

BARN

1

2022

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU

BARN

1
2022

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

BARN NR. 1 2022

40. årgang

Utgiver:

Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 65 86. E-post: ragnhild.berge@ntnu.no
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Marit Ursin, ansvarlig redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
Ida Marie Lyså, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
Cristina Munck, redaktør, Københavns Professionshøjskole, Danmark
Kaisa Vehkalahti, redaktør, University of Jyväskylä, Finland
Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Redaksjonsråd:

Thom Axelsson, Malmö universitet
Ellen Ersfjord, Universitetet i Agder
Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island
Firouz Gaini, University of the Faroe Islands
Eva Gulløv, Aarhus Universitet
Noora Heiskanen, University of Eastern Finland
Espen Helgesen, Høgskulen på Vestlandet HVL
Anette Hellman, Göteborgs universitet
Jaana Juutinen, University of Oulu
Anette Boy Koch, VIA University College
Anne-Li Lindgren, Stockholms universitet
Antti Malinen, University of Tampere
Karen Fog Olwig, Københavns universitet
Bengt Sandin, Linköpings universitet
Randi Wærdahl, OsloMet

Barn er fra 2018 et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (Open Access).

Det betyr at publiserte artikler er tilgjengelig for alle på internett, uten noen form for betalings-, registrerings- eller innloggingsbegrensninger. Alle artikler i tidsskriftet publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbeidede teksten.

Artikler antatt for publisering i *Barn* er fagfellevurdert. I *Barn* trykkes også prøveforelesninger, essays, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

Innhold

Fra redaksjonen

Forestilt likhet i mangfoldige Norge

7

Artikler

Flickan i pojkkläder – en märkvärdig historia om en flicka i det tidiga 1900-talets Stockholm

13

Ingrid Söderlind

Adoptivfamiljers motiv till att göra återresor – föräldrars och barns perspektiv

27

Johanna Annerbäck (fd. Gustafsson)

Barns berättelser – kamratkulturer skapas kring förskolans fotodokumentation

43

*Catarina Wahlgren, Kristina Andersson, Erika Björklund
og Helena Wahlström Henriksson*

”Rita bara det du ser” – bildskapande i förskolans undervisning

59

Kristina Melker, Elisabeth Mellgren og Ingrid Pramling Samuelsson

Barn 40 (1)

Fra redaksjonen: Forestilt likhet i mangfoldige Norge

Høsten 2017 kom det opp en reklameplakat for *Mastercard*¹ utenfor Tromsø bibliotek, i en større by i Nord-Norge. På plakaten var det bilde av to små afrikanske barn som satt ved et trebord med store røde plast-kopper foran seg, i et rom med blåmalte vegger. Barna var avbildet alene (uten voksne) og begge barna hadde på seg klær med afrikansk-mønstrer tekstil. På det ene barnet falt klærne litt av den ene skuldra, som om plagget var litt for stort. Bildet lyste opp de to tilsynelatende forventningsfulle barna, mens området rundt var mørkere. På et sort felt som dekket halve plakaten kunne vi lese den tilhørende teksten med uthevede hvite bokstaver:

«Bruk ditt Mastercard for deres fremtid. Hver gang du handler matvarer med Mastercard frem til 31. desember donerer vi et skolemåltid gjennom World Food Programme. Feeding their future. Priceless.»

Reklameplakaten fikk kraftige reaksjoner lokalt (Giske, 2017a, Giske, 2017b, Johnsen, 2017, Bertheussen, 2017). Reaksjonene var spesielt koblet til hvordan afrikanske barn symbolsk ble likestilt med nød og elendighet, hvilke konsekvenser dette kunne få for selvforståelsen for tromsøbarn med afrikansk utseende, samt hvordan dette var spesielt problematisk fordi plakaten var plassert i det offentlige rom, utenfor biblioteket som er en viktig integreringsarena i byen (Bertheussen, 2017). I tillegg til å formidle en stereotyp fremstilling av det trengende og fattige barnet i sør, pre-

senterte reklameplakaten også en helt spesiell kobling mellom markedslogikk i globale nord og fattigdomsbekjempelse i globale sør. Satt på spissen: nordmannen, som uansett måtte gjennomføre handleturen, kunne her handle med god samvittighet – for det å handle til eget forbruk førte til en bedre situasjon for de trengende barna i Afrika.

Det som gjorde denne plakaten ytterligere interessant som objekt for analyse, var det at en annen plakat for *Mastercard* dukket opp i samme tidsrom, i en annen by. På en bussholdeplass litt utenfor Trondheim sentrum hang en plakat med følgende tekst: «Begynn med å gjøre dine kjøp på nettet. Få mer tid til å nytte sterke bånd». Avbildet var et utsnitt av en situasjon hvor en mor hjalp sitt lille barn med å knyte skolissene. Rommet de var i var opplyst og rent, begge hadde hele og tilsynelatende nyvaskede klær (som passet akkurat) og gifteringen satt synlig på mors finger (med lys hudfarge). Bildet gav inntrykk av både nærhet, gode familielasjoner og et ordnet hjem. Nordmannen, som uansett skulle gjennomføre handleturen, kunne her gjøre det på nettet, og slik spare tid som kunne brukes på noe mer verdifullt – på barna.

Det er i sammenstillingen av disse bildene at de store kontrastene kommer til syne, både i budskap og utforming. Og det er de mer subtile forestillingene i slike kontraster som er av interesse her – både det at diskurser rundt «oss» og «de andre» kan sies å fremdeles sirkulere i samfunnet, at noen spesifikke forestillinger om godhet og gavmildhet er koblet til den nor-

1 Link til nyhetssak om hendelsen, inkludert bilde av reklameplakaten, fra avisen Nordlys <https://www.nordlys.no/tromso/jul/reklame/sv-politikeren-mener-den-reklamen-er-problematisk-na-ber-hun-kommunen-om-en-vurdering/s/5-34-748099> (Hentet 28.01.2022)

ske nasjonale selvforståelsen, og ikke minst, at slike representasjoner kan understreke stereotypiske og homogene fremstillinger av barn-dom i forskjellig kontekster.

Mange har kritisert humanitære organisasjoner for å skape spesifikke narrativ om barn-dom i sør (Cheney og Sinervo, 2019), men slike narrativ er samtidig en del av nasjonale dugnader (årlige TV-kampanjer for å hjelpe barn i verden) rammet inn som internasjonal solidaritet i norske skoler og barnehager (Bakken og Børhaug, 2009). Få vil kritisere verdien i å fronte medmenneskelighet og solidaritet som viktige verdier for barns liv i Norge, og dette er ikke poenget her heller. Det problematiske er koblet til hvordan fremstillinger av mennesker, land og kontinenter blir stereotype, unyanserte og endimensjonale. Norske skolebarn lærer å synes synd på fattige barn i verden (og i Afrika spesielt) gjennom årlige innsamlingskampanjer i norske skoler og TV-kampanjer, men også gjennom lærebøker i skolen (Phuthi, 2021). De lærer også at de kan bidra til en forbedring av barns hverdag gjennom f.eks. aktiviteter som innsamlingsaksjoner og skoleløp (dette kan på noen måter ligne på handleturen man kan ta med god samvittighet i reklamen over).

Narrativ rundt fattige barn «i Afrika» kan sies å ha en spesiell symbolsk tyngde i norsk kontekst. Det var ikke helt uvanlig for barn på 80-tallet å få høre at de burde spise opp maten sin, for tenk på «*de stakkars barna i Afrika som ikke har nok mat*». Dette kunne norske barn selv se via TV-skjermene sine som viste bilder fra områder med hungersnød i Etiopia, samt gjennom konserter med kjente musikere i innsamlingsaksjonen *Live Aid*. *Live Aid* genererte et voldsomt publikum, stor interesse for fattigdomsbekjempelse og internasjonal solidaritet, og førte til internasjonal oppmerksomhet rundt nødvendigheten av å hjelpe mennesker i nød. Det er ikke nødhjelpsarbeid eller solidaritet som det settes spørsmålsteget ved her, men det som kan kalles en vedvarende oppfattelse av «den gode giver» og «den trengende mottaker». For selv om norske barn kanskje

ikke lenger blir oppfordret til å spise maten sin fordi andre barn ikke får mat (som er en interessant innfallsvinkel – da takknemlighet for eget behag oppfordres gjennom andres ubehag), og selv om forestillinger om «Afrika» har endret seg over tid, viser plakaten nevnt innledningsvis at lignende narrativ fremdeles sees som relevante å trekke på i reklamesammenheng i dagens Norge.

Det er en generelt større kritisk bevissthet rundt representasjon i samtidens Norge, både hva gjelder hudfarge, etnisitet, kjønn, seksualitet, og funksjonsevne i det norske mediebildet, i tv-programmer for barn og unge, barnelitteratur, og i reklameplakater på nett og i butikker. Den siste tidens økte fokus på norskhet i mangfoldige Norge, i en rekke debatter og kronikker (Ashraf, 2022, NRK, 2022), viser imidlertid at det er komplekse sammenhenger mellom kategorier som norskhet, hudfarge og følelse av tilhørighet. Det kan derfor være interessant å gå mer inn i forestillinger rundt norskhet og nasjonal selvforståelse, da dette kan gi innsikt i mer subtile sammenhenger som skaper vilkår for mellommenneskelige relasjoner og hvordan man forholder seg til forskjellighet og annerledeshet i norsk kontekst.

Marianne Gullestad var en norsk antropolog som viet mye av sitt arbeid til dette. Hun presiserer at for norsk kontekst og spesielt for innvandringsdebatten i Norge, handler diskusjonen om «de andre» like mye om «oss» (Gullestad, 2002a). Gjennom å fokusere på den norske majoriteten og kulturelle verdier som sirkulerer i det norske samfunnet, kan man få øye på vilkår som muliggjør prosesser av endregjering. Selv om det er viktig å forstå hvordan enkeltindivider opplever og erfarer det å bli sett på som annerledes, er de underliggende kontekstuelle forståelsesrammene vel så viktige for å forstå hvordan man forholder seg til mangfoldighet i et land som Norge. Med begrepet *egalitær individualisme* viser hun hvordan likhet som verdi er et tungt veiende premiss for sosial samhandling i norsk kontekst: Likhet løftes frem i etablering av nærhet med andre og

følelsen av å være likeverdige, mens det som er ulikt tones ned, holdes utenfor den sosiale samhandlingen og skaper utenstand (Gullestad, 2002a). Denne forestilte likheten i den nordiske egalitære individualismen har imidlertid en «inegalitær undertone» (Gullestad, 2002a: 80), da slike krav til likhet skaper skillelinjer mellom «de like» og «de ulike». I følge Gullestad, er det en tett kobling mellom egalitære kulturelle tema, majoritetsnasjonalisme og rasisme eller fremmedgjøring (Gullestad, 2002b). Det har også blitt påpekt at nordiske land ikke har tatt inn over seg hvordan historiske prosesser som imperialisme og kolonialisme har spilt inn på den nasjonale selv-konstruksjonen (Jensen and Loftsdóttir, 2016). Kanskje fordi disse prosessene ikke er anerkjente deler av norsk eller skandinavisk nasjonalhistorie eller anses som relevante eller innvirkningsfulle i dannelsen av et nasjonalt selvbilde, kan det komplisere hvordan man forholder seg til de nordiske «andre».

Nordisk barndomsforskning er et forskningsfelt som kan være en viktig bidragsyter i forskning på mangfold, både i barndommer og representasjoner av barndommer. Vår interdisiplinære profil gir oss mange ben å stå på, både hva gjelder empiriske studier, analytiske innfallsvinkler, metodologisk og teoretisk utvikling, innenfor tema som tilhørighet og utenforskap i forskjellige institusjonelle kontekster og i hverdagslivet for øvrig. Vår nordiske profil gir oss videre en fin mulighet til å inngå i dialog og utveksling av erfaring med sosiale prosesser, sammenhenger og fenomener. Hva legger vi i for eksempel i konstruksjoner som norsk, dansk, svensk eller finsk barndom? Hvordan kan vi forholde oss til forestillingen om den «nordiske barndommen»? Er denne typen forestillinger også koblet til konstruksjoner av «oss» og «de andre»? Hva slags vilkår skaper slike sammenhenger for barns følelse av tilhørighet og fellesskap, i samfunn som verdsetter slike verdier? Er det slik at en forestilt likhet skaper kompliserte rammer for tilhørighet og identitetsforståelse for barn og unge i Norge, og kanskje også i Norden?

Dette nummeret av Barn inneholder følgende artikler:

Ingrid Söderlind presenterer i sin artikkel *Flickan i pojkkläder – en märkvärdig historia om en flicka i det tidiga 1900-talets Stockholm* en historisk analyse om barndom og barns aktørskap i Sverige. Ved å benytte seg av historiske kilder fra institusjoner for barn, tar Söderlind utgangspunkt i livet til en jente, Sigrid, som levde i Stockholm på begynnelsen av 1900-tallet. Sigrid levde i fosterhjem og forskjellige institusjoner, og rømte ved flere anledninger. Det var imidlertid hennes utforskning av kjønnsidentitet, at hun klippte håret og utgav seg for å være gutt, og hvilke muligheter og reaksjoner dette gav, som står i fokus i artikkelen.

Johanna Annerbäck skriver i sin artikkel *Adoptivfamiljers motiv till att göra återresor – föräldrars och barns perspektiv* om ti adoptivfamilier i Sverige og deres perspektiver på det å utføre tilbakereiser til landene barna ble adopterte fra. Gjennom kvalitative intervjuer med adopterte barn og deres foreldre, undersøkes barn og foreldres motiver for tilbakereiser, samt hvilke muligheter, forventninger og bekymringer foreldre og barn har til slike reiser. Ved bruk av samtidige teorier om foreldreskap og barndom, samt fokus på barns perspektiver, utforskes barn og foreldres sammensatte og ambivalente syn på tilbakereiser, både hver for seg og sammen. I og med at barn og foreldre ikke nødvendigvis har samme emosjonelle behov og ønsker for reiser, presiseres behovet for å studere slike tilbakereiser i et familie-perspektiv, slik at ulike familiemedlemmers perspektiver innlemmes i analysen.

Artikkelen *Barns berättelser – kamratkulturer skapas kring förskolans fotodokumentation* av Catarina Wahlgren, Kristina Andersson, Erika Björklund og Helena Wahlström Henriksson, handler om pedagogisk dokumentasjon i førskolen med fokus på barns perspektiv. Selv om pedagogisk dokumentasjon søker å gjøre barn mer delaktige og gi mer innflytelse i virksomheten, påpekes det at det ofte er voksnes intensjoner som vektlegges. Studien tar

utgangspunkt i observasjoner, innsamling av fotografier (pedagogisk dokumentasjon) og semistrukturerte gruppesamtaler med 19 barn mellom 4 og 6 år, og diskuterer barnas delaktighet i- og perspektiver på pedagogisk dokumentasjon. Materialet viser to relasjonsskapende kameratdiskurser – den kollektive kameratdiskursen som fokuserer på barnegruppens samhörighet, og den individsentrerte kameratdiskursen, som orienterer seg mot individet og materielle ting. Barnas forhandlinger og samtaler rundt fotodokumentasjonen kobles til slike diskurser, med spesiell vekt på kjønnsstereotypier, samt hvordan dette henger sammen med førskolens offisielle fortelling.

I artikkelen *“Rita bara det du ser” – bildskapande i förskolans undervisning* av Kristina Melker, Elisabeth Mellgren og Ingrid Pramling Samuelsson, studeres bildskapende aktiviteter i førskolen som et eksempel på undervisning. Gjennom en nærstudie av en undervisningssituasjon hvor en gruppe barn og deres lærere snakker om bildeskaping, studeres det hvilken estetikk i form av kunstsyn barna sosialiseres inn i. Ved å bruke et sosiokulturelt perspektiv med vekt på kulturelle redskaper og mediering, utforskes det hvordan barn forholder seg til det de vet i forhold til det de kan se og ikke se, hvordan barn opplæres til avbildning, og hvilke didaktiske konsekvenser dette kan ha.

Redaksjonen ønsker å sende en spesiell hilsen og stor takk til Karin Zetterqvist Nelson, for hennes mangeårige arbeid som redaktør i *Barn*. Vi har nytt godt av ditt skarpe blikk og gode refleksjoner, og ønsker deg alt godt for fremtiden.

God lesning!

Ida Marie Lyså

Referanser

- Ashraf, A. F. 2022. Norsk nok for de svina [kronikk]. *OsloDebatten.no* [Online], Avisa Oslo. Tilgjengelig på : <https://www.oslodebatten.no/norsk-nok-for-de-svina/o/5-131-3048> [Hentet 03.03.2022].
- Bakken, Y. og Børhaug, K. 2009. Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93, 16-27.
- Bertheussen, L. 2017. SV-politikeren mener denne reklamen er problematisk. Nå ber hun kommunen om en vurdering. *Avisa Nordlys*, 08.12.2017.
- Cheney, K. og Sinervo, A. 2019. *Disadvantaged Childhoods and Humanitarian Intervention: Processes of Affective Commodification and Objectification*, Cham, Cham: Springer International Publishing AG.
- Giske, L. A. 2017a. Kritiserte Mastercards reklame – brukte selv lignende bilder under årets TV-aksjon. *iTromsø*, 13.12.2017.
- Giske, L. A. 2017b. Nasra startet reklamedebatten: – Kampanjen er totalt bomskudd. *iTromsø*, 08.12.2017.
- Gullestad, M. 2002a. *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. 2002b. Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8, 45-63.
- Jensen, L. og Loftsdóttir, K. 2016. *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*, Abingdon, Oxon, Abingdon, Oxon: Taylor and Francis.
- Johnsen, L. 2017. Mener denne reklameplakaten ikke hører hjemme i bybildet. *iTromsø*, 08.12.2017.
- NRK 2022. Debatten 8. feb. *Nekter å vere norsk*. Tilgjengelig fra: <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202202/NNFA51020822>

Phuthi, B. 2021. Lesebok bidrar til negative stereotypier om det afrikanske kontinentet. *Utdanningsnytt.no* [Online]. Tilgjengelig på : <https://www.utdanningsnytt.no/brita-phuthi-gyldendal-laereboker/lesebok-bidrar-til-negative-stereotypier-om-det-afrikanske-kontinentet/300428> [Hentet 18.02.2022].

Barn 40 (1)

Flickan i pojkläder – en märkvärdig historia om en flicka i det tidiga 1900-talets Stockholm

Ingrid Söderlind

Sammandrag

Artikeln handlar om Sigrid, ett av många barn som under sin uppväxt i början av 1900-talet var placerad både i fosterhem och på institutioner. Sigrid rymde, vilket inte var helt ovanligt, exceptionellt är däremot att hon vid två tillfällen klippte håret och använde pojkläder för att dölja sin identitet. En av gångerna levde hon en och en halv månad som pojke i Stockholm och arbetade som springpojke. Artikelns fokus ligger på de två rymningarna men berör även institutionsliv och fattiga barns uppväxtvillkor mer allmänt. Källmaterialet utgörs av handlingar från två institutioner. Artikeln knyter an till frågor om barn som aktörer och hur vi kan nå barns röster i historiskt källmaterial. Genusfrågor uppmärksammas utifrån vilka möjligheter som en förklädnad till pojke kunde skapa och hur omgivningen reagerade.

Nyckelord: barndomshistoria, barnhemsbarn, rymning, förklädnad, sekelskiftet 1900

The girl in a boy's clothes – a remarkable story about a girl in early 20th century Stockholm

Abstract

The article is about Sigrid, one of many children who in the beginning of the 20th century spent part of her childhood in foster and children's homes. Sigrid ran away a few times, which wasn't unusual, exceptional however is that she twice cut her hair and dressed in boys' clothes to conceal her gender and identity. During one of these two occasions she managed to live six weeks in Stockholm while working as an errand boy. The article focuses on these two escapes and discusses institutional life and poor children's conditions more generally. Documents from two children's homes constitute the source material. The text relates to children as actors and discusses how children as actors and their voices can be captured and made visible in historical sources. Gender is paid attention to with disguise as a point of departure – what was gained by wearing boys' clothes and short hair and how did people respond?

Keywords: childhood history, orphaned children, run-away, disguise, turn of the century 1900

Inledning

Den 9 januari 1907 innehöll *Svenska Dagbladet* en längre notis med rubriken "Flickan som spelade pojke". I texten berättas om en fjortonårig flicka vid namn Sigrid som rymt från ett fosterhem och tagit sig till Stockholm, där hon låtsades vara pojke. Hon lyckades få arbete och fick bo hos ett äldre par men avvek, enligt tidningen, när kvinnan i familjen ville att han skulle bada och byta kläder. Efter en och en halv månad i Stockholm som pojke med namnet Oskar, sökte Sigrid sovplats på ett av Frälsningsarméns härbärgen. I samband med detta uppdagades att pojken var den efterspanade flickan Sigrid. I tidningen beskrevs Sigrid som "en af dessa moraliskt fullkomligt degenererade, men fantasifulla och intelligenta individer, med tung ärftlig belastning, hvilka det i Stockholm finnes så godt om."

Att Sigrid uppmärksammades i pressen visar på nyhetsvärde, att det var en ovanlig händelse, och formuleringarna indikerar att hennes agerande både kittlade fantasin och var något att förfasa sig över. Hur tidningen fått vetskap om Sigrid framgår inte, men detta var inte första gången som Sigrid rymde och inte heller första gången som hon använde pojkläder för att dölja att hon var flicka.

Sigrid var under sin uppväxt placerad både i fosterhem och på två institutioner, Stockholms stads uppfostringsanstalt för flickor och Stora Blecktornet, och det är genom handlingar från dessa två institutioner som vi i den här artikeln ska följa Sigrid under några år. Fokus ligger på två tillfällen då hon rymde, men utifrån uppgifterna om Sigrid diskuteras även institutionsliv och fattiga barns villkor mer generellt. Sina erfarenheter av att kring sekelskiftet 1900 vara fosterbarn och barnhemsbarn delade Sigrid med många andra och det var inte heller ovanligt att barn rymde. Men att handla som Sigrid, att som barn inte bara rymma utan också uppträda som det motsatta könet, gör henne speciell och aktualiserar frågor om utsatthet, barn som aktörer och samtidens genusnormer. Vad var det som drev henne att rymma och hur bar

hon sig åt? Vilka svårigheter måste hon klara av när hon hade rymt? Vilka gränser kunde en flicka överskrida genom att låtsas vara pojke och vilka möjligheter gav detta henne? Hur reagerade omgivningen på rymningarna och på hennes förklädnad?

Innan jag går närmare in på Sigrid ska jag presentera institutionerna och det bevarade källmaterialet. Jag kommer också att beröra frågan om barns röster i historiskt källmaterial när brev, dagböcker och andra material från barn saknas.

Institutionerna, källmaterialet och barns röster

Stockholms stads uppfostringsanstalt för flickor, där Sigrid skrevs in år 1902, hade inrättats i början av 1870-talet, löd under fattigvårdsnämnden och hade plats för 50 flickor. Syftet var att uppfostra "dugliga tjänarinnor". Intagningsåldern var 5–6 år och flickorna kunde stanna till 15–17 års ålder. Till Uppfostringsanstalten remitterades i huvudsak så kallade värnlösa flickor, dvs flickor vars problem inte i första hand knöts till deras eget uppförande utan till föräldrars svårigheter och bristande möjligheter att ta hand om sina barn. Ett rikt källmaterial är bevarat: styrelseprotokoll, månadsrapporter från föreståndarinnan till styrelsen, in- och utskrivningshandlingar, matrikel där föreståndarinnan gjorde noteringar om flickorna, inventarieförteckningar med mera (Söderlind, 1999). Uppgifter om Sigrid finns i flera av dessa handlingar.

Stora Blecktornet tog emot så kallade vanartiga flickor och löd under barnavårdsnämnden. Hit kom Sigrid vid jultiden år 1906. Institutionen hade öppnats samma år för tjugo flickor i åldern 8–14 år. Flickorna kunde hållas kvar fyra år men för de som bedömdes som mindre vanartiga fanns fosterhemsplacering som alternativ.¹ Tyvärr har dokumenten från denna institution varit föremål för gallring, vilket innebär att det inte går att ge någon mer heltäckande bild av hur institutionen fungerade och av de intagna flickorna. Bland de

enstaka handlingar som finns kvar är en lång rapport om Sigrid, sju tätt handskrivna sidor, daterad 16 januari 1907. Sigrid hade då varit där några veckor. Tidningsnotisen från *Svenska Dagbladet* är bifogad, vilket visar att man från institutionens sida inte bara uppmärksammat den utan även funnit det relevant att spara den.

Institutionsmaterial kan, som Kajsa Vehkalahti (2016) påpekat, vara en betydelsefull källa för barndomshistorisk forskning och även innehålla uppgifter som inte nås på annat sätt, vilket även gäller denna studie. Materialet från de två institutionerna visar samtidigt hur olika syn på vad som är värt att bevara, och ibland kanske tillfälligheter, kan påverka forskningsmöjligheterna (Sköld och Söderlind, 2014; Musgrove, Pascoe Leahy och Moruzi, 2019).

Under 1980-och 1990-talet skedde ett paradigmskifte i synen på barn och i forskning om barn. Det som kallats den nya barndomssociologin innebar att barn som sociala aktörer och att de är aktiva i att konstruera den värld de lever i lyftes fram (James och Prout, 1990; Halldén, 2007) och frågor som barns röster, barns rättigheter och barns kompetens kom i fokus. Paradigmskiftet har också påverkat den barndomshistoriska forskningen (Gleason, 2016; Musgrove, Pascoe Leahy och Mouruzi, 2019).

När det gäller historisk forskning har vi sällan tillgång till barns röster genom dokument som de själva producerat i form av exempelvis brev och dagböcker (detta gäller förstås även många vuxna). Så är det också i detta fall. Det är genom institutionspersonalens anteckningar och vad de valt att redovisa som vi får uppgifter om Sigrid, vilket är en viktig källkritisk aspekt. Dokumentet från Stora Blecktornet innehåller några hänvisningar till vad Sigrid sagt som: "Hon kunde ej motstå begäret att taga den [en börs med pengar]"; "där [i fosterhemmet] hon säger sig icke hafva trifts så godt". Sigrids utsagor presenteras i vissa avseenden som autentiska, men vad som lagts i Sigrids mun, vad som omtolkats och vad som

kanske just är det som Sigrid sagt vet vi inte. Det gäller även utsagor från andra personer som kommit i kontakt med henne. Det är också troligt att man från institutionernas sida velat ge en så positiv bild som möjligt av sitt eget handlande. Man kan även fundera över om Sigrid och andra som "hörs" sagt vad som förväntades av dem, vad man borde säga i ett slags förhörssituation med representanter från fattigvård/barnavård. Utifrån de bevarade dokumenten är det således svårt att veta vem som talar. Barbara Brenzel, som studerat en flickanstalt i USA, pekar på att det alltid blir antaganden och förmodanden när en person talar för en annan, men betonar också att om den typen av material inte utnyttjas så tenderar historier att glömmas bort (Brenzel, 1983, s.7).

Mona Gleason för ett resonemang som knyter an till detta men utvecklar frågan om barns röster. Även om barns egna dokument saknas är det möjligt att fånga deras röster genom att söka efter hur de reflekteras i vuxnas uttalanden, menar hon. Gleason presenterar ett sätt för historiker att arbeta, nämligen genom att använda "empathic inference, structural and relational analyses and explicitly theorising around age". Hon betonar att historisk kunskap är central för att ge en trolig bild av hur barn kan ha förhållit sig till en viss situation eller visst tillstånd och kunna göra rimliga tolkningar utifrån ett barnperspektiv (Gleason, 2016, s. 449).

Gred T. Smith som granskat en engelsk barninstitution under sent 1700-tal och 1800-talet hävdar att barns röster indirekt representeras genom deras handlande. Handlingarna är, skriver han, ofta starka indikatorer på en aktörs vilja och uttrycker känslor och attityder. Akter som innehåller uppgifter om barns trots kan läsas som att de ger röst åt den desperation, ensamhet, rädsla och ilska som barnen kan ha känt (Smith, 2019; se även Brzycki, 2019).

Ovannämnda studier har haft betydelse för bearbetningen av källmaterialet. Jag har tagit fasta på hur Sigrid handlade, hur hennes hand-

lingar omtalades och letat efter hur och i vilka sammanhang det kan tolkas som att Sigrids röst framträder genom vad vuxna säger. Jag vill även, utifrån Gleasons resonemang, betona vikten av historisk kontext för rimliga tolkningar. Att vara uppmärksam på detaljer och nyanser i källmaterialet kan här bidra till fördjupad kunskap och en ökad förståelse. Med inspiration från Carlo Ginzburg kan det även finnas skäl att fundera över vad som inte sägs något om (Ginzburg, 1989, s.13; 37). Vad är det som vi inte får veta? Handlar det om vad som i samtiden uppfattades som självklarheter, något som sågs som ovidkommande eller något som fanns skäl att dölja?

Barnhemsbarn på Stockholms stads uppfostringsanstalt för flickor

När Sigrid år 1902 skrevs in vid Stockholms stads uppfostringsanstalt för flickor var hon tio år. Hur utförliga inskrivningshandlingarna är för de enskilda flickorna varierar. För Sigrids del är de knapphändiga. Hennes far står som filare, modern uppgavs vara död. Enligt föreståndarinnans noteringar hade Sigrid varit utackorderad men på grund av "vanartigt uppförande" återlämnats till fattigvårdsnämndens utackorderingsbyrå och därifrån skickats till Stockholms stads uppfostringsanstalt för flickor. I vilket avseende hon hade varit vanartig framgår inte. Fosterhemmet uppfattades emellertid inte heller som lämpligt.²

Det saknas noteringar om Sigrid från hennes första år på institutionen, men när hon tillbringat ett år där rapporterade föreståndarinnan till styrelsen att Sigrid efter skolavslutningen i juni 1903 hade besökt sin syster och att hon hade stulit pengar hos henne. För pengarna hade hon köpt bakelser. Genom denna notering får vi veta att Sigrid hade en äldre syster och att hon hade kontakt med sin familj. Noteringen visar också att Sigrid gjorde som många andra barn som stal pengar: hon köpte sådant som tillhörde vad man skulle kunna kalla "barndomens goda" (Sundkvist,

1994, s. 169). Man kan se det som en längtan efter något som de annars inte hade tillgång till. Stölden ägde inte rum inom institutionen utan hos Sigrids syster. Att föreståndarinnan ändå sett sig ha anledning att nämna den för styrelsen berodde på, skrev hon, " att hon [Sigrid] förut visat oärlighet".³ Troligen syftar detta på hur Sigrid hade uppfört sig i fosterhemmet. Vi får inte veta hur föreståndarinnan fått kunskap om stölden hos systemen, men antagligen är det systemen som informerat henne.

Institutionen hade besökstider och barnen kunde några gånger om året besöka sin familj eller släktingar, men det är egentligen bara då besök och besökstider inte respekterats som vi får kunskap om barn som varit hos anhöriga och om föräldrar som kommit på besök – som att barnet inte återvänt till institutionen i tid eller att föräldrar kommit till institutionen utanför besökstiderna (Söderlind, 1999, s. 170f.). När det gäller Sigrid, handlade det dock inte om tider som inte respekterats utan om att institutionen hade fått veta att hon i samband med besöket stulit pengar, vilket skiljer sig från andra noteringar om besök och besökstider.

Knappt ett år senare, i april 1904, avvek Sigrid från barnhemmet efter att dessförinnan begått vad föreståndarinnan beskrev som "olofliga tillgrepp". Inget sägs om vad hon stal, från vem eller varför, men eftersom hon reste till Sundbyberg, i närheten av Stockholm, där hennes pappa och styvmor bodde är det troligt att hon behövde pengar till biljetten. Vi kan konstatera att Sigrid hittat till järnvägsstationen och att hon köpt biljett, vilket visar att hon inte var obekant med staden och att hon visste hur man skulle uppföra sig på en station. Ingen tycks ha lagt märke till henne. Sigrid var tolv år och flickorna vid Uppfostringsanstalten hade inte uniform. Antagligen skilde hon sig inte från många andra flickor som rörde sig på stan. Sigrid återfördes till anstalten, men på vilket sätt detta skedde nämns inte.⁴ Kanske uppfattades det som viktigast att Sigrid kom tillbaka till institutionen. Det kan också handla om att hennes pappa och styvmor lämnat

henne på institutionen och att det därför inte ansågs behöva noteras.

Att Sigrid reste till Sundbyberg följer ett mönster som återfinns bland många barn som rymmer från institutioner: hon rymde hem, eller i varje fall till hemorten (Jfr Sundkvist, 1994, s. 228; Smith, 2019, s. 273). Rymningen antyder att hon längtade till sin familj. Eller ville hon bara bort från Uppfostringsanstalten? Det är troligt att föreståndarinnan frågat Sigrid varför hon rymde, men detta kommenteras inte i rapporten till styrelsen. En tolkning skulle kunna vara att Sigrid sagt att hon inte trivdes på institutionen och att föreståndarinnan ville värna sitt eget arbete inför styrelsen, men som sagt, vi vet inte.

Av det bevarade källmaterialet framgår att det var mycket ovanligt att någon av de flickor som var intagna på institutionen stal eller rymde (Söderlind, 1999, s. 210f.) och styrelsen beslutade att Sigrid skulle placeras på en annan anstalt, Ersta, som tog emot så kallade vanartiga flickor. Sigrid kom emellertid inte iväg till Ersta och den 6 juli rymde hon återigen. Denna gång lyckades hon hålla sig undan i fyra dagar. Föreståndarinnans rapport till styrelsen ger oss åtminstone delvis svaret på varför denna rymning lyckades bättre. Den visar också att Sigrid hade tänkt ut en plan.

Att ta pengar, rymma och klå sig som pojke

Föreståndarinnan skriver att Sigrid hade skickats till ett rum som tillhörde en av personalen för att hämta en näsduk och att hon i samband med detta hade tagit pengar ur en portmonnä som fanns där. Ingen hade märkt stölden och på eftermiddagen hade Sigrid blivit ombedd att gå ett ärende utanför institutionen, men hon återvände inte till barnhemmet. I stället hade hon begett sig till järnvägsstationen och köpt en biljett till Sundbyberg. Där hade hon inhandlat en pojkkostym och låtit "maskinklippa" håret hos en frisör. Hon hade tillbringat dagarna och nätterna vid stationen och enligt föreståndarinnan hade hon använt en del av de

stulna pengarna för att köpa kaffe och kakor på ett kafé. Hon hade även köpt en spegel och en kniv. Sigrid upptäcktes av sin styvmor och fördes tillbaka till barnhemmet.⁵

Trots att Sigrid tidigare varit anklagad för stöld skickades hon för att hämta en näsduk i ett rum som tillhörde en av personalen och där det fanns pengar. Fick hon detta uppdrag för att ingen annan kunde gå eller ville personalen testa Sigrid och se om hon klarade av ett sådant förtroende? Även om barnen kanske inte varje dag skickades till personalens rum för att hämta saker kan det inte heller ha varit helt ovanligt, eftersom föreståndarinnan nämner det för styrelsen. Att Sigrid sändes ut på stan för att uträtta ärende tycks också märkligt med tanke på att hon tidigare hade rymt. Var även detta ett sätt att testa henne? Samtidigt säger uppgifterna en del om hur flickorna behandlades; att de var betrodda att hämta saker i rum som tillhörde personalen och att de ensamma skickades ut på stan för att uträtta ärenden när de var tolv år gamla. I en skrivelse från 1901 hade föreståndarinnan och lärarinnan påpekat att barnen gick alla ärenden så snart man kunde lita på dem.⁶ Att Sigrid skickades iväg tycks alltså ha följt institutionens normala rutiner, och som hon kunde utnyttja. Att Sigrid köpte pojkskläder, sannolikt begagnade, och lät klippa sig, visar att hon inte var främmande för att ensam gå in i en affär och att hon hade vana att hantera pengar.

Sigrid hade stulit pengar, hon hade rymt och hon hade förklätt sig till pojke. Man kan tolka handlingarna – och planeringen – som en stark önskan att lämna barnhemmet. Hon begav sig återigen till Sundbyberg där hennes far och styvmor bodde. Det var ett område som hon kände till men som också bör ha inneburit att det fanns en risk att bli upptäckt. Men kanske upplevde hon ändå det kända som säkrare än ett okänt område.

Att uppträda som det motsatta könet – en lång tradition

Att göra som Sigrid, att klä sig och uppträda som det motsatta könet, är ett fenomen som är känt genom historien. De holländska forskarna Rudolf Dekker och Lotte van de Pol (1995) beskriver det som en europeisk tradition att kvinnor klädde ut sig till män och hävdar att företeelsen nådde sin höjdpunkt, åtminstone i Nederländerna, under 1600- och 1700-talet. Det finns även svenska exempel från samma tid (Liljequist, 1997). Det är naturligtvis svårt att se Sigrid som en del av en bestämd tradition, men Sigrid valde en strategi som byggde på de könsroller som fanns i samhället. Nästan alla kvinnor som nämns i den holländska studien tillhörde "de lägre klasserna" vilket också gäller Sigrid, men de flesta kvinnorna hade ett liv som arbetare bakom sig. För att kunna uppträda som man ändrade kvinnorna frisyr, kläder och uppförande. De måste också ta sig ett manligt namn (Dekker och van de Pol, 1995, s. 29; 31). I en yttre, synlig mening följde alla ett gemensamt mönster även om orsakerna bakom besluten kunde skilja sig mycket från varandra.

Sigrid följde detta yttre mönster. Hon klippte håret, skaffade pojkskläder och försåg sig med kniv. Däremot sågs inget om pojknamn. De yttre attributen var viktiga betongar Nina Burton (2020) och vid sekelskiftet 1900 var hårlängd och byxor tydliga markörer för kön. Gruppfoto från tidens skolmiljöer visar att kortklippta flickor var mycket ovanligt och inga flickor hade långbyxor (Bergman, 1988; Davin, 1996). Kniven tillhörde pojkrollen, men varför Sigrid köpte spegeln kan vi bara spekulera om. Ville hon kontrollera utseendet; var hon nöjd med det kortklippta håret eller var hon orolig att det skulle synas att hon var en flicka?

Hur Sigrid fått idén att klippa håret och klä sig som pojke framgår inte. Frågade ingen om detta eller ansågs det inte relevant att redovisa? Kanske var det i samtiden väl känt att det motsatta könets kläder kunde fungera både som skydd och ett sätt att dölja den egna iden-

titeten. Lasse-Maja, som under tidiga 1800-talet ibland uppträdde som kvinna, ibland som man, var omtalad genom skillingtryck och olika skrifter, och berättelser om Lasse-Maja levde kvar långt in på 1900-talet (Wolke, 2017). Lasse-Maja är ett tydligt exempel på just de yttre attributens betydelse för om en person uppfattades som man eller kvinna. Flickor i manskläder var ett tema i flickböcker från tiden, men ofta handlade det då om lärda kvinnor som genom sina studier tappade sin kvinnlighet (Burman, 2021). Stockholms stads uppfostningsanstalt för flickor hade ett eget bibliotek som även innehöll vad benämndes som "berättelseböcker" och "roande" böcker, men om flickböcker av den ovannämnda typen fanns där framgår inte (Söderlind, 1999, s. 163).

Vilka fördelar kunde Sigrid vinna genom att uppträda som pojke? I berättelsen om Sigrids rymning synliggörs flera exempel på de skilda ramar som gällde för hur flickor respektive pojkar kunde uppträda och hur föreställningar om kön påverkade hur de bedömdes. Det var en flicka som hade avvikit från barnhemmet och om hon var efterspanad var det naturligtvis praktiskt att vara klädd som pojke eftersom inga flickor hade långbyxor. Men Sigrid tycks även ha varit medveten om att en förklädnad till pojke kunde innebära andra normer för uppförande.

Hur flickor respektive pojkar kunde röra sig utomhus är en aspekt. Som pojke tillbringade Sigrid flera dagar vid stationen utan att väcka uppseende. Hon gjorde som många andra pojkar; hon var utomhus och deltog i folklivet runt stationen. Eftersom det var sommar kunde hon sova ute. Att pojkar sov utomhus var inte helt ovanligt. En fjärdedel av de pojkar som åren 1890–1900 remitterades till Stockholms stads uppfostningsanstalt för pojkar hade sovutomhus under sommaren och en bit in på hösten (Björman, 1995). Att det var sommar innebar också att vuxna inte behövde fundera på varför hon/han inte var i skolan, inte heller befann hon sig ännu i en ålder då pojkar i allmänhet arbetade. På foto-

grafier från Stockholm vid sekelskiftet 1900 är halvtora pojkar ett vanligt inslag i gatubilden. De metar, drar kärror och leker på obebyggda tomter. En del av dem arbetade, men många gjorde antagligen som Sigrid – drog runt utan något bestämt mål. Sigrid levde, kan man säga, efter manliga villkor (Burton, 2020). Som flicka hade Sigrid uppträtt vanartigt genom att stjäla och rymma, men som pojke höll hon sig inom de ramar som gällde pojkars uppförande i allmänhet. Att hon inte hade något bestämt att göra var visserligen inget önskvärt beteende, men hon stal inte utan köpte sin mat även om pengarna var stulna.

Flickor hade inte samma frihet att röra sig utomhus och disponerade inte själva sin tid i samma utsträckning som pojkar. När äldre flickor förekommer på fotografier är de ofta omgivna av yngre barn och uppteckningsmaterial ger många exempel på äldre flickors ansvar för småsyskon (Henschen, 1993). De var, som Anna Davin (1995) påpekar i en studie om fattiga barns uppväxt i London kring sekelskiftet 1900, på ett annat sätt än pojkar knutna till hemmet genom olika uppgifter. Eftersom flickors aktiviteter utanför hemmet ofta måste kombineras med att de hade ansvar för småbarn, kunde de inte röra sig lika långt från hemmet som pojkar. Deras tillgång till utomhusmiljön var därmed mer begränsad.

Sexualitet och moral är en annan aspekt. En flicka som ensam tillbringade flera dagar vid en järnvägsstation hade sannolikt väckt misstanke och stationspersonalen hade kanske kontaktat polis eller barnavårdsnämnd. En ensam flicka som sov utomhus riskerade antagligen också att utsättas för sexuella närmanden. Studier har pekat på att förklädnad ofta användes som skydd i samband med resor (Burton, 2020). Om Sigrid varit medveten om detta framgår inte, men genom att låtsas vara pojke kunde hon freda sig från män och från polis.

Föreståndarinnan anger vad Sigrid stal, från vem hon stal, vart hon rymde och hur länge hon var borta, men inte vilka människor som hon träffade. Beskrivningen överensstämmer

i detta avseende med andra beskrivningar av pojkar som rymt; rapporter om flickor innehåller däremot ofta uppgifter om vilka personer de träffat (Sundkvist, 1994, s. 114). Om Sigrids uppförande följer ett pojkmönster så kan detsamma sägas om föreståndarinnans rapport – det är en pojkes rymning som beskrivs. Föreståndarinnan tycks inte ha frågat vilka Sigrid hade talat med och rapporten innehåller inga antydningar om att Sigrid skulle ha kunnat råka illa ut. Kanske var det så att pojklädrarna och klippningen hade skyddat henne och att föreståndarinnan var medveten om detta. Att flytta ihop med pojkar/män och att få mat och husrum i utbyte mot sexuella tjänster har ibland varit ett sätt för flickor som rymt att klara sitt uppehälle (Jfr Odem, 1995). Sigrid, som uppträdde som pojke, hade i detta avseende i föreståndarinnans ögon inte "fallit" för att använda den tidens uttryck.

Föreståndarinnan avslutade rapporten med att påpeka att Sigrid hade hårsvamp och föreslog att Sigrid skulle tas in på sjukhus, eftersom det fanns risk för att hon skulle rymma igen. Föreståndarinnan tycks ha varit angelägen att bli av med Sigrid. Att hon föreslog intagning på sjukhus kan höra samman med att hon visste att det inte fanns någon ledig plats på Ersta som man tidigare ville skicka Sigrid till. Hårsvampen blev något att ta till. Fyra månader senare var Sigrid fortfarande kvar, men i december flyttades hon till sjukhus och därifrån till fattigvårdsnämndens utackorderingsbyrå för att placeras i fosterhem på landet, fem mil söder om Stockholm. När den första fosterfamiljen inte ville ha henne hade hon skickats till Uppfostringsanstalten för flickor. När institutionen ville bli av med henne placerades hon i ett nytt fosterhem.

Som pojke i Stockholm

Till institutionen Stora Blecktornet kom Sigrid kring jultiden 1906 efter att ha rymt från sitt fosterhem och sedan levt som pojke i Stockholm under några veckor, det som den inledande tidningsnotisen berättade om.

Av rapporten från Stora Blecktornet framgår att Sigrid stannade nästan två år i fosterhemmet, men i början av november 1906 gav hon sig iväg. Hon var då 14 år gammal.

Rymningen inleddes med att Sigrid tog pengar hos en granne. Hon hade skickats dit i ett ärende, men när hon kom fram låg han och sov. Hans portmonnä fanns på bordet. "Hon kunde ej motstå begäret att taga den" står det i rapporten, som fortsätter att berätta att Sigrid, när hon såg att det fanns mycket pengar i portmonnän, kom på att hon skulle rymma, eftersom hon inte trivdes så bra i fosterhemmet. Kanske har Sigrid sagt så, kanske är det en tolkning av den som skrev. När grannen upptäckte stölden på måndagen, han hade legat berusad hela söndagen, misstänkte han Sigrid som ju hade varit där och begav sig till Sigrids fosterhem. Sigrid erkände stölden, men hon lämnade inte tillbaka alla pengarna. Enligt rapporten hade Sigrid sagt att grannen hade varit så full så hon trodde inte att han kom ihåg exakt hur mycket pengar som fanns i portmonnän. Sigrid tog med sig de pengar som hon hade behållit till skolan. Under skoltimmarna stred hon, står det, med "sitt bästa jag", men i stället för att gå hem efter skolan och erkänna stölden begav hon sig till en annan granne som bodde en bra bit längre bort. Sigrid sägs ha fruktat stryk på grund av stölden men också känt "äventyrslystnad". Att hon begav sig till denna andra granne, berodde på, sägs Sigrid ha uppgett, att han var den kortaste man som hon kände och att hans kläder skulle kunna passa henne. När hon väl bestämt sig för att rymma tänkte hon således på sina tidigare erfarenheter – att det var lättare att hålla sig undan som pojke – och planerade efter detta. "Klädde hon sig till pojke, skulle nog inte polisen ha så lätt att finna henne och andra människor svårare att känna igen henne". Hon var alltså medveten om att förklädnaden kunde skydda henne.

När hon kom fram hade hon hälsat från fostermodern och bett att få sova över eftersom hon skulle ett ärende till en affär som låg nära denna granne. Grannen tycks, enligt hur Sigrid

refereras, först ha blivit lite konfunderad, men Sigrid var nu 14 år och det fanns ingen uppenbar anledning att tvivla på henne. På morgonen besökte hon affären och köpte en mössa. När hon kom tillbaka var grannen, som var fiskare, ute. Sigrid gjorde ett paket med hans söndagskostym och när grannen kom tillbaka låtsades hon att det kom från affären där hon köpt en mössa. Nästa dag gav Sigrid sig iväg. Hon bytte kläder i skogen, klippte håret och bestämde sig för att kalla sig Oskar. Hon valde alltså ett namn, precis som de kvinnor som Dekker och van de Pol (1995) beskriver i sin studie. Därefter gick hon till en järnvägsstation som fanns i närheten och köpte en biljett till Stockholm. Vad tänkte Sigrid? Hur skulle hon klara sig? Om detta får vi inget veta, inte heller om sådana frågor ställdes till Sigrid. Det noggranna genomförandet visar samtidigt beslutssamhet och en vilja att ge sig av. Vid två tidigare rymningar hade hon begett sig till Sundbyberg, där hennes pappa och styvmor bodde; denna gång Stockholm. Kanske var hon utifrån sina tidigare erfarenheter medveten om att ingen hjälp fanns att få från den närmaste familjen, men antagligen var det även svårare att bli upptäckt i Stockholm.

Det står inget om hur mycket pengar Sigrid hade kvar när hon kom till Stockholm, men sannolikt ingen större summa. Var skulle hon sova (det var sen höst) och hur skulle hon få pengar till mat? Sigrid tycks ha gått metodiskt tillväga. Enligt rapporten hade Sigrid sagt att hon i Stockholm letade efter en man som såg ut som en arbetare för att fråga honom om husrum, vilket tyder på att det var hos sådana familjer som hon kände sig hemma och trodde sig kunna få hjälp av. Efter flera timmars letande hade hon funnit en man som hon vågade be om hjälp. Hon hade i förväg tänkt ut vad hon skulle säga: att hon kom från landet och skulle besöka släktingar, men att släktingarna visade sig ha flyttat och att ingen kände till deras nya adress. I samtiden var det en fullt rimlig historia. Stockholm präglades av stor inflyttning och många fattiga familjer flyttade

ofta. Sigrid fick följa med mannen hem, han hade familj, och hon sov på golvet tre nätter. Av en pojke som delade ut reklamblad och som hon börjat prata med fick hon rådet att läsa annonserna om springpojksplats. Sigrid sökte och fick arbete i en bokhandel. Det tycks ha gått lätt att få ett enkelt arbete. Ingen frågade efter skolbetyg eller referenser. Bokhandlaren, som senare kontaktades av myndigheterna, hade enligt rapporten anställt pojken på grund av hans "ärliga och hyggliga utseende".

Sigrid hade arbete, men behövde någonstans att bo. Enligt rapporten hade hon sagt att hon letade efter en farbror som såg snäll ut. Hon träffade på en man, herr Ö. som hade lamp- och lysoljeaffär. Mannen berättade senare att han hade rörts av pojkens historia och pojken hade ju fått arbete. Sigrid fick sova hos mannen och hans hustru som inte själva hade några barn. Hon blev kvar hos dem och följde även med dem till kyrkan.

Men att låtsas vara någon annan var i längden inte helt lätt. För Sigrid blev klädbyte ett problem. När hustrun i familjen ville att Sigrid skulle byta till nya kläder som hon lovade sy gav sig Sigrid iväg, vilket visar att hon var rädd att det skulle upptäckas att hon var flicka. Enligt rapporten uppgav paret, när de senare hördes av fattigvårdsnämnden, att de blivit mycket förtjusta i Oskar. Kvinnan hade visserligen upptäckt att hennes portmonnä hade försvunnit men eftersom hon tyckte om pojken ville hon inte anklaga honom för stöld. Sigrid själv uppges ha sagt att hon tog pengarna för att kunna köpa mat.

Sigrid fick även problem på sitt arbete. Det var hennes pålitlighet som ifrågasattes. Inspirerad av en äldre pojke som hon träffat på stan började Sigrid sälja julkort och bodde med pojken på ett litet hotell. Vid jultid försökte hon få husrum på ett natthärbärge för kvinnor som drevs av Frälsningsarmén. Kanske tänkte hon att hon som ung pojke ändå skulle kunna få sova där. Personalen tog sig an pojken, eftersom han, enligt vad de sade, var frusen och såg så ung ut. Vid samtal med

honom tyckte slumsystrarna emellertid att han hade svårt att redogöra för sin bakgrund; de blev misstänksamma och tog honom till Fattigvårdsnämndens utackorderingsbyrås barnhem, som han hade nämnt under samtalet. Där uppdagades pojkens verkliga identitet. På vägen dit hade Sigrid försökt rymma men fångades in. Enligt rapporten hade hon sagt att hon skämdes och att hon var rädd för stryk.

Relationer och föreställningar om kön

När Sigrid rymde agerade hon ensam, men hon hade inte klarat sig utan hjälp av andra. Det är en viktig aspekt. Sigrid fick övernatta hos grannen, vars kostym hon sedan stal. De två män som hon tilltalade på gatan hade båda stannat och lyssnat till hennes historia och sedan låtit henne följa med hem till sina familjer. Makarna Ö. fäste sig vid Sigrid och frun skulle sy nya kläder. Bokhandlaren krävde inga referenser. De två pojkar som hon slog sig i slang med tipsade om arbete och med den ene delade hon hotellrum några nätter. Slumsystrarna på kvinnohärbärget tog emot henne, trots att det var en pojke som sökte hjälp.

Rapporten om den första rymningen i pojkläder visade hur samhällets genusnormer kunde utnyttjas och skapa möjligheter för den som likt Sigrid låtsades vara av motsatt kön. Detsamma gäller den andra rapporten. Som pojke kunde Sigrid lätt få ett springpojksjobb som kanske hade varit svårare för henne som flicka. Detta framgår när affärsinnehavaren refereras. I bokhandeln trodde man inte att det var sant att springpojken var en flicka. En springpojke skulle vara rask och stark, egenskaper som associerades med pojkar. Sigrid uppfattades ha dessa egenskaper, hon var snabb och hade inte haft några problem att hantera de tunga kärrorna. Klädd som pojke och med kort hår kunde Sigrid utnyttja tidens genussystem – hon fick springpojksarbetet. Och genom att klara av ett arbete som ansågs lämpligt för pojkar, eftersom det var tungt, visade hon att detta system kunde ifrågasättas.

Men normer överensstämmer inte alltid med verkligheten. Många unga flickor hade arbeten som fordrade styrka. Småbarn som skulle lyftas och bäras krävde starka armar och stark rygg, detsamma gällde tvätt, städning och jordbruksarbete. Källmaterialet från Uppfostringsanstalten för flickor visar att Sigrid under sitt sista år där, när hon var tolv år, hjälpte till med att städa, bära in ved och att duka. Inom institutionen var arbetsuppgifterna fördelade efter ålder och detta var 12–13-åringarnas ansvar (Söderlind, 1999). Det är även troligt att hon som fosterbarn på landsbygden deltagit i olika sysslor. Hon bör ha varit van att hugga i och vara uthållig. I en agrar miljö både erkändes och uppskattades kvinnors fysiska styrka (Sommestad, 1992). Att springpojksjobbet ansågs kräva en pojkes styrka hörde sannolikt inte bara samman med föreställningar om styrka utan även med föreställningar om flickors och pojkars plats i det urbana offentliga rummet.

Inte heller denna rapport innehåller kommentarer vad gäller sexualitet trots att Sigrid tagit kontakt med okända män, både äldre och yngre, och delat hotellrum med en av dem. Även denna gång tycks pojkklädseln ha uppfattats som skydd för Sigrid som flicka.

Två gånger nämns att Sigrid sagt att hon var rädd för stryk, dels för stryk om hon i fosterhemmet skulle erkänt att hon inte lämnat tillbaka alla pengarna, dels för stryk i Utackorderingsbyråns barnhem om hon kom tillbaka dit. Vad Sigrid lagt i ordet stryk, om hon använt ordet, vet vi inte. Fysisk bestraffning förekom vid denna tid både i hem, fosterhem, i skolan och på andra institutioner och i barnavårdslagstiftningen fanns aga upptagen som en av barnavårdsnämndens åtgärder (SFS, 1902, s. 67), men rädsla för stryk tycks ändå ha varit ett argument som kunde användas för att förklara sitt handlande. Fysisk bestraffning var dock vanligare och mer omfattande när det gällde pojkar (Davin, 1996; Söderlind, 1999; Hendrick, 2003).

Stora Blecktornet och sedan?

Enligt rapporten hade Sigrid "uppfört sig utmärkt" på Stora Blecktornet. Det står att Sigrid "i grund och botten är en snäll och känslig flicka", att hon visat mycket ömhet och vänlighet mot de små barnen och att hon var villig och duktig att arbeta. Som fjortonåring på en institution för 8–14-åringar var Sigrid sannolikt en av de äldsta flickorna.

Det är också tydligt att den som skrev bekymrade sig för Sigrid. [Hon är] "inbunden och svår att komma underfund med. Hon försjunker ofta i tankar och förefaller då, som grubblade hon intensivt öfver något." Sigrid sägs bli rörd när någon är snäll mot henne och ha lätt för att falla i gråt.

Sättet att beskriva Sigrid – att lyfta fram flera positiva egenskaper, betona att hon var duktig att arbeta och snäll mot de små, men också att hon var känslig och grubblande visar att det inom den sociala barnvården kunde finnas både kunskap om och utrymme för en djupare förståelse för barns utsatthet och uppförande trots att gränser för vad som var ett accepterat beteende hade överskridits. Sigrid hade rymt, stulit och hon hade ljugit för många olika personer. Enligt rapporten kunde hon ljuga på ett övertygande sätt, en kommentar som sannolikt bygger på att Sigrid på ett trovärdigt sätt kunnat presentera olika historier: för grannen vars kostym hon stal och för männen som hon kontaktade för att få husrum. Det står till och med, och det är väl troligt att Sigrid sagt så, att Sigrid bara narrades när hon ansåg att det var nödvändigt.

Sigrid var nu 14 år gammal. De flesta barn i hennes ålder hade slutat skolan och börjat arbeta. Vad Sigrid själv tänkte om sin framtid sägs ingenting om och sannolikt blev hon inte heller tillfrågad om detta. Hennes uppförande inom institutionen tyder samtidigt på att hon fann sig till rätta, kanske för att hon även tycks ha fått uppskattning. Det kan även ha varit en strategi för att undvika en ny institutionsplacering.

Sigrid sägs vara duktig i husligt arbete och intresserad av husliga sysslor. Detta kan ha setts som viktigt att synliggöra för att markera Sigrids könstillhörighet, men om förklädningen uppfattades som skydd, handlade det kanske snarare om Sigrids framtid. För den som liksom Sigrid stod utan familj var husligt arbete ofta det enda eller åtminstone det första alternativet när det gällde arbete. Att arbeta i andras hem var ett underordnat arbete, långt ner i yrkeshierarkin, men man fick mat och husrum. Att husligt arbete lyftes fram i Sigrids fall var därför inte så konstigt, det markerade både kön och klass. Märkvärdigt är däremot rapportens formuleringar om att Sigrid, om hon på nytt skulle placeras i fosterhem, borde komma till ett hem som till exempel en stor bondgård eller om möjligt en prästgård där hon skulle kunna få lära sig husliga sysslor. "I ett sådant hem, med intelligenta, förfinade fosterföräldrar", står det, "kan kanske Sigrid Andersson fostras och räddas till en god och nyttig samhällsmedlem och därmed vore ju mycket vunnet." Den idériedom, kompetens och starka vilja som Sigrid visat tycks ha gjort avtryck.

Uppgifter saknas om när Sigrid lämnade Stora Blecktornet och vart hon då tog vägen. Från hennes vuxenliv finns en notering i den matrikel som föreståndarinnan vid Uppfostringsanstalten för flickor förde. Av anteckningarna framgår att föreståndarinnan hade kontakt med en del flickor efter utskrivningen och att några kom på besök. Sigrid var en av dem. Tyvärr är noteringen odaterad, men föreståndarinnan har antecknat att hon "såg hygglig ut" och att hon var gift i Bergen i Norge.⁷ Varför Sigrid som vuxen sökte upp barnhemmet kan vi bara spekulera om: kanske ville hon visa att hon klarat sig bra. Besöket antyder också att hon, åtminstone i vuxen ålder, inte såg sin barnhemstid som alltför hemsk.

Att rymma var ett sätt att åstadkomma förändring, skriver Maria Sundkvist i en studie som bygger på material från Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925. Enligt henne

var det även vanligt att barn rymde flera gånger (Sundkvist, 1994, s. 226f.). Sigrid passar in i detta mönster. Hon rymde flera gånger och rymningarna påverkade på olika sätt hennes liv. Hon flyttades mellan fosterhem och institutioner, men skaffade också erfarenheter och utmanade både problem och genusnormer.

Vad som drev henne att rymma får vi egentligen inte veta, även om det som ovan framgått finns vissa antydningar. Hur hon bar sig åt är däremot nog redovisat. Genom hennes handlingar framträder både vad hon längtade efter och vad hon behövde.

Att Sigrid valde förklädnad till pojke vid två tillfällen visar att hon var medveten om att yttre attribut som kläder och hårlängd var avgörande för hur man uppfattades av omgivningen. Om hon själv främst sett kläderna som ett sätt att inte bli igenkänd eller om hon även förstod att de kunde fungera som skydd mot sexuella övergrepp vet vi inte. Inte heller om Sigrid upplevde att klädbytet var en befrielse från krav på kvinnlighet och om hon kände tillhörighet till pojkrollen.

De historiska dokumenten ger en komplex bild av Sigrid. Hon kan beskrivas som offer för olika omständigheter och hon är objekt för insatser som hon inte har något inflytande över. Men hon framträder även som subjekt och agerade för att på olika sätt påverka sin situation. Att flera människor, varav några var sådana som hon inte tidigare kände, hjälpte henne och kanske var en förutsättning för att hon skulle klara sig, ger samtidigt perspektiv på både aktörskap och dess gränser. Det ger även perspektiv på människors benägenhet och vilja att hjälpa andra.

Många frågor lämnas utan svar men dokumenten ger samtidigt en rad exempel på vad en fattig 12–14-årig flicka i den tidens Stockholm klarade av. Sigrid kunde planera, hantera pengar, visste hur man köpte kläder och kunde fundera ut hur hon skulle skaffa pojk/manskläder. Hon ansågs vara duktig att arbeta, både med hushållsarbete och som springbud. Hon kunde uppföra sig på en järn-

vägsstation och på tåg. Hon kunde hitta på trovärdiga historier och hon vågade ta kontakt med främmande människor. I flera avseenden är det ett tidigt vuxenblivande som beskrivs, om än inte ovanligt för sin tid, och kanske delvis framtvingat av situationen.

Noter

- 1 Svenska fattigvårdsförbundets kalender 1913, s. 268
- 2 Matrikel 1882–1935 s. 140; Inskrivningshandlingar saknas. Protokoll 22/8 1902, Bilaga D. UAFF, SSA.
- 3 Protokoll 21/8 1903, Bilaga C. UAFF, SSA.
- 4 Skrivelse till Fattigvårdsnämndens delegerade, daterad 18/7 1904. Fadern var troligen omgift. UAFF, SSA
- 5 Protokoll 11/8 1904, Bilaga C. UAFF, SSA.
- 6 Skrivelse till styrelsen daterad 3/10 1901. UAFF, SSA.
- 7 Matrikel 1882–1935, s. 140. UAFF, SSA.

Referenser

Otryckta källor

Stockholms stadsarkiv (SSA); Stora Blecktornets flickhem; Journaler med bilagor 1907
Stockholms stadsarkiv (SSA); Stockholms stads uppfostringsanstalt för flickor (UAFF); Protokoll, Inskrivningshandlingar, Matrikel

Tryckta källor och litteratur

Bergman, I. (1988) "Kvinnorna och byxorna" i *Fataburen*. Nordiska museets och Skansens årsbok, Stockholm, s. 33–55.
Bjurman, E.-L. (1995) *Barnen på gatan*. Stockholm: Tidens förlag.
Brenzels, B. M. (1983) *Daughters of the state. A Social Portrait of The First Reform School for Girls in North America 1856–1905*. Cambridge, Massachusetts: MIT P.

Brzycki, M.A. (2019) "Revolutionary Successors: Deviant Children and Youth in the PRC, 1959–1964", i Moruzi, K.; Musgrove, N. och Pascoe Leahy, C. (red.) *Children's Voices from the Past. New Historical and Interdisciplinary Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 285–304.
Burman, C. (2021) Om Maria Andersson: "Framtidens kvinnor. Mognad och medborgarskap i svenska flickböcker 1832–1921. *Svenska Dagbladet*, Under strecket 8 mars 2021, s. 20.
Burton, N. (2005/2020) *Den nya kvinnostaden. Pionjärer och glömda kvinnor under 2000 år*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
Davin, A. (1996) *Growing Up Poor. Home, School and Street in London 1870–1914*. London: Rivers Oram Press.
Dekker, R. och de Pol, L. van (1989/svensk översättning 1995) *Kvinnor i manskläder. En avvikande tradition. Europa 1500–1800*. Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
Ginzburg, C. (1989) *Ledtrådar. Essäer om konst, förbjuden kunskap och dold historia*. Stockholm: Häften för kritiska studier.
Gleason, M. (2016) "Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education". *History of Education*, Vol. 45 (4), s. 446–59.
Halldén, G. (2007) "Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv", i Halldén, G. (red.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, s. 25–40.
Hendrick, H. (2003) *Child Welfare: Historical Dimensions, Contemporary Debates*. Bristol: Policy Press.
Henschen, H. M. (red.) (1993) *Barn i stan från sekelskifte till nittital*. Stockholm: Folksam, Stockholms stadsmuseum, Tidens förlag.
James, A. och Prout, A. (1990) "Introduction" samt "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems", i James, A. och Prout, A. (red.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press, s. 1–6, 7–34.

- Liljequist, J. (1997) "Att inte kunna förstå sig är att inte att kunna leva." Om personlighet, identitet och kön i 1600- och 1700-talens Sverige", i Ericsson, T. och Guillemot, A. (red.) *Individ och struktur i historisk belysning: festskrift till Sune Åkerman*. Umeå: Institutionen för historia, Umeå universitet.
- Musgrove, N.; Passcoe Leahy, C. och Mouruzi, K. (2019) "Hearing Children's Voices: Conceptual and Methodological Challenges", i Moruzi, K.; Musgrove, N. och Pascoe Leahy, C. (red.) *Children's Voices from the Past. New Historical and Interdisciplinary Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 1–25.
- Odum, M. E. (1995) *Delinquent Daughters. Protecting and Policing Adolescent Female Sexuality in the United States, 1885–1902*. Chapel Hill & London: North Carolina University Press.
- SFS 1902:67 *Lag angående uppfostran åt vanartade och i sedligt afseende försummade barn*.
- Sköld, J. och Söderlind, I. (2014) *Fosterbarn i tid och rum. Lokal och regional variation i svensk fosterbarnsvård cirka 1850–2000*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Smith, G.T. (2019) "Muffled Voices: Recovering Children's Voices from England's Social Margins", i Moruzi, K.; Musgrove, N. och Pascoe Leahy, C. (red.) *Children's Voices from the Past. New Historical and Interdisciplinary Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 263–283.
- Sommestad, L. (1992) *Från mejerska till mejerist. En studie av mejeriyrkets maskuliniseringsprocess*, Lund: Arkiv.
- Sundkvist, M. (1994) *De vanartade barnen. Mötet mellan, barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925*. Uppsala: Hjelms.
- Svenska fattigvårdsförbundets kalender* (1913) Stockholm
- Söderlind, I. (1999) *Barnhem för flickor. Barn, familj och institutionsliv i Stockholm 1870–1920*. Stockholm: Stockholmia.
- Vehkalahti, K. (2016) "Dusting the archives of childhood: child welfare records as historical sources". *History of Education*, Vol. 45 (4), s. 430–455.

Wolke, L. E. (2017) *Lasse-Maja. Stortjuven som blev författare och legend*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Författarpresentation

Ingrid Söderlind är docent i Tema Barn Linköpings universitet och tidigare lektor vid Avdelningen Socialt arbete vid samma universitet (numera pensionerad). Hennes forskning rör barn och barndom i ett historiskt perspektiv med särskilt fokus på barn i utsatta miljöer och välfärdspolitik. Hon har bl.a. forskat om barnhem och fosterhem, och barndom och arbete. Söderlind är en av författarna till *Barnen och välfärdspolitiken. Nordiska barndomar 1900–2000* (2011). För närvarande forskar hon om svenska kommittéer som under 1930- och 1940-talet arbetade med hjälp till barn i krigsutsatta länder.

Adr: Ingrid Söderlind, Västerlånggatan 31,
111 29 Stockholm, Sverige.

E-post: ingrid.k.soderlind@telia.com

Barn 40 (1)

Adoptivfamiljers motiv till att göra återresor – föräldrars och barns perspektiv

Johanna Annerbäck (fd. Gustafsson)

Abstract

Den här kvalitativa artikeln baseras på intervjuer med svenska adoptivfamiljer och undersöker hur barn och föräldrar resonerar kring motiven till att göra en adoptionsåterresa. Genom en kombination av teorier om samtida föräldraskap och barns röst undersöks barns och föräldrars perspektiv både åtskilt och tillsammans. Artikeln visar att det i första hand är föräldrar, ibland i samråd med barnen, som initierar adoptionsåterresorna. Vidare visar analyserna att adoptionsåterresor är förenade med möjligheter och risker för både föräldrar och barn. Föräldrar tar, och tillskrivs via allmänna rekommendationer, ett stort ansvar för att bestämma om och när det i så fall är bäst att genomföra en adoptionsåterresa. Är det när barnet är litet eller vuxet? Artikeln visar hur adoptionsåterresor skapas i samtal mellan barn och föräldrar och blir till i ett dynamiskt, och stundtals motsägelsefullt, nätverk av allmänna rekommendationer, rädslor, förväntningar och önskningar om att göra det som är "rätt" för barnet både nu och sen.

Nyckelord: adoptionsåterresor, adoptivfamiljer, barns perspektiv, samtida föräldraskap

Adoptive families' motives for conducting adoption return trips – parents' and children's perspectives

Abstract

Based on interviews with Swedish adoptive families, this qualitative article explores children and parents' motives for a family adoption return trip (to the country of origin of the adopted child). Through a combination of theories about contemporary parenthood and children's perspectives, the stories of children and parents are explored both together and separately. The article shows that it is primarily the parents, sometimes in consultation with the children, who initiate the trips. The analysis also shows that adoption return trips are associated with opportunities as well as risks for both parents and children. Parents carefully consider when to take a return trip. Is it when the child is young or when she or he is older? The article shows how adoption return trips are constructed through conversations between children and parents. Return trips are informed by a dynamic and contradictory network of general recommendations, fears, expectations, and desires to do what is "right" for the child in the now and in the future.

Keywords: adoption return trips, adoptive families, children's perspectives, contemporary parenthood

Introduktion

Adoptionsåterresor har pågått i över 30 år och är numera en central symbol för adopterades rätt till sina ursprung (cf. Lindgren och Lind, 2009). Under början av 2000-talet aktualiserades adoptionsåterresor när *Spårlöst*, som följer vuxna adopterade som reser själva födelseländerna för att söka efter biologiska rötter, började sändas i svensk television (Gustafsson, 2020). Adoptionsåterresor kan ha olika funktioner men beskrivs kunna skapa en länk mellan då och nu, hjälpa adopterade att bygga upp sin identitet samt att förhålla sig till omgivningens frågor om ursprung (cf. Adoptionscentrum, 2022; Familjeföreningen för internationellt adopterade, 2022; Kinalotsen, 2022; Myndigheten för familjerätt och föräldraskapsstöd; Socialstyrelsen, 2015). Tidigare genomfördes adoptionsåterresor i första hand av vuxna men idag har det blivit vanligt att resa som barn tillsammans med familjen (Socialstyrelsen, 2015). Det är det den här artikeln handlar om.

I rekommendationerna gällande adoptivfamiljers återresor finns en övergripande spänning i att som adoptivförälder förhålla sig till bejakandet av ursprung, att göra en adoptionsåterresa, men samtidigt lyssna på det enskilda barnet (Socialstyrelsen, 2015). Numera har kommersiella reseföretag blivit ytterligare en rådgivande röst i diskurser om adoptionsåterresor. Reseföretagen rekommenderar adoptivfamiljer att göra en återresa när barnen är i åldrarna 9–12 år. Bland annat betonas det som bra att adopterade får en bild av varifrån de kommer innan tonåren och "identitetssökandet" drar igång. Adoptionsåterresan sägs även göra det möjligt att besöka platser som är viktiga för *familjen* (Kinalotsen, 2022).

Ett huvudargument i den här artikeln är att det inte går att studera antingen föräldrar eller barn när det kommer till adoptionsåterresor som genomförs av adoptivfamiljer med yngre barn, resorna behöver förstås som ett kollektivt arrangemang (cf. Gustafsson, 2020). Därför har barn och föräldrar i tio svenska adoptivfa-

miljer intervjuats om sina adoptionsåterresor. Tidigare studier visar att adoptivföräldrar är oerhört pålästa kring adoption, vad som rekommenderas, och att de genomför adoptionsåterresor för att bejaka barnens ursprung. På så sätt är adoptionsåterresor i mångt och mycket ett vuxenprojekt (Chin Ponte, Kim Wang och Pen-Shian Fan, 2010; Gustafsson, Lind och Sparrman, 2020; Wang, Chin Ponte och Weber Ollen, 2015; Powers, 2011). Yngre barns perspektiv på adoptionsåterresor finns det mindre forskning om. Att tidigare forskning dessutom visar att det kan variera hur unga vuxna adopterade vill förhålla sig till sitt ursprung samt att inte alla är intresserade av att göra en adoptionsåterresa (cf. Lindgren och Lind, 2009; Lindgren och Zetterqvist Nelson, 2014) reser frågor om varför familjeadoptionsåterresor initieras och genomförs? Hur det kommer sig att föräldrar bestämmer sig för att genomföra adoptionsåterresor medan barnen fortfarande är små? Vilka motiv anger de och vad säger det om att vara adoptivförälder idag? Hur pratar barn själva om att göra en adoptionsåterresa? Vilka motiv lyfter de fram och hur förhåller sig barns och föräldrars perspektiv till varandra?

För att analysera hur föräldrarna resonerar kring motiven till att göra adoptionsåterresor, och de avvägningar de har gjort under intervjuerna, tar jag hjälp av teorier om samtida föräldraskap. För att förstå föräldraskap krävs också en teoretisk inramning av barndom idag som kännetecknas av att barns röster och perspektiv erkänns och tillskrivs betydelse i allt högre grad än tidigare. Genom de teoretiska ramverken utforskas både barns och föräldrars perspektiv samt hur de förhåller sig till varandra för att fånga upp motiven till att genomföra adoptionsåterresor som familj.

Tidigare forskning

Adoptionsåterresor behöver förstås mot bakgrund av de betydelser som har tillskrivits ursprung inom den internationella adoptionskontexten. Under 1980-talet beto-

nades betydelserna av internationellt adopterades nationella och kulturella bakgrunder. Erfarenheter från adopterade visade att de mötte diskriminering i sin vardag (se Lind, 2011; 2012) och uppmärksammandet av ursprung var sammanlänkat med den politiska ambitionen att bemöta den växande främlingsfientligheten i det svenska samhället. Sedan 1990-talet har frågor om ursprung, och möjligheten att söka personliga rötter, lyfts av adopterade och adoptionsorganisationer (Lindgren och Lind, 2009) och den svenska ursprungsdebatten har visat två olika sidor kring hur ursprung ska hanteras. Medan en del adopterade uppmärksammar vikten av det personliga ursprunget och att de önskar mer stöd i frågor gällande det betonar andra problematiken i att framställa röttersök som en norm (Lind, 2011; se även Gustafsson, 2020; Jonsson Malm, 2011).

Ursprung har länge varit ett centralt tema inom adoptionsforskning och studier har visat att frågan om ursprung är komplicerad därför att det finns en rad olika sätt som ursprung kan bli viktigt för adopterade och då inte alla adopterade är intresserade av ursprung (cf. Lind, 2012; Lindgren och Lind, 2009; Lindgren och Zetterqvist Nelson, 2014; Kim, 2019). Forskning har även visat att adopterade tillskrivs ursprung av omgivningen (Osanami Törngren, Jonsson Malm och Hübinette, 2018) med konsekvensen att många adopterade upplever och tvingas förhålla sig till rasism (Hübinette och Tigervall, 2008; Hübinette och Andersson, 2012). När det kommer till adoptivföräldrar visar studier att föräldrar förhåller sig till rekommendationer rörande ursprung på olika sätt genom att integrera olika delar av födelselandet i familjen (Pylypa, 2018). Adoptivföräldrar upprätthåller kontakter i och konsumerar kulturella produkter från födelseländerna och reser tillbaka med sina barn (Gustafsson, 2020; 2021; Quiroz, 2012).

Frågor runt ursprung har därmed utforskats utifrån adopterades och adoptivföräldrars perspektiv men forskningen om adoptions-

återresor är relativt begränsad och visar i första hand hur vuxna adopterade förhåller sig till resorna, vilket har visat sig variera. Medan vissa adopterade ser adoptionsåterresan som ett sätt att resa hem, betraktar sig andra som turister (cf. Lindgren och Lind, 2009). Till skillnad från forskning som fokuserat på vuxna adopterades återresor indikerar studier om adoptivfamiljers återresor hur dynamiken mellan barn och föräldrar får betydelser för hur en adoptionsåterresa planeras och genomförs (Gustafsson et al., 2020). Exempelvis intar föräldrar till yngre barn en aktiv roll i beslut rörande röttersök och adoptionsåterresan (Wang et al., 2015). En amerikansk etnografisk studie om familjers adoptionsåterresor till Kina visar att föräldrar anser att resan är en viktig pusselbit för förståelsen för barnets bakgrundshistoria men även ett sätt att stärka identiteten inom adoptivfamiljen. Studien visar dessutom att besök till adoptionsspecifika platser i första hand tillgodoser föräldrarnas behov. Barnen, i åldrarna 8–12 år, upplever till exempel barnhemsbesöken som obekväma och anser att turistiska delar, som att få se pandor, är resans höjdpunkter (Powers 2011; cf. Gustafsson, 2020).

Att barn och föräldrar kan ha olika förhållningssätt till adoptionsåterresor visar även en annan amerikansk studie (Chin Ponte et al., 2011). Medan föräldrarna uttrycker en stark önskan att få mer information om barnens bakgrundshistorier, talar barnen, 8–11 år, mer om själva resorna, att resa långt och oron över att bli sjuka från mat eller vatten (Chin Ponte et al., 2011). I Barbara Yngvessons (2003) svenska studie talade de adopterade sällan om resan som ett återvändande eftersom de ansåg sig vara "svenskar". Föräldrarna uttryckte emellertid en stor entusiasm inför resan trots att den ansågs vara förenad med vissa risker; att barnets bakgrundshistoria visade sig vara för komplicerad och/eller att resan kunde få en negativ påverkan på banden inom adoptivfamiljen (Yngvesson, 2003).

Medan tidigare forskning visar hur adoptionsåterresor som görs av barn tillsammans med deras föräldrar blir ett gemensamt familjeprojekt (Gustafsson, 2020; Powers, 2011), indikerar den på samma gång att det inte går att anta att barn och föräldrar delar samma emotionella behov, önskemål och längtan efter att göra en resa (Gustafsson et al., 2020; cf. Chin Ponte et al., 2011; Wang et al., 2015). Argumentet som följer i den här artikeln är därför att vi behöver knyta an till både barns och föräldrars perspektiv för att förstå motiven till att göra adoptionsåterresor som familj.

Teoretiska utgångspunkter

Det samtida föräldraskapet

Teoretiskt sett diskuteras det samtida föräldraskapet utifrån olika perspektiv och trots skillnader i hur föräldraskap görs inom olika sociala grupper och kontexter har de kulturella och sociala förväntningarna på föräldrars engagemang ökat över tid (Forsberg, 2009). I begreppet "intensivt föräldraskap" beskrivs emotionella och tidsintensiva aspekter av det samtida föräldraskapet och uppmärksammas hur den neoliberala idén med fokus på individers ansvar, självstyrande och riskhantering har lett till en ökad press på föräldraansvaret för barn – och till en kultur av intensivt föräldraskap (Shirani, Henwood och Coltart, 2012). Teoretiseringen kring det intensiva föräldraskapet är sprungen ur Sharon Hays (1996) begrepp "intensivt moderskap" som beskriver hur mödrar investerar, och förväntas investera, tid, energi och pengar i att ge barn en, enligt experter, god uppfostran (Hays, 1996; Shirani et al., 2012). I det intensiva föräldraskapet betonas föräldrars individuella ansvar både för barns nutida och framtida behov vilket bygger på idéer om att ett engagerat föräldraskap kan påverka barns möjligheter och liv (Shirani et al., 2012). Bland annat åläggs föräldrar ett stort ansvar för långsiktig planering och riskhantering vad gäller barns fysiska och psykiska utveckling (Faircloth, 2014) vilket kräver specifika kunskaper

som föräldrar behöver tillskansa sig genom att vara engagerade, pålästa och följa både råd och rekommendationer. Föräldrar hålls på så sätt även moraliskt ansvariga om någonting går fel i barnets liv (Shirani et al., 2012).

Det samtida föräldraskapet formas därmed av olika aktörer på olika nivåer. Till exempel så reproduceras både normer och ideal om adoptivföräldraskap i adoptionspolitik och praktik genom medgivandeutredningar och föräldrautbildningar (Lindgren, 2016) vilket påverkar vad föräldrar upplever att de behöver investera i sitt föräldraskap för att göra det så bra som möjligt i förhållande till olika kontexter och personer; andra föräldrar, barn och professionella. Detta belyser komplexiteten i samtida föräldraskap, det är inte enbart ansvarsfyllt, intensivt och barncentrerat, föräldrar behöver dessutom balansera olika typer av förväntningar och ideal kring vad som utgör ett gott föräldraskap (cf. Sparrman, Westerling, Lind och Dannesboe, 2016). Att vara en god förälder innebär således att man behöver vara en bra förälder inom flera olika praktiker samtidigt. Att föräldraskapet dessutom är så pass barncentrerat idag betyder att det är dialogbaserat och inriktat på barnet som självständig individ (cf. Shirani et al., 2012). På så sätt är föräldraskapet tätt sammankopplat med den samtida synen på barn och barndom som kännetecknas av att barns perspektiv och aktörskap tillskrivs en allt större betydelse i familjen och samhället.

Den samtida synen på barn och barndom – betydelsen av barns perspektiv

Den samtida synen på barn och barndom i Sverige, och andra länder, präglas idag av inställningen att barn är kompetenta aktörer vars åsikter bör tillmätas betydelse och inkluderas i beslutsfattande på olika nivåer (cf. James och Prout, 2015). Den här artikeln bygger på huvudprincipen inom barn- och barndomsstudier, och numera samhället, att barnperspektiv och barns perspektiv är viktiga för förståelsen för

ett socialt fenomen, i det här fallet adoptivfamiljers återresor. Medan skillnaden mellan begreppen barnperspektiv och barns perspektiv handlar om vem som formulerar perspektivet, ett barn eller en vuxen, omfattar barnperspektivet att försöka förstå barns erfarenheter i relation till den kulturella och sociala kontext inom vilken barnet befinner sig (Halldén, 2003). Det kan exempelvis handla om hur politiska beslut och rekommendationer påverkar barns liv (Bergnehr, 2019). Barns perspektiv, å andra sidan, har länge använts för att påvisa barns kapacitet att redogöra för sina livsvärldar. Det har med andra ord varit viktigt för att uppmärksamma och etablera barns aktörskap både i forskning och i samhället (cf. James och Prout, 2015; Spyrou, 2016a).

Uptagenheten vid barns perspektiv, som i stor utsträckning har varit synonymt med röst, har emellertid enligt Spyros Spyrou (2016a; b) lett till antaganden om att vi med rätt metodologiska verktyg kan fånga barns autentiska perspektiv. Han menar att vi behöver utmana den teoretiska förståelsen av röst och vidga gränserna för vad röst inrymmer när vi tolkar barns perspektiv. Dels, menar Spyrou (2016a; b), så är barns röster performativa praktiker som behöver situeras i sina interaktionella och institutionella kontexter när de tolkas, dels omfattar röst även icke-normativa aspekter som tystnader vilka är viktiga att ta hänsyn till när vi vill försöka förstå barns perspektiv.

En teoretisk förståelse av tystnad betonar hur tystnad kan göras i det sagda och uppstå till exempel när någon talar men svarar på annat än det efterfrågade. Tystnad kan även göras genom förnekande, avvikande, undvikande och omformulerande svar på frågor. Sådana tystnader kan tolkas som strategier att maskera ett förhållningssätt gentemot ett ämne och därmed säga någonting viktigt (Morison och Macleold, 2014). Tystnad är på så sätt en konstitutiv del av rösten och hur röst utvecklas är en effekt av dynamiken i intervjusituationen, av frågor och ihärdighet hos den som ställer frågor (cf. Spyrou, 2016a; b).

Givet denna diskussion är barns perspektiv en teoretisk, metodologisk och politisk fråga. Ståndpunkten i den här artikeln är att barns perspektiv inte återger neutrala beskrivningar av barns utsagor, jag har gjort tolkningar av barns perspektiv på adoptionsåterresor (cf. Bergnehr, 2019; Gustafsson, 2020; Halldén, 2003). Barns perspektiv tillmäts emellertid lika stor betydelse som föräldrarnas och skillnader dem emellan har tolkats utifrån familjedynamiken under intervjuerna. Det här innebär att jag även har beaktat de sociala villkor som präglar intervjusituationer och hur de får effekt för både barns och föräldrars perspektiv.

Metod – intervjuer med barn, föräldrar och familjer

Den här studien är en del av ett större projekt om adoptionsåterresor som i första hand baseras på kvalitativa intervjuer med barn och föräldrar, enskilt och tillsammans. I studien deltar tio svenska adoptivfamiljer som har rekryterats via den svenska adoptionsorganisationen Adoptionscentrums lokala Facebooksidor, möten arrangerade av organisationen samt via två svenska reseföretag som säljer adoptionsåterresor till Kina. Familjerna som deltar består av etniskt vita föräldrar, både ensamstående föräldrar och heterosexuella par, som är medel- till höginkomsttagare. Barnen i familjerna är adopterade från Asien, Afrika och Sydamerika (Familjer 1–10). Totalt har 26 intervjuer genomförts med nio fokusbarn i åldrarna 6–13, fem syskon (både adopterade och icke-adopterade) i åldrarna 7–15 och 17 föräldrar, såväl mammor som pappor (Gustafsson, 2020).

Intervjuerna genomfördes under 2015–2018 och spelades in med hjälp av en diktafon. När familjerna tillät videofilmades intervjuerna som ett stöd för bearbetningen av materialet, för att se vem som talar när samt för att fånga aspekter som icke-verbala uttryck och de objekt som integrerades av familjerna under intervjuerna (cf. Danby, Ewing och Thorpe, 2011; Sparrman, 2005). Det inspelade materialet

består totalt av cirka nio timmar videomaterial och 20 timmar ljudmaterial. Målet var att intervjua varje familj två gånger, före och efter adoptionsåterresorna. Fyra återresor ställdes dock in eller sköts upp och en familj avstod efterintervjun av personliga skäl vilket betyder att endast hälften av familjerna intervjuats efter adoptionsåterresorna.

Samtliga förintervjuer, bortsett från en telefonintervju, genomfördes i familjernas hem där jag spenderade tre timmar till en hel dag. Det gav mig tid att lära känna barn och föräldrar och ger intervjuerna en etnografisk karaktär eftersom de kan situeras i en större familjekontext. Studien bygger på en multifamiljeintervjumetod och är uppbyggd utifrån en kombinerad ansats vilket innebär att föräldrar och barn intervjuades både tillsammans och individuellt (cf. Rezcek, 2014). Medan familjeintervjuerna gjorde det möjligt att fånga interaktionen mellan barn och föräldrar, gjorde de individuella intervjuerna att familjemedlemmar enskilt kunde uttrycka sina åsikter om resorna. Fördelarna med den här intervjumetoden var även flexibiliteten i att kunna anpassa intervjuerna efter vad barn och föräldrar kände sig bekväma med.

Studien har godkänts av den regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Dnr 2015/34131) och följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Bland annat har familjerna informerats om vad deras medverkan i studien innebär och att det är möjligt att närhelst avbryta denna medverkan. Inspelningarna från intervjuerna har behandlats så att inte obehöriga kan ta del av dem och lagras i enlighet med rådande riktlinjer. I transkriptionerna av inspelningarna, liksom i publikationer av forskningsresultat, har namnen på de som medverkar ersatts med pseudonymer. Samtycken inhämtades i relation till intervjuerna från såväl föräldrar som barn. Barnintervjuerna krävde liknande förberedelser som intervjuerna med föräldrarna men då föräldrar var de som initierade kontakt för deltagande i forskningsprojektet blev det viktigt att bygga upp ömsesidiga

förtroenden med barnen. Inför besöken reflekterade jag mycket kring intervjufrågor och potentiella maktassymetrier mellan barnen och mig som forskare, barnen och föräldrarna. Jag reflekterade även kring etiken runt att intervjua barn om frågor som potentiellt kunde uppfattas som känsliga. Detta resulterade bland annat i att familjerna fick ta del av intervjufrågorna före intervjuerna. Ingen förälder motsatte sig intervjufrågorna och under mötena med barnen var jag uppmärksam på deras reaktioner och gränser. Jag ställde exempelvis inte fler frågor under intervjuerna om jag har upplevde att barnen inte kände sig bekväma och/eller indikerade att de inte ville svara på en fråga av obehagsskäl.

Ljudinspelningarna från intervjuerna har transkriberats och sorterats i huvud- och underkategorier som har visualiserats i mind map-kartor. Analysprocessen har pendlat mellan ett induktivt och deduktivt förhållningssätt, mellan empiri och teori (Alvesson och Skoldberg, 2009). Den initiala kategoriseringen av materialet bearbetades nära intervjuerättelserna, medan senare bearbetningar även har drivits av teoretiska förhållningssätt. Den här studien fokuserar på huvudkategorin motiv, som består av barns och föräldrars resonemang om besluten att göra en adoptionsåterresa, vad de vill göra och varför. Analysen kommer att visa hur föräldrans ansvar, barns perspektiv, spridda förväntningar, möjligheter och farhågor sammanstrålar vilket belyser komplexiteten i att fatta beslut om att göra en adoptionsåterresa som familj.

Analys

Det krävs, menar jag, ett grepp som tar både föräldrars och barns perspektiv i beaktande för att kunna analysera adoptionsåterresor som görs av barnfamiljer. Därför fokuserar jag på båda. Adoptivföräldrarna som deltagit i den här studien är, liksom tidigare forskning visar, både pålästa och medvetna om ursprungsdiskursen och adoptionsåterresor. I intervjuerna med föräldrarna kan jag se hur de kopplar resonemang till såväl råd och rekommendationer som tidigare forskning och olika adop-

tionsforum på Internet. Därför introducerar jag först hur föräldrarna talar om besluten och motiven till att göra en adoptionsåterresa, där efter lyfts barnens perspektiv fram och avslutningsvis synliggörs familjeperspektivet.

Föräldrar om motiven till att resa

Tidigare forskning om familjers adoptionsåterresor visar att föräldrar drivs av sin önskan att få veta mer om barnens biologiska rötter och/eller viljan att fylla de kunskapsluckor som finns i barnens tidiga liv (Chin Ponte et al., 2010; Powers, 2011; Wang et al., 2015). Majoriteten av föräldrarna i den här studien har inte någon utförlig information om barnens biologiska bakgrunder och menar inte heller att resan har som syfte att få mer kunskap om dem. Föräldrarna berättar emellertid att de upplever det som betydelsefullt för barnet att få möta en person under resan som minns och kan berätta om barnet som liten, de har därför upprätthållit en mer eller mindre sporadisk kontakt med olika personer i födelseländerna, som fosterfamiljer och barnhemspersonal (familjer 1, 3, 6, 8, 10). En förälder har exempelvis frekvent skickat brev med foton på sin dotter till barnhemmet i hopp om att personalen ska minnas henne under resan tillbaka.

Utöver möjligheten för barnen att möta, och bli ihågkommen av, en person som fanns närvarande under den första tiden i livet önskar föräldrarna att resan ska ge barnen minnen från och en ökad kunskap om födelseländerna. En förälder, Karl, säger han vill ge sin dotter möjligheten att ligga "steget före" genom att hon får besöka Kina och lära sig mer om landet så hon får en bild av vem hon är (Familj 9). En annan förälder, Elisabeth, menar att

Jag vill att hon ska ha en bra känsla för vad Indien är liksom, och liksom ha en relation till landet [...] någonting som hon kan vara stolt över. Att Indien är ett av världens största länder och att, ja, det tycker hon ju, att om hon hör något om Indien så ropar hon till och säger titta det är mitt land (familj 10).

Adoptionsåterresorna fyller på så sätt olika funktioner samtidigt antyder motiven till att genomföra resorna på ett generellt plan att föräldrarna drivs av önskan att resan ska generera stolthet över födelseländerna och stärka barnens relationer till dem. En del föräldrar har även resonerat runt motiven till att göra en adoptionsåterresa i relation till svårigheter kopplade till adoptionen i barnens vardagliga liv. I en familj berättar föräldrarna att deras tolvåriga dotter Minna bär på många frågor om sitt ursprung i vardagen, och de hoppas att resan kan ge svar på dem (familj 8; se även familj 9). En annan förälder berättade att dottern upplever det som jobbigt att inte se ut som sina vänner varför det är viktigt att hon får uppleva att se ut som majoritetsbefolkningen i födelselandet (familj 10).

En adoptionsåterresa drar allmänna rekommendationer om ursprung till sin spets eftersom den gör det möjligt för barn att lära om och uppleva sina födelseländer – vilket föräldrar uttrycker som det främsta motivet till att genomföra resan. Föräldrarnas berättelser om motiven till att resa skiljer sig stundtals men vad som sammanstrålar dem är att de indikerar ett intensivt adoptivföräldraskap präglad av både föräldraskapsideal och förväntningar om ursprung (cf. Gustafsson, 2020; Gustafsson et al., 2020). Detta blir synligt i de mer eller mindre intensiva ansträngningarna att bibehålla kontakt med personer i födelseländerna och i föräldrarnas uttryckta motiv till att resa. Att föräldrarna investerar engagemang, tid och pengar i adoptionsåterresorna med förhoppningar om att resorna ska vara bra för barnen både nu och i framtiden visar hur föräldrarnas svar för ursprung även blir en del av vardagen för dessa föräldrar.

Föräldrar om adoptionsåterresornas betydelser i förhållande till risker

Ansvar för att hantera frågor kring ursprung och adoptionsåterresor är på olika sätt unikt för adoptivföräldraskapet och tidigare forskning indikerar att föräldrar genomför adop-

tionsåterresor med barn trots att de anser att en adoptionsåterresa även är förenad med en viss risk (cf. Powers, 2011; Yngvesson, 2003). Föräldrarna i den här studien har lyft fram risken i att resan kan bli traumatisk, känslös eller stressig för barnet (familjer 2, 3, 4, 5, 6, 9). Tre familjer i den här studien planerade att resa tillsammans med andra adoptivfamiljer (familjer 4, 5, 8) och under en föreläsningsintervju med en av de här föräldrarna, Helena, betonar hon att barnhemsbesöket känns kritiskt eftersom det kan bli känslösamt för hennes dotter Alma. Helena säger vidare att det kan bli knepigt i vissa situationer om Alma känner påtryckningar från övriga resenärer och gör någonting som hon egentligen inte vill.

Trots de olika riskerna lyfter Helena fram fördelarna med adoptionsåterresan och menar att själva resandet tillsammans med andra familjer kan göra upplevelsen bättre. Helena tror även att resan kommer vara hjälpsam för dottern senare under tonårstiden när funderingar kring ursprung dyker upp (familj 5). Det framkommer inte varför Helena tror att funderingar kring ursprung kan dyka upp specifikt under tonårsperioden, och inte existerar redan nu, men liknande perspektiv framkommer i flera föräldrars berättelser och en annan mamma berättar att det är en idé som har förankrats hos adoptivföräldrar genom olika typer av information om adoptionsåterresor och i forum på *Internet* (familj 3). Ett av reseföretagen som säljer adoptionsåterresor rekommenderar familjer att resa när barnen är i tioårsåldern, innan tonårsperioden kommer igång, eftersom barnen kan förstå och minnas vad de upplever under en adoptionsåterresa utan att "gå alltför djupt in i analyser och funderingar" (Kinalotsen, n.d, s.4).

Det intressanta i Helenas resonemang är emellertid inte enbart föreställningen om när det är lämpligt att genomföra en adoptionsåterresa, det vill säga före tonårstiden. Det är även intressant hur den möjliga vinsten med en adoptionsåterresa blir ett sätt att legitimera något som på samma gång anses vara

riskfyllt och som potentiellt inte går helt i linje med vad barnet vill eller är redo för just nu. I resonemanget går det att skönja balansgången mellan att fatta ett beslut som å ena sidan är riskfyllt för barnet här och nu men som å andra sidan ger barnet erfarenheter som kan bli värdefulla i framtiden. Här synliggörs utöver ett intensivt, och barncentrerat, föräldraskap som beaktar barnets nutid som framtid (cf. Shirani et al., 2012) även hur svårt, om inte omöjligt, det blir för adoptivföräldrar att göra rätt i förhållande till adoptionsåterresor.

Denna ambivalens är även synlig ibland föräldrarna som uttrycker sig kritiskt om adoptionsåterresor i dess traditionella form för barn (familjer 2, 3, 6). De här föräldrarna ifrågasätter lämpligheten i att besöka barnhem, möta fosterfamiljer och/eller biologiska släktingar. Caroline som är mamma till sjuåriga Jacob berättar, liksom andra föräldrar, under en föräldraintervju att hon läser mycket om adoptionsåterresor. Hon har hört vuxna adopterade kritisera adoptionsåterresor för barn och menar att föräldrar behöver reflektera över den makt de har att fatta beslut om adoptionsåterresor och de eventuella konsekvenser det medför. Caroline säger att hon vill att Jacob ska få fatta beslut om till exempel röttersök när han blir äldre (familj 3, se även familj 6). Liknande perspektiv framkommer under en föräldraintervju med Diana som ska göra en, vad hon själv benämner som, turistresa till sin nioåriga dotter Julias födelseland. Under en diskussion om adoptionsåterresor för barn säger Diana att hon tror att adoptionsåterresorna sällan initieras av små barn och att föräldrar har stor möjlighet att påverka barnets vilja (familj 2).

Carolines och Dianas berättelser om motiven till att resa tillbaka till barnens födelseland både liknar och skiljer sig från övriga föräldrars vars avsikt är att besöka barnhem eller andra platser knutna till barnens personliga bakgrund. Det gemensamma i resonemangen är syftet att ge barn en positiv upplevelse av landet de föddes i medan skillnaden är aktivite-

terna som anses lämpade att representera det. Riskerna med resan tillbaka hanteras av den senare gruppen föräldrar genom att förskjuta fokus från det enskilda barnet till hela familjen, att göra en turistresa tillsammans och inte en adoptionsåterresa. Genom denna förskjutning sker en förhandling om det goda föräldraskapet (Sparrman et al., 2016) som här representeras av det som lämnar adoptionsåterresebeslutet till barnet att själv fatta i framtiden.

På ett övergripande plan åskådliggörs på så sätt olika adoptivföräldraskapsideal i föräldrarnas berättelser som visar hur olika delar av det goda föräldraskapet (Sparrman et al., 2016) behöver balanseras i beslut om adoptionsåterresor. Det goda föräldraskapet utgör en utgångspunkt för kritiska reflektioner kring lämplighet, ålder, tvång och vem som bör, och har makt att, fatta beslut om adoptionsåterresor. Föräldrarnas resonemang belyser därmed dilemmat som är förenad med det goda adoptivföräldraskapet, att förhålla sig till rekommendationer om ursprung, vara lyhörd inför det enskilda barnets behov i kombination med ansvaret att fatta rätt beslut i relation till både nuet och framtiden.

Barns perspektiv på en adoptionsåterresas betydelser

Medan föräldrarna uttrycker en rad motiv som visar på en adoptionsåterresas betydelse har de flesta barnen i den här studien inte en lika tydlig åsikt om varför de ska resa eller huruvida de faktiskt vill resa (cf. Chin Ponte et al., 2010; Powers, 2011). I en syskonintervju med åttaåriga Måns som är adopterad och hans äldre bror Jens som inte är adopterad, samtalar vi om adoptionsåterresan som genomfördes av deras mamma Yvonne. Under syskonintervjun ställer jag upprepade gånger frågor om Yvannes resa för att ta reda på huruvida syskonen vill resa till Måns födelseland någon gång. Under intervjun med syskonen fokuserar barnen främst på lek-sakerna som Yvonne tog med sig hem. Senare och först när hans äldre bror har svarat att han nog skulle vilja resa till födelselandet så svarar

Måns att även han vill resa dit och testa maten där. Efter några sidospår i diskussionen tillägger Måns att han kan tänka sig att träffa sin fostermamma och mot slutet av diskussionen säger han att han "gillar att resa för då får man såna här guldkort och sånt" (familj 1).

Måns svar kan tolkas på olika sätt och peka på en viss ovilja att tala om adoptionsåterresor eller på att Måns, av olika anledningar, trots allt inte är så intresserad av att göra en resa. Under intervjun uttalar Måns inte samma känslomässiga motiv till att göra adoptionsåterresan som hans mamma gör när hon under en föräldraintervju beskriver att hon gärna vill visa sin tacksamhet till fosterföräldrarna som tog hand om hennes son (cf. Chin Ponte, 2010; Powers, 2011). Samtidigt visar Måns att han är medveten om en adoptionsåterresas särskilda karaktär genom att nämna sin fostermamma men för Måns verkar själva resandet och maten under resan vara det centrala och han drar flera gånger paralleller mellan en adoptionsåterresa och en vanlig familjesemester.

Det har även andra barn gjort under intervjuerna och även om några barn berättar att de vill besöka barnhemmet de bodde på och/eller träffa personalen som arbetade där (familjer 8, 9) är det i första hand turistattraktioner som lyfts fram av barn själva när jag frågar vad de ser mest fram emot. Nioåriga Julia, som intervjuas tillsammans med sin mamma Diana, säger exempelvis att hon tycker att det ska bli roligt att resa till födelselandet trots att hon inte riktigt vet vad de ska göra. Hon säger att hon kan tänka sig att bada (familj 2). Tolvåriga Minna, som intervjuas enskilt, svarar att adoptionsåterresan känns som en "vanlig familjesemester". Därefter räknar hon upp vad hon vill göra, hon ser bland annat fram emot att få dricka kokosnötsmjölk ur en kokosnöt, att få shoppa och åka till en paradiso. Det här är aspekter av resan som kan tänkas symbolisera att det är just den vanliga familjesemestern som hon beskriver initialt (familj 8; se även familjer 2, 3, 6, 7, 9).

Att barn uppehåller sig vid familjesemesteraktiviteter och turistattraktioner tolkar jag som ett sätt för barnen att förhålla sig till adoptionsåterresan utifrån de kunskaper som de själva har om landet, om semestrar och vad man göra då. Kanske kan det även vara ett sätt för barn att avdramatisera eller tona ned förväntningarna inför adoptionsåterresan. Aktiviteterna som barn lyfter fram är inte alltid typiska för födelselandet men de är ofta ett uttryck för barnens intressen, vad de tycker om att göra, se och äta. Det är med andra ord inte nödvändigtvis aktiviteter kopplade till barnens personliga ursprung, vilka blir synliga i föräldrarnas motiv, som är fokus när barn berättar vad de vill göra under en adoptionsåterresa – och varför de vill resa tillbaka. Barnens perspektiv lär oss därför om återresors potential att fyllas med olika betydelser, de nyanserar vad en adoptionsåterresa kan vara för barn själva och även mer allmänna, vuxna förhållningssätt till adoptionsåterresors betydelser.

Barn och deras farhågor inför resan

Tidigare forskning visar att barn, liksom föräldrar, kan ha ett ambivalent förhållningssätt till adoptionsåterresor. Barn oroar sig till exempel för att resa långt eller för att bli sjuka av maten (Chin Ponte et al., 2010). Medan föräldrar, som nämndes tidigare, kan oroas för en resas känslomässiga konsekvenser har barnen i den här studien uttryckt en oro för mer allmänna risker som att flygplanet kan krascha (familj 3), att vattnet kan vara smutsigt (familj 4) eller att de får möta otäcka djur (familj 8). Barn talar även om mer specifika risker med adoptionsåterresan som de baserar på sin kunskap om födelseländerna. En pojke, sjuåriga Jacob, tvekar till exempel när han under en familjeintervju får frågan om han vill besöka barnhemmet som han bodde på. Han berättar att han då blir tvungen att bära munskydd eftersom han och många andra barn var sjuka när han bodde där. Det visar sig att en pojke som han delade rum med på barnhemmet dog, något hans mamma bekräftar (familj 3). En annan pojke, sexåriga

Emil, berättar under en barnintervju att han enbart vill resa om det inte kommer några malariamyggor. Han berättar att han har sett på tv att det finns sådana i födelselandet. Mot slutet av intervjun när jag frågar om det är något som han funderar över eller vill fråga mig om så frågar han var kannibaler finns. Jag svarar att jag är osäker men att det i alla fall inte finns många och att de nog är långt ifrån oss. Då säger Emil "det var så att mamma och pappa sa Afrika så jag vill nog inte åka dit än" (familj 6).

Liksom andra barn i studien återkommer Emil till olika farhågor inför adoptionsåterresan. Farhågorna indikerar ett visst tvivel inför vissa aktiviteter under resan, och möjligtvis även inför resan som sådan. Mot bakgrund av barnens berättelser är det viktigt att lyfta fram att en adoptionsåterresa inte enbart är förenad med möjligheter. Att barn lyfter olika typer av risker och farhågor med en adoptionsåterresa säger någonting om de insatser som potentiellt behöver göras av barnen för att göra en adoptionsåterresa.

Betydelsen av att få med barnen i adoptionsåterreseprojektet

Under intervjuer med barnen så har de ibland svarat avledande, undvikande och kort på frågor om födelselandet och adoptionsåterresan (familjer 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9). Under en intervju med Simona, där pappa Gunnar var med, svarar hon till exempel "nej" och "jag vet inte" på frågorna om återresan samtidigt som Gunnar försöker uppmuntra till utvecklade svar. Senare frågar jag Simona om hon vet vad de ska göra på resan, hon svarar "nej" men Gunnar säger "Det är ju en sak som vi ska göra som vi har pratat om att vi ska göra hur det än blir med allt annat", Simona svarar "vadå", Gunnar säger "Vi ska åka till barnhemmet va?" och hon svarar då "Mm" (familj 4). Under intervjun träder Gunnar således in, ställer följdfrågor och anstränger sig för att visa hur familjen har talat om resan tidigare för att få Simona att själv berätta om den, vad hon vet och hon vill göra.

Simona är inte ensam om att svara kort på frågor som berör adoptionsåterresan och födelselandet. Under en familjeintervju tillsammans med Helena och åttaåriga Alma så berättar Helena att Alma har en komplicerad relation till sitt födelseland och att hon ställer frågor om varför hon blev lämnad där. Längre trodde Alma till exempel att hon skulle bli "kidnappad" när hon mötte människor med östasiatiska utseenden (familj 5). Under familjeintervjun talar Alma gott om en tidigare resa till födelselandet och säger även att det är hennes favoritresmål. När Alma och hennes mamma diskuterar den tidigare resan och vad som var särskilt bra så framträder en rad positiva aspekter av landet, och mamman säger bland annat att de uppskattar maten och delar sedan med sig av några matminnen därifrån. Jag frågar därför om Alma vet någonting om landet, om adoptionsåterresan, vad de ska göra och om hon ser fram emot något. Alma svarar "jag vet inte" och "nej". Helena nämner då att de har talat lite om adoptionsåterresan, vilket Alma instämmer i. Helena frågar vidare om vad de har pratat om, Alma svarar då "jag vet inte". När Helena säger att de ska besöka barnhemmet svarar Alma "ja" (familj 5).

Almas, liksom Simonas, svar på de specifika frågorna om adoptionsåterresan symboliserar tystnader som visar hur barns perspektiv är mer komplexa än vad orden ger sken av, tystnaderna görs av barn i relation till frågor som de antagligen har kunskap om (cf. Spyrou, 2016a). Under intervjun med Alma och Helena visar Alma att hon har kunskap om födelselandet, vad man kan göra där och vad de ska göra under adoptionsåterresan. På samma gång svarar hon nej och att hon inte vet. Det kan finnas flera orsaker till att Alma, och andra barn, besvarar frågorna på det här sättet. Kanske kan svaren indikera ett obehag inför intervjufrågorna, ett motstånd gentemot att pekas ut som 'avvikande' eller mot förväntningarna som existerar inom intervjukontexten om ett tyckande om adoptionsåterresor. Kanske indikerar tystnaderna att Alma har svårt att förhålla sig

till resan eftersom den är belägen långt fram i tiden, eller de potentiella maktasymmetrierna i intervjukontexten, att hennes mamma är med och lyssnar, och att jag som forskare ställer frågor. Intervjusituationen med Alma präglas dessutom av spänningen mellan mammans berättelse om dotterns farhågor och Almas korta svar på frågorna. Resonerar vi runt Almas tystnad i relation till kontexten som omgärdar den är det möjligt att tolka den som ett uttryck för en rad olika förutsättningar, känslor och rädslor. Vad som skulle kunna tolkas som okunskap eller ointresse från Almas håll kan därmed vara en avsiktlig tystnad som är laddad med en särskild betydelse (cf. Spyrou, 2016a; b).

Under intervjuerna med Alma och Helena, och med Simona och Gunnar utvecklas barnens svar och tystnader succesivt med hjälp av föräldrarna (cf. Spyrou, 2016). Under intervjuerna har föräldrarna haft större kunskap om vad barnen vet eller inte, ihärdigt har de följt upp svar utifrån sina kunskaper och intressen. Det intressanta här är inte enbart dynamiken mellan föräldrars och barns perspektiv och hur de enskilt och tillsammans nyanserar vår förståelse för adoptionsåterresor som genomförs av familjer, utan även hur angeläget det verkar vara för föräldrarna att barnen uttrycker sina perspektiv och visar vad de "vet" om resan.

Slutdiskussion

Den här artikeln har belyst olika motiv som barn och föräldrar lyfter fram till att genomföra adoptionsåterresor. Analyserna visar att adoptivfamiljer möter och förhåller sig till en mångfald av rekommendationer och förväntningar som får konsekvenser för hur och varför en adoptionsåterresa initieras och genomförs (cf. Chin Ponte et al., 2011; Powers, 2011). Adoptivföräldrar ges, och tar, ett stort ansvar för ursprung och dess betydelse för barnets utveckling och analyserna visar att adoptionsåterresan blir ett sätt att ta det ansvaret och den blir därmed en viktig del av adoptivföräldragörandet.

Föräldrarna i den här artikeln engagerar sig och investerar i resorna på olika sätt och föräldrarnas intensiva ansträngningar att skapa förutsättningar för att göra en adoptionsåterresa är ett sätt att göra ett gott adoptivföräldraskap på (cf. Sparrman et al., 2016 "Doing good parenthood"). Bland annat skapas det goda adoptivföräldraskapet i diskussionerna om motiven till att genomföra en resa men analyserna pekar också på dilemmat som adoptivföräldrar ställs inför. Dilemmat är att rekommendationerna förutom betoningen på betydelsen av att ge barnen tillgång till sina ursprung även lyfter fram vikten av att beakta det *enskilda* barnets behov, ett ansvar som åläggs föräldrarna. Föräldrarnas berättelser vittnar om detta dilemma och analyserna visar att barnens hälsa och välmående står på spel parallellt med att leva upp till det goda föräldraskapet. Risker med att avstå en adoptionsåterresa är att det kan bli svårt för barnen senare i livet, risken med att genomföra en resa är att barnen inte klarar av det just nu. Föräldrarna i studien balanserar olika risker och behöver kunna göra väl avvägda val som tar hänsyn till riskerna, möjligheter, nuet och framtiden på en och samma gång för att kunna göra ett gott adoptivföräldraskap. Det innebär att olika föräldraskapsideal behöver balanseras i beslut om en adoptionsåterresa ska göras eller inte. Det är med andra ord svårt att bli en god förälder hur man än väljer. Föräldrar kan tänka och göra rätt, men oavsett vilket beslut som fattas kan utfallet potentiellt bli dåligt för barnen.

Barns, å andra sidan, resonande perspektiv, avledande svar och tystnader i intervjuerna indikerar att barn inte nödvändigtvis är lika aktiva och drivande i resan som deras föräldrar (cf. Wang et al., 2015). Barnens diskussioner om vad de vill göra under resan och varför indikerar att barnen och föräldrarna inte nödvändigtvis delar samma önskemål inför resan och att motiven kan skilja sig åt. Medan analyserna visar att riskerna med att göra en resa blir synliga i barns resonemang, framstår re-

sornas möjligheter inte lika tydligt. Barnen i studien förknippar en adoptionsåterresa med både farhågor och oro och har därmed, liksom föräldrarna, ett ambivalent förhållningssätt till adoptionsåterresor.

Precis som i tidigare forskning betraktar många barn i första hand resan som en "vanlig" familjesemester (cf. Powers, 2011). När barn berättar om vad de vill göra under resan knyter de an till deras personliga intressen som inte nödvändigtvis är knutna till födelselandet. Barnens resonemang förskjuter fokus från barnet som individ till familjen eftersom aktiviteterna symboliserar sådant som barnen brukar göra tillsammans med familjemedlemmarna både i vardagen och på andra semesterresor. Det som är viktigt här är att barnens perspektiv nyanserar de allmänna-, vuxna-, och kommersiella rekommendationerna som framhåller att och framförallt varför det är viktigt att göra adoptionsåterresor.

Studien visar vidare vikten av att fråga barn om hur de ser på att göra en adoptionsåterresa och att beakta både barns och föräldrars perspektiv. Varken barn eller föräldrar kan förstås ur kontext eftersom adoptionsåterresorna är något som i så stor utsträckning präglar familjerna. Barns och föräldrars berättelser tillsammans fångar hur samtliga familjemedlemmar investerar i resan och i familjen. Både föräldrar och barn förhandlar om adoptionsåterresors potentiella inriktningar och betydelser. Familjerna brottas i sina diskussioner med olika aspekter av återresorna och föräldrarna jobbar med att få med sig barnen för att hitta ett sätt att "göra rätt" på lång sikt. Analyserna visar att det krävs hårt arbete för föräldrarna att få ihop adoptionsåterreseprojektet rent moraliskt. Det syns inte minst i de intervjusituationer där barnen är med och föräldrarna griper in för att hjälpa barnen att svara. Barnens ambivalens gör projektet osäkert och ställer det goda adoptivföräldraskapet, och familjeprojektet, på spel. Rekommendationerna pratar om att värna barnet men analyserna av intervjuerna med

föräldrarna lyfter fram dilemman de ställs inför, exempelvis att förhålla sig till ett potentiellt ointresse hos barnet inför att göra resan och/eller den egna oron inför vad som kan gå fel.

Motiven till att genomföra adoptionsåterresor som familj blir på så vis till i ett rörligt och rörligt samspel mellan barn och föräldrar och i ett nätverk av olika rekommendationer, förhoppningar, möjligheter, önskningar, risker och rädslor. Sammantaget visar analyserna att det inte finns ett enkelt rätt eller fel kring när, hur och om adoptionsåterresor ska göras. Det finns inte heller ett enkelt motiv till varför familjer väljer att göra en adoptionsåterresa.

Övriga upplysningar

Forskningsdata förvaras på Institutionen för Tema – Tema Barn och kan erhållas, på särskilda grunder, genom författaren. Studien har etikgranskats och godkänts av den regionala etikprövningsnämnden vid Linköpings universitet (Reg. Nr 2015/34131)

Referenser

- Adoptionscentrum (2022) *Återresa*. Tillgänglig: <https://www.adoptionscentrum.se/sv/adopterad/aterresa/> (hämtad 2022-01-23).
- Alvesson, M. och Sköldberg, K. (2009) *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. 2. ed. Los Angeles: SAGE.
- Bergnehr, D. (2019) Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en Begreppsdiskussion, *Nordisk tidsskrift för pedagogikk och kritikk*, 5, s. 49– 61. Doi: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Chin Ponte, I. Kim Wang, L. och Pen-Shian Fan, S. (2010) Returning to China: The experience of adopted Chinese children and their parents, *Adoption Quarterly*, 13(2), s. 100–124. Doi: <https://doi.org/10.1080/10926755.2010.481039>
- Danby, S., Ewing, L. och Thorpe, K. (2011) The novice researcher: Interviewing Young Children, *Qualitative Inquiry*, 17(1), s. 74–84. Doi: <https://doi.org/10.1177/1077800410389754>
- Faircloth, C. (2014) Intensive parenting and the expansion of parenting, i Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. och Macvarish, J. (red.) *Parenting culture studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, s. 25–50.
- Familjeföreningen för internationellt adopterade (2022) *Återresor*. Tillgänglig: <http://ffia.se/medlem/aaterresor.aspx> (hämtad 2022-01-23).
- Forsberg, L. (2009) *Involved parenthood: everyday lives of Swedish middleclass families*, Linköpings universitet, Diss. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-18680>
- Gustafsson, J. (2020) *Adoptivfamiljers återresor till barnens födelseländer*. Linköping: Linköpings universitet. Diss. Tillgänglig: 10.3384/diss.diva-171899
- Gustafsson, J., Lind, J. och Sparrman, A. (2020) Family memory trips – Children's and parents' planning of adoption return trips, *Journal of Heritage Tourism*, 15(5), s. 554–566. Doi: <https://doi.org/10.1080/1743873X.2019.1702666>
- Gustafsson, Johanna. (2021) Adoption return trips: Family tourism and the social meanings of money, *Tourist Studies*, 21(2), s. 219–234. Doi: <https://doi.org/10.1177/1468797620977543>
- Halldén, G. (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), s. 12–23.
- Hays, S. (1996) *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Howell, S. (2009) Return journeys and the search for roots: Contradictory values regarding identity, i Marre, D. och Briggs, L. R. (red.) *International Adoption: Global Inequalities and the Circulation of Children*. New York University Press, s. 256 – 271.
- Hübinette, T. och Tigervall, C. (2008). *Adoption med förhinder: samtal med adopterade och adoptivföräldrar om vardagsrasism och etnisk identitet*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

- Hübinette, T. och Andersson, M. (2012) Between colourblindness and ethnicisation: Transnational adoptees and race in a Swedish context, *Adoption & Fostering*, 36(3–4), s. 97–103. Doi: <https://doi.org/10.1177/030857591203600310>
- James, A. och Prout, A. (2015) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. 3 uppl. London: Routledge.
- Jonsson Malm, C. (2011) *Att plantera ett barn: internationella adoptioner och assisterad befruktning i svensk reproduktionspolitik*. Lund: Lunds universitet. Diss. Tillgänglig: <https://lup.lub.lu.se/search/publication/345d856a-2207-4c20-b5d5-5e3cbfcca187>
- Kim, E. (2019) My folder is not a person: Kinship knowledge, biopolitics, and the adoption file, i Bamford, S. C. (red.) *The Cambridge handbook of kinship*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 451–479.
- Kinalotsen (2022) *Kinalotsens handbok för en lyckad återresa*. Tillgänglig: <https://kinalotsen.se/wp-content/uploads/2019/01/Kinalotsens-handbok-infor-aterresor.pdf> (hämtad 2022-01-23).
- Lind, J. (2011) Roots, origins and backgrounds. An analysis of their meanings in the creation of adoptive families in Sweden. *Childhood*, 19(1), s. 115–128. Doi: <https://doi.org/10.1177/0907568211409077>
- Lind, J. (2012) 'As Swedish as anybody else' or 'Swedish, but also something else'? Discourses on transnational adoptee identities in Sweden, *Adoption and Fostering*, 36(85), s. 85–96. Doi: <https://doi.org/10.1177/030857591203600309>
- Lindgren, C. och Lind, J. (2009) Resa tillbaka: om adoption, identitet och ursprung, i Lind, J. (red.) *Historien, barnen och barndomarna: vad är problemet?: en vänbok till Bengt Sandin*, s. 193–214. Linköping: Linköpings universitet, s. 193–214
- Lindgren, C. och Zetterqvist Nelson, K. (2014) Here and now – there and then: Narrative time and space in intercountry adoptees' stories about background, origin and roots, *Qualitative Social Work*, 13(4), s. 539–554. Doi: <https://doi.org/10.1177/1473325013502376>
- Lindgren, C. (2016) Time for good parenthood: A study of intercountry adoption assessment, i Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J. och Dannesboe, K. i (red.) *Doing good parenthood: ideals and practices of parental involvement*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, s. 17–27.
- Morison, T. och Macleod, C. (2014) When veiled silences speak: reflexivity, trouble and repair as methodological tools for interpreting the unspoken in discourse-based data, *Qualitative Research*, 14(6), s. 694–711. Doi: <https://doi.org/10.1177/1468794113488129>
- Myndigheten för familjerätt och föräldraskapsstöd (2022) *Att söka sitt ursprung*. Tillgänglig: <http://mfof.se/internationella-adoptioner/soka-sitt-ursprung/> (hämtad 2022-01-23).
- Osanami Törngren, S., Jonsson Malm, C. och Hübinette, T. (2018) Transracial families, race, and whiteness in Sweden, *Genealogy*, 4(2), s. 1–16. Doi: <https://doi.org/10.3390/genealogy2040054>
- Powers, J. (2011). *Going Away to Find Home: A Comparative Study of Heritage/Homeland Tourism*. Department of Sociology, Duke University. Diss.
- Pylypa, J. (2018) Talking about culture with internationally adoptive parents: An anthropological perspective, *Adoption Quarterly*, 21(2), s. 102–119. Doi: <https://doi.org/10.1080/10926755.2018.1448916>
- Quiroz, P. (2012) Cultural tourism in transnational adoption: 'Staged authenticity' and its implications for adopted children, *Journal of Family Issues*, 33(4), s. 527–555. Doi: <https://doi.org/10.1177/0192513X11418179>
- Reczek, C. (2014) Conducting a multi family member interview study, *Family Process*, 53(2), s. 318–335. Doi: 10.1111/famp.12060

- Shirani, F., Henwood, K och Coltart, C. (2012) Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent, *Sociology*, 46(1), s. 25 –40. Doi: <https://doi.org/10.1177/0038038511416169>
- Sparrman, A. (2005) Video recording as interaction: Participant observation of children's everyday life, *Qualitative Research in Psychology*, 2(3), s. 241–255. Doi: <https://doi.org/10.1191/1478088705qp041oa>
- Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J. och Dannesboe, K. I. (red.) (2016) *Doing good parenthood: ideals and practices of parental involvement*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Socialstyrelsen (2015) *Föräldraskap genom adoption: utbildningsmaterial till föräldrautbildningen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Spyrou, S. (2016a) Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research, *Childhood*, 23(1), s. 7–21. Doi: <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>.
- Spyrou, S. (2016b) Troubling children's voices in research, i Esser, F. (red.) *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies*. Abingdon, Oxon: Routledge, s. 105–118.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wang, K., Chin Ponte, I. och Weber Ollen, E. (2015) Letting Her Go: Western adoptive families' search and reunion with Chinese birth parents, *Adoption Quarterly*, 18(1), s. 45–66. Doi: <https://doi.org/10.1080/10926755.2014.945703>.
- Yngvesson, B. (2003) Going "home" – adoption, loss of bearings and the mythology of roots, *Social Text*, 21(1), s. 7–27.

Författarpresentation

Johanna Annerbäck (fd. Gustafsson) är biträdande universitetslektor på Institutionen för Tema – Tema Barn på Linköpings universitet. Annerbäck disputerade 2021 och den här artikeln bygger på hennes avhandlingsprojekt om familjers adoptionsåterresor, där hon arbetade i skärningspunkten mellan olika forskningsfält: barn- och barndomsstudier, familjestudier, adoptionsforskning och turismstudier, med syfte att utforska och nansera sätten som vi kan förstå adoptionsåterresor som genomförs av familjer. Sedan disputationen har Annerbäck bland annat arbetat i projekt som rör familjehemsvård. Hon har ett särskilt teoretiskt intresse för frågor som rör barn, föräldraskap och familj.

Adr: Johanna Annerbäck, biträdande universitetslektor, Institutionen för Tema – Tema Barn, Linköpings universitet, 58183 Linköping, Sverige.

E-post: johanna.annerback@liu.se

Barn 40 (1)

Barns berättelser – kamratkulturer skapas kring förskolans fotodokumentation

Catarina Wahlgren, Kristina Andersson, Erika Björklund og
Helena Wahlström Henriksson

Sammanfattning

Pedagogisk dokumentation i förskolan syftar bland annat till att främja barns delaktighet. Forskning visar dock att dokumentationen tenderar att snarare bidra till att uppfylla förskollärarnas intentioner än att lyssna till barns tankar och idéer. Artikeln bygger på teorier om dokumentationen som en normaliserande makt i interaktion med enskilda subjekts egna agens. Genom att lyssna till hur 19 förskolebarn mellan 4–6 år interagerar med pedagogisk fotodokumentation eftersträvas i studien att fånga barnens egna perspektiv. Barnen fick prata fritt utifrån fotografierna i grupper om 2–3 barn. Resultaten visar på två samexisterande kamratdiskurser som barnen använde för att förhandla relationer; en kollektiv kamratdiskurs där berättelserna befann sig i den gemensamma förskoleverksamheten och en individcentrerad kamratdiskurs där berättelserna fokuserade på jaget och materiella ting. Barnen förhandlade relationer genom att skapa tillhörighet och åtskillnad, ofta genom att använda könsstereotypa uttryck och beteenden. Studien visar att barns stora intresse för sig själva och sina kamrater gör att fotodokumentationen, i kombination med förskollärarnas aktiva utmanande av stereotypa uttryck och beteenden, kan utgöra en viktig bas för barns delaktighet i förskolans relationsarbete.

Nyckelord: barns perspektiv, det kompetenta barnet, dokumentation, förskola

Children's stories – peer cultures are created in connection with preschool documentation photographs

Abstract

Preschool documentation aims to enhance children's participation in everyday practice. However, research shows that documentation tends to be controlled in a way that fulfils teachers' intentions rather than compels teachers to listen to the children. Drawing on theories of normalizing power and agency of subjects, this study analyses stories about documentation from 19 preschool children, aged 4–6 years. Children were asked to speak freely as the study aimed to catch children's perspectives. Results show two co-existing discourses of negotiating relations among peers. A 'community peer discourse', oriented towards preschool practice and community interests and an 'individual centred peer discourse' focused on the self and material objects to negotiate relations. Children negotiated relations by constructing belonging and differences, often by using stereotypical gendered expressions and mannerisms. The study shows that children's interests in themselves and their peers, in combination with teacher's active challenge of gender stereotypical expressions, can contribute to preschool's active work with relations among peers.

Key words: children's perspectives, documentation, preschool, the competent child

Inledning

Malva, 5 år och Fredrika, 4 år pratar med mig om fotografier som är uppsatta på en vägg och som visar barnen framför sina egna ytterdörrar: "Sigrid, det är min bästa vän", säger Fredrika. "Jag har varit hemma hos hon". På en annan vägg finns fotografier och barnteckningar från avdelningens pågående projekt om vatten. När jag frågar barnen om dessa svarar Malva: "Det där, det är Pelles (förskollärare) vägg."

Fotografier i förskolan är ofta en del av den pedagogiska dokumentationen som, tillsammans med en kort bildtext eller ett citat från läroplanen (Elfström Pettersson, 2015; Liljestrand och Hammarberg, 2017) delas på förskolans väggar. Pedagogisk dokumentation syftar till att främja barns delaktighet och inflytande i förskoleverksamheten i gruppgemensamma reflektioner (Dahlberg, Moss och Pence, 1999; Lenz Taguchi, 2000). Dokumentationspraktiken är en del av barnens gemensamma minnesberättelser och praktikgemenskapen på förskolan, som får betydelse för barnens känsla av tillhörighet och sammanhang (Alnervik et al., 2018). I den här artikeln betraktas fotografierna och de vuxenledda reflektionerna kring projektet och förskoleverksamheten som den gemensamma berättelsen, och benämns här efter den *officiella berättelsen*.

Trots ambitionerna att genom den pedagogiska dokumentationen göra barn mer delaktiga i verksamheten, har forskning visat att den till största delen styrs och genomförs av personalen (Folkman, 2017; Liljestrand och Hammarberg, 2017).

På vilket sätt barn kan skapa sina egna berättelser, och på vilka sätt de kan vara delaktiga i dokumentationsarbetet, har betydelse för om den officiella berättelsen riskerar att bli "den enda sanna berättelsen" om barns liv på förskolan (Lindgren, 2012). Detta blir tydligt när Magnusson (2017) i en studie försåg treåringar med kameror så att barnen själva fick dokumentera och synliggöra sina berättelser om förskolan. En perspektivförskjutning

åstadkoms när flera berättelser blev synliga. För att barn ska kunna få det inflytande som läroplanen förespråkar, menar Johansson (2003) att de vuxna behöver förstå barns intentioner genom att försöka inta barns perspektiv. I förevarande studie har samtal med 19 barn i åldrarna fyra till sex år förts för att undersöka deras uppfattning om, delaktighet i, och perspektiv på pedagogisk dokumentation. Frågeställningar som driver studien är:

- *Hur uttrycker sig barn om förskolans fotodokumentation?*
- *Vilka identitetspositioner förhandlas i barnens interaktion med dokumentationen?*

Delaktighet och synlighet

Dokumentation i förskolan kan vara fotografier, anteckningar, filmer och barns egna teckningar. Den här artikeln fokuserar på dokumentation i form av fotografier. Enligt Lenz Taguchi (1997), blir dokumentationen pedagogisk när den används för att utveckla verksamheten eller utmana barnen i deras läroprocesser genom att dokumentationen diskuteras tillsammans med barnen. Fotografierna sätts upp på förskolans väggar och reflekteras över enskilt och i grupp. Barns delaktighet och inflytande kan finnas med i olika grad i arbetet med fotografierna. Delaktighet kan betyda att barnen involveras i det praktiska dokumentationsarbetet, medan inflytande kan definieras som att barnen har en reell påverkan på det strukturella eller pedagogiska innehållet i verksamheten (Elfström Pettersson, 2015), till exempel genom att barns teckningar och deras diskussioner om dessa påverkar utvecklingen av ett förskoleprojekt (Elfström, 2013).

De gemensamma reflektionerna kring dokumentationen har visat sig kunna främja barns delaktighet i egna läroprocesser samt bidra till en praktikgemenskap (Unga, 2013; Alnervik et al., 2018). Att medverka på fotografier i förskolan presenteras som någonting som är frivilligt, och barnens medverkan måste i förväg godkännas av vårdnadshavare. Deltagandet presenteras också som en rättighet för barnen att

synliggöras som lärande subjekt (Palla, 2011), vilket kan medföra att få väljer att avstå.

Genom att det ofta är vuxna som fotograferar och barn som exponeras så menar flera forskare att den officiella berättelsen riskerar att dominera på ett sätt som styr barns intressen efter de vuxnas intentioner (Adelswärd och Nilholm, 1998; Sparrman och Lindgren, 2010; Emilsson och Samuelsson, 2012; Löfdahl, 2014; Folkman, 2017; Liljestrand och Hammarberg, 2017). Dokumentationen riskerar att bli ett uttryck för att synliggöra vuxnas tankar om den ideala förskoleverksamheten och det önskvärda barnet (Liljestrand och Hammarberg, 2017). Begreppet "det önskvärda barnet" sammanfattas som ett barn som trivs i förskolan och har tillit till pedagogerna, ett omvårdande, demokratiskt och disciplinerat barn som samtidigt är aktivt och meningsskapande (Bjervås, 2011; Markström, 2011). Kritiker menar att dokumentationspraktiken för med sig situationer där vuxna riktar sin blick mot barnen på ett sätt som gör barnen till objekt, kanske till och med förbättringsobjekt (Markström, 2011).

Förväntningar på barnet

Begreppet *Det kompetenta barnet* härrör från en barnsyn som dominerat nordisk förskolekontext sedan 1980-talet och är grundläggande för arbetet att främja barns delaktighet och inflytande. Bilden av barn som självständiga individer med förmåga till lärande har vuxit fram tillsammans med politiska syften att skapa ett jämställt samhälle med emancipation för såväl kvinnor som män (Kampmann, 2004). Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) påtalar att inga barn ska begränsas i aktiviteter eller uttryck till följd av sitt kön. Det kompetenta barnet, oavsett kön, beskrivs som en aktiv erövrare av omvärlden i samspel, kommunikation och samexistens med andra. I denna samexistens uppstår ett meningsskapande av normer, värderingar och utvecklande av individers identitet (Regeringskansliet, 1997). Vilka möjligheter barnen har att skapa önskvärda positioner i förskolans olika sammanhang

beror på vilka förväntningar som finns på dem. Ett flertal studier visar att förskollärare tenderar att ha olika förväntningar på barn utifrån kön (Eidevald, 2009; Lenz Taguchi, Bodén och Ohrlander, 2011). Bilden av flickor är att de ska vara snälla, omhändertagande och ansvarstagande medan pojkar förväntas ta plats i tid och rum genom att höras och synas. I konfliktsituationer där pojkar tillrättavisas med korta tillsägelser, utgår man från att flickor ska vara verbala och kunna konversera för att lösa problemen (Regeringskansliet, 2006). Hellman (2010) lyfter hur motstridiga föreställningar bidrar till att barnen ibland förväntas tona ned relevansen av kön och omförhandla könsnormer för att i nästa stund förväntas veta exakt hur de ska bete sig för att vara *en riktig flicka* eller *en riktig pojke*. Att vara *en riktig pojke* kopplas till att vara bråkig och göra motstånd (Johansson, Lindgren och Hellman, 2013). Flickor förväntas i högre grad internalisera förskolans normer och upprätthålla självreglerande praktiker i enlighet med dessa (Hellman, 2010).

Det moderna och kompetenta barnet bör kunna planera och investera i sig själv, på kort och lång sikt (Smith, 2012), och då krävs förmågan att kunna reglera och anpassa sig själv på önskvärda sätt i institutionella och sociala sammanhang. Barnen förväntas dels kunna uppfylla de formella förväntningar som finns på dem som förskolebarn, dels agera för att få tillhörighet och en stark position i barngruppen. Relationer och vänner är viktiga för barns trivsel i förskolan (Dencik, 1995; Corsaro, 1998) och barn anstränger sig för att åstadkomma förtroende i kamratgruppen, vilket ibland kan ske genom att utmana de vuxnas regler.

Teoretiska ingångar

Institutioner, som förskolan, präglas av regulativa och normativa strukturer med fostrande syften. Institutionskulturen skapar stabilitet och ger innebörd till sociala interaktioner (Scott *et al.*, 1994), men riskerar samtidigt att producera konforma beteenden och därmed också skapa avvikande (Goffman, 1973). Detta

sker enligt Foucault (2003) genom en normaliserande makt som visar upp vad som är möjligt eller inte möjligt att göra eller vara inom normalitetens gränser. Den officiella berättelsen som framträder i fotografierna och de vuxenledda aktiviteterna är en del av denna normaliserande makt. I arbetet med dokumentationen används verbalt och kroppsligt språk samt blickar som verktyg för styrning och kontroll och för att korrigera oönskade beteenden. En förutsättning för normalisering är självreglerande subjekt som deltar i processen genom att upprepa och upprätthålla det som framställs som normalt (Foucault, 1993). Självreglerande subjekt existerar tätt sammanvävda med normaliserande diskurser och materialitet (Haraway, 2016), i detta fall fotografier. I dessa sammanvävningar ser Haraway hur olika berättelser kan skapas ur olika perspektiv. Vilka berättelser som görs hörda har betydelse för hur verkligheten kan konstrueras (Haraway, 2016) och vilka identitetspositioner som görs tillgängliga och för vem. Butler (1990) menar, att där det finns ett ideal, finns också avvikelser och viljan att upprepa annorlunda. Såväl Butler (1990) som Foucault (2003) lyfter avvikandet som en möjlighet till förändring, en möjlighet att förskjuta makten, i detta fall; att göra barn mer delaktiga och synliggöra flera berättelser.

För att beskriva hur någonting som gång på gång visas upp som normalt eller önskvärt, också görs begripligt och svårare att ifrågasätta, använder Butler (1990) begreppet performativitet. Det kan uttryckas som att det som blir begripligt utgör en bas för hur subjekten kan konstruera sig själva. I artikeln används begreppet för att utforska hur den normaliserande makten kan verka olika på olika subjekt utifrån kön, där Butler menar att vi genom repetitioner lär oss vad det innebär att vara kvinna respektive man.

Studien utgår från barns berättelser med ambitionen att fånga barns perspektiv, att samla fler berättelser och identifiera diskurser inom vilka barnen gör sig begripliga i förskolan.

Johansson (2003) beskriver barns perspektiv som "det som visar sig för barnet". Med detta som grund är studien gjord med en medvetenhet om att en vuxens tolkning av ett barns uttryck aldrig till fullo kan ses som barnets egen berättelse.

Metod

Datainsamling och urval

Ett bekvämlighetsurval gjordes utifrån förskolor som huvudförfattaren, härefter kallad "jag", fått kontakt med via en tjänst på högskolan. En förfrågan om att delta i studien skickades ut till ett tiotal förskolor som arbetade med pedagogisk dokumentation i form av fotografier. En förskola avböjde efter första besöket då de slutat med fotografier till följd av GDPR, en förskola tillkom genom snöbollseffekten då de hörde talas om studien och en förskola föll senare ifrån på grund av sjukdom. Fyra förskolor svarade aldrig på förfrågan. Totalt deltog fyra förskolor och för denna artikel valdes tre avdelningar från olika förskolor ut med barn mellan fyra och sex år. Förskolorna var belägna i två olika kommuner i en storstadsregion i Sverige.

Datainsamlingen genomfördes av huvudförfattaren genom deltagande observationer, insamling av fotografier och samtal med barn kring befintlig dokumentation. De deltagande observationerna genomfördes under cirka tre veckor per avdelning under läsåret 2018/2019. Insamlingen inleddes med att jag tillbringade två-tre dagar i varje barngrupp för att lära känna barn, personal och miljö. Observationerna gav en övergripande bild av vad som fotograferades, av vem och när detta skedde. Dokumentationsväggarna fotograferades av vid ett par tillfällen som fick utgöra representativa snitt av deras sammansättning. Förskollärarna berättade om dokumentationsprocessen och anteckningar gjordes i anslutning till observationstillfällena.

Ett halvår efter mina första besök arrangerades semistrukturerade samtal med sammanlagt tio flickor och nio pojkar. Barn med

vårdnadshavares tillstånd deltog frivilligt i samtalen som skedde i grupper om två-tre barn. Gruppsamtal valdes för att främja samspel och åstadkomma en vardaglig situation för deltagarna (Wilkinson, 1998). Barnen formade själva grupper inför samtalen. Ett fåtal frågor om vem som fotograferat och varför ställdes. Barnen fick prata fritt utifrån de bilder de fastnade för utan att jag avbröt dem eller lotsade dem. Detta för att få tillgång till det som barnen uppfattade som betydelsefullt (Mayall, 2008). Detta skiljde sig från hur förskollärarna reflekterade med barnen kring fotografierna som en gemensam upplevelse. Ibland ställde jag någon nyfiken följdfråga. Jag är utbildad förskollärare och mångåriga erfarenheter av arbete i förskolan hjälpte mig att uppmuntande lyssna till barnens berättelser.

Samtalen genomfördes i åtta grupper, varav två innehöll både flickor och pojkar. Samtalen videofilmades för att få med barnens ord och kroppsspråk samt vilka bilder de pratade om. Materialet transkriberades ordagrant. Programmet NVivo användes för att lagra data, sortera den och skapa övergripande teman utifrån innehållet i barnens samtal.

Dataanalys

Från barnens berättelser noterades förhandlingar där normalitet och avvikande kunde urskiljas genom uppmärksammande av för-givettaganden och ifrågasättanden (Goffman, 1973; Butler, 1990; Foucault, 2003); vad i fotografierna togs för givet och vad ifrågasattes. Det noterades även hur barnen anslöt till den officiella berättelsen samt hur de skapade egna berättelser utifrån fotografierna. Hur barnen skapade sin egen närvaro respektive frånvaro i de framställda aktiviteterna blev viktigt för kategoriseringen av materialet. Analysen av samtalen lästes tillsammans med observationsanteckningarna för att få en inblick i när och av vem fotografierna togs.

I ett andra steg användes NVivo för att analysera hur barnen använde språket för att positionera sig och skapa mening. Språket är

ett viktigt verktyg för upprätthållande av diskurser, och i analysen urskildes de performativ som Butler (1990) menar påverkar vilka sätt som är möjliga när det gäller att bli begriplig som flicka eller pojke. Det gjordes en kvantitativ analys av hur barnen använde pronomen, samt en tematisk analys av vad barnen upprätthöll sina berättelser kring.

Etiska överväganden

Studien har tillstånd från Etikprövningsnämnden, vilket rekommenderas vid forskning med barn. Studien presenterades förenklat för barnen. Personal och vårdnadshavare informerades skriftligt och muntligt om studien och personalen hjälpte till att samla in medgivanden från vårdnadshavare. Två avdelningar lyckades samla in medgivande från nästan samtliga vårdnadshavare, medan en avdelning fick medgivande från en dryg tredjedel. På den sistnämnda avdelningen inkom även ett tydligt avståndstagande från att låta sitt barn medverka i studien. Då artikeln bygger på samtal med barn i mindre grupp uppstod inga problem genom den låga andelen medgivande. Jag pratade med alla barn under mina vistelser på förskolorna, men dokumenterade enbart de som hade medgivande. I samtalsgrupperna deltog bara de som hade medgivande.

Alla namn som används i presentationerna av resultaten är fiktiva med hänsyn till de deltagandes integritet.

Barns berättelser utifrån dokumentationen

Samtliga avdelningar i studien arbetade i projektform, vilket innebar att gruppen utforskade ett speciellt tema under läsåret. Exempel på tema kan vara kroppen, vatten eller sagor. Avdelningarna arbetade även med relationer och *att-vara-en-bra-kompis* med hjälp av sedelärande sagor, kompisolar (en sol där varje stråle anger egenskaper eller handlingar som återfinns hos en *bra kompis*) och gruppsamtal.

Resultaten visar att i barnens berättelser kring fotografierna framträder två relations-

skapande kamratdiskurser. Den kollektiva kamratdiskursen som är inriktad mot barngruppens gemensamma aktiviteter och ligger när den officiella berättelsen medan den individcenterade kamratdiskursen orienterar sig mot det egna jaget och individer samt materiella ting. Resultaten visar också att barnen positionerar sig som annorlunda än de vuxna, och att det finns en motsägelsefull uppfattning om frivillighet att delta. Barnen uppfattar att det är frivilligt att delta i fotografierna, samtidigt förväntar de sig också att alla barn ska finnas med på fotografierna.

Skillnader mellan barn och vuxna och en frivillighetsparadox

När jag frågar barnen om de brukar fotografera skrattar de åt mig och uttrycker sig skämtsamt om hur det skulle se ut. "Det skulle bli en massa bilder", säger någon. "Vi vill så gärna sätta bilder här", svarar ett annat barn och pekar på dokumentationsväggen. På min följdfråga om vad de skulle fotografera om de fick chansen ger de flesta barn inget svar. Det finns ett förgivettagande om att det är de vuxna som tar bilderna, och om barnen själva skulle fotografera skulle det skapa oordning (massa bilder).

På frågan om varför fotografierna tas och publiceras på väggen svarar flera barn att de inte vet, men några pekar på att det är knutet till projektarbetet. "Vi har projekt", berättar de. Som framgår i artikelns inledande epigraf uppfattar några barn dokumentationen som något som är till för de vuxna. "Ja tror, för att dom inte ska glömma bort vad dom [de vuxna pedagogerna] har gjort för nåt", svarar Thora. I exempel 1 pekar Lena och Shirin på två hattar som hänger intill dokumentationsväggen och särskiljer i sin konversation vad vuxna och barn kan göra.

Exempel 1: Förskola A, våren 2019.

1. Lena: Här finns sagohattar.
2. Shirin: Den där hade Elin (försköllärare) på sig och

den där hade Ebba (försköllärare) på sig.

3. C: Vad händer när man sätter på sig dom?
4. Shirin: Då berättar man en saga och det här (pekar på ett fotografi) det var Sussi Snusmumrik (figur i avdelningens projektarbete).
5. C: Jaha, där ser jag hatten.
6. Lena: Sago...sagoberätterskan
7. Shirin: Ja
8. C: Kan barn också sätta på sig hatten?
9. Shirin: Eh...neee (skrattar)
10. Lena: Vi får inte de

Barnen beskriver att bara vuxna kan använda sagohattarna. Thora berättar livfullt att "vår fröken blev konstig och jättemagisk och såg allt som var sant" när hon tog på sig hatten. Berättelserna betonar att vuxna är drivande och att det är vuxna som kan bli magiska och vara *Sagoberätterska*. Genom att skratta åt mina frågor om barn kan ta fotografier eller använda sagohattarna konstruerar barnen frågorna som avvikande och barns och vuxnas olika roller som förgivettagna.

Något som också tas för givet i barnens berättelser är att alla barn och alla barns teckningar på ett visst tema ska finnas uppsatta. När barnen inte hittar sig själva på fotografierna börjar de genast söka förklaringar till varför. "Jag var inte med då, jag var sjuk", "då gick jag nog på en annan förskola" eller "Jag var inte ens född då", är exempel. Genom att hitta giltiga förklaringar till att de inte syns på fotografiet, eller genom att konstruera sin egen närvaro som i exempel 2, skapar barnen en berättelse om att ändå höra till.

Exempel 2: Förskola A, våren 2019.

1. Thora pekar på ett barn som syns bakifrån på ett fotografi: De e ja.
2. Meryam pekar på samma barn: De e ja.
3. Thora: De e min pälsmössa, den e väldigt pälsig.
4. Meryam: Nä, de e inte du. De här e jag. Ja har en hästmössa.
5. Thora lägger handen över barnet på bilden: Men de här e min. De här e jag.

6. Meryam pekar på ett annat barn: Vart e jag?

7. Thora: Får ja kolla? Ja, de där e du.

Det finns tydliga förväntningar hos barnen att de ska finnas med på fotografiet. De identifierar sig båda som barnet med pälsig mössa. Efter en kort förhandling om vem som har den pälsigaste mössan (och genom att Thora lägger handen över barnet på fotografiet, rad 5) väljer Meryam att medge att det är Thora på fotografiet. Hon fortsätter att leta efter sig själv (rad 6), och förväntar sig att hon måste finnas med. Thora bekräftar hennes identifiering av ett annat barn som sig själv (rad 7). Thora använder sin kropp för att säkerställa att hon själv är inkluderad i berättelsen. Barnen på fotografierna syns otydligt och identifieringen sker genom en mössa som de tycker sig känna igen. När Thora döljer fotografiet med händerna tvingas Meryam hitta ett annat barn som kan vara hon.

Av barnens strävan att identifiera sig själva på fotografierna framgår att det är viktigt för dem att finnas med. I samtalen uttryckte de däremot tydligt att det bara var att säga ifrån om man inte ville vara med. Dock sågs under observationerna inga barn som tillfrågades innan de fotograferades och inte heller barn som på eget initiativ bad om att slippa. Inga barn förklarade heller sin frånvaro på fotografierna som att de hade valt att inte delta. Hos förskol-

lärarna tycktes det finnas en ambition att alla barn skulle vara med i alla olika moment som dokumenterades. Elvis beskrev hur pedagogen Rodrigo klev upp på en bänk för att få med alla närvarande barn på fotografiet.

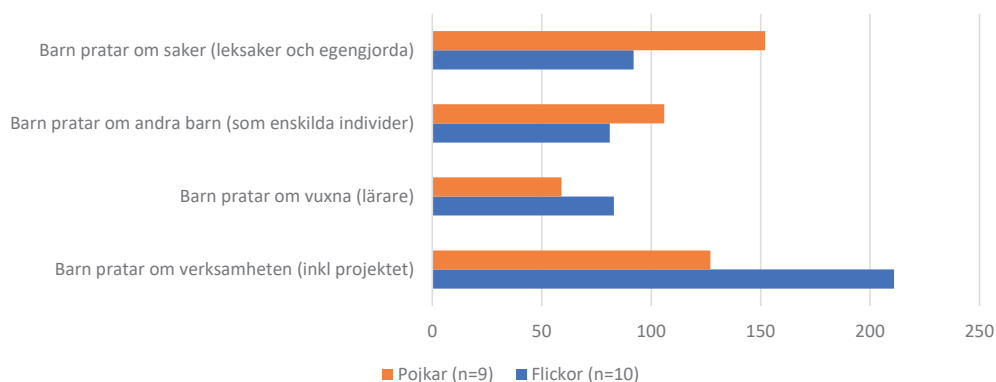
En kollektiv kamratdiskurs

Barnens sätt att prata om bilderna är delar av att upprätthålla olika diskurser som blir viktiga för hur barn kan agera och vara i förskolekontexten. Majoriteten av barnens berättelser förhöll sig nära den officiella berättelsen genom att återge sekvenser från projektarbetet. Barnens olika språk och val av samtalsobjekt, gjorde det dock möjligt att urskilja två kamratdiskurser i materialet. Den första definieras som den kollektiva kamratdiskursen och aktiverades av berättelser som uttryckte barngruppen som en sammanhållen enhet samt erbjöd positioner i samhörighet. Dessa berättelser var vanligare bland flickorna som uppehöll sig kring de gemensamma aktiviteterna och pratade om de vuxna (tabell 1).

Den kollektiva kamratdiskursen aktiverades också genom användningen av pronomen som uttrycker barngruppen som ett kollektivt *vi*. Även detta förekom oftare i flickornas berättelser. I exempel 1 säger Thora att "*vår* fröken blev konstig..." och Lena svarar "*Vi* får inte de..." på frågan om barn kan sätta på sig hattarna.

Den kollektiva kamratdiskursen förstärktes

Vad pratar barnen om?



Figur 1: Figuren visar antal gånger som barnen pratar om olika aktiviteter/personer i samtalen.

genom att barnen ibland berättade en historia tillsammans och fyllde i varandras meningar, som i exempel 3.

Exempel 3: Förskola A, våren 2019.

1. Thora: Och här e en lyktgubbe fast de var vår fröken fast de var bara i fantasin... Å då visade hon, vägen för vi lekte att det var jättemörkt, att det var mörkt på natten. De va på natten å då så såg vi ingenting...
2. C: Va ni där på natten?
3. Thora: Nej det va i fantasien. Å då så hållde Elin (förskollärare 1) i den, å sen så går hon iväg å då kunde vi inte se nåt.
4. Meyram: Och då låte de musik, och då...
5. Idun: ...då fick vi dansa.
6. Thora: och då...kasta... Ebba (förskollärare 2) glitter på Elins knä och händer och då gör Elin så hära (visar genom att slå ut händerna). Och första gången när vi kom dit, så ropa Elin så högt mot Ebba så Sussi Snusmumrik blev rädd.

I exempel 3 visas hur berättelser i den kollektiva kamratdiskursen ger de vuxna framträdande roller. I andra exempel från materialet framträder de mer underförstått genom kommentarer som "det får vi inte" eller "vi måste fråga först". I exempel 3 namnges de vuxna och görs till individer i berättelsen, samtidigt

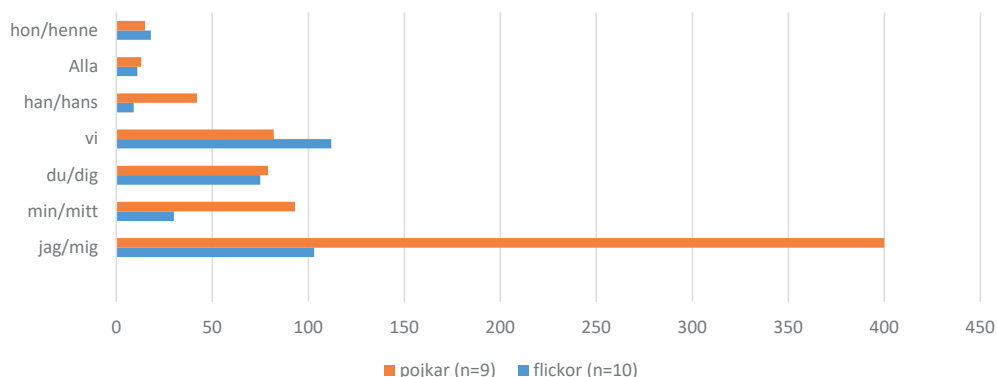
som barnen figurerar som ett kollektivt vi. I exempel 4 förflyttar sig två flickor från dokumentationsväggen till avdelningens samlingsplats för att beskriva förskolans rutiner genom ett bildstödsmaterial.

Exempel 4: Förskola C, våren 2019.

1. Fredrika pekar på bildstöds materialet: De här är en massa bilder vad vi ska göra för nått.
2. Malva: Ja. Först ska vi äta och sen ska vi leka å så där.
3. C: Vilken bild betyder lek då?
4. Malva: Eeeeh
5. Fredrika pekar: Frukost, samling, eh, em, å en matta å frukt,
6. Malva svarar på min fråga: Den har vi inte.
7. Fredrika: Åh frukt, åh det där tror jag... bygga med klossar...
8. Malva: Nej, det där är grupper...
9. Fredrika: Och grupper och...gå på toa, tvätta händer, em, å äta mat, å ha vila å samlas med grupper, och matta och frukt åsså hem (vänder sig om och ler mot kameran)

Genom den kollektiva kamratdiskursen upprätthålls den officiella berättelsen om en rutinstyrd förskoledag där barngruppen under dagen samtidigt gör vissa förutbestämda saker

Barnens användning av pronomen



Figur 2. Barnens användning av olika pronomen. Pronomen *ni*, *vår* och *din* används i väldigt liten utsträckning; *vår* uteslutande av flickor och *ni* uteslutande av pojkar.

tillsammans. Det finns dock skillnader. När jag ställer frågan om bilden för *lek* tar det en stund innan Malva svarar att den inte finns (rad 6). Lek, som oftare styrs av barns intressen, finns inte med i bildstödet, men finns i barnens berättelse och ger uttryck för att deras berättelse, utifrån samma bilder, skapar ett eget innehåll. Den kollektiva kamratdiskursen ligger nära den officiella berättelsen, men har också ett eget innehåll. En egen berättelse skapas också när Alma fastnar vid en bild som visar filmvisning på fredagar och utbrister: "Om ja skulle jobba på förskola då skulle de va film varje da". Alma aktiverar här den individcentrerade kamratdiskursen då hon framställer sig själv i en position som vuxen samtidigt som hon håller sig kvar i en berättelse kring förskoledagen. Shirin och Lena jublar och kastar sig runt hennes hals och det är tydligt att Alma kan använda sin kunskap om den strukturerade förskoledagen för att skapa en positiv relation med vännerna.

En individcentrerad kamratdiskurs

Den andra kamratdiskursen som framträdde ur materialet var den individcentrerade. Den individcentrerade kamratdiskursen opererar genom att det enskilda barnet sätts i centrum för händelserna, det kan handla om att prata om sig själv eller något annat barn i singularis (se figur 1). Diskursen aktiveras bland annat genom att barnen genast börjar leta efter sig själva och sina närmaste vänner när de interagerar med fotografierna. De berättar om vem som är deras bästa vän och vem de har varit hemma hos eller ska leka med imorgon. I exempel 5 uppmärksammar Alvin och Lorenzo sig själva och sina vänner:

Exempel 5: förskola B, våren 2019.

1. Lorenzo: Där va James å Oscar å Leon.
2. Alvin: Där e ja, å där e ja, å där e ja.
3. Lorenzo: Kolla Alvin, där e James å Oscar å Leon.
4. Alvin: Å där e ja å där e ja å där e ja.
5. Lorenzo: Alvin, Alvin, kolla här e James, Oscar och Leon och där e du och där e ja.

Fotografierna blir meningsbärande för barnen genom att de sätter sig själva i ett sammanhang tillsammans med vänner och på så vis är både den kollektiva och den individcentrerade kamratdiskursen aktiverade i exempel 5. För Alvin är det viktigast att identifiera sig själv (rad 2+4), medan Lorenzo börjar med att namnge vännerna och till sist inkludera sig själv och Alvin (rad 5). Det som gör att den individcentrerade kamratdiskursen tydligare opererar i dialogen i exempel 5 är att barnen pratar om flera kamrater, men de säger aldrig *vi*; de nämner barnen vid namn och de säger *du* och *jag*. Barngruppens gemensamma aktiviteter hamnar i bakgrunden och det viktiga blir att skapa en tillhörighet med sina vänner. Pojkarna pratade oftare om andra barn och om saker och deras berättelser aktiverade oftare den individcentrerade kamratdiskursen, även om flickor också var intresserade av att hitta sig själva på fotografierna som i exempel 2.

Den individcentrerade kamratdiskursen aktiverades ofta av berättelser som handlade om saker, eller vad barnen själva gjorde, medan den kollektiva kamratdiskursen aktiverades av berättelser som beskrev verksamheten och vad de vuxna gjorde. Den kvantitativa analysen visade att pojkarna oftare använde pronomen som *jag/mig*, *min/mitt* och *han/hans* (figur 2). Genom språket konstruerade pojkarna på så sätt sig själva och andra pojkar som individer i en heterogen barngrupp som gjorde olika saker. Det individcentrerade relationsskapandet visade sig också genom att barnen inte uppehöll sig vid samma bild utan diskuterade utifrån olika fotografier. I exempel 6 fastnar Lorenzo vid ett fotografi där han syns leka med lego tillsammans med ett annat barn. Bredvid Lorenzo sitter Alvin och tittar på andra fotografier.

Exempel 6: Förskola B, våren 2019.

1. Lorenzo: De här e min favorit...de här e när ja har 1, 2...
2. Alvin pekar på ett annat fotografi: Men det där e Leo. Han har börja skolan.

3. Lorenzo pekar på legot på sitt fotografi: Där.
4. Alvin blir intresserad och vänder blicken mot Lorenzos fotografi: Vänta, vänta, ett sånt där spjut har ja hemma, och ett sånt där svärd men inte såna här gubbar.
5. Lorenzo: Vänta kommer du ihåg när vi hade det där?
6. Alvin: Ja, jag kommer ihåg när vi hade det där legot.
7. Lorenzo som fortfarande tittar på legobilden: Men, vi, att, där, e min favoritbild när jag har 1...
8. Alvin tittar vidare på andra fotografier: Här e jag... och där e jag igen
9. Lorenzo: Jag har de där svärdet och de där spjutet och 1, 2, 3, 4 gubbar. Och där har ja en hjälm
10. Alvin vänder sig mot Lorenzos bild: Ja, den där örnhjälmen.

Den individcentrerade kamratdiskursen aktiveras genom att barnen pratar ur ett *jag*-perspektiv och positionerar sig gentemot varandra genom att tala om vilka saker de har och hur många. Det framträder som viktigare för barnen att framhäva sig själva, bilder på sig själva och olika leksaker som de äger eller lekt med, än att förhålla sig till de gemensamma aktiviteter som förskolan erbjuder. När *vi* används i exempel 6 för att benämna ett lego som fanns på förskolan (rad 5,6), lägger det grunden för hur pojkarna samtidigt kan berätta om vilket lego de själva har hemma. Istället för att skapa relationer genom ett gemensamt *vi* görs det i den individcentrerade kamratdiskursen genom att prata om sig själv. Även när berättelserna utgår från de gemensamma aktiviteterna kan den individcentrerade kamratdiskursen operera och barnet framställer sin egen insats i projektet (exempel 8).

Åtråvärda respektive icke önskvärda positioner

I barnens berättelser konstrueras vissa positioner som åtråvärda. I exempel 7 har två pojkar hittat ett fotografi av ett par barn som tidigare gått på förskolan. I barnens interaktion med fotografiet framträder positioner som pojkarna finner åtråvärda eller acceptabla samtidigt

som de förhandlar om hierarkiska positioner i barngruppen.

Exempel 7: förskola B, våren 2019.

1. Elvis: Mahmoud å han... asså dom tvingade oss att göra grejer åt dom
2. Ernesto pekar på fotografiet: Nej, det är bara Mahmoud, han bara tvingade oss och han var den starkaste tuffingen.
3. Elvis: Ja, men nu är ja den starkaste tuffingen. Ja bara säger åt dom å göra grejer.
- Ernesto vänder sig till mig för att förklara kamratrelationen.
4. Ernesto: Å då gör vi de för vi e hans vakter och hans slavar. Elvis, visst e vi dina slavar också?

Ernesto framställer i diskussionen "slav" och "vakt" åt "den starkaste tuffingen" som åtråvärda positioner. "Den starkaste tuffingen" beskrivs som en person som slåss och tvingar andra barn att göra saker (rad 3+5). Även om Elvis och Ernesto inte verkar uppskatta Mahmoud som "den starkaste tuffingen" så framstår positionen som den mest åtråvärda att uppnå, medan *slav* och *vakt* beskrivs som personer som står "den starkaste tuffingen" nära.

Tidigare i resultatdelen har nämnts hur några flickor beskriver vuxna pedagogers positioner som åtråvärda. I materialet finns också kommentarer kring ett fotografi av en manlig pedagog, utklädd till Lucia. Oberoende av varandra, kommenterar flera barn detta fotografi. Till skillnad från andra fotografier där de vuxna är utklädda, får detta fotografi samtliga barn att fnissa. Att kunna vara Lucia som man kan ses som ett erbjudande om en alternativ genusidentitet från de vuxna, men ur barnens perspektiv är det en position som lockar till skratt. På så vis konstitueras denna alternativa maskulinitet som en svår position att inta om man inte vill bli skrattad åt. Svårigheten för pojkar att inta identitetspositioner som traditionellt kan sammankopplas med femininitet framträder också i en dialog där Ernesto och Elvis pratar om ett fotografi där Elvis är yngre och ses

leka med sitt gosedjur i ett dockhus. Ernesto påpekar att Elvis är "liten och söt" på bilden. Elvis svarar tvärt "Ja, jag vet" och säger sedan: "Ja de där e ja klar med" och täcker över fotografiet med händerna. Ernesto framhåller Elvis i en annan identitetsposition, yngre och synlig med ett gosedjur och ett dockhus, attribut som traditionellt anses feminina. "Asså de är inte... dåligt, de e bra", säger Ernesto, men trots det formulerar pojknas verbala och kroppsliga (lägger händerna över) kommunikation "liten och söt" som egenskaper av lägre status.

Att behärska förskolan och, utifrån detta, kunna skapa åtråvärda positioner som är uppnåeliga för en själv, i såväl den officiella berättelsen som i egna berättelser ger status. Detta gör Elvis genom att aktivera den individcentrerade kamratdiskursen, inte bara när det handlar om att positionera sig gentemot andra barn, utan även i berättelser om de gemensamma aktiviteterna. Han beskriver noggrant hur han tillverkar en fiskebåt, en brygga och ett sjömärke till den stora 3D-kartan som barngruppen tillverkar tillsammans. Han visar fotografier på när han limmar ihop och när han målar bryggan och hur den slutligen tar plats i den gemensamma skapelsen. Han berättar om sina egna insatser och beskriver sig som en aktiv och betydelsefull part i ett gemensamt projekt där olika delmoment ingår. På det sättet positionerar han sig själv som aktiv och delaktig i den verksamhet som de vuxna leder. På samma sätt framhäver Konrad sin egen insats i exempel 8:

Exempel 8: förskola A, våren 2019.

Konrad: min e så, min e så cool (pekar på sitt magiska föremål som han visar upp på fotografiet.)

Tyra: min e också cool

Konrad: de en e fluga, men egentligen e den en makaron. Vi gör dom själva. De e en fjäder, de e en boll, de e en pappersrulle. (Konrad pekar på de olika detaljerna i föremålet som visas på fotografiet.)

C: så ni kan göra magiska...

Konrad: De e en glasspinne

Exempel 8 är från en intervjugrupp där både flickor och pojkar ingick. Studien innehåller två sådana grupper och gemensamt för dem var att flickorna inte pratade så mycket. I exemplet pratar Konrad om vilka saker barnen använder och vad han har skapat av dessa saker. Tyra inflikar att hennes *magiska föremål* också är cool. Konrad tar ingen notis om hennes kommentar utan fortsätter att berätta, dels genom att aktivera den kollektiva kamratdiskursen (rad 3), men också präglad av den individcentrerade kamratdiskursen där han fokuserar på sin egen produkt och sin egen insats.

Kompetenta barn – i varierade, men könsperformativa upprepningar

Studien utgår från barns berättelser i interaktion med befintlig dokumentation. Resultatet visar att barnen, genom sina berättelser, kan göra sig själva delaktiga i den officiella berättelsen, men de kan också skapa egna berättelser i syfte att förhandla relationer till vänner. Butler (1990) pekar på hur subjektet hela tiden skapas och omskapas, och utifrån samma dokumentation som används för att skapa gemensamma minnen, kan barnen, vid olika tillfällen konstruera olika berättelser som positionerar dem i barngruppen och i förhållande till den officiella berättelsen. Ur barnens berättelser framträder två olika kamratdiskurser; den kollektiva kamratdiskursen samt den individcentrerade kamratdiskursen. De relationsskapande diskurserna är båda verksamma i barnens identitetsskapande processer (Butler, 1990) och kan betraktas som varierade upprepningar av den officiella berättelsen. Den kollektiva kamratdiskursen aktiveras främst i flickornas berättelser då de till stor del uppehåller sig vid förskolans gemensamma aktiviteter. Berättelserna införlivar den officiella berättelsen och, i linje med de förväntningar som finns på flickor (Hellman, 2010), tycks de upprätthålla bilden av hur *en riktig flicka* bör besitta kunskap om förskolelagens struktur och verksamhet för att bli begriplig för omgivningen. Barns relationsbyggande

initiativ inom den kollektiva diskursen relaterar till en tänkbar förskolerutin, som Almas förslag om "film varje dag". Att vara "fröken" görs till en åtråvärd position och pedagogerna framstår som förebilder. Den individcentrerade kamratdiskursen aktiveras genom att barnen pratar i *jag*-form och framställer sig själva som betydande för framskridandet av avdelningens projekt, men även med stark position i barngruppen och den fria leken. Ett individcentrerat sätt att vara begriplig på skapas och berättelserna ger status till identitetspositioner som förhandlas utanför den officiella berättelsen. Pojkarnas berättelser aktiverade oftare den individcentrerade kamratdiskursen och bilden av att vara *en riktig pojke* innefattade såväl drivande positioner inom projektarbetet som hierarkiska positioner i leken.

Åtråvärda positioner konstrueras inom båda kamratdiskurserna. Att kunna balansera och inta åtråvärda positioner inom flera berättelser verkar vara något som höjer barnens status i barngruppen. Detta gör Alma när hon föreslår film varje dag, ett eget initiativ som ändå går inom ramen för vad som uppfattas som en normal förskoleaktivitet. Ett annat exempel är Elvis som framgångsrikt balanserar med sina berättelser som både upprätthåller den offentliga berättelsen, genom att framhäva sig själv som drivande i projektet, och samtidigt utmana den genom att ge sig själv epitetet "den starkaste tuffingen" i en berättelse som ligger utanför förskolans gemensamma rutiner.

Att Elvis skapar bilden av sig själv som "den starkaste tuffingen", en traditionellt maskulin position, samtidigt som han döljer fotografiet där han påstås vara "liten och söt" med händerna, härrör förmodligen från att det är svårare för pojkar att anta feminina uttryck än tvärtom, då det maskulina anses ha högre status (Nordberg, 2005). De vuxnas erbjudande om könsöverskridande uttryck i form av en manlig Lucia resulterar i fnissande hos barnen, vilket indikerar att pojkar som uppvisar feminina intressen riskerar att få en lägre status i kamratgruppen. Barnens könsstereo-

typa repeterande och deras reaktioner på den manlige Lucian vittnar om hur viktigt det är för dem att skaffa sig en inkluderad och attraktiv position inom barngruppen och att de är väl medvetna om var gränserna går.

Enligt Hellman (2010) ger egenskaper och intressen som förväntas av flickor en hög status i vuxnas ögon och beskrivs även av vuxna som kompetens. Det kompetenta barnet blir barnet som bemästrar och reproducerar de gemensamma normerna (Palla, 2011). Dessa förväntningar kan göra det lättare för flickor att förhandla relationer enligt en diskurs som ligger närmare den officiella berättelsen. De har möjlighet att skapa tillhörighet i såväl barngruppen som inkludering i verksamheten efter ett liknande mönster.

Trots förväntningar på *riktiga pojkar* att vara "bråkiga" (Hellman, 2010), motsvarar dock de berättelser som aktiverar den individcentrerade kamratdiskursen i hög utsträckning egenskaper som beskrivs hos det kompetenta barnet, som självständighet och aktivt erövrande av omvärlden (Regeringskansliet, 1997). Förväntningar på barns olika kompetenser ger barn olika möjligheter till delaktighet och inflytande. Resultaten ger en motsägelsefull bild av den moderna barnsynen och gör det relevant att fortsätta diskutera diskursen om det kompetenta barnet som ett kärnvärde i den svenska förskolan (Olsson, 2019).

Studiens implikationer

Resultatet visar att flickor i högre grad begripliggör sig som en del av gemenskapen medan pojkarnas berättelser oftare aktiverar den diskurs som lyfter fram *jaget* i relationsskapandet. Erbjudanden om identitetspositioner som pojkarna själva konstruerar verkar ibland vara mer betydelsefulla för dem än de som skapas i gemensamma, vuxenledda reflektioner. Berättelserna vittnar om barns medvetenhet om hur de blir begripliga inom en könskategori och att arbetet med att motverka stereotypa könsmönster fortfarande är viktigt i förskolan.

Kunskaper om hur relationer förhandlas i

barns kamratdiskurser är användbara i förskolans arbete med *att-vara-en-bra-kompis*, något som samtliga avdelningar arbetade med utan att använda sig av dokumentationspraktiken, vilken snarare inriktades på att uppmärksamma planerade aktiviteter, utforskande och skapande. Resultatet visar att fotografierna bjuder in barnen till att skapa positioner och ifrågasätta förgivettagna mönster på ett sätt som i högre utsträckning skulle kunna fångas upp av förskollärare. Barns egna relationsskapande berättelser skulle kunna synliggöras för att höja statusen på de relationsskapande värden som förskolan företräder. Enligt Elfström Pettersson (2015) är barns intresse tillsammans med vuxnas flexibilitet och förväntningar grundläggande för att göra barn delaktiga. Att göra fler berättelser tillgängliga möjliggör fler sätt att vara delaktig och konstruera verkligheten (Haraway, 2016). Genom att uppmärksamma identitetsskapande som en process kan barnens egna berättelser ses som relevanta inlägg i förskolans relationsarbete. En ökat medvetenhet kring fotografiernas potential att inducera barns relationsskapande kan bidra till ett förändrat fokus i dokumentationspraktiken och göra den till det verktyg för förändring av normer och maktstrukturer som den ibland beskrivs som (Dahlberg, Moss and Pence, 1999; Lenz Taguchi, 2000).

Litteratur

- Adelswärd, V. and Nilholm, C. (1998) Dis-course about Children with Mental Dis-ablement: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools, *Language and Education*, 12(2), s. 81–98. doi:10.1080/09500789808666741.
- Alnervik, K. et al. (2018) Barn och vårdnadshavars minnen av deltagande i pedagogisk dokumentation, *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1). doi:10.7577/nbf.2342.
- Bjervås, L.-L. (2011) *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. Acta universitatis Gothoburgensis. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011.
- Butler, J. (1990) *Gender trouble*. New York: Routledge,.
- Corsaro, W.A. (1998) 'The Sociology of Childhood', *British Journal of Educational Studies*, 46(4), s. 464–465.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A.R. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer.
- Dencik, L. (1995) Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn och fel-syn, i Dahlgren, L. och Hultqvist, K. (red.) *Seendet och seendets villkor: en bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS, s. 63–105.
- Eidevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009.
- Elfström, I. (2013) *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-95692> (Hämtad: 15 May 2020).
- Elfström Pettersson, K. (2015) Children's participation in preschool documentation practices, *Childhood*, 22(2), s. 231–247.
- Emilsson, A. and Samuelsson, I.P. (2012) Jakten på det kompetenta barnet, *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 5. doi:10.7577/nbf.476.
- Folkman, S. (2017) *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan : En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Lic-avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Foucault (1993) *Diskursens ordning*. 1993rd edn. Höör: Brutus Östlunds bokförlag Symposium AB.
- Foucault, M. (2003) *Övervakning och straff [Surveillance and punishment]*. Lund: Arkiv förlag.
- Goffman, E. (1973) *Totala institutioner: fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Haraway, D.J. (2016) *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press (Book, Whole). doi:10.1215/9780822373780.
- Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010.
- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2003 årg 8 (1–2), s. 42–57.
- Johansson, T., Lindgren, S. and Hellman, A. (2013) *Nya uppväxtvillkor : Samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber. Tilgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-67554> (Hämtad: 22 April 2020).
- Kampmann, J. (2004) Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?, i Brembeck, H., Johansson, B. och Kampmann, J. (red.) *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, s. 127–152.
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2001 Tilgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-71407> (Hämtad: 20 April 2020).
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. and Ohrlander, K. (2011) *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber. Tilgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-127625> (Hämtad: 18 May 2020).
- Liljestrand, J. and Hammarberg, A. (2017) The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), s. 39–54. doi:10.1177/1463949117692270.
- Lindgren, A.-L. (2012) Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology, *International Journal of Early Childhood*, 44(3), pp. 327–340. doi:10.1007/s13158-012-0074-x.
- Löfdahl, A. (2014) Förändrade relationer mellan lärare och föräldrar i förskolan – aspekter av en förändrad lärarprofession, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), s. 246–267.
- Magnusson, L.O. (2017) *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. Göteborg: Göteborgs universitet, Diss., 2017. Tilgänglig på: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/53380> (Hämtad: 20 April 2020).
- Markström, A.-M. (2011) "Soft governance" i förskolans utvecklingssamtal, *Educare – Vetenskapliga skrifter 2*, s. 57–75. Tilgänglig på: <http://muep.mau.se/handle/2043/12506> (Hämtad: 12 June 2020).
- Mayall, B. (2008) Conversations with Children: Working with Generational Issues. I Christensen, Pia; James, Allison (red.) *Research with Children. Perspectives and Practises* (kap. 5, s. 109–124). New York: Routledge.
- Nordberg, M. (ed.) (2005) *Manlighet i fokus : en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber. Tilgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-21279> (Hämtad: 30 October 2020).
- Olsson, Å. (2019) Finns det några kompetenta barn här? : Pedagogers gemensamma föreställningar om barn i pedagogisk dokumentation, *Nordisk Barnehageforskning*, 18(2), s. 1–12.
- Palla, L. (2011) *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Diss., 2011 Tilgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-8580> (Hämtad: 15 May 2020).

Regeringskansliet, R. och (1997) *Att erövra omvärlden, Regeringskansliet*. Regeringen och Regeringskansliet. Tillgänglig på: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/11/sou-1997157/> (Hämtad: 20 April 2020).

Regeringskansliet, R. och (2006) *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete, Regeringskansliet*. Regeringen och Regeringskansliet. Tillgänglig på: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2006/07/sou-200675/> (Hämtad: 20 April 2020).

Scott et al. (1994) *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*. London: SAGE.

Skolverket (2018) *Läroplan för förskolan*. Skolverket (2019).

Smith, K. (2012) Producing governable subjects: Images of childhood old and new, *Childhood*, 19(1), s. 24–37. doi:10.1177/0907568211401434.

Sparrman, A. and Lindgren, A.-L. (2010) Visual documentation as a normalizing practice: a new discourse of visibility in preschool, *Surveillance & Society*, 7(3/4), s. 248–261. doi:10.24908/ss.v7i3/4.4154.

Unga, J. (2013) *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in... : Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. Lic-avhandling. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88821>

Wilkinson, S. (1998) Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning, *Women's Studies International Forum*, 21(1), s. 111–125. doi:10.1016/S0277-5395(97)00080-0.

tation i förskolan. Institutionstjänstgöringen görs genom undervisning på lärarutbildning där Catarina även tidigare undervisat. Intresseområden är förskolan, utbildning, jämställdhet, demokrati samt barns rättigheter och perspektiv.

Adr: Catarina Wahlgren, Centrum för genusvetenskap, Uppsala Universitet, Avdelningen för utbildning och ekonomi, Högskolan i Gävle, 801 76 Gävle, Sverige

E-post: Catarina.wahlgren@gender.uu.se

Kristina Andersson är docent och universitetslektor i naturvetenskapernas och teknikens didaktik vid Kungliga tekniska högskolan i Stockholm. Hon har även verkat som forskare och lärare vid Centrum för genusvetenskap vid Uppsala universitet i mer än tio år. Hennes forskning behandlar genusperspektiv på undervisning och lärande inom förskola, skola och högre utbildning främst inom naturvetenskap och teknik.

E-Post: Kristina.andersson@gender.uu.se

Erika Björklund är filosofie doktor och lektor i pedagogik vid Högskolan i Gävle. Hennes forskningsintressen handlar huvudsakligen om diskursiva föreställningar och subjektsskapande i hälsofrämjande insatser, gärna i deltagarorienterade utvecklingsarbeten inom skola och arbetsliv. E-post: Erika.bjorklund@hig.se

Helena Wahlström Henriksson är professor i genusvetenskap och docent i amerikansk litteratur vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör framför allt kulturstudier, representationer i litteratur, film och media, och familjerelationer, föräldraskap och barn- dom. E-post: Helena.henriksson@gender.uu.se

Författarpresentationer

Catarina Wahlgren är utbildad förskollärare och har en fil. mag. i biologi/geovetenskap. Catarina är för närvarande doktorand i genusvetenskap i Uppsala och skriver en sammanläggningsavhandling om dokumen-

Barn 40 (1)

"Rita bara det du ser" – bildskapande i förskolans undervisning

Kristina Melker, Elisabeth Mellgren och Ingrid Pramling Samuelsson

Sammandrag

I artikeln studeras en bildskapande aktivitet som ett exempel på undervisning i svensk förskola. Vad som utmärker denna undervisningsaktivitet och vilken estetik, i betydelsen konstsyn, som barnen socialiseras in i analyseras. Empirin består av ljudinspelning och anteckningar från arbetslagets planering inför undervisningsaktiviteten och videoinspelning från själva undervisningssituationen. Det är sex barn i åldern 5–6 år och deras lärare som deltar i undervisningsaktiviteten. Empirin analyseras från ett sociokulturellt perspektiv med fokus på kulturella redskap och mediering. Resultaten visar att bildaktiviteten medieras som en avbildande aktivitet. Didaktiska implikationer diskuteras. Studiens syfte är att undersöka hur undervisning i en svensk förskola tar sig uttryck, från planering till genomförande.

Nyckelord: bildskapande, estetik, förskola, undervisning, sociokulturellt perspektiv

"Draw only what you see" – art making in preschool teaching

Abstract

In this article, an art-making activity is explored as an example of teaching in the Swedish preschool. What characterizes this activity and what aesthetics, in the sense of a view of art, the participating children are socialized into are analysed. The empirical data consist of audio recordings and notes from the work planning session of the preschool teachers and of a video recording of the activity with the children. Six children aged 5 to 6, and their teacher are involved in the activity. The empirical data are analysed from a sociocultural perspective with an emphasis on cultural tools and mediation. The results show that the art activity is mediated as a representational activity. The purpose of the study is to investigate teaching practices in a Swedish preschool is expressed, from planning to implementation. Didactical consequences are discussed.

Keyword: drawings, aesthetics, preschool, teaching, sociocultural perspective

Inledning

Barns fantasi och fritt skapande är en central aspekt i förskolans historia och uppdrag, och kanske är det som ytterst har skiljt förskolan från skolan (Klasson och Rudbeck, 1982). I förskolan har fritt skapande varit lika viktigt som fri lek, en tradition som härrör från Fröbel (Rissanen, 2017). Generationer av för-

skollärare har samlat diverse material för att barn ska kunna vara kreativa och skapa. Det som varit mest förekommande inom det skapande området har dock varit att rita och måla (Pramling Samuelsson, Sheridan och Hansen, 2013; Änggård, 2005). Förskollärare vittnar om att estetiska innehåll får stå tillbaka, och

att de säger sig känna sig osäkra i att undervisa i skapande (Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson, 2008; Krasovska, Miskova och Veremchuk, 2020). Under årens lopp har det i Sverige skett en akademisering av förskollärarens yrke, gällande både utbildning och profession. Det har blivit allt större betoning på ämneskunskap inom språk, matematik och naturvetenskap och mindre på praktiska färdigheter som skapande (Johansson 1998; Nasiopoulou, 2020; Skolverket, 2010; 2016; 2018; se också SFS 2010:541, s. 3–5). Det är ingen motsättning mellan ämneskunskaper och skapande, utan mer en fördjupning och förmåga att omsätta ämneskunskaper i bild likväl som andra uttryck. Numera är förskolan i Sverige en del av det nationella undervisningsväsendet och har en läroplan som länkar till övriga läroplaner. Detta ska ses i relation till att förskolan sorterar under Skollagen (SFS 2010:800) och att förskolans lärare undervisar. Undervisning är begrepp som inte explicit använts i styrdokument för svensk förskolan förän 2010. Förskollärare har alltid undervisat även om begreppet inte använts, fenomenet syftar till att bidra till barns lärande och har mer nämnts som att skapa förutsättningar för barns utveckling och lärande (Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson, 2018). I Läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2018) formuleras att förskolläraren har ansvar för undervisningen såväl i den som är planerad som för den som uppkommer i spontana situationer. Mot denna bakgrund är det viktigt att fundera över hur undervisning i förskolan kan utformas på ett sätt som värnar om barns aktiva agerande.

I föreliggande studie är det planerad undervisning som studeras och diskuteras i relation till estetik och skapande. I den här studien följs en förskoleavdelning, bestående av två förskollärare, en barnskötare och barn i åldern fem till sex år. Vid arbetslagets planering inför den undervisning som utgör underlag för den här artikeln medverkar de båda förskollärarna. De kommer överens om att undervisningen

ska vara en bildskapande aktivitet, barnen ska måla av ett föremål. Mer specifikt studeras hur undervisning i bildskapande gestaltas då barn får i uppgift att rita av ett specifikt föremål, i form av ett naturtroget leksakslejon i plast, från den vinkel som de ser föremålet. Förskollärarna kommer överens om att de barn som har sina vårdnadshavares tillstånd att medverka i studien ska få välja om de vill delta vid detta undervisningstillfälle. Följande forskningsfråga ställs:

- *Hur tar sig undervisning i bildskapande uttryck, i en förskola, där förskollärarna bestämt att barnen ska avbilda ett föremål?*

Undervisning i det perspektiv vi intar, omfattas av att barn och lärare interagerar med varandra, om ett specifikt innehåll (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson, 2013). Undervisning är med andra ord inte en fråga om att distribuera kunskap, utan att förhandla fram innehåll och barns meningsskapande i dialog (Pramling, Doverborg och Pramling Samuelsson, 2017). Undervisning förutsätter att läraren har didaktisk kompetens, det vill säga att läraren har förmåga att peka ut och synliggöra det som barnen ska få förståelse för; för barnen (Sheridan och Williams, 2018). Detta innebär att undervisningen sker i kommunikation om ett innehåll: barn emellan eller mellan barn och vuxna (Doverborg *et al.*, 2013). En didaktisk utgångspunkt för undervisning innefattar att barn ska få möjlighet att få syn på något de tidigare inte sett eller skapa förståelse för. Det kan ses som att barn ska socialiseras eller fostras in till att fokusera på innehållsliga aspekter av sin omvärld såväl som att inta ett visst förhållningssätt i kommunikationen med läraren (Melker *et al.*, 2018).

Estetik i förskolan – tidigare forskning

Estetik är centralt i utbildning och utgör en demokratiaspekt, barns rätt att uttrycka sig blir möjligt genom estetiska uttryckssätt (Häikiö, 2008). Krasovska *et al.* (2020) har i sin expe-

rimentella studie undersökt hur förskollärar-studenter som fått undervisning i estetiska uttryckssätt utvecklat handlingskompetens och förståelse för hur de ska undervisa i och om estetik, exempelvis bildskapande. Saar (2005) diskuterar att undervisning i estetik har gått i riktning mot att det konstnärliga inte får ett värde i sig, det används mer som medel för att barn ska lära sig om andra saker som bedöms mer värdefulla, exempelvis matematik och språk. Estetik i skolans undervisning tenderar att bli ett trevligt avbrott och inte lärande för sin egen skull. Ett förutbestämt mål utan vägledning skapar en otydlighet, om inte barn stöttas av läraren i hur de kan gå till väga för att utvecklas i sitt skapande, vet de inte heller vad som förväntas av dem (Bendroth Karlsson, 1998). Däremot om barn får stöd av varandra och av läraren kan de lära sig hantera nya tekniker för att måla och rita, erfarenheter som de kan använda sig av i andra situationer när de skapar (Dulamă, Iovu och Rus, 2012). Ånggård (2005) synliggör i sin studie att när barn kopierar varandras bilder och inspireras av varandras teckningar, utvecklas deras bildskapande (se också Coates och Coates, 2006). Detta ska ses i ljuset av att det finns en stark tradition att förstå skapande som individens enskilda uttryck (Bendroth Karlsson, 1998).

Saar (2005) har myntat begreppen stark vs svag estetik för att lyfta fram estetikens roll i undervisning. När estetiska uttryckssätt används för att lära om något annat genom att levandegöra innehållet och locka fram ett intresse eller för att barnen ska komma ihåg fakta exempelvis genom att eleverna ska sjunga om skiljetecken benämns det av Saar som svag estetik. "Kännetecknande för den här beskrivningen av lärande är att det är retrospektivt – man gestaltar något som redan finns genom att blicka tillbaka mot det" (Saar, 2005, s. 95). Medan i en stark estetik ses lärande som prospektiv och kännetecknas istället av att det är det ursprungliga kunskapsinnehållet som förändras. Det är när estetik används för att den lärande ska utveckla förståelse för det

estetiska i sig, som det estetiska uttryckssättet benämns som starkt. Stark estetik utmanar, skapar förändring och förutsätter engagemang hos den lärande. Saar (2005) framför att svag och stark estetik är varandras motsättningar utan att det för den skull är någon polarisering mellan dem. Både stark och svag estetik är redskap i undervisning och används för att främja elevernas lärande.

Sociokulturellt perspektiv

I studien tas ett sociokulturellt perspektiv, vars grundantagande är att människor lär sig genom att delta i sociala aktiviteter där de också kommer i kontakt med och börjar ta över *kulturella redskap*. Vad som åsyftas med kulturella redskap är till exempel *artefakter* såsom penna och papper, och språkligt uppburna redskap såsom perspektivseende, motiv, figur-bakgrund.

För att artefakter ska fungera som medierande förutsätter det perception vilket följs av representation av vad som uppfattats. Detta i sin tur följs av en föreställning om de två föregående genom exempelvis avbildning och modeller. Medierande artefakter kategoriseras av Wartofsky (1979, s. 201-202) i tre kategorier. Primära artefakter förekommer i form av materiella föremål och redskap, de innefattar också de färdigheter som krävs för att hantera dem. I vår studie utgör papper och penna primära artefakter. Utan dessa hade det inte varit möjligt att rita av ett föremål, en sekundär artefakt. Sekundära artefakter omfattas av representativa handlingar, de innefattar hur vi underlättar för oss i vår vardag (Wartofsky, 1979). Ett exempel på en sekundär artefakt är en kalender och ett annat exempel är beteckningarna på ett tangentbord (Jakobsson, 2012). I vår studie kommer lejonet att fungera som en sekundär artefakt. Lejonets placering på bordet ger barnen möjlighet att upptäcka perspektivseende. Tertiära artefakter är kopplade till de regler som finns inom en praxis, alltså till de sekundära artefakterna, men de är också en utvidgning av dessa och kan ses som ima-

ginära (Wartofsky, 1979). Det är hur artefakten fungerar som ett medierande redskap, för individen, som är avgörande för om den fungerar som en sekundär eller tertiär artefakt förklarar Mars (2020). Mars ger exempel på att en Powerpointpresentation kan utgöra en sekundär artefakt för en elev, om artefakten fungerar som stöd för att förstå ett innehåll i en föreläsning. Samma Powerpointpresentation kan utgöra en tertiär artefakt för läraren, exempelvis för att kategorisera och organisera en föreläsning och för att förändra sin undervisning.

Vygotsky (1978) framhåller att barns förståelse är beroende av både språk och uppfattning av om vad ett föremål kan användas till, något han kallar *perception av verkliga objekt*, vilket innefattar att barnet ser och förstår sin omvärld utifrån en språklig förståelse av objektet. När Wartofsky (1979, s. 193–194) diskuterar *perception av objekt* förklaras objekt vara antingen materiella eller processer som uppfattas. Det är vad som uppfattas som möjliggör att artefakten kan fungera som ett medierande redskap. Om barnet ser något utan att veta vad det är kan det i stället framstå som ett isolerat fenomen, förklarar Vygotsky (1978). Termen *perception of real objects* innefattar hur individen ser och förstår sin omvärld, språket utgör medieringen för vad som ses och uppfattas (Vygotsky, 1978, s.17). Vygotsky förklarar termen *perception of real object* med hjälp av hur barn uppfattar och förstår en klocka. Betydelsen av att barnet har skapat en relation till objektet (en klocka) lyfts fram för att barnet ska utveckla en förståelse för det (klockan). När barnet har förståelsen för ordens innebörd och vad en analog klocka har för funktion har det fått förståelse för att cirkeln är urtavlan och att strecken visar på tiden. Om barnet i stället inte vet vad föremålet representerar kan objektet (klockan) förstås som ett okänt fenomen, vilket består av en cirkel (urtavlan) och streck (visarna). Vygotsky poängterar att barnens relation till tingen och förståelse för vad det är och dess funktion kommer att ha betydelse

för hur barnet agerar med föremålet eller med hjälp av föremålet. Lurija och Judovič (1959, s. 19-20) lyfter fram att Vygotsky visade i sin forskning att barn löser problem med hjälp av språket. Genom att prata om det barnet gör utvecklar barnet sin förståelse för vad som sker. De betonar att Vygotsky visade i sin forskning att när barn utvecklar förståelse för ett objekt eller en företeelse sker det genom att barnet generaliserar och kategoriserar.

Deltagande är alltid situerat och beroende av individens förhandling och omförhandling av mening vare sig det är rent intellektuella aktiviteter eller fysiska framhåller Lave och Wenger (2007). Vidare förklarar de att personers tankar, tal om, kunskap och lärande beror på deras situerade deltagande. Den sociala praktiken har betydelse för deltagandet och lärandet, med avseende både individens och kollektivets lärande. Det barn ges möjlighet att göra och delta i är förutsättningar för vad barnet utvecklar förståelse och kunskap om (Vygotsky, 1978). Situerat lärande innefattar att den lärande utvecklar förståelse och färdighet för hur hen ska agera genom att den skolas in i verksamheten, individen lär sig vad som förväntas av hen (Jmf Lave och Wenger, 2007). Relationen mellan människan (subjektet) och objektet (föremålet) är avgörande för att något ska kunna återskapas framhåller Leontiev (1977/1986). Om en "taktil, visuell eller auditiv bild av ett föremål skall kunna uppstå i människans huvud är det nödvändigt att det utvecklas en handlingsmässig *relation* mellan människan och detta föremål" (Leontiev, 1977/1986, s. 50). Wells och Arauz (2006) hänvisar till Vygotskys argumentation att språket är en nyckelfaktor till att både agera, förstå och kunna utföra handlingar tillsammans med andra. De framhåller att i en social praktik behöver deltagarna få ta del av varandras erfarenheter och perspektiv, därigenom blir språket en kunskapsbärare. Det synsättet innebär att när barn får möta nya utmaningar och mera komplexa frågor tillsammans med en vuxen kan deras förmåga och förståelse utvecklas. Från ett sociokulturellt

perspektiv är det kritiskt för undervisning att deltagare lyckas etablera en delad social värld; en "partially shared, social worlds" som uppstår "by virtue of the intersubjectivity established *here-and-now* of their dialogue" (Rommetveit, 1974, s. 39-40). Uttryckt på annat sätt är det avgörande för undervisning att förskolläraren och barnen lyckas etablera någon form av samsyn på vad de talar om. För att omsätta det Rommetveit framhåller till förskolans kontext innebär det att förskolläraren pratar *med* barnen till skillnad från att prata *till* barnen.

Empiri och metod

Den studie som presenteras här är av kvalitativ art, i detta fall hur undervisning i en bildskapande aktivitet tar sig uttryck i en förskola. En kvalitativ studie inriktar sig på att belysa hur något ter sig för en mindre grupp, exempelvis barn i en förskola (Edwards, 2010). Studien är av naturalistisk art, en pågående praktik har studerats utan avsikt att intervensera i den aktivitet som studerats (Bryman, 2018, s.75-76). Studien är genomförd i förskola där de vanligtvis arbetar i mindre grupper när de vill att barn ska lära sig något specifikt. Därför är den studerade gruppaktiviteten vardaglig för barnen. Data till studien är genererad från arbetslagets samtal vid planeringen inför undervisningstillfället som har dokumenterats och sedan analyserats i relation till den observerade undervisningen.

För att studera samspel och kommunikation mellan barn och lärare i undervisning har en videokamera använts. Användandet av videokamera ger möjlighet att gå tillbaka och studera samtal mellan deltagare i en aktivitet och hur de integrerar med varandra (Heath, Hindmarsh och Luff, 2010). Utan videoobservation hade det varit svårt att förklara att det är läraren som sätter ramarna för när barnen ska lära av och med varandra.

I resultatet visas exempel från arbetslagets planering inför undervisningen samt från själva undervisningstillfället. Exempel (1) är från förskollärarnas planering inför under-

visningssituationen, medan övriga exempel (2–5) härrör från undervisningstillfället. I linje med studiens syfte visar exempel 1 på vad förskollärarna planerar för att barnen ska få erfarenheter av genom undervisningen och hur undervisningen ska utformas. De exempel som är från undervisningens genomförande är valda för att visa på hur språket såväl som artefakter fungerar som medierande redskap för barns lärande. I transkriptionen ingår vad som sägs och på vilket sätt, kompletterat med gester och mimik. En anpassning av det talade språket till skriftspråk har gjorts för att underlätta läsningen. En ungefärlig tidsangivelse finns tillsammans med samtalstur för att visa när det sker. Samtalsturer markeras med punkt före vad som sägs och som hänvisning i den löpande texten anges samtalsturen inom parentes. En samtalstur varar tills personen tystnar eller blir avbruten, då börjar en ny tur (Tholander och Thunqvist Cekaite, 2009). Därmed blir samtalsturerna olika långa, vissa består av flera meningar medan andra bara består av något ord, även längre pauser har fått en turordning. Det är 433 samtalsturer i den drygt 40 minuter långa undervisningssituationen. Från planeringstillfället har 282 samtalsturer (1329–1611) transkriberats och analyserats.

Undervisningen sker i en förskola med sex avdelningar, i det stora rummet på avdelningen "Bofinken". Alla namn, på personer och förskoleavdelning, är fingerade. Förskolläraren Doris sitter vid ett runt träbord, tillsammans med de sex barnen. Barnen går sista året på förskolan, några av dem har fyllt sex år och andra ska fylla sex år under det kommande året. Barnen som medverkar i studien kallas: Anna, Bea, Clara, Diana, Elin och Fanny. Namnen har de fått utifrån den placering de har i förhållande till läraren. Anna sitter till vänster om Doris. Bredvid Anna sitter Bea, därefter Clara, Diana, Elin och slutligen på Doris högra sida sitter Fanny. Mitt på bordet på ett vitt A4-papper står ett tredimensionellt naturtroget leksakslejon i plast, en hane som är ca 20 centimeter lång och tio

centimeter hög. Inför undervisningen presenterade förskollärarna aktiviteten för barnen vid en gemensam samling och förklarade att forskaren skulle filma dem. De barn vars vårdnadshavare gett tillstånd till att barnet får delta i studien gavs möjlighet att välja att delta i det undervisningstillfället som här studerats. Det blev sex flickor som kom att delta, vilka var de som vid tillfället ville rita av ett föremål.

Etiska överväganden

I likhet med vad som framförs i *God forskningsed* (Vetenskapsrådet, 2017) har samtliga deltagare i studien gett sitt samtycke till att medverka och informerats om tillvägagångssätt samt studiens övergripande syfte. Barnen har sina vårdnadshavares tillstånd att medverka. Det insamlade materialet har anonymiserats. Som tidigare nämnts har de som medverkar i studien getts fingerade namn, varken förskola eller avdelningar namnges. Innan undervisningen startat har forskaren riggat videokameran och satt på sig hörlurar. Barnen informerades om att när forskaren, som tidigare har presenterat sig och sin forskning, har hörlurar på sig filmas aktiviteten. Och att de kan säga ifrån om de inte vill bli filmade, men ingen utnyttjar denna möjlighet. Barns medverkan i forskning ska bygga på frivillighet och att de har en medvetenhet om att de deltar i en studie (Cohen, Manion och Morrison, 2011; Roberts, 2008; Vetenskapsrådet, 2017).

Resultat

En didaktisk utgångspunkt för den undervisning som studerats är att undervisningen ska främja barnens (konstnärliga/ estetiska) seende, här är det att skapa en tvådimensionell bild med papper och pennor av det som barnet faktiskt kan se från sin position. I resultatet ges först ett exempel från arbetslagets planering av undervisningsaktiviteten. Därefter följer utdrag ur själva aktiviteten med barnen. Som tidigare framkommit är det förskolläraren Doris som genomför den undervisning som studerats. Emma är med i planeringen av

undervisningen då de diskuterar innehåll såväl som tänkt genomförande.

Undervisningens utgångspunkt

När förskollärarna, Doris och Emma, planerar undervisningen har de som utgångspunkt att undervisningen ska främja barnens seende: att se ur olika perspektiv, urskilja detaljer, och få förståelse för om de ser det som finns eller om barnen ser något som de tror sig se. I bildpedagogiska termer kan man säga att syftet med aktiviteten, från arbetslagets perspektiv, är att ge barnen möjlighet att utveckla medvetenhet om perspektivets betydelse för vad man kan se.

Exempel 1: Samtal mellan förskollärarna om att undervisningen ska främja barnens seende

1341. Emma: Så får de måla av den [...] (lejonet, vår anmärkning)

1355. Doris: Jag tänker just för att träna syn.

1356. Emma: Och se olika vinklar eller så där.

1357. Doris: Och detaljer och [...]

1363. Så att de får träna [...].

1371. Doris säger vänd mot forskaren: För att förtydliga det hela så gick vi en Reggio utbildning för många år sedan där vi skulle träna öga-handkoordination, hur vi ser på saker och ting. Så vi åkte till (hon nämner ett museum i staden) och skulle måla av valfritt djur då. Vi fick inte måla det från sidan, för det är ju det klassiska man gör, så vi fick hitta en annan vinkel och så skulle vi måla det från det hållet där vi var då. [...] 1406: Men vad är det jag ser? Alltså barnen får träna på det. Vad är det jag faktiskt ser? ... Ser jag faktiskt bakbenen, om jag sitter framifrån?

Förskollärarnas didaktiska perspektiv på vad barnen ska ges möjligheter att lära och utveckla genom undervisningssituationen, visar sig vara att barnen ska träna sig till en färdighet i att se på ett föremål och återskapa detta från sitt perspektiv. Med stöd av Saars definition av stark estetik, ses detta som att förskollärarna planerar för att undervisningen ska vara pro-

spektiv, och kännetecknas av en så kallad stark estetik. Barnen ska ges möjlighet att förstå perspektiv, med betydelsen av hur något kan te sig. Den centrala utmaningen som planeras för barnen är att de ska bli uppmärksamma på att det är en skillnad mellan vad de vet och vad de "faktiskt" ser.

Undervisningens genomförande

Barnen får i uppgift att rita det de verkligen ser – och inte vad de tror att de ser. När barnen ombeds att rita vad de faktiskt ser så leds de bort från att rita vad de vet (vad de annars ser objektet som, i detta fall ett leksakslejon) till att börja se objektet som form snarare än som företeelse (ett lejon).

Förskolläraren uppmärksammar barnen att se bortom vad de vet finns där. Hon koordinerar sitt perspektiv med barnens då hon ställer frågor till dem om vad de faktiskt ser och inte det som barnen tror sig se genom att de har kunskap om hur lejonet ser ut.

Exempel 2: Spänning mellan hur barnen förstår premissen, mellan ca 1–6 minuter in i undervisningen

11. Förskolläraren vrider lite på huvudet för att se lejonet från det perspektiv Anna har, efter en kort paus frågar hon Anna: Hur många fötter ser du?

12. Anna tittar på lejonet sedan vänder hon sig mot förskolläraren och säger: Tre.

13. Förskolläraren håller blicken riktad mot lejonet och upprepar: Tre, mm.

14. Clara tittar upp och säger: Fyra.

15. Förskolläraren: Ja, du vet att det är fyra.

16. Fanny: Jag ser också bara tre.

17. Förskolläraren tittar på Clara och pekar mot Anna när hon säger: Nu har ju ni sett lejonet förut så ni vet hur lejonet ser ut men nu ska vi rita vad vi ser.

18. Förskolläraren tittar på Clara och lutar sig lite mot sidan där Anna sitter och håller handen mot lejonet.

19. Förskolläraren pekar på lejonet och säger: Där Anna sitter så ser hon tre fötter.

20. Anna tar fram handen och pekar mot fötterna på lejonet samtidigt som hon säger: Och där och där och

där.

21. Anna vrider på huvudet och tittar på förskolläraren som sitter lutat mot hennes håll och tittar på Anna.

22. Förskolläraren säger: Och ser du någon svans?

23. Anna skakar på huvudet och svarar: Näe.

24. Förskolläraren skakar på huvudet och säger med blicken riktad mot Anna: Näe då kan ju inte du rita någon svans.

[...] Förskolläraren berättar för barnen att det är svårt att rita av ett föremål, men att barnen kommer att klara uppgiften.

57. Förskolläraren säger: Och alla era teckningar kommer se olika ut eftersom ni sitter så.

58. Clara säger: Jag kan inte göra ögat för jag ser inget.

Förskolläraren frågar Anna om hur många av lejonets fötter hon ser (tur 11). I sitt svar visar Anna att hon är med på premissen, då hon svarar "tre" (tur 12). Ett annat barn, Clara, svarar därpå "fyra" (tur 14). Förskolläraren svarar på detta förslag genom att åter anspela på den grundläggande distinktionen mellan att veta och se: "Nu har ju ni sett lejonet förut så ni vet hur lejonet ser ut men nu ska vi rita vad vi ser" (tur 17). Genom att använda "ni" i stället för "du" gör hon frågan till en gemensam fråga för deltagarna i aktiviteten. Förskolläraren gör också barnen uppmärksamma på att objektet ter sig olika från olika perspektiv, när hon säger: "Där Anna sitter så ser hon tre fötter" (tur 19) och att "alla era teckningar kommer se olika ut eftersom ni sitter så" (tur 57). Som svar på detta säger Clara: "Jag kan inte göra ögat för jag ser inget" (tur 58), och visar därigenom att hon är med på premissen för aktiviteten (jfr hennes tidigare kommentar i tur 14) och deltagarna – här förskolläraren och Clara – antyder att det för tillfället råder viss intersubjektivitet. Detta exempel visar på att barnen är aktiva i undervisningen. Anna (tur 20) visar genom att peka och verbalt uttrycka att hon förstår innebörden av det läraren säger (tur 19) och att hon lyssnar och förstår frågan som läraren ställer om hon ser svansen (tur 22) genom sitt nekande svar (tur 23).

Exempel 3: Barns sociala skapande sätts ur spel, ca 5 minuter in i undervisningen (tur 44-47)

44. Förskolläraren säger: *Nu tittar ni inte på varandra nu tittar ni på lejonet. Ni ska inte rita pappret utan bara lejonet.*

45. Lejonet står på ett vitt A4-papper, det uppstår en kort tystnad.

46. Elin frågar: *Får man rita vad man vill?*

47. Förskolläraren tittar på Elin när hon svarar: *Nej du ska rita lejonet, det du ser.*

När Elin frågar om man får rita vad som helst (tur 47) syns en vanlig spänning i bildskapande: måla fritt kontra representera något som det ser ut (realism – bildkonst). Barnen har i uppgift att rita av lejonet, ur det perspektiv de ser det. Samtidigt antyder förskollärarens förklaring (i tur 44) att det inte är självklart vad det innebär att avbilda: pappret som leksakslejonet står på ska inte avbildas, bara lejonet. Genom att förskolläraren instruerar barnen att de inte ska titta på varandra, blir det en aktivitet där barnen i själva skapandet inte uppmannas att inspireras av varandras teckningar. Därmed sätts barns sociala skapande ur spel vid det här tillfället, att imitera, att härma varandra står inte i fokus i detta undervisningstillfälle. När Elin (tur 46) frågar om man får rita vad man vill, visar hon att hon tar ansvar för att hon ska förstå undervisningens syfte, genom att hon frågar om vad som förväntas av henne.

Exempel 4: Förskolläraren återkopplar till syftet med undervisningen där barnen ska avbilda det de faktiskt ser, ca 31 minuter in i undervisningen

302. Bea tittar på förskolläraren och säger: *Jag ser faktiskt inga tänder. Om vi inte skulle ha den (lejonet, vår anm.) så skulle vi inte veta hur vi skulle göra.*

303. Förskolläraren vänder sig mot Bea och säger: *Näe, för nu fick ni bara rita det ni såg.*

304. Barnen ritar under tystnad, förskolläraren tittar på vad barnen gör.

305. Förskolläraren säger: *För ni vet ju hur lejonet ser ut. Ni vet ju att den har fyra ben och två ögon.*

Det arbetslaget har planerat att undervisa om har förskolläraren Doris fokus på i undervisningen. Distinktionen för vad som utgör logik för aktiviteten sker då förskolläraren återkopplar till Bea och säger att det stämmer att hon och de andra barnen bara skulle avbilda det var och en såg (tur 303). Doris uppmärksammar barnen på att barnen har tidigare erfarenheter om hur lejonet ser ut, men att nu var uppgiften att de skulle rita det från den vinkeln som de såg det (tur 305). Bea refererar till själva objektet som en förutsättning för att kunna svara på utmaningen (tur 302), utan denna skulle de ha svårt att skilja på vad de vet och hur något ser ut från ett visst perspektiv. Objektet, det vill säga lejonet, ger barnen möjlighet att förstå perspektivseende, vilket kan förklaras som att på detta sätt medierar objektet aktiviteten. Förskolläraren explicitgör i svar (tur 305) på Beas utsaga den centrala distinktionen mellan vad de "vet" och vad Bea "faktiskt" ser (tur 302).

Perspektiv och synsätt – att se föremålet ur ett perspektiv/ utifrån sin position

Att se föremålet ur en viss vinkel och välja bort vad barnen vet finns men inte syns, förutsätter att barnen är med på premissen det vill säga att barnen ska se på föremålet för att sedan teckna det som de kan se. Detta är i linje med vad förskollärarna har samtalat om under sin planering inför undervisningen. *Alltså barnen får träna på det. Vad är det jag faktiskt ser? ... Ser jag faktiskt bakbenen, om jag sitter framifrån* (tur 1406). Det som förskollärarna planerat för genomförs av den undervisande förskolläraren. Det studerade undervisningstillfället ger barnen möjlighet att skilja på vad de vet finns och vad de ser finns. I slutet av undervisningen samtalar förskolläraren med barnen om varför barnens teckningar ser olika ut.

Exempel 5: Ta del av varandras perspektiv, ca 33 minuter in i undervisningen

331. Förskolläraren samtalar med barnen om att barnen har ritat på olika sätt utifrån den vinkeln de har sett lejonet, hon säger: Har ni tänkt på en sak nu att alla era teckningar ser olika ut beroende på hur ni har sett lejonet?

332. Anna pekar med pennan på de bilder som förskolläraren håller upp samtidigt som förskolläraren säger barnens namn för varje teckning. Anna säger: Jag har inte lika som Bea eller Clara eller Diana eller Elin eller Fanny.

333. Förskolläraren: Ja precis alla ni har sett olika saker.

Förskolläraren uppmärksammar barnen på att deras teckningar av lejonet ser olika ut (tur 331). Barnen har deltagit i en aktivitet som är ny för dem och stöttats av läraren att arbeta med redan känt material, men på ett nytt sätt. Anna (tur 332) visar på förståelse för att den placering barnen haft när de studerat och ritat av lejonet får betydelse för hur varje bild ser ut. På detta sätt har lejonet fungerat som ett medierande redskap för vart och ett av barnen. Lärarens kommentar innan aktiviteten avslutas (tur 333) att barnen har sett olika saker är en direkt återkoppling till inledningen (exempel 2, tur 57) där hon säger att teckningarna kommer se olika ut beroende på hur barnen sitter.

Diskussion

I denna studie har vi analyserat en bildskapande aktivitet i förskolan som ett exempel på planerad undervisning. I korthet fann vi att aktiviteten utmärks av att vara avbildande, där ett faktiskt objekt skall avbildas som man ser det från sin position (sitt perspektiv). Den estetik/konstsyn som aktiviteten implicerar är en form av realism (att konst är att avbilda vad som är där att se, så som det i någon mån faktiskt ser ut). Den undervisning förskollärarna i studien planerat för och som sedan studerats kännetecknas av det Saar (2005) förklarar med begreppet stark estetik. Genom estetik, i det

här fallet bildskapande, kan barn få möjlighet att utveckla förståelse för att vad de vet är inte det samma som vad som syns. I studien ser vi hur föremålet som barnen ritar av, lejonet fungerar som en medierande artefakt för att uppmärksamma olika perspektiv. De ord och begrepp som barnen uppfattar och förstår har betydelse för hur barnen förstår undervisningens syfte och innehåll. För att använda Wartofskys (1979) begrepp så utgör lejonet en sekundär artefakt. Lejonet fungerar som ett stöd för att barnen ska få förståelse för att det som finns, inte alltid syns.

Läraren introducerar barnen till att det finns något bortom det som syns

Avbildande som estetisk aktivitet är relevant inom kunskapsdomänen och realism är en relevant estetik/konstsyn. Undervisningstillfället som studerats utgick ifrån förskollärarnas egna erfarenheter i en övning från deltagande i en Reggio utbildning, för att utveckla öga-handkoordination. Barnen uppmanas att enbart rita det de kan se och därmed bortse ifrån hur de vet att lejonet ser ut eller hur de brukar avbilda ett lejon. Detta möjliggörs genom den undervisningsaktivitet som förskolläraren iscensätter. Här aktualiseras också frågan om den aktuella studiens räckvidd och vikten av att inte generalisera slutsatser utifrån denna enda aktivitet. Även om studien bygger på ett begränsat empiriskt material har den bidragit med att belysa vad undervisning i förskolan i relation till bildskapande kan innebära.

Denna studie blir intressant i relation till tidigare forskning, den ger exempel på en bildskapande aktivitet där målet inte förläggs utanför det estetiska. Det vill säga att skapandet inte blir ett medel för att lära sig om annat som anses viktigare, exempelvis såsom matematik, läsning eller skrivning (jfr Bendroth Karlsson, 1998; Saar, 2005). Det studerade undervisningstillfället kännetecknas av stark estetik på det sätt att undervisningen som planerats för och som sedan genomförs, med syfte att utveckla barns förståelse för hur de ska avbilda

ett föremål, genom att se och teckna. I undervisning som präglas av stark estetik ges barn möjlighet att förstå estetik som ett ämnesinnehåll (Saar, 2005). I denna studie tolkas estetik som att barn ska ges möjlighet att få förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt beroende av från vilket håll det betraktas. Genom undervisningen socialiserar barnen in till en aktivitet där de enskilt ska rita utan att inspireras av varandras bildåterskapande (jmf. Lave och Wenger, 2007) som ser att lärande är kontextuellt. En filosofisk tolkning av undervisningen är att den ska främja att barn får förståelse för att sanning är föränderlig. Det vi ser som faktakunskap idag är inte säkert att det är giltigt imorgon (Shapin, 1996).

Didaktiska implikationer

Som undervisningen utformas, i denna studie, blir den i en bemärkelse individualiserad: varje barn ska rita just hur objektet ter sig från sitt perspektiv. Att sätta gruppen som en resurs ur spel i barns bildskapande kan ses som problematiskt (Änggård, 2005) såväl som utifrån förskolans tradition (som utmärks av att bygga på gemensamma aktiviteter). Det är dock nödvändigt, givet aktivitetens premisser (att rita objektet från var och ens specifika perspektiv) – det vill säga att inte se detta i ett normativt perspektiv, utan som en förutsättning för aktiviteten. En didaktisk implikation av studien är dock att efter att varje barn ritat sin teckning kunde dessa teckningar läggas vid varandra (jfr Asplund Carlsson *et al.*, 2008). Att samtala med gruppen om de skillnader som då framkommer skulle potentiellt kunna bidra vidare till att göra barnen perspektivmedvetna och få syn på hur objekt ter sig från olika håll. Det görs till viss del, men om barnen fått/givits möjlighet att samtala om varför de har ritat av lejonet så som det gjort hade undervisningstillfället gett dem fler möjligheter att sätta ord på sina handlingar och ta del av hur de andra barnen ritat (Doverborg *et al.*, 2013). Det finns förutsättningar för förskolläraren och barnen att samtala om vilka utmaningar som de ställts inför,

vilket kan främja det kollektiva lärandet (Wells och Arauz, 2006). De samtal som förts mellan läraren och barnen och som kännetecknas av intersubjektivitet (Rommetveit, 1974) visas när barnen berättar att de har fått en ökad förståelse exempelvis hur lejonet fungerar som ett medierande redskap för deras lärande.

Vi har här sett hur förskollärare planerar för och genomför en planerad undervisning. En spontan undervisning ger möjlighet att fånga lärandetillfällen i förskolans vardag och där och då utmana, stötta och vägleda barn i det som de gör, exempelvis i bildskapande. Där kan förskolläraren också visa på olika tekniker som ger barnet möjlighet att utveckla sig i sitt skapande (Dulamä *et al.*, 2012). Både spontan och planerad undervisning kan kännetecknas av stark estetik (jmf. Saar, 2005). Det som spontant uppkommen undervisning inte har möjlighet att erbjuda är att deltagarna i arbetslaget ges möjlighet att diskutera sina epistemologiska och ontologiska ställningstaganden i planeringen av undervisningen. Den planering de har gjort för den här undervisningen kan arbetslaget naturligtvis använda sig av i spontant uppkomna situationer. Den här studien visar på att arbetslaget samtalar om vad de ska erbjuda barnen för undervisning och även bakgrunden till varför de ser att undervisningen främjar barns lärande och utveckling. En didaktisk medveten lärare har förmåga att synliggöra för barnen vad som är undervisningens fokus och varför barnen ska få förståelse för detta (Sheridan och Williams, 2018) genom att förskolläraren koordinerar sitt perspektiv med barnens. Det som kan diskuteras är hur undervisning av denna typ stämmer överens med ett förskoledidaktiskt synsätt, där lek ses ha en stor betydelse för barns lärande. Vi ser i denna studie att förskolläraren tillsammans med arbetslaget har tagit ställning för att undervisa förskolebarn i och om bildskapande, på ett sätt som utmanar ett förskoledidaktiskt synsätt. Inslag av lek i den undervisning som här studerats har begränsats till val av material; i form av leksakslejon, papper och pennor.

För att förskolan ska bevara sin särart behöver begreppen lek, lärande och omsorg lyftas fram i planering och utvärdering av undervisningen, för att de inte bara ska reduceras till att bli retoriska begrepp.

Studien visar exempel på att språkliga kulturella redskap medierar hur vi ser fenomen, något Vygotskys (1978) talar om i termer av *perception av verkliga objekt*. Bea formulerar språkligt *jag ser faktiskt inga tänder* och menar att fast att hon vet att lejonet har tänder så ska hon inte rita dem. Genom att bara låta barnen rita vad de faktiskt ser leder man dem bort från att rita vad de vet (vad de annars ser objektet som, i detta fall ett leksakslejon) till att börja se objektet som form snarare än som företeelse (ett lejon). Begreppet *perception of real objects* visar att barn behöver ges möjlighet att samtala om för att förstå ett föremål/objekt språkligt och innebördsmissigt.

Avslutande diskussion om didaktiska implikationer

Denna studie är ett exempel på hur en planerad målinriktad undervisning gestaltas i förskolan. Studien visar på hur en planerad undervisning i förskola i bildskapande kan ta sig uttryck när förskollärare undervisar om något som de själva blivit undervisade om. I denna studie visas barns aktörskap genom deras språkliga reflektioner och agerande i själva undervisningssituationen. För att utveckla och tolka begreppet undervisning i förskolans kontext ser vi behovet av fortsatt forskning av naturalistisk karaktär. En intressant utveckling av denna studie hade varit att studera undervisning i bildskapande tillsammans med efterföljande samtal med barnen för att ta del av deras erfarenheter och synpunkter på den undervisning de just deltagit i.

Referenslista

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2008) Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning* 1(1), s. 41-51. <https://doi.org/10.7577/nbf.240>
- Bendroth Karlsson, M. (1998) *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3dje upplagan. Översatt från Social Research Methods, Third Edition av B. Nilsson. Stockholm: Liber.
- Coates, E. och Coates, A. (2006) Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education* 14(3), s. 221-241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K. (2011) Approaches to qualitative data analysis, i Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K (red.) *Research methods in education*. London: Routledge.
- Doverborg, E., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2013) *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Dulamä, M E., Iovu, M-B. och Rus, A. (2012) The study of drawing and painting abilities in preschool children. *Acta Didactica Napocensia* 5(3), s. 23-30. Tillgänglig från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054304> (Hämtad: 2022-02-12).
- Edwards, A. (2010) Qualitative designs and analysis, i Mac Naughton, G., Rolfe S. A. och Siraj-Blatchford, I (red.) *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*. 2nd edition. London: Open University Press, s.155-175.
- Heath, C., Hindmarsh, J. och Luff, P. (2010) *Video in qualitative research: Analyzing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Häikiö, T. (2008) Estetik och kognition Om ett vidgat estetikbegrepp och skolans kulturuppslag. *KRUT: Kritisk utbildningstidskrift* (131), s. 65-75.

- Jakobsson, A. (2012) Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17(3-4) s.152-170. Tillgänglig från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2462/2241> (Hämtad: 2021-08-04).
- Johansson, J-E. (1998) *Barnomsorgen och lärarutbildningen: En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*, Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- Klasson, M. och Rudbeck, M. (1982) *Fröbelinstitutets bibliotek 1909-1949: 1000 böcker ur Norrköpings 80-åriga förskollärarutbildnings historia*. Linköping: Linköpings universitet.
- Krasovska, O., Miskova, N. och Veremchuk, A. (2020) Professional Training of Future Preschool Teachers in the Field of Artistic and Aesthetic Education by Means of Contextual Learning Technologies. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)* 10(2), <https://doi.org/10.3390/bs10020050>
- Lave, J., och Wenger, E. (2007) *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Leontiev, A. (1977/1986) *Verksamhet, medvetande, personlighet*. Översatt av I. Goodridge. Göteborg: Fram bokförlag.
- Lurija, A.R. och Judovič, F.J. (1959) *Speech and the development of mental processes in the child : An experimental investigation*. Översatt av: O. Kovasc och J. Simon. London: Staples Press.
- Mars, A. (2020) Att se sitt eget kunnande i undervisningspraktiken, i Falthin, A. och Mars, A (red.) *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan, s.169-184. Tillgänglig från: <https://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1434446/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2021-08-20).
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), s. 64-86. Tillgänglig från: https://www.forskul.se/ffiles/002FA69B/ForskUL_vol6nr1_2018_s64-86.pdf (Hämtad: 2018-10-26).
- Nasiopoulou, P. (2020) *The professional Preschool Teacher under Conditions of Change – Competence and Intentions in Pedagogical Practices*. Doktorsavhandling. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 443.
- Pramling, N., Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. (2017) Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction – Social Fostering Divide, i Ringsmose C. och Kragh-Müller, G (red.) *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* 15 Springer: Switzerland.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. och Hansen, M. (2013) Young children's experience of aesthetics in preschool. *Nordisk Barne-hageforskning* 6(31), s. 1-12. <https://doi.org/10.7577/nbf.457>
- Rissanen, M.-J. (2017) "It's as If..." Preschoolers Encountering Contemporary Photography. *International Journal of Education & the Arts* 18(28), s. 1-32. Tillgänglig från: <http://www.ijea.org/v18n28/> (Hämtad: 2021-08-25).
- Roberts, H. (2008) Listening to children and hearing them, i Christensen P. och James, A (red.) *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press, s. 260-275.
- Rommetveit, R. (1974) *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Saar, T. (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Shapin, S. (1996) *Scientific Revolution* [Elektronisk resurs].

- Sheridan, S. och Williams, P. (2018) Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv, i Sheridan, S. och Williams, P (red.) *Undervisning i förskolan En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, s. 50-61.
- Skolverket. (2010) *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016) *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket. (2018) *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- SFS 2010:541. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen.
- Tholander, M. och Thunqvist Cekaite, A. (2009) Konversationsanalys, i: Fejes, A. och Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, s. 154-177.
- Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningsed*. VR 1708. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 978-91-7307-352-3
- Vygotsky, L S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. och Arauz, R. M. (2006) Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15(3), s. 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Wartofsky, M. W. (1979). Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology, i Cohen R. S. och Wartofsky M. W. (red.) *Marx W. Wartofsky Models*. Dordrecht, Holland: D. Reidel, s. 188-210.
- Änggård, E. (2005) *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Författarpresentation

Kristina Melker, Fil.lic. Universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap/ Doktorand Arbetsintegrerat lärande: Tema barn och unga. Kristina har varit licentiat i FoRFa, Forskarskola i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande. Kristina är numera doktorand vid Högskolan Väst. Hennes forskningsintresse rör undervisningsbegreppet införande i förskolan.

Adr: Kristina Melker, Institutionen för individ och samhälle, avdelningen för utbildningsvetenskap och språk. Gustava Melins gata 2, Högskolan Väst, 461 32 Trollhättan
Epost: kristina.melker@hv.se

Elisabeth Mellgren, FD/PhD, Mellgren är fil. dr i pedagogik vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL). Hennes forskning rör barns tidiga skriftspråkslärande och övergång mellan förskola – förskoleklass – skola. Epost: elisabeth.mellgren@ped.gu.se

Ingrid Pramling Samuelsson, är senior professor vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Hon innehar också en UNESCO professur i Early Childhood Education and Sustainable Development. Hennes forskningsintresse rör yngre barns lärande, lek och läroplansfrågor. Epost: ingrid.pramling@ped.gu.se