

# Forskningsmetodiske utfordringer i studiet av barnekultur<sup>1</sup>

**Gunvor Løkken**

Inspirert av dette spennende temaet for prøveforelesning, vil jeg starte med et eksempel fra min egen livsverden som mor, der jeg har deltatt også som observatør i et ”feltarbeid” som har strukket seg over 20 år:

Jeg hadde avtalt med ei venninne å møtes på kafé en ettermiddag før jul. Sønnen min, som da var 7 år, ville gjerne være med, til tross for at jeg sa at det kunne kanskje bli litt kjedelig for ham, for jeg skulle jo snakke mye med venninna mi. Men han insisterte på å være med, og utstyrt med bok, blokk og blyant satte han seg fornøyd til rette i sofaen på kaféen. Og jeg fikk prate uforstyrret med venninna mi ei god stund mens han leste, tegna og skrev.

Etter som praten vår fortsatte og desemberskumringa senka seg i lokalet, så ble 7-åringen sittende og stirre framfor seg med et svært alvorlig ansikt. Og det slo meg, at sett utenfra kunne jo det her virkelig se ut som et undertrykt barn, som var sammen med to dominerende voksne. Etter en times prat så spurte venninna mi, som kanskje syntes at det her begynte å bli *litt* pinlig, om ikke det var kjedelig for han å sitte å høre på oss to som snakka og snakka hele tida? Og 7-åringen, som så ganske overraska ut, svarte:

---

<sup>1</sup> Artikkelen er en noe bearbeidet utgave av prøveforelesning til dr.polit.-grad i pedagogikk som ble holdt torsdag 25. mai 2000 i forbindelse med min disputas omkring avhandlingen ”Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction.”. (Sammendrag av avhandlingen finnes på s. 96 (red.).)

*”Nei, æ har nettopp sett en morsom tegnefilm på video, æ.”*

I fantasien hadde altså han laga seg en tegnefilm mens vi snakka. Og slikt krever jo konsentrasjon, noe som lett kan gi en alvorlig mine.

Har så den her episoden noe med barnekultur å gjøre? Og gir den eventuelt noen hint om forskningsmetodiske utfordringer i studiet av barnekultur? Jeg oppfatter temaet for denne forelesningen slik at de forskningsmetodiske utfordringene skal vektlegges mer enn området barnekultur som sådan. Men spørsmålet om hva barnekultur er blir jo da den første utfordringa. Er for eksempel barnekultur noe som eksisterer forut for forskning? Eller er det noe som blir til gjennom det å forske, altså sånn som forskeren konstruerer det?

Uansett vil begrepet ”barnekultur” gi forskningsmetodiske utfordringer, både når det gjelder hvordan vi kan samle informasjon om det, og hvordan vi kan analysere den informasjonen vi får. De praktisk-metodiske valgene vi gjør, vil dessuten være knytta til metodologiske eller vitenskapsteoretiske overveielser over for eksempel hva det er som gir ny og gyldig kunnskap. Ja, for det er vel fortsatt sånn at vi velger metoder ut fra det vi vil studere - eller hva? Eller mener kanskje barnekulturforskeren at metoden er gitt på forhånd og at barnekulturen nok må innrette seg etter den?

På hjemmesidene til nettverket Barnekulturforskning i Norden, forkortet BiN-Norden, uttrykkes det eksplisitt at man ønsker at nettverket skal bestå av forskere som føler seg vel med samme type *hatt* på hodet, nemlig den som signaliserer forskning etter humanistiske, estetiske og etnografiske prinsipper. Det slår meg, at dersom dette for eksempel hadde hadde dreid seg om barnelek, så ville det bety at noen barn sier til en annen gruppe barn: ”Dere kan godt få være med på leken, men det er vi som vil bestemme hvordan vi skal leke”. Og da kan vi jo spørre: hva slags lek eller forskning blir det ut fra slike premisser? Så kan jo de humanistiske barnekulturforskerne hevde at fordi kvantitativt orienterte natur- og samfunnsvitenskapelige forskere har lagt premissene i så mange tiår, så er det deres tur til å bestemme nå.

Og hvordan står det så til med oss samfunnsvitende pedagoger, sosiologer eller psykologer som har et genuint engasjement for barn og eventuelt barns kultur? Svinger vi frimodig den ønskede hatten over hodet og er med på leken i rollene som humanist, estetiker eller antropolog? Og hva med vår samfunnsvitenskapelige legning, vedkjenner vi oss den? Den som særlig humanister og estetikere som ble utdanna på 60-tallet fortsatt omtaler utelukkende, og det i ordets rette forstand, som kvantitativt orientert?

Vi som kan samfunnsfagene vet jo at det, for eksempel i faget pedagogikk, lenge har vært humanistiske og estetiske strømninger, samtidig som vi også kan dokumentere med tall at kunnskapsproduksjonen i tre fjerdedeler av alle hovedfags-avhandlingene som ble levert i perioden mellom 1984 og 1996, på det nyere feltet barnehage- og førskolepedagogikk, var basert på varierte kvalitative tilnærminger. Disse i alt 48 avhandlingene er rapporter om feltarbeid i barnehage, basert på deltagende observasjon og/eller intervju med førskolebarn, ofte utført av tidligere førskolelærere, som kjente feltet svært godt. På tross av slik dokumentasjon, så hender det vel kanskje at samfunnsvitende barnekulturforskere likevel bærer på en viss engstelse for ikke å være estetisk og etnografisk nok, i møte med de *ekte* "hatt-kallan"? I trøndersk dialekt er en "hatt-kall" en eldre herre med hatt som er ute og kjører bil, ikke sjelden relativt sakte og gjerne i samme fil.

Sjøl hører jeg til dem som ser det som en styrke at vi kan velge mellom flere og ulike filer på veien til kunnskapsproduksjon, enten de nå tar av til venstre eller til høyre, eller går i samme retning eller for den del også i motsatt retning. Ikke minst det siste mener jeg har ført til at vi for eksempel i fag som pedagogikk, har fått brynt oss, og dermed skjerpbevisstheten om hvorfor vi velger de filene vi gjør, i motsetning til dem som tar metodefila for gitt. Ny innsikt basert på subjektiv fortolkning mener jeg er verdt å ta med seg. Innsikt basert på tall som gir meningsfull dokumentasjon mener jeg også er verdt å ta med seg.

Sett i forhold til temaet for forelesningen, så er det jeg har sagt til nå aktuelle betraktninger som er henta fra den konkrete livsverden som vi finner oss i på området barnekulturforskning, den som handler om møter mellom forskersubjekter fra ulike fagtradisjoner. Programmet for den kommende høstkonferansen i regi av BiN-Norden avspeiler at barnekulturforskere nå ønsker å se kritisk på seg sjøl som forskersubjekter, ved å ta opp spørsmålet om refleksivitet i barndoms- og barnekulturforskninga. En egen forskergruppe er dessuten satt ned for å se kritisk på kulturbegrepet i slik forskning. Mens vi avventer dette så gjør jeg nå i fortsettelsen et kortfatta forsøk på å vise hvordan begrepet barnekultur har vært konstruert i ulike faser til nå, der det med kortfatta må ses i forhold til en mangeårig og svært omfangsrik diskurs. Dernest går jeg tilbake til kafé-eksemplet, for å lete etter mulige uttrykk for barnekultur der. Den samme fortellingen vil føre oss videre i diskusjonen av forskningsmetodiske utfordringer, der vitenskapsteoretiske perspektiv blir berørt, men ikke utdypa. Forskersubjek-

tets refleksivitet på alle trinn i forskningsprosessen vil tre fram som et hovedstikkord i drøftinga.

Diskusjonen om hva barnekultur er, har stått i forhold til en generell diskusjon om hva kultur er, der ett av perspektivene har vært at det ikke nødvendigvis er eller bør være noen forskjell på voksenkultur og barnekultur, mens et nesten motsatt syn har understreka nødvendigheten av å synliggjøre nettopp det særegne ved barns kultur. Parallelt med denne diskusjonen har vi - naturlig nok - hatt en like vedvarende diskusjon om hva lek er og ikke minst om hva barndom er. Barndom har vi jo for øvrig hatt mulighet til å fundere på helt siden 1700-tallet, da barndom kunne utskilles som noe annet enn voksendom. I 1976 skrev antropologen og sosiologen Mary Ellen Goodman dessuten om "barndomskulturen", som skulle handle om studier av samfunn og kultur sett fra barnas synsvinkel. Og jakten på barneperspektiv kjenner vi fra vår egen arena gjennom for eksempel Per Olav Tillers og Eli Åms forskning.

I et nylig holdt foredrag skuer mangeårig barnekulturforsker Ivar Selmer-Olsen (2000) tilbake på mer enn 30 års forskning på feltet. Han oppsummerer begrepet barnekultur som en frukt av det vitenskapelige paradigmeskiftet på midten av 1900-tallet, som førte til studier av barn i et kompetanseperspektiv, et ressurs- og mulighetsperspektiv, i stedet for å vektlegge barnets mangler. Han påpeker videre at ordet barnekultur før 70-tallet nesten utelukkende ble lest som voksnes kultur for barn før det på 70-tallet ble gitt et nytt og radikalt innhold.

Selv om boka *Børn og kultur*, som ble redigert av Per Schultz i 1972, handler mest om kultur for barn, så er det radikale innholdet relativt lettlest ut fra postulatene om at det skal være barnekulturens mål å utvikle friere og sterkere mennesker, som med større selvstendighet kan bestemme over sitt eget liv og forbedre det samfunnet de lever i. Barn skal gis frihet til å finne sine egne uttrykksmiddel, og de skal få hjelp til å få anvendt sansene sine og til å møte ulike situasjoner på en følelsesmessig åpen måte. Barn skal også gis muligheter til å utvikle evnene sine til samarbeid med andre om et felles prosjekt. Bak denne publikasjonen sto en nordisk gruppe av unge kunstnere og intellektuelle, som også så for seg at utviklinga av en ny kultur for barn, i sin tur, kunne virke inspirerende på voksenkulturen.

Etter de innledende postulatene i boka, følger artikler som sier oss noe om datidens tema og arenaer for barnekultur, som også inkluderer funksjonshemmede barn: barn og skole eller barnehage, barn og fysisk miljø, barn og bøker, barn og bilder, barn og teater, barn og musikk, barn og dans, barn og massemedier. Hvert tema er gjerne akkompagnert av forslag

til kulturpolitisk handling. Vi ser at temaene var aktuelle da som nå, noe som bekreftes både i innholdsfortegnelsene for Tidsskrift for børne- og ungdomskultur og i programmene for større barnekulturkonferanser på 90-tallet. Naturlig nok omfatter jo dagens aktuelle områder i stor grad også informasjonsteknologi, mobiltelefonbruk og reklame, sammen med et tydeligere fokus på kjønn. Dagens Pokemon-feber er et eksempel som bekrefter Spindlers påpekning i 1981 om at det ser ut til å være hemmelige tråder mellom barn, og de som lager kommersielle produkter for dem.

I følge Selmer-Olsen ble barnekulturbegrepet mot slutten av 80-tallet nesten utelukkende lest som barns egen kultur, og det som en protest mot det gamle barnekulturbegrepet som handla mest om voksnes kultur for barn. Nå ville en prøve å forstå barn ut fra deres egne perspektiv, og gjennom det å beskrive et nytt syn på barn. Og i det synet inkluderes også barn som sosiale aktører, med egne bidrag i den sosiale konstruksjonen av kultur og samfunn. I forlengelsen av dette er det dessuten erkjent at barn bidrar med nye sosiale konstruksjoner også i resepsjonen av voksnes kultur for barn. Dagens rådende definisjon på barnekultur kan ses som resultatet av en dialektisk utvikling, der voksnes kultur for barn utgjør tesen og barns egen kultur antitesen, med følgende fruktbare syntese i tre punkter, slik det er presentert av Gunnar Danbolt og Åse Enerstvedt (1995): for det første: kultur *for* barn, slik som barnebøker, barneteater, tegneserier osv. og for det andre: kultur *med* barn, det vil si spill og leker som både voksne og barn deltar i, og for det tredje: kultur *av* barn, for eksempel barnelek, barns egne fortellinger, tegninger osv,

Prosjektet *Klangfugl - kulturformidling med de minste* (Os 2000) representerer dessuten en nyskapende og interessant blanding av kultur med barn og kultur for barn, der kjente og ukjente kunstnere innen billedkunst, musikk og teater har meldt seg på, for å bidra til å skape god kunst og kultur med tanke på "toddlerne" blant oss, det vil si barn i ett- og toårs alderen. Prosjektet er i takt med konklusjoner fra de siste tiåra med spedbarn- og toddlerforskning, som dokumenterer at også de yngste barna er sosiale aktører i sine møter med mennesker og kultur. Dette norske prosjektet har forøvrig en parallell i Frankrike, som er beskrevet i rapporten *Les bébés et la culture* (Baudelot og Rayna 1999). Det som har vært barndoms- og barnekulturforskeres hovedbudskap gjennom mange år, nemlig det at barn, i likhet med voksne også er mennesker, og at barn på samme måte også er samfunnsborgere, forlenges her til å omfatte også de minste barna. Toddlerne er også mennesker og samfunnsborgere. Og de av dem som for eksempel går i barnehage er det i en definert offentlighet.

Danbolt og Enerstvedt framhever ordet "barnekultur" som et analytisk begrep og en sosial konstruksjon, som hjelper oss til å få øye på et fenomen, som ellers ikke ville tre fram som en selvstendig enhet. Begrepet kan med andre ord gi oss et utgangspunkt for forskning, som kan foregå på svært ulike arenaer, med svært varierte tema og med barn i ulik alder, i prinsippet fra 0 til 12-13 år. I boka *Theorizing childhood* (1998) foreslår Allison James, Chris Jenks og Alan Prout at vi heller enn å anvende tradisjonelle kategorier som hjem, skole og lek bruker tema som tid, rom, kultur, kropp eller arbeid.

Mye tid er brukt på leketøysforskning og håndgripelige gjenstander, eller andre produkter som barns vitser, gåter og fortellinger. Fokus på de kulturelle prosessene som barn er en del av har vært mer sjelden. Randi Dyblie Nilsens (2000) og Hilde Lidéns (2000) nylig forsvarte doktoravhandlinger tar tak i nettopp dette: med barnehagen, skolefritidsordning og grunnskolen som felt, har de ønsket å beskrive sosialiseringprosesser og kulturelle læreprosesser blant barn fra 3-4 til 9-10 års alder. Jeg undrer meg imidlertid over at når det for eksempel påpekes at etnografisk orienterte studier av barnehagefeltet er relativt sjeldne, så er det med noen få unntak sett bort fra 48 hovedfagsavhandlinger i barnehage- og førskolepedagogikk på 80- og 90-tallet, som rapporterer fra feltarbeid i barnehage, med deltagende observasjon og/eller intervju av barn som hovedmetoder.

Men nå omsider tilbake til eksemplet med 7-åringen som holdt på med sitt, etter at han aktivt hadde ytret ønske om å bli med på kafé, selv om premisene var at det først og fremst var den voksne venninne-kulturen som skulle dyrkes der. Jeg må nesten legge til at det her var før mobiltelefonens tid - nå for tida kan en jo av og til få inntrykk av at folk går på kaffebar med en venn for å sitte å snakke med en annen venn på telefonen.

Danbolt og Enerstvedt minner oss om at kulturen først blir kultur når vi begynner å forstå den. Informasjon om barnekultur må med andre ord fortolkes av de som studerer det og, hvis mulig, gjerne også av aktørene sjøl. Den boka som 7-åringen hadde med seg og brukte, representerer et synlig og håndfast eksempel på intendert kulturformidling fra voksne til barn. Mer usynlig er de antatt kreative prosessene som denne kulturelle gjenstanden utløser i form av tanker, følelser og fantasi hos barnet. Denne mer skjulte verden krever fortolkning, enten i form av at barnet setter ord på den sjøl, eller at den voksne gjør forsøk på å leve seg inn i den, sette ord på den og identifisere den som kultur. Det siste er det jo aldri barna sjøl

som gjør, det gjør voksne, gjerne forskere, som ser det og prøver å forstå det.

Dersom den voksne gjennom samtale og intervju snakker med barn om det de gjør og hvordan de bruker kulturelle gjenstander, så må vi regne med at barna som skal svare bruker en viss energi på å finne ut hva som er den voksnes hensikt med spørsmålet. Det her vet vi ikke minst etter Margaret Donaldsons bok om *Barns tankeverden* som kom på norsk i 1984.

Det voksenskapte tegne- og skrivematerialet som gutten også hadde tatt med seg til kafeen, inspirerte ham til egne kreative handlinger, som ble gjort synlig for oss i form av det han tegna og skrev. En 7-åring kan jo sette ord på noe av det han gjør, og dermed gi grunnlag for videre fortolkning for den voksne. Og det er vel noe med det at vi føler oss på litt tryggere grunn som forskere når vi med utgangspunkt i håndfaste gjenstander også kan vise til barnets egne verbale fortolkninger av hvordan slike gjenstander brukes. Så er det da også lingvistiske tilnærminger og tekst- og diskursanalyse som har råda grunnen i studier av barnekultur, enten fokuset har vært på produkter, og/eller prosesser i kulturskapinga. Selv om diskursorienterte studier skal omfatte språkhandlinger i vid forstand, så er det sjelden at den felles meningen som konstrueres også i kroppslig samhandling gjøres til noe hovedpoeng i analysene. Den kroppslige, mer enn verbale toddlerkulturen, representerer jo en helt spesiell utfordring for de som vil studere det. Jeg ser ikke bort fra at 80- og 90-tallets barndoms- og barnekulturforskere har avholdt seg fra å studere nettopp det, kanskje med en viss frykt for å bli tatt til inntekt for behaviorismen, som i barndomsforskninga er like degradert som utviklingspsykologien.

Litt polemisk kan det hevdes, at mens verbale barn som blir intervjuet av voksne tar den voksnes hensikt med i betraktningen, så tenker kanskje ikke barnekulturforskeren like spontant at kroppslig "action" i seg sjøl også kan være intensjonal og meningsfull. På den andre sida, kan de av oss som gjør kroppslig "action" til et hovedpoeng, risikere å bli kritisert, for eksempel av positivistiske forskere, for å være ensidig subjektive og lite vitenskapelige.

James, Jenks og Prout (1998) viser hvordan sosiologisk barndomsforskning i hovedsak har sett i to retninger, nemlig bakover til spedbarnsalderen (infancy på engelsk) og framover mot ungdomsalderen. Det som disse forfatterne karakteriserer som barndommens "middelalder", fra fire til ti år, er lite studert, sier de. Poenget de vil ha fram er, at siden mor eller omsorgsgiver på den ene sida, kan fortolke spedbarnas babling for oss, og siden ordene til barn over ti år på den andre sida, har mista tvetydigheten,

så kan problemet med lingvistisk kompetanse på disse to områdene tilsynelatende virke redusert, forskningsmessig sett. Som toddlerinteressert leser, merker jeg meg imidlertid at forfatterne, i sveipet sitt over de *fire* første leveåra, omtaler barna som ”spedbarn” (s. 177). Hvilke implisitte antagelser kan vi fortolke inn i et slikt sveip?

Forfatterne gir sjøl et mulig svar noen sider foran (s. 174), der de viser hvordan utviklingsbarnet fortsatt er implisitt til stede også i sosiologisk forskning, på tross av den samme disiplinens massive opposisjon mot det paradigmet som skapte dette generaliserte barnet. De viser til at spørsmålet om barnas alder sjelden er problema-tisert i antropologiske og sosiologiske studier og spør (s. 174):

Hvor ofte velger forskere en aldersgruppe ganske enkelt fordi de føler at barna vil være 'gamle nok' til å engasjere seg effektivt i forskerens prosjekt?

Som ”toddlerkulturforsker” føler jeg her en etisk tilskyndelse til å framheve toddleralderen som noe mer og annet enn at barna er spede og for små. Mitt eget bidrag i den sammenheng er blant annet å peke på den kompetansen som sjølve begrepet ”toddler” uttrykker, nemlig ”en som stabber og går”. På tross av muligheten for å bli kritisert for ensidig subjektiv forskning, så har et hovedfokus i arbeidet mitt vært den intersubjektiviteten som slik kroppslig bevegelse og samhandling innebærer. Jeg hevder at de rådende lingvistiske tilnærmingene i sosiologiske og antropologiske studier av barn og barndom, er en hovedårsak til at vi nesten ikke finner slike studier av interaksjon mellom barn i toddleralderen. To unntak er Luisa Molinaris beskrivelse fra 1990 av italienske barnehagetoddlerne, og Ardis Storm-Mathisens sosiologiske hovedfagsavhandling (1995) med utgangspunkt i norsk barnehagevirkelighet.

Siden James, Jenks og Prout argumenterer for behovet for å fokusere på nettopp hvordan barn ”gjør” barndommen sin, så kunne de, dersom de hadde skjelt noe mer til kunnskapsproduksjonen av ”toddler interaction” innen fagområdene pedagogikk og psykologi, ha oppdaga at selv det de kaller ”spedbarn” gjør det på sine måter. Innen disse disiplinene finns det også eksempler på lingvistiske tilnærminger, og et av dem er Vibeke Grøver Aukrusts ”Fortellinger fra stellerrommet” (1995), som var en studie av språkbruk blant toåringer i barnehage, hovedsaklig i samhandling med omsorgsgivere som skiftet bleie på dem, men også i samhandling mellom barna.



Med utgangspunkt i de svært presise beskrivelsene av barnas handlinger som vi ofte finner i toddlerstudier, så har jeg tillatt meg å nytolke disse studiene inn i den ramma som filosofen Maurice Merleau-Ponty (1945, 1964) sto for, ei ramme som ofte er kalt den ”tredje vei”. Ved siden av påminning om at tenkninga vår er rotfesta i kroppen, så hevdes det at vi kan snakke om intersubjektivitet mellom menneskelige kropps-subjekter ikke bare på et førspråklig, men også på et førtenkende plan.

Innafor denne ramma, og med utgangspunkt i tidligere toddlerstudier, pluss min egen nye observasjonsstudie av barnas måter å ønske hverandre velkommen på om morgenen i barnehagen, så har jeg valgt å beskrive og forstå barnas gjentatte lekehandlinger nettopp som kultivering av det å være menneske i denne alderen. Det jeg da mener å ha forstått som forsker, og som jeg ønsker å bringe videre til andre, er at ett- og toåringer, gjennom kroppslige mer enn verbale handlinger, viser at de forstår hverandres hensikt og mening i felles lek. Og poenget med å gjøre slike handlinger eksplisitte gjennom et systematisk forskningsarbeid, har vært det å gjøre denne kulturen lettere å få øye på, og lettere å sette pris på som en fullverdig menneskelig omgangsform, om enn *annerledes* enn større barns og voksnes omgangsformer.

Men nå igjen tilbake til 7-åringen på kafé. Hva skal vi si om den tegnefilmen på video som barnet sjøl rapporterte at han hadde laga i fantasien sin? I positiv forstand kan vel det her stå som et eksempel på et barns medieinspirerte kulturskaping. Og dersom slikt skal oppmuntres, så kan vi jo også stille spørsmålet om han hadde hatt tid til å lage det her, dersom han i barnevennlighetens navn hadde vært en del av den voksne samtalen i stedet? Kan det ha vært sånn at han rett og slett ble inspirert til egen kulturskaping, fordi dyrkingen av den voksenkulturelle meningsprovinsen til de to venninnene var satt ord på som en klar premiss? Et annet spørsmål er også om denne fantasifilmen i hele tatt hadde eksistert dersom en voksenperson ikke hadde spurt om det som utløste den verbale rapporten fra 7-åringen sjøl? Videre kan de velvillig positive tolkningene som jeg hittil har gjort ut fra kafé-eksempler på barnekultur, kritiseres for å tilhøre den såkalt romantiserende trenden innen barnekulturforskninga. En mer bekymra tolkning kunne jo for eksempel være at dette barnet antagelig var overstimulert på videofilmer - og kanskje *var* et forsømt og undertrykt barn? Kafé-eksemplet avdekker med andre ord utfordringer på hvor og hvordan det er mulig å lete for å finne eksempler på barnekultur. Det utfordrer oss også på hva som er grunnlaget for fortolkingene våre, og hvor langt vi kan gå i å fortolke.

Sjøl mener jeg som sagt at Merleau-Pontys utlegninger (1945) om kroppsubjekters preverbale intersubjektivitet, gir et unikt utgangspunkt for å forstå mennesket i en alder hvor verbalspråket ennå ikke er så framtreddende. Sett ut fra tittelen på et senere verk fra 1964 om ”det synlige og det usynlige”, kan det være mer å hente der. Barnekulturforskning ville motsi seg sjøl om fortolkningene ikke skulle omfatte mer enn det som blir gjort synlig eller hørbart i form av produkter eller verbal bekreftelse. Ikke minst så kan de mer uortodokse fortolkningene lyse godt opp et fenomen som pr. definisjon stadig endres og fornyes.

Kafé-fortellingen indikerer også at eksempler på barnekultur kan dukke opp overalt. En barnekulturforsker med en observerende grunnholdning kan stadig risikere å snuble over det han eller hun erfarer som barnekultur. For eksempel som mor ved oppvaskbenken når du plutselig begynner å lytte og snur deg for å se hva de to tiårige guttene ved kjøkkenbordet egentlig holder på med, og ser at de leker med en rekke små miniatyrrullebrett, omhyggelig limt sammen av flere lag papir, tegna og dekorert med tusj i flere farger, og laga med en liten brett opp i enden, slik at de ved å trykke med en finger, får miniatyrbrettene til å sprette til værs. Mens den ivirge diskusjonen rundt det her dreier seg om hvilke brett som ”e bæst” eller ”stiligst”, slik det lød i 80-tallets terminologi, dagens barn ville antagelig sagt ”kulest”, hvis det da ikke har dukket opp et nytt ord som jeg ikke har fått med meg enda. Og så, når de er ferdig med leken, samles miniatyrbrettene i en liten plastboks med lokk, som forøvrig er den som mor lenge har savna i kjøkkenskapet. Mor tar imidlertid boksen med seg til sin barnekulturforskerkollega på jobben, som straks ringer nevøen sin på samme alder og som bor på en annen kant av landet, som bekrefter at joda, de holder på med det her der også.

Forbindelsene mellom denne barnekulturen og eldre ungdommers bruk av rullebrett virker klar, samtidig som tiåringene står for originale konstruksjoner i tillegg, både i bokstavelig forstand og i overført betydning. Det sier også noe om at slike fenomener brer seg effektivt og på ulike måter i det omskiftelige samfunnet vi har, gjennom for eksempel reising og gjennom medier som også stadig fornyer seg, og det kanskje raskere enn vi greier helt å følge med på? Innsikten i hva som framstår som viktig for barna sjøl, kan gi dyptgripende aha-opplevelser for den barnekulturforskeren som for eksempel vil studere minoritetsbarn med tanke på integrering i norsk skole, slik Sonja Kibsgaard (1997) har gjort. Det å vite markedsverdien på rosa viskelær framsto her som et sentralt bindeledd mellom barna i en flerkulturell gruppe.

Hvilke metoder trer så fram som adekvate for å studere et fenomen som barnekultur? Et opplagt svar ser ut til å være at vi må oppholde oss i såkalt naturlige eller hverdagslige kontekster, der hvor barn er, har vært eller forventes å være. Metoder som deltagende observasjon med eller uten videokamera, og/eller intervju, er dokumentert som velegna for å fange opp barnekulturelle prosesser så vel som produkter. Tekst- og billedanalyse av barns egne produkter, produkter for dem eller om dem, har vist seg som fruktbare veier å gå, ikke minst for den som ønsker et historisk perspektiv på fenomenet.

Test og eksperiment er neppe de metodene barnekulturforskeren griper til først. Men vi kan jo spørre oss hva de egentlig har drevet med de testpsykologene som har brukt for eksempel Children's Apperception Test, beregnet på barn i alderen 3 til 10 år, der barn får se bilder av noe som de antas å identifisere seg med og blir oppmuntra til å fortelle en historie om det de ser. Poenget er altså å få barnets narrativer, der psykologen gjennom kritisk intuisjon prøver å finne ut mer om barnets livssituasjon. En tilsvarende parallell i en annen kontekst kan for eksempel være barns tolkning av billedkunst. Det går også an å tenke seg en blanding av test og eksperiment med utgangspunkt i barns bruk av for eksempel leketøy, formingsmateriale eller kanskje utkledningstøy, i et rom som er egna for det, enten i form av en hverdagskontekst som bevisst er lagt til rette for det, eller i form av forskerens laboratorium, det vil si et rom som er innreda spesielt for formålet. Laboratorium betyr jo arbeidsrom eller forsøksrom, som i prinsippet også kan være for eksempel en kunstners atelier, der det skapes eksperimentell kunst. Overført på toddlerforskning, så kan vi se at spirene til det som senere er oppsummert som lekerutiner og barnekultur i barnehagekontekst, ble identifisert i eksperimentelle studier på 70-tallet, både blant toddlere som ikke kjente hverandre, som i Carol Eckermans (1993) studier, og i studier der barna møttes gjentatte ganger, som i Edward Muelers (1979) forskning.

For meg ble gjennomgangen av alle typer toddlerstudier en aha-opplevelse på at toddlere seg i mellom holder på med sitt, og ser ut til å ha sin egen stil på tvers av både metodetilnærminger og nasjonale kulturer. Og med et slikt funn kan en jo lure på om det er natur eller kultur det som utfolder seg mellom barn i denne alderen? I følge Merleau-Ponty er det aldri enten eller. Vi er situert i verden. Natur og kultur er to sider av samme sak. Barnehagetoddlere er naturlige kulturvesener. Den eksperimentelle forskerens laboratorium er også en kulturell kontekst.

Uansett, ut fra fra lærebøker i forskningsmetode, vet vi at ulike metoder har sine fordeler og ulemper, der mange mener ulempene kan reduseres gjennom en kombinasjon eller triangulering av metoder. Men uansett metoder, vil en felles utfordring i studiet av barnekultur være det å kunne stille seg refleksivt åpen for en praksis som kan gi oss ofte overraskende aha-opplevelser, og andre enn de vi kanskje hadde forventa. En kan sjølsagt også stille spørsmålet om det i hele tatt går an å studere et fenomen som barnekultur, når sjølve definisjonen på det krever så mye energi? Etter mange forsøk på å konstruere et begrep, så kan dekonstruksjon være neste trekk. Og en kan lure på hva en står igjen med da? Ingenting? Eller kanskje noe helt basalt?

Med fare for å virke både uoriginal og banal, så er en løsning jeg sjøl har valgt, ved siden av å fokusere på toddlers aktive handlinger, å se på hva ordet kultur egentlig betyr, nemlig å dyrke. Og anvendt som en metafor for eksempel på ett- og toåringers gjentatte korridorturneer, så ser jeg da korridoren som jord som ligger brakk. Når barna møtes der, setter de i gang å løpe og det gjerne i flokk. Gjennom det her pløyer og sår de noe som etterhvert spirer og gror. Hva er det da som dyrkes? Aktuelle svar kan være: barnas relasjoner. Fellesskap. Vennskap. Lekerutiner. Velkomstseremonier. Kultur. På et dypere plan handler dette om grunnleggende sosiale prosesser og konstruksjon av mening i det eksistensielle prosjektet det er å være et toddlende menneske.

Og ærlig talt, er det ikke ofte det samme vi gjør, også i forskersamfunnet? Vi løper i flokk og leser de samme bøker. Det er "follow-the-leader"-rutinen, der den som leser mest og raskest gjerne er lederen. På samme måte så kan toddlernes to-ords diskurser og forskersamfunnets diskurser også av og til virke parallelle:

"*Min* matboks!" "Nei *miin* matboks!" sier toddlerne.

"*Min* metode!" "Nei *miin* metode!" sier forskerne.

Både naturvitenskapelige og kulturvitenskapelige forskere kan framstå som troende "metodister" under følgende dogme: bare visse metoder gir gyldig kunnskap. Men tallinformasjon, like gjerne som narrativer, krever kontekstuell, meningstilskrivende fortolkning. Det kan ligge mye meningsfull kunnskap i tallbasert informasjon. Samtidig som den samme informasjonen også har medført mange subjektive fortolkningsvalg underveis, om enn ikke erkjent. Tilsvarende peker etnologene Billy Ehn og Barbro Klein (1994) på at problematisering omkring forskerrolle og metode er sjelden å finne

også i etnologisk forskning. Meldingen deres er at etnologer må bli mer bevisste og refleksive, både i forhold til den mer impresjonistiske menings-tildelingen de foretar i den konkrete erfaringen, og i den mer raffinerte, systematiske og bestandige meningstildeling som gjøres i den skrevne teksten. Selve erfaringen er preget av nærhet, og teksten av distansering. James, Jenks og Prout (1998) omtaler dette som ”skrivekulturdebatten” innenfor sosialantropologi.

En sentral forskningsmetodisk utfordring i *all* forskning, ligger i det å anlegge et kritisk, refleksivt perspektiv på sin egen rolle som forskersubjekt. Privatmennesket og forskeren føres sammen ved hjelp av begrepet refleksivitet, altså tenkning om egen tenkning. I følge Ehn og Klein (1994) handler dette om hvordan forskeren håndterer sin egen subjektivitet og sitt personlige nærvær i studiet av andre mennesker. Vi er en del av det vi studerer, slik Hans Skjervheim (1957) fastslo for over 40 år siden. Bevissthet om egen innvirkning kan være en innsikt i hvordan kunnskap blir til. Den store utfordringa, og en vanskelig balansegang, ligger i det å skrive så godt som mulig om hvordan teksten blir til, uten å bli pinlig beskuende på egen person. Det handler om en personlig uttrykksmåte, kombinert med forsøk på å objektivere og *tøyle* subjektiviteten, sier Ehn og Klein. De hevder at det vi skriver aldri kan motsvare virkeligheten, fordi vi er med på å skape en virkelighet når vi skriver. Men møtet med den andre må ses som en eksistensiell erfaring og ikke bare som datainnsamling, noe Sølvi Hessen Schei (1999) er inne på i sin hovedfagsavhandling i førskolepedagogikk.

I boka si sier Ehn og Klein mye klokt om kulturvitenskapelig refleksivitet. Samtidig, og med en viss forskrekkelse etter å ha lest boka, så griper jeg meg i å tenke at dette vet jeg da? Og jeg lurar straks på hva det er som gjør at jeg tenker sånn? Og med nærmest skrekkblanda fryd så tenker jeg videre: kan det være fordi jeg er en del av faget førskolepedagogikk?

En begrunnelse for det henter jeg fra åra mine som praktiker i barnehage, der det som ble kalt ”yrkesetikk” på 70-tallet, med Berit Bae på 80-tallet ble til refleksjoner over ”yrkesrolle” og ”yrkesidentitet”. En annen begrunnelse henter jeg i erfaringa mi fra grunnutdanning av førskolelærere i Trondheim, der vi siden midten av 80-tallet har ført studenter inn i prosesser med å bevisstgjøre seg sitt pedagogiske grunnsyn, som blant annet handler om antagelser om barn og mennesker, kultur og samfunn, det vil si antagelser som gir føringer for det å forholde seg til barn i praksis. Disse bevisstgjøringssprosessene utgjør en vesentlig del av studentene sin forberedelse til og gjennomføring av det feltarbeidet som barnehagepraksisen deres er på hvert av de tre klassetrinnene. I tillegg så skal tredjeårsstuden-

tene kunne sin Skjervheim (1957), om det å være tilskuer og deltaker, og sin Hellesnes (1969), om det å være en utdannet mann og et dannet menneske.

En tredje begrunnelse henter jeg fra kunnskap og erfaring jeg har som forsker innen førskolepedagogikk. Som tidligere nevnt så er forskersubjektet vektlagt som det viktigste "instrumentet" i tre fjerdedeler av alle hovedfagsavhandlingene som ble levert i perioden 1984-1996. Jeg mener at fordi dette faget omfatter ulike forskningstradisjoner som kultiveres parallelt, så har vi fått brynt oss på å reflektere over våre forskjellige roller som kvalitativt orienterte og/eller kvantitativt orienterte forskersubjekter. Men en ting er å føle at en vet. Tenke det og ville det, men å gjøre det, det vil si skrive refleksivt om sin egen subjektivitet som forsker, det er en svært krevende sjanger. Så det er nok med en viss grunn at refleksivitet i barndoms- og barnekulturforskningen er temaet for en kommende konferanse for forskernettverket *BiN-Norden*.

Så langt, ved siden av den utfordringa som ligger i å forholde seg til begrepet barnekultur, har denne drøftinga antyda særlig to hovedutfordringer når det gjelder det å studere og fortolke barnekultur:

- For det første, det å kunne stille seg mest mulig åpen for hva som er viktig for barn og hvorfor.
- For det andre, det å være refleksiv på seg sjøl som forskersubjekt gjennom *hele* forskningsprosessen.

Vitenskap om barnekultur er alltid konstruert av forskeren. Den er ikke tatt ut av løse lufta, men konstituerer seg ut fra noe som forskeren erfarer og observerer, og siden formidler. Det å ta sitt eget og "den andres" perspektiv er i den sammenheng så å si samme side av to saker. Dette sluttpoenget understrekes i følgende hverdagshistorie:

Telefonen ringte og dattera mi, som da var fem år, løftet av røret og sa: "*Hallo?*"

Så ble det stille ei lita stund, før hun litt oppgitt sa:

"*Det veit da vel itj æ?*" og slengte på røret.

"*Hvem var det der da?*" spurte jeg. Og fem-åringen svarte:

"*Det va' en som sa: 'Hvor har jeg kommet nå?' Og det vesst' da vel itj æ!*"

Hun kunne vel ikke vite hvilket sted denne personen var på!

En kan si mye om dette, men gjennom at denne femåringen spontant og konkret tok ”den andres” perspektiv, sa hun også samtidig mye om sitt eget.

## Litteratur

- Aukrust, V. G. 1995. *Fortellinger fra stellerrommet. To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk - innhold og struktur*. Rapport nr. 4. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bae, B. 1980. Yrkesidentitet og samarbeid. Foredrag på Tranberg 13/2.
- Baudelot, O. og Rayna, S. 1999. *Les Bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris: L'Harmattan.
- Danbolt, G. og Enerstvedt, Å. 1995. *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Rapport nr.5. Oslo: Norsk kulturråd.
- Donaldson, M. 1984. *Barns tankeverden*. Oslo: Cappelen.
- Eckerman, C. 1993. Imitation and toddler's achievements of co-ordinated actions with others. I: J. Nadel, og L.Camaioni, red. *New perspectives in early communicative development*: 116-138. London: Routledge.
- Ehn, B. og Klein, B. 1994. *Från erfarenhet till text: om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Goodman, M.E. 1976. *Barndomskulturen. Samfunn og kultur sett fra barnets synsvinkel - en sammenlignende studie*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. 1969. Ein utdana mann og eit dana menneske. I: H. Skjervheim og L.Tufte, red. *Pedagogikk og samfunn*:27-53. Oslo: Gyldendal.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kibsgaard, S. 1997. *Minoritetsbarn i småskolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lidén, H. 2000. Barn - tid - rom - skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge. (Dr.polit.-avhandling). Trondheim: NTNU, Sosialantropologisk institutt.
- Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Molinari, L. 1990. From *seggolini* to *discussione*: the generation and extension of peer culture among Italian pre-school children. *Qualitative Studies in Education* 3 (3): 213-230.
- Mueller, E.C og Vandell, D. 1979. Infant-infant interaction. I: J.D.Osofsky, red. *The handbook of infant development*:591-623. New York: John Wiley og Sons.
- Nilsen, R.D. 2000. Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen. (Dr.polit.-avhandling). Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Os, E. 2000. *Klangfugl - kulturformidling med de minste*. Notatserien, 36. Oslo:Norsk kulturråd.
- Schei, S.H. 1999. Det pedagogiske møtet. Ulikhet i en likeverdig dialog. (Hovedoppgave i førskolepedagogikk). Trondheim: DMMH/NTNU, Pedagogisk institutt.
- Schultz, P., red.1972. *Børn og kultur*. København: Gyldendal.

- Selmer-Olsen, I. 2000. Barnet, barnekulturen og den nordiske barndommen. (Manuskript). Trondheim: DMMH.
- Skjervheim, H. 1957. *Deltakar og tilskodar*. StensilsSerie. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Spindler, L. 1981. Barn, film och humor. Kan rolig film vara skadlig? *Barn och kultur* 27 (2): 41-42.
- Storm-Mathisen, A. 1995. Walkers, non-talkers. A sociological study on peer interaction among toddlers. (Hovedfagsoppgave). Oslo: Universitetet i Oslo, Sosiologisk institutt.

*Takk til førsteamanuensis Ivar Selmer-Olsen for nyttige bidrag til forelesningen.*