hjälp av blomsprayen som han ber Alfons hämta. Mitt i leken kommer pappa på vad det är han har glömt att skriva upp på sin kom-ihåg-lista. Lekmagin är bruten och de skrattar tillsammans.*

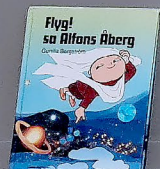
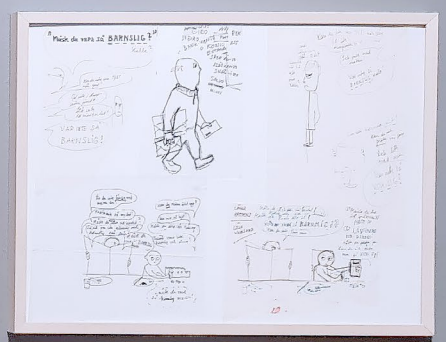
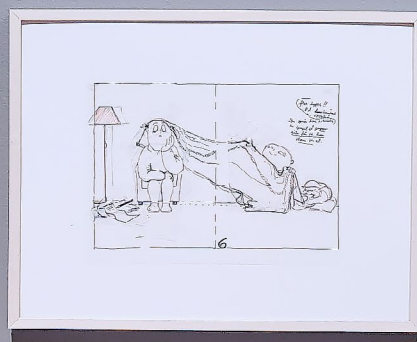
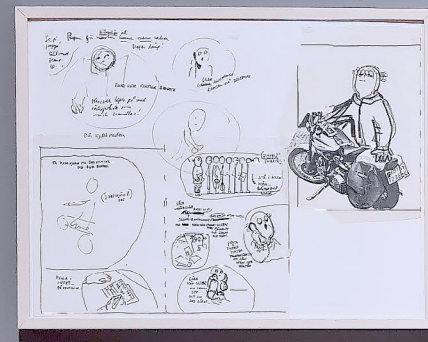
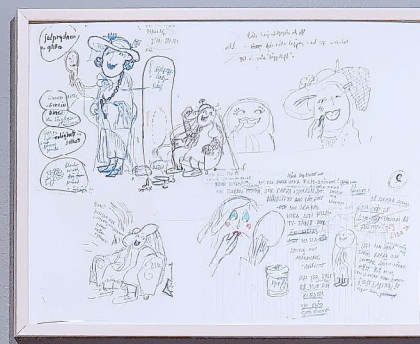
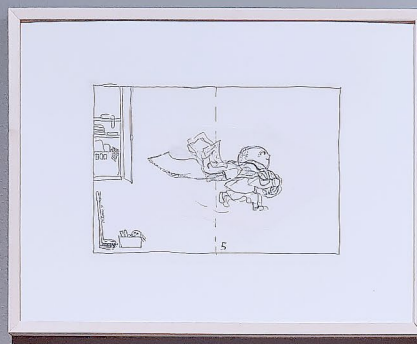
I den här sagan får vi följa hur pappan dras in i leken genom Alfons försorg. När de båda väl är med på lekens premisser – här att ta en roll och klä ut sig – så möjliggörs en resa i fantasin ut i rymden. Det är intressant att se att pappan här inte bara följer Alfons idé, han gör också motstånd inom leken (vill vara tant istället för spöke, går inte med på att det finns änglar i rymden) och bidrar själv till att lösa problem som uppstår inom leken (hämta blomspray för att släcka rymdianernas eld). En kontrast framträder i detta exempel mot den föregående där pappan inte var med och inte tillät leksaker att spridas ut. Nu när han själv är med ser han meningen med att ta fram en blomspray och spruta vatten, något som annars kanske typiskt skulle falla inom ramen för sådant som vuxna skulle förbjuda.

Inledningsvis i detta kapitel refererades hur vuxnas roll i lek oftast förknippas med att ta ansvar för att synliggöra akademiska innehåll (läsa, skriva, förstå matematik) i lek. Men det finns undantag. I en kanadensisk studie (Hewes et al., 2016) beskrivs en möjlig vuxenroll som agerar "co-authoring and co-playing" (s. 4). Dessa begrepp är intressanta eftersom de knyter till narrativ lek genom att den vuxne är medförfattare (co-author), det vill säga någon som är med och skapar händelseförloppet. Detta är inte det samma som lekens regissör och positionerar inte den vuxne vid sidan av eller över leken, utan i leken. Det samma gäller för begreppet medlekare (co-player). Play kan översättas med både lek och spel, och kanske låter medspelare mer bekant, även om medlekare också förekommer i samtida diskussioner om förskolepedagogik. Oavsett vilket signalerar begreppet något om att barn och vuxna "spelar i samma lag", och bidrar till att utmana uttryck som "vuxna ska/ska inte delta i barns lek". Två medspelare spelar med varandra, det är inte den ene som spelar med i den andres match, så att säga.

Hewes och kollegor (2016) beskriver också hur man kan se på lek som något som tillhör de som leker: "[p]lay belongs to the players" (s. 5). Följden av detta antagande är att när leken ska tjäna andra syften än just lekens, då är det inte längre lek ur deltagarnas



Flyg! Sa Alfons Åberg, 1997  
 "Fly With Me", Said Alfie Atkins  
 Skisser / Sketches



perspektiv. Det här tillskriver deltagarna den viktiga rätten att själva avgöra om det fortfarande kan vara en lek, även om den kommer att handla om bokstäver eller något annat skolliknande innehåll (jfr. Pramling et al., 2019). När det kommer till frågan om vad som är lek är det annars vanligt förekommande att forskare eller andra vuxna menar sig ha tolkningsföreträde: "Det här verkar vara för 'nyttigt', då kan det inte vara lek". Så behöver det alltså inte vara. Hewes med flera (2016) lyfter också fram att leken utgör en ram för upplevelser, snarare än att lek kan kategoriseras som

en viss sorts aktivitet. Fantasi och verklighet kan löpa parallellt i lek, och det är genom metakommunikation mellan deltagarna som lekramen skapas. Även detta frigör leken från (vuxnas) förutfattade meningar om vad som är lek eller lekfullt för barn. I princip vilken aktivitet som helst kan ramas in som en lek, om detta görs av del-

tagarna. I den empiriska

studien de redovisar har forskollärarna iakttagit hur barnen är fascinerade av Elsa och Anna i disneyfilmen Frost. Med denna utgångspunkt ger de sig in i aktiviteten som medförfattare, vilket kommer att bidra till att det för alla deltagarna skapas en mängd nya upplevelser. Alfons och pappa fick vara med om en rymdresa, men i denna studie var det fråga om att de tog sig från filmen Frosts vintervärld vidare in i Narnias nedfrysta rike, ut i den kanadensiska vintern i närområdet, och så vidare. På olika sätt vidgades barnens värld, såväl i som-om-dimensionen (fantasin) som i som-är-dimensionen (verkligheten).

Sagan om Alfons och pappas flygtur till rymden är ett av de tydligaste exemplen i böckerna om Alfons på hur en lekberättelse vävs fram av barn och vuxen gemensamt. Det förekommer också att vuxna (pappan) ses ha en betydelsefull roll som lyssnare, eller som mottagare, av barns (Alfons) berättelser.



Skissmaterial till *Alfons och styrkesäcken*, utgiven 2010.

## Vuxna som mottagare av berättelser

I nästa exempel består sagan av att Alfons berättar om en dröm han haft, och pappan har en till synes perifer roll. Han förkommer bara på bokens första och sista sidor. Men om det inte hade funnits någon mottagare för berättelsen hade det förmodligen inte heller funnits någon berättelse, därför kan man argumentera för att pappans roll i detta fall ändå är avgörande.

## Alfons med styrkesäcken

På bokens första uppslag syns pappan stå med ryggen mot Alfons och röka pipa, men han sneglar på honom över axeln, medan Alfons entusiastiskt sträcker ut armarna och berättar att han har gjort något fantastiskt. Pappa ifrågasätter om det var "på riktigt" och Alfons börjar berätta. När berättelsen börjar blir färgskalan i bilderna intensivare. Han är kung i sitt eget land och för att skydda landet har han en säck med "eld & vatten... det är ficklampa och sprejflaska" och många fler saker. I Alfons land utspelar sig olika äventyr – det är svältkatastrofer och eldsvådor. Berättelsen slutar med att Alfons vaknade. "Vilken dröm. Han släckte en brand! Han räddade ett land! Och gjorde folk så glada så de LYFTE." Pappa står nu vänd mot Alfons och småler, men han säger att det var ju trots allt bara i drömmen. Pappa har börjat tröttna på att höra om Alfons bravader. De dividerar om huruvida det som händer i en dröm verkligen är något man har varit med om, men så småkrattar pappa och minns en dröm när han träffade sin älskade fru Åberg. Det gjorde honom så glad att det satt i till nästa dag. Sedan uppmanar han Alfons att fortsätta städa.

Ännu en gång framträder pappan som den som ständigt strävar med städning och liknande göromål, men han lyckas ändå här stanna upp en stund och lyssna på allt vad Alfons varit med om i drömmen – eller om det är i fantasin. Man kanske inte kan säga att pappan stöttar berättandet, men han responderar i alla fall och visar att han lyssnar genom att ifrågasätta om det verkligen är på riktigt. Han erkänner sedan också drömmars mening genom att referera en egen liknande upplevelse. Lagerlöf och kollegor (2022) har illustrerat hur leken kan vara en plattform, eller ett rum, för barns yttrandefrihet. De tar hjälp av Lundys (2007) modell för att förstå barnkonventionens artikel om barns rätt att yttra sig, som den kan komma till uttryck i lek där barn och vuxna deltar. (Barn har också rätt till lek, men här problematiseras vad som händer i leken, alltså barns rätt i lek). Fyra principer vägleder analysen: Att barn ges utrymme



att yttra sig (space), att de ges stöd i att göra sina röster hörda (voice), att det finns någon som responderar och lyssnar (audience) och att det, när det är möjligt, finns någon som agerar på det barnet yttrar (influence). Det framstår som centralt att erkänna leken som just ett space för barns röst att bli hörd, och där ett nödvändigt villkor då blir att det finns någon vuxen närvarande som lyssnar. Här, i Alfons berättelse om sin hjältedröm, verkar kanske inte så mycket stå på spel. Men det finns andra exempel

där betydelsen av den vuxne som närvarande och lyssnande får en annan tyngd.

Heldal (2021) arbetade som volontär i ett flyktingläger i Grekland. Arbetet bestod av att hon var med i förskoleverksamheten i lägret, och samtidigt förde hon fältanteckningar som forskare. I artikeln beskriver hon hur en pojke varje morgon under en längre tid drog med henne in i samma lek. De skulle krypa in i ett lektält som de sedan låtsades var ett flygplan. Var-

je gång frågade hon vart de skulle åka med flygplanet, och varje gång svarade pojken att de skulle åka till hans pappa som landat som flykting i ett annat land i Europa. Det var länge sedan de sågs och det var oklart när de skulle få mötas igen. I exemplet ser vi inte en vuxen som sneglar över axeln och röker pipa, utan som kryper med in i lektältet, men principen är den samma: Den vuxna gör sig till mottagare av det barn har att berätta, och berättelsen rör sig mellan *som om*, *som är* och *tänk om*. Den leksituation som Heldal (2021) återger kan närmast beskrivas som att den har en terapeutisk funktion, vilket långt ifrån alla lekar har. Men den signalerar det centrala i att barn får ha en relation till vuxna, och att denna tillitsfulla relation kan byggas genom lek. Det går att yttra sig även om ingen lyssnar, men det är när berättelsen når någon annan som den får betydelse för yttrandefrihet. Även om analytiker kan säga att lek inte får ha syfte utanför leken självt för att vara en lek, är det ändå möjligt att se att leken och lekens berättelse kan ha en "större" mening.



Skissmaterial till Alfons och styrkesäcken, utgiven 201.

## Vuxna som ansvariga för omsorg om barn

Det sista exemplet överlappar med tidigare i den mening att det dels illustrerar en vuxen som sätter upp regler (jfr. Ólafsdóttir et al., 2017), dels en som ger sig in i leken som medlekare (jfr. Hewes et al., 2016).

## Aja baja, Alfons Åberg

*I denna bok klargörs först vad Alfons gillar mest. "Det bästa är när stora lekar. Men pappa vill inte leka jämt. Det näst bäst är garderoben, för där finns pappas verktygslåda." Pappa syns sträng på första bilden och han tillåter inte att Alfons lekar med sågen, för då kan han göra illa sig. Dock, när pappa vill vara alldeles ifred för att läsa tidningen eller se på TV, och inte vill vara med Alfons alls, då får han låna verktygslådan. En sådan dag bygger sig Alfons en helikopter med hjälp av verktygen och olika material som han hittar. Färgskalan skiftar i blått och Alfons reser ut i fantasin. Han leker att han flyger ut över djungeln, och giraffer, tigrar och elefanter syns på marken. Ett lejon går till angrepp, och nu behöver han verkligen sågen. Pappa vaknar till bakom tidningen och upptäcker att Alfons har byggt in sig själv i helikoptern. Pappa, när han väl har tittat upp, tycker helikoptern är fin och frågar om han kan få följa med. "Och det är just vad Alfons vill mest av allt! Pappa kliver upp. Alfons styr. Äntligen lekar pappa. De flyger långt bort och högt upp, och ser en massa saker, lekar de. Båtar och bilar och flygplan och moln. Längre, längre flyger de." De fortsätter att leka tills pappa ska se på nyheterna.*

Det bästa som finns är när vuxna lekar, hävdar Alfons. Det här återspeglar ett betydligt mindre ängsligt förhållande till det faktum att vuxna skulle engagera sig i lekar tillsammans med barn, än det som framstår i den samtida diskursen ("vuxna förstör barns lek"). Samtidigt framgår ett hinder för lek som jag i forskningslitteraturen inte stött på någon gång: Att vuxna inte orkar eller har lust att leka. Även om detta inte har uttryckts av någon förskollärare i någon intervjustudie världen över, är det rimligt att anta att det är en ståndpunkt som alla vuxna kan känna igen sig i. Ibland är det skönt att sitta i lugn och ro och läsa tidningen, eller nödvändigt precis som för Alfons pappa att få saker gjorda på att-göra-listan. Det kan också vara tröttsamt att lyssna till barn som till synes oavbrutet pratar. Ibland ingår det dock i den vuxnes ansvar, som del i omsorgsuppdraget, att titta upp från tidningen, eller motsvarande som den pedagogiska personalen har att göra (sköta dokumentationen, svara i telefon, eller liknande).



Originalbilder till boken *Aja baja* Alfons Åberg, utgiven 1973, under utställningen *Gunilla Bergström – Här är Alfons Åberg*, 30.1-18.4 2022, Nordiska Akvarellmuseet.

Den mest uppenbara omsorgshandlingen, i här refererad berättelse om Alfons, är att han ska skyddas från att skada sig på sågen. Men att pappan kliver in i lekhelikoptern kan också beskrivas som ett uttryck för omsorg. Noddings (2012) som skrivit om omsorg i relation till undervisning beskriver att den som har omsorg om någon först och främst måste vara inlyssnande. Detta innebär att kunna förstå vad den andra går igenom, och låta detta sätta ramen för responsen. Det ligger i omsorgsetiken att lyssna in vad någon uttrycker att den behöver, inte bara utgå ifrån en förutfattad mening om vad den borde behöva. Här kan vi tänka att Alfons pappa kanske ser att Alfons inte bara har en önskan att få bygga, han har också behov av sällskap. Pappan svarar an på detta genom att engagera sig i leken och följa med på resan med helikoptern, i alla fall en stund. Han försätter sig också på det viset, precis som i exemplet med Styrkesäcken, i en position som mottagare för berättelsen. Potentiellt kan han också bidra till berättelsen i leken, om vad de ser från sitt helikopterperspektiv. Det går också att reflektera över om Alfons önskan att vuxna ska leka har att göra med att Alfons inte har något syskon, eller att det i stunden inte finns någon lekkamrat hemma att leka med. Kommer den här önskan att leka med vuxna att gå över när Alfons blir ett äldre barn? Är behovet av att leka med vuxna något som bara hör till en viss fas? I detta kapitel har de olika exemplen inte visat sig vara uteslutande kategorier. Det är sannolikt inte så att ett sätt är "det rätta". Det är också helt säkert så att det i förskolans praktik skulle vara praktiskt omöjligt att endast tillämpa ett sätt; att endast låta barn leka berättande lekar i samspel med vuxna. Mot bakgrund av föreställningen att denna typ av lek skulle vara av ondo, är det ändå viktigt att lyfta fram och belysa dess potential.

## Avslutning

Fem bilder av lek i samspel mellan barn och vuxna har lyfts fram ur de olika berättelserna om Alfons. Dessa har sammantaget visat olika vuxenroller: Vuxna som (i) styr upp lek, (ii) sätter regler för lek, (iii) möjliggör lek som medskapare, (iv) lyssnar i lek och (v) visar omsorg genom lek. I alla exempel utom ett har det varit Alfons pappa som figurerat. En poäng med det är att visa att olika roller inte är kopplade till olika vuxna, utan snarare till olika situationer. Samma vuxen kan både vara den som begränsar eller möjliggör, "stänger av" eller lyssnar. Syftet med att lyfta dessa olika exempel var att packa upp betydelsen av vuxnas och barns gemensamma lekar, och att nyansera bilden av den vuxnas potentiella roll i lek, bortom dikotoma och förutfattade meningar: Antingen ska vi leka med barn, eller inte. En slutsats som tonar



fram genom läsningen av Alfonsböckerna är att om vi framhårdar i att *inte* leka med barn så går vi miste om viktiga tillfällen att lyssna till barns berättelser, göra gemensamma upplevelser och visa omsorg.

Kalliala (2005) skriver om barndomar idag att de karaktäriseras av tre saker: Institutionalisering, ålderssegregation och kraftig påverkan från massmedia. Det är som om det har blivit extra viktigt att betona vad barn kan åstadkomma i form av lekkulturer när de agerar på egen hand (jfr. Corsaro, 1997). Kanske har detta gjort att möjligheterna med generationsövergripande möten i lek har osynliggjorts? De här uppackade exemplen illustrerar dock att lek potentiellt kan vara en *generationsövergripande mötesplats*. Det förefaller viktigt att betona leken just som en *mötesplats*, för i den barnpedagogiska forskningen, i spåren av barns institutionaliserade vardag, framstår leken mer som en *överföringszon*. I leken ska vuxna föra över akademiska kunskaper och emotta information om barns perspektiv, i syfte att bättre planera för den pedagogiska verksamheten. Ett möte borde i stället kännetecknas av ett gemensamt skapande som äger rum – mer eller mindre definierat utifrån läroplaner. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) finns angivet att barn ska ges möjlighet att utveckla fantasi och föreställningsförmåga, men trots det nämns detta sällan som ett lärandemål bland de akademiska förmågorna där den vuxne antas bidra (och enligt vissa också därmed sabotera leken). Madi Susso (2023) är en av författarna i antologin *Så hanterar du vuxna*, som utgetts i samband med en teaterföreställning med samma namn. Antologin syftar till att vända på perspektivet att det är vuxna som ska hantera barn, och istället tänka tvärt om. Madi Susso skriver i sitt kapitel, som är utformat som ett långt råd till barn om hur de ska förhålla sig till vuxna:

sanningen är att även om de vuxna inte ens själva vill, så kommer de lära dig, de kommer att visa dig, de kommer att övertala dig att bli som dem. (---) För samtidigt som de ger dig kärlek, ger de dig också sina tankar, så att du till slut inte kan tänka själv längre. Och sedan kommer din fantasi krympa, och dina skratt kommer bli tystare, och du kommer gråta på insidan istället för på utsidan, och dina vänner är bara personer med samma hudfärg som du, och de kommer lära dig att tiden är något du alltid måste jaga, och att lycka inte är gratis (s. 97f)

Detta framstår som ett extremt uttryck för uppfattningen att vuxna möter barn i en zon för överföring, snarare än för gemensamt skapande. När vuxnas tankar "förs in" i barn går fantasin "ut". Detta uttryck krockar på det viset hårt mot bilden Nussbaum tecknar av den vuxna och barnet som börjar "undra tillsammans" om stjärnan i *Blinka*

*lilla stjärna*, eller Alfons och pappan som utforskar världen från ovan, sett från Alfons hemmabygda helikopter. Det krockar också med Vygotskijs (1995) teori om fantasi som något som kan berikas av fler erfarenheter.

I diskussionen om de olika exemplen från Alfonsböckerna har den vuxnes roll som medlekare lyfts fram. Detta begrepp pekar i riktning mot att barn och vuxna är jämställda i leken. Detta kan förefalla som ett naivt ideal. Inte ens barn är jämställda, de äldre barnen har ofta ett övertag mot de yngre, och på samma sätt har de vuxna det i förhållande till barnen. Men det kan ändå vara betydelsefullt att analytiskt betrakta de vuxna som deltagare bland andra i en lekaktivitet, för att visa på att vuxna kan bidra till att förhandla fram mål för leken utan att den förstörs. Samtidigt måste betonas att barn och vuxna har olika roller, vilket omsorgsbegreppet bidrar till att synliggöra. Vuxna har ansvar för barns väl och ve, inte tvärt om. Därför kan och behöver generationskategorierna delvis upprätthållas – vuxna har ansvar för att leka med barn, men barn har inte samma ansvar för att leka med vuxna.

Relationen mellan barn och vuxna i Alfonsböckerna har i tidigare forskning (Gunnarsson, 2011) beskrivits som att den har "giltighet oavsett biologisk ålder" och den handlar "rakt av om rollen som människa och hur den ageras och förvaltas" (s. 107). Gunnarsson, som ägnar en del av sin avhandling åt just Alfons och hans relationer, pekar på Bergströms/Alfons begrepp "vux-lig", som förekommer i boken *Flyg! sa Alfons Åberg*. Detta begrepp bidrar till att "sudda ut gränsen mellan barn och förälder och förena dem som människor, mellan de konstruerade polerna" (s. 121). Det viktiga är inte hur många år man är, utan om man betar sig vuxligt, så att säga. Alfons pappa visar att han både kan uppträda vuxligt och barnsligt, vid olika tillfällen.

Nussbaum (2017) beskriver konstens roll som att bidra till att utmana konventionella värderingar. I detta kapitel har Bergströms bilderbokskonst bidragit till att utmana bilden av den vuxna som den som tar död på barns fantasi. Tvärtom har Alfons pappa visat hur vuxna kan vara möjliggörare av lekar som ger utrymme för berättande. Förmågan till berättande och fantasi är grundläggande för människors gemensamma överlevnad, och dessa närs genom lek och konst. Därför blir ett viktigt medskick till de med ambition att bidra till barns lärande i konst att inte lämna barn ensamma åt sitt öde i det så kallade "fria skapandet".

## Referenser

- Bergström, G. (1973). *Aja baja, Alfons Åberg*. Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1986). *Kalas, Alfons Åberg!* Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1997). *Flyg! sa Alfons Åberg*. Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1998). *Osynligt med Alfons*. Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2010). *Alfons med styrkesäcken*. Rabén & Sjögren.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800.
- Clark, K. (2020). History and practice: a commentary on play history as a lens for pedagogical reflection. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 51-64.
- Cosaro, W. A. (1997/2011). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in childrens social interactions. *Developmental Psychology*, 17(4), 399-407. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.399>
- Gunnarsson, A. (2011). *Synligt/osynligt: receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg* [Doktorsavhandling]. Makadam förlag.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.
- Heldal, M. (2021). Perspectives on children's play in a refugee camp. *Interchange*, 52(3), 433-445.
- Hewes, J., Whitty, P., Aamot, B., Schaly, E., Sibbald, J., & Ursuliak, K. (2016). Unfreezing Disney's Frozen through playful and intentional co-authoring/co-playing. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-25.
- Kalliala, M. (2005). *Play culture in a changing world*. McGraw-Hill Education (UK).
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2022). Participation and responsiveness: children's rights in play from the perspective of play-responsive early childhood education and care and the UNCRC. *Oxford Review of Education*, 1-15.
- Lin, X., & Li, H. (2018). Parents' play beliefs and engagement in young children's play at home. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 161-176.

- Madi Susso, J. (2023). Utan titel. I K. Hallberg, & M. Salomonsson (Red.) *Så hanterar du vuxna* (s. 95-98). Kulturhuset Skärholmen. Tillgänglig: [https://kulturhusetstadsteatern.se/sites/default/files/2023-03/S%C3%A5%20hanterar%20du%20vuxna%20Antologin%20HR\\_1.pdf](https://kulturhusetstadsteatern.se/sites/default/files/2023-03/S%C3%A5%20hanterar%20du%20vuxna%20Antologin%20HR_1.pdf)
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282.
- Nilsson, M., Lecusay, R., & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och demokrati*, 27(1), 9-32.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Nussbaum, M. (2017). Cultivating humanity: The narrative imagination. *Literary Theory: An Anthology*, 382-401.
- Ólafsdóttir, S. M., Danby, S., Einarsdóttir, J., & Theobald, M. (2017). 'You need to own cats to be a part of the play': Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824-837.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019b). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. Open access: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0>
- Rhedin, U. (2017). En konst som lever farligt. OPSIS BARNKULTUR: OM BARNKULTUR FÖR VUXNA, (2), 20-24.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. SKOLFS 2018:50.
- van Oers (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska press.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: En del av förskolebarns kamratkulturer* [Doktorsavhandling]. Linköping University Electronic Press.





” ... Världen var så fruktansvärt stor.  
Det finns något som är sorgset,  
det tycker jag ännu. Det hör till,  
det ska vara så. ”

GUNILLA BERGSTRÖM, CITAT UR BOKEN  
BAKOM ALFONS: GUNILLA BERGSTRÖM  
IN PÅ LIVET, AV KLAS GUSTAFSON, 2019

# MARIE BENDROTH KARLSSON



*MARIE BENDROTH KARLSSON  
fil.kand. konstvetenskap, fil. dr tema Barn  
(Child Studies) tidigare lektor, senast på  
Högskolan Borås, författare och redaktör  
till kurslitteratur i stå bild- och konstpe-  
dagogik.*



# ALLT GÅR FORTARE – UTOM ALFONS OCH HANS PAPPA

## EN REFLEKTION ÖVER TID I GUNILLA BERGSTRÖMS BÖCKER OM ALFONS ÅBERG

### Inledning

Författaren och bilderbokskonstnären Gunilla Bergström skapade, mellan åren 1972 och 2012, 26 böcker om Alfons Åberg. Böckerna har oftast benämnts som realistiska vardagshistorier. Till exempel skriver professorn i litteraturvetenskap Lena Kåreland "Hur kan en helt vanlig kille med en helt vanlig pappa i en helt vanlig förortsmiljö ha fått ett sådant genomslag?" (2012, s. 57). Böckerna tillkommer under en tidsperiod på 42 år. Under den tiden hinner samhället och omvärlden förändras ganska mycket bland annat för att vardagslivet för de flesta "accelererar". Allt går fortare, men inte Alfons Åberg. Gunilla Bergström tycks sjunga långsamhetens lov.

Det jag vill resonera om i Gunilla Bergströms böcker om Alfons Åberg är *tid* och hur tiden används. När jag skriver om tid i denna text ställer jag tiden i relation till realism. Min tolkning är att berättelserna om familjen Åbergs vardag inte är så "vanliga", som Kåreland skriver i citatet ovan. Bergström ger tid åt aspekter av vår vardag som lever på nåder i samtiden. Vår tid beskrivs ibland som en tid då mätbarhet, effektivitet och hastighet är honnörsord. Men i böckerna om Alfons Åberg får det mesta ta tid och Alfons pappa tycks ha all tid i världen. Ett önskeläge för en förälder och för barn. Så frågorna jag ställer är: Hur framställs tid i böckerna? Vem har tid och för vem och till vad? Vad är det för tidsanda som visar sig i böckerna om Alfons? Förekommer till exempel tidstypiska artefakter i bilderna?

### Realism

Böckerna om Alfons Åberg beskrivs ofta som vardagsrealistiska, man menar att de handlar om vardagssituationer som både barn och vuxna kan känna igen sig i. I sin avhandling *Synligt/Osynligt*, skriver Annika Gunnarsson (2012) att Alfons Åberg-böckerna "är i högsta grad realismskapande". Lena Kåreland, som jag citerar i inledningen, tror att förklaringen till framgången med böckerna är böckernas vardaglighet

och vidare "Det vardagliga innebär att alla sensationella inslag lyser med sin frånvaro" (2012, s. 57). När Kalle Lind, författare bland annat till *Proggiga barnböcker* (2010), i en intervju med Bergström, ger en översiktlig beskrivning av böckerna om Alfons Åberg, säger han bland annat att de är "starkt förankrade i en sorts verklighet". Frågan är vilken "sorts" verklighet? En stund in i intervjun opponerar sig Bergström mot typen av frågor Lind ställer, som hon uppfattar enbart rör "den fysiska världen". Hon säger att hon inte är intresserad av den världen, utan av "inre världar". Vilket leder mig till tanken om idealism snarare än till realism. Idealism, inte i strikt filosofisk mening men som i vardagligt tal syftar på ideella goda värden.

En som opponerat mot att bildspråket i böckerna om Alfons Åberg skulle vara realistiskt, är professorn i konstvetenskap, Jan von Bonsdorff, (2012).

Man har försökt att förklara det konkreta hos Gunilla Bergström genom att använda begreppet realism. Man har menat att till exempel collagetekniken ger en realistisk fond. Självt tror jag att begreppet är helt oanvändbart i detta sammanhang. (2012, s. 43).

Vidare för han ett resonemang om att det finns flera nivåer i Bergströms bilder och att där finns ett främmandegörande i enlighet med Bertolt Brechts användning av främmande element i ett verk. Detta ger ett djup åt hennes bilder som konstverk, trots det till synes enkla.

### Tid

Vad är tid? Tid kan beskrivas på olika sätt beroende på vad man har för perspektiv. I Radioprogrammet *Vetenskapsradion på djupet* (2014) presenterar tre forskare från olika discipliner, filosofi, astrofysik och språkvetenskap, vad begreppet tid står för på olika sätt. Den filosofiska förklaringen som professor Hans Ruin ger, är att tid är en subjektiv upplevelse och därför ett relativt fenomen, som oftast förknippas med rörelse och förändring. Jag vill stanna vid den förklaringen av begreppet.

I *Tankar för dagen* (19.5.2015) talar Bergström om tiden som en gåta. Människan räknar tiden, säger hon, men det är något magiskt med dygnet och "tid är det vi fått till våra liv". Mätbar tid tycks inte vara det som intresserar henne och kanske passar därför Ruins filosofiska förklaring av begreppet henne. Hon talar också om hur universum och jordens rörelser påverkar vår upplevelse av tid, mer än människans mått. I *En fanfar för bilderboken* (2013) föreslår författaren Maria Laukka femton punkter för analys av bilderboken. Tid utgör en av punkterna, om vilken hon bland annat skriver att bilderboken "lyfter fram tiden med att forma personer och inredning enligt den gällan-

de epokens stil" (2013, s. 188). Utifrån den tanken tycks tiden i böckerna om Alfons stå stilla. Den tid som syns i bilderna är tiden på dygnet. I många av böckerna finns en klocka med i bilden. Det tidstypiska däremot lyser med sin frånvaro, förutom att det finns en skissad bakgrund med höghus, som kan kopplas till miljonprogramsbyggen från 1960 – 1970-talen. Men det finns också andra typer av flerfamiljshus. Kanske har Bergström inte velat ge oss en bestämd plats för bostad.

## Hur och till vad används tiden?

Ett samhällskritiskt perspektiv på hur vi i dagens samhälle använder tid, finner vi hos den norske socialantropologen Thomas Hylland Eriksen. År 2001 kom hans bok *Ögonblickets tyranni*, som är starkt inspirerad av den franske filosofen och kulturteoretikern Paul Virilio. Virilio skriver om accelerationen, den ökande hastigheten, som ett betydande inslag i vår samtid och menar att det framför allt är informationsteknologin i vår vardag som är grunden till detta. Hylland Eriksen skriver att "historien om vår tid är accelerationens historia". Han skriver vidare att i "informationssamhället fylls mellanrummen av snabb tid". Han ger en rad exempel på hur allt går fortare från transportmedel och olika kommunikationsmedel, till hur vi pratar och han refererar bland annat till en studie om i vilket tempo som människor i norsk radio har när de rapporterar nyheter. Man kan då visa att tempot ökat avsevärt de senaste decennierna. En på senare tid mycket uppmärksam tysk sociolog är Hartmut Rosa (Heidegren, 2019; Grinell, 2022). Han vidareutvecklar tankarna om ökad acceleration och använder begreppet social acceleration för det ökade trycket på att hinna med mer på en given tid. Förutom den tekniska accelerationen, handlar det också om sociala förändringar som sker i snabb takt, som till exempel mode och livsstil – något man inte kan ana i bilderna på Alfons och hans pappa. Rosa ger en pessimistisk bild av hur vi ska klara den ökade accelerationen, men han ställer sitt hopp till att vi ska börja värdesätta det han kallar resonans. Resonans är ett sätt att förhålla sig till världen och "... att uppleva resonans, menar Rosa, är i grund och botten vad som gör livet värt att leva" (Heidegren, 2019). Resonans handlar om att ha en dialogisk relation till andra och världen. Så vad ger vardagslivet mening? Det finns naturligtvis många svar på det, men Gunnarsson (2012) hävdar att "Alfons identifierar det som skapar mening i vardagen". En av de viktigaste aspekterna som möjliggör just det, menar jag, är tid. Att ge tid åt det som är meningsfullt. Är det då en vardag som finns, som Bergström gestaltar, i så fall för vem eller är det en vardag som för Bergström ter sig önskvärd? En ideal vardag? Min tolkning av bilder och text i Alfonsböckerna, är att

författaren och konstnären sjunger långsamhetens lov. Det är utgångspunkten för mitt intresse för att titta närmare på hur tid framställs och vad den används till.

Mellanrummen fylls i vår samtid av "snabb tid" enligt Hylland Eriksen. Men hur används mellanrummen i Alfons Åbergböckerna? Där fylls mellanrummen av lek, viktiga och dialogiska samtal och eftertanke. Aspekter av vardagen som tar tid. Inga mellanrum fylls med till exempel tv-tittande eller dataspel. Inga samtal avbryts av att en mobiltelefon ringer. Vad som räknas är närvaro i nuet. I *Aja baja Alfons Åberg* (1972) har pappa tv:n på, men sitter och läser tidningen. Tv:n utgör en bakgrund. Den här stunden på dagen tycks pappan vilja ha egen tid. Försjunken bakom sin tidning ser han inte vad som pågår alldeles intill honom (bild 1).



Bild 1. Originalbild från *Aja Baja, Alfons*, utgiven 1973.

I samma rum bygger Alfons en helikopter och ger sig ut på en fantasiresa. Mitt i leken behöver han en såg, men den enda restriktion han har är att inte använda sågen. Hur ska han få pappan att ge honom tillåtelse till det? Finurlig som han är säger han sig ha fastnat i sitt bygge och hotas av ett lejon. Men i stället för att tillåta användning av sågen, erbjuder sig pappan att delta i leken. När nyheterna på tv sen börjar behöver han gå ur helikoptern. Han vill också hjälpa Alfons ur den. Med hjälp av sågen.



Men det visar sig att Alfons har lurat sin pappa, han har inte fastnat utan kan själv krypa ut. Pappan skyndar inte till tv:n utan är kvar hos Alfons och skrattar åt hans lureri. Lek brukar man tala om som en slags tid då barn är i nuet, men också pappan, den vuxne, går ofta in i lek och fantasi. Trots att han tänkt se nyheterna står han kvar hos Alfons och visar inget tecken på brådska. Förutom att han i många av böckerna deltar i Alfons lekar, finns en annan tidsmarkör – pipan. Den hänger med i samtliga böcker. Hylland Eriksen, skriver om just pipan som tidsmarkör, "vi lever i en tid där cigaretten har ersatt pipan" (2001, s. 74). Pipan markerar att det finns gott om tid. Bergström säger själv i en radiointervju (2018), när hon får frågan om hur hon bemött kritiken av en piprökande pappa, att pipan skulle ge en bild av "lugn och trygghet" och att hon trots kritiken valt att ha kvar pipan i samtliga böcker.

Både Hylland Eriksen och Rosa betonar informationsteknologin som avgörande för samtidens acceleration. Olika tekniska apparater tar alltmer plats i människors vardagsliv. Men i Bergströms bilderböcker förekommer till exempel inte en enda mobiltelefon. Inte heller några surfplattor. Under andra delen av 1990-talet ökar internetanvändarna i världen lavinartat, men hos Åbergs syns inga datorer. Också det som inte visas, det vill säga frånvaron av objekt i Bergströms bilder, är av betydelse. Vad säger frånvaron av tekniska objekt? Varför syns inte den så kallade "digitala revolutionen" alls? Kan man se det som en samhällskritisk aspekt? Eller nostalgi? Jag hävdar att tid har en avgörande betydelse för upplevelsen av berättelserna om Alfons och hans pappas vardagsliv. Tid fattas aldrig till det som anses viktigt. Vilket ger en stabilitet och trygghet i familjen Åbergs liv. Motsatserna till stabilitet och trygghet, menar Hylland Eriksen är förändring och frihet, vilket han ser som signifikativt för vår samtid. Hur används då tiden i familjen Åberg? Till frihet eller trygghet? Kanske blir det inte frihet och trygghet ett motsatspar i Alfons värld, där man kanske kan se tryggheten som en ram för den frihet Alfons får i sina lekar? I *Var är bus-Alfons?* (1982) bekymrar sig pappan för att Alfons inte är sitt vanliga glada och busiga Alfons. I stället är han tyst och gör som han blir tillsagd. Det visar sig att Alfons oroar sig inför sin skolstart. På kvällen innan den första skoldagen, sitter pappa på Alfons sängkanten och försöker lugna honom med att alla som ska börja skolan är oroliga kvällen innan. På morgon följer pappa honom till skolan och får honom att lova att komma RAKA vägen hem efter skolan. Skolstarten blir roligare än Alfons trott och på hemvägen leker han länge med en av sina nya skolkamrater. Han går inte RAKA vägen hem. Han är olydig och ordningen och lugnet är återställt.

I *Vad sa pappa Åberg?* från 1989, har familjen bråttom. På lördagar är det mycket att stå i: städa, tvätta, ta ut sopor och handla. På ett tvåsidigt bokuppslag packar famil-

## Tid fattas aldrig till det som anses viktigt. Vilket ger en stabilitet och trygghet i familjen Åbergs liv.

jen tillsammans upp inköpen från lördagens storhandling. Pappa Åberg ser trött ut, men inte stressad, Milla ser lite sur ut och Alfons ler förnöjt. Det verkar inte gå fort. Men alla hjälps åt och Alfons tycker det är roligt. Han får en extrauppgift. Han ska starta tvättmaskinen. Pappa och Milla får lite fart och fortsätter packa upp, när allt är upppackat börjar lördagsfriden. LÖRDAGSFRIDEN med stora bokstäver. Och när alla tre sitter på sina favoritställen, pappa i sin fåtölj, Alfons i sin vrå i garderoben, då är allt i sin ordning och som vanligt. Lugnt och skönt och tyst. Men naturligtvis har berättelsen en knorr. När familjen hade så mycket att sortera efter storhandlingen, så hamnade glassen i garderoben och de nya kalsongerna i frysen. Tokigt! Och efterrätten är förstörd. Då väljer pappa Åberg att baka våfflor som alternativ till den smälta glassen. Att baka våfflor är lite mer tidskrävande än att köpa ett nytt paket glass, men tid är ingen bristvara i familjen Åbergs liv.

I *Mera monster, Alfons!* (1992) är Alfons barnvakt. Trots att han är ett litet barn själv. Han vill vara snäll och hjälpa Småtting med allt. Men Småtting kan själv. När det är dags för sagoläsning vill Småtting inte lyssna på de "snälla" sagorna som Alfons börjar läsa. Småtting vill höra hemska sagor. Alfons hittar på läskigare och läskigare historier och Småtting är nöjd. När han sen blivit omstoppad i sängen dröjer det inte länge förrän Småtting ropar på Alfons och vill sitta i knät och höra den snälla sagan om den lilla kycklingen. Det gläder Alfons, för nu får han vara den omtänksamme och omhändertagande barnvakten han vill vara. Trots sina 7 år har han samma tålamod med Småtting, som hans pappa har med honom. Omsorg som tar tid.

I *Näpp! sa Alfons Åberg*, (1994) har pappa Åberg stekt köttbullar och säger till Alfons att nu är det dags att äta. Alfons leker med katten och vill inte äta. Han vill fortsätta att leka. Pappa tjarar lite, sen lockar han med glass efter maten, när inte det heller ger någon effekt, låtsas han bli arg. Inget av detta biter på Alfons. Han fortsätter att vägra komma till bordet. Pappan får honom till slut att sätta sig vid bordet. Men äta vill han inte. Pappa lägger tid på att fortsätta locka Alfons. Han provar med fantasilekar.

Han reser sig från bordet och går bort till fönstret. Då passar katten på att hoppa upp på bordet och äta upp köttbullarna på Alfons tallrik. När pappan vänder tillbaka till bordet blir han så glad åt att köttbullarna är borta, eftersom han tror att Alfons ätit dom (bild 2).

När han sen vill ge Alfons glass som den utlovade efterrätten, säger Alfons att katten kanske ska ha den. Berättelsen slutar som vanligt med att Alfons och pappa ler i samförstånd och tiden har runnit i väg medan pappa Åberg lagt mycket tid på att få Alfons att äta.

*Hur långt når Alfons?* från 2002 är en filosofisk berättelse om hur Alfons funderar över sig själv som människa. Vem är han? Hur påverkar Alfons person omgivningen? Hans kroppsvärme, hans utandningsluft, hans spott? Minnet av honom och upplevelsen av honom som vän? Alla dessa filosofiska funderingar startar med att pappa ropar "Alfons är du där?" Och innan Alfons svarar konstaterar han för sig själv att "han finns mycket mer än folk mäter och ser". En lång stund ägnas åt filosofiska tankar och därefter går han ut med soporna. Det vardagsnära blandas med stora tankar om livet och om hur allt hör ihop. Allt får sin tid. Det finns mycket som inte är mätbart.



Bild 2. Originalbild till *Näpp! sa Alfons Åberg*, utgiven 1975.

## Avslutande tankar

Under de 42 år som Alfons gestaltas, åldras han inte mer än några år och det gör inte heller hans pappa. Förändring i det yttre tycks inte vara intressant för Bergström, möjligen förändring och utveckling i det inre. En inre förändring i meningen att få insikter och att därigenom bli klokare. Insikten kommer med erfarenhet, reflektion och samtal. Till det behövs tid. Den inre världen och relationer beskrivs mer än en tidsanda. Eller finns där möjligtvis en tidsanda som stannat i ett tidigt 1970-tal, då den första boken kom? Tid behövs också till lek och fantasi. Mycket tid ägnas åt lek, fantasi och samtal (bild 3).

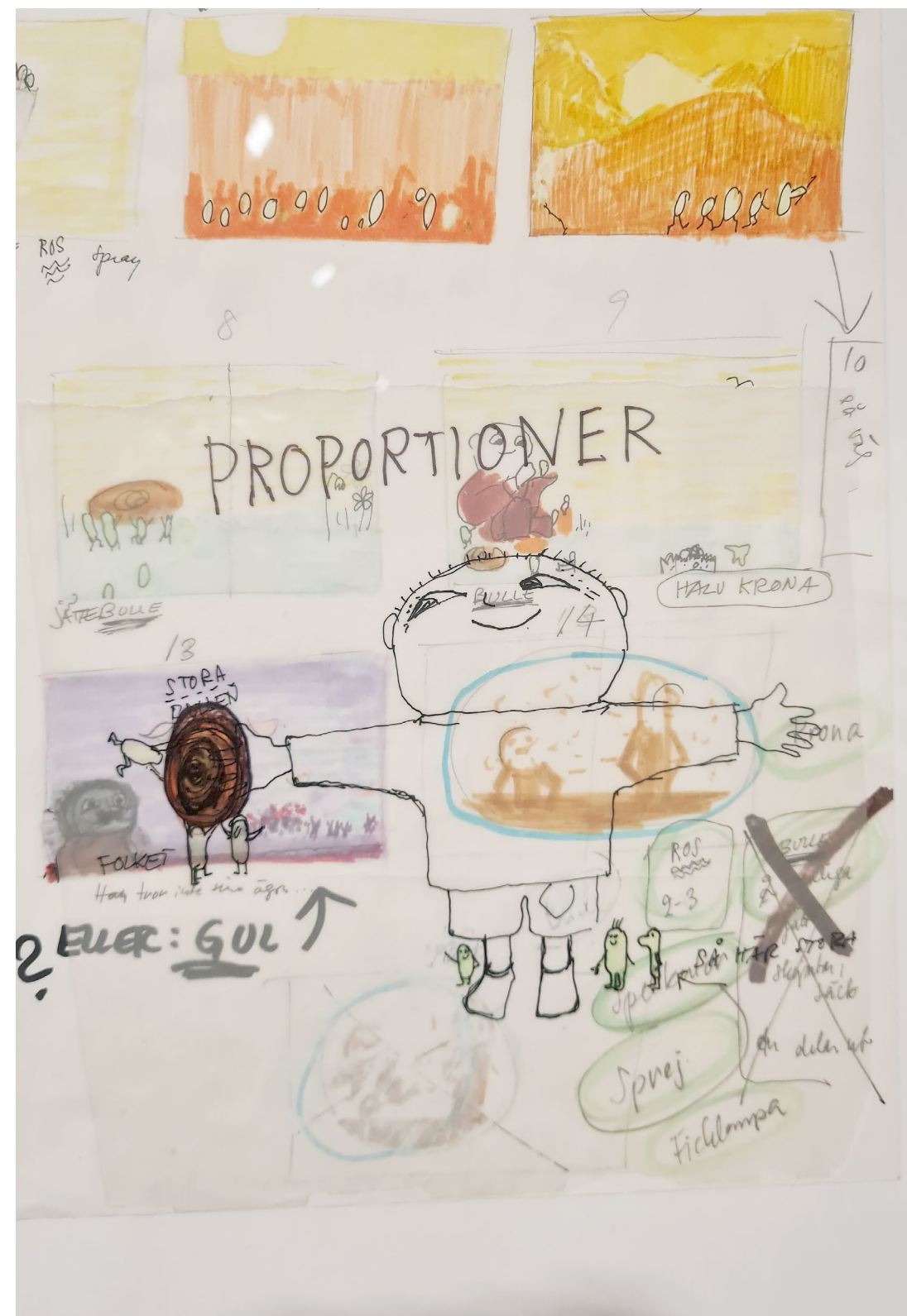
Alfons tas alltid på allvar och hans och pappans ömsesidighet är påfallande. De har en dialogisk relation. En önskad motbild av familjelivet i en accelererande tid? Mer av ett ideal än verklighet? Allt går fortare, men inte Alfons och hans pappa. Gunilla Bergströms böcker om Alfons Åberg är mer än berättelser om vardagsnära situationer att känna igen sig i. Det finns alltid en glimt av humor, som ofta tydliggörs i deras blickar. Hon ger oss också möjlighet att inse att det som händer ofta kan ses på olika sätt. Hon vidgar perspektivet på vardagshändelser.



Bild 3. Alfons pappa lockas till lek, från bilderboken *Flyg, sa Alfons Åberg!*, utgiven 1997.



När sociologen Rosa talar om en möjlig lösning på problemet med den ökande sociala accelerationen använder han begreppet resonans. Ett sätt att relatera till omvärlden och allt levande, som handlar om ömsesidighet. Ett lyssnande i vilken ingen görs till objekt utan är subjekt (jfr. Buber, 1994). Bergströms bildberättelser har flera lager, en slags undertexter som ger tolkningsmöjligheter utöver det vardagsnära. Tolkningar som kan ses som samhällskritiska och filosofiska i all sin eftertänksamma, långsamma och den till synes "enkelheten". Förmodligen är det därför de har giltighet decennium efter decennium och världen över.



## Referenser

- Bergström, G. (2006). *Godnatt, Alfons Åberg* (4.uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2012). *Aja baja, Alfons Åberg* (5. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2007). *Raska på, Alfons Åberg* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2005). *Alfons och hemlige Mållgan* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2002). *Vem räddar Alfons Åberg?* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2006). *Listigt, Alfons Åberg!* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2007). *Alfons och odjuret.* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2007). *Är du feg, Alfons Åberg?* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2002). *Var är bus-Alfons?* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2002). *Vem spökar, Alfons Åberg?* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2012). *Lycklige Alfons Åberg* (5. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2001). *Alfons och Milla* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2002). *Kalas, Alfons Åberg!* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2002). *Bara knyt, Alfons!* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1995). *Vad sa pappa Åberg?* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1991). *Där går Tjuv-Alfons!* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1992). *Mera monster, Alfons!* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1993). *Hurra, för pappa Åberg!* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2007). *Näpp! sa Alfons Åberg* (3. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, Gt. (2002). *Flyg! sa Alfons Åberg* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1998). *Osynligt med Alfons* (1. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2002). *Hur långt når Alfons?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2019). *Alfons och soldatpappan* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2018). *Alfons med styrke-säcken* (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (2012). *Skratta lagom! sa pappa Åberg.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Buber, M. (1994). *Jag och du. Ludvika: Dualis.*

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

Eriksen, T. H. (2001). *Ögonblickets tyranni: snabb och långsam tid i informationssamhället.* Nora: Nya Doga.

Kåreland, L., Olsson, L., & von Bonsdorff, J. (2012). *40 år med Alfons Åberg och hans skapare Gunilla Bergström.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Laukka, M. (2013). Femton punkter för analys av bilderboken. *En fanfar för bilderboken!* (s. 185-189).

Lind, K. (2010). *Proggiga barnböcker: därför blev vi som vi blev* (1. uppl.). Malmö: Roos & Tegnér.

## Övrigt

*Snedtänkt med Kalle Lind. Om Alfons Åberg.* (2018). Hämtad 2023-10-03: <https://sverigesradio.se/play/avsnitt/1011336>

*Vetenskapsradion på djupet. Vad är tid?* (2014). Hämtad 2023-11-03: <https://sverigesradio.se/play/avsnitt/479672>

Hartmut, Rosa, föreläsning, *Social Acceleration*, Youtube (lyssnad på 2023-08-29).

NIKLAS PRAMLING

INGRID PRAMLING  
SAMUELSSON



*NIKLAS PRAMLING är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Hans forskning handlar bland annat om kommunikation mellan vuxna och barn i förskoleåldern.*



*INGRID PRAMLING SAMUELSSON är professor i förskolepedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Hon har också en UNESCO professur i förskolepedagogik och hållbar utveckling. Hennes forskningsintresse är barns lärande och didaktiska villkor för detta i förskolan.*



# NÅGRA RÖSTER I EN GLOBAL POLYFONI OM BARNDOMAR GENOM ERFARENHETER AV LÄSNING AV BÖCKERNA OM ALFONS ÅBERG

Böckerna om Alfons Åberg har översatts till en mängd språk och lästs för och av barn världen över – Alfons har blivit Mikko Mallikas på finska, Willi Wiberg på tyska, Alphonse Aubert på franska, Axel på ryska, Albert på polska och Alfie på engelska. I denna essäistiska polyfoni ges röst åt några av de upplevelser och erfarenheter dessa läsningar gett. I en öppen inbjudan bad vi förskolepersonal i ett antal länder berätta om vad Alfons Åberg satt i spel i deras barngrupper, och hos dem själva som förskolepersonal eller familjemedlemmar. Uppmaningen från oss var öppen: reflektera över era erfarenheter av högläsning av Alfonsböckerna och barnens reaktioner på dessa. Breven vi fick tillbaka vittnar om en stor uppskattning och betydelse av dessa böcker för generationer av läsare. Vissa har läst någon av böckerna för barn och sett vad de fått för reaktioner, medan andra själva reflekterat över tidigare möten med dessa böcker. Såväl vuxnas som barns röster kommer till tals. Efter att brevskrivarnas och barnens perspektiv fått framträda reflekterar och diskuterar vi kort om några av de viktiga erfarenheter, upplevelser och frågor som dessa brev kommunicerat. Det är intressant att få inblickar i hur Alfonsböckerna ses och används i olika kulturella sammanhang, utifrån vilket vi kan lära oss om barndomars likheter och skillnader.

Ett brev nådde oss från Ryssland. Förskollärare Nadezhda Koroleva skriver så här:

Today we read with the kids "Well, you are an inventor, Axel!"<sup>5</sup> It turned out that I was worried in vain that two-three-year-olds would not be able to handle the book. As soon as I opened the first page, as soon as I said the names of the main characters, all attention was immediately on them. The story is painfully understandable: busy parents, immersed if not in the newspaper, then in the phone, and they, the children who want, no, eager to play, especially with their dads, whom they see so rarely.

When we moved on to the helicopter story, we naturally wanted to turn into a helicopter ourselves. This is where it started!

If not for the dinner we were invited to, we would have gone to the jungle with Axel

and his dad. I have already prepared a box of wild animals.

And reading began in the same way as in the book, with a box of toy tools. Remember the names and purpose of each. Practiced in hammering "nails".

And even earlier they played the game "Dangerous - non-dangerous". Dangerous items were placed in the red bag, non-dangerous items in the green one. The saw, of course, was sent in a red bag.

Therefore, dad's appeal to Axel "Just don't touch the saw!" was clear to the children.

...I am always admired in Swedish writers through the ordinary way of showing a great childhood experience and conveying it subtly, with gentle humor. This is such a special focus of vision: to look at the situation both through the eyes of a child and a kind, ironic adult.

The picture is straight from life, but at the same time with artistic fiction. And he is organic, as it is transmitted through the child's play.

Ett brev kom till oss från Danmark. Pia Rosa Jørgensen, dagtilbudsleder (sv. förskollärare) i Børnehuset Vingesus skriver så här:

Alfons Åberg har fyldt i hele mit barndomsliv og senere hen i mit voksenliv hvor jeg målrettet har læst op af de mange Alfons-bøger til både mine egne børn og børn i børnehaver - for at viderebringe den litterære glæde ved de lune og humoristiske fortællinger, som jeg mener Alfons Åberg kan give.

Alfons Åberg vækker forskellige følelser i en, når man drages ind i hans verden. Fra et børneperspektiv genkendes Alfons glæde, når der holdes fødselsdagsfest eller når han har bygget en hule med hans gode ven Mille. På ganske enkel vis og med ganske enkel illustration lander man i hans verden og han rammer nogle følelser som vi alle kan genkende på forskellig vis. F.eks. også når han føler sig uretfærdig behandles at nogle drenge der driller – eller når han "bare lige" skal noget.

Ligeledes vækker Alfons latteren frem – især i selskab med hans far. Alfons far er finurlig og vidunderlig på én og samme tid. Mange gange har jeg citeret Alfons far med ordene: "hver ting til sin tid Alfons". Fordi hans rolige gemyt og tilgang til Alfons' til tider iltre temperament, virker både inspirerende og som gode råd i det til tider travle børne- og familieliv. Jeg synes næsten man kan tillægge Alfons far en anbefalelsesvær-

5. Listigt, Alfons Åberg på svenska.

6. Aja baja, Alfons Åberg på svenska.

dig filosofisk tilgang til livet, som mange kunne lære af. Jeg husker f.x. historien som slutter med at far har handlet og sidder i sin stol med avis og pibe og pludselig hører: dryp dryp. Så er han kommet til at lægge isen på hattehylden og den drypper ned på gulvet. Så ler han og Alfons og man sidder som tilskuer og mærker den hyggelige stemning og tosomhed de har. Det er så fint.

En anden fortælling og måske min yndlings er Alfons' bekendtskab med Hamdis soldaterfar.<sup>7</sup> Her bygger Alfons og Hamdi en hule mener jeg og så kommer der nogle drenge og ødelægger det. De fortæller det til Hamdis soldaterfar som udtrykker: "Jamen så må vi bygge det op igen – liges om tissemyrerne". Den tilgang er så smuk og enkel – helt modsat 'øje for øje' – og der er så meget læring i de små vise ord. Det har jeg også draget ind i den pædagogiske praksis f.x. når en konflikt har været under opsamling.

Jeg synes Alfons Åbergs historier er tidsløse – på mange måder lige så aktuelle som for 30 år siden – det i sig selv er fantastisk. Tempoet er nedtonet og roligt og udramatisk – næsten som hvis det foregik i langsom gengivelse. Det har vi brug for i historierne. Mange børnebøger er fuld af fart og tempo – men indimellem er det faktisk rart når det går langsomt.

Jeg er vild med Alfons Åberg, det er min egne børn også – og de børn som jeg gennem tiden har læst Alfons for.

Ett brev kom från Polen och läraren Małgorzata Swędrowska:

Albert Albertson in Poland

Books about Albert Albertson are loved in Poland by young preschool readers. A great merit in spreading the story of an exceptional boy and his extraordinary father is the publishing house Zakamarki and its editor-in-chief Katarzyna Skalska, who translated all the subjects of the series from Swedish. With each subsequent premiere of the book, numerous master classes for children are organized, as well as conferences and meetings for teachers and librarians.

The qualities of the book can be found in each layer: language, theme and illustrations. Simple language and narration from the child's point of view reaches the little recipient without unnecessary explanation. Topics close to children, such as the experience of emotions, the child's place in the adult world, the importance of loved ones in the

---

7. *Alfons och soldatpappan* på svenska.

development of a small person, absorb the attention of young readers. A distinctive illustration catches the eye and not only helps to concentrate on the text, but also encourages reflection and questioning.

Albert is loved in kindergartens because he easily fits into the main curriculum of young children in Poland. Attention is paid to the role of emotions (sadness, fear, joy, anger, indifference, disgust) and values (friendship, peacefulness, cooperation, altruism, etc.).

Albert is loved in families, because the content contained in the book is addressed to both younger children and parents. The author beautifully, with his stories, "talks" with us, adults, reminds us that the most important thing in the life of a child: to be loved and accepted, and that the need for intimacy and physical presence should accompany each child-parent family series.

*Goodnight Albert*<sup>8</sup> and *Hurry Albert*<sup>9</sup> – used in family workshops to strengthen the bonds between children and their parents in the immediate vicinity of reading.

The children themselves (usually boys) choose the story about Albert and the monster, and about the mysterious friend of Molgan. They want to listen to how to deal with difficult emotions.

A personal memory from my home. My four-year-old daughter (now thirteen) demanded that every day, for six months, read her all the Albert books available at the time. At one point, she asked to read not Albert Albertson, but Agusia Aguson. My daughter's name was Agnieszka, and when she was little, we called her her "Agusia". My daughter identified so strongly with the stories in the book that she felt like she was their heroine!

And I know that books are brilliant, because before my eyes the reader's point of view has changed more than once, the view of the world has expanded, the world of imagination and reflection has opened up.

---

8. *God natt, Alfons Åberg* på svenska.

9. *Raska på, Alfons Åberg* på svenska

Ett brev kom från Grekland. Eleine skriver så här:

I read the *Vem räddar Alfons Åberg?* and the *Lycklige Alfons Åberg!* in Greek.

I think it attempts to take a child's perspective and avoid adults' indoctrination.

That is rare nowadays since many books for preschool attempt to teach. It is simple but not simplistic.

Alfons is respected as a child since his adventures are worth to be narrated on their own.

The illustration's style is very unique as well. You know that it is an Alfons book.

When you read it so it works as a thread that ties the stories together.

The children's comments on this book where "Alfons is a good friend". The children liked that (the friends) ate together and argued.

They prefer the real Alfons' friend because "He truly plays" and the important thing is that "they love each other".

For the second book all the children identified with Alfons since they also want every day to be a special day.

The children showed great interest in the images as well.

Från Japan kom följande redogörelse av hur läsningen av Alfons Åberg togs emot av barnen på förskolan. Förskollärarna berättar via Aiko Oshiro hur barnen har kommenterat läsningen av *God natt Alfons Åberg*:

Name of the book is *Oyasumi Alfons*, published in 1981 in Japan. Read to a class of 5-year-old children.

Children listened to the story very curiously and some got interested in the name 'Alfons' because they have never heard of the name. The picture looked special, so children looked the pictures curiously as well, particularly the picture from the last page (a window with a night sky and twinkle stars). They said it's beautiful.

Comments from the children:

- Alfons is 4 years old, so he is smaller than us. But why does he use bedpan? Isn't bedpan for even smaller kids?



Skissmaterial till boken *Milla och Mållgan mitt i natten*, utgiven 2011.



- Alfons is a bad boy because he annoys his dad. He spilled juice on purpose. I always brush teeth and then go to bed, but he didn't.

- Alfons' dad is so nice, he does whatever Alfons says.

- My dad will get very angry if I spill juice on the bed on purpose. He will not let me take juice to the bed from the beginning.

- Why is Alfons' dad so nice?

- I think it's because he loves Alfons.

- Why doesn't mom show up? Why doesn't Alfons has a mom?

- What about sisters or brothers?

- Maybe mom is already sleeping.

- Maybe mom is doing some shopping.

- Alfons is nice, too. He put blanket on his dad. He did so because it's too cold without blanket.

- I guess Alfons wanted to say "Thank you" to dad for reading the book. But dad fell asleep, so Alfons put blanket on him instead.

- I think Alfons loves his dad, that's why he put blanket on him.

-Akari (daycare teacher) asked children why dad fell asleep at last:

- He's tired because he did everything Alfons asked him to do. No wonder why he's so tired.

What the daycare teacher (Akari Chido) thought about the book:

The pictures were interesting and special, some parts are painted, some are not painted.

The book has warm atmosphere, and the book shows how tough it is to raise children. When parents have a child like Alfons, it might be tough, but his dad is so patient and nice.

She wondered about what the purpose of this story is. Is it encouraging children to become independent and caring? Is it about encouraging children to do what they can do by themselves? It was not so clear like many Japanese picture books, so it was very interesting to know about Alfons book for the first time.

Från Iran fick vi två berättelser från mödrar: Azade Nikoogoftar skriver:

Nazanin excitedly ran to me and said mom, look what I got as a gift. I saw a bunch of colorful books in her hand. I took the books to see what it was, and I must confess that I was not less excited than she was when I saw the names of the books, the book collection of my childhood animation hero; It was relaxing, smart and intelligent, a lovely child and many other things. I was always waiting for its broadcast on TV, during my childhood, like these days, you couldn't watch any cartoon whenever you wanted. I was in my dreams that my daughter said "-Mom, mom, read these to me" and bring me back from my childhood to the moment of parenthood.

Before that, I didn't even know that the Alfie Atkins collection had a volume of books, and I was overwhelmed by the joy of seeing the books, and as if Nazanin spoke to my heart, we sat on the floor in front of the door and started reading together, and this reading continued. Now, Alfie had become a lovely friend and fulfilled all the dreams that I had in my head after watching Alfie's animations, but I didn't have the courage to try.

One day, to my surprise, I realized that even though the door was not locked, I could not open it, and that's when I found out that Nazanin had closed all the doors of the house and closets together with a ball of yarn. Or she insisted on there was a monster in her closet. I didn't understand what was going on that night, but when we were reading Alfie Atkins book tomorrow morning (named *Are you Scared?*), I realized what was going on. Or when I had to put extra plates and spoons on the dining table and Nazanin said: "Mom, I have a guest who is my friend that you don't see and her name is Anya, like Alfie." We have a great time together!

In short, these stories were repeated over and over again, and they were because of Alfie's. To be honest, I was heartbroken when they happened, as if someone was living my dreams.

This also happened to my younger son many times when he was 5-6 years old, but he had a serious problem with Alfie. Alfie did not have a mother and this was very sad

from Mehrdad's point of view. We talked many times about the fact that all children may not have the blessing of having both parents, but Mehrdad felt sad for Alfie and always wished that Alfie's mother will be found in the next story.

In addition to parenthood, my teaching experience also shows this sense of closeness that children feel with Alfie by reading Alfie Atkins' books. He lives the question and imaginations of children, and this is the issue that has made me as a parent and teacher, read some of his books more than 50 times in order to reduce the thirst of realizing children's dreams in the Alfie world.

Också från Iran berättar läraren Mojgan Nematollahi:

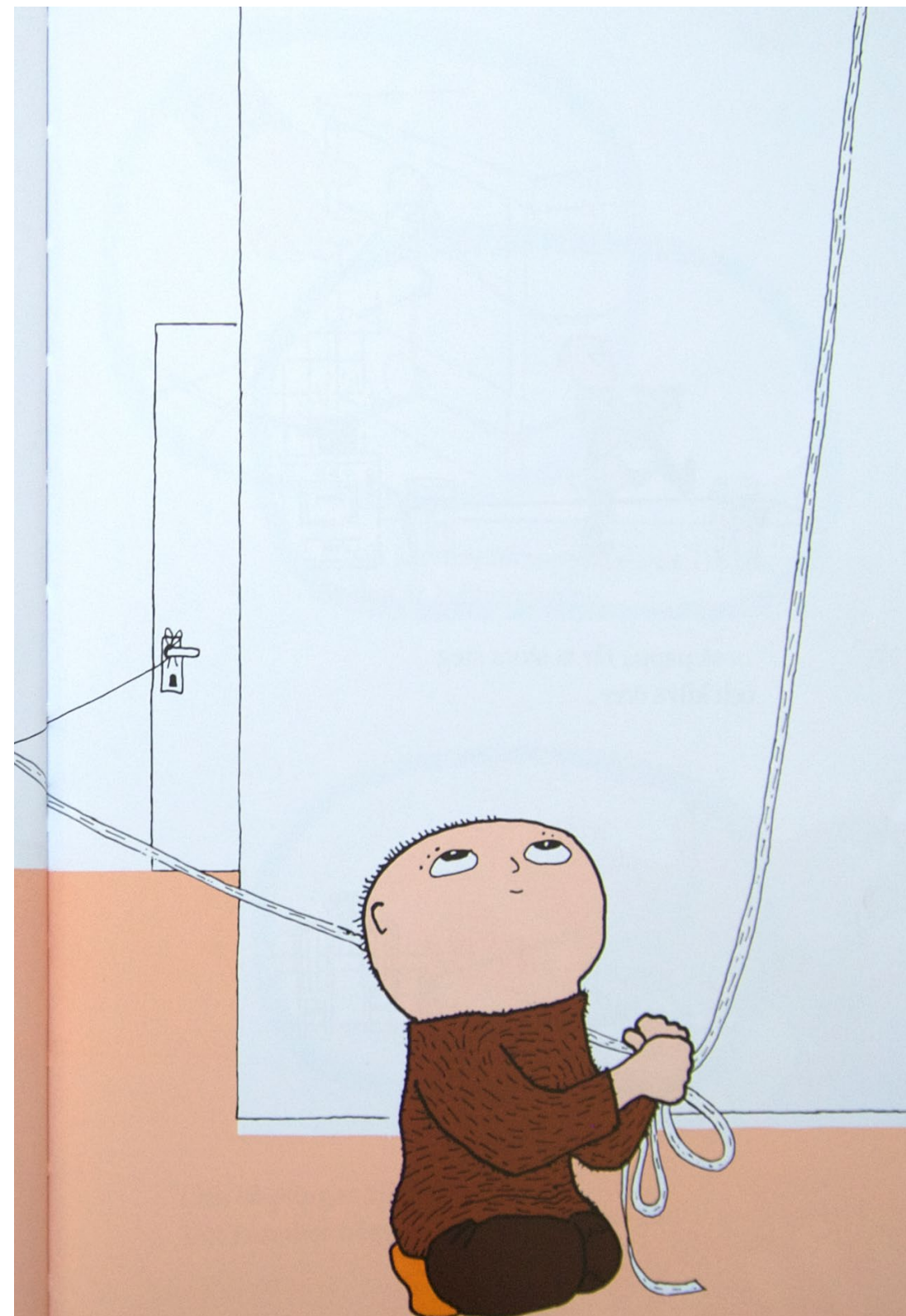
The text of the book and the main character – who despite not being with his father at the time of Alfie's request and always doing the right thing in their opinion – lead children go back to reading one by one and wait for the continuation of the story. In my opinion, Alfie's dreaming and clear illustration even in translated books helps the child to have an easier idea of the story and obviously from the point of view identify his mind and his desire with the character of the story.

Continuing the conversation to request communication with the father, something that was and is bold in the societies of yesterday and today, and despite the fact that families are becoming more dynamic, this need for communication is felt more.

Old thrills and fears such as meeting with aliens, flight and courage or the eerie state before sleep and the rest of the titles are the secret of the immortality of Alfie Atkins' stories.

Also, the new approach of Iranian families and their attention to entertainment literature along with educational literature and the abundance of such books in the family library, causes the share of such books in the library of children and kindergartens to be higher than before.

Once, my child and I were reading one of these books together, she laughed and then found common points like my dad is very sensitive about cleanliness; my father keeps the wastepaper until the last moment; and whenever I want to marry my father (I attach ornaments to him like my aunt) he gets upset. I remember one of the children said that my father is only in charge of shopping in our house and my mother only writes, but we don't go together because my mother buys more than the list and they fight, and it was very interesting that the child knew this difference.



Detalj ur boken *Bara knyt*, Alfons!, utgiven 1988.

## Några likheter och skillnader i att erfara Alfonsböckerna

De brev vi mottagit från så skilda platser på jorden (Ryssland, Danmark, Polen, Japan, Grekland, Iran) rymmer såväl likheter – återkommande teman – som skillnader, saker som står ut, kanske som förvånande, i olika sammanhang. I denna avslutande del ska vi kort lyfta några av dessa gemensamheter och skillnader och vad vi kan lära oss av dessa. Vad som framstår för oss när vi läser de brev vi fått är att läsningen av böckerna om Alfons Åberg aktualiserat en rad spänningar. Dessa kan sammanfattas med följande uttryckspar:

- Identifikation (vardagligt) – exotik (ovanligt)
- Barn – vuxen (intergenerationsrelationer)
- Spegla sig i fiktionen – att få idéer från fiktionen
- Lek – fantasi (interfiktionalitet)

Den spänning som vi här benämnt i termer av relationen mellan identifikation och exotik handlar om hur läsare på olika sätt upplevt att Alfonsböckerna skildrar det vardagliga, det man känner igen. Till exempel nämnde Jørgensen "ska bara" ("han bare 'lige skal' noget") och hur "han rammer nogle følelser som vi alle kan genkende på forskellig vis". Ett annat exempel såg vi i brevet från Nadezhda Koroleva, som

lyfter igenkänning genom att resonera om hur "The story is painfully understandable: busy parents, immersed if not in the newspaper, then in the phone, and they, the children who want, no, eager to play, especially with their dads, whom they so rarely see". Hon lyfter också denna vardaglighet utifrån bilderna i böckerna: "The picture is straight from life, but at the same time with artistic



Skissmaterial till boken *Osynligt med Alfons*, utgiven 1998.

fiction"; det vardagliga är likafullt konstnärligt skildrat.

Det vardagliga står i ett spänningsförhållande till det främmande (eller som vi här kallar det, det exotiska). Det senare blir bland annat synligt i resonemang om barn-vuxenrelationer, som så många av brevskrivarna tar upp. Till exempel talar Małgorzata Swędrowska om Alfons och hans "extraordinära far". Böckerna kan till och med fungera som incitament eller inspiration för att forma nya familjerelationer. Denna möjlighet lyfts av Mojgan Nematollahi: "Continuing the conversation to request communication with the father, something that was and is bold in the societies of yesterday and today, and despite the fact that families are becoming more dynamic, this need for communication is felt more".

Den vuxen – barn-relation som i böckerna skildras genom Alfons och hans far är också något som barnen som lyssnat på berättelserna tagit fasta på. Azade Nikoogoftar berättar hur "this also happened to my younger son many times when he was 5-6 years old, but he had a serious problem with Alfie. Alfie did not have a mother and this was very sad from Mehrdad's point of view. We talked many times about the fact that not all children may have the blessing of having both parents, but Mehrdad felt sad for Alfie and always wished that Alfie's mother will be found in the next story". Slutligen, från Polen berättar Małgorzata Swędrowska hur böckerna om Alfons "used in family workshops to strengthen the bonds between children and their parents in the immediate vicinity of reading". Det vill säga, böckerna blir handgripligen resurser i arbete med att stärka relationer mellan barn och deras vårdnadshavare. Böckerna blir så särskilt tydligt mötesplatser för skilda erfarenheter och positioner. Detta knyter an till den andra termen i nästa spänningspar vi identifierat i breven: att spegla sig i boken kontra att få idéer från boken.

**" Bilden ska ge associationer långt utöver vad den är. Den är kronan på verket. Jag vill att bilden ska flyga, flaxa vidare. "**

GUNILLA BERGSTRÖM, CITAT UR TEXTEN "ALFONS ÅBERG – 50 ÅR AV NYFIKENHET OCH VARDAGLIG KÄRLEKSFULLHET", AV ANNIKA GUNNARSSON, 2021

Citat på väggen under utställningen *Gunilla Bergström – Här är Alfons Åberg*, 30.1-18.4 2022, Nordiska Akvarellmuseet.



En aspekt av generationsrelationer som vi här diskuterat är att flera brevskrivare betonar hur böckerna rymmer såväl ett *barnperspektiv* som ett *vuxenperspektiv*.

Koroleva skriver bland annat om “the ordinary way of showing a great childhood experience and conveying it subtly, with gentle humor. This is such a special focus of vision: to look at the situation both through the eyes of a child and a kind, ironic adult”. Eleine skriver att “I think it attempts to take a child’s perspective and avoid adults’ indoctrination. That is rare nowadays since many books for preschool attempt to teach. It is simple but not simplistic”. Genom detta dubbla perspektiv – barnets och den vuxnes – görs också barnet till en aktör, någon som får delge sitt sätt att se. Det kan man vidare tänka sig ha socialiserande implikationer för barn som möter denna – och annan sådan – litteratur: att erfara att de också har rätt att bidra till samtal och meningsskapande i relation till vuxna.

Att få idéer från böckerna för hur något kan göras i verkliga livet, gäller som sagt familjerelationer (intergenerationsarbete). Men det kan också omfatta andra saker. Ett exempel kommer från Pia Rosa Jørgensen som skriver om böckerna som “inspirerande og som gode råd i det til tider travle børne- og familjeliv”. Hon nämner exemplet om Alfons och Hamdi: “Her bygger Alfons og Hamdi en hule [...] og så kommer der nogre drenge og ødelægger det. De fortæller det till Hamdis soldaterfar som undtrykker: ‘Jamen så må vi bygge det op igen – ligesom tissemyrerne’. Den tilgang er så smuk og enkel – helt modsat ‘øje for øje’ – og der er så meget læring i de små vise ord. Det har jeg også dragig ind i den pædagogiske praksis fx når en konflikt har været under osamling”.

Ett sätt varpå berättelserna kan bli resurser för att hantera verkliga och vardagliga problem berättas också av Oshiro:

A 4-year-old boy called H has hyperactivity and has problem with falling asleep during nap time (he usually cannot fall asleep except when one certain teacher B is beside). He concentrated on listening to the Alfons story (which is very special according to Akari). On the same day at nap time the teacher B was not there, so Akari sent him to bed and asked him “Is it OK that I am at your side instead of B?”. Usually H rejects but he said “It’s OK but only if you say to me Oyasumi (Good night) H, like Alfons. Could you say it to me please?”. So Akari said “Yes, I will say it. Oyasumi H”. Then H fell asleep without any problem. Akari says she was so surprised. Even a couple of days later, he asked the same to Akari and he fell asleep after Akari said “Oyasumi H”.

I teoretiska termer kan man säga att denna episod illustrerar mediering. Begreppet mediering innebär att vad man i en sociokulturell teoritradition kallar kulturella redskap och artefakter – såsom i detta fall en bok med dess berättelse i ord och bild – träder emellan barnet och världen och formar hur världen ter sig. Vi ser på, tänker om och deltar i olika aktiviteter med hjälp av de redskap/artefakter vi blivit bekanta med. I detta fall handlar det om att berättelsen fungerar som en resurs för barnet i kommunikation med den vuxne att reglera sina känslor (vad man i psykologisk litteratur kallar exekutiva funktioner). Man kan i exemplet tänka sig att det också här omfattar att identifiera sig med, eller leva sig in i berättelsen om, Alfons.

Att leva sig in i berättelserna kan båda vara ett sätt att förverkliga önskningar som man saknar möjligheter eller mod för att faktiskt själv göra, som berättas om i brevet från Azade Nikoogoftar. Hon berättar om hur hennes dotter ville att det skulle dukas en extra uppsättning tallrik och bestick åt en osynlig kompis (Anya, likt Mållgan).

Förestående exempel handlar om relationen *fiktio-verklighet*. Men det berättas också i breven om hur böckerna om Alfons blir del i vad vi här väljer att kalla *interfiktionalitet*, alltså i att upprätta relationer mellan fiktioner (inter betyder mellan, jfr intertextualitet, intersubjektivitet). De fiktioner som relateras är *berättelsens* och *lekens* (föreställda värld). Till exempel berättar Małgorzata Swędrowska om hur “the world of imagination and reflection has opened up” för barn genom att få höra Alfonsberättelserna. Dessa skapar inspiration till vidare lek (se till exempel i Azade Nikoogoftar om hur dottern knyter fast dörrarna med garnnystan).

De röster som i detta kapitel fått framträda visar på ett övergripande plan hur barn-domar rymmer såväl likheter som skillnader och hur Alfonsböckerna liksom annan litteratur – och i vidare mening konst – lever i dialoger av meningsskapande, som i dessa fall aktualiserar generationsrelationsmönster, det vanliga och ovanliga, reflektion och initiering och lekens och fantasins relation till varandra och till verkligheten. Att böckerna kan läsas utifrån olika kulturella horisonter och erfarenhetssfärer och ändå relateras till implicerar att de inte har sin betydelse låsta utan rymmer potential för skilda läsningar. Skilda läsare kan rymmas i de världar som skapas i och av dessa text- och bildkonstverk.

## Referenser

Bergström, G. *God natt, Alfons Åberg*, 1972, Stockholm: Rabén & Sjögren

*Aja baja, Alfons Åberg*, 1973, Stockholm: Rabén & Sjögren

*Raska på, Alfons Åberg*, 1975, Stockholm: Rabén & Sjögren

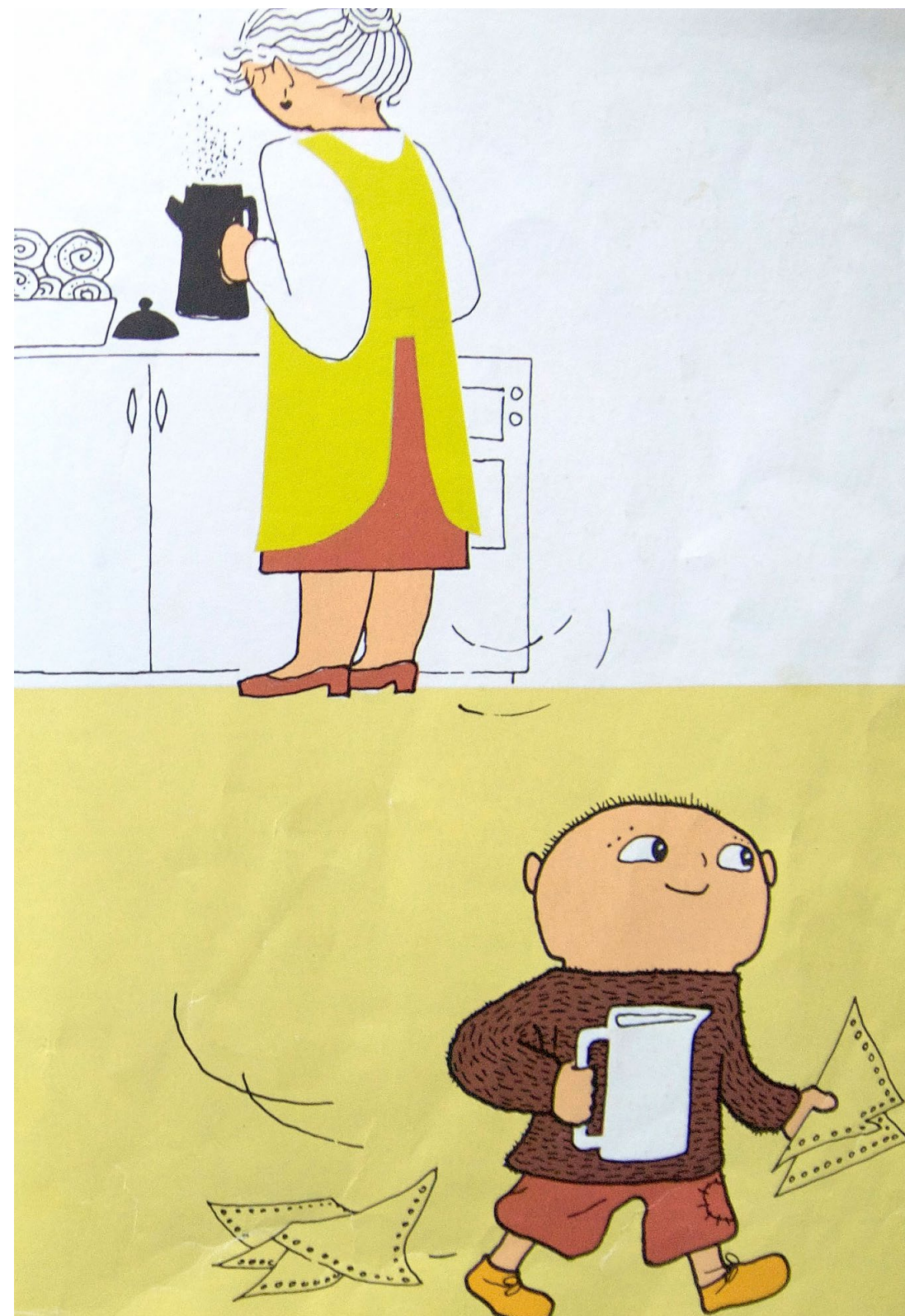
*Vem räddar Alfons Åberg?*, 1976, Stockholm: Rabén & Sjögren

*Listigt, Alfons Åberg*, 1977, Stockholm: Rabén & Sjögren

*Är du feg, Alfons Åberg?*, 1981, Stockholm: Rabén & Sjögren

*Lycklige Alfons Åberg*, 1984, Stockholm: Rabén & Sjögren

*Alfons och soldatpappan*, 2006, Stockholm: Rabén & Sjögren



Detalj ur boken *Lycklige Alfons Åberg*, 1984.

# EPILOG

*Cecilia Wallerstedt & Tarja Karlsson Häikiö*



# EPILOG

I denna antologi föreligger sex reflekterande texter där Alfons Åberg står i centrum, jämte sin piprökande, snälla och kanske lite sävliga pappa. Jonte Nynäs och Kristian Berglund beskriver i sitt kapitel vad som hände på Nordiska akvarellmuseet när Gunilla Bergströms bilder kom upp på väggarna, och när det gjordes plats för lek i museirummet. Museum är ofta en främmande miljö för barnen, men Alfons Åberg bjöd på igenkänning, och detta tycktes skapa en stor drivkraft för barnen att ta sig an utställningen. Pernilla Lagerlöf samtalar med två vuxna och ett barn om deras relation till Alfons Åberg och finner Alfonskaraktären på en resa ut från böckerna och in i filmens och dataspelets värld, över generationer av barndomar. Även om tiden tycks stå stilla under åren som Bergström skriver om Alfons, så utvecklas marknaden för barnkultur, vilket öppnar för viktiga reflektioner om transmedialitet: vad förändras och vad adderas till ett fenomen när det transformeras till nya medier? Med åren har exempelvis musiken från kortfilmerna, och tempot med vilken berättelsen återges i filmerna, blivit lika förknippade med Alfonsfiguren som hans tecknade hår och klädstil.

Tarja Karlsson Häikiö besöker två förskolor och ser hur Alfons Åberg dyker upp i musikexempel som barnen tar med sig hemifrån, och i ljudböcker och lekmiljöer i form av dockskåpsliknande iscensättningar. Alfons Åberg blir en del i förskolans arbete med att undersöka tid och tempo. Bilderböckerna, och dess digitala efterföljare, blir till källor för kunskapande i förskolans miljö. Tiden som problematiseras i förskolans temaarbete intresserar också Marie Bendroth Karlsson. Hon iakttar ur ett filosofiskt perspektiv hur samhället accelererar, medan Alfons Åberg och hans pappa verkar hålla fast vid det långsamma tempot, där det finns tid för lekar och berättande. Bendroth Karlssons slutsats är att böckerna om Alfons Åberg kan läsas som en samhällskritik av vår samtid, där tid mer och mer verkar vara en bristvara. Pappa Åberg hade tid att stanna kvar i lekar med Alfons och avbröts inte av telefonsamtal eller aviseringar på sociala medier. Cecilia Wallerstedt undrar vidare vad som händer i relationen mellan Alfons Åberg och hans pappa, och andra vuxna gestalter som förekommer i böckerna. Vad kan vi lära av de bilder som ges av vuxen-barn-relationer i böckerna? Ibland sägs det att vuxna dödar fantasin, men Wallerstedt identifierar i Bergströms fiktiva värld olika roller en vuxen kan ta, där de många gånger möjliggör snarare än hindrar leken och fantasin.

Ingrid Pramling Samuelsson och Niklas Pramling frågar till sist förskollärare, föräldrar och förskoleforskare världen över vad de har för erfarenheter av att läsa böckerna om Alfons Åberg med barn. Vad händer med läsare i Ryssland eller Grekland när de möter den unga pojken i miljonprogramslägenheten från 1970-talet, där han bygger sin låtsashelikopter för att resa ut i fantasin? De finner att böckerna rymmer både barns och vuxnas perspektiv, vilket erbjuder möjligheter att få erfara hur möten över generationer kan bidra till meningsskapande.

I denna avslutande text kommer vi att diskutera två teman som går igen genom de olika texterna, som kan lära oss något om både konst och lärande, två av de intressen vi förenar i SAKS-gruppen (Studier av konstnärligt seende), som tillsammans gjort denna bok.

## Rörelsen mellan fantasin och verkligheten

Vad som återkommande märks i alla sex texterna är intresset för rörelsen mellan det vardagliga och realistiska å ena sidan, och det fantasifulla, kanske främmande, å andra sidan. Författarna använder olika terminologi för att diskutera detta, men gemensamma drag kan skönjas, till exempel genom relationen mellan *som är* och *som om* som diskuteras av Wallerstedt, identifikation och exotik, en spänning som identifieras av Pramling Samuelsson och Pramling, det verkliga och det överkliga som Kristian Berglund och Jonte Nynäs tar upp, och det bekanta och det främmande som beskrivs av Karlsson Häikiö. Det spännande är att dessa olika begreppspar inte tycks representera två motpoler. Det finns istället en rörelse mellan dem som verkar snarare dynamisk och komplex än enkelriktad. Ett exempel på detta är när Bergström säger i en intervju som refereras av Berglund och Nynäs, att hennes skildringar i böckerna är ett sätt för henne att förverkliga sina idéer. Det börjar så att säga på idéstadiet, i fantasin, och att teckna dessa föreställningar (om verkligheten – Bergströms böcker beskrivs ofta som exempel på realism) i kollagebilder och texter, är ett sätt att göra verklighet av det föreställda. Bergström beskriver också hur hon strävar efter att sätta den något överkligt tecknade Alfons i en igenkänningsbar och verklig miljö, uppbyggd av utklippta fotografier av exempelvis hus och gardintyg i bilden av lägenheten.

När bilderna sedan tas till museet och museipedagogerna därtill gestaltar de platta bilderna som tredimensionella rum, till exempel genom att bygga upp helikoptern som Alfons snickrar i en av böckerna, då blir fantasin (gestaltad i en verklig bok) återigen så att säga "förverkligad" (formgiven i rummet). En idé om en helikopter blir en tecknad helikopter, som blir en tredimensionell "verklig" helikopter, som blir till en idé om en helikopter för de barn som kommer dit och leker. Barnen får chans att leva sig in i sagan, genom lekmiljön, och därmed återigen försätta den i fantasin. Kan vi hitta en motsvarighet till begreppet att *förverkliga*? Kanske att *fiktionalisera*? Detta torde vara en central del i ett konstnärligt kunnande, som barn kan utmanas till med hjälp av bilderböckerna och de vuxnas stöd. Om att ha en idé och göra den verklig – förverkliga – är en rörelse från *som om* till *som är*, så vore att fiktionalisera att röra sig från det verkliga (som är) och ut i fantasin (som om). Men vad är då "det verkliga"?

Även om Alfons beskrivs som verklighetstrogen och vardaglig så reser Bendroth Karlsson kritik mot denna föreställning. Det speglar inte verkligheten, hävdar hon, att en pappa i sakta mak tycks ha tid att leka. I Pramling Samuelsson och Pramlings internationella utblick går också att iakttä att det som verkar bekant och vardagligt för någon, är annorlunda och främmande för någon annan. Ett barn som ges röst i deras kapitel uttrycker en sorg över att mamma Åberg inte finns med i berättelsen. Detta blir något som sticker ut för barnet, som inte känns igen; den ensamstående pappan bjuder inte på igenkänning för detta barn. Men det obekanta kan också stimulera till nya sätt att se på något, både att diskutera hur världen kunde se annorlunda ut och att kunna prova att leka, eller vara, som Alfons Åberg. Detta skriver Karlsson Häikiö också om när hon beskriver att forskollärarna hon mött vittnar om hur Alfons Åberg gör det möjligt att utmana och lära om normer. Fiktionen kan överföras till verklighet – förverkligas – och vice versa.

Precis som det på museet byggdes upp lekmiljöer som var gestaltningar av böckernas innehåll, så gjorde forskollärarna i Karlsson Häikiös exempel något liknande. De tapetserade små rum och skapade laminerade figurer som var hämtade från Alfonsböckerna. Detta gjorde de som ett stöd för barnen att själva komma igång med leken och fantiserandet utifrån händelser i böckerna. De möblerade Alfonsrummen skapade igenkänning för barnen, de var bekanta från böckerna, och utifrån dem kunde de gestalta något nytt. På samma sätt skapades en rörelse mellan det bekanta och främmande när de nya barnen på förskolan fick ta med sig något välkänt hemifrån (musik – någon tog med sig just Alfonsskivan) till den nya obekanta miljön (förskolan). Detta var ett sätt att arbeta som de tillämpade för att möjliggöra kunskapande och relationsskapande.

Wallerstedt skriver om hur den fiktiva världen kan lära oss något om "verkligheten". I hennes fall handlar det om hur gestaltningar av vuxen-barn-relationer kan te sig på olika sätt, och hur de vuxna kan bidra till, och stötta, barns fantiserande. Wallerstedt refererar också forskningsmetodologisk litteratur där detta att använda fiktionen för att dra slutsatser om verkligheten är en erkänd metod. Ibland fångar forskare upp en tes om människans psyke som framträder i en roman, och undersöker med experiment om tesen kan visa sig ha en mer generell giltighet. På detta vis kan inte den vedertagna kunskapen alltid vara den allenarådande utgångspunkten för fantasin, utan fantasin kan också vara med och skapa ny vedertagen kunskap.

## Vad händer med tiden?

Frågan har flera bottenar. Dels kan vi i denna antologis kapitel läsa reflektioner om vad som händer efter hand – med tiden – när decennierna går och samhället utvecklas. Dels är flera författare upptagna av frågan om den tidliga aspekten tempo. Om vi börjar med tiden i betydelsen historien, framträder detta tydligt i Lagerlöfs text. När Gunilla Bergström började skriva om Alfons på 1970-talet fanns inga dataspel. Alfons var en litterär karaktär som alltmer kom att få en kulturell kvalitetsstämpel. Det som hänt – med tiden – är att Alfons blivit film och fått en signaturmélodi. Han har också plockats upp av den kommersiella utbildningsteknologiska industrin som använder varumärket för att skapa underhållande och pedagogiska dataspel. Lagerlöf resonerar om att den kvalitetsmässiga sfär som omger Alfons är säljande för föräldrar som tänker upplåta så kallad "skärmtid" till sina barn. Barnen kommer att lära sig något av spelet, säger industrins försäljningsargument, och Alfons signalerar på något sätt en god barndom, såsom det var förr.

Samtidigt kan Lagerlöf utifrån samtalet med tre personer som alla är välbekanta med Alfons på olika sätt, beskriva skillnader i mötet med Alfons i bok- eller dataspelsform. De olika medierna erbjuder olika upplevelser. Böckerna som ligger på bordet under samtalet används som referenspunkt vid flera tillfällen – deltagarna bläddrar i dem och pekar för varandra ut olika saker de lagt märke till. När den yngste deltagaren startar spelapplikationen på sin datorplatta beskriver Lagerlöf det som att han försjunker i spelet och har svårare att stanna upp och reflektera tillsammans med de andra, då han riskerar att missa någon del av spelets förlopp. Deltagarna i samtalet kommer också fram till att böckerna är de som är mest livliga, till skillnad mot spelet som framstår som mer platt. Detta trots att det i dataspelsmediet har tillförts både

rörliga dimensioner och ljud. Det livliga syftar här på de läsandes egna tankar. Böckerna lämnar utrymme för deras egna fantasier och tolkningar, och därmed uppfattas de av deltagarna som mer livliga. Inpassad i dataspelets logik blir pappan också mer ”käck” jämfört med boken, där fler nyanser av hans karaktär tycks få utrymme.

Relaterat till den andra aspekten av frågan om tiden, den om den tidliga aspekten tempo, återger Lagerlöf hur deltagarna i samtalet är upptagna av det långsamma tempo som berättarrösten har i filmerna om Alfons. De använder ordet ”småputtrig” för att beskriva hur Björn Gustafsson läser, i ett långsamt tempo. Ett sätt som deltagarna beskriver böckerna på är att de har ett ”ganska lugnt tempo”. Detta kan också, redan utan den kända uppläsaren, relateras till det innehåll som skildras i berättelserna. Ofta är det lågmälda händelser som återges, till exempel att Alfons leker med verktygslådan medan pappa läser tidningen. Eller att de kommer hem från affären och ska packa upp varorna. Berglund och Nynäs återger att Gunilla Bergström ville gestalta ”delikata dramer även på det lilla planet”. Det handlar således inte om att skriva om de stora äventyren, med kanske de snabbare skeendena, utan att beskriva delar av livet som går långsamt och kräver, eller inbjuder, till eftertanke. Karlsson Häikiö visar hur de på förskolan bokstavligen experimenterade med tempo genom en digital gestaltning av Alfons där en melodi med datorns hjälp kunde skruvas upp i ett högre tempo. Tempot gjorde något med musiken – när det gick snabbare gick det att dansa till musiken.

Bendroth Karlssons analys stannar vid Bergströms gestaltningar i bokform, till skillnad från Lagerlöf som riktat blicken mot transformationer av Alfons till andra medier. I bokformatet går tiden mycket långsamt. Under 40 år åldras inte Alfons mer än två år. Bendroth Karlsson pekar på att tiden ofta är närvarande i form av en klocka på väggen, men saker får ta tid (de lågmälda händelserna), och samhället utanför böckerna är tämligen osynligt. Tidsmarkörer i form av exempelvis datorer träder aldrig in i bilderna, inte heller under de senare åren. Lagerlöf noterar dock de nya perspektiv som blir synliga i den senare berättelsen om Alfons och soldatpappan, där spår av de ”större frågorna” – utanför hemmet – får ta plats. I de nya mediala gestaltningarna av Alfons märks också hur höghusen bytts ut mot förortsvillor. De här förflyttningarna som syns i den transmediala analysen kan också tänkas finnas när Alfons ”fiktionaliserar” av barn i samtida lekar, hemma, på förskolan eller på museet. Vi får inte i något av kapitlen här någon närmare inblick i vad barnen leker med exempelvis helikoptern som byggdes på museet, eller de laminerade Alfonsfigurerna i förskolans lekmiljö, men vi skulle kunna föreställa oss att barnen tar med dessa artefakter in i

den verklighet som gäller för dem, i nutid. På samma sätt tolkas berättelserna utifrån de kulturella referensramar som finns hos barnen i exempelvis Iran eller Ryssland, som speglas i Pramling Samuelsson och Pramlings kapitel.

## Kunskap om konst och lärande

I SAKS-gruppens tidigare antologi, utgiven 2017, diskuterar gruppen genom olika texter vad konstnärligt seende innebär, och vad barn kan lära på museum. En slutsats i boken (Wallerstedt & Pramling, 2017) är att den konstnärliga kunskapen kan beskrivas som en förmåga att kunna se och fråga sig ”Tänk om – det vore jag, tänk om – det är precis tvärt om, tänk om – det som jag tar förgivet är okänt för andra, tänk om – det som andra tar förgivet är okänt för mig” (s. 126). Det konstateras också att ”[d]et som framträder tydligt och med stor samstämmighet genom de olika kapitlen är vikten av att barn engageras och görs delaktiga, och att detta ofta sker genom samtalet, eller den gemensamma berättelsen” (s. 126). Härvarande antologi tog sin början genom att vi såg utställningen av Gunilla Bergströms skisser och bilder på Nordiska akvarellmuseet. Det blev utgångspunkten för de olika kapitlen som alla har bilderboks-karak-tären Alfons Åberg i centrum. Vad vi här kan se är hur en bilderbok, med stor potential för igenkänning i berättelsen, kan just engagera både barn och vuxna. Identifikationen med berättelsens karaktärer och skeenden engagerar till delaktighet, och denna delaktighet blir en sprängbräda för lärande. Genom arbetet med vår antologi har vi således kunnat identifiera något om bilderbokens potential för lärande i konst, men också om andra innehåll. Något centralt som verkar hända i mötet med berättelserna är just att de egna tankarna väcks och utmanas kring de frågor vi reste i boken om konstnärligt seende (2017). Tänk-om-frågorna finns närvarande i relation till Alfons: tänk om jag också skulle ha en låtsaskompis som Alfons, eller tänk om alla inte lever med en pappa och en mamma, som jag gör, hur skulle det vara?

I antologins olika kapitel kan vi också ana den stora betydelse som spänningen mellan det bekanta och obekanta har för lärande. Ibland kan det bekanta knytas till ”verkligheten” och till den vedertagna kunskapen. På motsvarande sätt kan det obekanta höra samman med det överkliga, eller till det som skapas i fantasin. Vi kan härleda ur de olika texterna att vad som är verkligt och överkligt, bekant och främmande, är relativt på olika sätt. Det kan variera beroende på vems perspektiv som anläggs. För att förstå något om lärande (i konst) är denna relation ändå intressant att beakta. Inom kommunikationsforskning uppmärksammas människors tillfälliga



samsyn genom begreppet intersubjektivitet (Rommetveit, 1974; Linell, 2014). Intersubjektivitet råder när några har tillräckligt mycket samförstånd i ett samtal för att kunna förstå varandra och fortsätta samtalet. Detta kan sägas vara eftersträvänsvärt. Men utan att samsynen någon gång utmanas, så vidgas inte de deltagandes förståelser. Ibland behöver förståelser bringas ur jämvikt – förändras – för att utveckling ska ske. Detta kallar kommunikationsforskarna för alteritet. Det är när något börjar skava som frågan kan väckas om det skulle kunna vara på något annat sätt, att se om det finns någon annan lösning. Den igenkänning som Alfons Åberg har bjudit på för många läsare tycks ha ställt läsaren i något slags samförstånd med bokkaraktären, vilket också har varit en förutsättning för att frågor har börjat ställas som väcker eftertanke hos läsaren – en typ av frågor som är centrala för ett konstnärligt seende: tänk om det vore jag, tänk om det vore precis tvärt om?

På det viset hoppas vi att vuxna läsare av denna antologi ska fortsätta att engagera sig själva, tillsammans med barn, i läsning av bilderböcker, samt att låta bilder och berättelser få vara utgångspunkt för samtal om vad som är bekant och främmande – vad som är verkligt och vad som är fantasi.

## Referenser

Linell, P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language: On dialogism and phenomenology. *Language and Dialogue*, 4(2), 165–193.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.

Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2017). Epilog. I C. Wallerstedt, A. Berglund & N. Pramling (Red.). *Konstnärligt seende och vad barn kan lära på museum* (s. 124–127). Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.



Verk och rumsinstallation under utställningen *Gunilla Bergström - Jag ska banne mig rita själen*, 11.2-15.4 2018, Nordiska akvarellmuseet.





# ALFONS ÅBERG

Transmedialitet och generationsmöten  
i tid, lek och fantasi

REDAKTÖRER: Cecilia Wallerstedt, Göteborgs universitet,  
Tarja Karlsson Häikiö, Göteborgs universitet,  
Anna Berglund, Nordiska Akvarellmuseet

FÖRFATTARE: Tarja Karlsson Häikiö,  
Marie Bendroth Karlsson, Pernilla Lagerlöf, Cecilia Wallerstedt,  
Niklas Pramling, Ingrid Pramling Samuelsson,  
Kristian Berglund & Jonte Nynäs

FORMGIVNING: Anna Berglund,  
Nordiska Akvarellmuseet

TRYCKERI: Billes tryckeri AB

NAM PUBLIKATION NR 83

ISBN 978-91-89477-77-3

© 2025 Nordiska Akvarellmuseet  
Södra Hamnen 6, 471 32 Skärhamn

[www.akvarellmuseet.org](http://www.akvarellmuseet.org)

Projektet genomförs med stöd av  
Nordiska Kulturfonden



Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn har sedan 2016 utgjort centrum för nätverket SAKS (Studier av konstnärligt seende). I nätverket deltar konstpedagoger och forskare från de nordiska länderna. Nätverket har tidigare gett ut antologin *Konstnärligt seende och vad barn kan lära på museum* (2017). Denna uppföljande bok innehåller texter som har hämtat inspiration i museets utställning *Gunilla Bergström - Här är Alfons Åberg* som visades 2022. Med utgångspunkt i Gunilla Bergströms bildvärld har författarna varit i dialog med unga och äldre läsare av Alfonsböckerna, barn som besökt utställningen, förskolor som arbetar med Alfonsprojekt och forskarkollegor världen över som har en relation till Alfons Åberg. Författarna har också närläst Alfonsböckerna med fokus på tid, möten och fantasi. Antologin syftar till att ge inspiration till förskollärare, konstpedagoger och andra intresserade vuxna kring hur bilderboken kan bana väg för konsten i barns liv.

#### TEXTFÖRFATTARNA:

TARJA KARLSSON HÄIKIÖ är professor i visuell och materiell kultur på HDK-Valand vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

MARIE BENDROTH KARLSSON är fil.dr tema Barn, fil. kand. konstvetenskap och lektor på Högskolan Borås

PERNILLA LAGERLÖF är universitetslektor vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

CECILIA WALLERSTEDT är professor i pedagogik vid Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

NIKLAS PRAMLING är professor i pedagogik vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

INGRID PRAMLING SAMUELSSON är professor i förskolepedagogik vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

KRISTIAN BERGLUND är konstnär och medieproducent, verksam bland annat vid Nordiska Akvarellmuseet.

JONTE NYNÄS är konstpedagog och pedagogisk ledare på Nordiska Akvarellmuseet.

ANNA BERGLUND är fundraiser och projektledare på Nordiska Akvarellmuseet, skribent och fotograf.

