INNEHÅLL

Gästredaktör för numret *2*

Karin Helander: *Introduktion* *3*

Anne-Li Lindgren:
Utbildningsmedier, kulturperspektiv och ett kritiskt barnperspektiv *8*

Anna Sparrman:
Barnkulturens sociala estetik *25*

Sandra Hillén:
Barn som medforskare av matkultur *45*

Catharina Hällström:
Barnkulturella innebörder i Kamratpostens insändaravdelning *63*

Karin Helander:
”Den var rolig och så lärde man sig nånting, men jag kommer inte på vilket det var.” Om barnteater och receptionsforskning *81*



Gästredaktören

Karin Helander är professor i teatervetenskap och föreståndare för Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet. Hon har publicerat böcker och artiklar om barnteater ur såväl historiska som samtida perspektiv, bland annat *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater* (1998), *Barndramatik och barndomsdiskurser* (2003), samt tillsammans med Leif Zern *”Det skall åska och blixtra kring vår teater”* (2010)
E-post:
karin.helander@teater.su.se

Karin Helander

Introduktion

Detta nummer av *Locus* ägnas åt barnkultur. Det är ett brett ämnesområde som kan avgränsas och angripas på många olika sätt, vilket numrets fem bidrag visar. Kulturbegreppet i sig är mångfacetterat och skiftande, synen på barn och barndom är i ständig (om) förhandling. Barnkultur som universitetsämne är ett resultat av efterkrigstidens framväxande välfärdssamhälle, då barns och ungas kultur alltmer hamnar i folkhemmets centrum. Genomslaget för begreppet barnkultur i svensk offentlighet skedde under 1960- och 70-talen då debatten om barns tillgång till kultur var intensiv, vilket bekräftades i Kulturpropositionen 1974 och med statliga utredningar och rapporter som Barnen och kulturen (1978) där barns behov av kulturell stimulans formulerades.

Ämnet barn- och ungdomskultur upprättades 1977 vid Göteborgs universitet. Samma år startade en grundkurs i barnkultur vid Stockholms universitet och 1980 inrättades där Centrum för barnkulturforskning. Dess förste föreståndare Gunnar Berefelt menade att barnkultur inbegriper lek och förströelse, fritidsbeteenden och andlig förkovran, gestaltade genom exempelvis ord, bild och musik:

> Barnkultur innefattar ett synnerligen vidlyftigt kunskapsområde, som grovt kan uppdelas i två stora probleminriktningar: 1) Kultur av barn, och 2) kultur för barn (Berefelt, 1983, sid. 6).

Den nordiska barnkulturkontexten är stark vad det gäller de radikala förändringar som skett i synen på barn, barndom och barnkultur och som är beroende av samhällsdiskurser om makt, kontroll och styrning. Barnkulturen genomsyras av vuxenvärldens tolkningsföreträde, värderingar och normer. Själva begreppet diskuteras och omdefinieras kontinuerligt. Flemming Mouritsens (2002) tredelade barnkulturbegrepp innefattar:

• vuxenproducerad kultur för barn (där man grovt kan skilja på ”kvalitetskultur” och ”marknadsorienterad” kultur/kommersiell kultur/masskultur),
• kultur tillsammans med barn (som exempelvis kulturskolor) och
• barns kultur – kultur av barn (som barns lek, barns folklore och barns bildskapande).

Indelningen är gjord i medvetenhet om att värderingar och gränser flyter. Ytterligare distinktioner och överlappningar kan göras. Professionellt producerad kultur för barn har vuxna avsändare och intentioner; ofta med en pedagogisk avsikt och/eller viljan att underhålla och förströ och/eller tänkt som konstnärligt uttryck av hög kvalitet. Det är inga vattentäta skott mellan de olika barnkulturformerna; vuxenproducerad kultur för barn (TV-serier, dataspel, böcker etcetera) är exempelvis en stark inspirationskälla för barns lek. Dessutom kan man vidga barnkulturen till vuxenproducerad kultur för unga vuxna, som barn gärna konsumerar – dit hör allt från några av TVs dokusåpor till viss populärmusik. Breddningen av barnkulturbegreppet leder till att man ibland urskiljer också kultur bland barn; i kollektiva processer, kamratkulturer. Till barnkulturfältet kan man också räkna barndomens kulturhistoria och barndomsförståelse (Selmer-Olsen, 2003).

Barnperspektiv och barns perspektiv

Barnkulturforskningen är starkt influerad av det paradigmskifte som skett inom barndomsforskningen, med den framväxande barndomssociologin och senare närmandet mellan strukturella perspektiv, diskursiva mönster och utvecklingspsykologi.

Medvetenheten kring problematiseringen av skillnader mellan barnperspektiv (att fokusera barns villkor; att rikta vuxenvärldens uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar och handlingar) och barns perspektiv (att försöka fånga barns erfarenheter och uppfattningar om sin livsvärld, vilket innebär att lägga stor vikt vid barn som informanter och lyssna till barns röster) har vuxit sig allt starkare (Halldén 2003, Pramling Samuelsson, Sommer & Hundheide 2011). Begreppens innebörder skiftar dessutom.

Gunilla Halldén har betonat vikten av att som forskare problematisera vad man menar med barnperspektiv eftersom det används både som ideologiskt och metodologiskt begrepp (2003) och senare formu-

lerat att mångfalden av betydelser och den ideologiska laddningen gjort begreppet för oprecist som analytiskt verktyg (2009).

Barnkultur – ett mångvetenskapligt fält

Barnkultur är ett mångvetenskapligt fält. I detta ingår perspektiv från kunskapsområden som exempelvis pedagogik, psykologi, filosofi, etnologi, socialantropologi och språk; estetiska uttryck som litteratur, konst, bildskapande, musik, dans, teater, film och TV samt IKT, den kommersiella barnkulturindustrin och reklam, men också aspekter på barnkultur i bemärkelsen livsvillkor och socialisationsprocesser, barnets historia, språkutveckling och lek. Forskare från samhällsvetenskapliga respektive humanistiska ämnen närmar sig också fältet med delvis olika teoretiska och metodiska ansatser. Utifrån FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) problematiseras begrepp som ”barnets bästa” och ”barnets rättigheter”. Betydelsefull för barnkulturfältet är artikel 31 om barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet.

Barnrättskonventionen anger övre åldersgränsen 18 år för barn. Barnkulturforskningen lägger ofta tonvikten på barn upp till 13 år (även om åldersgränserna töjs ibland), medan tonårskulturen gärna rubriceras som ungdomskultur.

Inom humaniora ges viss tonvikt på en snävare kultursyn än den brett antropologiska, med stort utrymme för estetiska uttryck. När professor Beth Juncker, under flera år ordförande för BIN-Barnkultur i Norden, kopplar barnkultur till estetiska uttryck betonar hon hur upplevelser i konst och media kan inspirera barns egna kulturella processer samt de musiska och kreativa processer, som ger barn möjlighet att själva pröva estetiska uttrycksformer (Juncker, 2006).

Barnkulturella fenomen ses på olika sätt

Den uppmärksamme läsaren kommer att upptäcka att skribenterna i detta nummer definierar och använder de centrala begreppen på skilda vis. De olika nedslagen visar att innebörderna i barnkultur(er), barnperspektiv och barns perspektiv diskuteras flitigt, liksom barns deltagande på olika nivåer i kulturella processer. Sammantaget eftersträvas inte någon gemensam konsensus, bidragen fokuserar barnkulturella fenomen från olika perspektiv och i relation till skilda kontexter. Ambitionen är att visa på mångfalden inom fältet barnkulturforskning genom några aktuella projekt vid ett par aktiva, nationella forskningsmiljöer.

Läromedel som film, radio, TV och Internet i svensk skolundervisning skapar och förmedlar kulturella föreställningar om barn och barndom som riktas mot barn. Anne-Li Lindgren pläderar i sitt bidrag för vikten av att anlägga ett kritiskt barnperspektiv på vuxenproducerad kultur för barn, där exemplen visar på hur barn används och använts i utbild-

ningsmedier samt problematiserar barns delaktighet och den ofta förekommande homogeniseringen av barn som grupp. Utifrån en diskursanalytisk ansats görs en maktanalys av hur vuxna strategier kan leda till hur barn framställs i utbildningsmaterial, exempelvis som både oskyldiga och kompetenta.

Under rubriken Barnkulturens sociala estetik utgår Anna Sparrman från ett pågående projekt vid Tema Barn, Linköpings Universitet, om temaparker, nöjesparker, Science Centres och barnmuseum i Sverige och USA. Med social estetik menas här sätt att strukturera exempelvis sociala relationer, sinneserfarenheter och känslointryck samt skapandet av estetiska rum, platser, organisering och sammanhang. I artikeln diskuteras vad som konstituerar dessa platser till just platser för barn och hur dessa platser ger förutsättningar för sociala aktiviteter. Själva byggnaderna och verksamhetsinnehållet analyseras, liksom målgruppsinriktningar och ekonomiska förutsättningar. Studien lyfter fram komplexa barnkulturella relationer mellan materialitet och handling i ett allt mer kommersialiserat samhälle.

Centrum för konsumtionsvetenskap, Göteborgs Universitet, var hemvist för det tvärvetenskapliga projektet Barn som medforskare av matlandskap (BAMM). Sammanlänkat med detta är Sandra Hilléns avhandlingsarbete som ämnar belysa barn som medforskare kopplat till frågor om hälsa, miljö och konsumtion. Utifrån dessa två projekt, och med bas i Barnrättskonventionen, presenteras och problematiseras frågor kring barns matlandskap, barns utforskande av matkultur, deras position som medforskare och (ibland helt oväntade och icke förutsägbara) konsekvenser för forskaren då barn involveras som aktiva deltagare i själva forskningsprocessen. Liksom i de två föregående artiklarna genomsyras resonemanget av reflektioner kring generationsordningens maktrelationer och hierarkier.

Catharina Hällström laborerar i sitt bidrag om barnkulturella innebörder i *Kamratpostens* insändare med ett fyrdelat barnkulturbegrepp: kultur för, av, med och bland barn. Barndoms- och barnkulturforskningens besläktade förutsättningar bildar en grund för studien. Utifrån ett kulturpedagogiskt perspektiv används begreppen utvecklingsuppgift och meningserbjudande som verktyg för att öppna för en förståelse av barns upplevelser av tillvarons villkor. Centrala, villkorsskapande fenomen i de unga skribenteras texter är strävan efter tillhörighet och plats. Insändarna vittnar om såväl lustfyllt som olustigt laddade erfarenheter av bland annat familjeliv och kamratkulturer.

Professorn i konstvetenskap Gunnar Berefelt skriver redan 1983 om ett då eftersatt kunskapsområde, barns egna upplevelser av kultur:

> Mellan dessa stora kunskapsfält (kultur av barn och för barn) erbjuder sej (sic!), nästan som en

> okänd kontinent, ett kommunikationsteoretiskt intressant studium av receptionsproblemen, av barns förmåga att ta emot, att svara på vuxenvärldens budskap (sid. 7).

I undertecknads avslutande bidrag behandlas just barns reception, med utgångspunkt i föreställningsanalys och tolkning av scenkonst och med fokus på mönster i barns uppfattningar och upplevelser av vuxenproducerad scenkonst för ung publik. Med dessa fem artiklar från barnkulturforskningens arena önskas trevlig läsning.

Referenser

Berefelt, Gunnar (1983) Vad är barnkultur. I *Bulletin om barnkulturforskning*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.

Halldén, Gunilla (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige 8* (1-2):12-23.

Halldén, Gunilla (2009) Barnperspektiv. Ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg. *Locus 3-4*/09:4-20.

Juncker, Beth (2006) *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur.* Köpenhamn: Tiderne Skifter.

Mouritsen, Flemming (2002) Child culture – play culture. I Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (red.) *Childhood and Children´s Culture.* (s. 14-42) Odense: University Press of Southern Denmark.

Pramling Samuelsson, Ingrid, Sommer, Dion & Hundheide, Karsten (2011) *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Selmer-Olsen, Ivar (2003) Barnekulturforskningens utvikling og nytte. I Sturla Sagberg & Kjetil Steinsholt (red.) *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anne-Li Lindgren

Utbildningsmedier, kulturperspektiv och ett kritiskt barnperspektiv

Utbildning är ett brett fält som studeras i såväl disciplinorienterad som tvärvetenskapligt orienterad forskning. I den här artikeln vill jag plädera för nyttan med att anta ett kulturperspektiv på utbildningsmaterial. Det betyder att intresset är tvärvetenskapligt och riktas mot de kulturella föreställningar som skapas och förmedlas via olika typer av läromedel och hur föreställningarna hänger samman med den samhälleliga kontext där läromedlen produceras. Det är föreställningar som riktas mot barn och i den meningen kan man säga att det rör sig om kulturproduktion för barn i ett utbildningssammanhang.

Läromedel är av olika karaktär och jag avser här medier som använts och används i svensk skolundervisning, alltså film, radio, TV och Internet. Att studera utbildningsmedier som uttryck för och förmedlare av kulturella och samhälleliga föreställningar har god utvecklingspotential i såväl svenskt som internationellt perspektiv. Och det är relevant eftersom olika medier, särskilt när de varit nya, framställts som bärare av lösningar för lärare. Frågan är vilka och vems problem som vid olika tidpunkter ska lösas och vad lösningsförslagen innehållit. Och vilka föreställningar om barn och barndom som då samtidigt förmedlats.

Jag vill förespråka en teori och metod för att studera samhället via utbildningsmaterial för att få fatt på dels kontinuitet och förändring, dels komplexitet. Jag fäster särskild vikt vid hur man kan studera hur barn

och unga använts och används för att stärka vissa argument på bekostnad av andra – vare sig det handlar om vilken pedagogik som bör användas eller hur samhället i stort bör organiseras. Ett så kallat *kritiskt* barnperspektiv är ett verktyg för att studera hur både barns perspektiv och barnperspektiv blir förgivettagna strategier som snarare döljer frågor om maktrelationer och delaktighet än verkar för dem.

Det kritiska barnperspektiv som presenteras här innebär en precisering och utveckling av de vetenskapliga användningarna av begreppen barnperspektiv och barns perspektiv. Det material jag kommer att diskutera utifrån är utbildningsmedier och det teoretiska avstampet tas i diskursanalys. Men först några ord om varför utbildningsmediernas roll i samhället, det vill säga varför de är intressanta att studera.



Anne-Li Lindgren är docent och verksam vid tema Barn, Institutionen för Tema, Linköpings universitet. Lindgren har i sin forskning behandlat frågor om hur föreställningar om barn och barndom skapats och spritts via utbildningsmedier. Hon har också behandlat ämnen som lokal kulturpolitik och skyddshem för barn och unga samt bilder av barndom och vuxenskap i Kalle Anka.
E-post: anne-li.lindgren@liu.se

Vadå utbildningsmedier?

Utbildningsmedierna har generellt sett haft en unik position för att spegla och upprätthålla men också bidra till samhällelig förändring i Sverige. I tidigare forskning har framför allt de etermediala utbildningsprogrammen studerats. De startade med skolradio under sent 1920-tal och målet var att informera och höja kunskapsnivån hos både elever, lärare och en bredare allmänhet (Lindgren, 1999). För att nå målet inledde Sveriges Radio samarbeten med utomparlamentariska organisationer, myndigheter och andra institutioner. Sveriges Radio, och senare TV, skapade på så sätt en ny offentlig arena som blev tillgänglig för varierande intressen och där representanter för staten och civilsamhället fick röst sida vid sida. Just dessa utbildningsmedier fick en priviligierad position genom sin nära koppling till utbildning och därmed

också välfärdspolitik. Samtidigt har utbildningsmedier spelat en särskild roll i samhällets sociala och politiska förändring, en roll som det formella utbildningssystemet inte haft på samma sätt (Runcis & Sandin, 2010, sid. 13, 26). Under en period på 1970-talet var delar av produktionen tätt kopplad till regeringen och ett par statliga utredningar vilket gav en unik position i förmedlingen av normer och värderingar (Lindgren, 2003).

Innan etermedierna tog tag i utbildningsfrågan hade de som producerade film gjort det. Sedan tidigt 1920-tal användes film i skolan och skolfilm var en etablerad verksamhet när skolradion startade. Till skillnad från radion drevs skolfilmen av kommersiella aktörer som såg folkskolan som en angelägen marknad. Man kämpade också för att få statsbidrag till verksamheten för att därigenom vinna legitimitet inom utbildningssektorn men även för att befästa idéer om att film kan vara ett effektivt pedagogiskt verktyg. Senare kopplades verksamheten till Folkets Hus-rörelsen. Idag drivs skolfilm på kommunal basis i samarbete med de kommersiella biograferna och med statsstöd förmedlat av Svenska Filminstitutet. Man kan se skolfilm i klassrummet (på DVD) men helst ska elever och lärare gå på biograf (Lindgren et al, 2011; Sparrman & Eriksson, 2004). För Utbildningsradions produktioner, som idag är digitaliserade, gäller att de distribueras både via public service televisionen och direkt till skolor och bibliotek. Idag finns stora delar av utbudet också tillgängligt via webben. Sammantaget ger det utbildningsprogrammen en unik spridning.

Således är utbildningsmedier underkastade olika distributions- och produktionsvillkor. Organisationen kring utbildningsradio och TV har också ändrats. Vilka som kommit till tals i produktionerna, och för vilka syften, är kopplat till produktions- och distributionsvillkoren. Vilka aktörer som kommer till tals säger något om vem som görs till bärare och förmedlare av de föreställningar som kommuniceras men också om vilka föreställningar om barn och barndom som skapas, liksom vilka föreställningar som används i det skapandet. Det gör dem till en viktig del av forskningsuppgiften. Men kunskap om produktionsvillkoren och distributionen är också en hjälp när forskaren ska välja vilka material och kringmaterial som bör ingå i analysen. Och naturligtvis ska man använda den forskning som redan finns för att minska sin egen arbetsbörda.

Utbildningsmedierna skiljer ut sig från andra medier eller läromedel i det att de gärna har karaktär av produktioner där ett eller flera program – ibland producerade för olika medier – tillsammans utgör en helhet. Radio- och TV-program kan komplettera varandra eller radioprogram och diabildsband. Film kan också vara en del i en större produktion. Ofta görs också tryckta studiematerial till medieproduktionerna. Till

skolradions sändningar hörde från starten så kallade skolradiohäften med både bild och text. Dessa skulle utgöra underlag för förberedelser och efterarbeten. På liknande sätt har man jobbat med TV-produktioner. Lärarhandledningar har också framställts, vilket även gäller för skolfilm.

När man som forskare går till arkivet finns det vanligtvis kringmaterial kring produktionerna i form av protokoll, korrespondens eller olika versioner av manuskript. Därtill kommer andra kringmaterial som är tillgängliga via andra kanaler, som exempelvis läroplaner, skolplaner, rapporter, statliga utredningar, lärartidskrifter och pressmaterial. Sammantaget betyder det att utbildningsmedier erbjuder ett rikt och komplext material att analysera som pedagogiska verktyg. Och det gör de också, tillsammans med det faktum att de har en unik position i både utbildningssystemet och samhället, väl lämpade för att studera bredare samhälleliga kulturella processer (exv. Lindgren et al, 2011; Sparrman, 2006).

Ytterligare en viktig karaktäristik är att utbildningsmedieproduktioner ofta är producerade med ett dubbelt tilltal med både vuxna och barn som målgrupp. Det kan göras på olika sätt. Det dubbla tilltalet kan omfatta en hel produktion där barn och vuxna tilltalas på parallella nivåer samtidigt. Ett annat sätt att göra det på är att dela upp produktionen så att vissa delar är mer direkt riktade till vuxna medan andra är mer direkt riktade till barn (Lindgren, 2006; Sparrman & Lindgren, 2010). Teorin om det dubbla tilltalet har jag hämtat från barnlitteraturforskningen där den också använts kritiskt. Zohar Shavit (1986) menar att en text med dubbelt tilltal (ambivalent text) har två underförstådda mottagare; en verklig mottagare och en pseudomottagare där barnet sällan är den verkliga mottagaren utan snarare ett slags ursäkt för författaren (se även Eriksson 2002, sid. 21). En intressant fråga är i hur hög grad utbildningsmedieproduktionerna i egentlig mening har barn som mottagare och när de mer fungerar som lockbete eller ursäkt för att få vuxna att intressera sig för dem. Oavsett hur det förhåller sig med det är perspektivet viktigt också därför att det har en grund i tolkningar av språk och att det är viktigt att studera både hur något framförs likväl som vad som framförs. Ytterligare en aspekt av det dubbla tilltalet kan vara att studera hur olika visuella strategier används för att tilltala både barn och vuxna, vilket hittills inte uppmärksammats i forskningen. Här finns alltså uppslag till nya intressanta projekt.

Vadå barns perspektiv och barnperspektiv?

Det finns, vilket andra också hävdat, poänger med att skilja på de två begreppen barnperspektiv och barns perspektiv därför att de – var och en för sig – för med sig olika val av material och insamlingsmetoder. Att ta barns perspektiv handlar om att man som vuxen försöker förstå hur

barn och unga skapar mening i de sammanhang där barn befinner sig, exempelvis i skolan eller andra institutioner, i hem- eller utemiljöer. Val av problemområde eller forskningsfråga kan sedan variera mycket. Man kan intressera sig för barns och ungas aktiviteter, sätt att bygga relationer eller lösa problem. En viktig del i vardagslivet idag handlar om mediebruk och medieanvändning; om hur barn pratar om medier, hur de leker om eller med medier eller hur de är lärande i relation till medier. Det material som används för att förstå barns meningsskapande hämtas från de miljöer där barn och unga befinner sig i och består av intervjuer, deltagandeobservationer eller etnografier. Materialet samlas ofta med hjälp av teknisk inspelningsutrustning som bandspelare eller video (se Lindgren, 2009, sid. 186 och där anförd litteratur).

För att förstå barns perspektiv krävs att man intresserar sig för barns och ungas egna röster: vad, hur och varför samtal skapas och hur det som sägs får konsekvenser för aktiviteterna. Men det är samtidigt helt centralt att reflektera över etiska aspekter om vad det innebär att forska i barns vardagsliv och framför allt, vad det kan innebära för de barn och unga som deltar (Lindgren och Sparrman, 2003, sid. 64-67).

Att använda ett *barnperspektiv* innebär något annat. När man forskar med ett barnperspektiv behöver man inte studera verkliga barn utan det är texter, bilder och symboler där barn finns med, är utpekad målgrupp eller föremål för intresset som studeras. Materialet kan variera men det är som regel producerat för andra ändamål än forskning – de ingår i samhällets hela text- och bildproduktion där de bidrar till att skapa och reproducera föreställningar om barn och barndom. Forskningsfrågorna riktas in mot att se hur just normbildningen kring barn och barndom också är verksamma ingredienser när olika aktörer förhandlar för att få tolkningsföreträde. Det kan handla om att få gehör för en politisk fråga eller en lösning på ett politiskt problem och det är genom att forska med ett barnperspektiv de ideologiska aspekterna blir tydliga (se Lindgren, 2009, sid. 187 och där anförd litteratur).

Eftersom begreppet barnperspektiv eller barns perspektiv används av flera aktörer – forskare, politiker, professionella eller kommersiella aktörer – finns en risk för sammanblandning mellan de olika nivåer begreppen används på (se även Halldén, 2009). Mot en sådan brokig bakgrund blir i stället ett kritiskt barnperspektiv användbart inom forskningen eftersom det sätter fokus på hur barn framställts med hjälp av barns röster och hänvisningar till barnperspektiv, vilket jag nu ska ge några exempel på.

Vadå barns röster i utbildningsmedier?

Jag ska nu ge några exempel från min tidigare forskning som visar hur barns röster och hänvisningar till barn använts för att lyfta fram olika

saker. Ett medium i sig kunde lyftas fram genom barns röster, en pedagogik, en programform eller vilka som skulle delta i produktionerna. När skolfilmen lanserades som ett nytt pedagogiskt hjälpmedel i skolan publicerades exempelvis elevteckningar och elevuppsatser i tidskriften *Svensk skol- och bildningsfilm*.

Ett kritiskt barnperspektiv är användbart inom forskningen eftersom det sätter fokus på hur barn framställts med hjälp av barns röster och hänvisningar till barnperspektiv

Lärare samlade in uppsatserna och sände dem till redaktören som valde ut vad som skulle publiceras. Exempel på vad barns röster fick föra fram var: i) hur svårt det är att lära sig läxor utantill men hur väl man minns det man sett; ii) att man lär sig mer av en timmes film än tio timmar i skolan utan film; iii) att det är lättare att lära sig det man ser framför sig än att höra läraren berätta om något; iv) att man lär mer av att se film än läsa i böcker; v) att det man läser om kan skapa bilder som inte stämmer överens med verkligheten, vilken man förstår först när man ser det på film (Lindgren, 2009, sid. 175). Redaktören hänvisade också till skoluppsatser i Amerika och Norge som ”bevismaterial” på att eleverna verkligen tog till sig och praktiserade goda vanor de tagit del av via film. Uppsatserna hade ett särskilt värde just därför att de var ”uppriktiga och naiva uttryck från barnen själva beträffande filmens förmåga att få dem att anta sunda vanor” (Lindgren, 2009, sid. 176). Redaktören gav uttryck för föreställningen att barns röster framförde barns – dessutom betraktat som en homogen grupp – egna föreställningar utan att de filtrerats på vägen. Hänvisningarna till att uppsatserna var ”uppriktiga” och ”naiva” skapade föreställningar om att barnens röster var rena och ursprungliga.

Skolradion använde också barnteckningar och uppsatser – ofta i tävlingar – för att väcka elevernas och lärarnas intresse för ett självverksamt arbetssätt samtidigt som mediets roll i undervisningen hölls fram. Ett intressant och vanligt exempel var uppmaningen att ”vi” ska skriva uppsats. ”Vi” var här skolradion tillsammans med lyssnande elever och lärare och sättet att presentera uppgiften skulle både fungera som inspiration och ge prov på ett konkret resultat. I ett exempel beskrevs först hur elever i en skola lyssnat på en radiodialog – de har alltså använt sig av skolradion – och sedan själva, inspirerade

av dialogen, gått ut i naturen för att studera den och skriva egna uppsatser som de i nästa steg med lärarens hjälp sänt till skolradion. Skolradiolyssnarna ”erbjöds” också att ”vara med” när eleverna själva talade om sina uppsatser (Skolradio. Svenska program, 1947, häfte 82, sid. 6).

De bilder eleverna hade framför sig var resultat av en elevupplevd upptäcktsfärd i naturen och uppgiften bestod i att numrera bilderna i rätt ordning när en flicka läste upp sin uppsats i radio – och uppsatsen var då resultat av en egen upptäcktsfärd. Pedagogiken var helt i enlighet med hur en progressivt influerad undervisning i naturvetenskap borde gå till (Hultén, 2008), men det var också en kombination av mer instrumentell inlärning (att följa en berättelse och sätta kryss i rätt ruta) och friare former för kunskapsinlärning via bildtolkning och eget bild- och textskapande. De lyssnande eleverna uppmuntrades – i linje med idéerna om en självverksam didaktik – att själva ge sig ut i naturen för att skriva en egen uppsats som gärna kunde sändas in till skolradion. I detta fanns ett indirekt erbjudande om att få sin text eller sina bilder använda i kommande radioundervisning och därmed återgivna i framtida skolradiohäften (Lindgren, 2009). Hela arrangemanget, som involverade barns röster i radio, barns teckningar och skrivna texter, skapade också föreställningar om att eleverna var i centrum för undervisningen.

Jag menar att den här typen av tillvägagångssätt hade flera syften. Det direkta tilltalet till eleverna skulle få dem att fångas med och tycka att det var roligt att inhämta nya kunskaper (se även Lindgren, 1999; 2009), och det var även ett sätt att använda barns röster för att plädera för en progressiv pedagogik både i specifik mening via sättet att lära sig mer i ett skolämne (Hultén, 2008) men också genom att föra skolan närmare samhället i enlighet med John Deweys (2004) reformpedagogiska ideal. Här ingick att erbjuda eleverna olika ”vägar till kunskap” (Gierow m fl, 1936, sid. 147). Samtidigt framställdes skolradion – och filmen – via sättet att tilltala elever och använda deras egenproducerade material som särskilt barntillvända. Det var en strategi som skulle locka lärare att – i konkurrens med andra undervisningsmaterial – välja just radio eller film. Men det handlade också om att visa vad eleverna kunde prestera på egen hand, och att de kunde lära av varandras erfarenheter (för fler exempel se Lindgren, 2009). Att använda barns röster skulle ge förutsättningar för en bättre undervisning men det var också ett sätt att plädera för nyttan med skolradio.

Att ge barns perspektiv utrymme kunde också ge fler aktörer – exempelvis elever och lärare – möjlighet att delta i den mediala offentligheten. När skolfilmen var ny uppmärksammades den exempelvis i Svensk Biograffilms *Veckorevyer* där viktiga dagshändelser återspeglades. Biobesökarna fick se elever på väg in till

en skolfilmsföreställning, hur de skrattade och levde med under filmens gång, eller hur en flicka ringde upp skolfilmsverksamheten för att få svar på frågor. I ovan nämnda tidskrift för skol- och bildningsfilm kunde också fotografier förekomma med publikbilder på skolbarn under en föreställnings gång. De goda efverksamheten är barncentrerad. I skolfilmsverksamheten och skolradion var det ett sätt att förmedla föreställningen att mediet utgick ifrån och fångade barns perspektiv och därför var särskilt lämpligt för dem. Lärare menade också att elever som var med i sändningar ”sporrar elevers uppmärksamhet”, att det var de ”pedagogiskt förnämsta utsändningarna”, och att det var som att ”deras egna [eleverna, min anm] tala till dem” (Lindgren, 1999, sid.46; Lindgren, 2009, sid. 178).

Barnen bidrar med olika sorters kompetenser i olika medieproduktioner, men gemensamt är: en bild av barn som kompetenta skapas och används för att åstadkomma vad vuxna vill

fekterna hölls fram: ”Alla pojkansiktena äro som en trogen spegel av vad som visas på duken”, löd bildtexten (Lindgren, 2009, sid. 177-178). I de skolradiohäften som distribuerades till skolorna varje termin var det ofta fotografier på barn eller teckningar gjorda av barn på omslagen. Bilderna återgav aktiva och engagerade barn, i enlighet med vad Patricia Holland (1992; 2004) kallar en aktiv dokumentär genre. Det handlar då om att framställa barn som att de är i centrum för verksamheten och att

Att barn medverkade gjorde också att programformerna ändrades. De så vanliga föredragen blev då i stället så kallade dialoger, sketcher eller reportage där inte bara elever utan också lärare nu kunde delta. För samtidigt som barns medverkan hölls fram som kungsvägen till god pedagogik kritiserades föredragsformen och den alltför ”vetenskapliga terminologin” och de ”lärda herrar” som annars var så vanliga i radion vid denna tid. Målet var ”en idealisk, barnmässig form av framställning i skolradio”, och hit hörde nya programformer men också nya programmakare. Lärare var särskilt lämpade eftersom de hade erfarenhet av och förmåga att ”tala till barnen”. Det framfördes till och med krav på ”pedagogisk förhandscensur av manuskripten”, vilket gav fler lärare möjlighet att vara med i programproduktionen (Lindgren, 1999, sid. 44-45; Lindgren, 2009, sid. 178-179). Kraven på att ha med barn gav således också lärare fler utvecklingsmöjligheter.

Genom att föra fram barns röster, rörliga bilder och fotografier på barn, eller material som barn producerat, skapas en föreställning om att produktionen återger barns röster och barnperspektiv. Barnen framställs som aktiva, engagerade, produktiva och lärande i enlighet med samtida pedagogiska ideal. En närmare analys visar dock att barnen bidrar med lite olika sorters kompetenser i olika medieproduktioner och i olika tid. Gemensamt är att det är en bild av barn som kompetenta som skapas och används för att åstadkomma vad vuxna vill. Föreställningen om barnet som kompetent är således stark i det sammanhang som utbildningsmedierna skapar. Men mot det kan och bör man ställa bilder av barn som oskyldiga och i behov av skydd, vilket jag återkommer till i slutet av artikeln.

Som jag velat visa med de exempel som presenterats ovan är det viktigt att ställa frågor om hur barn och hänvisningar till barn använts i produktionerna när man analyserar utbildningsmedier. Det behöver sedan relateras till vilka föreställningar och normer kring samhället och den tänkta publiken som finns i produktionerna; vem ska lära sig vad, när och varför? Och vad är det som inte ska läras ut och varför? Jag ska nu beskriva en teoretisk tolkningsram med grund i ett kulturperspektiv som kan vara en hjälp när man vill analysera vilka föreställningar som används i utbildningsmedieproduktioner. Utgångspunkten tas i diskursanalys.

Vadå diskursanalys?

Diskursanalys är ett samlingsnamn för en rad olika sätt att studera texter, tal och språk i skilda sammanhang men också med anknytning till delvis skilda kunskapsområden. Även om det finns en gemensam utgångspunkt i att betrakta kunskap och förståelse som socialt och kulturellt konstruerad skiljer sig ofta metoderna åt beroende på typ av forskningsfråga. En konversationsanalys är som regel inriktad mot detaljerade och finstilta analyser av vardaglig social samvaro och kommunikation. En diskursteoretisk analys är närmast motsatt då den i stället studerar samhällsförändring på politisk nivå. Då kan en diskurs vara en övergripande global trend som påverkar individers vardagsliv på lokal nivå (se exempelvis Jørgensen och Phillips, 2002).

Ytterligare en form är kritisk diskursanalys som kan beskrivas som en kombination av analyser av ett slags detaljerad vardagsnivå med studier av kultur, politik och samhälle. Kritisk diskursanalys är dock inte heller enkel att definiera utan anpassas också efter de forskningsfrågor som ställs. En klar fördel med den kritiska diskursanalysen är, enligt min mening, att det finns en uttalad ambition att studera vardagliga praktiker, texter och samtal i en kulturell och samhällelig kontext. Hur det sedan kan göras beror på empirin, det vill säga vad som ska studeras och med vilket syfte.

Den kritiska diskursanalysen betraktar, liksom annan kulturforsk-

ning, kultur och utbildning som skapare av normer, värderingar och ideologier (Fairclough, 1992). Den ser också kultur – helst beskrivet som kulturer i plural – som en komplex kraft som påverkar såväl vardagsliv som individer och den har ett intresse av att studera hur kulturer fungerar i samhället. Kultur är det huvudsakliga verktyg individer använder för att begripliggöra sina erfarenheter för sig själva och andra. Kultur betraktas, för att citera genus- och kulturforskaren Judy Hemingway (2006), som en aktiv ingrediens i görandet av det sociala.

Här föreslås att utbildningsmedier studeras som forum där kulturella föreställningar skapas och används för förståelsen av både egna erfarenheter och det vi kallar samhället. Elever och lärare som tar del av en utbildningsmedieproduktion tar samtidigt del av, och ges möjlighet att förhålla sig till, specifika beskrivningar av samhället och individens position i det.

Vadå språk i användning?

Diskurs innefattar alla de texter och de språk som finns i samhället. Diskurs är en form av ”språk i användning” eller, mer fritt tolkat, språk i rörelse (Fairclough, 1992, sid. 63). Språk i användning skapar en social praktik och är därmed något mycket mer än enbart en individuell angelägenhet eller en spegling av en isolerad händelse (Fairclough, 1992, sid. 60-61, 63, 73- 75). I en sådan bred tolkning av text och språk som handling, blir analyser av dem också analyser av kultur och de individer som befolkar kulturerna. Kulturer och individer producerar och konsumerar visuellt och verbalt språk som producerar nya versioner av texter och språk i en kontinuerlig process.

Oavsett om vi är barn eller vuxna möter vi människors texter och språk, eller fragment av dem, i vardagslivet och de påverkar vårt sätt att tänka och handla liksom handlingarna i sin tur påverkar de texter, och det språk, som produceras. Man kan säga att texter och språk, tillsammans med människor, är aktörer som skapar, upprätthåller och förändrar samhällets strukturer. Språk är en del av en individs kulturella kontext och ett verktyg för att skapa, upprätthålla och transformera normer. En central punkt är att aktörerna inte är underordnade eller fångade i normerna och strukturerna utan att de har förmåga att påverka dessa (Fairclough, 1992, sid. 185, 190-191). Däremot kan det krävas kritiska perspektiv för att synliggöra förgivettagna föreställningar om hur samhället och vi som individer är, har varit eller borde vara.

Utbildningsmedier är produktioner – man kan också kalla dem texter – där språk både sätts i rörelse och manifesteras som en form av samhällelig kultur riktad till enskilda individer. I det här perspektivet blir kultur och samhälle delar av varandra och beroende av varandra. Det är därför svårt, för att inte säga omöjligt, att dra en skiljelinje mellan kultur och samhälle. Jag pläderar, i likhet med Anna Sparrman i detta

nummer, för att kultur och samhälle bör studeras tillsammans och i relation till lokala kontexter. För mig är programproduktioner – och de olika delar de består av – ett slags lokala (kon)texter och lokalt språk i användning. Jag använder dem för att studera bredare samhälleliga och kulturella föreställningar och processer.

Vadå aktörskap och ett kritiskt perspektiv?

På teoretisk nivå finns det stora likheter mellan den syn på aktör och struktur som jag beskrivit ovan och hur barndomssociologin beskriver barns position i samhället (exv. James, Jenks och Prout, 1998, sid. 26-27). I barndomssociologin markeras att barn har aktörskap och agens både i betydelsen att de aktivt kan påverka sina omgivningar genom sina handlingar men också därför att de påverkar de miljöer de är i genom att vara i dem som barn. Enligt det perspektiv jag för fram här betraktas också barn som att de har aktörskap i den meningen att de påverkar och påverkas av det språk och de texter som finns i samhället.

Eftersom barn påverkar – medvetet eller omedvetet – omgivningen bidrar de också till att skapa, upprätthålla och förändra kulturella föreställningar och vår förståelse av samhället samtidigt som de själva också blir påverkade av de kontexter de befinner sig i. Som David Buckingham (2007) påpekat är skola och medier viktiga för att förstå vilka föreställningar barn möter till vardags. Utbildningsmedier är en del av barns vardag där de möter föreställningar om hur det är eller bör vara att vara barn men också om hur kulturen och samhället är eller bör vara organiserat. Eftersom just utbildningsmedier sänds i SVT, Sveriges Radio eller via Kunskapskanalen och finns tillgängliga via webben finns de på flera platser. Barn kan därför möta dess föreställningar såväl i skolan som hemma.

Till skillnad från barndomssociologin som utgår från att barn är aktörer menar jag att en kritisk analys av utbildningsmedier går ut på att visa hur barn framställs som aktiva och aktörer. Som jag visat i andra texter har de som producerat utbildningsmedier, eller agerat för att de ska finnas och är viktiga, varit bra på att använda barns röster och representationer av barn för att framställa undervisningen som barncentrerad och barninitierad. Det har dock inte, vilket är en central punkt, varit förenat med att barnen fått föra fram kritiska synpunkter på verksamheten. När barn getts röst och synlighet har det ofta varit för att bekräfta vuxnas ställningstaganden exempelvis om den pedagogiska verksamhetens inriktning. Att föra in nya medier i undervisningen är ett sådant tydligt exempel där barn fått intyga såväl filmens som radions, TV:ns och datorernas positiva effekter (Lindgren, 1999; 2009). Att använda sig av, och hänvisa till, barn är en form av övertalningsstrategi

som ofta i sig innebär uttryck för en specifik maktposition.

Patricia Holland (1992) menar att barn i utbildningssammanhang gärna framställs inom en aktiv dokumentär genre just med syfte att skapa föreställningar om att barn är aktiva. Det dokumentära tilltalet gör att framställningarna av barn tolkas som autentiska. Dokumentära bilder – fotografier, filmsekvenser eller ljudupptagningar – tolkas som avtryck av verkligheten, vad Roland Barthes (1987, sid. 44) kallar en bilds förmåga att förmedla föreställningen att ”ha-varit-där”. Detta kopplar också till fotografiska bilders förmåga att förmedla föreställningar om att de är bevis bortom manipulation. Åtminstone har det varit så innan den så kallade digitala revolutionen.

Andra sätt att använda det autentiska tilltalet är att använda barns röster, bilder eller texter producerade av barn eller bilder med barn, i olika utbildningsmedieproduktioner, vilket jag gett exempel på tidigare i texten. Dessa uppfattas gärna som barns egna erfarenheter snarare än strategier för att skapa föreställningar om att verksamheten utgår från barns perspektiv (Lindgren, 2009).

Jag menar att det är viktigt att fokusera på hur barn används i utbildningsmedieproduktionerna för att ge tolkningsföreträde åt vissa argument genom att få barn att framstå som aktiva, som egna skapare av kultur för, av, med och bland barn. Då blir ett kritiskt barnperspektiv ett sätt att synliggöra och ifrågasätta både hur barns perspektiv och barnperspektiv används. Man kan säga att producenter laborerar med olika uttryck för att få en produktion, eller delar av en produktion, att framstå som producerad av barn även om det är vuxenproducerat (Lindgren, 2006, sid. 75; 2009, sid. 179-180).

En aspekt av det kritiska barnperspektiv som jag argumenterar för här är att det också kan synliggöra olika maktaspekter. Just i namn av att använda ett barnperspektiv, barns perspektiv eller en barncentrerad pedagogik, kan barn göras till dem som blir betraktade och använda för specifika syften medan de mycket sällan har möjlighet att betrakta och använda andra – särskilt vuxna – för sina syften (Sparrman & Lindgren, 2010, sid. 66-67; se även Halldén, 2009). Man kan naturligtvis ställa frågor om barn ska kunna använda andra för sina syften, och i så fall när och var det kan anses legitimt. Min poäng är att vuxna gärna framställer det som – och hänvisar till – att barnperspektiv, barns perspektiv eller barncentrering med automatik leder till ökad jämlikhet. Det är inte detsamma som att aktivt verka för barns ökade rättigheter eller delaktighet på ett seriöst sätt (se även Johansson, 2009). Men det finns mer att säga om hur man kan studera utbildningsmediers föreställningar om barn och barndom.

Vadå oskyldiga och kompetenta barn?

Att studera utbildningsmedier som

ett uttryck för kultur kan, som föreslagits ovan, med fördel kombineras med ett kritiskt barnperspektiv. I det ingår att relatera tolkningarna till teorier om barndom. Det finns idag mycket skrivet om barndom vilket betyder att valet av teorier måste anpassas efter vilken typ av material som studeras och vilken forskningsfråga som ska besvaras. Två vanliga beskrivningar av barndom är föreställningar om barn som oskyldiga och kompetenta. Jag använder ”och” eftersom det sällan är uteslutande föreställningar.

Föreställningar om barn som oskyldiga eller kompetenta bör, menar jag och fler med mig, förstås i relation till varandra. Det viktigaste är att se i vilken typ av aktiviteter, platser eller sammanhang barn framställs som det ena eller det andra – eller båda. Att enbart säga att barn framställs som kompetenta tillför inte särskilt mycket. Däremot är det intressant att se – exempelvis i en utbildningsproduktion – i vilka sorters aktiviteter barn framställs som kompetenta och i vilka de inte gör det. En viktig fråga att ställa är: I vilka aktiviteter och situationer förväntas barn klara sig på egen hand och när gör de det inte?

För att få svar på den här typen av frågor behöver man också rikta fokus mot hur relationen barn och vuxna beskrivs. Vad är vuxnas roller och vad är barnens? Som Anna Sparrman och jag själv visat i analyser av föreställningar om barn och barndom i utbildningsmedieproduktioner för förskolan kan positionerna växla. I en serie om lekpedagogik framställs barn som publik som tittar på när de vuxna leker. Barnens kompetens var då att ha förmågan att ge sig hän, engagera sig och leva sig in i de dramatiseringar de var åskådare till. I en annan serie leker barn medan vuxna har rollen att observera och dokumentera barnens aktiviteter. Barnens kompetens var då att kunna engagera sig i och fortsätta sin lek utan att störas av de observerande vuxna (Lindgren, 2006; Lindgren & Sparrman, 2003; Sparrman & Lindgren, 2010). Programmen framställde barn och barndom i enlighet med ett ideal som varit starkt inom förskolan under sent 1900-tal, nämligen att det är viktigt för barn att ha kompetens att leka fantasilekar utan att bli störda av vad som händer runtomkring dem (Lindgren, 2006).

Den här sortens analyser kan ge nya perspektiv på hur samhällets syn på barn, barndom, kompetens och oskuld skapats och förändrats

Det är även viktigt att se hur den här formen av kompetens samtidigt är relaterad till föreställningar om

barn som oskuldsfulla. När barn framställs som lekande svarar de samtidigt mot vuxnas föreställningar om vad som är bra aktiviteter för barn och där barn inte hotar eller utmanar vuxnas kompetenser eller positioner. Barn framställs som att de befinner sig i en skyddad barnvärld och när de agerar inom dessa ramar blir de också just barn. De vuxna vinner samtidigt legitimitet genom att vara de som erbjuder skydd och stöd (se även Holland, 2004). Beroende på kontext och kultur skiljer sig tolkningarna åt kring vad som skapar barn som oskuldsfulla respektive kompetenta.

Sex- och samlevnad är ett skolämne där det, jämte andra läromedel, finns en rad utbildningsmedieproduktioner. Det började redan på 1920-talet med filmer som *Från frö till frö* (1924). I lärartidskrifter framställdes det som att filmen erbjöd en lösning på hur ämnet kunde hanteras för alla de lärare som tyckte att det var svårhanterligt. Det finns ännu ingen samlad forskning kring skolämnets framväxt, etablering och förändring i Sverige. Som bland andra Anne Higonnet (1998), Patricia Holland (2004) och Affrica Taylor (2010) visat influerar föreställningar om sex och sexualitet presentationer av barn och barndom på ett genomgripande sätt. Det är ett område som väcker vuxnas rädslor och skapar stor oro i relation till frågor om just barn, oskuld och kompetens. Föreställningen om barnet som oskyldigt och vad som är en god barndom utmanas på olika sätt i olika tider och kontexter av sex och sexualitet. På samma gång utmanas föreställningar om barn som kompetenta på nya sätt just i relation till sex och sexualitet. Även om FN:s konvention om Barnets rättigheter har stärkt föreställningarna om barns rättigheter att exempelvis välja och konsumera i en svensk kontext (Johansson, 2009; Sandin & Halldén, 2003), blir det mer komplicerat när man närmar sig området sex och sexualitet.

En obesvarad fråga är ännu så länge hur utbildningsmedier, som producerats bland annat för att stödja lärarna i ett ämne som ansetts och anses särskilt svårt, beskrivit och presenterat barn och barndom. Har barn beskrivits som i behov av skydd eller som kompetenta att hantera sex och sexualitet? I så fall på vilket sätt och i vilka situationer? I grunden handlar det om huruvida programmen producerats för att skydda barn från sex och sexualitet eller om de utbildat barnen – i betydelsen att göra dem kompetenta – att hantera sin egen och andras sexualitet (Chittenden, 2010). Och det handlar också om hur och på vilka sätt barn framställts både i produktionerna och som en tänkt målgrupp. Är det ens någon som vågat föra fram vad barns perspektiv eller barnperspektiv är i det här sammanhanget?

I undervisningen om sex- och samlevnad möts skolans och samhällets syn på barn och frågor om oskuld och kompetens ställs på sin spets. Därför kan den här sortens analyser ge nya perspektiv på hur

samhällets syn på barn, barndom, kompetens och oskuld skapats och förändrats. Samtidigt skulle det ge en mer komplex bild av hur olika skolämnen är medskapare av barns identiteter och samhällets syn på barn.

Varför kulturperspektiv på utbildningsmedier?

Jag har här förespråkat att utbildningsmedier – film, radio, TV och Internet – studeras med ett kulturperspektiv med grund i kritisk diskursanalys. Det betyder att jag riktar intresset mot de föreställningar som skapas och används i enskilda medieproduktioner som konsumeras i vardagliga sammanhang i skolan eller hemma. Poängen är också att de enskilda produktionerna relateras till det språk och de texter som produceras och används också på andra nivåer i samhället. Även om skolan är en form av kontext finns det kopplingar till andra typer av texter, tal och visuella representationer – språk i användning – i andra kontexter som medieproduktionerna relaterar till. Kulturperspektivet blir då en väg för att studera samhället. Det lyfter fram vilka föreställningar individer möter och förhandlar mening kring i relation till skola och utbildning vid olika tidpunkter. Kulturperspektivet fungerar lika bra för analyser av samtida som historiska material och det blir därmed en resurs för att studera kontinuitet och förändring – komplexitet. Det kan också med fördel kombineras med den forskning som bedrivs inom andra områden som; film- och litteraturvetenskap, visuell kultur och visuell undervisning, genusvetenskap, utbildningshistoria, historia, pedagogik, pedagogiskt arbete, utbildningsvetenskap och barn- och barndomsstudier.

Jag har här velat ge prov på hur barn visats fram som aktiva och delaktiga på olika sätt (se även Lindgren, 2009). Motivet för de inblandade har varit att förnya och förändra undervisningen och i det sammanhanget har föreställningar om att verksamheten tar barns perspektiv varit en resurs. Ett *kritiskt* perspektiv på hur barns perspektiv använts reser dock frågor om på vems villkor barns perspektiv och barnperspektiv framförts och om det i egentlig mening kan sägas handla om barns delaktighet? I stället framträder en bild av att barns perspektiv i sådana här sammanhang är intimt förbundna med vuxnas perspektiv och villkor.

Jag ifrågasätter alltså att användandet av barnperspektiv eller barns perspektiv med automatik ger barn starkare position. Jag förespråkar i stället ett kritiskt barnperspektiv där den här typen av förgivettaganden (se även Sparrman & Aarsand, 2009) – att bara man visar fram barn så ger det automatiskt barn en starkare position – kan studeras och ifrågasättas. Det handlar således inte primärt om att sluta använda ett barnperspektiv för att det är ett otydligt, överanvänt eller opreciserat begrepp (Halldén, 2009). Men det handlar inte heller om att barn som får ”komma till

tals" behöver gynnas av det i egentlig mening (Halldén, 2009, s. 18; se även Johansson, 2009). Att låta barn komma till tals är också ett sätt att göra specifika framställningar av barn för att uppnå något. Det innebär många gånger också att barn framställs som en homogen grupp där genus, etnicitet, klass och ålder inte är av betydelse. Det är just egenskapen "barn" som hamnar i förgrunden och andra möjliga preciseringar förlorar i betydelse. När forskningen utgår från ett kritiskt barnperspektiv inkluderar analysen också hur barns perspektiv och barnperspektiv används för vuxnas syften i ett samhälls- och kulturperspektiv som också kan ta fasta på klass, genus, etnicitet och ålder.

Genom det kritiska barnperspektiv som förespråkas i den här artikeln kan forskaren förhålla sig kritiskt till både begreppen barns perspektiv och barnperspektiv såväl i samtiden som i ett historiskt perspektiv på ett fruktbart sätt. För mig är diskursanalysen den metod som gör att jag kan få fatt i denna kritiska dimension.

Referenser

Barthes, Roland (1987) *Image, Music, Text*. London: Fontana.

Buckingham, David (2007) *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

Chittenden, Tara (2010) For whose eyes only? The gatekeeping of sexual images in the field of teen sexuality. *Sex Education* 10(1): 79-90.

Eriksson, Katarina (2002) *Life and fiction. On intertextuality in pupils' booktalk.* Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 251.

Fairclough, Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Gierow, A, Hellstén, G, & Malmberg, S (1936) *Arbetsskola – arbetsglädje. Uppsatser i metodiskt-pedagogiska spörsmål*. Lund: Gleerups förlag.

Halldén, Gunilla (2009) Barnperspektiv. Ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg. *Locus* 3-4/09: 4-20.

Hemmingway, Judy (2006) Reframing sex education. *Sex Education* 6(4): 313-315.

Higonnet, Anne (1998) *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames and Hudson.

Holland, Patricia (1992) *What is a child? Popular images of childhood*. London: Virago Press.

Holland, Patricia (2004) *Picturing Childhood. The myth of the child in popular imagery*. London, NY: I.B. Tauris.

James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Johansson, Barbro (2009) Barns rättigheter och synen på barn och barndom. *Locus* (3-4/09): 21-37.

Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2002) *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Lindgren, Anne-Li (1999) *Att ha barn med är en god sak: Barn, medier och medborgarskap under 1930-talet*. Linköping: Stiftelsen Etermedierna i Sverige 2.

Lindgren, Anne-Li (2003) TV – samhället som förälder. En statlig kommitté gör utbildningsprogram för barn och vuxna på 1970-talet. I Bengt Sandin, (red.) *Politik, påverkan och vägledning. Om barn, jämställdhet, mat och olycksfall i utbildningsprogrammen* (s. 21-92). Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige 7.

Lindgren, Anne-Li (2006) *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970-2000.* Lund: Arkiv Förlag (Stiftelsen Etermedierna i Sverige 16).

Lindgren, Anne-Li (2009) Utbildningsmedier i ett kritiskt barnperspektiv: skolfilm, skolradio och förskoleprogram. I Judith Lind, Cecilia Lindgren, Mats Sjöberg & Karin Zetterqvist Nelson (red.) *Historien, barnen och barndomarna. Vad är problemet?* (s. 171-191). Linköping: Linköpings universitet.

Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna (2003) Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2): 58-69.

Lindgren, Anne-Li, Sparrman, Anna & Eriksson-Barajas, Katarina (2011) From Instruction to Reflection: Film in Education in Sweden, I C.K Cheung (red.) *Research in media education* (s. 157-187). Nova Science Publishers.

Runcis, Maija & Sandin, Bengt (2010) *Neither Fish nor Fowl: Educational Broadcasting in Sweden 1930–2000*. Lund: Nordic Academic Press.

Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla (red.) (2003) *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Shavit, Zohar (1986) *Poetics of Children's literature*. Athens: University of Georgia Press.

Sparrman, Anna (2006) Film as a political and educational device: talk about men, male sexuality and gender among Swedish youth. *Visual Studies* 21(2): 167-182.

Sparrman, Anna & Aarsand, Pål (2009) Towards a Critical Approach on Children and Media. *Journal of Children and Media* 3(3): 303-307.

Sparrman, Anna & Eriksson, Katarina (2004) Skolbio studerad genom kameralinsen. *Didaktisk tidskrift* 14(2-3): 79–89.

Sparrman, Anna & Lindgren, Anne-Li (2010) Visual Documentation as a Normalizing Practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society* (Special issue on Surveillance, Children and Childhood) 7(3-4): 248-261.

Taylor, Affrica (2010) Troubling Childhood Innocence: Reframing the debate over the media sexualisation of children. *Australian Journal of Early Childhood* 35(1): 48-59.

Anna Sparrman

Barnkulturens sociala estetik

Temaparker, nöjesparker, Science Centres och barnmuseum besöks av tusen och åter tusen barn och vuxna varje år. Frågan är dock vem dessa platser är till för? Frågan kan tyckas lite naiv. Naturligtvis är de för barn. Jag skulle till och med vilja påstå att ett besök till Astrid Lindgrens Värld (ALV) idag ingår som en del i vad som konstituerar en god svensk barndom. Men vad är det som gör ALV och dessa andra platser till just platser för barn?

Följande artikel och diskussion tar sin utgångspunkt i ett pågående forskningsprojekt om Astrid Lindgrens Värld, Liseberg, Tom Tits, Fenomenmagasinet i Linköping och så kallade ”children’s museums”, barnmuseum (Slutnot 1). Eftersom barnmuseum inte finns i Sverige kommer tre amerikanska museum diskuteras: Brooklyn Children’s Museum (BCM) i New York, Children’s Museum of the Arts (CMA) i New York och Please Touch Museum (PTM) i Philadelphia. Gemensamt för barnmuseum är att de är skapade speciellt för barn. Ibland har museerna en föremålssamling, ibland inte (Slutnot 2). Ett museum med leksaker är med andra ord inte nödvändigtvis ett barnmuseum utan det handlar snarare om att skapa en miljö som är anpassad för barn med lek och lärande i fokus.

Forskningsprojektet är fortfarande i en materialinsamlingsfas vilket innebär att vissa delar och resonemang i artikeln fortfarande är tentativa. Syftet med den här artikeln är

snarare att peka på ett sätt att undersöka och forska om barnkultur samt fundera över vad begreppet barnkultur har för roll i dagens samhälle, hur det kan definieras samt vad som upprätthåller begreppet, inte minst i förhållande till dagens allt mer kommersialiserade samhälle.

Barnkultur och barns kultur

Sverige och de nordiska länderna har en väl etablerad tradition av klassisk forskning om barnkultur med fokus på media, estetik, lek, reception och folkloristik (Mouritsen & Qvortrup, 2002). Fokus har framför allt varit på uttrycksformerna, men börjar allt mer omfatta barns egna aktiviteter, det som idag brukar kallas ”barns kultur” (Mouritsen, 2002; Sparrman, 2002; 2006).

I boken *Childhood and Children's Culture* (2002) strävar författarna Flemming Mouritsen och Jens Qvortrup mot att föra samman barnkultur- och barndomshistorisk forskning med barndomssociologi och antropologi. De menar att denna korsbefruktning skulle generera nya kunskaper inom samtliga forskningsfält. De säger emellertid inget om hur det ska gå till (Mouritsen, 2002; Qvortrup, 2002) men deras gemensamma utgångspunkt (Mouritsen & Qvortrup, 2002) att sociologisk forskning bör ta hänsyn till kulturella faktorer och att man inom humanistisk forskning bör närma sig och väga in sociala faktorer är viktigt och, menar jag, bör utvecklas ur ett mer tvärvetenskapligt perspektiv.

I min tidigare forskning (Sparrman, 2002; 2006) har jag definierat begreppen barnkultur och barns kultur. Barnkultur har då varit det kulturutbud (musik, teater, dataspel, temaparker, TV-program, musikskola etc.) som vuxna skapar för barn samt lagar, regler och politiska rikt-



Anna Sparrman är universitetslektor och docent vid Institutionen för Tema - Tema Barn Linköpings universitet. Hon har bland annat publicerat boken ”Barns visuella kulturer – skolplanscher och idolbilder” (2006) och kommer snart ut med en bok om barn och konsumtion tillsammans med Bengt Sandin och Johanna Sjöberg, ”Situated Consumption” (2012) samt ett kapitel om barn(s) bilder av nakenhet och normaliseringen av den pedofila blicken.
E-post: anna.sparrman@liu.se

linjer som reglerar barnkultur eller förutsättningarna för barns kulturella delaktighet. Begreppet barns kultur definierade jag som barns handlingar, det vill säga hur barn själva använder den kultur som är en del av deras liv, exempelvis TV, dataspel eller när det går till musikskolan. Barn skapar naturligtvis också kultur utifrån ting och objekt som inte alls är avsedda för barn från början (Evaldsson & Sparrman, 2009). En stol kan bli ett fartyg och barn tittar på reklam producerad för vuxna eller besöker museiutställningar som har vuxna som tänkta besökare.

I mitt sätt att resonera fortplantade sig sedan uppdelningen i barnkultur och barns kultur även i begreppet kultur. Kultur som objekt (kultur är) och kultur som handling (kultur gör) (Bal, 2003). Kultur som objekt omfattar de materiella objekt som ett samhälle skapar, exempelvis tema- och nöjesparkernas materialitet, medan kultur som handling inkluderar sätt att leva och den kunskap som människor, i det här fallet exempelvis barn, får och omsätter när de besöker temaparker eller barnmuseum (jfr. Sparrman, 2006). Slutligen innebär indelningen av barnkultur och barns kultur även olika föreställningar om barn. Begreppet barn i barnkultur syftar framförallt på ett tänkt barn. Man kan också beskriva det som att barn förekommer som ett led i att skapa vuxenhet (Castañeda, 2002) samtidigt som barn är en grupp vars rättigheter måste tillvaratas och ibland även skyddas genom lagstiftning, exempelvis från reklam. På så vis kan man säga att begreppet barnkultur ofta diskuterar ett imaginärt barn medan barn i barns kultur beskriver barns handlingar och/eller barns röst, det vill säga ”verkliga” barn, barn som aktörer (James & Prout, 1990).

Tudelningen i barnkultur och barns kultur har både parallellt och på senare tid börjat delas in i ännu fler kategorier exempelvis talar Mouritsen (2002) om kultur pro-

Projektet ”Kultur för och av barn. En visuell och etnografisk studie av barnmuseum, temaparker, nöjesparker och Science Centres”

Inom ramen för projektet genomförs etnografiska studier av besök tillsammans med barn och deras familjer till Liseberg, Astrid Lindgrens värld, Fenomenmagasinet och barnmuseum i USA. Dessutom genomförs foto(visuella)dokumentationer av de berörda platserna samt analyser av deras hemsidor och bloggar kopplade till verksamheterna. För mer information om projektet, publikationer, presentationer med mera, se projekthemsida: www.tema.liu.se/tema-b/forskning/pagaende/kultur-for-och-av-barn?l=sv

Projektet har erhållit medel från Vetenskapsrådet, Hum-Sam.

I forskargruppen ingår forskare från Institutionen för Tema, Linköpings universitet:
David Cardell, doktorand, Tema Barn (TB)
Kajsa Ellegård, professor, Teknik och social förändring
Anne-Li Lindgren, docent (TB)
Tobias Samuelsson, fo. assistent (TB)
Anna Sparrman, docent och forskningsledare (TB)

ducerad för barn (barnkultur) av vuxna, kultur med barn och barns kultur medan Hällström (2011) diskuterar kultur av barn, kultur för barn, kultur med barn och kultur bland barn.

Även om det, som jag poängterat i tidigare forskning, finns ett ömsesidigt beroende mellan begreppen barnkultur och barns kultur (Sparrman, 2002; 2006; 2009) finns det likväl en risk att tudelningen leder till ett cementerande av ett struktur- och aktörsperspektiv.

Hur påverkar och skapar faktorer som platsernas geografi, organiseringen av rörelsemönster, regler, organiseringen av tid, verkställande av regler, möjligheterna för social gemenskap samt arkitekturen en barnkulturens sociala estetik?

Barndomssociologen Alan Prout (2005) menar att det inte längre är fruktbart att studera barn och barndom inom ramarna for ett dikotomt paradigm där vuxna ställs mot barn, mikro mot makro och aktiv mot passiv. Han menar att det har varit viktigt att under en period i den sociologiska forskningen skilja ut barn från vuxna för att etablera och stärka synen på barn som sociala aktörer. Nu har det dock, menar han, blivit dags att ta forskningen förbi ett dikotomt tänkande och studera vad som finns mellan dikotomierna.

Istället för att använda klargörande tillägg som för, med, av och bland barn (Hällström, 2011) eller dela in i barnkultur och barns kultur (Sparrman, 2002; 2006) är det, menar jag, dags att fokusera på och studera relationerna mellan det materiella, det sociala, plats, handlingar, tid etcetera för att förstå vilka processer det är som skapar och upprätthåller (Law, 2004; Prout, 2005) barnkultur som barnkultur. På så vis undviker man att hierarkisera mellan barn och vuxna eller människa och materialitet, man undviker också att tillskriva barnkultur en imaginär stabilitet. Hur det skulle kunna gå till kommer jag att diskutera nedan.

Social estetik

David MacDougall (2006) menar exempelvis att samhällen har en så kallad social estetik som präglas av hur det eller en gemenskaps ledning, förvaltning och skötsel ordnas estetiskt för att balansera människors fysiska behov, komfort, tid, plats, maktrelationer och sexualitet. Estetik har i det här fallet inte med skönhet och konst att göra utan beskriver snarare hur känslor och social interaktion är starkt sammanvävda

med samhällets estetiska principer för hur livet organiseras och struktureras i olika sammanhang. Social estetik handlar med andra ord om speciella sätt att utforma och strukturera känslointryck men även sociala relationer samt fysiska rörelsemönster i rummet. Social estetik är med andra ord inte ett teckensystem utan ett sätt att se och förhålla sig till hur det sociala livet skapas via estetisk rumslighet och och sociala gemenskaper och hur dessa sätt att organisera gemenskaper skapar processer som påverkar händelser och beslut i det sociala livet.

MacDougall (2006) studerar själv den sociala estetiken på en internatskola för pojkar i Indien. Han lyfter fram platsens geografiska placering, sovsalarnas materialitet och organisering, gemensamma sätt att prata och gestikulera, enligt vilka mönster man strålar samman, byggnaderna, kläderna, organiseringen av tiden etcetera. Tillsammans skapar dessa ingredienser internatskolans sociala estetik.

En internatskola är dessutom vad man kallar en hyperestetisk gemenskap i den bemärkelsen att den ingår i de typer av gemenskaper där individen genom homogenitet i klädsel (ex. skoluniformen) förstärker en kollektiv identitet. Andra hyperestetiska gemenskaper är religiösa ordnar, militär, sjukhus och fängelser.

Jag kommer här att använda mig av MacDougalls (2006) förhållningssätt för att undersöka om man kan tala om en barnkulturens sociala estetik med utgångspunkt i de platser som är aktuella för den här artikeln. Det innebär att fokus är på hur det materiella och det sociala vävs samman. Hur påverkar och skapar faktorer som platsernas geografi, organiseringen av rörelsemönster, regler, organiseringen av tid, verkställande av regler, möjligheterna för social gemenskap samt arkitekturen en barnkulturens sociala estetik? För att göra det har jag valt att diskutera vad det är som gör Astrid Lindgrens Värld, Liseberg, Tom Tits, Fenomenmagasinet och barnmuseum till platser för barn och reflektera över hur de står sig i det barnkulturella fältet.

Platser för barn?

För att förstå de platser och verksamheter som berörs här har jag valt att göra nedslag i och diskutera organiseringen av tänkta besökare, entréavgifter, arkitekturens estetik, inredning och utställningar samt finansiering av verksamheterna. Utgångspunkten för diskussionen är delvis tagen i en visuell bebyggelsedokumentation som gjorts inom ramen för projektet av Astrid Lindgrens Värld och delvis av Tom Tits och de tre barnmuseerna i USA. Syftet med dokumentationen är att:

1) lyfta fram och öka förståelsen för kulturplatser skapade för barn,
2) sammanställa ett enhetligt och tillgängligt kunskapsunderlag baserat på de enskilda dokumentationerna för att se hur barnbesökare skapas (konfigureras) via platsernas materialitet, och

3) skapa ett underlag och förståelse för vad som gör dessa platser till platser för barn.

Fyra forskare har under stängningstid genomfört ett dokumentationsarbete av Astrid Lindgrens Värld, medan de tre barnmuseerna fotograferats mer sporadiskt under öppettiderna. Exakt hur det metodologiska arbetet har gått till kommer på grund av utrymmesbrist inte kunna diskuteras här utan kommer att presenteras i ett annat sammanhang.

Initieringsriter för att få tillgång till platserna

Som redan framhållits av MacDougall (2006) skapar platsers materialitet förutsättningar för sociala möten och aktiviteter. Byggnader är därmed en viktig faktor för att skapa gemenskaper.

Thomas F. Gieryn (2002) menar att byggnader är något som utformas av människan samtidigt som de i sin tur också aktivt formar människan. Byggnaderna skapar den verksamhet som bedrivs i dess rum samtidigt som verksamheten förhandlar och utmanar de arkitektoniska förutsättningarna. Hur de institutioner som barnkultur bedrivs inom är organiserade har alltså betydelse för synen på barnkultur, dess verksamhet och aktörer.

Barnmuseerna och Science Centren – Tom Tits och Fenomenmagasinet – är i majoriteten av fallen inrymda i för verksamheten redan preexisterande byggnader. Please Touch



Bild 1. Please Touch Museum, Philadelphia, USA.



Bild 2. Brooklyn Children's Museum, USA.



Bild 3. Children Museum of the Arts, New York, USA.

Museum är exempelvis inhyst i en byggnad som uppfördes till den stora världsutställningen i Philadelphia 1876. Det är den enda byggnad som finns kvar på utställningsområdet. Utifrån ser byggnaden helt ointaglig ut. Promenaden fram till ingången är överväldigande (bild 1) och byggnadens utseende uppfyller mina föreställningar om en äldre tids syn på museer. Museet övertog byggnaden för $1. Till följd av det måste museet inkludera världsutställningen i sin utställningsverksamhet och de ansvarar nu för skötsel och renovering av den nästan 150-åriga byggnaden. Det i sin tur har fått stor inverkan på verksamhetens budget (samtal med fd. VD).



Bild 4. Exteriör entré Liseberg, Göteborg.


Bild 5. Exteriör entré Fenomenmagasinet, Linköping.


Bild 6. Exteriör entré Astrid Lindgrens Värld, Vimmerby.

Även Liseberg är sprunget ur en jubileumsutställning för Göteborgs stad (Öhnander, 1998a, 1998b). Både Liseberg och ALV är till skillnad från barnmuseerna och Science Centren utspridda geografiskt i det urbana rummet. Liseberg ligger exempelvis centralt placerat i Göteborgs stadskärna omgärdat av trafikleder. ALV ligger placerat i kanten av samhället Vimmerby omgärdat av campingstugor, bostadsområden och ett mindre industriområde. Båda platserna är sammankopplade med det omgivande samhället och staden samtidigt som de är omgärdade världar som bryter av och nästan helt och hållet skiljer sig inte bara från sina omgivningar utan även andra verksamheter, sk heterotopier (Foucault, 1967). En heterotopi kan sägas vara ett mikrokosmos där den verkliga världen och den symboliska världen möts. Heterotopin speglar världen samtidigt som den är en plats olik alla andra platser och ibland beskrivs den till och med som en upp-och-nedvänd-värld. I en hete-

rotop kan tid ackumuleras (museer) och på så vis skapas en slags tidlöshet men tiden kan också vara temporär och flyktig (semesterbyar) men likväl skapas tidlöshet (Foucualt, 1967). Heterotopa platser saknar fri tillgänglighet för allmänheten vilket innebär att dess in- och utgångar kontrolleras. Det betyder att man måste ha tillstånd samt genomgå vissa riter och procedurer för att få komma in (Foucault, 1967). Entréerna in till ALV, Liseberg men även barnmuseerna och Science Centren, fungerar som en slags initieringsportar som man ska ta sig igenom för att förflytta sig in till en helt annan värld än den som finns utanför områdets/byggnadernas murar och portar.

Förflyttningen in i den illusoriska världen sker dock stegvis. På PTM är det när man väl är inne i byggnaden fortfarande en bit att gå fram till kassa och reception med en enorm takhöjd (bild 7) och ljudnivå. Det finns egentligen inget i vare sig byggnadens exteriör eller entré som direkt markerar att det rör sig om en barnverksamhet.

Brooklyn Children's Museum är

Bild 7 (nedan). Entré och reception Please Touch Museum.





Bild 8 (till vänster och nedan). Entré och reception Children's Museum of the Arts.





Bild 9. Biljettlucka Astrid Lindgrens Värld.

Bild 10 (nedan). Kö till biljettlucka för åkbiljetter Liseberg.



det äldsta children's museum i världen. Det startade 1899 och är sedan 2005 inhyst i en byggnad helt och hållet anpassad efter verksamheten. Det är lätt att ta sig in från gatan (bild 2) och skolbussarna stannar precis utanför entrén och receptionen är liten. I den anonyma byggnaden till CMA i New York (bild 3) har barntilltalet drivits ännu längre. Där möter man en mycket intim miljö skapad genom starka färger, korta avstånd och en låg receptionsdisk med figurer hämtade från barnkulturen. Krokarna i entrén är låga och utmärkta med orangea siluettbilder föreställande barn.

Till skillnad från Science Centren och barnmuseerna som är inhysta i byggnader fungerar inträdet till ALV och Liseberg som en tvåstegsraket. På ALV betalar man i en byggnad utanför själva parken och sedan går man in (bild 9 och 6). På Liseberg betalar man först inträde in till parken och väl där inne får man stå i kö (bild 4) eventuellt en gång till för att köpa biljetter till åkattraktionerna.

Sammantaget berättar byggnadernas exteriörer inget om vilken verksamhet som ryms i dem eller att den tänkta besöksgruppen är barn. Det finns i vissa fall snarare en motsättning mellan de pre-existerande byggnaderna och dess innehåll som gör att de inte är helt och hållet kompatibla. Giery (2002) menar att en byggnad som innehåller exempelvis en vetenskaplig verksamhet skapar förutsättningar och begränsningar för vad som är möjligt att åstadkomma vetenskapligt. Med ett sådant förhållningssätt kan man säga att den exteriöra och interiöra arkitekturen konfigurerar (jfr. Woolgar, 1991) inte bara besökares upplevelser och erfarenheter utan arkitekturen begränsar också vad som är möjligt att erbjuda i byggnaderna och på vilket sätt ett barntilltal konfigureras. På CMA har verksamheten tagit sina lokaler i besittning och tvingat arkitekturen att underordna sig aktiviteterna så långt det bara går medan Please Touch Museum har varit tvungen att anpassa sin verksamhet till arkitekturen eftersom byggnaden på grund av sitt historiska värde inte får ändras hur som helst. Den klassicistiska arkitekturen bryter mot den sociala estetik som skapats i utställningarna där färg, form, storlek och hands-on aktiviteter blandas (jfr MacDougall, 2006). På så vis skapas en icke-homogen social estetik, däremot erbjuder verksamheten lite av en upp-och-ned-vänd-värld (jfr. Foucault, 1967) där en symbolisk praktik (barnestetiken) möter en annan (den klassicistiska). Platsen blir dessutom väldigt olik alla andra platser barn vistas på.

Den tänkta besökaren

En kanske inte lika självklar men likväl viktig sorterings/konfigureringsaspekt (Woolgar, 1991) är organiseringen av entréavgifter och tänkta besökare. Vid en genomgång av samtliga entréavgifter och målgrupper visar det sig att det alltid är gratis för barn i åldrarna 0-1 år och

att både Tom Tits och Fenomenmagasinet erbjuder gratis inträde för barn upp till tre år och ALV till två år. Dessutom erbjuder två av museerna tillfällen när alla oavsett ålder kan besöka verksamheterna gratis, eller betala vad man vill. Liseberg är den enda verksamhet som frångått ålderskriterierna och istället bestämt sina priser utifrån längd. Barn under 110 centimeter, oavsett ålder, kommer in gratis och åkpasset ”mini” är billigare eftersom korta barn inte får åka alla åkattraktioner på grund av säkerhetsskäl. Det finns även en övre åldersgräns på 65 år. Därefter blir det antingen gratis (CMA) eller billigare än för barn (ALV). Tom Tits och Fenomenmagasinet har emellertid garanterat en betalande publik hela livet eftersom den tänkta besökaren omfattar hela livsspannet från 3-99 år.

Fyra av verksamheterna har samma entréavgift oavsett om man är barn eller vuxen (BCM, CMA, FM, PTM). Priserna varierar mellan fyrtio och dryga hundra kronor. I övrigt är entréavgifterna för barn lägre än för vuxna men generellt rätt höga. Ett besök till Liseberg för ett barn under 110 centimeter kan visserligen stanna på tjugo kronor eftersom barnet går in gratis och kan åka en åkattraktion på kupong. Alternativt kostar det minst 185 kronor för barn under 110 centimeter, då ingår allt-i-ett: entré, hur många åk man vill, konserter etcetera under en dag. För de längre barnen är priset 285 kronor.

Ekonomiskt kan ett besök till Liseberg utformas på olika sätt och allt-i-ett priset innebär inte nödvändigtvis att allt ingår eftersom man kan köpa till ytterligare aktiviteter. Priserna är baserade på vad eller hur mycket man vill göra i parken och inte på vilka som besöker parken tillsammans. Det skiljer sig från ALV där priserna är baserade på om man är barn, vuxen, över 65 år, familj eller singelfamilj. ALV:s rabattsystem kan liknas vid Lisebergs men i ALV:s fall inkluderar priserna alla aktiviteter som erbjuds inne i parken, dock inte mat, glass och godis.

Eftersom exempelvis ALV är en klart uttalad verksamhet för ”barn 0-9 år med familjer” skulle en princip egentligen kunna vara att man avgiftsbelägger barn och låter vuxna gå gratis, eller åtminstone billigare. Att vuxna får betala inträde indikerar dock att man anser att det finns något i verksamheten som faktiskt tilltalar vuxna. Familjepriserna på ALV indikerar dock att man tänkt på att parken besöks med familjen och att familj inte är ett fast begrepp.

I fallet med barnmuseer är det egentligen självklart att de är platser skapade framförallt för barn eftersom det anges redan i deras namn. Men åldersgränserna och entréavgifterna ger ingen klar och tydlig bild av att ens dessa platser prioriterar barn. En familj kan bestå av en eller två vuxna och tre barn, snarare än de traditionella två barnen och entréavgiften för en singelfamilj är billigare än för en familj med två vuxna.

Genom att börja skrapa på ytan

till hur målgrupper och entréavgifter är organiserade framträder ett mönster som pekar på hur dessa platser anser att ett besök ska organiseras och genomföras (jfr. MacDougall, 2006): Vem man ska gå med, hur man tar steget in till dessa platser, när man betalar, vem som är prioriterad och vem som utestängs. Det i sin tur visar att dessa platser är invävda i sociala mönster av generation, familj, klass och kulturella värden och värderingar. Entréavgiftspolitiken blir ett uttryck för hur begreppet familj kan förstås ur ett kulturanvändarperspektiv samt vilken betydelse ekonomi har för hur familj skapas i kulturella sammanhang (jfr. Zelizer, 2005).



Bild 11. Miniatyrtorg Astrid Lindgrens Värld.

Entréavgifterna indikerar också att man inte är speciellt intresserad av att ha barn som ensambesökare bland annat för att åtminstone yngre barns egna fickpengar inte räcker till entréavgifterna. Fenomenmagasinet med sina 40 kronor skiljer sig möjligtvis på den punkten. Fenomenmagasinet har exempelvis som uttalad policy att barn inte ska komma ensamma utan att ett besök till dem samtidigt är ett sätt att umgås (samtal med enhetschefen). Verksamheten är inte en barnpassningsverksamhet likt bollhavet på Ikea. Barn som kommer ensamma innebär generellt ett ökat personalbehov eftersom barn i större utsträckning än vuxna kan behöva hjälp, förklaringar och assistans. Även prissättningen är med andra ord med och skapar förutsättningar för vad som kan anses vara och inte vara barnkultur. Det visar tydligt hur sociala gemenskaper mellan generationer vävs samman i mötet kring kultur.

Innehållets sociala estetik

När man väl tagit sig in i dessa mer eller mindre heterotopiska världar (Foucault, 1967) närmar man sig innehållets sociala estetik, d.v.s. hur utställningar, åkattraktioner och materiell inredning formar ett besök till parken samt eventuellt skapar ett barntilltal.

Ett gemensamt drag för samtliga berörda platser, förutom hands-on principen, är färg, form, storlek och höjd. Höjd är viktigt speciellt för att mindre barn ska nå upp och se. Det innebär exempelvis att flera av verksamheterna har lägre bord och stolar anpassade till barns fysiologiska konstitution. Ett annat typiskt sätt

att använda storleksförskjutning på är att skapa miniatyrvärldar. Miniatyren har i leksakernas värld länge varit en del av barnkulturen (Cross,



Bild 12. Miniatyrstad ALV.

2004) men det innebär något annat när det kommer till utformningen av platser för barn. För att exemplifiera har jag valt Astrid Lindgrens Värld där hela stadsmiljöer är i miniatyr.

ALV:s uppbyggda miljöer kan liknas vid svenska friluftsmuseer som Jamtli Historieland eller Gamla Linköping som speglar ett obestämt ”förr” (Aronsson, 2010). Till skillnad från ALV är dock byggnaderna på friluftsmuseerna autentiska byggnader med en historia. Dessutom byggs mellanrummet mellan byggnaderna i dessa miljöer ut med historisk fakta om en förgången tid medan ALV:s miljöer levandegörs med hjälp av kunskap hämtad från fiktionen. Samtidigt ”skarvar” de historiska miljöerna med hjälp av fiktionen för att levandegöra det förgångna. Och för att komplicera det lite ytterligare vilar förlagorna i ALV:s miniatyrstad i flera fall på verkliga byggnader som bland annat visats i Astrid Lindgrens filmer (Althén, 2010).

Det är med andra ord ett komplext mönster av fiktion, strävan efter autencitet till fiktionen och en strävan efter autencitet till den ”verkliga” historien som uttrycks via det materiella på ett spännande men också rätt komplicerat sätt. Gemensamt är att varken friluftsmuseum eller ALV emellertid är autentiska historiska platser (Watson & Waterton, 2010). Visuella strategier från det förgångna används snarare för att skapa en känsla för antingen hur det var förr i tiden respektive hur det kan kännas att befinna sig i Lindgrens sagovärld. För att skapa denna känsla är visualiseringen av miljön väldigt viktig (Watson & Waterton, 2010) och miniatyrperspektivet blir ytterligare en känsloförstärkande komponent för att skapa ett barntilltal. Watson och Waterton (2010) menar att platser som dessa är en blandning av performing arts, vetenskap och, skulle jag vilja tillägga, visuella bevis, känslor, minnen och drömmar.

Miniatyrbyggnaderna hierarkiserar barn-vuxen relationen. Barn prioriteras framför de vuxna som underordnas sina fullvuxna kroppar som gör byggnaderna otillgängliga för dem. Samtidigt är de vuxna ”jättarna” också en förutsättning för att



Bild 13. Förstorade möbler ALV.



Bild 14 . Handfat på Brooklyn Children's Museum.

Bild 15. Handfat på ALV.



miniatyrerna ska framstå som miniatyrer. Men det finns också ett omvänt perspektiv både på ALV och exempelvis Tom Tits där hus, stolar och bord överdimensionerats (bild 13). Frågan är vems perspektiv det är man har tagit här? Ska den vuxne känna sig lika liten som barn eller ska barn prova på att vara ännu mindre än vanligt?

Det finns emellertid en skillnad i att bygga fantasiminiatyrvärldar och att anpassa vardagen efter barns fysionomi. CMA hänger exempelvis sina bildutställningar i barns ögonnivå till skillnad från vanliga museer. Flera av verksamheterna erbjuder också lägre handfat för barn på toaletterna.

Toaletter

Toaletten är den plats, eller den attraktion, som flest besökare använder under sina besök till de här diskuterade verksamheterna. Vissa av verksamheterna har gjort en poäng av det. På CMA har exempelvis varje toalettinteriör försetts med ett konstverk av en känd konstnär (bild 16, sid. 39). Märkväl, det är inte ett konstverk gjort av ett barn eller direkt föreställande ett barn men däremot ett väldigt färgglatt och lite "galet" konstnärskap som visas. Både den starka färgskalan (Sparrman, 2010) och det lite galna bildspråket är ett typiskt barntilltal som vilar på en föreställning om barn som lite primitiva och vilda (Lindgren, 2006).

På flera av ALV:s lite mer formella toaletter har man valt att placera en liten och en normalstor toalettstol i samma utrymme så att barn och vuxna kan besöka toaletten tillsammans. Det är en medveten strategi

från ALV för att skapa ett barnperspektiv och för att varken barn eller vuxna ska behöva vänta på varandra. En strategi som även minskar köbildning och samtidigt tillgodoser ett redan praktiserat tillvägagångssätt, det vill säga att yngre barn och föräldrar går på toaletten tillsammans (Samtal med VD ALV, 2010). På BCM har man så kallade familjetoaletter. I dessa finns fortfarande endast en normalstor toalettstol men hit hänvisas pappor med döttrar och mammor med söner. Familjetoaletterna görs till en genusfråga snarare än en anpassning till barns kroppsstorlek. Children's Museum of the Arts driver ett helt annat perspektiv och tillhandahåller endast små toalettstolar vilket kan uppfattas som exkluderande för vuxna (bild 16).

Det är lätt att tänka att toaletter endast är serviceinrättningar. Men genom att studera verksamheternas materialitet synliggörs hur värden och värderingar genomsyrar hela verksamheten. När Liseberg insåg att toaletterna var den plats dit alla besökare går blev det en viktig informationspelare (samtal med vice VD och informationsansvarig, 2010). Toaletterna är på så vis en av flera icke-mänskliga aktörer (Johnson, 1988 a.k.a Latour) som formar vilken syn på barn som verksamheterna har. I det här fallet är det framförallt de yngre barnen som synliggörs. Anpassningen till barnkroppen stärker barnidentiteten, på så vis kan man säga att storlek, färg och form bidrar till att skapa en homogen social estetik som nästan närmar sig, för barn, hyperestetiska gemenskaper (MacDougall, 2006) samt heterotopiska världar där vardagsliv, som att gå på en toalett, inte riktigt bryter illusionen som verksamheterna erbjuder (Foucault, 1967).



Bild 16 (till höger). Toalettinteriör CMA. Konstnär: Keith Haring.

Bild 17 (ovan). Toalettinteriör ALV.

Lärande, upplevelse och känsla

De nya kulturpolitiska målen från 2009 omfattar alla i Sverige. Barn skiljs på så vis initialt inte ut. Men när barnkultur diskuteras görs det ur ett utbildningsperspektiv kopplat till kultur i skolan och barns rätt till kultur via skolväsendet (SOU 2009: 16). Det innebär att kultur i förhållande till barn framförallt verkar ske i en skolkontext. I dessa sammanhang är fokus framförallt på bibliotek, musik, dans, teater, konst, film/medier och barns rätt att uttrycka sig genom skapande. Samtliga här aktuella verksamheter, förutom Liseberg som strävar efter att vara "Nordens största nöje", har lärande som en central aspekt. Alla platser tar emot skolklasser i någon form även om de flesta besök



sker utanför en skolkontext. TT och FM vill lära ut om naturvetenskap, kropp och hälsa medan ALV vill lära ut om Astrid Lindgrens böcker. ALV definierar sig dessutom som en kulturarvsinstitution som arbetar för att bevara Astrid Lindgrens litterära kulturskatt (samtal med VD, ALV; Jonsson, 2010). Förutom att vara en temapark lanserar de sig också som en av Europas största teaterparker eftersom aktiviteterna i parken består av skådespelare som spelar upp olika scener och karaktärer ur Astrid

Lindgrens böcker. Om ALV skapar underhållning och lärande via teater skapar barnmuseerna underhållning och lärande via leken och i Science Centren genom att prova och undersöka.

Samtliga verksamheter är hands-on verksamheter som förordar en aktiv besökare där kropp och tanke har betydelse för upplevelser och erfarenheter. Det sublima, det vill säga den skräckförtjusning, barn kan känna i en åkattraktion, i det egna skapandet eller när de helt plötsligt träffar sin idol Pippi Långstrump är en del av ett besök till dessa institutioner.

För att förstå barnkulturens ontologi är det viktigt att ta känslornas organisering på allvar. Inte minst för att det finns en kulturell förväntan på vad man bör eller inte bör känna när man besöker de här diskuterade verksamheterna. Alla inre erfarenheter matchas, som Arlie Russell Hochchild (1998) uttrycker det, alltid mot ett kulturellt lexikon vilket innebär att kultur alltid är en aktiv komponent när det kommer till känslor snarare än ett passivt medium där biologiska fördefinierade ”naturliga” känslor uppstår. Även vuxnas känslor är därför viktiga för barnkultur eftersom det är vuxna som skapat dessa platser och för att besöken till platserna styrs av vuxnas känslomässiga kopplingar bakåt till den egna barndomen och framåt till deras egna barns barndom (Cross, 2004; Cook, 1999). Känslan är därmed som MacDougall (2006) argumenterar en del av platsernas sociala estetik. Lärande, känsla och njutning är på så vis jämbördiga faktorer i upplevelsen av ett besök. Det betyder att lärandet inte är överordnat de andra faktorerna eller att upplevelserna ska förstås endast som en förutsättning för lärande.

Konsumtion

Att konsumtion idag är en del av de flesta verksamheter (även poängterat i kulturutredningen SOU 2009: 16) gör att de ägandeförhållanden som råder för verksamheterna formar både förutsättningar och begränsningar (jfr. Althén, 2010). Viviana Zelizer (1994) menar att även om pengar är pengar med ett speciellt ekonomiskt värde så kan de genom att öronmärkas på olika sätt av människor dras in i nätverk som omskapar och ger pengarna andra, mer sociala och kulturella värden. En öronmärkning betyder exempelvis att statliga pengars värde i en verksamhet skiljer sig från det värde som donerade pengar och sponsring har. Zelizer kallar denna process för att pengar har ett socialt liv. Om vi antar att pengar har ett socialt liv så bör de pengar som finansierar en verksamhet även påverka verksamheten.

De fyra svenska verksamheterna är alla på ett eller annat sätt i kommunal regi, övriga kräver annan finansiering. Astrid Lindgrens Värld (ALV) ägs idag till 70 procent av Astrid Lindgrens släktingar i bolaget Saltkråkan och 30 procent av Vimmerby kommun (för ägandeför-

hållandenas utveckling över tid se Althén, 2010). ALV är ett vinstdrivande företag liksom det kommunalt ägda Liseberg som till 100 procent drivs som ett aktiebolag precis som Tom Tits, medan Fenomenmagasinet (FM) är ett samarbetsprojekt mellan Linköpings kommun, Linköpings universitet och Landstinget. Brooklyn Children's Museum finansieras till 50-60 procent med statliga medel medan den resterande summan måste dras in via entréer och annan finansiering exempelvis sponsring. Children's Museum of the Arts har ett likande upplägg men erhåller endast 10-20 procent statliga medel och Please Touch Museum drivs helt och hållet med privata medel.

Vad säger då ägandeförhållandena om verksamheten? Offentliga medel samt pengar från andra intressenter brottas här på en och samma arena och i de flesta fall i en och samma verksamhet. Det i sig är inget nytt (jfr. Johannisson & Sundin, 2010; O'Dell, 2002). Frågan är dock vilka konsekvenser det får för verksamheter för barn? Gynnar det barn eller inte när tid, kraft och därmed även vissa pengar läggs på att hyra ut lokaler, göra kick-off program för arbetsplatser, erbjuda möhippor, svensexor och bröllop eller ordna barnkalas mot betalning? Frågan är hur verksamheterna resonerar kring de olika pengarna och hur de används i verksamheten. Det är frågor för framtida forskning. Utgångspunkten att pengar skapar och omskapas via nätverk av sociala relationer visar ändå att både besökares och verksamheternas organisering via de ekonomiska medlen bör ha betydelse för hur verksamheterna organiseras och deras utbud (jfr. Zelizer, 1994).

Avslutande reflektion – Den rör(l)iga barnkulturen

Inledningsvis presenterade jag begreppen barnkultur och barns kultur och talade då mot denna tudelning och för ett mer tvärvetenskapligt och komplext förhållningssätt till barnkultur. Som visats genom de empiriska analyserna menar jag att den materiella kultur som är en del av människans liv också ska förstås som aktörer. Jag vilar här bland annat på Bruno Latours (Johnson, 1988 a.k.a Latour) idé om mänskliga (human) och icke-mänskliga (non-human) aktörer men även på MacDougalls (2006) idéer om kulturens sociala estetik. Analyserna visar att det relationella förhållandet mellan geografisk placering, byggnaders ex- och interiörer, organisering av entréavgifter som även organiserar sociala relationer, anpassningen till barns kroppar i utställningarnas materialitet etcetera, tillsammans på olika sätt skapar en slags barnkulturens sociala estetik där sociala och kulturella komponenter vävs samman. Att på tvärs studera flera lite olika men ändå lika verksamheter för barn ger förutsättningar för att se vad som är gemensamma drag för hur ett kulturellt barnkulturtilltal skapas, men det synliggör också vad som är unikt

för just en nöjespark respektive ett barnmuseum eller Science Centre. Dessutom visar det att de platser som diskuterats i texten inte är bara för barn utan är skapade för social gemenskap mellan barn såväl som mellan generationer.

Att inte tänka i dikotomier, eller i antingen eller, visar också att upplevelser, känslor och lärande är likvärdiga ingredienser i verksamheterna. Lärande organiseras ofta på ett tydligt sätt men därmed organiseras även känslorna. Med ett omvänt tankesätt används också färger och fantasi för att organisera de tänkta barnbesökarnas känslor, vilket i sin tur organiserar lärandet. Fantasi, känsla, upplevelse och lärande blir med ett socialt estetiskt förhållningssätt likvärdiga komponenter. Och de tänkta barnbesökarna kan sägas tilltalas och skapas via multipla ”röster”.

Sammantaget skapar ett relationellt förhållningssätt vid första hand en lite rörig men också rörlig bild av vad som skulle kunna ses som barnkulturens ontologi. Hur begreppet barnkultur definieras – rörligt eller fast – är viktigt eftersom det sätter ramarna för vad som konstituerar barnkultur i praktiken (jfr. Law, 2004). Om verksamheterna som diskuterats i den här texten är barnkultur eller inte låter jag dock faktiskt fortfarande vara osagt. Svaret på den frågan finns, möjligtvis, i hela det forskningsmaterial som samlas in inom ramen för forskningsprojektet där även det mänskliga handlandet, som i denna text varit underordnat, kommer att finnas med. Att parallellt analysera flera olika men ändå lika verksamheter som har barn som tänkta besökare gör det möjligt att se vilka gemensamma drag som ligger till grund för konfigureringen av ett barnkulturtilltal. Det blir också tydligt vad som är unikt och specifikt för tilltalet i en nöjespark, en temapark, ett barnmuseum respektive ett Science Centre. Frågan är vilka faktorer som ska avgöra vad som ska och kan kallas barnkultur, vem som kan och får använda begreppet och till vad det används idag? Frågor som forskningsprojektet kommer att gå vidare med.

Slutnoter:

1. Anledningen till att Liseberg och exempelvis inte Gröna Lund ingår i studien är att Liseberg rankas som en av de ledande turistattraktionerna i Sverige samt är den sjunde mest populära nöjesparken i Europa (Csarmann, 2007; Cardell & Sparrman, 2010). Dessutom tävlar parken om att bli en destination för människor med specialintresse för nöjesparker och imponerande berg-och-dalbanor (Csarman¸ 2007).
2. I Hallsberg finns verksamheten ”Childrens upptäckarhus” som tar sin utgångspunkt i och har en liknande verksamhet som children’s museums.

Referenser

Althén, Katja (2010) Att våga tänka annorlunda. I Leif Jonsson (red.) *Astrid Lindgrens världar i Vimmerby: En studie om kulturarv och samhällsutveckling* (s. 64-104). Lund: Nordic Academic Press.

Aronsson, Peter (2010) Historiebrukens ekologi. I Leif Jonsson (red.) *Astrid Lindgrens världar i Vimmerby: En studie om kulturarv och samhällsutveckling* (s. 105-120). Lund: Nordic Academic Press.

Bal, Mike (2003) Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture* 2(1): 5-32.

Cardell, David & Sparrman, Anna (2010) Microgeographies of consumption – children's mapping of an amusement park. Conference paper at the 4th International Conference in Child and Teen Consumption, Norrköping.

Castañeda, Claudia (2002) *Figurations: child, bodies, worlds.* Durham, London: Duke University Press.

Csarmann, Helena (2007) *Berg-och-dalbanan: jakten på den heliga G-kraften.* Stockholm: Axl Books.

Cook, Daniel Thomas (1999) The other 'child study': Figuring children as consumerism market research 1910s-1990s. *The Sociological Quarterly* 41(3): 487-507.

Cross, Gary (2004) *The cute and the cool: Wondrous innocence and modern American children's culture.* Oxford, New York: Oxford University Press.

Evaldsson, Ann-Carita & Sparrman, Anna (2009) Barns visuella kulturer + kamratkulturer = Sant. I Anna Sparrman, Jakob Cromdal, Ann-Carita Evaldsson & Viveka Adelswärd (red.) *Den väsentliga vardagen: Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (s. 93-132). Stockholm: Carlssons.

Foucault, Michel (1967) Of other space: Heterotopias. Elektroniskt dokument hämtat 12 juni 2011. http://Foucault.info/documents/heterotopia/Foucault.heteroTopia.en.html

Gieryn, Thomas F. (2002) What buildings do. *Theory and Society* 31: 35-74.

Hochschild, Ariel Russell (1998) The sociology of emotion as a way of seeing. I Gillian Bendelow &Simon J. Williams (red.) *Emotions in social life: Critical themes and contemporary issues* (s. 3-15). London, New York: Routledge.

Hällström, Catharina (2011). *Insändare i Kamratposten: Uttryck för villkor i barns kulturella sammanhang* (Diss.). Stockholms universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

James, Allison & Prout, Alan (1990) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: Falmer Press.

Johannisson, Bengt, & Sundin, Elisabeth (2010) Astrid Lindgrens Värld. I Leif Jonsson (red.) *Astrid Lindgrens världar i Vimmerby: En studie om kulturarv och samhällsutveckling* (s. 150-168). Lund: Nordic Academic Press.

Johnson, Jim (alias Bruno Latour) (1988) Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door closer. *Social Problems* 35(3): 298-310.

Jonsson, Leif (2010) Kulturarv, upplevelseindustri och samhällsutveckling. I Leif Jonsson (red.) *Astrid Lindgrens världar i Vimmerby: En studie om kulturarv och samhällsutveckling* (s. 223-236). Lund: Nordic Academic Press.

Law, John (2002) *After method: Mess in social science research*. London, New York: Routledge.

Lindgren, Anne-Li (2006) *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970-2000*. Lund: Arkiv Förlag. (Stiftelsen Etermedierna i Sverige 16).

MacDougall, David (2006). *The corporeal image: Film, ethnography, and the senses.* Princeton, Oxford: Princeton University Press.

Mouritsen, Flemming (2002) Child culture – play culture. I Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (red.) *Childhood and Children's Culture* (s. 14-42). Odense: University Press of Southern Denmark.

Mouritsen, Flemming & Qvortrup, Jens (2002) Introduction. I Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (red.) *Childhood and Children's Culture* (s. 7-13). Odense: University Press of Southern Denmark.

O'Dell, Tom (2002) Upplevelsens lockleser, tingens dynamik. I Tom O'Dell (red.) *Upplevelsens materialitet* (s. 11-34). Lund: Studentlitteratur.

Prout, Alan (2005) *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London, New York: Routledge Falmer.

SOU 2009:16 (2009) Betänkande av kulturutredningen: Grundanalys. Stockholm: Fritzes.

Qvortrup, Jens (2002) Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. I Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (red.) *Childhood and Children's Culture* (s. 43-78). Odense: University Press of Southern Denmark.

Sparrman, Anna (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker* (Diss.). Linköpings universitet: Linköping Studies in Arts and Science; 250.

Sparrman, Anna (2006) *Barns visuella kulturer – skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Sparrman, Anna (2010) Coco Pops, Kalas Puffar och leksaker: En visuell analys av barntilltalet på flingförpackningar. I Ulrika Torell, Roger Qvarsell & Jenny Lee (red.) *Burkar, påsar och paket. Förpackningarnas historia i vardagens konsumtionskulturer* (s. 208-233). Stockholm: Nordiska museets förlag.

Watson, Steve & Waterton, Emma, (2010) Introduction: A visual heritage. I Emma Waterton & Steve Watson (red.) *Culture, heritage and representation: Perspectives on visuality and the past* (s.1-18). Farnham Surrey: Ashgate.

Woolgar, Steve (1991) Configuring The User: The case of Usability Trials. I John Law (red.) *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination.* London: Routledge

Zelizer, Viviana (2005) *The purchase of intimacy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Zelizer, Viviana (1994) *The social meaning of money.* New York: Basic Books.

Öhnander, Bengt A. (1998b) Från komarker till nöjespark. I Bo Sigvard Nilsson & Bo Johansson, *Minns du 1923-1998. Liseberg från komark till nöjespark* (s. 13-18). Göteborg: Liseberg AB.

Öhnander, Bengt A. (1998a). Göteborgs Jubileumsutställning – starten på nöjesparken. I Bo Sigvard Nilsson & Bo Johansson, *Minns du 1923-1998. Liseberg från komark till nöjespark,* (s. 19-23). Göteborg: Liseberg AB.

Sandra Hillén

Barn som medforskare av matkultur

Kan barn verkligen forska? Det är den fråga som oftast kommer upp när jag berättar att jag involverar barn som medforskare. Detta är en motiverad fråga, då forskning som sker i samråd med eller utförs av barn leder till nya frågor om kunskapsproduktion, makt och aktörskap. Samtidigt kan barns perspektiv på vardagslivet som omger dem vidga vår förståelse för hur det är att växa upp i dagens samhälle. Det kan också hävdas att barnen uppnår nya kunskaper genom sitt deltagande, och att de blir stärkta av att bli hörda och tagna på allvar. Den här artikeln utgår från två sinsemellan sammanlänkade projekt som båda handlar om barn som utforskar sin matkultur. Det första är BAMM - Barn som medforskare av matlandskap vid Centrum för konsumtionsvetenskap. Projektet var tvärvetenskapligt och sammanförde nio forskare från etnologi, företagsekonomi och Mat, hälsa och miljö vid Göteborgs universitet samt forskare och studenter från avdelningen Design & Human Factors vid Chalmers. Det andra projektet jag kommer att ta upp exempel ifrån är mitt avhandlingsarbete. Det går just nu under namnet Barns forskning om mat kopplat till hälsa, miljö och konsumtion. Både BAMM och den första delen av mitt fältarbete inför avhandlingen har bedrivits i en skola belägen utanför Göteborg. Barnen, som gick i årskurs 4 och 5 när projekten genomfördes, har engagerats som medforskare. Deras frågeställningar har kretsat kring frågor

som rör exempelvis nutrition, miljö, konsumtion och smak. Jag kommer att visa på hur barns utforskande av matkulturen som omger dem kan kopplas till frågor om maktrelationer, kompetens, medborgarskap och Förenta nationernas (FN:s) konvention om barnets rättigheter.

Forskning och barnkonventionen

När FN:s konvention om barnets rättigheter antogs av dess generalförsamling 1989 bekräftade den en förändrad syn på barn. Där slås fast att barnets rättigheter är universella och att barnets människovärde ska räknas lika högt som en vuxens, samtidigt som den också slår vakt om barnets rätt till beskydd (Barnombudsmannen, 2011; Unicef, 2011). Barnkonventionen styrkte det skifte som redan var på gång bland forskare som studerade barn och barndom där barn börjat betraktas som kompetenta subjekt och inte bara som objekt för vuxnas omsorger (James & Prout, 1990). Kritiken om deras brist på kompetens, som framfördes av vissa, kom att mötas med argumentet att de må ha mindre erfarenhet, men att alla behöver lära in saker de inte redan kan och att alla gör misstag, oavsett om de är barn eller vuxna (Alderson, 2000b; Mayall, 2002, sid. 164).

Barnkonventionen betonar bland annat barns rätt att uttrycka sina åsikter och att de ska ha något att säga till om i frågor som gäller dem, som det uttrycks i artikel 12. Sedan 1989 har arbetet med att implementera barnkonventionens olika delar i praktiken pågått. Att barn själva får undersöka den kultur som omger dem är ett sätt att arbeta i barnkonventionens anda, då det ger dem möjlighet att påverka kunskapsproduktionen om barns livsvillkor och barns vardagsliv. Mary Kellett, en tongivande forskare inom fältet och en av dem som drivit frågan om barns forskning längst, hävdar att barns möjlighet att delta i kvalitetsforskning om sin barndom och sina liv är en grundläggande mänsklig rättighet (Kellett, 2010, sid. 77). Barns involvering i forskning kan också ses som ett sätt att etablera barns medborgarskap, genom att de får ett ökat inflytande över frågor som är relevanta för dem (jfr Hart, 1997). Likväl är det viktigt att påpeka att barns delaktighet kopplad till barnkonventionen inte automatiskt gör forskningen etiskt överlägsen annan forskning. Den kan till och med bekräfta maktosymmetrin mellan barn och vuxna genom att utge sig för att ”ge” barn makt som egentligen anses tillhöra de vuxna (Gallagher, 2008b, sid. 140-141). Samtidigt, om man utgår från att barns frågor och åsikter faktiskt betyder lika mycket som vuxnas, och därmed ska bemötas med samma uppriktighet och respekt, bör inte vuxna då se till att barn har tiden, utrymmet och de rätta verktygen för att kunna påverka sin omvärld?

Det faktum att barnkonventionen innehåller dubbla budskap, där barn framhålls både som självständiga

individer och samtidigt i behov av beskydd, är också något som forskningen om och med barn måste förhålla sig till (Hart, 1997, sid. 10 ff; James, Jenks & Prout, 1998/2002; sid. 6; Johansson, 2009, sid. 22). Forskare och praktiker som involverar barn bör se till att de som deltar är trygga och väl omhändertagna.



Sandra Hillén ingår i Forskarskolan Miljö och hälsa på Göteborgs miljövetenskapliga centrum och skriver sin doktorsavhandling i etnologi på Institutionen för Kulturvetenskaper och Centrum för konsumtionsvetenskap, Göteborgs universitet. Hennes kommande avhandling handlar om barns forskning om mat kopplat till hälsa, miljö och konsumtion.
E-post: sandra.hillen@cfk.gu.se

Samtidigt bör barnen känna att det finns gott om utrymme för nya uppslag och att deras tankar och idéer leder till något konkret. Det finns exempel där barn engagerats i projekt som rör exempelvis kultur, samhälls- eller stadsplanering (se exempelvis Johansson, 2009).

Barns matkulturer

Fokus i den här artikeln handlar om barn som utforskar de matkulturer som omger dem. Att just maten är i centrum beror delvis på att den är en sådan stor del av vardagen, och därför värd extra uppmärksamhet. Det hör också samman med ett ökat intresse för barns matvanor, då ofta i samband med barns hälsa och barns vikt. De projekt som jag kommer att beskriva i den här artikeln har en lite annorlunda ingång. Istället för att se barns förhållande till mat och ätande som problematiskt är det barnens egna forskningsfrågor om mat som står i centrum. När barnen själva är med och influerar kunskapen kring den matkultur som omger dem hamnar andra frågor om mat och ätande i fokus, frågor som ligger ganska långt från den problematiska bild som förmedlas i forskningsprojekt genomförda av vuxna om barns övervikt. Men på samma gång som vi ville komma bort från den probleminriktade diskursen om barn och ätande så riskerar vi att själva styra barnen in i ett annat sätt att tänka genom medforskning, en problematik som direkt kan kopplas till den maktrelation som uppstår

mellan forskare och barn som medforskare.

Kan barn också forska?

BAMM-projektet pågick under läsåret 2008/2009 i två parallella fjärdeklasser. Totalt deltog 45 barn. Skolan var utvald för att den låg på lagom avstånd från Göteborg, det gick att ta sig dit med kollektivtrafik och den låg i ett genomsnittligt socialt blandat område, en bit utanför de ”överbeforskade” innerstads- och förortsskolorna (Brembeck et al., 2010, sid. 15). Projektet var uppdelat i två delar. Under del ett fick barnen lära sig att genomföra forskning om mat och ätande (Brembeck et al., 2010). Del två av BAMM var inriktad mot design och utveckling (Karlsson & Engelbrektsson, 2011).

Det finns olika former av deltagarbaserad forskning som i sin tur är knutna till olika metoder och teoretiska perspektiv. Bengt Starrin (2007) benämner deltagarbaserad forskning som ”ett mer ’folkligt’ sätt att utforska världen än vad den traditionella akademiska forskningsmodellen förespråkar”. Deltagarna är experter på sin egen verklighet och forskaren kan mycket väl ha en roll som sakkunnig, men är inte hierarkiskt överordnad de andra som deltar (Starrin, 2007, sid. 168, 174).

Den metod vi använt oss av i den forskningsinriktade delen av BAMM, och som jag sedan har fördjupat i nästa del, benämner vi medforskning (Brembeck et al., 2010, sid. 6-7). Vi har valt att inkludera ordet *med* i medforskning, för att betona barnens roll som mer än deltagare, de är medskapare av forskningsprocessen. Vi menar att det handlar mer om samverkan än att vi som forskare sätter riktlinjerna från början och sen berättar vad vi förväntar oss att de ska göra, då barn har förmåga att både förstå och engagera sig i forskningsprocessen.

Vad som händer när barn involveras som aktiva deltagare i forskning, och vad de faktiska fördelarna blir för barnen som deltar, är ett växande forskningsfält i Europa. Children’s Research Centre på The Open University i Storbritannien har gjort detta länge, och har inspirerat andra att börja. Där har man utarbetat tio sessioner för barn som ska lära sig att forska. De använder inte ordet medforskare, utan för dem är barnen kort och gott forskare. (The Open University 2011, se också Kellett, 2005; Kellett, 2010).

Också i den nordiska kontexten är barns delaktighet ett växande fält för forskare och andra som på olika sätt intresserar sig för barns villkor. Vid Centrum för konsumtionsvetenskap är BAMM ett exempel på en studie där metoden att involvera barn i forskning utforskats, projektet Nordiska bilder av mat och ätande är ett annat. De deltagande barnen fick ta sina egna foton av mat och matmiljöer med engångskameror. Fotona användes sen som underlag för fokusgruppsdiskussioner om mat (Hillén, 2006; Johansson et al., 2009).



Matlandskap ritat av ett av barnen i BAMM-projektet.

Hösten 2010 åkte en samling forskare och praktiker på studiebesök till Children's Research Centre. Där fick vi också träffa en del av de barn och ungdomar som forskat, och de presenterade sina studier för oss. Efter studiebesöket influerades flera av dem som var med på resan att samla andra engagerade inom fältet, vilket ledde till att man startade nätverket "Barns deltagande – nätverk för forskare och praktiker i Skandinavien", där praktiker och forskare fått en gemensam arena för att utbyta idéer och inleda samarbeten.

Den nederländska forsknings- och rådgivningsbyrån för ungas deltagande, Stichting Alexander, är ett annat exempel på en forskningsmiljö där barn och ungdomar involveras. I projektet *Teaching children how to do research* influerades forskarna av den brittiska modellen när de lät barn utarbeta egna forskningsprojekt med utgångspunkt i barnkonventionen (Rutjes & Sarti, Stichting Alexander, 2010). Det här är bara några exempel på forskningsmiljöer som involverar barn och unga i olika projekt, men fler skulle behövas för att utreda både värdet och svårigheterna med den här typen av forskning.

Barns matlandskap

I BAMM valdes begreppet matlandskap för att det inkluderar både maten som äts och de miljöer som maten äts i (Brembeck et al., 2010, sid. 3-4). När fältarbetet på skolan påbörjades hade vi vissa ramar för



Barnen i BAMM bedriver medforskning i mataffären. Foto samtliga bilder: Sandra Hillén.

vad som skulle ske, men inom de ramarna ville vi visa lyhördhet för barnens åsikter och frågor. Några av de miljöer barn rör sig mest i är skolan, hemmet och närmiljön, och det är där som de intar de flesta av sina måltider. När barnen fick till uppgift att rita sina matlandskap var det främst dessa miljöer som de ritat. Det visade sig också vara intresserade av mer offentliga och kommersiella matmiljöer såsom res-

tauranger, caféer och matbutiker, så dessa hade en framträdande plats i vissa matlandskap. Barnen visade oss att matlandskapen dessutom innefattar mer abstrakta värden såsom tankar, drömmar och värderingar om mat.

De två klasserna var uppdelade i mindre grupper. Varje barngrupp var knuten till en eller två forskare som ansvarade för att de fick möjlighet att undersöka de forskningsfrågor som kom upp under gruppmötena. Mellan varje tillfälle på skolan samlades forskarna för ett planeringsmöte. Vissa forskningsfrågor överensstämde med dem som kom upp i andra grupper, och då utformade vi en gemensam forskningsuppgift för de grupperna. I andra fall drog gruppernas intressen åt helt olika håll, och då fick grupperna jobba enskilt.

De gjorde observationer på den lokala pizzerian och studiebesök i skolrestaurangens kök, och några grupper var i mataffären och undersökte priser och innehållsdeklarationer. Andra moment hade en mer dokumenterande karaktär, som att barnen fick skriva matdagböcker och fotografera mat och måltider. Vissa moment var helt gemensamma, som exempelvis smaktester av flingor och äpplen, då det fanns ett brett intresse för dessa. BAMM avslutade med att barnen presenterade vad de gjort för sina föräldrar. Förutom att titta på utställningar fick föräldrarna vara med i några av de smaktester och övningar som barnen själva deltagit i tidigare. Skillnaden var att nu fungerade barnen som handledare åt de vuxna, istället för tvärtom.

Fältarbetets elastiska ramar gjorde forskningen till en process där barnens frågor avgjorde forskningsuppgifter och lämpliga metoder. Genom att barnen fick möjlighet att utforska sina matlandskap utvecklade de kunskaper som de kan ha nytta av i egenskap av konsument, brukare eller gäst. Men främst handlade det om att de blev tillfrågade i frågor som berör dem i deras vardag. För oss blev nyttan att vi dels fick en mer komplex bild av barns tankar och erfarenheter kring mat, dels att vi såg att det fungerar att involvera barn i forskning, och att det går att dra det ännu längre än vad vi hade utrymme för i BAMM.

Mera medforskning

När fas två av BAMM var avslutad återvände jag till skolan för att se om det fanns intresse bland barnen att fortsätta som medforskare, fast den här gången i mindre skala och som en del av fältarbetet till mitt avhandlingsprojekt. För att göra det mer exklusivt och inbjudande kallade jag våra träffar för Matforskarklubben. Barnen fick medlemskort för läsåret och diplom när Matforskarklubben avslutades. Efter en första presentation med flera intresserade stabiliserade sig två grupper bestående av fyra barn i varje. Det slumpade sig så att den ena gruppen bestod av flickor och den andra av pojkar. Gruppen bestående av flickor var intakt till projektet avslutades, medan den

andra krympte med ett avhopp i taget under läsårets gång. I slutfasen, när det var dags att sammanställa resultaten i en skoltidning, återstod en pojke av gruppens ursprungliga fyra. Skoltidningen blev ett samarbete mellan honom och mig, men två av de andra deltagarna återkom när den skulle delas ut bland skolans elever och lärare.

Forskning där barn görs delaktiga tar ofta fasta på att barnens röster ska höras, men det är mer ovanligt att fokus ligger på vad de faktiskt säger

Flickornas forskningsintressen kretsade kring frågor om matkonsumtion. De genomförde en enkätundersökning utanför de lokala mataffärerna. De tillfrågade var vuxna och frågorna handlade om matvanor och konsumtionsmönster. Flickorna redovisade resultatet av enkätundersökningen i form av stapeldiagram för klassen. Senare under läsåret återanvände de en del av enkätfrågorna bland barn när de genomförde lektioner på sin egen skola. Lektionerna bestod också av övningar där de visade upp bilder av mat och barnen fick säga vad de tänkte på när de såg bilderna.

Pojkarna hade redan en färdig forskningsidé vid första träffen. De ville undersöka villkoren kring skolmaten som serverades på deras skola. För att göra det använde de sig av flera olika metoder. Bland annat så intervjuade de personalen i skolrestaurangen, de e-postade frågor till ansvariga för ekonomin och tillagning av skolmaten och de gjorde en enkätundersökning bland sina skolkompisar om maten och miljön i skolrestaurangen. Resultatet av deras undersökningar presenterades i den skoltidning som delades ut på skolan strax innan sommarlovet.

En dialogbaserad modell

Mötena i Matforskarklubben byggde på att vi förde en dialog. Min intention var att fördjupa medforskningsmetoden ytterligare än vad som tidigare gjorts i BAMM. Vi träffades en gång i veckan, respektive grupps möten varade ungefär en halv till en timme. Även om jag fungerade som en slags diskussionsledare som inledde mötena var ordet fritt och så också ledarskapet. De dialogbaserade mötena har en central roll i mitt material. Där kommer det fram mycket intressant, och det är där det visat sig vad som fungerar i just den här medforskningsituationen. Anne Graham och Robyn Fitzgerald (2010) menar att forskningen där barn görs delaktiga till stor del fokuserar på att deras röster ska höras, men att det är mer ovanligt att fokus ligger på vad barnen faktiskt säger. Det gör att deras åsikter säl-



Barn i Matforskarklubben överför enkätresultat till stapeldiagram..

lan får respons eller leder till förändringar som gagnar barnen själva. En dialogbaserad metod kan underlätta förståelsen för den komplexa interaktion som sker när just barn görs delaktiga (Graham & Fitzgerald, 2010, sid. 344-345). På ett sätt var det mer jobb med att driva fältarbetet i två grupper parallellt, än i en grupp, som vi gjort i BAMM. Samtidigt blev fältarbetet mer sammanhängande när grupperna kunde göra saker i sin egen takt, istället för att följa en gemensam fältarbetsplanering. Jag satte inte upp några klara tidsramar från början, istället var det barnen som avgjorde hur länge fältarbetet skull pågå. Det visade sig att de flesta av dem höll intresset uppe från oktober till skolavslutningen sommaren därpå.

Barn som aktörer

Att vara barn är ett temporärt tillstånd (James, Jenks & Prout, 1998/2002, sid. 59), precis som livets andra faser. Det som utmärker barndomen är att andra har mer inflytande över barnet än vad barnet har över sig själv. Att se barn som kompetenta innebär att de tillskrivs ett aktörskap, men med det inte sagt att de därmed alltid har möjlighet att använda sig av det. Enligt filosofen Michel Foucault bör makt analyseras som något som cirkulerar i nätverk av relationer, snarare än något som fungerar som en kedja (Foucault 1980, sid. 98; Gallagher, 2008a, sid. 399). För teoretiserande av situationer där barn och vuxna möts för att forska fungerar Foucaults maktbegrepp bra, då makt enligt honom inte är något man kan inneha, makt måste hela tiden ske genom olika handlingar för att kunna existera (Foucault, 1983, sid. 219; Foucault, 1997/2003, sid. 14; Gallagher, 2008a). I samma grad bör aktörskapet ses som något som kan tas, ges och omfördelas.

Nick Lee (2009) diskuterar hur aktörskap kan kopplas till idén om mognad, och därigenom förknippas med kategorin vuxna. Idén om aktörskap kan då fungera som ett exkluderande redskap, då det enbart ses som något som vuxna kan ha (Lee, 2009, sid. 70-73). Han hävdar att det problemet kan frångås genom att se alla, såväl barn som vuxna, som både mogna/kompetenta/inkluderade och omogna/ickekompetenta/exkluderade (Lee, 2009, sid. 75-76). I en medforskningssituation föreställer jag mig att det perspektivet kan underlätta, då forskaren/den vuxne inte nödvändigtvis är den som distribuerar eller äger aktörskapet, det finns där för alla i situationen att begagna sig av. Som forskare är uppgiften då inte att producera kunskap, snarare att hjälpa dem som deltar att uppnå kunskap om sig själva och sin omvärld (Gallagher, 2008b, sid. 138, jfr Starrin, 2007, sid. 168, 174). I BAMM var vi lyhörda för de frågor som kom upp under våra möten och utformade nästa veckas forskningsuppgifter utifrån dem. Under mitt fältarbete kunde jag dra det lite längre. Där diskuterade vi igenom vad barnen tyckte var rele-

vanta forskningsfrågor, och tog reda på svaren.

Skolan som forskningsarena

Makt opererar på många olika nivåer och skolan är ett exempel på en arena där storskaliga och småskaliga maktdiskurser möts. Det kan hävdas att skolan som plats är en del av ett auktoritärt system (jfr Foucault, 1983, sid. 221). Där ska politiska beslut omsättas i praktiken, framför allt i undervisningen, och politiska beslut på lokal nivå styr bland annat vilka ekonomiska resurser skolan har att röra sig med. Många aktörer rör sig på den lägre maktnivån, men de är nog så viktiga. Lärarna har en viktig roll i att förmedla kunskap, skolan kan ha aktiva föräldragrupper som driver olika frågor och övrig personal kan också vara involverade i barnens fostran. Mitt i detta befinner sig barnen och förhåller sig till, utmanar eller finner sig i det maktutövande som de vuxna ägnar sig åt (jfr Gallagher 2008a, sid. 403). I dagens skola har barnen handlingsutrymme. De fostras eller får utrymme att bli till subjekt, i alla fall till en viss gräns. Den gränsen sätts av vuxna, både i barns närmaste miljö och på en mer beslutsfattande nivå. Att både BAMM och mitt avhandlingsprojekt var förlagda till skolmiljö gjorde att maktosymmetrin betonades, då skolan är en plats där barn och vuxna har sina specifika roller att spela. Därför har det känts extra viktigt att inte förstärka dessa roller, utan istället ta ett steg tillbaka och låta barnens tankar, önskemål och idéer bestämma riktningen.



Medforskare i BAMM undersöker innehållsdeklarationer.

Barns perspektiv på forskning

Anne Graham och Robyn Fitzgerald (2010) har frågat barn vad de anser att forskare ska tänka på när det gäller delaktighet. Barnen förde fram flera viktiga punkter; att de ska bli respekterade för vad de är, att deras perspektiv är annorlunda och ska tas på allvar. De sa också att deras möjligheter ska vara genuina och vara inriktade på förändring och att de ska ha tillgång till information som underlättar för dem att fatta beslut och se konsekvenserna av besluten. Vidare ville de att vuxna ska ta den största delen ansvar för dessa

beslut. Till sist såg de delaktighet som en kollektiv handling, inte som knutet till ett individuellt barns vilja eller krav. Det är barn som grupp som ska respekteras och vars åsikter ska beaktas (Graham & Fitzgerald, 2010, sid. 346-346).

Som vuxen och i en forskarposition har jag försökt att bemöta barnen som individer med olika förmågor och intressen. Förtroendet som jag hoppas att jag byggde upp i grupperna har varit baserat på våra dialogbaserade möten. Jag har också varit noga med att inte ”snuttifiera” barnen, att se dem som roliga eller gulliga just för att de säger eller gör barnlika saker. Att sitta ner under mötena, att prata ur ett vi-perspektiv och att inte inta en lärarroll är alla små saker som kan göra mycket för maktsymmetrin i gruppen. Det kändes viktigt att inte påskina att deras forskning kommer att leda till stora förändringar för just dem, snarare har jag påpekat nyttan den kan ha för andra barn och för vuxna. Att medforskningen påverkas av den inbyggda ojämlikhet i maktsymmetri som finns mellan barn och vuxna i samhället i stort är ofrånkomligt, men medvetenhet om detta kan göra glappet mindre (Gallagher 2008b, sid. 144). Både BAMM och den första delen av mitt fältarbete har avslutats med att barnen har utvärderat processen, och deras åsikter används för att utveckla kommande medforskning bland andra barn.

Oväntade situationer och resultat

Under fältarbetet till min avhandling var det var inte sällan som forskningsuppgifterna drog iväg och blev till något annat än vad jag trodde att vi hade planerat. Ett exempel på det var den enkätundersökning som en grupp bestående av flickor skulle göra i det lokala centrat. De skrev ut ett visst antal blanketter på skolan, men när de berättade om undersökningen veckan därpå visade det sig att de frågat många fler än antalet enkäter. De hade löst det genom att dela upp sig två och två och använda sina skrivböcker. En av flickorna hade läst upp enkätfrågorna och den andra hade antecknat svaren i kolumner. Totalt hade de frågat 162 vuxna personer om deras mat- och konsumtionsvanor. De hade lagt nästan en hel arbetsdag på det, med undantag för pizzapaus och kafébesök. Det är viktigt att poängtera att de själva hade planerat undersök-

Barnens medvetenhet om sin egen roll tyder på att de omskapar sig själva till subjekt i processen, subjekt med utrymme att både motsätta sig och delta i forskningen

ningen, och att de gjorde bruk av sitt aktörskap när den genomfördes. De visade prov på både uppfinningsrikedom och förmåga att improvisera när de konstruerade om undersökningen på plats.

Andra gånger var situationen den motsatta, de hade inte alls gjort de uppgifter vi kommit överens om. Förklaringen var ofta att de inte kunde enas om en tid då alla kunde vara med, något som de såg som ett villkor för fältarbetet, eller oförutsedda händelser i någon av flickornas familjer. I vissa fall kan det faktum att de inte gjort det överenskomna ses som en demonstration av att de faktiskt förstått att det var de som mestadels styrde händelseutvecklingen och inte jag. Att de är medvetna om sin egen roll tyder på att de omskapar sig själva till subjekt i processen, subjekt med utrymme att både motsätta sig och delta i forskningen (jfr Foucault, 1983, sid. 208; Gallagher, 2008a, sid. 399; Gallagher, 2008b, sid. 142-143). Samtidigt kan det hävdas att deras passivitet är ett exempel på icke-makt, då de har möjlighet att ta befäl över situationen och genomföra forskningen efter sina egna premisser, men väljer att inte göra det. Förklaringen är då att makt är något som görs, och när de väljer att inte agera är det snarare en outlöst maktresurs. En annan möjlig tolkning kan vara att barn lägger vikt vid andra moment i forskningsprocessen än vad vuxna forskare gör (jfr Alderson, 2000a, sid. 246; Gallagher, 2008a, sid. 397).

Ett annat exempel på det oväntade var det faktum att jag vid jul trodde att gruppen bestående av flickor var ”färdigforskad”. Det visade sig att de inte alls tyckte detsamma, i själva verket kom de med en massa nya idéer som de sedan genomförde under våren. Utan deras engagemang och vilja att fortsätta hade de inte haft tillfälle att fördjupa sina forskningsintressen. Om jag hade haft en mer ensidig syn på vem som bestämmer i en forskningssituation hade jag styrt in dem och sagt vad de skulle göra och sedan drivit igenom mina idéer. De hade fortfarande varit deltagare, men inte medforskare. Det för mig närmare kärnan i det här teoretiska resonemanget, att makten görs människor emellan. Det är i nätverken av mänskliga relationer som makten cirkulerar. Det är dock inte så enkelt att det handlar om relationen mellan två parter, individer eller grupper, utan snarare om de sätt som olika handlingar påverkar andra handlingar (Foucault, 1983, sid. 218-220; Gallagher, 2008a, sid. 399).

Också i den andra gruppen, bestående av pojkar, uppstod situationer där de tog möjligheten att kontrollera situationen i anspråk. Det var faktiskt så att de redan från början hade en klar idé om vad de ville göra, och den hade de tänkt ut innan jag kom dit. De drev igenom undersökningen, en undersökning som både bestod av kunskapsinsamling och mer renodlade forskningsuppgifter. De var också noggranna med att uttrycka sitt missnöje när de tyckte

uppgifter var tråkiga och de gjorde inte heller saker de inte kände för, samtidigt som de var väldigt pådrivande och entusiastiska inför andra uppgifter. I den gruppen slutade en av pojkarna en bit in i första terminen och de två andra tog en paus under sista skrivfasen. De återkom för att dela ut den skoltidning som blev resultatet av deras forskning till sina skolkompisar och för att utvärdera projektet. Att de faktiskt hoppade av får väl dels ses som att forskningens frivillighet fungerade, dels att de markerade när de inte längre var intresserade.

Att kontrollera forskningssituationen

Det finns många olika sätt att göra barn delaktiga. Deras delaktighet kan sträcka sig från konsultation till att de är med i alla stadier av forskningsprocessen (Greene & Hill 2005, sid. 11-12). I BAMM skulle de olika gruppernas forskning till viss del synkroniseras och vi följde en gemensam plan där forskningsprocessens olika moment skulle avverkas. Till följd av detta var barnens handlingsutrymme, och därmed deras aktörskap, något begränsat. Med det inte sagt att de saknade aktörskap i BAMM, barn bör alltid ses som delaktiga eller som medproducenter av data när de aktivt engagerar sig i forskningen (Alderson, 2000a).

När jag sedan påbörjade mitt doktorandfältarbete var det upp till barnen som deltog att diskutera fram vad de skulle forska om och hur. Jag fungerade som handledare och hjälpte dem även med det praktiska runt forskningen, som att se till att teknisk utrustning och annat de behövde fanns på plats. Med den rollfördelningen kunde makten omfördelas mellan oss som deltog, allt utifrån tillfälle och vad som passade. Det blev också tydligt att barnen uppfattade och drog nytta av den möjligheten. Vilka barn som tog på sig ledarskapsrollen blev tydligt ganska tidigt, och detta trots att jag under våra möten försökte se till att alla fick ta lika stor plats i samtalet och påverka lika mycket. En av pojkarna var inte lika motiverad som de andra, och jag märkte snabbt att jag ansträngde mig för att få honom att bli kvar i Matforskarklubben, men att mitt tålamod inte alltid räckte till. De andra pojkarna tog också på sig att tillrättavisa honom när det blev för stökigt, något som följande utdrag ur mina fältanteckningar visar:

> Ivar är piggare, och alltså mer busig än förra gången. Han har svårt att låta bandspelaren vara. Han håller också på och trycker på knappar och lägger av luren på telefonen som står bredvid datorn, vilket gör att någon slags röstfunktion går igång hela tiden. Samtidigt loggar Love in på datorn. Både jag och Jacob säger till Ivar gång på gång, och jag kan höra att jag låter irriterad när jag lyssnar på inspelningen. Nej, nej, nej säger jag, och låter som en lärare eller en förälder. (Fältanteckningar 2009-11-17.)

Ivar var den pojke som hoppade av Matforskarklubben först, vilket ledde till att våra möten blev mer harmoniska. Samtidigt såg jag det lite som en besvikelse, för i forskning av den här typen riskerar man att bara engagera de duktiga barnen, de som vet vad de vuxna förväntar sig och som anpassar sig efter de förväntningarna. Kanske är det en villfarelse att tro att makten ska fördelas jämnt, barn är individer, precis som vuxna och med Foucaults perspektiv på makt är det upp till var och en att omsätta den till handling (Foucault, 1983, sid. 218-220). Samtidigt är det viktigt att om möjligt jämna ut maktrelationen mellan barn och vuxen. Om barns delaktighet är själva syftet med forskningen är det extra viktigt att man som forskare tänker på hur man bemöter dem. Då kan barn rådfrågas och på samma gång ha en aktiv roll i forskningen (Kellett et al., 2004, sid. 330).

Situationen med Ivar och telefonen är ett av flera exempel där olika intressen krockar. Han vill leka, medan de andra barnen vill förbereda forskningen i lugn och ro. Själv är mina intressen dubbla; dels vill jag ha kontroll över situationen, vilket tydligt hörs på ljudupptagningen, samtidigt som jag vill behålla Ivar i gruppen, främst med argumentet att forskning inte ska vara enbart för de duktiga och lugna barnen. Makt genereras, överförs och utövas i relation till andra. En medforskningssituation blir till i relationen mellan dem som deltar, och händelseförloppet styrs av vad deltagarna vill och vad de gör. Exemplet visar hur vi alla kämpar om att ta kontrollen över situationen, och där jag, som vuxen i relation till Ivar som barn, till slut får sista ordet.

Medforskarrollen

Det var intressant att se hur de båda grupperna i mitt doktorandprojekt vände på rollerna och beforskade vuxna. Exemplen visar att barnen själva initierat forskning där vuxna tillfrågas, intervjuas och får svara på enkäter. Forskarrollen, som ju traditionellt förknippas med vuxna, var dock inte alltid helt bekväm. Under Matforskarklubbens möten framkom att barnen inte tog vuxnas uppmärksamhet och respekt för given, något som visar sig i den här diskussionen om några frågor som pojkarna skickat via e-post till den ansvarige i köket som levererar deras skolmåltider och just fått svar på:

> Det är ju ändå ganska snabbt att svara inom sex dagar, säger Johan. Är det ju inte, säger Jacob. Jo, men hon har mycket att göra, säger Johan. /…/ Varför skulle hon ha mycket att göra, frågar Jacob Johan, och han säger att det första (hon har att göra, min anm.) är väl inte att svara fyra elvaåringar. (Fältanteckningar 2009-11-24 .)

Även om de stötte på en del svårigheter så var det tydligt att de kände stolthet när det faktiskt fungerade, och vuxna tog sig tid att svara på

deras frågor, något som följande exempel demonstrerar. Utdraget är från träffen efter flickorna genomfört enkätundersökningen i samhällets centrum:

> De träffades klockan elva utanför biblioteket, sen gick de till Coop och Hemköp, men det gick inte så bra i början. De delade upp sig två och två; först Minna och Elin och Johanna och Maria, sen bytte de av varandra efter att de hade varit på Pizzerian och ätit. /…/ Sen tog de delikatessbutikerna tillsammans, sen gick de och fikade och sen delade de upp sig igen. /…/ Det var då det coola kom, säger Minna, då gjorde vi hundra intervjuer. Ja det var då det gick bra, säger Johanna, det blev kväll och så. Då kom ju alla och köpte mat inflikar Elin. (Fältanteckningar 2009-11-02.)

De visade också att de kunde improvisera och ändra sin planering för att få forskningen att fungera, bland annat genom att göra egna kolumner för enkätsvaren när de upptryckta enkäterna inte räckte till. I båda projekten har barnen på olika sätt presenterat sina resultat för andra barn eller för vuxna. Det har både fungerat som ett slags avslut, men också som ett sätt för dem att få respons och se att deras forskning kan vara av intresse för andra. De har visat att de gärna tar sitt aktörskap i bruk, inte bara genom att komma med egna idéer och driva igenom dem, utan också genom att inte göra uppgifter som vi bestämt gemensamt. Det har också blivit tydligt att vissa gärna intar mer ledande roller, både inför mig och inför sina medforskare (jfr Gallagher 2008b, sid. 144). Även om maktsymmetrin inte blir perfekt balanserad så har de barnen drivit forskningen i grupperna framåt, precis som sådana personer även är en resurs i grupper bestående av vuxna.

Några avslutande reflektioner

Jag har visat på ett antal sätt som barn som medforskare kan förstås som en fråga om kompetens och aktörskap. Att barn blir tillfrågade, att de får utrymme att engagera sig och vara med i beslutsfattande kan betraktas som en i allra högsta grad demokratisk fråga, och kan ses som ett av flera sätt att sätta barnkonventionens artikel 12 i verket. För att hänvisningarna till barnkonventionen inte bara ska bli tomt prat krävs mer än att lyssna till barnen, det är viktigt att deras åsikter och tankar faktiskt beaktas av de vuxna som möter dem (Gallagher 2008b, sid. 140; Graham & Fitzgerald 2010, sid. 346). I de exempel som tagits upp i den här artikeln har vi gått längre än att lyssna till barns perspektiv på matkultur, barnen har faktiskt drivit båda projekten framåt, både genom sina frågor om mat och genom sitt engagemang.

Som avslutning kan sägas att även om det inte alltid blir som man tänkt sig när barn engageras

som medforskare, kan det bli väldigt bra ändå, till och med bättre. Det är inte en negativ sak, istället bör det ses som ett tillfälle att prova nya metoder. Som forskare är gränsen fin mellan att erkänna barnens frihet att delta i och påverka forskningen, och samtidigt upprätthålla en viss ordning som gynnar forskningsprocessen (Gallagher, 2008b, sid. 142-143). Att släppa kontrollen över situationen är också ett sätt att släppa aktörskapet fritt. Det är just i handlingarna, och det som blir deras effekt, som makt manifesteras och kan studeras (jfr Foucault, 1983; Gallagher 2008a, sid. 403). Om forskningen bara gav förutsägbara resultat skulle den inte behöva bedrivas, och om varje forskningsprocess gick på räls skulle de oförutsägbara resultaten utebli. Det viktiga är inte vilket det ursprungliga syftet för projekten var. Om man bestämmer sig för att dela forskningens ansvar och möjligheter med andra, bör man inte stirra sig blind på de synbara resultaten, det är i det oväntade och oplanerade som metodens mest intressanta aspekter kommer fram. Genom att fortsätta arbetet med barn som medforskare kan metodens potentialer utforskas ytterligare. Dessutom kan barns perspektiv på sin omvärld, och vuxnas, leda till ny och oväntad kunskap.

Referenser

Alderson, Priscilla (2000a) Children as researchers. I *Research with children. Perspectives and Practices.* Pia Christensen & Allison James (red.). London: Falmer Press.

Alderson, Priscilla (2000b) *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice.* London: Jessica Kingsley.

Brembeck, Helene, Johansson, Barbro, Bergström, Kerstin, Jonsson, Lena, Ossiansson, Eva, Shanahan, Helena och Hillén, Sandra (2010) *Barn som medforskare av matlandskap. Del 1: Medforskning.* CFK-rapport 2010:01.

Foucault, Michel (1980) Two Lectures. I Colin Gordon (red.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977.* Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf.

Foucault, Michel (1983) Afterword: the Subject and Power. I Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow (red.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics.* Chicago: Chicago University Press.

Foucault, Michel (1997/2003) *Society Must Be Defended. L*ondon: Penguin Allen Lane.

Gallagher, Michael (2008a) Foucault, Power and Participation. I *International Journal of Children's Rights* 16:395–406.

Gallagher, Michael (2008b) "Power is not evil": rethinking power in participatory methods. I *Children's Geographies,* 6(2):137-150.

Graham, Anne & Fitzgerald, Robyn (2010) Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. I *Childhood* 17:343.

Greene, Sheila & Hill, Malcolm (2005) Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. I Sheila Greene & Diane Hogan (red.) *Researching children's experiences: Approaches and methods.* Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd.

Hart, Roger A. (1997) *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.* New York: UNICEF, Earthscan Publications Limited.

Hillén, Sandra (2006) Svenska barns bilder av mat och ätande. I Barbro Johansson (red.) *Nordiska barn bilder av mat och ätande.* CFK-rapport 2006:04.

James, Allison & Prout, Alan (red.) (1990) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: The Falmer Press.

James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998/2002) *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity Press.

Johansson, Barbro (2009) Barns rättigheter och synen på barn och barndom. I *Locus* 3-4/09.

Johansson, Barbro, Mäkelä, Johanna, Roos, Gun, Hillén, Sandra, Laub Hansen, Gitte, Mark Jensen, Tine & Huotilainen, Anna (2009) Nordic Children's Foodscapes. Images and Reflections. I *Food, Culture & Society.*12:1 march 2009.

Karlsson, MariAnne & Engelbrektsson, Pontus (2011) *Barn som medforskare av matlandskap. Del 2: Meddesign.* CFK-rapport 2011:01.

Kellet, Mary, Forrest, Ruth, Dent, Naomi & Ward, Simon (2004). Just Teach Us the Skills Please, We'll Do the Rest: Empowering Ten-Year-Olds as Active Researchers. I *Children & Society* 18.

Kellett, Mary (2005) *How to develop children as researchers: Step by step guidance to teaching the research process.* London: SAGE Publications Ltd.

Kellett, Mary (2010) *Rethinking Children and Research. Attitudes in Contemporary Society.* London, New York. Continuum International Publishing Group.

Lee, Nick (2009) Mot en omogen sociologi. I *Locus* 3-4/9.

Mayall, Berry (2002) *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children`s lives.* Buckingham: Open University Press.

Starrin, Bengt (2007) Empowerment som forskningsstrategi – exemplet deltagarbaserad forskning. I Ole Petter Askheim & Bengt Starrin (red.) *Empowerment i teori och praktik.* Malmö: Gleerups.

Länkar:

www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=55

www.cfk.gu.se/forskning/publicerat/rapporter/

Stichting Alexander, Rutjes, Leo & Sarti, Asia (2010) Teaching children how to do research. Elektroniskt dokument, hämtat 23 augusti 2011 från: www.st-alexander.nl/layout/alexander/startpagina.asp?kid=10000012

The Open University (2011) Teaching sessions. Elektroniskt dokument, hämtat 23 augusti 2011 från: childrens-research-centre.open.ac.uk/resources.cfm?subpage=teaching

www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-i-olika-versioner

Catharina Hällström

Barnkulturella innebörder i *Kamratpostens* insändaravdelning

I föreliggande artikel diskuteras barnkultur som begrepp, begreppets möjliga innebörder samt hur man som barnforskare kan försöka fånga dessa i en specifik kulturell kontext. I min avhandling *Insändare i Kamratposten. Uttryck för villkor i barns kulturella sammanhang* (Hällström, 2011) undersöks läsarbidrag *av* barn i en vuxenstyrd publikation *för* barn. Jag uppfattar *Kamratpostens* insändaravdelning som en social arena där yttringar *av*, *för*, *med* och *bland* barn, samt normer inom yttringarna, löper samman, möter och stundtals krockar med varandra vilket skapar förutsättningar för skribenternas kommunikation. Det handlar om villkor barnförfattare erfar, tolkar och reproducerar med utgångspunkt från sin vardagstillvaro jämsides med förutsättningar olika redaktioner format under tidskriftens utgivningshistoria. Som jag ser det levs barns vardagsliv på skiljelinjen mellan sociokulturella strukturer och enskilda handlingar enär barn i samma utsträckning som vuxna påverkas av samhälle och kultur. Utifrån denna syn tänker jag mig att avdelningen erbjuder mig som forskare en möjlighet att uppfatta såväl barnkulturella som samhälleliga företeelser i ett och samma rum.

Tidningen *Kamratposten*, tidigare *Folkskolans Barntidning*, grundades 1892 och har sedan dess utgivits i obruten följd. Tidskriften är en ickekommersiell publikation som vänder sig till flickor och pojkar i åldern cirka 8-14 år. Den utkommer var

tredje vecka och säljs enbart genom prenumeration. Aktuell upplaga är omkring 60.000 exemplar. *Kamratposten* beräknas dock nå drygt 200.000 barn och unga genom prenumerationer i skolklasser, på fritidshem, bibliotek, skolbibliotek samt via kamratlån. Tidningen har även en populär webbsajt med närmare 16.000 besökare per vecka.



Catharina Hällström är filosofie doktor i pedagogik och verksam på Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse och kunskapsområde rör villkor för barns samvaro och uttryck i barnkulturella sammanhang med utgångspunkt i barndoms- och kulturpedagogisk forskning. Senaste publikation: *Insändare i Kamratposten. Uttryck för villkor i barns kulturella sammanhang* (2011). E-post: catharina.hallstrom@barnkultur.su.se

Övervägande del av innehållet i dagens *Kamratposten* härrör från läsarnas egna idéer och förslag omsatta i artiklar, reportage, frågespalter, insändaravdelningar och recensionssidor. Publikationen har således en intensiv kontakt med sina läsare och ger stort utrymme för deras önskemål och reflektioner. Journalister lyssnar på vad barn berättar, fotografer och illustratörer producerar bildreportage med barn som protagonister. Reportage, artiklar och insändarsidor kan sammantagna sägas utgöra ett slags dokumentärmaterial om barns liv, främst i Sverige men även från övriga delar av världen. Barns synlighet och delaktighet i tidningen sammanfaller härigenom med idéinnehåll och fostransprogram som respektive redaktion uttryckt i syftemål sedan 1960-talets slut.

Såväl inom barn- som vuxenkulturen har *Kamratposten* samt KP-webben hög status, legitimitet och bland vuxna en näst intill mytomspunnen position. Tidningen har ord om sig att ta läsarna på allvar samt uppmärksamma villkor och rättigheter ur barns perspektiv, KP-webben anses hålla hög säkerhet och god kvalitet. Etnologen Barbro Johansson, som har använt sig av *Kamratposten* och dess insändaravdelning i olika studier, beskriver tidskriften som kombinerande:

> den kulturförmedlande rollen, där barns särskildhet och skillnaden mellan barn och vuxna betonas, med att föra fram en syn på barn som medborgare, som människor med rättigheter, vilka förtjänas att tas på allvar och räknas i samhället (2008, sid. 23).

Påpekas bör att *Kamratposten* som barnkulturförmedlare kan ge en illusion av kulturell enighet som föga överensstämmer med olika etniska grupper, samhällsklasser och geografiska delar av Sverige. I allt väsentligt är det en svensk medelklasskamrat i mellersta och södra Sverige som främst syns och hörs i nutida tidning.

Efter önskemål från de barn som då läste *Folkskolans Barntidning* infördes ”Prenumeranternas afdelning” redan 1893. I början fylldes insändarsidorna med små sagor, dikter, rebusar och ”hufvudbry”. Idag består avdelningen av texter vilka uttrycker existentiella funderingar, frustration och besvikelse över vuxenvärlden, tankar om identitet, könsidentitet, kamratrelationer, kärleksrelationer, allmän livsglädje samt upplevelser av här och nu. Ofta ber barnförfattare varandra om råd avseende förhållningssätt till kamrater, kärlekspartners, lärare, föräldrar och syskon. Barnens svar på varandras insändare publicerades från 1980-talet i en egen spalt under rubriken ”Svar på tal”. Sedan slutet av 1990-talet har spalten varit inkluderad i insändaravdelningen. Numera rubriceras insändaravdelning med underavdelning ”Prat & Svar”.

Barntidningar och insändaravdelning – ett ringa undersökt forskningsområde

Forskning om barntidningar i allmänhet och om barns insändare i synnerhet är ett ringa undersökt forskningsområde inom äldre och nutida barnkulturforskning. Detta finner jag anmärkningsvärt då barnpublikationer erbjuder unik information om olika tidsepokers barnsyn och barnkultur. Kulturell produktion har betydelse för skapandet av föreställningar, etik, moral och normer i ett samhälle, den lämnar dessutom spår avseende olika politiska, sociala och kulturella förändringsprocesser. Skiften på makronivå växelverkar till stor del med kulturella förändringar på mikronivå, vilket exempelvis kommer till uttryck i en barntidning och dess insändaravdelning. Enligt historikern John Tosh (2000) är tidningar som tidsspeglar en viktig historisk primärkälla att studera. Med obetydlig tanke på eftervärlden har de givits ut i olika former med ett syfte att informera, påverka eller underhålla. Genom att *Folkskolans Barntidning/Kamratposten* är ensam i sitt slag avseende tidningens långa och obrutna utgivningshistoria är det således förvånande att forskningen förbisett vad text och bild betytt för idéförmedling och idealbildning hos generationer svenska barn samt tidningens stora betydelse för barns läsfrämjande, vilket tidigare endast

lyfts fram av ett fåtal barnlitteraturforskare (Svensson, 1983; Nordlinder, 1999). I *Läsning för folkets barn. Folkskolans Barntidning och dess förlag 1892-1914* tecknar Sonja Svensson (1983) tidningens start och tidiga förlagshistoria samt för en diskussion om förutsättningarna för fattiga barns läsning i slutet av 1800-talet. Anne-Li Lindgrens avhandling (1999) behandlar barn, medier och medborgarskap vid tiden för folkhemmets uppbyggnad i Sverige. Förutom Skolradioprogram undersöker Lindgren *Folkskolans Barntidning* i syfte att förstå vilka föreställningar om medborgarskap som förmedlades till barn under 1930-talet. Nationellt har sålunda publikationens historiska betydelse och inverkan fokuserats. I min studie undersöker jag barns insändare i *Kamratposten* mellan åren 1977-2007. Avhandlingen kan därmed ses som ett uppmärksammande av tidskriftens roll i ett samtida barnkulturellt sammanhang.

Barndoms- och barnkulturforskning - besläktade kunskapsområden

I takt med globala och lokala strävanden att ge barn rätt till inflytande i olika kontexter har nya synsätt på barn och barndom alltmer vuxit fram. Med stöd i FN:s konvention om barnets rättigheter finns en ambition inom internationell och nationell tvärvetenskaplig barndomsforskning (se James & Prout, 1990/1997; Johansson, 2000; Alanen, 2001; Halldén, 2007; Sommer, 2010) att lyfta fram barn som aktörer i intervjuer och i 'texter' av olika slag, om än tolkade av vuxna forskare. Ett grundläggande inslag är att förstå och beskriva barn "som agenter med agens och som delaktiga i processer med möjlighet att påverka och förändra strukturer i sin omgivning" (Löfdahl, 2007, sid. 13). Barn uppfattas inte bara ta över värderingar, föreställningar, normer och ideal utan de gör om dem till egna förståelser och yttringar. På så sätt ses barn som meningsskapande, reflekterande och agerande i världen med eget socialt ansvar vilket medför att barn, barndom och barnkultur "are worthy of study in their own right, and not just in respect to their social construction by adults" (James & Prout, 1990/1997, sid. 4). Således uppfattas det som väsentligt att se barn och barns utveckling som att barn såväl är aktivt handlande som utsatta för det omgivande sam-



Kamratposten på 2000-talet.

hällets krafter i bemärkelsen att aktör och struktur bör betraktas parallellt (Qvortrup, 1994). Det föreligger också en strävan inom nyare barndomsforskning att uppfatta barn *och* vuxna som både *beings* och *becomings* (Lee, 2001). Gunilla Halldén (2007) menar att det numera finns en öppenhet för att studera barn och barns uppväxtvillkor som ett *ömsesidigt* beroende mellan generationerna.

Det kan antas att Kamratpostens innehåll formats och formas utifrån redaktionernas föreställningar om vad barn och unga vill läsa, men sannolikt även om vad de bör läsa

Till skillnad från forskning om barnkultur som upprepning av tidigare generationers uttryck och bruk, vilken har en lång tradition (Johansson, 2000; Sparrman, 2002), är forskning om barns egeninitierade, meningsskapande kultur ett relativt nytt forskningsfält. Först i mitten av 1900-talet började barns egen kultur att intressera forskare, främst inom etnologi och socialantropologi. 1974 publicerade antropologen Mary Ellen Goodman en tvärkulturell komparativ studie vilken var betydelsefull som en av de första att diskutera barns perspektiv på lek, kamrater och samspel i olika länder. Goodmans studie ifrågasatte dessutom den utvecklingspsykologiska teoribildningens generaliserande inverkan på vuxnas syn på barn och barnkultur, vilket är en direkt länk till tankar inom tidig internationell barndomsforskning där barnet ifrågasattes som becoming och fördes fram som being. I överensstämmelse med aktuell barndomsforskning utgår samtida barnkulturforskning såväl från barn som sociala aktörer med egna idéer, tankar och uttryck som från rådande diskurser vilka beskriver hur barn är och bör vara. Vad det gäller *Kamratposten* kan det antas att tidningens innehåll formats och formas utifrån redaktionernas föreställningar om vad barn och unga *vill* läsa, men sannolikt även *bör* läsa under olika tidsperioder. Det kan förmodas att normativa representationer av barn och unga samt av barndom och ungdom återges men även skapas i tidningen. I tidning och insändaravdelning ser jag det därmed som att normativa ideal *för* barn framträder i artiklar, reportage, serier och bilder jämsides med att normer och praxis *bland* barn berättas *av* barn i skribenternas läsarbidrag.

Barnkultur - ett komplext begrepp

Förutom med utgångspunkt från faktorer som klass, kön, etnicitet, ålder, tid och rum diskuteras idag

begreppet barnkultur utifrån *fyra* innebörder vilka alla är intvinnade i varandra och har ett samband: Kultur av, för, med och bland barn. Kultur *av* barn rör barns kulturskapande aktiviteter och kan sägas syfta till att anpassa/utmana/utveckla individen till en inre och yttre verklighet. Kultur *för* barn handlar om bildnings- och marknadsorienterad kultur skapad av vuxna för barn. Kultur *med* barn avser kulturuttryck skapade av barn och vuxna tillsammans inom exempelvis musik, teater och film. Slutligen rör kultur *bland* barn kollektiva utbyten som barn på olika sätt delar med varandra (Qvarsell, 1988; Mouritsen, 2001; 2002; Corsaro, 2003; Frønes, 2006/2010).

I en kunskapsteoretisk diskussion belyser barndomsforskarna Allison James, Chris Jenks & Alan Prout begreppet barnkultur i betydelsen ”the epistemological status of ’children’s culture’” (1998, sid. 81). James, Jenks & Prout hävdar att barnkultur uppstår och pågår när barn själva är i kontroll av sina handlingar och verksamhet så som i utrymmen och aktiviteter fria från vuxnas inblandning och insyn. Samtidigt menar de att varierande faktorer inverkar på och differentierar barns och ungas kultur så att det snarare handlar om barns kulturer än om en egen gemensam kultur. Enligt Barbro Johansson är det dock vanskligt att avgränsa vissa företeelser och aktiviteter som barns egen kultur eller barns kulturer, liksom att ”förbehålla vissa ålderskategorier dessa verksamheter” (2000, sid. 136). Johansson frågar sig om man möjligen ska avstå från att använda begreppet barnkultur, men finner att det inte framstår som fruktbart då barn delvis har andra kulturella repertoarer än vuxna samt att de de facto är underordnade olika strukturella villkor i egenskap av att vara barn. Väsentligt är emellertid att det utgör ett begrepp definierat av vuxna. I olika situationer på individnivå är det varken konstruktivt eller relevant att avgränsa och etikettera kulturella aktiviteter och sammanhang som barnkultur. Barn lever sina liv, leker, går i skolan, skapar samt umgås med familj och vänner. Barn själva beskriver inte sin verksamhet och samvaro som barnkultur, påpekar Johansson.

Barnkultur i betydelsen barns kultur kan definieras som meningsskapande uttryck och samvaro som barn själva initierar, skapar och kontrollerar i varierande sammanhang

Liknande tankar har pedagogikforskaren Cecilia Löfberg. Hon menar att barns ”vardag innehåller företeelser som inte går ihop riktigt

med den *teoretiska* definitionen av barnkultur" (2002, sid. 15, min kursivering), en i sammanhanget viktig reflektion. För som Johansson hävdar kan begreppet barnkultur "förstås i relation till *begreppet* barndom" (2000, sid. 137, min kursivering) men främst betraktas som barndomsfenomen. Och häri, vill jag mena, föreligger en avgörande diskrepans mellan diskurs och praxis. Så som jag ser barnkultur i betydelsen barns kultur kan det definieras som meningsskapande uttryck och samvaro vilka barn själva initierar, skapar och kontrollerar i varierande sammanhang. Uttrycken och samvaron utgör inte separata och exoticerade aktiviteter utan kontextuella och situationella verksamheter, oupplösligt förenade med barns socialisering. Jag uppfattar dem därutöver som ständigt dynamiska, flyktiga och föränderliga aktiviteter vilka kan pågå i enskildhet, mellan jämnåriga barn, mellan äldre och yngre barn, mellan syskon inom familjer och hemmiljöer av olika slag. Sålunda uppfattar jag att både Johanssons och Löfbergs problematiseringar utgör generativa bidrag till tankar om begreppet barnkultur som definition och som barndomsfenomen. Resonemanget bidrar dessutom till att se barns läsarbidrag i *Kamratposten* som barnkultur med dess varierande och intvinnade innebörder. I en tidning *för* barn erbjuds rum och villkor för kommunikation vilka barnförfattarna uppfattar, antar, griper tag i och producerar texter *av* barn. Dessa skickas, eller mejlas, in till tidningen vars redaktion väljer ut, redigerar och publicerar som ett slags samskapande *med* barn. När skribenternas insändare sedan läses, diskuteras med kamrater, samt stundtals besvaras, kan kommunikationen tolkas som kollektiv gemenskap *bland* barn och unga.

Löfberg diskuterar också om det finns en norm för vad som utgör barns kultur i olika undersökningar, hur normen i sådant fall ser ut samt vad som kan befinna sig utanför denna norm? Enligt Löfberg fixeras ofta barnkultur utifrån en syn på barns samvaro och kommunikation som stabila verksamheter och tar sociologen William A Corsaro, föregångare och tongivande inom forskningsområdet, som exempel. Corsaro hävdar att den kultur barn uttrycker och delar med varandra har följande, numera klassiska innebörd:

> *A stable set of activities or routines, artifacts, values and concerns that kids produce and share in interaction with each other* (se t.ex. 2003, sid. 37, kursiver i original).

Med utgångspunkt i denna betydelseformulering kräver Corsaros definition av barnkultur stabilitet anser Löfberg, vilket kan utgöra en begränsning. I överensstämmelse med Löfberg menar jag att Corsaros teoretiskt normerande definition kan vara för snäv, att man också bör

rikta sitt intresse utanför begreppets räckvidd. Som jag ser barns kultur, eller barns kulturer, förekommer de även i instabila grupper så som inom *Kamratpostens* skribentkollektiv. Läsare och barnförfattare växer ur tidning och avdelning och nya prenumeranter och skribenter träder in. Sålunda kan insändaravdelningens kommunikationskultur definieras som instabil men jag uppfattar att den likafullt utgör ett sammanhang där barnkulturella värderingar, förståelser och uttryck råder, pågår och skapas.

Barnkulturen i det kulturella

I min avhandling har jag anslutit mig till ett kulturpedagogiskt perspektiv som kortfattat handlar om att studera hur barns kunskap, socialisation och kultur utvecklas, eller begränsas, utifrån pedagogiska utmaningar, möjligheter och hinder. I studien har jag uppfattat de öppnande kulturpedagogiska begreppen *utvecklingsuppgift* och *meningserbjudande* som ett sätt att försöka fånga barns upplevelser, iakttagelser och erfarenheter av villkor i tillvaron samt hur de tar sin omvärld och kultur i anspråk. Inom utvecklingspsykologisk teoribildning myntade Robert J Havighurst (1953) begreppet *developmental task*. Det har sedan vidareutvecklats av pedagogik- och barnkulturforskaren Birgitta Qvarsell till att förstås som ”kulturella utmaningar” vilka kontinuerligt måste hanteras för att leda till utveckling (se t.ex. 1988). I syfte att klargöra, precisera och lösa sina utvecklingsuppgifter, sina kulturella utmaningar, riktar sig barn mot företeelser i miljön som erbjuder dem mening. Meningserbjudande kommer ursprungligen från perceptionspsykologen James Gibson (*affordance*), utvecklades vidare av Eleanor Gibson (Gibson & Pick, 2000) men har omtolkats och använts av bland andra Qvarsell som ett kulturpedagogiskt empiriskt begrepp i olika undersökningar (t.ex. 2007). Begreppet avser *vad* individen ser som fascinerande, centralt och angeläget, *vad* det är i individens sammanhang som inviterar till handling. Fascination utgör en förbindelselänk, en brygga, mellan omgivningens utmanande karaktär och den mänskliga kompetenssträvan. Då det kan antas att skribenter tillskriver *Kamratpostens* insändaravdelning mening utifrån de erbjudanden som platsen innehållsmässigt och kommunikativt bjuder in till, har jag uppfattat begreppen utvecklingsuppgift och meningserbjudande relevanta och användbara. Jag tänker mig att när barnförfattare kommunicerar i avdelningen får de hjälp att brottas med de kulturella utmaningarna/utvecklingsuppgifterna att samordna känslor och behov med rådande normer och ideal.

Över till studien

Syftet med min undersökning var att lyfta fram barns villkor och tillvaro såsom det kommer till uttryck i den specifika genren en barntidnings insändaravdelning. Med utgångspunkt

från avhandlingens syfte utgör studiens forskningsfrågor:

• Vilka centrala fenomen har barnförfattare skrivit om?

• Hur har skribenter skrivit om centrala fenomen?

Undersökningens frågeställningar riktades till läsarbidrag vilka publicerats i *Kamratposten* 1977, 1987, 1997 och 2007. Sammanlagt ingår 1054 insändartexter i studiens material. Då jag förmodar att barnläsare uppfattar olika villkor för uttryck och medverkan utifrån *Kamratpostens* skiftande budskap vid respektive analysperiod har jag även studerat artiklar, reportage och redaktionella kommentarer. Jag har därutöver genomfört intervjuer med 'nyckelredaktörer' vilka varit, och är, tongivande på tidningen från 1970-tal till och med aktuell utgivning.

Inledningsvis sökte jag efter utvecklingsuppgifter och meningserbjudanden i skribenternas texter. Kulturpedagogikens begrepp medförde en systematisk första läsning och hjälpte mig att uppfatta relevanta aspekter i bidragens innehåll. Frågor ställdes till materialet i termer av vilka kulturella villkor och utmaningar som framträder ur barnförfattarnas olika perspektiv, vilka erbjudanden om att verka och handla kan identifieras samt vilka kulturella villkor kan begränsa eller 'motbjuda' i barns meningsskapande och kommunikation?

Oberoende av nedslagsperiod framträder oro över, strävan efter och glädjen i tillhörighet samt viljan och tryggheten i att höra till varierande platser som *centrala fenomen* av tidlös karaktär. Utgående från studiens abduktiva forskningsprocess har *tillhörighet* och *plats* därmed varit vägledande för val av empiriskt analytiska begrepp samt för ett organiserande av avhandlingens tolkningsarbete. Enligt Qvarsell handlar abduktionslogikens metodiska innebörd om "att dra ut centrala erfarenheter och iakttagelser i ett empiriskt material och föreslå en hypotes" (1996/2002, sid. 7) samt att retroduktivt gå in i data och försöksvis pröva hypotesen (om deduktion avser slutsatser utifrån ett givet axiom och induktion från empiri, kan abduktion beskrivas som en förening av bägge). Med de empiriska begreppen tillhörighet och plats gick jag 'baklänges', retroduktivt, in i undersökningens material med en hypotes att fenomenen kan vara villkorsskapande i barns tillvaro. Det visade sig att tillhörighet och plats inte bara är villkorsskapande som kulturfenomen var för sig utan att en dialektik dem emellan tycks finnas vilken är skarpt emotionellt laddad. I en ontologisk mening förefaller ingen tillhörighet finnas utan plats och inga platser existerar utan tillhörighetsvillkor.

Under studiens analysprocess framstod familj, skola, kamrat- och idrottsgrupper, flick- och pojkrelationer som betydelsefulla för hur skribenter erfar och formulerar vilka man hör till i skiftande kul-

turella sammanhang. Den dialektik som tonade fram som en kraft i data tolkade jag som laddat olustiga respektive laddat lustfyllda uttryck. Avhandlingens resultatpresentation delades därför in i två större redovisningskapitel. I dessa framkommer hur skribenter förmedlar olustiga

Insändarskribenterna yttrar sig bl.a. om disharmoniskt familjeliv, om repression i skolans sammanhang samt om att 'tvingas' inordna sig plats i könstraditionell tillvaro

yttringar om disharmoniskt familjeliv, om repression i skolans sammanhang samt om att 'tvingas' inordna sig plats i könstraditionell tillvaro. Samtidigt presenterar avhandlingens analys lustfyllda uttryck om trygg familjegemenskap, där särskilt mödrars varma omsorg och syskonlek beskrivs som glädjefyllt och erbjudande. Lustfylld kamratsamvaro skildras också kännetecknad av ömsesidighet, humor och lek, men det handlar övervägande om sammanhang utanför skolan. Åtskilliga läsarbidrag beskriver dessutom erfarenheter av kära lekar mellan pojkar och flickor under skoltid och fritid. Belysande exempel ur avhandlingens data följer nedan efter en kort kommentar om några övriga framträdande teman i studiens empiriska material. Genom avhandling och artikel har jag uteslutit skribenternas efternamn i signaturer under direktciterade läsarbidrag. Det är tveksamt om skribenter vill se sina namn i powerpointpresentationer på forskarkonferenser, seminarier, symposier och nätverksmöten. Dessutom är det osäkert om de vill framträda med namn i eventuella massmediala forum. Som sociologen Virginia Morrow (2005/2007) poängterar, har inte barn och unga samma möjlighet som vuxna att kommentera och/eller korrigera reportage samt artiklar vilka kan förekomma i TV, radio, press och på Internet.

Exempel på återkommande teman

Upplevelser och erfarenheter av vitt skilda slag formuleras livfullt under studiens fyra nedslagsperioder. I följande stycke kommenteras tre återkommande mönster som visar sig i barnförfattarnas yttringar men som inte har samma tyngd i data som fenomenen tillhörighet och plats. Exempelvis framkommer mor- och farföräldrars frekventa närvaro och viktiga roll i barns och ungas liv vilket motsäger föreställningar om den äldre generationens minskande betydelse för uppväxande släktled. Naturen utgör också ett väsentligt inslag men där naturskildringar av

sinnlig karaktär uttrycks under 1977 och 1987 framställs den istället som hotad av samtida och framtida miljöförstöring i 1997 och 2007 års bidrag. Nätets ökande inflytande i barns vardagstillvaro utgör ytterligare ett upprepande inslag. Den digitala tekniken har genomgått en enorm förändring under nedslagsårens tidsperiod, vilket också framgår i skribenternas texter. Under 1977 och 1987 syns inga spår av Internet i avdelningen. Nedslagsåret 1997 fick *Kamratposten* en egen hemsida. Samma år börjar barnförfattare sinsemellan diskutera nätets kommunikativa för- och nackdelar. I läsarbidragen framstår IKT som utmaningar i barns vardagsliv vilka måste tacklas i en ny kulturutveckling av fascinerande men samtidigt lite skrämmande karaktär. Mellan 1997 och 2007 verkar barn och unga bli alltmer erfarna brukare av en nätkultur där chatt- och webbbaserade sajter ingår av varierande slag. Barns vilja till socialitet i nätets sammanhang kan dock vara problematiska, vilket följande direktciterade kommunikation mellan två skribenter får exemplifiera:

> **Jag skriver fula ord**
> Jag är en 13-årig kille som ofta sitter vid datorn på stora chatsidor som playahead. Jag brukar hamna i bråk med andra där. Det kan sluta med att jag skriver fula ord till dem. Till exempel att de ska gå och ha sex med någon, fast med fulare ord. Det sårar ofta dem och jag får skuldkänslor för vad jag gjort. Jag vill inte sluta vara inne på sådana sidor, men det blir alltid bråk. Kan någon hjälpa mig? **Vad ska jag göra?** (*Kamratposten* 11/2007)

Två nummer senare svarar ”Godisgalen”:

> **Ta dig samman!**
> Jag är en tjej som för några år sedan också hamnade i bråk när jag chattade. Men efter ett tag märkte jag att jag bara blev ledsen och upprörd över att bråka. Dessutom tyckte alla mina kompisar att jag var elak när jag skrev fula ord till folk. Så jag tog mig samman och slutade med det. Det är inte lätt i början, men det gäller att inte starta bråk och att avbrytakonversationen om den andre börjar. Lycka till! **Godisgalen** ☺
> (*Kamratposten* 13/2007)

I insändaravdelningens texter speglas den utveckling som visar att datorer och datorers kommunikationsteknik numera utgör en självklar del av barns vardagsliv. Barn chattar, surfar, mejlar, on-linespelar, skapar nya kontakter och upprätthåller gamla. I sociala medier av olika slag har barns och ungas privata liv fått en alltmer medvetet utåtvänd sida. Ibland urartar kontakter till nätmobbing men då kan unga inom KP:s barnkollektiv bidra med goda råd, så som framkommer i textbidraget ovan.

Familjeliv som olustigt och lustfyllt

De insändartexter vilka valts ut och kommenteras nedan belyser centrala fenomen som framträder i studiens material. Barnförfattarna beskriver hur att höra till varierande sammanhang kan kännas roligt, underbart, fantastiskt och tryggt men också frustrerande, påfrestande och otryggt. I följande mörka insändartext formulerar en pojke maktlöshet och sorg:

> Hej svejs!
> Blääh! Det är inte kul att vara sjuk. Det finns ju ljusa stunder, lösa gamla Härsan t ex, men det kan man ju inte göra jämt.
> Fundera kan man ju också. Herregud, vad vuxna trasslar. Jag för min del har varit med om två och är inne i en tredje skilsmässa.
>
> EN DIKT
> Skilsmässa hit,
> Skilsmässa dit
> Visst, jag förstår
> Nej då, inga problem
> Det är klart att det är
> bäst så'
> Ja, jag förstår, allt är okej
> Ledsen? Jag? Nej då
> Hur kan du tro det??!
> Eller, kanske lite
> Visst jag gråter mig till
> sömns ibland
> Visst, jag stortjuter nån gång
> Men det vet ni inte,
> kommer aldrig att få veta
> I need someone
>
> Får det plats ett citat ur en bok också? Tack. "Världen har gått åt helvete, men det är bra, då får vi börja på en ny"
> **Hej då från en kille!**
> **PS. Skriv gärna,**
> **KP har adressen.**
> (*Kamratposten 1/1987*)

Såsom jag tolkar "en kille" pendlar han från vardagsreflektioner till djupare funderingar kring vuxnas förmåga att trassla till sina liv, vilket inte minst utgör villkor för hans egen tillhörighet och plats i tillvaron. I en kommunikativ poetik som förbluffar uttrycker barnförfattaren känslor av uppgivenhet och vanmakt samt ett explicit behov av "someone". Insändarens avslutande citat kan också ses som exempel på en cynism och en galghumoristisk form som annars sällan kommer till uttryck i avdelningen.

Skribenternas negativt laddade erfarenheter av familjeliv framställer ofta fäder som egoistiska, stränga, elaka och oförstående. I läsarbidrag om lustfylld familjetillvaro är pappor i stort sett frånvarande. När barnförfattare lyfter fram positivt föräldraskap spelar mödrar däremot en central roll. Mammor förefaller ha en oomtvistad position som närvarande och betydelsefulla i barns vardag. Som Muminmamman i Tove Janssons böcker jämkar, tröstar, uppmuntrar och resonerar skribenternas mödrar. De tar emot förtroenden, är kärleksfulla och goda, så som förmedlas i följande bidrag:

Något av det mysigaste jag vet är när min mamma och jag, en dag när det är dåligt väder, sitter och dricker te i vårt kök. Då brukar vi, över vårt varma te (som oftast är apelsinte för det tycker vi bäst om) prata om allt mellan himmel och jord. Det kan handla om familjen, skolan, gamla förälskelser eller om speciella problem som vi kanske har. Ibland kan vi bara sitta och skoja. Det känns skönt att sitta där mittemot sin mamma och tömma sig på sina funderingar och tankar. Man känner sig trygg och lugn.
Hej då från Anna i Lund
(*Kamratposten 14/1977*)

Enligt min tolkning är samvaron mellan Anna och mamman lika varm som det te de dricker i hemmets kök. Kök som rum har en denotativ, direkt, betydelse i den mening att de utgör platser för matlagning, disk- och kökssysslor. Samtidigt har kök en konnotativ innebörd. De är oftast förknippade med hemtrevnad, måltider och samvaro. Bidraget ovan förmedlar en sinnlig känsla av tillhörighet, närhet, harmoniskt småprat, dofter och varmt lugn.

Kamratsamvaro som olustig och lustfylld

Tillhörighet och plats handlar också till stor del om barns kamratkulturer. Ofta verkar skribenters erfarenheter av repression, beroendeförhållande och ovänskap ha en utgångspunkt i skolan som social arena. Nedan följer ett textbidrag i vilket skribenten beskriver att han kommit till insikt om trakasserier som pågått, och pågår, i klassens vardagsliv. Men hur ska han hjälpa den mobbade killen utan att själv utsättas för repressalier frågar han andra läsare:

Hur stoppar jag mobbningen?
Jag är en kille på 13 år som ska skriva om något som kallas mobbning! Det är hemskt, men jag känner ingen som är mobbad. Trodde jag! Jag hade inte fattat att en kille i min klass faktiskt är mobbad. Alla killar är emot honom (förutom jag). De kallar honom dum och slår honom ibland. Killen är mycket mindre än resten av killarna så han har svårt att stå upp mot dem. Vad den mobbade killen än gör så är det fel och han är dum, dryg och gay. Det sista är ett uttryck som används jämt för att trycka ner honom och andra. Bög och gay är ungefär lika vanliga ord som hej i min klass.

Vad ska jag göra för att hjälpa killen? Jag säger alltid till killarna när de går för långt, men de bryr sig knappt.
Hjälp mig att förstå hur man hjälper honom utan att själv bli hatad av killarna. Please!
Tänk att jag inte fattade!
(*Kamratposten 8/2007*)

Barnförfattaren uttrycker att hans klasskamrat utsätts för slag och skällsord av killar i klassen ity

mobboffret är betydligt mindre än vad som anses som normalt. Många insändartexter förmedlar att det förekommer en intolerans mot barn och unga vilka avviker ur ett fysiologiskt normalitetsperspektiv, inte minst i relation till kön. Små, spinkiga, klena killar har ofta låg status bland både flickor och pojkar i skolans miljö då pojkar förväntas vara starka och stora enligt könstraditionella föreställningar. Skribenten ger således uttryck för den dialektik som finns mellan kropp och kultur i betydelsen att barns, ungas (och vuxnas) kroppar såväl är biologiska som sociala. Inom barndoms (och köns-) forskningen råder delade meningar avseende i vilken omfattning psykologiska respektive sociokulturella faktorer inverkar på barns upplevelse av kropp och identitet. Som James, Jenks & Prout poängterar är det väsentligt ”to ask what proportion is contributed by biology and society” men framför allt att uppmärksamma hur ”the body and society are inextricably bound together” (1998, sid. 166). Barnförfattarens iakttagelser och erfarenheter av sexuellt språkbruk som strategi för maktutövning är också i överensstämmelse med resultat från studier inom samtida köns/maskulinitetsforskning (Thorne, 1993/2009; Connell, 2005). Genusforskaren Robert (numera Raewyn) Connell (2005) hävdar att sexualitet ständigt används inom pojkkulturer för att exkludera och skapa hierarkier, främst via laddat förolämpande språkbruk i olika former.

Med utgångspunkt från studier av ungas sociala och asociala lekkulturer menar psykologen Ivy Schousboe att barn ofta understryker hur en vän är någon man både kan vara osams med och bli sams med igen. Följande insändartext förmedlar två skribenters reflekterande erfarenheter av vänskapens innebörd:

> **Hej KP!**
> ***Vi är två tjejer som nästan aldrig tröttnar på varandra. När vi har bråkat så pratar vi om varför vi blev arga.***
> *Hej då från Christina och Cecilia i Stocksund*
> (*Kamratposten 13/1977*)

Schousboe frågar sig om barns sätt att dela ”fientliga känslor” i ett jämlikt kamratskap kan vara ett sätt att känna igen sig, vilket kan ”bestyrka barnens upplevelse av samhörighet och intimitet” (2007, sid. 170). I textbidraget ovan förmedlas hur flickorna ”aldrig tröttnar på varandra”, även om deras perspektiv stundtals krockar och utlöser osämja. Att Christina och Cecilia författar sin insändare i ett textuellt samspel tolkar jag som tecken för att de reflexivt upplever sin dyadiska kamratsamvaro så lustfylld att de vill kommunicera kamratkulturella erfarenheter i avdelningen.

Kön utgör inget tydligt tema i studiens resultat. I insändaravdelningens textbidrag framkommer hur barnförfattarna upplever sig som mer än flicka respektive pojke.

Barn verkar ta till sig könstraditionella mönster i filmer, TV-program, böcker, tidningar, reklam och på nätet men omtolkar och reproducerar respektive gör motstånd. Pedagogikforskarna Jutta Balldin & Annika Blom menar att de ”villkor som könstillhörigheten utgör kan inte förstås om man inte söker svaren utifrån ungas eget perspektiv” (2001, sid. 78). I barnförfattarnas textbidrag framträder en större lust att göra motstånd mot stereotypa mönster *inom* än mellan könen. Så här uttrycker sig exempelvis ”Bralla:.”, som vill vidga könstraditionella gränser för vad som kan utgöra lämplig klädsel:

> **Jag = en tjej med häng**
> Tycker någon mer att tjejer kan ha häng? Jag är en tjej som tycker det är coolt. Men mina kompisar säger: ”ska du inte dra upp byxorna?” Detta är jättestörande tycker jag! Jag försöker säga till dem att jag vill ha det. Då skakar de bara på huvudet. Ska jag lyssna på dem, eller? Svar på tal, tack! *Bralla:.*
> (*Kamratposten 4/2007)*

En flickskribent svarar två nummer senare med ett uppmuntrande och uppfordrande förslag:

> **Skönt med häng**
> Jag är också en tjej som har häng. Folk tror att man vill vara en kille eller något, men det är bara skönt och snyggt. Lyssna inte på dina kompisar! Be dom att dra ner byxorna i stället!
> **Motocross at heart! <3**
> (*Kamratposten 6/2007*)

Således kan antas att under det ”gränsarbete” (Thorne, 1993/2009) barn och unga erfar och reflekterar över i relation till kön så utgör insändaravdelningen en inbjudande arena att ventilera normalitet, avvikelse, gränsöverskridande, inordning och motstånd med andra i samma ålder utifrån liknande frågor.

Avslutande kommentar

En kulturpedagogisk insikt av generell karaktär vilken varit väsentlig genom avhandlingen rör hur människors meningsskapande sker i samspel med andra människor via kommunikation som är underkastad villkor av olika slag. I avhandlingen har mitt forskningsintresse inte handlat om barn som psykiska individer eller om att lyssna efter barns personliga livsberättelser. Intresset har istället riktats mot att försöka förstå innebörden av villkor och fenomen uttryckta av barn i den specifika kontexten *Kamratpostens* insändaravdelning. Att lyfta fram en barntidnings insändaravdelning medför ett fokus på och uppmärksammande av hur barn som intentionella och meningsskapande aktörer kan ta sin kultur i anspråk, hur barn upplever och uttrycker sitt konkreta, ofta komplexa vardagsliv här och nu.

Det är *vad* som uttrycks samt *hur* det uttrycks som uppfattats som angeläget att undersöka. Som framgått framstår tillhörighet och plats som centrala villkorsskapande fenomen i skribenternas varierande sammanhang. Insändarförfattare 'laddar' textbidragen med för dem betydelsefulla erfarenheter. Jag tolkar deras kommunikation som att den inrymmer känsloupplevelser, erfarenheter och uppfattningar av stundtals olustig, ibland lustfylld karaktär. Studiens analys visar att känslomässig närhet till familj, kamrater, flick- och pojkvänner utgör väsentliga utvecklingsuppgifter och meningserbjudanden i barnförfattarnas tillvaro. Insändaravdelningen förefaller erbjuda en plats för kommunikation om upplevda krav på realitetsanpassning som föräldrar, kamrater och skola ställer på barn och unga i åldern cirka 8-14 år.

Ofta belyser skribenternas texter med smärtsam tydlighet hur tillhörighet och plats utgör negativt villkorsskapande fenomen. Med utgångspunkt från studiens resultat kan diskuteras hur delaktighet i betydelsen att få vara med i olika kontexter handlar om inklusion och exklusion, om inträde, om att höra till respektive att vara utesluten. Tillhörighetens och platsens villkor verkar röra sig i ett ständigt pågående dialektiskt spel inom barns varierande sammanhang.

Sammantaget visar avhandlingens resultat på den potential som en plats liknande *Kamratpostens* insändaravdelning kan ha för barns och ungas meningsskapande kommunikation i barnkulturella sammanhang. Jag tänker mig att barnförfattarnas yttringar utgör viktiga bidrag om vardagsdemokratiska kvaliteter i ungas tillvaro. Att ta del av det skribenter berättar kan ge vuxna värdefull kunskap. Frågan är bara hur vuxna lyssnar *till* och tar denna kunskap tillvara?

Referenser

Alanen, Leena (2001) Reflexivity and the social study of childhood. I *Tidskrift for Børne- & Ungdomskultur* 43:31-40.

Balldin, Jutta & Blom, Annika (2001) Kroppen som tillstånd – att teoretisera unga utifrån kön och genus. I Ann Skantze & Ann-Margret Grewin (red) *Kön och genus som villkor,* (s 77-98). Forskningsrapporter, nr 66. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Connell, Robert (Raewyn) Att undervisa pojkar. I Marie Nordberg (red) *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulintetsskapande i förskola och skola,* (s. 161-189). Stockholm: Liber.

Corsaro, William A (2003) *We're friends, right? Inside Kid's Culture.* Washington, D.C: Joseph Henry Press.

Frønes, Ivar (2006/2010) *De likeverdige. Om socialisering og de javnaldrendes betydning.* 3utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gibson, Eleanor & Pick, Anne D (2000) *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford University Press.

Goodman, Mary Ellen (1974) *Barnkulturen. Samhälle och kultur sedda med barns ögon.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Halldén, Gunilla (2007) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Havighurst, Robert J (1953) *Human Development and Education.* New York, London, Toronto: Longmans, Green and Co.

Hällström, Catharina (2011) *Insändare i Kamratposten. Uttryck för villkor i barns kulturella sammanhang.* (Diss.). Stockholms universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

James, Allison & Prout, Alan (1990/1997) *Constructing and reconstructing childhood.* London/Bristol: The Falmer Press.

James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Johansson, Barbro (2000) *Kom och ät! Jag ska bara dö först...datorn i barns vardag.* (Diss.). Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.

Johansson, Barbro (2008) *Den goda måltiden. Berättelser om mat och ätande i Vi Föräldrar och Kamratposten 1969-2007.* CFK-rapport 2008:03. Göteborgs universitet: Centrum för konsumtionsvetenskap.

Kamratposten 13, 14/1977

Kamratposten 1/1987

Kamratposten 4, 6, 8, 11, 13/2007

Konventionen om barnets rättigheter. Förenta Nationerna (1989).

Lee, Nick (2001) *Childhood and Society. Growing up in the Age of Uncertainty.* Maidenhead: Open University Press.

Lindgren, Anne-Li (1999) *Att ha barn med är en god sak: Barn, medier och medborgarskap under 1930-talet*. Linköping: Stiftelsen Etermedierna i Sverige 2.

Löfberg, Cecilia (2002) *Barnen och skolan. Om barns villkor för meningsskapande och för barnkultur i en mångkulturell skolmiljö.* Utvecklingspsykologiska seminariet, Skriftserie nr 65. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Löfdahl, Annika (2007) *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor.* Stockholm: Liber AB.

Morrow, Virginia (2005/2007) Ethical issues in collaborative research with children In Ann Farrell (red.), *ETHICAL RESEARCH with Children.* (s. 150-165). Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Mouritsen, Flemming (2001) Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer I *Tidskrift for Børne & Ungdomskultur.* 43:171-190.

Mouritsen, Flemming (2002) Childculture – play culture. In Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (red.) *Childhood and Children's Culture.* (s. 14-17).Odense: University Press of Southern Denmark.

Nordlinder, Eva (1999) Barnbiblioteket SAGA 100 år. I *Hundra år av sagor* (s. 7-13). Stockholm: Klassikerförlaget.

Qvarsell, Birgitta (1988) *Barn, kultur och inlärning*. Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning nr 11.

Qvarsell, Birgitta (1996/2002) Pedagogisk etnografi för praktiken – en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om forskningsmetod* Nr 2. Stockholms universitet: Pedagogiska instiutionen.

Qvarsell, Birgitta (2007) *Möten under Globträdet – Internationellt kulturarbete med barn.* Utvecklingspsykologiska seminariet, Skriftserien nr 74. Stockholms universitet: Pedagogiska insitutionen.

Qvortrup, Jens (1994) *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv.* Esbjerg: Sydjysk Universitetforlag.

Schousboe, Ivy (2007) Barn som medskapare av kultur. I Anne Baner (red) *Barns lek – makt och möjlighet* (s. 159-176). Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning nr 39.

Sommer, Dion (2010) *Børn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver.* Køpenhavn: Hans Reitzels Forlag.

Sparrman, Anna (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker.* (Diss.). Linköpings universitet: Linköping Studies in Arts and Science;250.

Svensson, Sonja (1983) *Läsning för folkets barn. Folkskolans Barntidning och dess förlag 1892-1914.* (Diss.). Stockholm: Rabén & Sjögren.

Thorne, Barrie (1993/2009) *Gender play. Girls and Boys in School.* Maidenhead Berkshire: Open University Press.

Tosh, John (2000) *Historisk teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Karin Helander

”Den var rolig och så lärde man sig nånting, men jag kommer inte på vilket det var”

Om barnteater och receptionsforskning

I den mörka teatersalongen sitter förskolebarnen tätt bredvid varandra. På scenen spelar Teater Pero *En dag med Mössens brandkår*, en fysiskt rörlig och musikalisk föreställning med uttalat moralisk tendens om att varje mus är lika viktig, att man ska dela med sig och solidariskt hjälpa alla som behöver. I en scen vågar mamma mullvad sig upp med sina barn ur sin underjordiska grotta. Eftersom de är blinda slutar det med att de tappar bort varandra och går vilse, var och en ensam. Det är fyndigt spelat och de vuxna i publiken skrattar gott åt den komiska scenen: ”Plötsligt får vi alla nästan samtidigt syn på barnen. Den bakersta barnraden har vänt sig om och stirrar på oss. Dom har mord i blicken”. För barnen var scenen inte rolig, utan en existentiell mardröm – att tappa bort sin mamma och sina syskon (Helander, 2010, sid. 172). Situationen är hämtad ur doktoranden Joakim Stenshälls avhandlingsarbete om teater som deltagarhändelse och är ett typiskt exempel på när barn och vuxna reagerar på skilda sätt i barnteatersalongen.

Publikens mottagande av en scenkonstföreställning är generellt ett spännande fält inom teatervetenskapen. Teaterforskare analyserar och tolkar sin tids scenkonst eller källmaterial kring historiska uppsättningar. När det gäller barnteater gäller vissa grundförutsättningar. Den professionella barnteatern görs på vuxenvärldens villkor. Det är vuxna som skriver, regisserar och spelar pjäserna, som marknadsför,

recenserar, värderar och köper in föreställningar till skola eller förskola eller beställer biljetter till barn och barnbarn. Det är vad vi vuxna menar är lämpligt (läs: skojigt, nyttigt, utvecklande) för barnpublik som ges utrymme på barnscenen. Att på djupet arbeta med barnteater väcker uppfordrande frågor och reflektioner kring makt och tolkningsföreträde vad det gäller mötet mellan scenkonst och barnpublik.

Tolkning och meningsskapande

Receptionsforskning kring barnteater fokuserar barns uppfattningar och upplevelser av scenkonst. Tolkning och meningsskapande är två fundamentala begrepp inom de estetiska vetenskaperna, där aspekter på tolkningens subjektivitet och inlevelsens betydelse för uppfattningen problematiseras. Tolkningen påverkas av betraktarens förförståelse. Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv öppnas förståelsen av konsterfarenheten, som förvandlar den som erfar (Gadamer, 2002, sid. 80). Konstvetaren Margaretha Rossholm Lagerlöf resonerar kring den komplexa tolknings- och förståelseprocessen och ser scenkonsten, teaterhändelsen, som ett mönster för konstförståelse: ”Jag tänker på hur den kombineras av närvaro, deltagande eller bevittnande med tydning av tecken” (Rossholm Lagerlöf, 2007, sid. 23). Hon betonar att det ”jag” som betraktar och upplever inte är allmänmänskligt och/eller generellt (Ibid., sid. 91). När det handlar om vuxnas tolkning av barns tolkningar av professionell (scen)konst dras den hermeneutiska spiralen ytterligare några varv och kombineras med en diskussion om barnperspektiv som handlar om vuxnas intentioner och ambitioner att sceniskt gestalta för barn respektive barns perspektiv genom att lyssna till barns utsagor och tankar om teater.

Föreställningsanalys

Utgångspunkten är mötet mellan föreställning och åskådare. Teckentydningen för in tolkningen i ett semiotiskt fält, i bemärkelsen analys av dominanta sceniska tecken. I föreställningsanalys kan två grundläggande frågeställningar ställas, oavsett om det är scenkonst för barn eller vuxna:

- Vad berättas genom föreställningens fiktion (teman och konflikter)?
- Hur gestaltas detta genom teaterns språk: exempelvis färg, form, rörelse, ljus, ljud, musik, text, skådespelarkonst?

I analysen söker man samband, mönster och strukturer inom och mellan föreställningens olika delar, samt i relation till helheten, som en grund för tolkningen av hur dessa tecken kan uppfattas, tydas och förstås. Men inte alltid förklaras. Varje åskådare har sin egen unika upplevelse, färgad av den individuella uppsättningen av erfarenheter och referensramar, fördomar, förkunskaper och förväntningar, tankar och känslor; av exempelvis

estetiska och ideologiska preferenser samt av personlig smak, humör och dagsform. Analysen kan kontextualiseras och ges ytterligare mening genom att sättas in i ett specifikt sammanhang eller tolkas i relation till ett politiskt, samhälleligt, filosofiskt eller estetiskt perspektiv eller utifrån vissa aspekter på mötet med publiken. Det finns alltså inte en ”rätt” analys eller en ”sann” tolkning som ska bevisas, utan ett raster av olika tolkningsmöjligheter (Sauter, 2000; Helander 2010). Tolkningsalternativen av scenkonst, liksom av exempelvis bildkonst och litteratur, är outtömliga (men inte gränslösa) och präglas av mångfald. Därför krävs såväl övertygande argumentation som stringens i rimlighetsbedömningen (Pettersson, 2002). En teaterföreställnings kommunikation kan också tolkas på flera nivåer: en fiktionell eller symbolisk nivå (föreställningens meningsproduktion, betydelsen av det sceniska skeendet), den sensoriska nivån (vad vi uppfattar med våra sinnen) och den artistiska nivån (konstnärlighet, yrkesskicklighet). Dessa tre nivåer samverkar dynamiskt under en föreställning och påverkar tillsammans åskådarens reception (Sauter, 2000).

Materialdiskussion och metodpluralism

Överfört till receptionsforskning gällande scenkonst handlar barns perspektiv om att närma sig barns uppfattningar, tankar och upplevelser genom att lyssna till deras egna röster. Föreliggande artikel bygger på receptionsstudier gjorda kontinuerligt under två decennier, utförda av mig eller under min ledning vid Centrum för barnkulturforskning och Teatervetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. Sammantaget innefattar det ett 60-tal olika teateruppsättningar, det vill säga observationer av barnpublik vid cirka 500 föreställningar samt efterarbeten med drygt 3.000 barn. Genom metodpluralism ges möjligheter för deltagande barn att uttrycka sig på skilda sätt och möjliggörs att delresultaten samspelar på ett sätt som berikar och stärker giltigheten av det sammantagna resultatet (Reason, 2010). I denna studie kombineras analys och tolkning av samtal med barn (enskilda och i grupp), dramalek, barns skriftliga utsagor, teckningar och målningar. Naturligtvis finns många faktorer som påverkar receptionsstudiens utformning och resultat: tiden och sammanhanget för teaterbesöket (med förskola/

I denna studie kombineras analys och tolkning av samtal med barn, dramalek, barns skriftliga utsagor, teckningar och målningar

skola respektive helgföreställning), vilka frågor som ställs, hur och när de ställs (i direkt samband med den aktuella föreställningen eller flera dagar efter), situation och miljö för samtal och andra aktiviteter, hur barnen (och de vuxna) är förberedda, dynamiken mellan forskare och barn, mellan barn och andra vuxna som skol- eller förskolepersonal och mellan barnen själva (Mayall, 2004; Scott, 2004). Studien bygger delvis på inspelade kvalitativa samtalsintervjuer (Kvale, 2009), såväl enskilda som med fokusgrupper, som transkriberats, delvis på anteckningar gjorda under och direkt efter samtalsintervjuerna som varit ämnesorienterade med öppna frågor. För varje enskild uppsättning har sedan materialet strukturerats och analyserats med avseende på de teman som utkristalliserats. I nästa steg har samtliga teman i hela det sammantagna materialet förts ihop för analys i större kategorier och tematiska komplex. Som kompletterande material tillkommer till vissa uppsättningar analys av barnens enskilda teckningar, ett område som i sig rymmer problematiseringar kring barns bildskapande, utifrån värdeskalor (Aronsson, 1997), semiotisk analys (Holm Hopperstad, 2004) eller i vissa fall utifrån betydelsen av kamratkulturer (Änggård, 2005). Det är givande att samtala med enskilda barn samtidigt som de tecknar sina upplevelser och minnen av en föreställning (Reason, 2010), vilket också skett i många fall. Även teaterimprovisationer inspirerade av den aktuella föreställningen utgör kompletterande material. Det har också funnits möjligheter att arbeta med barnpublik på förskola, skola eller i hemmiljö under en längre tid efter teaterbesöket, då bearbetning genom samtal, bildskapande, dramalek och lek initierats av barnen veckor efter den aktuella föreställningen. I några fall har också barn kunnat se samma uppsättning vid flera tillfällen, något som fördjupat upplevelsen och resulterat i mer detaljerade berättelser och positivt engagemang.

En viktig del av materialinsamlingen är observationer av barnpubliken i salongen, där ett särskilt observationsschema ligger till grund (Hagnell, 1983). Det är vanskligt att avläsa barnens yttre reaktioner, men iakttagelser av publik under flera föreställningar av samma uppsättning ger vissa indikationer, även om man måste vara försiktig i tolkningen. Barnpublik uttrycker känslor mer fysiskt än vuxenpubliken och på ett sätt som vuxna lätt missbedömer. En del reaktioner från skolpublik är dessutom snarare svar på själva situationen där publiken kommenderats till teatern (i skolan är teaterbesöket sällan frivilligt!) och där teater ses som formad av skolans maktstrukturer (Helander, 2004).

Studiens övergripande receptionsmönster

Teater är kommunikation. Föreställningens relevans bestäms av åskå-

daren. Konstverkets mening skapas hos betraktaren. Barnpublik består av enskilda barn som utifrån sina specifika livsbetingelser och referensramar upplever föreställningen. Barnen i publiken konstruerar innebörder och skapar mening utifrån sina egna erfarenhetsvärldar. Varje barns upplevelse och tolkning av en teaterföreställning är absolut unik, färgad av den personliga förförståelsen – samtidigt visar resultatet av det sammantagna materialet tydliga generella mönster. Återkommande är barns uppskattning av exempelvis absurditeter, situationer där barn är överlägsna vuxna, ordlekar, slapstick, situationskomik, nonsens, tabu-brott, igenkännande, men också deras engagemang för existentiella frågor om livet och döden, kärlek och svartsjuka, vänskap och ensamhet. Här vill jag diskutera och exemplifiera de spår som handlar om

- problematiseringar av begreppet förståelse
- hur barn skapar mening och konstruerar innebörder utifrån sina referensramar och sin förförståelse
- vuxnas respektive barns syn på hur starka, svåra känslor gestaltas och på olyckliga eller öppna slut
- vuxnas betydelse för barns upplevelser
- barns uppfattningar om det sceniska språket (teaterns tecken).

Jag kommer inte att behandla andra betydelsefulla spår som exempelvis sociokulturella skillnader och genusaspekter.

Problematiseringar av begreppet förståelse

Ett nyckelord som genomsyrar hela materialet är *förståelse*, i betydelsen begriplighet. Vuxna är angelägna om att barnpubliken ska förstå och begripa det som sker på scenen (Gustafsson & Fritzén, 2004). Behovet av förståelse är emellertid mer problematiskt för vuxna än för åtminstone de små barnen. Där vuxna söker barnens bekräftelse på att ha uppfattat vuxenvärldens intentioner, skapar förskolepubliken sin egen mening utifrån vad som intresserar just dem. Det kan vara små bitar eller detaljer utifrån ett vuxet synsätt, men som barnen tycker är fascinerande. Ett enstaka föremål eller en kort sekvens kan styra resten av upplevelsen. Med inträdet i skolvärlden kommer insikten om att det finns ett facit, att vuxenvärlden rättar svaren – eller upplevelserna – i termer av rätt eller fel och att vuxna har tolkningsföreträde och expertkunskap (Gustafsson & Fritzén, 2004; Helander, 2004). I en studie av lärares och förskolepersonals erfarenheter av att gå på teater med barngrupper är det tydligt att skolans ramar och värdepremisser som effektivitet, en rationell kunskapssyn och tydligt definierade, mätbara mål utgör ett hinder för det öppet reflekterande och meningsskapande mötet med scenkonsten. Skolpersonalen ser också ofta den fostrande rollen som central med teaterbesöket som en form av social träning, vilket ibland resulterar i en tonvikt

på disciplinering av publiken. En majoritet av lärarna i studien sätter också själva kunskapssökandet före meningssökandet på teatern, vilket gör det svårt att ta till sig mångtydiga och komplexa föreställningar (Gustafsson & Fritzén, 2004). När man går till barnen i receptionsstudien är det tydligt att skolans signaler sätter spår; den unga publiken lär sig snabbt att uppfatta budskap, moraliska pekpinnar och att teatern har en nyttoaspekt. I ett föreställningssamtal utbrast en sjuåring: ”Den var rolig och så lärde man sig nånting, men jag kommer inte på vilket det var”.

I samband med Dramatens uppsättning av Staffan Westerbergs *Ett litet drömspel* (2003) skrev en grupp nioåringar kommentarer till sina teckningar. Ett påfallande drag är att de nämner förståelse som kriterium för konstnärlig kvalitet. Vuxenvärldens och skolans normer har internaliserats i deras upplevelser och värderingar: ”Den var rolig och sorglig och man förstod väldigt mycket också”; ”Det som var bra var att man förstod vad handlingen var i historien”, ”Jag tyckte teatern var väldigt bra. Den var också lätt att förstå” (Helander, 2004). Betoningen på begriplighet är särskilt intressant då Westerberg byggt sin pjäs på August Strindbergs *Ett drömspel* och har samma fria, experimentella och associativa dramaturgi som förlagan. Samma fenomen finns i receptionsstudier i samband med dramatiseringar av Lewis Carrolls modernistiskt nonsenspoetiska *Alice i underlandet*, som också bryter mot logiska normer och konventioner. Förståelse behöver emellertid inte ses som ett insnävat begrepp, i betydelsen inhämtad, begriplig information som låter sig förstås på ett entydigt sätt. Scenkonsten svarar snarare mot ett öppnare förståelsebegrepp, som omfattar möjligheten att uppfatta mönster och sammanhang i tillvaron. Kognitionsforskaren Peter Gärdenfors lyfter fram ett motivationsstyrt lärande (som i det informella eller naturliga lärandet), vilket leder till en djupare förståelse än den faktamässiga informationsinhämtning som ofta präglar skolans verksamhet. Han förespråkar vikten av verktyg som visualisering, lek och berättelser (Gärdenfors, 2010) – självklara delar inom teaterkonsten.

Barn skapar mening – förförståelsens inre scen

Barnpublikens upplevelser kan ligga långt från teaterns vuxna intentioner. Det visar många av de exempel där barnens reaktioner jämförs med ensemblens och regissörens utgångspunkter. Barnens uppfattningar är starkt präglade av deras förförståelse. En stor del av den svenska barnteatern bygger på välkända böcker, som ibland också filmatiserats och därför på ett eller flera sätt ingår i barnens referensramar. Den förförståelse som förlagan skänker påverkar starkt upplevelsen också av teaterföreställningen. Ibland räcker det

med en saga i erfarenhetsbagaget.

En grupp förskolebarn går för att se Dockteater Långa Näsans *Den lilla grisen och Hipp-Hopp* (2003), om en liten gris och en råtta. Barnen hade tidigare hört sagan om de tre grisarna och vargen, vilket hade en avgörande betydelse för deras upp-

Scenkonsten svarar mot ett öppet förståelsebegrepp, som omfattar möjligheten att uppfatta mönster och sammanhang i tillvaron

levelse av teaterbesöket. De drog slutsatsen att om det finns en gris på scenen så måste det också finnas en varg. Under föreställningen sprids ett rykte bland barnen om att vargen är i antågande. I samtalen med barnen efter föreställningen visar det sig att vargen (som alltså inte fanns med!) gjorde ett starkt intryck: ”Det var en varg med och det var en snäll varg. Han hade en sån lång näsa som vargar brukar ha.”, menade en pojke som i sin fantasi förvandlade råttan till varg. En liten flicka insåg att vargen inte kom: ”Vargen var vilse i skogen. Den skulle varit med för att det handlar om en varg.” Några barn hade också olika lösningar på varför vargen inte kom: ”Den hann inte”, ”Dom hann inte styra den”. Vargen som inte var med var en av de viktigaste upplevelserna på teatern. Barn konstruerar innebörder och skapar mening utifrån sin förförståelse! Denna barngrupp fick möjlighet att se uppsättningen en gång till, fortfarande fanns en förväntan på vargen: ”Vargen stack in nosen – bara nosen syntes till.”

Dockteaterföreställningen *Systern från havet* (Marionetteatern, 2011) spelas för en publik mellan 4 och 9 år. Pjäsen handlar om krig, längtan, främlingskap och vänskap, vuxnas makt och barns maktlöshet. Systern som färdas över havet är Sirkka, ett finskt krigsbarn som anländer till svenska Margaretas familj, men Margareta blir besviken på sin lånesyster, hon hade hoppats på en hund. Som exempel på skillnader i tolkningar och upplevelser mellan barn av olika ålder i målgruppen kan jämförelser göras utifrån kvalitativa enskilda samtalsintervjuer med tre flickor, 4, 6 och 9 år. 9-åringens beskrivning och tolkning låg förhållandevis nära de vuxna intentionerna och reaktionerna. Hon var tillfreds med att hon hade förstått handlingen och kunde återberätta den i detalj. Mest betydelsefullt för henne var emellertid flickornas gryende vänskap, något hon själv kunde relatera till. För 6-åringen var en cykel det helt centrala. Detta sidotema som handlade om hur Sirkka lär sig cykla berörde flickan starkt och hon föreslog att pjäsen skulle byta namn till ”Flickan som lärde sig cykla”.

4-åringen, som var helt uppslukad av föreställningen, hade först svårt att verbalisera sin upplevelse, men ville rita. Det som påverkat henne allra mest var en mycket kort scen där Sirkka tappat ett kort av sin familj, ett för henne omvälvande moment som hon mindes in i minsta detalj, som hon sedan både talade mycket om och valde som motiv för sin teckning. Barnen tog till sig det som aktiverade deras egna erfarenheter och skapade mening som kändes aktuell och betydelsefull – att få en vän, att lära sig cykla, att tappa något värdefullt - medan själva huvudintrigen om det finska krigsbarnets utsatthet hamnade i skymundan.

Farliga känslor – eller?

Ett minerat område på barnscenen är de ”farliga” känslorna. Ofta handlar det om att vuxna i barnens närhet menar att gestaltningen av starka känslor är skrämmande eller ångestskapande. I samband med ett flertal uppsättningar av Suzanne Ostens och Per Lysanders barntragedi *Medeas barn* har vuxenvärlden skärrats av pjäsens beskrivning av hur barnen upplever en skilsmässosituation. De vuxna har trott sig veta att barnen blivit skrämda av de självmordslekar som Medeas barn Lill-Medea och Lill-Jason leker i sin bearbetning av sorgen över att föräldrarna skall skiljas (Helander, 1998). Barnpubliken har generellt inte blivit rädd eller upprörd, de menar att Medeas barn ”bara leker” eller ”bara låtsas”. Liv och död, makt och maktlöshet är också viktiga teman i barns lek (Löfdahl, 2002).

Det händer inte sällan att vuxna missbedömer barns rädslor på teatern och tror att det är för upprörande att visa starka emotionella och existentiella uttryck. Fria Teatern i Stockholm spelade för förskolepubliken *Mina går sin väg* om en flicka som lämnas ensam hemma, men som rymmer för att sedan återvända till mamman som kommit hem. Pjäsen handlar om övergivenhet och barnets förmåga att klara av situationen. Efter en stort uppslagen förhandsartikel i *Dagens Nyheter* 9/2 2004 lämnade flera förskolor som beställt biljetter återbud, de ville inte utsätta barnen för starka känslor av ensamhet. Receptionsstudien visar att barnen inte egentligen blev rädda för att Mina blev lämnad ensam. Däremot fanns några skrämmande audiella och visuella effekter i form av höga ljud och rekvisita med förvrängda proportioner som plötsligt stack ut

Vuxna har oroats av ”Medeas barn”, men barnpubliken har generellt inte blivit rädd eller upprörd, de menar att Medeas barn ”bara leker” eller ”bara låtsas”

ur väggarna. Barnen hittade strategier för att bemästra sin rädsla. De höll för ögonen, kramade en kompis eller kröp upp i ett vuxenknä. Inte bara vuxen bekräftelse är viktig för förskolepubliken, utan också att dela upplevelsen med sina kamrater, barnen ser och lägger märke till varandras reaktioner och stödjer varandra. Just oväntade ljudeffekter, höga ljud, scenväxlingar eller mörker kan uppfattas som skrämmande. Det är dock viktigt att komma ihåg att det inte är farligt att bli rädd; att lära sig hantera rädsla ingår i barnets utveckling (Tamm, 2003). I efterarbetet kunde barnen berätta, rita teckningar och teaterleka om det som uppfattats som otäckt, men alla ville se teatern igen, vilket några också fick. Rädslan – och att klara av den – var kopplad till lust och fascination, på ett sätt som påminner om att barns egna lekar, ramsor, roliga historier och sånger ofta handlar om drastiska, hemska och tabubelagda ämnen (Palmenfelt, 2011). Liksom i mediereception är fascinationen här ett uttryck för lustfylld spänning, till och med skräck (Hake, 2003).

Barn knyter teaterupplevelsen starkt till sina egna erfarenheter. I samband med Dramatens uppsättning av *Kan du vissla, Johanna* (1994) talade barnpubliken mycket om separationer, förlust och döden. Pjäsen handlar om en pojke som utser en gammal man på ett ålderdomshem till sin morfar. Men morfar Nils har ett svagt hjärta och dör. Många barn (mellan 8 och 10 år) berättade om släktingar och husdjur som dött eller försvunnit ur barnens liv, de talade om längtan och saknad. Teaterupplevelsen väckte deras inlevelse och känslomässiga engagemang, det uttrycktes ofta i samtalsintervjuer, teckningar och skriftliga kommentarer, som exempelvis av den flicka (10 år) som skrev: ”Jag tycker att det var bra att morfar dog för då är det inte hela tiden så roligt utan nån gång tycker jag att det skall vara lite sorgligt så man kanske gråter lite.” Samma pjäs blev också dockteater på Marionetteatern för barn från 4



En pjäs som berör svåra frågor och känslor. Bild från Backa teaters uppsättning av Medeas barn. Foto: Ola Kjelbye.

år. Förskolebarnen föreslog olika, men mycket varierande slut: som att pojken skulle få en ny morfar, att morfar skulle leva upp igen eller att morfar kunde sitta bredvid sin döda fru på en stol i himlen. Många barn vittnade om att man tyckte slutet var sorgligt, men att själva föreställningen var lustfylld och positiv, de kände sig glada efteråt.

Naturligtvis finns det barn som är märkta av svåra erfarenheter och som inte förmått svara på teaterns uttryck eller kunnat kommunicera om detta. Det har hänt, men mycket sällan, att barn tagit avstånd från en föreställning och stängt av diskussionen för att den varit svårhanterlig i stunden. Detta trots följande av etiska riktlinjer och tydliggörande av möjligheten att avstå eller bryta deltagande. Tvärtom har barnen som medverkat i studien påfallande ofta varit engagerade och villiga att delge sina tankar och känslor för en intresserad vuxen. Ofta har efterarbetet gjort upplevelsen mer komplex – och visat att receptionen omskapas och fördjupas under bearbetningen.

I nutida svensk barndramatik är barnet ofta å ena sidan utsatt och övergivet av vuxenvärlden, å andra sidan kompetent nog att finna sina överlevnadsstrategier, gärna genom lek och fantasi. I vår vuxna, förhoppningsfulla syn på de kompetenta barnen i salongen överlåter vi gärna till dem att skapa slutet på historien. Det är nu inte alltid som barn uppskattar erbjudandet, ofta önskar man veta hur det går, även om slutet är sorgligt. Studien visar också barns förmåga att skapa lyckliga slut när de behöver, något som också påpekas i barnlitteraturforskningen (Märak, 1994). Regissören Suzanne Osten har formulerat att lyckliga slut inte behövs i barnteatern om det inte är direkt motiverat, eftersom barnen har en framtidstro i sina kroppar och sin fantasi. Barn bär ingen vuxenskuld eller tyngande nostalgi. De ser framåt, skapar nya bilder och diktar vidare (Osten, 2000).

Hur svåra ämnen eller tragiska slut kan då barnpubliken bära? År 2009 då Barnrättskonventionen fyllde 20 år gavs för barn mellan 10 och 12 år *Barnrepubliken* på Turteatern, om pedagogen och läkaren Janusz Korczak och hans hem för föräldralösa barn i Warszawas getto under kriget. Den utspelas under den sista kvällen, innan de transporteras med tåg till lägret i Treblinka. Barnrollerna spelades av barn, Korczak av en vuxen skådespelare. Slutscenen är öppen såtillvida att resmålet inte är klart utsagt, man talar om en utflykt, men det finns en nazistisk soldat och en hotfull underton som låter ana katastrofen. Som ofta i det sammantagna materialet kan man utläsa att barnen uppskattar att teatern görs med allvar och respekt: ”Pjäsen var jättebra. För att de skrattade inte. Det var allvarligt”. Barnen reagerade positivt på de starka känslorna och att situationerna kändes verkliga. Också symbolerna uppfattades som verkningsfulla. Ett viktigt föremål på scenen var en fågelbur



1911 grundade läkaren Janusz Korczak ett hem för föräldralösa judiska barn i Warszawa, och senare ett för föräldralösa katolska barn. 1943 fördes Korczak och tvåhundra barn från hans barnhem till förintelselägret Treblinka där de mördades. Barnrepubliken utspelar sig den sista natten på barnhemmet. Foto från Turteaterns uppsättning. Fotograf: Patricia Reyes

med en instängd fågel, en metafor för barnhemsbarnens situation. Fågelburen väckte starka känslor hos barnen i salongen, den målades på teckningar och diskuterades i samtal och texter. En del barn var inte nöjda med det öppna slutet som upplevdes som luddigt. Man menade att slutet förstörde allt eftersom man inte fick veta vad som hände och att man inte tidigare sett en pjäs som ”inte har med slutet”. Barnen funderade på barnhemsbarnens öde och man spekulerade i både liv och död. En elvaårig flicka tolkade de sceniska tecknen, som kroppsrörelser, ljud och ljus: ”…jag tror att han som var soldat, att han dog för han stod så här och var helt tyst och så blev det släckt…Barnen åkte på sin egen utflykt och jag tror att de kommer i säkerhet. Men eftersom det blev svart…jag vet inte riktigt…de kan ha dött också”. Ett annat barn valde att skapa ett lyckligt slut: ”De åkte iväg. De blev inte dödade, inte soldaten heller.” En pojke ville inte måla vad som hände med barnen i slutet eftersom han fann det meningslöst då de ändå skulle dö. Barn skapar också, utifrån egna referensramar och vad de mäktar med, ibland realistiska och/eller tragiska slut. Barnpubliken diktar gärna också vidare efter sorgliga slut, som efter *Flyktbilen* på Dramaten (2005). Här blir två ensamma barn vänner, men tvingas till slut skiljas åt. Flera barn i publiken

var övertygade om att pjäsen inte slutar där. De menade att det skulle ordna sig efter ett par månader och att de båda vännerna skulle bli glada igen.

Vuxnas betydelse för barns upplevelser

När ridån gått ner efter en uppsättning av *Alice i Underlandet* slår en lärare fast att ”Visst tycker vi att det var en bra föreställning”. De flesta barn kommer till teatern genom skolans eller förskolans försorg. Lärarnas och personalens inställning till teater är därför av stor betydelse. Hur de vuxna reagerar i salongen kan ha en avgörande betydelse för barnens upplevelser. Skolbarn förknippar tidigt teater med skola och vuxenvärldens krav på begriplighet och nyttan av kunskap. Flera av de analysspår som tidigare berörts, exempelvis vuxnas syn på vikten av förståelse/begriplighet, blir starkt synliggjorda vad det gäller vuxnas betydelse för barns upplevelser. De medföljande vuxna kan med en nyfiken attityd, en öppenhet inför scenkonstens språk och kanske en bekräftande blick starkt påverka barnens upplevelse, liksom med en ointresserad eller avogt inställd hållning. Det blir särskilt tydligt när föreställningen bryter vedertagna teatrala konventioner tematiskt eller i gestaltningen.

Våren 2011 gavs på Unga Dramaten en musikdramatisk händelse för barn från 5 år, *John och svamparna*, byggd på den amerikanske tonsättaren och konstfilosofen John Cages musik och idéer. Föreställningen kan liknas vid en teatermusikalisk, modernistisk happening som i Cages anda laborerade med slump och improvisation. Barnen satt längs väggarna i ett experimentellt laboratorium, där John och hans konstnärsvänner arbetade. Ibland vände man sig direkt till barnen för deltagande, mestadels var barnen åskådare och lyssnare till det som komponerades: ljudmusik, ordfantasier och rörelser. Här fanns ingen handling med början och slut, inget att begripa. Både vid observationer av publiken och vid samtalsintervjuer var det påtagligt hur vuxna påverkade barnen. Flera vuxna uttalade en stark aversion inför teaterhändelsen, man tyckte det var konstigt, oförståeligt. I några fall tackade personal från förskolor nej till receptionsstudien då man ansåg att det inte fanns något att tala om eller med hänvisning till att barnen tyckte det var så tråkigt att de helst ville glömma föreställningen. Man hade inte heller använt sig av det material som kunde hämtas från teaterns hemsida som hjälp till före- eller efterarbete. En förskola drog sig ur studien då man menade att barnen inte ens kunde berätta vad det handlade om.

I samtal med barn som tilläts tala om det som de varit med om visade det sig att reaktionerna var mångfacetterade och mycket olika från barn till barn. Några tyckte det var tråkigt, eller åtminstone ovan-

ligt, men man hade också fastnat för och uppskattat flera situationer i föreställningen. Det fanns mycket som man ville diskutera. Ett par barn hade inspirerats av det filosofiska stoffet. En pojke i en förskolegrupp funderade över hur det abstrakta kan bli konkret; hur John kan bygga en bro av musik och menade (till skillnad från ett par andra barn i samma grupp) att musik inte är osynligt, ”man kan känna en musikbro” och ”man kan känna osynliga saker om man nuddar dem”. Jämförelsevis kunde noteras att i samband med ett teaterbesök och efterarbete där den medföljande vuxne varit inriktad på att förmedla öppenhet inför teaterhändelsens överraskningar var barnen engagerade och positiva, inte minst i de interaktiva moment då de kände sig sedda och delaktiga. Vuxenpubliken har, medvetet eller omedvetet, betydande makt att påverka barnens upplevelser.

Det sceniska språket

Vuxenvärlden har ofta en stor tilltro till texten som teaterns fundament. Visserligen kan mycket subtila vändningar i texten uppfattas av barnpubliken, men kroppsspråk och rörelser är starkt betydelsebärande. Barn har ofta en enastående förmåga att minnas detaljer i rörelser och scenografi och de kommer också ofta ihåg betydelsebärande repliker i stort sett ordagrant (Helander, 2004). Det är viktigt med sensoriska sensationer, humor, effekter, överraskande moment, spänning och känsloladdade situationer. Barnpubliken uppskattar hantverksskicklighet, inte minst vad det gäller scenografi, ljus och effekter.

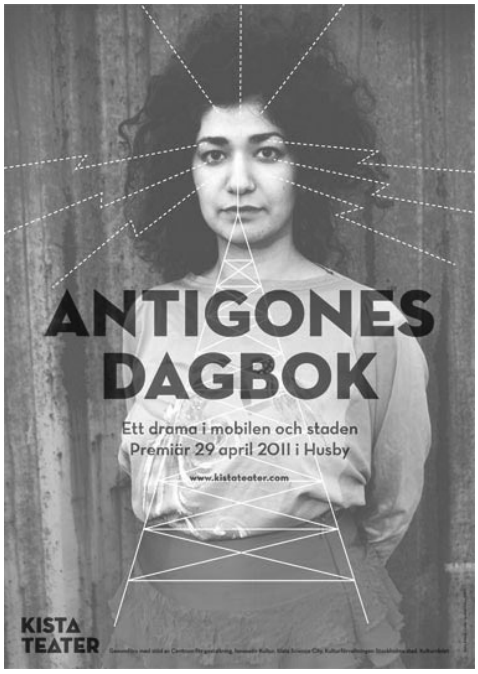
Harry Martinsons existentiella versepos *Aniara* om människor som på flykt i ett rymdskepp från en förgiftad jord kommit ur kurs och döms till en resa utan mål, skrevs under 1950-talet i kärnvapenskräckens skugga. Texten har flera gånger förvandlats till scenkonst, också för barn. På Turteatern gjordes 2010 ett sceniskt och tekniskt suggestivt allkonstverk, ett audiovisuellt universum, med fragmentariska scener för barn från 10 år. Publiken placerades på en cirkelformad upphöjning mitt i ett svart rum, omgiven av stjärnexplosioner, solstormar, meteoritkrockar och projektioner av atombombsmoln. Många vuxna, också i pressen, menade att denna dystopi inte var lämplig för barn. I receptionsstudien är det påfallande att barnen uppskattar teater som tar dem på allvar. En grupp femteklassare diskuterade på följande sätt:

- Jag trodde det skulle vara som vanlig teater.
- Ja, med en kanin eller nåt.
- Det kändes som att det var för oss – det var bra för oss.
- De låter oss använda vår fantasi för att tänka ut vad teatern handlade om - så det är väldigt roligt.

Från teaterns sida hade man, vis av erfarenheten, bestämt sig för att göra

upp med begreppet förståelse vad det gäller scenkonst och introducerade publiken med att säga att man inte alls behövde förstå, bara uppleva. 10-11-årspubliken kommenterade inte detta alls och hade heller inga problem med den fragmentariska dramaturgin, de skapade egna bilder och fantasier. Äldre barn vittnade om det befriande att slippa kraven på begriplighet, till motsats mot skolvardagens krav. (Scen) konstens språk lyder andra lagar, som litteraturvetaren Jan Thavenius uttrycker det: ”Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman” (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004, sid. 226). Både yngre och äldre barn diskuterade ingående den artistiska nivån och den konstnärliga hantverksskicklighet man mötte, men också den sensoriska nivån utifrån de intuitiva känslor och den fascination som väcktes. Under själva föreställningarna var publiken ofta aktiv, talade med varandra och reagerade tydligt på alla effekter. När det blev för häftigt kröp de upp i varandras knän eller höll varandras händer.

Flera uppsättningar i studien bygger på fysisk teater där kroppsspråk och rörelser är dominanta teatrala tecken, som också gestaltar scenografiska element och rekvisita. Barnpubliken uppfattar då handlingen beroende på halten av de sensoriska och artistiska nivåerna. Det är inte ovanligt att barnen väljer att teckna föremål som inte funnits i konkret form på scenen, utan som gestaltats via ett uttrycksfullt mimiskt rörelsespråk. Inte sällan härmar barnen i salongen rörelser på scenen. Studien visar också att musik och ljud förstärker och fördjupar helhetsupplevelsen.



Affisch för Antigones dagbok som sattes upp av Kista teater.

Nya utmaningar

Barnpublikens delaktighet och barns aktiva medverkan i alla led i scen-

konstprocessen blir allt vanligare (se t.ex. Axelsson, 2011). Teater för barn och unga möter idag också en ny teknologisk värld att inspireras av och samarbeta med. Ett exempel är Kista teaters mobiltelefondrama *Antigones dagbok* (2011) där publiken utrustades med hörlurar kopplade till varsin mobiltelefon med karta för att vandra genom Husbys förortsmiljö med skulpturer som scenografi. Vid 12 stationer stannade publiken upp och lyssnade till en scen i dramat. Efter varje scen gavs en fråga av existentiell eller moralisk/etisk karaktär där man gavs tillfälle att under eget namn eller kodnamn svara på mobilen samt att läsa andras inlägg. Samtliga kommentarer lades också ut på teaterns hemsida.

Barnpubliken blir dessutom allt yngre. Under 2000-talets första decennium fick bebisteatern sitt genombrott. Nu intas salongerna av bebisar med blöjbakarna tryggt placerade i vuxenfamn. Receptionsmönstren återkommer, men i nya variationer; begreppet förståelse och barns meningsskapande problematiseras ytterligare, vuxnas betydelse för barns upplevelser förtydligas och förstärks, små barns upplevelser av det sceniska språket tar sig nya uttryck. I Sverige fick bebisteatern ett starkt genomslag med *Babydrama* på Unga Klara (2006) som gestaltade det minsta barnets erfarenhet; att bli till, miraklet att födas och lusten att leva (Bárány, 2009; Osten, 2010). Det var storslaget visuell och fantasieggande teater för dussinet bebisar mellan 6 och 12 månader (och medföljande vuxna) per föreställning.

Sverige var emellertid inte först. Redan 1998-99 påbörjades det norska projektet Klangfugl – kunst for de minste, som sedan genomfördes under 2000-talets första år. Det utvecklades sedan till europeiska Glitterbird (2003-06). I boken *Med kjærlighet til publikum* (2010) sammanfattas erfarenheterna av ett 40-tal konstprojekt under ett decenniums arbete med scenkonst för barn i åldern 0 -3 år. Konstnärer samarbetade med barnforskare, inspirerade av den senaste spädbarnsforskningen och utgick från att också den yngsta publiken har kapacitet att möta scenkonst. Man lutade sig mot synen på de minsta barnens förmåga till socialt samspel, meningssökande och beredskap för sinnlig, kroppslig, förspråklig, språklig och musisk kommunikation och menade att små barn är experter på form. Uppsättningarna rubriceras som visuella konserter, performance, installationer eller happenings. Den samlade erfarenheten i projektet visar på vikten av att de medföljande vuxna visar lust och nyfikenhet samtidigt som de representerar bekräftelse och grundtrygghet i en ny situation. Barnpubliken visar ett brett spektrum av reaktioner; vissa barn sitter som fastfrusna i total uppmärksamhet, andra rör sig mycket och testar gärna (också den osynliga) gränsen mellan scen och salong eller ger sig resolut in i föreställningen. Det är naturligtvis omöjligt att helt kunna

tolka de små barnens reaktioner, det enda man kan vara säker på är att varje enskilt barns upplevelse är personlig och unik! Mest finns positiva erfarenheter, de flesta barn under tre år visar intresse för det som sker på scenen med en imponerande koncentration. Vilket inte betyder att de alltid sitter stilla. Det finns också skrämmande inslag, som gör barnen osäkra och kanske rädda, som plötsliga och starka ljud som inte är förberedda. Eller så gråter barnet för att det är hungrigt, trött, vill byta blöja eller helt enkelt inte är på humör.

I Siemke Böhnischs avhandling *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse* (2010) analyseras småbarnsteaterns kommunikation mellan scen och salong. Teman i analysen är bland annat de unga åskådarnas hörbara och synliga uttryck för engagemang och deras kollektiva uppmärksamhet. Med en publik mellan 0 och 3 år utmanas scenkonstnärerna av den unga publikens ”icke-diskreta upplevelsestil” till nya estetiska strategier, där barnens inspel och reaktioner blir en viktig del av varje specifik föreställning. Småbarnsteatern påverkas av det oförutsägbara och icke kontrollerade; det är scenkonstens specifika dynamik satt på sin spets som utmanar också receptionsforskningen.

Referenser

Aronsson, Karin (1997) *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.

Axelsson, Malin (2011) *Att vända klassrumsteater upp och ner. Om projektet Forskning möter scenkonst för barn och föreställningen Done Did Do – ett samarbete mellan ung scen/öst och Tema Barn (LiU)*. Linköping: ung scen/rapport 1.

Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bárány, Ann-Sofie (2008) *Babydrama*. Göteborg: Kabusa böcker.

Böhnisch, Siemke (2010) *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse.* (Diss.). Institut for Æstetiske Fag, Aarhus universitet.

Gadamer, Hans-Georg (1997) *Sanning och metod i urval*, Göteborg: Daidalos.

Gustafsson, Birgitta & Fritzén, Lena (2004) *Idag ska vi gå på teater. Det kan förändra ditt liv. Om barnteater som meningsskapande i skolan*. Växjö universitet: Pedagogisk kommunikation Nr 3.

Gärdenfors, Peter (2010) *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hagnell, Viveka (1983) *Barnteater – myter och meningar*. Malmö: Liber.

Hake, Karin (2003) Five-Year-Olds´Fascination for Television. A Comparative Study. I Ingegerd Rydin (red.) *Media Fascinations. **Perspectives on Young People´s Meaning Making*** (s. 31-49). Göteborg: Nordicom.

Helander, Karin (1998) *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlssons.

Helander, Karin (2004) 'Det var roligt när mamman grät' – barns tankar om teater. I Anne Banér (red.) *Barns smak – om barn och estetik* (s. 85-102). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, nr. 36.

Helander, Karin (2010) Att öppna nya världar – om teatersamtal och barnpublik. I Karin Helander (red.) *På jakt efter den dialogiska estetiken. Joakim Stenshäll* (s. 169-174). Stockholm: Carlssons.

Hernes, Leif, Os, Ellen & Selmer-Olsen, Ivar (2010) *Med kjærlighet til publikum*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Holm Hopperstad, Marit (2005) *Alt begynner med en strek. När barn skaper mening med tegning.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kvale, Steinar (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, Annica (2002) *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande.* (Diss.). Karlstad: Karlstad University Studies 2002:28.

Mayall, Berry (2004) Conversations with Children: Working with Generational Issues. I Pia Christensen & Allison James (red.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (s.120-135). London/New York: RoutledgeFalmer Press.

Märak, Gunnlög (1994) *Barns tolkn**ingar av fiktiva figurers tänkande. Om Snusmumrikens vårvisa och en Björn med Mycket Liten Hjärna.* (Diss.). Linköping studies in arts and science.

Osten, Suzanne (2000) *Mina meningar*. Hedemora: Gidlunds.

Osten, Suzanne (2009) *Babydrama. En konstnärlig forskningsrapport.* Stockholm: Dramatiska Institutet.

Palmenfelt, Ulf (2011) Ärva, bruka och förändra – om barns egna traditioner. I Anne Baner (red.) *Kulturarvingarna, typ! Vad ska barnen ärva och varför?* (s. 55-66). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, nr. 44.

Pettersson, Torsten (2002) *Dolda principer. Kultur- och litteraturvetenskapliga studier.* Lund: Studentlitteratur.

Reason, Matthew (2010) *The Young Audience: Exploring and Enhancing Children´s Experiences of Theatre.* London: Trentham Books.

Rossholm Lagerlöf. Margaretha (2007) *Inlevelse och vetenskap – om tolkning av bildkonst.* Stockholm: Atlantis.

Sauter, Willmar (2000) *The Theatrical Event. Dynamics of Performance and Perception.* Iowa City: Iowa University Press.

Scott, Jacqueline(2004) Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods. I Pia Christensen & Allison James (red.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (s.98-119). London/New York: RoutledgeFalmer Press.

Tamm, Maare (2003) *Barn och rädsla.* Lund: Studentlitteratur.

Änggård, Eva (2005) *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer.* (Diss.). Linköping studies in arts and science.

Centrum för barnkulturforskning

Stockholms universitet

”Nu vill jag prata”
Barns röster i barnkulturen

Barnkultursymposium
21 – 23 mars 2012

Stockholms universitet, Frescati,
Södra huset (Hus D) sal D 7 21/3, sal D 8 22-23/3

För program och information, se
www.barnkultur.su.se

Ingen föranmälan.

Fri entré. Varmt välkomna!



Ur programmet:

Öppna föreläsningar av

• Barnombudsmannen Fredrik Malmberg,
• Liza Haglund, adjunkt i pedagogik
med interkulturell inriktning,
• Catharina Hällström, fil.dr i pedagogik,
• film- och TV-forskaren Malena Janson,
• professor em. Ulf Janson,
• Barbro Johansson, docent i etnologi,
• Simon Lindgren, professor i sociologi,
• Lotta Lundgren, VD Drömmarnas hus,
• radiojournalisten Ylva Mårtens,
• Lotta Nilsson, konstnärlig ledare Palatset,
• regissören Suzanne Osten,
• forskare i projektet ”Kultur för och av barn. En visuell och etnografisk studie av barnmuseum, temaparker, nöjesparker och Science Centres” från Tema Barn, Linköping

Panelsamtal

• Malin Axelsson, konstnärlig ledare Ung scen öst,
• fil.dr Margareta Aspán,
• docent Patrik Hernwall,
• läsambassadören och författaren Johan Unenge,
• professor Karin Helander,
Centrum för barnkulturforskning,
Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen,
Stockholms universitet.

LOCUS – tidskrift för forskning om barn och ungdomar
nr 3-4 2011 • årgång 23

LOCUS utkommer med fyra nummer per år och utges av
Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap
vid Stockholms universitet.
Ansvarig utgivare: Ann-Christin Cederborg. ISSN: 1100-3197.

Redaktion

Redaktör: Mats Börjesson.
Adress: LOCUS, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap,
Stockholms universitet, 106 91 Stockholm.
Besöksadress: Frescati hage 24.
E-post: locus@buv.su.se
Redaktionskommitté:
Eva Berglund, lektor,
Mats Börjesson, professor,
Ann-Christin Cederborg, professor,
Karin Helander, professor,
Anna Åhlund, doktorand.

Produktion

Sättning: Tilda Maria Forselius *Tryck:* Elanders Gotab, Stockholm.

Prenumeration

Prenumeration (4 nr) kostar 250 kr/år inklusive porto.
Lösnummer kostar 70 kr plus porto (dubbelnummer 140 kr) .
Moms ingår i priset.
Vid beställning av minst 10 ex lämnas 20 procent mängdrabatt.
Beställ från: Swedish Science Press, Box 118, 751 04 Uppsala.
Telefon: 018-36 55 66.
E-post: info@ssp.nu

Information

om prenumeration, tidigare nummer m.m. finns på

http://www.buv.su.se/locus