

Kameraet som redskab i forskning i børns leg

Helle Skovbjerg Karoff

Sammendrag

I den skandinaviske børneforskning bruges kameraet i stort omfang som redskab i etnografisk inspireret arbejde med børn. Med udgangspunkt i en række konkrete eksempler fra et længere etnografisk arbejde blandt 17 danske børn og deres familier reflekterer artiklen over brugen af kameraet i forskningen i børns leg. Artiklen peger på tre områder, hvor brugen af kameraet er betydningsfuld i forhold til feltarbejderens vidensproduktion: Kameraet giver børnene en stemme, kameraet spiller en afgørende rolle i forhold til frembringelse af feltnotaterne og dermed også i adgangen til vidensproduktion, ligesom det forstærker interaktionen mellem deltager og forsker. Perspektivet i artiklen er rundet af det såkaldte nye barndomsparadigme, og i det perspektiv forstås børn som aktører i deres egen ret, og barndommen besidder en selvstændig værdi, der rækker ud over forberedelsen til voksenlivet.

Introduktion

I den etnografiske forskning har brugen af kamera og fotografi længe været anvendt som et vigtigt redskab for feltarbejderen. Da Malinowski i begyndelsen af 1900 tallet tog ud til små ikke-europæiske samfund, brugte han kameraet og fotografiet som en del af sit længerevarende feltarbejde (Young 1998). Senere bruger også Bateson & Mead fotografiet i deres studier af den balinesiske kultur. Også i barndomsforskningen er inddragelsen af kameraet og fotografiet blevet en gængs måde at arbejde med børn på de seneste år, både i skandinavisk og i dansk sammenhæng, hvor den danske forsker Kim Rasmussen har undersøgt børns steder ved hjælp af børnenes egne fotografier (Rasmussen 2006), og Ida Wentzel Winther

har undersøgt børns forhold til hjemmet ved at lade dem tage billeder af køkkener, stuer og børneværelser (Winther 2006). I skandinavisk sammenhæng har den svenske forsker Anna Sparrman arbejdet med børns visuelle fremstillingsformer (Sparrman 2002) og også med brugen af visuelle hjælpemidler i etnografisk forskning (Sparrman & Lindgren 2010). Pål Aarsand har brugt video og kamera hjemme hos børnene med det formål at undersøge computerbrug (Aarsand 2007). I international sammenhæng har blandt andet Butler og Clark brugt fotografering som afsæt for samtale med børn og unge (Butler 1994, Clark 1999).

Formålet med denne artikel er at pege på tre områder, hvor brugen af kameraet og fotografiet har central betydning for feltforskerens vidensproduktion: 1) Første område angår børnenes "voice", dvs. det forhold, at kameraet og brugen af det åbner op for at børnenes dagsorden blev sat af dem selv. Den forskningsstrategi er på højde med den internationale barn- og ungdomsforskningssyn, hvor det centrale er, at børn betragtes som mennesker i egen ret, der samtidig kan bidrage til at gøre børn til informanter om egne livsforhold (James & Prout 1996, James, Jenks & Prout 1999), og den skandinaviske børneforskning (Jessen 2001, Kampmann 1998, Tingstad 2006). Konkret betyder det, at børnenes egen meningsproduktion i deres aktiviteter er det særligt interessante, ligesom at deres fortællinger ud fra billederne også blev betragtet som en betydningsfuld del af meningsproduktionen i det hele taget (Karoff 2010). 2) Desuden kommer kameraet til at spille en afgørende rolle i skabelsen af feltnoter. 3) Interaktionen og fortroligheden i samværet mellem deltagerne i studiet og forskeren bliver båret frem af brugen af kameraet og den udveksling af både kameraet som fysisk genstand og de billeder, der skabtes gennem brugen. Afslutningsvist reflekterer artiklen ligeledes over de etiske problemstillinger, der nødvendigvis melder sig i studier, der anvender kameraet som redskab. Brugen af kameraet i barndomsforskningen må altså dele overvejelser, der knytter sig mere generelt til etnografisk forskning, og samtidig er håbet med nærværende artikel ligeledes at pege på, at disse generelle problemstillinger aktualiseres på andre måder i netop forskning med kameraet som centralt redskab.

De overvejelser der fremlægges i det følgende er baseret på erfaringer fra et længerevarende feltarbejde, der er udfærdiget i forbindelse med ph.d.-afhandlingen *Leg som stemningspraksis* (Karoff 2010). Ph.d.-projektet handler om 17 børns leg og hverdagsliv i forskellige arenaer: i hjemmet, hos vennerne, til fritidsaktiviteter, hos bedsteforældre, og også i mellemrummene, på gåture mellem skole og hjem, på biblioteket i week-

enden osv. Børnene (som var i alderen 5–14 år) fik udleveret et kamera som de rådede over en uge. Herefter blev billederne fremkaldt, og med udgangspunkt i billederne blev der fortalt historier om billederne, om ting og sager, kammerater, leg og levet liv.

Afhandlingens teoretiske perspektiv tager afsæt i *socialanalytikken*. Det socialanalytiske perspektiv er udviklet af den danske idéhistoriker Lars-Henrik Schmidt (Schmidt 1988, 1990, 1991, 1992, 1999a, 1999b, 1999c) og kan karakteriseres som en nietzscheansk inspireret interpretationsfilosofi. Grundantagelsen i det socialanalytiske perspektiv er, at betydning alene kan komme i stand i forhold til en bestemt betydningsbaggrund. Men samtidig kan betydning ikke pege på en sidste referent, dvs. at betydning altid gør sig gældende inden for en bestemt sammenhæng, og det, at noget betyder, ikke peger ud på noget uden for sammenhængen, som så giver sammenhængen betydningen. Samtidig er det centralt, at betydning ikke allerede foreligger som noget, der skal afsløres, men i stedet viser den sig igennem det, at den er i færd med at betyde. Betydningsfuldheden stammer altså ikke andre steder fra end fra den sammenhæng, hvor betydningen er i færd med at blive betydningsfuld. Det vil sige, at betydningsproduktionen hele tiden sker og en central del af feltarbejderens arbejde er at indfange denne betydningsproduktion. Afhandlingens teoretiske perspektiv har stor indflydelse på både brugen af og blikket på kameraet i studiet. Som også Anna Sparrman og Anne-Li Lindgren (2010) understreger i sine barndomsstudier med brug af video, så er billeder, kamera og video indspundet i en lang række kulturelle betydningsammenhænge, og skal kamera, video og billeder anvendes i forskningsøjemed, er det en central pointe, at betydningsammenhængen som billederne optræder i også bør inddrages i feltforskerens refleksioner.

Kameraet giver stemme til børn og leg

Efter digitalkameraets kommen er kameraet og praksis i forhold til det blevet en etableret del af hverdagslivet i familien, der medfører en umiddelbar integration af familielivet og det at tage billeder. Et eksempel på den praksis oplevede jeg i arbejdet hos Søren og Ask, hvor mor Birgitte sammen med de billeder, drengene havde taget med kameraet, jeg havde medbragt, tilføjede egne billeder fra familiens computeralbum, printet på papir. Brugen af kameraet var altså fra begyndelsen forbundet med genkendelighed og fortrolighed for børnene. I studierne brugte jeg både digi-

talkamera og almindelige engangskameraer, og en enkelt mobiltelefon blev også forsøgt taget i brug, og der synes fordele og ulemper forbundet med brugen af de forskellige redskaber: *Digitalkameraet*: Mængden af billeder var ubegrænset, så der blev ikke tænkt over hvert enkelt billede; noget, der blandt andet ses ved, at omfanget af billeder ved den digitale brug var langt større end ved brugen af engangskameraet. Dog oplevede jeg i arbejdet med Benjamin, at han også brugte slettefunktionen, men jeg har ingen anelse om, i hvilket omfang den i øvrigt blev brugt blandt deltagerne. Ask var nervøs for at tage digitalkameraet med i børnehaven, da han betragtede det som noget dyrt, noget, han skulle passe godt på, og det kan muligvis have begrænset brugen. Digitalkameraet i tasken mindede også børnene om, at de skulle tage billeder – en fordel, der også gjorde sig gældende for engangskameraet. *Engangskameraet*: Mængden af billeder begrænsede sig til 24, ligesom der ikke var nogen slettefunktion. På den ene side betød det, at børnene skulle tænke sig om i brugen, der af Ida blev omtalt som, at hun skulle ”spare på billederne”. Desværre var kvaliteten på billederne varierende, blandt andet ”forsvandt” der en hel film på Emmas kamera, heldigvis havde hun også brugt mobiltelefon, så vi havde nogle billeder som udgangspunkt for den videre samtale. *Mobiltelefon*: Brugen blev kun forsøgt med Emma, billederne blev meget gode, men Emma fortalte, at det ofte var vanskeligt for hende at huske at tage billeder, muligvis fordi telefonen er en så almindelig genstand, der hver dag tager plads i hendes lomme, i tasken eller på skrivebordet på værelset. Hun blev ikke mindet om at tage billeder i samme grad, som hvis hun havde brugt et digitalkamera.

Afsættet for inddragelse af kameraet i feltarbejdet kan formuleres med børneforskeren Cindy Dell Clark som primært at give ”voice” til børnene, en stemme, som Clark beskriver ved hjælp af begrebet *autodreven*, der referer til, at interviewet om billederne er drevet af barnet, som hører og ser sine egne aktiviteter og kommenterer på selv samme aktiviteter. I den forstand refererer det at give ”voice” både til de billeder, som bliver gjort til genstand for samtale af børnene, og til interviewets indhold, som bliver de aktiviteter, børnene på baggrund af billederne ønsker at tale om. At lade børnene tage billeder af deres hverdagsliv betyder, at jeg som forsker både måtte indrette mig efter billederne og de historier, der opstod ud af billederne. Dagsordenen blev i den forstand i høj grad styret af både børnenes billeder, de historier, de fortalte, og aktiviteterne på billederne. Som Clark understreger:

The visual representation becomes a part of the interview itself and allow respondents to self-select relevant events from their own lives and illustrate these events with photographs. [...] The use of photography in autodriven interviews is a valuable tool for opening up children's worlds to researchers, and for giving children opportunities to actively interpret their own experiences (Clark 1999: 40–49).

At børnene gennem brugen af kameraet fik "voice" medførte samtidig, at legeaktiviteterne fik stemme. Billederne brugte børnene som en slags visuel hukommelse til at genkalde sig aktiviteterne og oplevelserne. I den forstand blev kameraet og brugen af billederne i interviewet også en slags adgang til legeaktiviteterne, som børnene ellers ikke ville have kunnet huske at fortælle mig om. Flere gange under samtalen med Ida tog hun et billede i hånden, mens hun sagde "nå, ja", og særligt blev hun ved med at vende tilbage til ét billede, hvor hun sidder foran tv'et og ser et program, men til at begynde med husker hun ikke hvilket, blot at det var rigtig sjovt. Hendes ven Jonathan kigger med, og de taler sig frem til, hvilket program der er tale om:

Ida	Der sad vi bare og så fjernsyn
I	Ser du meget Rabatten?
Ida	Ja, men det er ikke Rabatten
Jonathan	Det ligner det bare
I	Så fortæl mig, hvad det er, Ida
Ida	Jeg ved ikke, hvad det er jeg ser
Jonathan	Det ligner Rabatten
Ida	Det er på DR1 og det er kl. 17
I	Så er det da Barracuda
Jonathan	Nej, det er, lad mig lige se, hvilken dag det var
Ida	Det ved jeg ikke
Jonathan	Det ligner Troldspejlet
Ida	Jeg så ikke Troldspejlet, så det kan det ikke være
Jonathan	Nej, det ligner sådan et eller andet.....
I	Hvis det er kl. 17, så er det Barracuda
Ida	Jeg kan ikke huske det helt
Ida	Hvilken dag var det?
I	Det var mandag eller tirsdag – det var der, du tog billederne

- Ida Det var mandag
Jonathan Det var ikke Troldspejlet, hvis det var kl. 17, så det må
 have været Skyworld – ja, det ligner faktisk Skyworld
Ida Ja, det kan faktisk godt være, at det var det

Dialogen og brugen af billederne er et eksempel på, hvordan børnenes egne billeder og den samtale, der foregår omkring dem, på en gang kan ses som deres mulighed for at få en stemme i forskningsprocessen, og samtidig får deres aktiviteter også stemme. Som det også fremgår af interviewet, taler de også her uden om mig, da jeg en gang har anført *Barracuda* som en mulighed, men de fortsætter med at holde deres egen dagsorden. I den forstand kunne den ”autodrivne” form for interview, hvor billederne taget af børnene ligesom samtalen er drevet frem af det skabte materiale sammen med historierne, antyde en forskydning eller afstivning af den asymmetriske magtrelation, der kan siges at være til stede i en samtalerelation mellem barn og voksen. Ved at give børnene stemme gennem billederne og de historier, som de fortæller, konstitueres en aktivitet, der er delt (Clark 1999, Winther 2006), og den delte aktivitet er netop medvirkende til en forskydning af magtrelationen (Kvale 2006). Netop kombinationen af børnenes kendskab til kamerabrug og børnenes historier med afsæt i billederne er med til at forstærke forskydningen af magtrelationen; en pointe, som også Anna Sparrmann og Anne-Li Lindgren (2010) understreger i sine metodiske overvejelser om videobrug i barndomsforskningen.

Kameraet som medskaber af fotografiske feltnoter

Brugen af kameraet skulle primært praktiseres i relation til første fase af designet, dvs. som afsæt for samtalen, men flere af børnene opfordrede mig til at bruge kameraet i marken også: I sløjdlokalet var Ida og Trine i færd med at lave en kasse, der skulle males på alle siderne, da der pludselig er et par drenge, som hopper op på bænkerne i lokalet og sætter håret op til støvsugerens, som hænger ned fra loftet. I noterne har jeg beskrevet situationen, som følger:

Nogle af drengene tager støvsugerens udluftning, som hænger ned fra loftet, og putter hovedet ind under. Håret står lige op i luften som følge af sugets kraft, flere drenge kommer til, forsøger sig også, og hurtigt bliver det for drengene et spørgsmål om at få håret til at stritte så meget som muligt, uden hovedet kommer til at sætte sig fast i støvsugerhullet. Drengen, der forsøger sig, griner højlydt, da han mærker

suget, og tilskuerne til dette show – som både består af drenge og piger – griner også højt, mens de puffer til hinanden. Både når det lykkes, men også da en af drengenes hoved pludselig bliver suget fast.

Ida spørger mig, om jeg ikke skal tage et billede af det med min mobiltelefon. Jeg tager den op af lommen og begynder at tage billeder. De ”fotografiske feltnoter” (Rasmussen 2007) bliver på den måde i nogen grad også noget, vi skaber sammen, idet Ida ofte opfordrer mig til at tage billeder af dette og hint – hun tager dog ikke selv de fotografiske feltnoter, men det er derimod tilfældet hos Søren og Ask, der begge bidrager.

Pointen om, at brugen af kameraet kan opstå som en del af de sociale relationer, som man som forsker indgår i i feltarbejdet understreger Sara Pink også i sin bog *Doing Visual Ethnography*:

However, in reality our specific uses of visual images and technologies tend to develop as a part of the social relationship and activities that ethnographers engage in during fieldwork [...] In other cases unanticipated uses of the visual may be discovered by accident and retrospectively defined as visual methods. Ethnographers might repeat such activities (sometimes in collaboration with informants), thus developing and refining the method throughout the research (Pink 2007: 41).

At brugen af kameraet til at skabe fotografiske feltnoter blev noget, der opstod i felten, kan understreges med en anden situation fra feltarbejdet med Clara. Fra begyndelsen var feltarbejdet hos og samværet med Clara ikke så ligetil, som det havde været tilfældet med de foregående børn. Både fordi hun ikke fandt en umiddelbar interesse for mit arbejde, men også, fordi hun virkede både skeptisk, sky og genert. Snarere kiggede hun hele tiden ned i jorden, når jeg søgte at spørge hende om noget, ligesom hun skulede og så mistænksom ud, når jeg diskret tog lommebogen frem, en problematik, som også Emerson, Fretz og Shaw påpeger ved at sige følgende: ”Participants may now see her as someone whose primary interest lies in discovering their secrets and turning their most intimate and cherished experiences into objects of scientific inquiry” (Emerson, Fretz & Shawn 1995: 20). Da vi begynder at skabe feltnoter sammen – på hendes opfordring – i forbindelse med en leg med Playmobil, var min oplevelse, at aktiviteten også løsnede relationen op, og hun blev mere åben for samtaler med mig. Som jeg noterede:

Da vi går i gang med at lege med Playmobil mm., opfordrer Clara mig til at tage billeder af det. Hun peger på landskabet og synes, at vi skal tage billeder. Jeg tager et billede og giver kameraet til hende, hun tager et billede, og vi fortsætter legen. Her er vi midt i vores Playmobil-leg.

De fotografiske feltnoter får i første omgang den funktion at opbygge en forståelse af det felt, som jeg arbejder med, da jeg med dem formår at fastholde børnenes hverdagsliv på en anden måde, end hvis jeg alene havde lavet notater. For eksempel kan jeg genkalde situationen med støvsugeren og drengene, der leger med den, fotografisk, da jeg har et billede af dem, ligesom der er detaljer ved den måde, børnene ser ud på, deres udtryk og den måde, de taler sammen på, som står ganske tydeligt, og som nok ville have været vanskelig at genkalde med så stor nøjagtighed i nedskrevne noter. At skabe de fotografiske feltnoter betyder samtidig, at det er muligt på en gang at være midt i en situation i felten, at deltage, samtidig med at det er muligt at fotografere selv samme situation, jeg er i, noget, der tillige ville have været vanskeligt at gøre med nedskrevne notater (jf. Emerson, Fretz & Shawn 1995). Man kan sige, at de fotografiske feltnoter skabes, imens de sker og ikke (kun) retrospektivt, som nedskrevne noter gør.

Brugen af kameraet og de fotografiske feltnoter kan desuden anvendes som en slags hukommelse, da man kan indfange detaljer og situationer fra hverdagen, der ellers er vanskelige at registrere. En af pointerne her er, at den hukommelsesfastholdelse både gælder for børnene og for mig som forsker. Kim Rasmussen skriver i sin artikel "Sociologiens fotografiske feltnoter", at "de fotografiske spor og de visuelle memoer i første omgang skabes for min egen skyld. De er og forbliver 'erindringsspor' for mig – sat ind i en forskningskontekst" (Rasmussen 2007: 24). Også Banks fremhæver en lignende pointe, når han i sin bog *Visual Methods in Social Research* påpeger, at der fotograferes for at kunne fastholde og huske erfaringer, for at kunne vise andre, hvordan der så ud, og for at fastholde informationer, der er for komplekse til at blive beskrevet i en notesbog (Banks 2001). For at udbygge pointerne fra Rasmussen og Banks er det centrale i nærværende studies kontekst, at de fotografiske feltnoter tillige skabes af børnene i samarbejde med mig, idet de opfordrer mig til at tage billeder af dette og hint. I den forstand kan de fotografiske feltnoter ikke alene ses som mine forskningsmæssige erindringsspor, men kan ligeledes ses som en skabelsesproces mellem mig og børnene, hvor vi både skaber erindringsspor for mig, men samtidig skaber nye data. Den amerikanske

sociolog og barndomsforsker William Corsaro beskriver en lignende strategi i sin bog *We are friends, right?*, hvor han lader børnene skrive og tegne i sin notesbog (Corsaro 2003). I den forstand bliver feltnoterne ikke bare en fastholdelse af detaljer for mig som forsker, men ligeledes en udveksling med børnene om, hvad der er vigtigt (Staunæs 2003).

Kameraet: interaktion mellem forsker og deltager

Fra det første møde med Fredriks familie blev det tydeligt, at kameraet spillede og kom til at spille en rolle som formidlende genstand for interaktion mellem børnene og mig. Efter at have fået forældrenes og børnenes accept til deltagelse i studiet besøgte jeg familiernes hjem for at aflevere kameraet i hjemmet og give børnene en kortfattet introduktion til brugen af enten digital- eller engangskameraet. Ved første møde blev kameraet altså afleveret til barnet, fra min hånd til deres, barnet prøvede at tage et billede, og jeg svarede ”ja, sådan”, og kameraet gik tilbage til min hånd, ”ja, præcis”, og kameraet gik tilbage til barnehænderne. Den første udveksling, hvor kameraet gik fra hånd til hånd, blev ligeledes båret af billederne, der var blevet taget på digitalkameraet. Hos Søren og Ask, hvor jeg første gang anvendte digitalkameraet, kom Ask straks hen til mig med kameraet, da jeg skulle afhente det, og de billeder, de havde taget, og viste mig et billede, som han havde taget på en legeplads ved Tommerup på Fyn: ”Se, hvad jeg har i hånden”, sagde han, imens han zoomede ind på sig selv i legetårnet med et gevær i hånden. Kameraet som genstand og brugen af det indbød altså til interaktion mellem børnene og mig.

Særlig i én situation med Søren er brugen af kameraet og den interaktion, det tilvejebragte, særdeles afgørende. Søren og jeg er i børneværelset, hvor Søren viser mig en lille knap, der er skruet fast under vindueskarmen. Med knappen kan Søren styre en diskokugle, som hænger i loftet, og med lyset fra en lommelygte skaber han de flotteste lyskrystaller, der vandrer rundt i loftet og på væggene. Vi følger lyset rundt og rundt. Jeg har noteret følgende:

”Lad os slukke lyset”, siger Søren, mens han lukker døren ud til gangen, hvor Mor Birgitte efterlades, og rummet bliver helt mørkt. ”Vil du ikke tage et billede?”, spørger han mig, ”Jo”, svarer jeg. Herefter spørger jeg ham, om han vil tage et billede, og kameraet går fra min hånd til hans, han tager et billede og lader kameraet dumpe over i min

hånd igen. Efter første billede får jeg hurtigt kameraet igen, ”skal vi ikke tage et billede af det?”, spørger han, kameraet kommer igen i hans hånd, og det bliver der en rum tid, og han tager et par billeder, og det ryger ned i min hånd igen.

Udvekslingen fik betydning for adgangen til Søren's billeder, oplevelser og leg. Jo flere gange kameraet gik fra min hånd til hans og tilbage igen, jo mere åbenhed kom der i samtalen. Da samtalen indledningsvis begyndte i stuen, sad Søren på sin fars skød og kiggede mig ikke i øjnene, ligesom hans mor omtalte ham som ”sky”, men på børneværelset i udvekslingen af kameraet, og med den fælles oplevelse af lyset og de billeder, vi tog i samarbejde, blev vores relation noget særligt. Hvor mor Birgitte i starten af samtalen og i de lege og spil, vi delte, hele tiden sad på spring for at blande sig, ligesom hun kommenterede det meste af det, drengene gjorde, blev døren nu lukket, og med denne handling kan man sige, at Søren understregede, at udvekslingen af kamera, oplevelse og leg var noget, der foregik mellem ham og mig. Der gik jeg fra at være fremmed til at være én, der var indbudt til leg, og relationen fik stor betydning for materialets rigdom efterfølgende. Som Gulløv & Højlund påpeger: ”Det empiriske forskningsmateriale bliver til i relationen mellem forsker og forskningsobjekt, og denne relation bliver afgørende for materialets karakter og analyserbarhed” (Gulløv & Højlund 2003: 24).

Samtidig blev vores udveksling af kameraet også til en del af legen selv, som bestod i legen med lyset, en oplevelse af lyset sammen og at tage billeder af det. Mulighedsbetingelsen for, at den leg kunne finde sted, var inddragelsen af kameraet, og på den måde gik kameraet fra at være en genstand, som jeg tog i brug for at kunne dokumentere, til at blive en væsentlig medspiller i selve det, der skulle dokumenteres, nemlig legepraksis (Thestrup 2009). Situationen med Søren gjorde det ligeledes klarere for mig, at jeg måtte tilføje endnu en modalitet i datatrianguleringen, eftersom mine data i dette tilfælde også bliver til vores fælles leg. Brugen af kameraet i feltstudiet kan samtidig på eksemplarisk vis sige noget om vilkårene for studier af denne type. Felten er, som Gulløv & Højlund understreger det:

... således ikke en række teknikker, som tages i anvendelse for at ”afsløre” virkeligheden, men snarere forskningsstrategier, der i samspil med teoretisk inspirerede analytiske overvejelser danner baggrund for at konstruere – ikke et spejlbillede – men nye fortolkninger af betydningsfulde sammenhænge i børns liv (Gulløv & Højlund 2003: 16).

Børnene virkede altså ind på feltarbejdets metoder og strategi, og det hænger blandt andet sammen med den pointe, som den danske antropolog Lotte Meinert fremdrager i sin artikel ”Grænser for deltagelse”:

Det er her min pointe, at feltarbejdets veje og stier ikke kun er et resultat af forskerens valg. Etnografi må også tage hensyn til hvilke stier, der kan betrædes – hvilke metoder, der kan accepteres lokalt, og må til en vis grad også finde sig i at blive ledt på veje og afveje afhængig af andre aktørers intentioner (Meinert 2003: 162).

Fremgangsmåden kræver dog en stor sensibilitet over for de muligheder for ny redskabsbrug, legemuligheder og samtaler, der åbner sig hen ad vejen, og ligeledes fleksibilitet i forhold til at ændre strategi løbende. Kravet om fleksibilitet kan siges at aktualisere udfordringerne ved brugen af kameraet i feltforskning med børn på en mere radikal måde; en pointe vi også finder hos Rasmussen (2007).

Etiske overvejelser

Når man bruger kameraet i forbindelse med forskning i børns leg er der, i lighed med andre typer af forskning, en række etiske overvejelser, som man nødvendigvis må gøre sig. Ifølge Alderson (1995), citeret i Kampmann (1998), er der grundlæggende to former for ”hensyn” man skal tage og overvejelser, man må gøre, når man ønsker at involvere børn i forskning:

Dels at man grundlæggende overvejer nødvendigheden af at gennemføre det planlagte projekt, hvorigennem en større eller mindre gruppe af børn udsættes for særlig opmærksomhed, anstrengelser eller måske ubehag af den ene eller den anden slags. I forlængelse af dette bør man overveje, om der er tale om et tema, der allerede er blevet undersøgt, om det kan undersøges uden direkte involvering af børn, eller om det overhovedet er i den pågældende gruppe af børns interesse, at det pågældende tema undersøges. Dels at de involverede børn selv giver samtykke og tilsagn til at indgå i en undersøgelse. Dette er ikke alene noget, der skal overvejes i forbindelse med igangsættelsen af et projekt,

men noget, som må indgå i form af løbende mulighed (for børnene) for at sige fra over for yderligere involvering (Kampmann 1998: 169).

Kampmanns tilgang til etik i børneforskningen dækker forskning inden for en lang række felter, og også når forskningen finder sted i børnenes eget hjem og med kameraet som redskab stiller det store krav til forskerens sensibilitet over for deltagerne. Jeg oplevede eksempelvis, at Elias satte bamsen for ansigtet, da jeg ville tage et billede af hans legetøj på værelset. Han brød sig ikke om at blive fotograferet (se også Corsaro 1982). Også Anna Sparrman fortæller i sin inddragelse af video i barndomsforskningen om børn, der nægter at lade sig fotografere og filme (Sparrman 2002). Når man som forsker opholder sig i private hjem, må man hele tiden balancere mellem at sikre, at man dels opnår det, der er formålet med forskningen, og dels giver deltagerne fred, når de har brug for det. Feltarbejdet her foregik i mange forskellige kontekster, og rekrutteringen af børnene foregik ofte gennem forældrene og derfra til børnene. Det betød, at jeg gennem forældrene fik adgang til skolen. Dog var der enkelte tilfælde, hvor jeg blev i tvivl om, hvor min adgang gik ”til”. Når jeg var i skolegården, havde jeg så faktisk adgang til at tage billeder af alle børnenes leg? Eller var det kun klassens? Årgangens? I alle tilfælde spurgte jeg børnene, om jeg måtte fotografere dem, og hvis ikke jeg var 100 procent sikker på, at skolen og de andre forældre havde givet positivt tilsagn til min adgang til børnenes aktiviteter, så anonymiserede jeg dem ved at undlade at fotografere ansigtet. Da jeg var på feltarbejde hos Laura, var gymnastiktræneren ikke blevet ordentlig orienteret om mit forehavende, så det var nødvendigt at gøre det delvist, imens pigerne klædte om. Problemet var, at de ikke havde en chance for at sige nej, ligesom forældrene til alle de piger, der i øvrigt deltog i gymnastikundervisningen indlysende nok heller ikke kunne sige nej til min tilstedeværelse. Jeg undlod helt at bruge kameraet, ligesom jeg ikke henvendte mig til nogen af de andre piger, men primært fokuserede på Laura. Selvfølgelig er en af vanskelighederne ved denne type af feltarbejde, at man ikke på forhånd fuldstændig kan planlægge, hvor man kommer til at befinde sig. Men når det gælder fritidsaktiviteterne, kan man på forhånd sikre sig, at alle er velinformeret om ens tilstedeværelse ved ikke at lade forældrene tage det overordnede ansvar, men derimod selv tage det.

Afslutning

I forskningsarbejdet med børn og leg giver det god mening at se brugen af kameraet som adgang til både deres tanker om leg, til legesituationer, både dem der har været og dem der er ved at ske. Som vist i ovenstående skaber brugen af kameraet muligheder for at komme tættere på de legesituationer, som børnene finder meningsfulde, ligesom brugen af kameraet er med til at skabe legesituationer, som jeg som forsker, blev deltager i. Men skal den adgang lykkes, er det centralt, at man som forsker er åben over for de muligheder, som kameraet indbyder til, ligesom der kræves stor sensibilitet i forhold til situationerne, som man er en del af. Som vist kræver arbejdet med kameraet ligeledes etiske overvejelser, både hvad angår omfanget af adgang til børnenes aktiviteter, og sensibilitet over for, hvad børnene er trykke ved i de konkrete situationer. Her er det helt afgørende løbende at sikre sig, at børnene er med på, at man anvender kameraet. I en situation er det okay, mens det i en anden måske ikke er.

Litteratur

- Aarsand, Pål. 2007. Computer- and Videogames in Family Life: The digitale divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood* 14(2):235–256.
- Banks, Marcus. 2001. *Visual Methods in Social Research*. London: Sage Publications.
- Butler, Lenora, 1994. Autodrive in qualitative research: cracking the ice with young respondents. *Canadian Journal of Marketing Research* 13: 71–74.
- Clark, Cindy Dell. 1999. The autodrivne interview: A photographic view finder into children's experience. *Visual Studies* 14(1): 39–50.
- Corsaro, William A.. 2003. "We are friends, right?": *Inside Kids' Culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William A. 1982. Something old and something new. The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods & Research* 11(2):145–166. USA: Sage Publications.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shawn, Linda L. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund. 2003. *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan. 1999. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & Prout, Alan. 1996. *Construction and Reconstruction Childhood*. London: Falmer Press.
- Jessen, Carsten. 2001. Børn, leg og computerspil. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Karoff, Helle Skovbjerg. 2010. *Leg som stemningspraksis*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

- Kampmann, Jan. 1998. Børneperspektivet og børn som informanter. Arbejdsnotat udarbejdet for Børnerådet. Socialministeriet.
- Kvale, Steiner. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Quantitative Inquiry* 12:480.
- Meinert, Lotte. 2003. Grænser for deltagelse. I: Gulløv, E. & Højlund, S. (red.). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Pink, Sara. 2007. *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Rasmussen, Kim. 2007. Sociologiens fotografiske feltnoter. Et bidrag til ”thick description”? *Sociologi i dag* 36(1): 13–32. Oslo: Nuvus forlag.
- Rasmussen, Kim. 2006. *Børns steder: Om Børns steder og voksnes steder for børn*. Billesø: Værløse.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1988. *Viljen til orden*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1990. *Det sociale selv*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1991. *Smagens analytik*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1992. *Det socialanalytiske perspektiv*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1999a. *Diagnosis I – Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1999b. *Diagnosis II – socialanalytiske fatninger*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik. 1999c. *Diagnosis III – pædagogiske forhold*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sparrman, Anna & Lindgren, Anne-Li. 2010. Visual documentation as a normalizing practice: a new discourse of visibility in preschool. *Surveillance and Society* 7:245–258.
- Sparrman, Anna. 2002. *Visual Culture in the everyday life of Children: Pictures, media and practices*, ph.d.-afhandling.
- Staubæs, Dorte. 2003. *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.-afhandling*. Roskilde Universitets Center.
- Thestrup, Klaus. 2009. Mediepædagogik i Mejsen. Medielege med kamera og computer. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, nr. 53.
- Tingstad, Vebjørn. 2006. *Barndom under lupen: Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Young, M.W. 1998. *Malinowski's Kiriwina: Fieldwork Photography 1915–1918*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Winther, Ida Wentzel. 2006. *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Helle Skovbjerg Karoff
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Århus Universitet
Niels Juels Gade 84
DK-8200 Århus N, Danmark
e-post: HSK@dpu.dk

R