

# Barn som medforskare

– en metod med potential för delaktighet

Sandra Hillén



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Avhandling för filosofie doktorsexamen i etnologi,  
vid Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet  
med disputation den 6 september 2013

© Sandra Hillén, 2013

Allt mångfaldigande utan skriftlig tillstånd förbjudet.

Layout och omslag: Malin Tengblad och Sandra Hillén

Omslagsillustration: Ringlet, köpt från Shutterstock

Foton: Sandra Hillén

ISBN 978-91-975353-6-6

Fulltext online: <http://hdl.handle.net/2077/33020>

Tryckt i Sverige av

Ineko, Källered, 2013

# ABSTRACT

PhD dissertation at University of Gothenburg, Sweden, 2013

**Title:** Barn som medforskare - en metod med potential för delaktighet

**English title:** Children's co-research - a method with potentials for inclusion

**Author:** Sandra Hillén

**Language:** Swedish, with an English summary

**Department:** Department of Cultural Sciences, University of Gothenburg,  
PO Box 200, SE-405 30 Gothenburg

## Children's co-research - a method with potentials for inclusion

The aim of the thesis is that from a critical perspective of power examine what happens when children are involved as co-researchers. It is based on a study in which children had the opportunity to explore issues of food and eating as they deemed relevant. 14 children aged eleven from two schools in the Gothenburg area participated. The meetings were held during school hours and were designed as food research clubs, where the children planned their research, conducted fieldwork and analysed the research results. At the end of the process they presented their research to others, both children and adults.

The co-research is examined from different perspectives: How does co-research work as a method in this study? What happens to the involved children's competences when they are involved as co-researchers? How is knowledge produced, and what kind of knowledge is produced, when children are involved in research? How can the knowledge of children as co-researchers be used and what does the future of children's involvement in research look like? The research process and its conditions are accounted for. The methods are in focus, so is the knowledge production. Children's competences, their research roles and subject positions are also analyzed from the concepts empowerment and governmentality.

To involve children in research as co-researchers is furthermore a question of their role in society as a whole and an expression of their citizenship. Children are frequently viewed as less important than adults, and their influence on public matters is often low. The ambition of this thesis is to challenge this perception, and provide alternatives to the way children

and their rights are understood. The method is in line with the UN Convention on the Rights of the Child; participation in research can be viewed as a civil right of children.

This study confirms that children can conduct co-research, and that their contribution to the academic field is valuable. It also shows that their participation in research may increase their influence on matters that concern them, as well as it can amplify their roles in public life. At the same time the co-research can be regarded as a non-tailored process, with both complications and potentials. The study resulted in a methodological model for children's participation based on dialogue and supportive ambitions.

**Keywords:** Children, co-research, participation, governmentality, empowerment, methods, children's rights, food research, research clubs, citizenship, responsibility, adult, research roles, subject position, health.

# TACK!

Tack till det sköna gänget på min arbetsplats Centrum för konsumtionsvetenskap, CFK, som hela tiden peppat mig; Magdalena, Helene, Barbro, Lars N., Lars W., Magnus, Lena, Jakob, Niklas, Ulrika, Carina, Malin, Maria och Marcus. Även om jag till stor del skrivit avhandling hemma vid mitt köksbord så vet jag att jag alltid kan slinka in för sällskap och goda råd. Tack till redan nämnda Maria Fuentes och Marcus Gianneschi i CFK-korridoren som hunnit gå från att vara doktorander till doktorer under samma tid som jag kämpat med att förstå vad jag ska göra. Trots att vi inte har samma ämnestillhörighet så har era erfarenheter varit väldigt värdefulla. Speciellt vill jag tacka Malin Tengblad för det fantastiska jobb hon lagt ner på att sammanfoga mina lösa dokument till en riktig bok. Malin utan dig hade det här aldrig gått!

På Institutionen för kulturvetenskaper har jag kommit att ingå i flera lärorika sammanhang, dels inom barn- och ungdomskultur och dels inom etnologin. De etnologer som både varit kollegor och fungerat som bollplank: Eva Knuts, Kerstin Gunnemark, Sverker Hyltén-Cavallius, Katarina Saltzman, Mats Nilsson, Margrit Wettstein, Anita Beckman, Ninni Trossholmen och Viveka Berggren Torell, tack till er. Eva Wolf, särskilt tack för att du trott på mig och stöttat mig. Ni som är och har varit doktorander under min doktorandtid: Olle Stenbäck, Signe Bremer, Elias Mellander, Lillemor Nyström och Hanna Schühle, tack för stöd och gott sällskap. Framförallt vill jag tacka Lisa Wiklund för att du varit den fina vän och kollega som alltid funnits där.

Ett stort tack till alla som deltagit i mina seminarier och kommit med värdefulla och klargörande kommentarer, många av er är redan nämnda. Speciellt tack till Hanna Schühle som läste mitt manus noggrant inför slutseminariet och kom med användbara kommentarer. Tack även till Monica Nordenfors från Institutionen för socialt arbete vars granskning fick mig att förstå min avhandling på ett nytt sätt och veta hur jag skulle gå vidare. Jag vill också skicka en uppskattande tanke till doktoranderna i institutionens andra ämnen för trevliga tillställningar, och till Jeanette Sundhall för att

du fick in mig på rätt litteratur- och tryckningsväg. Tack också Petra och Ellinor från forskarskolan Miljö och hälsa för fint lunchsällskap under de här åren.

Barbro Johansson, min huvudhandledare, stort tack för din uppmuntran, kreativitet och noggrannhet! Jag vet att jag ibland stressat dig då jag gör saker i sista minuten, men du har låtit mig göra saker i min egen takt samtidigt som du har drivit på mig och fått mig att utvecklas. Kanske har det varit fråga om någon form av regering? Helene Brembeck, tack för ditt stöd och din uppmuntran, och dina inhopp som handledare när det har behövts. Och tack till er båda för att ni gjort det möjligt för mig att vara där jag är idag!

Tack till Helge Ax:son Johnssons stiftelse och till Kungl och Hvitfeldtska stiftelsen för ekonomiskt stöd i avhandlingsarbetets slutskede. Tack också till forskarskolan Miljö och hälsa och till Institutionen för kulturvetenskaper för detsamma.

Ett stort tack alla barn som lagt ner tid och engagemang i Matforskarklubben, utan er hade det inte blivit någon avhandling! Tack också till lärare, föräldrar, rektorer och för att ni stöttat barnen i deras arbete och tack till anställda i skolrestaurangerna som svarat på barnens frågor.

Tack till Michael som trots att du blev inkastad i det här i den mest intensiva fasen har stöttat mig och haft förståelse för mina sena arbetskvällar. Tack också till familj, och övriga nära och kära för er ert stöd! Även om jag inte alltid kunnat förklara exakt vad det är jag sysslar med så har ni hela tiden funnits där och peppat mig.

Göteborg 12:e juli 2013

Sandra Hillén

# INNEHÅLL

FÖRORD .....	11
I. INLEDNING .....	13
Barns forskning om mat .....	14
Syfte och frågeställningar .....	16
<i>Disposition</i> .....	17
Teoretiska perspektiv på barndom .....	19
<i>Barndomsforskning</i> .....	19
<i>Barnet som den Andre</i> .....	22
<i>Barndom som kategori</i> .....	24
Delaktighetsteorier .....	27
<i>Vad är deltagande och vad är delaktighet?</i> .....	27
<i>Barn som delaktiga</i> .....	29
<i>Barnkonventionen och delaktighet</i> .....	30
<i>Problem och potentialer i deltagande forskning</i> .....	32
<i>Hur mäter man delaktighet?</i> .....	33
Teorier om empowerment och governmentalitet .....	35
<i>Empowerment</i> .....	36
<i>Governmentalitet</i> .....	39
<i>Kopplingar mellan empowerment och governmentalitet</i> .....	40
<i>Medforskning som en kroppslig praktik</i> .....	41
Metod och material .....	43
<i>Metod</i> .....	43
<i>Medforskningen</i> .....	44
<i>Metoddiskussion</i> .....	46
<i>Material och dokumentation</i> .....	46
Fältarbetets förutsättningar .....	48
<i>Studiens socioekonomiska och spatials villkor</i> .....	48
<i>Rummets inneboende maktordning</i> .....	49
<i>Avgränsningar och urval</i> .....	51

Tidigare forskning .....	55
<i>Barn och barndom som forskningsfält</i> .....	55
<i>Studier av normerande praktiker</i> .....	56
<i>Barnkonventionens resonanser</i> .....	57
<i>Governerade barn och vuxna</i> .....	58
Etik .....	58
<i>Etiska förberedelser</i> .....	58
<i>Etisk materialdiskussion</i> .....	60
<i>Etiskt efterarbete</i> .....	61
<b>2. MEDFORSKNING</b> .....	<b>63</b>
Arbetet i matforskarklubbarna .....	63
<i>En överblick över fältarbetet</i> .....	64
<i>Fokus på dialog</i> .....	66
Första fältarbetsstegen .....	68
<i>Medforskningen inleds</i> .....	68
<i>Medforskare ute i fält</i> .....	70
<i>Fältarbete i skolan</i> .....	73
<i>Erfarenheter från första etappen</i> .....	75
Andra etappen av fältarbetet .....	75
<i>De första kontakterna tas</i> .....	76
<i>Att initiera forskningsprocessen</i> .....	78
<i>Konsumtionsforskning</i> .....	79
<i>Skiftande forskningsintressen</i> .....	80
<i>Analys och avrapportering</i> .....	81
Tendenser i fältarbetet .....	82
<i>Två olika skolor</i> .....	84
<i>Utanför skolans trygga miljö</i> .....	88
<i>Barns vardagspussel</i> .....	90
<i>Massmediala avtryck i barns forskning</i> .....	91
<i>Att förmedla resultaten</i> .....	94
Sammanfattning .....	96
<b>3. BARNS KOMPETENSER</b> .....	<b>97</b>
Villkor för barns involvering .....	98
<i>Barns lekkompetens</i> .....	98
<i>Barns arbete och lek</i> .....	99
<i>Barns reglerade vardagsliv</i> .....	101



<i>Medforskningen som lek eller arbete?</i> .....	103
<i>Barns ansvar</i> .....	105
<i>Barns motiv för att medverka i forskning</i> .....	106
Situationell kompetens .....	109
<i>Barn som subjekt och aktörer</i> .....	109
<i>Barns subjektspositioner i medforskningen</i> .....	111
<i>Iscensatta forskarpotioner</i> .....	113
<i>Maktrelationer i medforskningen</i> .....	116
<i>Omförhandlade subjektspositioner</i> .....	119
<i>Makt och exkludering</i> .....	120
<i>Kaos och ordning i medforskningen</i> .....	121
<i>Hur kön och ålder görs i medforskningen</i> .....	126
<i>Barns särskilda kompetens</i> .....	132
Governmentalitet, empowerment och kompetens .....	135
<i>Från disciplinerade objekt till Governerade subjekt</i> .....	136
<i>Governerad kompetens</i> .....	139
<i>Kompetens som redskap för empowerment</i> .....	141
Sammanfattning .....	143
<b>4. KUNSKAPER OCH KUNSKAPSPRODUKTION</b> .....	<b>147</b>
Vilken slags kunskap? .....	147
<i>Governerad kunskap</i> .....	148
<i>Fabricerad, influerad och förvanskad kunskap?</i> .....	149
<i>Likartad kunskap</i> .....	152
<i>Från forskningsidé till kunskapsproduktion</i> .....	153
<i>Medforskarnas kunskapssyn</i> .....	155
Kunskapen i paketerad form .....	156
<i>Kunskap på en praktisk nivå</i> .....	156
<i>Kunskap på en analytisk nivå</i> .....	160
Metoder, makt och kunskap .....	161
<i>Kunskapens verktygslåda</i> .....	162
<i>Makt över metoderna</i> .....	163
Modeller för kunskap .....	164
<i>Medforskning i teori och praktik</i> .....	164
<i>Guidning och dialog i forskningsprocessen</i> .....	166
<i>Metodutveckling</i> .....	170
Sammanfattning .....	172

5. POTENTIELL DELAKTIGHET .....	175
Barns position i samhället .....	175
Definitioner av medborgarskap .....	176
Barn som medborgare .....	176
En senmodern barndom .....	178
Barn som en del av akademien .....	180
Akademiska förutsättningar .....	180
Modeller för inkludering .....	181
Det atenska barnet .....	182
Konsekvenser av att involvera barn .....	184
Delaktighet i praktiken .....	184
Konsekvenser av barns ökade engagemang .....	185
Slutsatser och framtidsvisioner .....	187
En summering .....	188
Hur ser barns fortsatta delaktighet ut? .....	189
ENGLISH SUMMARY .....	193
BILAGOR .....	199
LITTERATUR .....	205

# FÖRORD

Den här avhandlingen har kommit till med finansiering och stöd från Forskar-skolan Miljö och Hälsa som är ett samarbete mellan Göteborgs universitet, Chalmers och Västra Götalandsregionen. Forskarskolan samlar doktorander från ett antal olika discipliner, med det gemensamt att doktorandprojekten rör sig i skärningsytan mellan områdena miljö och hälsa. Jag har ingått i gruppen Barns och mödrars hälsa.

Under läsåret 2008/2009 deltog jag i det tvärvetenskapliga projektet *BAMM - Barn som medforskare av matlandskap* som drevs vid Centrum för konsumtionsvetenskap. I projektet ingick åtta forskare från ämnena etnologi, företagsekonomi och MHM (mat, hälsa och miljö) vid Göteborgs universitet samt forskare och studenter från Avdelning Design vid Chalmers, alla med Centrum för konsumtionsvetenskap som gemensam bas. BAMM genomfördes i två fjärdeklaser på en skola i utanför Göteborg. Totalt deltog 45 barn fördelade på sex grupper. Projektet delades upp i två faser. Första terminen handlade om medforskning, andra terminen om meddesign och forskarna fungerade som handledare. När jag skulle påbörja fältarbetet inom mitt doktorandprojekt valde jag att fortsätta arbeta med några av de barn som deltagit i BAMM, och som var intresserade av att fortsätta forska. De pekade ut riktningen för det fortsatta fältarbetet. Jag tog också med många av idéerna om medforskning från BAMM och utvecklade dem vidare.



# I. INLEDNING

Barn har en alldeles egen position i vårt samhälle. De omfattas av regler, lagar och institutioner som syftar till att de får en god uppfostran och utbildning och som gör att de kan fungera som fullvärdiga medborgare som vuxna. Det faktum att de är mindre än vuxna och har färre levnadsår bakom sig gör dock att de stängs ute från stora delar av de samhällsfunktioner där planering, forskning, beslutsfattande och implementering av besluten sker. Med den här avhandlingen vill jag undersöka vad som händer när barn görs delaktiga inom området forskning och engageras som medforskare. Jag lägger stort fokus på metodfrågor, då unga medforskare är ett relativt outforskat område i den svenska forskningskontexten.

Att barn har rätt att uttrycka sina åsikter och påverka saker i sin egen omvärld är fastslaget i FN:s konvention om barnets rättigheter från 1989. Med den i ryggen kan man hävda att barn inte bara ska ges möjlighet att engagera sig i frågor som de berörs av, det är också en rättighet för dem att göra så, och att bli lyssnade till när de har något att säga. Också i folkhälsopolitikens elva målområden, formulerade i de nationella folkhälsomålen, betonas delaktighet och inflytande i samhället som några av de mest grundläggande förutsättningarna för folkhälsa. Där läggs särskild vikt vid barns och ungdomars möjligheter till inflytande och delaktighet.<sup>1</sup> Min övertygelse är att barns deltagande i forskning är ett sätt för dem att engagera sig i samhällsfrågor, och en möjlighet för dem att påverka samhället i stort. Med deltagandet aktualiseras inte bara frågor om barns rättigheter utan också frågor som handlar om hur barns medborgar-

---

<sup>1</sup> Hämtat från <http://www.fhi.se/Om-oss/Overgripande-mal-for-folkhalsa/1-Delaktighet-och-inflytande-i-samhallet/> och <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/09/78/2ee01484.pdf> 2013-03-05.

skap ser ut, hur det hanteras av vuxna och hur det eventuellt skulle kunna se annorlunda ut. Jag kommer att knyta an till teoretiska diskussioner om medborgarskap, makt, ansvar och autonomi utifrån barns delaktighet och på så vis sätta ljuset på hur dessa förpliktelser och möjligheter ser ut.

## Barns forskning om mat

Studien kan sägas ha två olika analytiska nivåer: en där barnens medforskning är i fokus, och en där själva processen och min egen roll i den analyseras. Jag är med andra ord både studiens initiativtagare och den som analyserar den, medan barnen som deltagit har haft roller som både medforskare och forskningsobjekt. Det var bestämt på förhand att medforskningen som utfördes av barnen skulle utgå från olika frågeställningar om mat. Mat är något så allmäntgiltigt att det berör alla människor som någonsin har levt och som lever just nu, och ämnet har därför fått fungera som ett generellt bindemedel för medforskningens möjligheter. Genom sina forskningsfrågor har barnen identifierat tre huvudområden som tangerar ämnet mat: hälsa, miljö och konsumtion.

Det talas ofta om att kombinationen barn och mat är problemfylld. Samhället, forskningen och medierna har fokuserat på problem som man särskilt knyter till kategorin barn. I synnerhet har betoningen legat på att övervikt och fetma har ökat i den här gruppen. Maten sätter tydliga spår i kroppen, för lite gör den tunn och för mycket får den att bli för stor. Det poängteras att barn äter för mycket, att de inte vill äta, att de får en konstig uppfattning om vikt och hälsa genom rådande skönhetsideal eller att de är enkla måltavlor för marknadsföring av ohälsosamma produkter som läsk, godis och snacks. Oron för att barn utvecklar matvanor som gör dem överviktiga eller feta har lett till ökade insatser för att förhindra detta. De resurser som sätts in har ofta formen av interventioner, där barn som anses vara i riskzonen erbjuds extra hjälp för att komma tillrätta med sina problem.

Det finns flera definitioner av hälsa, varav Världshälsoorganisationens, WHO:s, från 1946 är den mest spridda. Där definieras hälsa som ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande, och det påpekas att hälsa inte bara innefattar frånvaron av sjukdom.<sup>2</sup> Världshälsoorganisationens definition innefattar alltså mer än den strikt medicinska, då det inte bara handlar om att vara fysiskt frisk. Även i de svenska folkhälsopolitiska målen betonas goda matvanor i kombination med fysisk aktivitet. I de nationella målen finns också det holistiska perspektivet med, då målen understödjer

<sup>2</sup> Hämtat från <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/2013-03-05>.

hälsofrämjande arbete och betonar samspelet mellan individ och samhälle.<sup>3</sup> Den här avhandlingen har kommit till utifrån premissen att hälsofrämjande arbete bland barn behövs, och att detta kan göras på många olika vis. I mitt avhandlingsarbete avses hälsa i en vid bemärkelse och mitt hälsobegrepp ligger nära den hälsofrämjande definitionen, då jag definierar hälsa som välbefinnande och som en resurs. Med hälsa menas här också möjligheten att utvecklas som individ. Barnen som ingår i den här studien har deltagit utifrån sina förutsättningar, och under premissen att det ska vara meningsfullt för dem själva att vara med.

Diskursen om det hälsosamma barnet hör samman med en åldersordning (Näsman 2004), där barn ses som sårbara och i behov av omsorg. Genom att flytta fokus från barnens egna kroppar och hälsa till det som barnen själva tycker är intressant att forska om kring mat, hoppas jag hitta ett annat perspektiv på diskursen om det hälsosamma barnet. Jag vill möta det kritiskt tänkande barnet, det nyfikna och vetgiriga barnet, barnet som har växt som person genom sin forskning snarare än barnet som ses som ett problem. Bokens följande kapitel ger förhoppningsvis svaret på om jag gjorde det eller inte. Den hälsofrämjande aspekten av mitt arbete handlar om att ge barnen som medverkar möjlighet att fundera över och undersöka frågor och företeelser kring mat som de själva anser vara relevanta, och därmed nå bortom den negativa bilden av barn som en kategori knuten till problem när mat och ätande diskuteras.

Mat är så mycket mer än något som människor måste ha för att överleva eller som gör människor överviktiga. Det är någonting som barnen i den här avhandlingen har uppmärksammat. Där hälsa utgjort ett av barnens forskningsområden har det handlat om hälsa i ett vidare perspektiv, och aldrig kopplats till negativa aspekter av den egna kroppen. Istället förknippade de maten med frågor om konsumtion och hälsa i en bredare mening, och tog därmed frågan om mat från individnivå till något allmängiltigt. I mycket handlade deras frågor om konsumtionspraktiker: hur maten hamnar på tallriken, vilka val som människor gör och vad som påverkar dem. De undersökte dessutom andra elevers upplevelser av maten och matmiljön i skolrestaurangen, en fråga som är förknippad med kroppsligt och mentalt välbefinnande. En del av barnens forskningsämnen handlade om frågor om miljö och hållbarhet, och då om exempelvis ekologiska produkter och mattransporter. Barns perspektiv är en av de delar som behövs för att förstå hur de förhåller sig till frågor om mat. För barnen innebar projektet en möjlighet att fördjupa intresset för mat och ätande, men också för forskning. De lärde sig mycket om hur den går till under

<sup>3</sup> Hämtat från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/100978> 2013-03-05.

projektets gång. Barnen nådde också ut med sina resultat till andra människor och upptäckte att andra visade intresse för vad de hade att säga.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att från ett kritiskt maktperspektiv undersöka vad som händer när barn involveras som medforskare, med utgångspunkt i en studie där barn får möjlighet att utforska frågor om mat och ätande som de anser vara relevanta.

Avhandlingens frågeställningar är:

- Hur fungerar medforskningen som metod i den här studien?
- Vad händer med de involverade barnens kompetenser när de engageras som medforskare?
- Hur produceras kunskap och vilken sorts kunskap produceras, när barn involveras i forskning?
- Hur kan kunskapen om barn som medforskare användas och hur ser fortsättningen för barns involvering i forskning ut?

Min målsättning är att analysera barns involvering i forskning från ett granskande perspektiv. Frågeställningarna innefattar studiens två analytiska nivåer; både den faktiska medforskningen som ägde rum, och min analys av processen. Det växande forskningsfältet kring barns deltagande i forskning har gett upphov till många intressanta tankar och teorier som jag förhåller mig till, och metodens för- och nackdelar utvärderas med utgångspunkt i tidigare och aktuella resonemang inom barn- och barndomsforskningen. Jag har också för avsikt att göra en granskande analys av den faktiska kunskapsbildning som kommer ut av ett projekt av det här slaget. Samhällskontexten landar ofta i antaganden om vad som är bäst för barn, men det är sällan barn får vara med och producera kunskapen som ligger till grund för dessa antaganden. Jag vill se vad som händer när barn faktiskt har en möjlighet att själva vara med i kunskapsproduktionen kring sitt vardagsliv och hur detta kan kopplas till tankar om governmentaltitet och maktordning. Kanske kan det flytta fokus från barn som en projektionsyta för samhällets oro till individer med egna perspektiv på exempelvis mat och ätande. För att förstå barns status i vårt samhälle och hur den är under ständig förändring knyter jag an till frågor om delaktighet, kompetens och medborgarskap. Att involvera barn i forskning kan ses som en viktig del, och ett ifrågasättande, av deras ställning i samhället i stort.



## Disposition

I bokens följande kapitel kommer jag att redogöra för avhandlingens frågeställningar, vilka fungerar som teman som leder resonemangen i varje kapitel framåt. Den första frågan, *Hur fungerar medforskningen som metod i den här studien?* ligger till grund för bokens andra kapitel. Kapitlet är empiriskt och handlar om hur forskningsprocessen har sett ut. Först ger jag en överblick över hur fältarbetet har genomförts och vad som har gjorts. Jag beskriver första och andra fältarbetsetappen, från det att de initiala kontakterna med skolorna togs till att barnen presenterade sin forskning i fältarbetets slutskede. Jag ger konkreta exempel från barnens medforskning och vad de forskade om, och slutligen resonerar jag kring de variabler som påverkade medforskningen på olika vis.

I medforskningssituationen återfinns och utvecklas kompetenser. Det leder mig in på min andra fråga, grunden för det tredje kapitlet, *Vad händer med de involverade barnens kompetenser när de engageras som medforskare?* Jag analyserar villkoren för de här barnens involvering som medforskare och hur de skildes ut som subjekt i processen. Jag knyter frågan om kompetens till lekforskning och forskning om barns arbete; funderar över vilken status medforskningen har i förhållande till arbete, lek och skolarbete samt vad som motiverade de här barnen att medverka i forskningen. Vidare diskuterar jag medforskningen utifrån situationell kompetens och ställer frågor om barnens och min egen roll i forskningen och om de maktrelationer som genererades och förändrades i situationen. Jag diskuterar medforskarna som agerande subjekt med handlingsmöjligheter, och redogör för deras aktörskap. I iscensättningen av medforskningen omskapade de, och växlade mellan olika, subjektspositioner. Jag beskriver också svårigheten med att förmedla kunskap om forskning till barnen utan att befästa maktpositioner – mellan mig som vuxen och dem som barn – mer än nödvändigt. Hur kön och ålder görs i medforskningssituationen granskas och jag ställer mig frågande till om barnens kompetens verkligen ser annorlunda ut än vuxnas, eller om det finns andra sätt att se på kompetens och aktörskap. I kapitlets nästa avsnitt vill jag förstå medforskningen ännu mer som en arena för olika maktrelationer där barnen ingick. Jag undersöker hur deras ställning som barn, och som medforskare, kan ses ur ett governmentalitetsperspektiv. Ytterligare ett av mina teoretiska verktyg är begreppet empowerment. Jag tar reda på om medforskning gav barnen en annan plattform än den som vanligen förknippas med barn att agera utifrån, om deltagande i forskning av det här slaget stärkte barnen på något sätt och hur det i så fall kan kopplas till kompetens.

Bokens nästa frågeställning lyder; *Hur produceras kunskap och vilken sorts kunskap produceras, när barn involveras i forskning?* Den ligger till grund för bokens fjärde kapitel där jag diskuterar under vilka villkor, influenser och förutsättningar kunskaper produceras. Jag resonerar kring hur barn som ingår i forskning påverkas av varandra och av vuxna, och vad det kan få för betydelse för forskningens kunskapsproduktion. Vidare redogör jag för kunskapsproduktionen som skedde i de matforskarklubbar inom vilka forskningen bedrevs, och de produkter som blev resultatet av denna. Därtill resonerar jag kring hur själva metoderna påverkar utgången av forskningen och kopplar dessa frågor till makt. Dessutom gör jag en distinktion mellan de teoretiska tankar man som forskare har med sig ut i fält och den verklighet man möter där och ger exempel från min egen och andras forskning. Jag ger också exempel på hur dessa två delar av forskningen kan sammanföras i form av konkreta teoretiska implementeringar, och vilken form av stöd som krävs för att lyckas med att involvera barn till fullo i forskningsprojekt. Dessutom utgår jag från en dialogbaserad modell när jag redovisar den metodutveckling som ägt rum inom doktorandprojektet.

Det femte och avslutande kapitlets huvudsakliga frågeställning är: *Hur kan kunskapen om barn som medforskare användas och hur ser fortsättningen för barns involvering i forskning ut?* Jag redogör för hur begreppet medborgarskap traditionellt har definierats, och vilka förändringar det har genomgått i fråga om representation. Utifrån barns samhällsställning och deras position som medborgare lägger jag även fram några exempel på hur en förändrad syn på barn kan se ut, och vilka konsekvenserna av barns ökade involvering i samhällsfrågor kan bli. Jag gör ett tankeexperiment som utgår från att vi nu anträt den senmoderna fasen, en tid som formas i dekonstruktionens kölvatten och präglas av den postmoderna instabiliteten, där traditionella sociala positioner ifrågasatts och identiteter luckrats upp, och där högre krav ställs på medborgarnas – unga som gamla – delaktighet och ansvar. Jag driver dessa resonemang vidare när jag diskuterar barn som en del av akademien. Kapitlet syftar till att blicka framåt och se hur förutsättningarna för barns delaktighet i forskning, och i samhället i ett vidare perspektiv, skulle kunna förändras. Kapitlet fungerar också som en sammanfattning av bokens frågeställningar, och jag undersöker vilka slutsatser som kan dras från resonemangen som förts genom avhandlingen. Jag avslutar med en vision för hur ett fortsatt arbete med barn som medforskare och som en del av akademien skulle kunna se ut och utvecklas.

## Teoretiska perspektiv på barndom

Mina teoretiska perspektiv sträcker sig över flera fält, och jag har därför valt att dela upp dem i tre olika avsnitt: Teoretiska perspektiv på barndom, Delaktighetsteorier och slutligen Teorier om empowerment och governmentality. I det här avsnittet börjar jag med att presentera de teoretiska perspektiv på barndom som ligger till grund för mina resonemang. Då de som spelar huvudrollerna i den här avhandlingen är barn innebär studien ett bidrag till det expanderande fältet barndomsforskning. Jag förhåller mig till och inspireras av de teoretiska resonemangen som förs där, framförallt den kritiska teoribildning som för närvarande formeras inom fältet. Jag ser vissa inslag i fältets utveckling som återklanger av den postkoloniala representationsdebatten och drar paralleller till genusvetenskapliga teorier, då ålder och generation är kategoriseringar som ingår i och omgärdas av ojämlika maktrelationer. Jag diskuterar barnet som den Andre, för att slutligen diskutera barndom som kategori mer ingående.

### *Barndomsforskning*

Barndomsforskning som fält har genomgått stora förändringar samtidigt som det har influerats av och har influerat samhällssynen på barn och barndom. Den tidiga barndomsforskningen dominerades av psykologiska teorier, där barnen bedömdes generellt och sågs som representanter för en viss utvecklingsfas (Johansson 2000:39ff). Kritiken mot utvecklingspsykologin handlade om att barns socialisation där sågs som en passiv process och att utvecklingspsykologin hade en för statisk syn på barndom (Øksnes 2011:39f). Sociologiska och antropologiska tankar kom efter hand att präglade fältet, men barn uppfattades fortfarande som socialisationsobjekt för det vuxna samhället. Även om fokus hamnade mer på barns villkor så uppfattades barn alltså som ofullständiga. De sågs mer som human becoming än som human beings (Qvortrup 1987:5), och antogs då inte kunna delta i samma utsträckning som vuxna i samhällslivet eller delta i gemensamma beslut.

Ett skifte inom barndomsforskningen kom 1990 då sociologerna Alan Prout och Allison James identifierade ett nytt paradigm, en ny barndomssociologi (se Prout & James 1990). Den tidiga barndomsforskningen kritiserades för att den såg barndomen som något övergående och därför missade de villkor som det enskilda barnets faktiskt lever under (Hart 1997, Näsman 2004, Johansson 2005a). En ny syn på barndom i allmänhet, och barnet i synnerhet, betonades, där sociologer och antropologer såg på barns socialisation med nya ögon. Allison James och Adrian L. James (2001) urskilde tre strömningar i

barndomsforskningens paradigmskifte: barndomen som socialt konstruerad, barn som värda att forska om utifrån sina egna förutsättningar och rättigheter och barn som kompetenta sociala aktörer med egna värdefulla perspektiv på den sociala världen. Barns kollektiva liv poängterades, samt deras möjlighet att agera i sociala processer (Prout & James 1990, jfr James & James 201, Prout 2005). Att vuxna har ett aktörskap som statusmässigt står över barnets och uppfattningen om att vuxna alltid har barnets bästa som målsättning kritiserades även det (Qvortrup 1994a, 1994b). Viktiga begrepp i paradigmskiftet är generationsordning och åldersordning, vilket betyder att barn ska ses som en del av en maktordning där de är underställda vuxna, precis som klass och kön också kan påverka hur makt fördelas (jfr Närvänen & Näsman 2004, Näsman 2004). Barns position kan också förstås som del av nätverk av relationer där andra ålderskategorier och livsfaser ingår, relationella nätverk som definieras och själva bidrar till att definiera regleringar och normer för hur barn behandlas och uppfattas (Näsman, Källström Cater & Eriksson 2008:9).

Analytiskt uppfattades barn inte längre enbart som delar av familj, skola eller andra institutioner, vilka barn traditionellt har setts som beroende av. Istället framhövs barns tvådelade roll som sociala aktörer, då de både formar och formas av sina villkor (James, Jenks & Prout 1998). Idén om en barndom som delas av alla barn, en universell barndom, ifrågasattes också. Barndom ses i det här perspektivet inte som en allmängiltig erfarenhet, perspektivet poängterar istället att barns barndomar tar sig olika uttryck beroende på vilken tid, plats och social miljö de växer upp i. Det har betydelse var i världen barndomen utspelar sig, vilka ekonomiska möjligheter familjen har, om barnet föds som flicka eller pojke, vilka politiska målsättningar som präglar den tid som barnet föds in i och så vidare. Man skulle då kunna se barndomar som bestämda av vissa inre och yttre omständigheter, exempelvis är etnicitet, klass och kön variabler som samverkar och påverkar hur barndomar gestaltas (Prout & James 1990:8). Barndomen kan i det ljuset ses som en konstruktion, men det är inte det samma som att förneka barns villkor eller att påstå att barns barndomar är mindre verkliga (Johansson 2000:42). Barn kan ingå i eller tillhöra en mångfald av barndomar, och samtidigt dela vissa gemensamma strukturer (Prout & James 1990, James & James 2001).

Dessa samlade påståenden lämnade avtryck i barndomsforskningen. Den ställdes också inför ett dilemma, där barn å ena sidan sågs som sårbara och i behov av beskydd, och å andra sidan som kapabla att agera och ta plats i samhället som medborgare likvärdiga med vuxna. Utvecklingen ledde fram till ett slags kollektivt ställningstagande inom vissa delar av barndomsforskningen; istället för att forska på och om barn, skulle forskningen genomföras för och med barn, barnen skulle involveras som informanter i forskningen (Christensen & Prout

2002, Gallacher & Gallagher 2008, jfr Kellet, Forrest, Dent & Ward 2004). Genom det nya perspektivet förändrades barndomsforskningens intresse från att studera socialisation och barnuppfostran till att fokusera på hur barn uppfattar sina liv, omgivningar, föräldrar och uppväxtvillkor. Vikten av att fråga barnen själva betonades, då de ansågs vara experter på sin egen tillvaro. De ansågs inte heller längre som passiva mottagare av omgivningens inverkan, snarare betonades deras roll som tolkande, iakttagande och agerande aktörer som iscensätter sig själva och sin barndom (Montgomery 2008:81, Näsman et al. 2008:10). Den hierarkiska synen på barn och vuxna har i stor utsträckning ersatts av en där barn ses som kompetenta. Diskursen om det kompetenta barnet utgår från barnet som en aktör, ett subjekt med egna åsikter och med kunskaper att ta tillvara.

Jag har i det här avsnittet beskrivit två konkurrerande men samtidigt samverkande barndomssyner, där den första uppfattningen säger att barn är ömtåliga och i behov av beskydd. I bakgrunden ligger ofta en genuin önskan om att beskydda barnen. De anses ännu inte besitta de färdigheter som gör dem till fullvärdiga medborgare i vårt samhälle med de rättigheter som det innebär, och de tros inte heller inneha de kunskaper som behövs för att uttala sig i olika frågor. I den andra uppfattningen betraktas barn som kompetenta, kvalificerade att hitta information och göra sina egna val. I forskningen backas den uppfattningen upp av teoretiska perspektiv där barn ses som aktörer här och nu i stället för som ännu inte fullbordade individer. Detta sammanfattar två parallella tendenser inom forskningen: att barn uppfattas som antingen sårbara eller som kompetenta. Dessa återfinns också i barnkonventionen, där både barns rättigheter och deras behov av beskydd poängteras.

Det finns risker med båda perspektiven; i det första förbises den kunskap barn redan har, och de förmågor de har att vara med och påverka saker som rör dem själva. I det andra perspektivet kan ansvaret som läggs på barn bli för stort, och man skulle också kunna tänka sig att det kan leda till känslor av misslyckande eller skuld, om resultatet inte blir som det är tänkt. Faran med båda perspektiven aktualiseras när barn görs delaktiga i forskning. Det är heller inte så att den ena uppfattningen om barn helt har konkurrerat ut den andra i dagens samhälle i och med att barndomsforskarna har bytt teoretiskt spår. Snarare är det så att alla uppfattningar om barn och barndom ligger kvar lager på lager, men barndomssociologin uppfattade och satte beteckningar på de tendenser de såg. Utvecklingspsykologin används och utvecklas exempelvis i medicinsk, psykologisk och pedagogisk forskning. De två tendenserna jag har tagit upp får representera två ytterligheter som forskare inom fältet är medvetna om och förhåller sig till, och som fungerar som inspiration för nya infallsvinklar. Längre fram i avhandlingen diskuterar jag om det finns andra

infallsvinklar på den dikotomiska modell där barn ses som antingen kompetenta eller ickekompetenta.

### *Barnet som den Andre*

De idéer som fått fäste inom barndomsforskningen har sin uppkomst i flera genomgripande förändringar inom vetenskaperna, framförallt inom postkolonial och feministisk forskning och poststrukturalistisk teoribildning. Inom barndomsforskningen infördes begreppen åldersordning för att synliggöra att barn är hierarkiskt underordnade vuxna (Näsman 2004:55f, Krekula, Närvänen & Näsman 2005:83). Ibland ersätts åldersordning med generationsordning. Generation kan emellertid vara ett problematiskt begrepp då det kan ha ett flertal innebörder som sällan definieras i sammanhanget (jfr Närvänen & Näsman 2004). Resonemanget om åldersordning eller generationsordning känns igen från tidig feministisk forskning, där en ökad medvetenhet om orättvisa strukturer ledde fram till teorier om maktordningar och där den patriarkala maktordningen som antogs osynliggöra och fungera förtryckande på kvinnor benämndes med begreppet könsordning (Alanen 1994, Qvortrup 1994b, Johansson 2000, Näsman 2004). Utifrån poststrukturalistiska influenser kom också kön att ifrågasättas och dekonstrueras. Idén om kvinnor som en fast kategori utvärderades och kvinnor sågs inte längre som en homogen grupp med likartade erfarenheter eller medfödda egenskaper och instinkter. Socialt konstruerat kön som motsats eller samverkande med biologiskt kön kom så småningom att analyseras under paraplybegreppet genus. De här tankarna avspeglas i resonemangen om barndom som en social konstruktion, och i dekonstruktionen – och rekonstruktionen – av barndomsbegreppet (Jenks 2004, Kehily 2004, Näsman 2004). De kan också hittas i argument som ifrågasätter idén om en universell barndom, och där det istället talas om många möjliga barndomar.

Fältet barn- och barndomsforskning har även inspirerats av postkoloniala idéer där representation står i fokus. Det konstaterades att många grupper inte fanns representerade i forskning, exempelvis kvinnor och minoritetsgrupper och faktiskt de flesta som befann sig utanför västvärldens akademiska kluster. Deras röster hade därmed osynliggjorts och ogiltigförklarats. Kritiken kom från akademiker från andra delar av världen än den västerländska eller med ursprung i minoritetsbefolkningar. Även den västerländska feminismen kritiserades för att inte ta hänsyn till representation, då den likställt sig med en hegemonisk universell feminism som fungerade exkluderande för kvinnor och feminister i andra delar av världen (Krekula et al. 2005:81). Den postkoloniala inomvetenskapliga diskussionen ledde till att man reviderade synen på den

Andre, med andra ord de människor man beforskade, och förnyade synen på vem som bör representeras inom forskningen och av vem. Det medförde också att akademiker från andra delar av världen, ofta kvinnor, släpptes in i västs akademiska kontext, och bekräftade att vi här hade saker att lära av dem (Denzin & Lincoln 1994:577). Det ledde även till att den Andre, den som tidigare inte ansetts kunna föra sin egen talan, började inkluderas i forskningsprocessen genom medforskning eller samverkan. Det är till stor del avtrycket från representationsdebatten som har lett fram till att barn och unga i allt högre utsträckning inkluderas i forsknings-sammanhang. Det kan också hävdas att det hör samman med en ökad individualisering i samhället där först männens, sedan kvinnornas och nu senast barnens medborgerliga status höjs, och med den deras rättigheter och skyldigheter (Näsman 2004).

Trots att barns rättigheter diskuteras allt oftare så är barn alltså under-representerade i de flesta instanser där beslut förbereds, avgörs och genomförs, även i frågor som rör dem. De inbjuds sällan till att bidra med sina åsikter eller att på annat vis delta i det offentliga samtalet. Det är med andra ord så att barn sällan är företrädare i sådana sammanhang, och i de fall som det görs får de ofta representera den Andre, den som inte är där i rollen som vuxen. Ett uppenbart problem med barns underrepresentation är att de är en grupp som konsekvent särbehandlas utifrån sin ålder. Den ständiga särbehandlingen och brist på privilegier skulle kunna kallas åldersdiskriminering, och skulle säkerligen oftare benämnas så om det var en annan grupp i samhället det gällde (jfr Qvortrup 1994a, 1994b, Jenks 2004, Krekula et al. 2005).

Det kan hävdas att barn representerar en särskild form av den Andre, då deras underläge är koncentrerat till en viss period av livet. Alla, utan undantag, växer så småningom ifrån det som kännetecknar gruppen som sådan och som kan kopplas till ålder, storlek och mognad. Barn utgör således en speciell form av den Andre, då gruppen utmärks även av att de faktiskt behöver vuxna som tar hand och ser efter dem. Detta gör att barns medborgerliga rättigheter ofta åsidosätts, och att värna om att barnen får den omsorg och det beskydd de behöver får därför företräde framför att värna deras rättigheter som medborgare. Att få med barnperspektivet i det offentliga samtalet, utan att utgå från vuxencentrerade normer, är dock en utmaning. Även från ett representationsperspektiv är barn som grupp bekymmersamma, då de som kategori kan sägas vara ännu mer flytande än exempelvis kategorin kvinnor. Barn är medborgare med rättigheter som bör värnas, och deras underrepresentation och hierarkiska underordning kvalificerar dem som objekt för analys av den Andre. Däremot har ålderskategorin barn sällan erkänts som den Andre i exempelvis den genusvetenskapliga kontexten (Sundhall 2012:15). Barns marginalisering var även under lång tid en lågt prioriterad fråga inom femi-

nistisk teori, istället utgick den länge från ett vuxnecentrerat perspektiv där barn sågs som nära förbundna med kvinnors vardagsliv och senare som en del i problematiseringar av moderskap (Alanen 1994:32ff, jfr Jenks 2004). Att delaktiggöra dem i forskning kan förhoppningsvis bidra till en förändrad syn på barn där de istället för att representera den Andre får representera sig själva och barn som grupp som självklara inslag i samhällskontexten och som medborgare.

### *Barndom som kategori*

Att barn görs till den Andre är problematiskt på flera sätt, men det finns också poänger med att betrakta barn som en social grupp med barndom som grupp-tillhörighet. Inom barndomsforskningen talar man om barn som en kategori bland andra, och som en del av maktstrukturer där andra kategorier ingår (Qvortrup 1994b, James et al.1998, Näsman 2004, Närvänen & Näsman 2004). Det är inte detsamma som att påstå att alla barn har samma förutsättningar, att ålder är den viktigaste kategorin eller att barnen själva upplever sin ålder som det mest framträdande när de ska berätta om sig själva. Däremot kan kategoritänkandet synliggöra maktstrukturer och ojämlika omständigheter: ”Fokus är alltså inte på det enskilda barnet utan på den ständigt återskapande ålderskategorin som placeras i den livsfas som kallas barndom. Fokus ligger på hur kategorin skapas och vilka villkor den lever under” (Näsman 2004:54). Eller, som Jens Qvortrup lägger fram det: ”barndomen kan ses som ett rör, som hela tiden fylls med barn i ena ändan och töms i den andra”. Han påpekar att det är röret som är det intressanta, varför det ser ut som det gör och hur de barn som är i röret har det medan de befinner sig där (Qvortrup 1994a:17). Det handlar med andra ord om att se barndomen som en strukturell kategori, snarare än att betrakta barndomen som en konstant (Qvortrup 1994b:3).

En viktig aspekt av det hela är att uppmärksamma åldersdifferentieringen som kan finnas inom den kategori som innefattar barn och barndom (Krekula et al. 2005:82). Kategorin inkluderar många olika åldrar med helt olika rättigheter, skyldigheter och förväntningar på sig. De är med andra ord långtifrån en fast kategori eller en homogen grupp. Barn föds in i skiftande erfarenheter, och att tala om barn eller barndom kan betyda olika saker beroende på vilka som ingår i den grupp som talet handlar om. Ålder som kategorisering är extra viktig i vissa skeden av livet, framförallt under barndomen och ålderdomen. Barndomen är avgränsad och bestäms i relation till vuxna, och det är skillnaden mellan barn och vuxna som oftast uppmärksammas, inte likheterna (Näsman 2004:55). Kategorierna barn och vuxna är dock inte helt skilda från varandra; barn växer upp och blir vuxna och alla vuxna har en gång varit barn. De två till



synes dikotomiska kategorierna har alltså något som förbinder dem. Däremot styr andras uppfattningar om ålder hur människor i vissa åldrar blir bemötta och uppfattade, och just barn anses inte alltid kunna ta hand om sig själva eller föra sin egen talan (ibid., jfr Thorne 2009).

Det är viktigt att framhålla att ålderspositionen är föränderlig, och att den underordning som förknippas med ålderskategorin barn och unga är övergående i en individs liv och att det därmed är vanskligt att jämföra ålder med andra mer konstanta kategorier som kön eller etnicitet (de los Reyes & Mulinari 2005, Krekula et al. 2005, Näsman et al. 2008). På samma gång kan det också hävdas att även om individen byter position under sitt liv så är den hierarkiska ordningen mellan olika ålderskategorier i samhället relativt konstant (Krekula et al. 2005:86). Det har hävdats att barn skulle kunna passa in i benämningen minoritetsgrupp, då de uppfyller de kriterier som brukar användas för den definitionen, de är underordnade en annan maktgrupp, vuxna, vilka de också har färre privilegier än. De har inte heller möjligheter att delta fullt ut i samhällslivet, då de är omyndiga med alla begränsningar det innebär (Qvortrup 1994a:23f, 1994b:22, Jenks 2004:92f). Barns marginalisering kan med andra ord sägas ha två sidor: en av nödvändigt beskydd och en av paternalism. Med nödvändigt beskydd menas det faktum att barn också är i behov av att tas omhand – ett behov som är absolut i späda ålder och minskar ju äldre barnet blir – medan paternalism mer handlar om att betrakta någon, i det här fallet barn, som svagare och därmed ta på sig att utöva makt och kontroll utifrån sina förutfattade meningar om vad som är barns bästa (jfr Qvortrup 1994a, 1994b).

Kategorier förändras över tid, de är socialt karaktäriserade och en alltför homogen bild av dem kan osynliggöra ojämlikhet och maktutövande. En för ensidig fokusering på en typ av kategorisering och dess konsekvenser kan vara problematisk. Det här kan förstås utifrån ett intersektionellt perspektiv där olika tillstånd och kategorier har betydelse för hur livsvärldar skapas, och det är samspelet mellan deras olika kategoritillhörigheter som anses betydelsefullt (de los Reyes & Mulinari 2005). Också i intersektionell analys har ålderns betydelse ofta blivit förbisedd, till förmån för andra kategoriseringar som kön, klass och etnicitet. Inte heller i feministisk forskning har intersektionen mellan kön och ålder fokuserats nämnvärt, trots att exempelvis studieobjektet kvinna är åldersbestämt till en vuxen person (Krekula et al. 2005:81f, Sundhall 2012:18). Detta kan höra samman med att vuxenlivet ofta är normen och oproblemiskt i relation till ålder, och att ålder och åldrandets innebörder ofta tas för givet. Barndom, ungdom och ålderdom pekas däremot ofta ut som problematiska (Näsman 2004:57, Krekula et al. 2005:83). På samma vis riskerar den ”naturliga” uppdelningen i olika livsfaser att legitimera ojämlika

villkor för olika ålderskategorier (Närvänen & Näsman 2004:86). Även om ålder är ett centralt begrepp i den barndomscentrerade forskningen så finns det kategorier som också bidrar till barns villkor såsom generation, kön, klass, genus, lokal miljö och etnicitet. Dessa andra kategoriseringar har fått stå tillbaka för åldersperspektivet i formerandet av fältet. Variationer utifrån exempelvis kön inom kategorin ansågs kunna osynliggöra barndomen som socialt fenomen och dess villkor, istället var det barndomen som helhet som fokuserades (Krekula et al. 2005:82).

Ålder är en viktig komponent i den här avhandlingen, men också kön är en kategorisering som är med och skapar intersektioner, inte minst med ålder. Barnen som deltog som medforskare var ungefär 11 år vid tillfället och på väg att lämna den tidiga barndomen och gå in i en tonårstid där frågor om kön aktualiseras och får större betydelse. Jag kommer att ge exempel på hur kön görs i medforskningen och hur det ibland kolliderar med idén om det kompetenta barnet. En annan intersektion som aktualiserats i den här studien är skärningsytan mellan ålder och sociokulturella förutsättningar i form av kunskapskapital som barnen redan har med sig, men också mellan ålder och de materiella förutsättningar som barnen har i skolan, närmiljön och hemmet (jfr Näsman 2004). Detta är inte en intersektionell studie i egentlig mening, men i vissa fall uppstår intersektioner som bör uppmärksammas för att det sker något där, och då speciellt i förhållande till uppfattningar om barns kompetens. Att tala om barndom som kategori innebär också att hänsyn till de variationer som finns inom kategorin, och som inte kan hänvisas till gemensamma strukturella drag, variationer som skapar skilda villkor och skilda barndomar (ibid.:62f).

Jag kommer att använda kategoriseringen ålder på flera vis i denna text, dels som en kategori som just dessa specifika barn som ingått i studien tillhör, dels som ett analytiskt begrepp för att diskutera normer, restriktioner, möjligheter etcetera som "den ständigt återskapande ålderskategorin som placeras i den livsfas som kallas barndom" bedöms och kan agera utifrån (Näsman 2004:54). Att knyta barns handlingsutrymme – och begränsningar i handlingsutrymme som följd av deras underordning – till deras aktörskap är att knyta det till strukturella skillnader mellan olika livsfaser. De strukturer som begränsar aktörskapet påverkar både det enskilda barnet och kategorin barn (ibid.:58). Att uppmärksamma orättvisor kopplade till kategorin barn och unga fyller flera funktioner: att förändra livsvillkoren för barnet som individ här och nu, men också för att utmana hur ålderskategorin barn och unga uppfattas och att på lång sikt förändra deras förutsättningar.

## Delaktighetsteorier

Två viktiga begrepp i barns involvering i forskning är deltagande och delaktighet, och jag reder ut hur de förhåller sig till varandra. Vidare diskuterar jag hur sambandet mellan metoder, teorier och delaktighet ser ut, och hur de teoretiska utgångspunkterna kan relateras till barnkonventionen. Deltagande forskning innebär både problem och möjligheter, vilket också diskuteras. Jag redogör även för hur barns delaktighet kan mätas med hjälp av olika modeller.

### *Vad är deltagande och vad är delaktighet?*

Delaktighet är ett begrepp som fått alltmer betydelse i samhällsdebatten, då ofta knutet till medborgarskap och samhällsbyggande. Det handlar många gånger om ett tillfälle för människor att få uttrycka sina åsikter och tycka till om olika förslag på förändringar, eller att de deltar i själva utformandet av någon slags förändring. Begreppet delaktighet innefattar också att få vara med och välja och ta beslut. Men att vara delaktig i beslut och skeenden som rör en själv måste få innebära något mer än att välja mellan olika alternativ (jfr Hart 1997, Johansson 2009b:33, Jans 2004). Delaktighet innebär faktiskt inflytande på vilka alternativ som erbjuds och att ha frihet att välja emellan dem. Samtidigt medför fler valmöjligheter och utökad medverkan ett större ansvar för dem som görs delaktiga. För forskare och andra inom fältet gäller det då att lyssna på hur barn vill att ansvaret ska fördelas, exempelvis om de vill dela besluten med vuxna, eller helt överlåta svåra beslut till vuxna de litar på (Bjerke 2011a, 2011b, Coyne & Gallagher 2011).

I litteraturen om barns involvering i forskning används två begrepp: delaktighet och deltagande. Användningen av de båda begreppen skiljer sig åt, men samtidigt delar de till stor del samma innebörd, och används ofta synonymt. Detta blir speciellt påtagligt i den engelskspråkiga litteraturen där de båda betydelserna förenas i begreppet participation. Båda begreppen kan översättas till ordet medverkan, med det kan också tolkas som att ta del av något. Den stora skillnaden mellan dem ser jag som att delaktighet är ett mål, något som ska uppnås, medan deltagande är något som görs, en aktiv handling. Det går också att vända på det och hävda att delaktighet är kopplat till aktivitet, då det betonas i ordet, medan deltagande kan tolkas som mer passivt (jfr Sandin 2011). Den naturliga följderna av deltagande borde bli delaktighet, men så är inte alltid fallet. De demokratiska intentioner som syftar till att inkludera medborgare, såväl unga som vuxna, inkluderar tankar om både deltagande och delaktighet. Det är dock inte alltid som de leder till någotdera. Även i demokratiskt inriktade projekt där medborgare ska involveras i exempelvis

samhällsplanering kan de hierarkiska mönstren upprepas och bekräftas. Ett vanligt problem kan handla om att experterna och de som ingår i projektet har olika uppfattningar om vilken riktning projektet ska ta. Konsekvensen kan bli att deltagarna får vara med och bestämma så länge deras synpunkter inte står i konflikt med experternas (Rønning 2007:43). Etnologen Barbro Johansson skriver att de demokratiska forum som finns idag har formats efter vuxnas behov och möjligheter, och därför saknas strukturer för hur barns deltagande i diskussioner som rör samhällsangelägenheter kan se ut (Johansson 2009a). Oavsett om det gäller att vara med om beslutsfattande på samhällsnivå eller att påverka inom barn/vuxenrelationer, exempelvis i skolan, bör ansvarsfrågan tas i beaktande. Om barnen själva tillfrågas förespråkar de inte alltid total självständighet, istället ser de sig själva som annorlunda än vuxna, med rätt att bli lyssnade till, men att det är vuxnas ansvar att ta vissa beslut i slutändan (Bjerke 2011a:69, 2011b:101).

När barn görs delaktiga i forskningsprocessen, kan den typen av forskning sägas gå in under paraplybegreppet deltagarbaserad forskning. Det deltagarbaserade forskningsfältet innehåller flera olika former av forskning som i sin tur är knutna till en variation av metoder och teoretiska perspektiv, bland andra aktionsforskning och, som i det här fallet, medforskning (jfr Rönnerman 2004/2012, Hillén 2013). En målsättning som delas i den deltagarbaserade forskningen är att de som deltar får inflytande över forskningsprocessen. Till skillnad från traditionell akademisk forskning är forskaren inte lika hierarkiskt överordnad dem som deltar i forskningen. Även om forskaren kan fungera som sakkunnig så måste han eller hon släppa en ifrån sig en del av kontrollen över kunskapsproduktionen till dem som inte är utbildade forskare, då de är experter på sin egen verklighet och vardag (Starrin 2007:168, 174). Deltagande processer har mer och mer blivit en del av forskningen, och då inkluderas även de som inte brukar komma till tals: barn och unga. De besitter kunskap om hur det är att vara yngre, ha mindre erfarenhet och vara mindre till växten än vuxna, och deras erfarenhet av att vara barn bör ses som en tillgång för forskningen (Kellett 2011:207). Barndomsforskaren Priscilla Alderson (2000) är en av dem som tidigt formulerade frågan om barns deltagande i forskning. Hon ser barn som medproducenter av data och talar om vikten av att respektera deras sätt att se världen och deras förmågor. Detta kopplar hon till barns utökade rättigheter i barnkonventionen, där de förutom att ses som under sina föräldrars beskydd och kontroll också tillerkändes en egen röst och utrymme att uttrycka den. Detta menar hon öppnar för att barn kan involveras i forskning och faktiskt för barns egen forskning (ibid.), en forskningsform som tidigare mest har genomförts av olika utomparlamentariska grupper kopplade till FN (Hart 1997, Reddy & Ratna 2002).

Barns delaktighet i forskningen kan främst kopplas samman med idén om det kompetenta barnet. Att se barn som kompetenta gör det möjligt att inkludera dem i deltagarbaserad forskning, exempelvis aktionsforskning eller medforskning. Det finns en uppsjö av forskning där man använder sig av beteckningen deltagarbaserad forskning, men som i själva verket är ganska traditionell i sin utformning (Kellett et al. 2004:329, Holland, Renold, Ross & Hillman 2010:361). Samtidigt finns det många goda exempel på forskning där barn involverats (se Young & Barrett 2001, Kellett et al. 2004). Med goda exempel menar jag projekt där forskaren sporrar barns uppfinningsrikedom, ger dem de rätta verktygen för att forska och ser till att de har rätt kunskap för att bestämma riktning för projektet, så att de kan agera utifrån det när de tar beslut. Det finns också forskningscenter där barn tränas i att forska om ämnen de tycker är viktiga, som *Centre for Childhood, Development and Learning vid The Open University*.<sup>4</sup> Barnen genomgår forskarskolor, de utför egen forskning och de avrapporterar den. Bland annat har de deltagande barnen själva varit med och presenterat sin forskning i artikelform (Kellett et al. 2004). *Stichting Alexander* är en nederländskt forsknings- och rådgivningsbyrå med ungas delaktighet som specialområde.<sup>5</sup> Där har barn bland annat bedrivit forskning med utgångspunkt i barnkonventionens artiklar. Också i den nordiska kontexten går arbetet framåt. Barn och ungdomar i två norska kommuner; Bodø och Drammen, samt i en stadsdel i Oslo har fått en arena för forskning i *Barn og Unges Samfunnslaboratorium*. Där har de möjlighet att utforska ämnen som de är intresserade av under handledning av forskare. Dessutom kommer det att finnas en länk till praxisfältet som gör att projekten för barn och ungdomar får en praktisk nytta.<sup>6</sup>

### *Barn som delaktiga*

Barn har, precis som vuxna, rättigheter såväl som skyldigheter och ansvar, men dessa ser annorlunda ut för dem som kategoriseras som just barn. Barn uppfattas som en social position bestämd av relationer till andra sociala positioner såsom i barn – förälder och barn – vuxen. Att barn till stor del ses som individer i blivande och därför behöver skiljas ut från kategorin vuxna visar sig i lagstiftning, i forskning och i informell normbildning (Näsman

<sup>4</sup> Mer information finns på <http://childrens-research-centre.open.ac.uk/>, hämtad 2013-01-04.

<sup>5</sup> Adress [http://www.st-alexander.nl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=159&Itemid=128](http://www.st-alexander.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=128), hämtad 2013-01-04.

<sup>6</sup> Mer information finns på <http://www2.fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=29659>, hämtad 2013-01-04.

2004, jfr Alanen 1994, Prout & James 1990). Barns delaktighet i samhället bestäms följaktligen bland annat av uppfattningar om människor tillhörande en viss ålder som mindre lämpade eller icke kapabla att tycka till om, vara delaktiga i eller besluta om vissa saker. Delaktighet kan också vara politiskt initierat. Barndomsforskaren Marc Jans (2004) kallar detta för den ”aktiva välfärdsstaten”, där det förutsätts att medborgarna tar aktiv del i skapandet och upprätthållandet av sin välfärd. Till stor del är detta deltagande bundet till yrkeslivet och designat för vuxna. I den modellen finns inget utrymme för barns deltagande. Där barn deltagit i sådana initiativ har de mer fungerat som träning, då barnen saknar politiska rättigheter och därför inte kan delta fullt ut (Jans 2004:31, jfr Hart 1997). Detta gör att de utestängs från en stor del av beslutsfattande och processer som i slutändan rör dem själva i allra högsta grad. En åldersorienterad forskning kan belysa problemet och utmana en sådan maktordning.

Samtidigt som barns deltagande i forskningen faktiskt ökar, har en inomvetenskaplig diskussion startat om hur detta görs och på vilka premisser. Där ifrågasätts beläggen för att den här typen av forskning producerar bättre, eller i alla fall annorlunda, kunskap, som ofta framhålls (Holland et al. 2010). Det diskuteras också om hur medforskningen ser ut, hur styrda barnen är och hur stärkta de faktiskt blir av den. I själva verket är en del av den deltagande forskning som säger sig leda till barns empowerment detaljstyrd av vuxna forskare. Att involvera barn kan till och med vara ett sätt att dra in dem i processer som syftar till att reglera barnen (Gallacher & Gallagher 2008:499). En kritisk diskussion om det kapabla barnet har tagit form, där vikten av att se alla, oavsett ålder, som fortfarande formbara *human becomings* poängteras (Lee 2001, Brembeck, Johansson & Kampmann 2004). Genom att den här avhandlingens fokus ligger på forskningsprocessen, kunskapsproduktionen och vad det gör med barns kompetenser kommer jag att få tillfällen att återkomma till de möjliga svårigheter som finns i medforskningen och kommentera den interna kritiken mot den här typen av forskning.

### *Barnkonventionen och delaktighet*

FN:s konvention om barnets rättigheter från 1989, barnkonventionen, har stor betydelse för vilken riktning forskningsfältet tagit. I barnkonventionens tolfte artikel understryks att varje barn har rätt att uttrycka sin mening i frågor som rör henne/honom och att barnets åsikt ska beaktas i förhållande till dess ålder och mognad. Samtidigt innehåller barnkonventionen en starkt paternalistisk tanke, vilket också kan ses som ett omsorgsperspektiv (Näsman et al. 2008:44). Där betonas att barnet ska skyddas och vägledas av föräldrar och andra vuxna

som omger barnet, och barnets förmåga i den demokratiska processen betonas utifrån mognad och ålder (jfr Hart 1997). Nästan alla världens länder har ratificerat barnkonventionen, med undantag av USA och Somalia. Ratificering av en konvention innebär att staten förpliktar sig att följa den, och den blir juridiskt bindande.<sup>7</sup> Unicef har som uppgift att se till att barnkonventionen efterlevs och det finns också inskrivet i barnkonventionens artikel 45. FN:s kommitté för barnets rättigheter övervakar att barnkonventionen respekteras i de länder som ratificerat den och givetvis har de länder som undertecknat den ansvar för att så görs.<sup>8</sup> Men att den verkligen implementeras kan inte bara ske på en statlig övergripande nivå. Det ska också ske på en praktisk nivå i allt arbete och alla frågor som har med barn att göra. Den gemensamma synen hos FN, Unicef och forskare inom området är att barn tidigare har varit en missgynnad grupp med ytterst litet utrymme att föra ut sina åsikter och påverka saker som rör dem själva. I barnkonventionen skiljs barnet ut som ett subjekt med egna rättigheter att uttrycka sina åsikter och påverka sådant som berör det i dess vardagsliv. Att involvera barn i samhällsbyggande och ge dem möjlighet att göra bruk av sitt medborgarskap är ett sätt att följa barnkonventionen. Detta kräver modeller för deltagande som formas efter barns behov och möjligheter, så också i forskning. Barnkonventionen kan ses som en förutsättning för en syn på barn som medborgare idag, inte som morgondagens vuxna medborgare. Unicefs direktiv och FN:s barnkonvention har på så vis banat väg för projekt där barn antingen deltar aktivt i forskningen eller agerar medforskare.

I barnkonventionen finns en inbyggd tvetydighet som inbegriper både barn som objekt och som aktörer. Det kan också uttryckas som ett spänningsfält där ett omsorgsperspektiv och ett rättighetsperspektiv konkurrerar om utrymmet (Näsman 2004:59ff, Näsman et al. 2008:44). Psykologen och sociologen Nick Lee (2005) skriver om hur barnkonventionen kritiserats för att ge barnet alltför mycket aktörskap. Kritikerna menar att konventionen förespråkar barnet som en självständig individ med egna rättigheter genom total separation från föräldrar och andra vuxna, något som i sådana fall kan ha en kontraproduktiv effekt för barnets bästa. Kritiken som framförts, menar Nick Lee, bygger på en misstolkning av barnets aktörskap och en rädsla från vuxenvärldens sida att tappa kontroll över barnet som utgår från antagandet om konflikten mellan beroende och oberoende. Han menar att oron är obefogad, det finns egentligen ingen konflikt mellan exempelvis en förälders vilja att värna om och älska sitt barn och barnets oberoende. Istället ska barnets äganderätt över sig själv ses som separability, separabilitet. Med det menar han ett tillstånd där

<sup>7</sup> Se <http://unicef.se/barnkonventionen/fragor-och-svar>, hämtad 2013-06-19.

<sup>8</sup> Se <http://unicef.se/barnkonventionen/fns-komite-for-barnets-rattigheter>, hämtad 2013-06-19.

barn och vuxen är förbundna och beroende av varandra, precis som barnet också är beroende av de institutioner som det ingår i. Barnet bör, anser han, ses som kompetent och i stånd att påverka inom de relationer och sammanhang som utgör barnets livsvärld (Lee 2005:156f, jfr Bjerke 2011a). Med det här inlägget i debatten finner Nick Lee en medelväg, där barns kompetens erkänns och tas tillvara, men utan att en brytning med barns behov av beskydd blir nödvändig. I ordet separabilitet betonas möjligheterna för barns autonomi istället för, som i ordet separation, konflikterna. Omsorgsperspektivet och rättighetsperspektivet behöver alltså inte stå i motsatsförhållande till varandra, istället kan de samverka i ett dubbelt förhållningssätt (Näsman et al. 2008:44).

### *Problem och potentialer i deltagande forskning*

Samtidigt som deltagande forskning upplevs som ett positivt begrepp så har kritiska röster höjts som säger att vi överskattar nyttan med att involvera barn i forskningen och underskattar svårigheten i att göra detta (Gallacher & Gallagher 2008). Det finns också ett ifrågasättande av det meningsfulla med att utrusta barn med en vuxencentrisk idé om medborgarskap. Och om det inte är meningsfullt, på vilket sätt ska barn ses som medborgare (Jans 2004:27)? Det finns även kritik mot att barndomsforskningen lägger för stort värde i aktörskapet i sig (jfr Tisdall & Punsch 2012). Viktigt är också att påpeka att diskussionerna om deltagande inte bara förs inom barndomsforskningsfältet, de ingår i mer omfattande samhällsdebatter som handlar om rättigheter och medborgarskap, där barnkonventionen utgör en del (Gallacher & Gallagher 2008). Det är inte heller så att deltagande forskning, oavsett om deltagarna är yngre eller äldre är moraliskt eller etiskt överlägsen annan forskning. Att involvera barn i forskningen behöver inte nödvändigtvis betyda att maktrelationer mellan barn och vuxna jämnas ut eller att det material som produceras blir bättre (Gallacher & Gallagher 2008:139f, Holland et al. 2010:360). Det finns en uppenbar risk att hamna i samma fällor som barndomsforskningen kritiserar, exempelvis genom att se barnen som annorlunda än oss vuxna. Även intentionen att ge barn en röst kan vara problematisk, då den riskerar att upphöja det de gör och säger till mer sanningsenligt än vad vuxna säger, något som kan undvikas genom kritiskt tänkande och dialog (Todd 2012). Det kan också vara så att forskare investerat mycket i tanken att barn är kapabla och därför blundar för de brister som en sådan forskning har. Risken är då att processen framhålls som mer lyckad än den i själva verket var (jfr Gallacher & Gallagher 2008, Holland et al. 2010) eller att röran som uppstått har städats upp i slutpresentationen av forskningen (Blaisdell 2012:12). Forskare bör alltså vara medvetna om svårigheterna, men utan att underskatta potentialen av att involvera unga i forskning

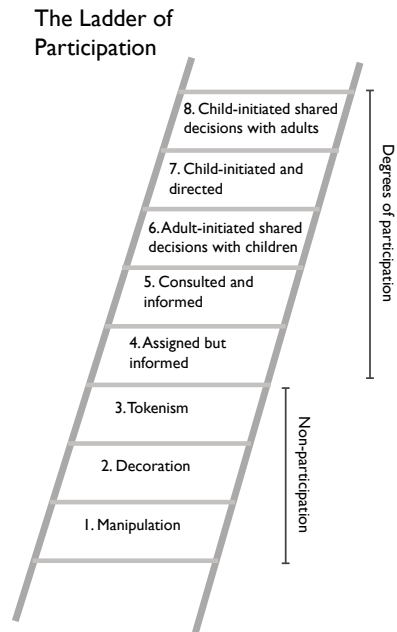


(jfr Kellett et al. 2004, Holland et al. 2010, Warming 2011). Det finns alltså många fällor i forskning av det här slaget, men också många möjligheter och åtskilliga intressanta aspekter av barns aktörskap att resonera kring. För mitt avhandlingsarbete har diskussionen haft stor betydelse, och jag har haft användning av argumenten i min forskning. Jag kommer att ta upp detta till vidare diskussion i kapitel 2.

### Hur mäter man delaktighet?

Det finns olika grader av delaktighet, där inget deltagande skulle kunna placeras i ena änden av skalan och ett totalt deltagande i forskningen i andra änden. Med total delaktighet skulle ett projekt där barn är med hela vägen, från projektansökning och identifiering av forskningsfrågor till analys och publicering vara ett tänkbart exempel. Det finns ett antal modeller som gör det möjligt att mäta graden av delaktighet, där Roger Harts steg för barns delaktighet ”*The Ladder of Participation*” är en av de mest spridda (Hart 1997). Den är i sin tur utvecklad från en äldre, men mer politiskt orienterad, modell av Sherry R. Arnstein (1969) som handlar om vuxet medborgarinflytande.

På Harts steg handlar de tre lägsta stegen i modellen om sammanhang där barn manipuleras att delta, används som dekoration eller som symboler (tokenism). De kan ses som falska påståenden om barns deltagande, eller som skenbar delaktighet (Näsman et al. 2008:46). Barnen verkar ha en röst, men i praktiken har de lite eller inget att säga till om när det gäller ämnet eller hur det ska kommuniceras och för lite tid att sätta sig in i frågan. Konflikter kan också uppstå i forskning där vuxna och barn har olika agendor, och den tid och det engagemang som barnen lägger ner riskerar då att reduceras till att fungera som symbolvärde. De mellanliggande tre stegen spänner från att barnen är rekryterade av vuxna och är informerade om vad projektet innebär, via att de är tillfrågade om vad de tycker och har insyn i sammanhanget till att de är med och påverkar de beslut som tas i projektet. De högsta stegen, det sjunde och åttonde, innebär att barnen själva initierat projektet, men fortfarande delar sina beslut med vuxna, och det är framförallt där Harts modell skiljer



sig från Arnsteins, där det översta steget innebär full medborgerlig kontroll. Hart är kritisk mot projekt som placerar sig på de lägsta stegen, men påpekar att projekt som ligger högst upp på stegen inte heller alltid är optimala. Som jag tolkar det skulle steg sex eller sju vara de mest föredömliga enligt Hart själv. Det som skiljer dem åt är att steg sex är vuxeninitierat men besluten tas tillsammans med barnen medan steg sju är både initierat och lett av barn. Det idealiska är inte barns totala autonomi, istället är förebilden en demokratisk medborgerlig modell där beslut fattas i samråd med andra (Näsman et al. 2008:47). I vissa fall ”kidnappas” barns initiativ av vuxna som har något att vinna på att barn syns i vissa sammanhang. Även om initiativet för att driva en fråga då kommer underifrån från början, från barnen själva, och borde placeras in högt på Harts delaktighetsstege, gör samhällets attityd då att projektet hamnar på andra steget, barn fungerar som dekoration, eller på det tredje, de reduceras till symboler (Hart 1997:41).

Mycket har hänt inom det teoretiska rambygget kring barn och forskning sedan modellen för barns delaktighet utarbetades, nya idéer och modeller diskuteras allt eftersom metoden blir mer och mer beprövad. Samtidigt är graden av deltagande svår att mäta, och Roger Harts stege har senare blivit ifrågasatt för att ha en alltför linjär uppfattning om hur deltagandet ser ut. Kritiken mot Harts modell handlar om att den utgår från att de lägre stegen har ett mindre hierarkiskt värde än de övre. Det finns alternativ där barns deltagande mäts efter andra mindre hierarkiskt ordnade mallar. En modell över graden av deltagande kommer från Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair (2003) där fyra påståenden bildar en cirkel; *unga personers åsikter tas med i beräkningen av vuxna, unga personer är involverade i beslutsfattande (tillsammans med vuxna), unga personer tar autonoma beslut och unga personer delar makt och ansvar för beslutsfattande tillsammans med vuxna* (Kirby et al. 2003:20 min översättning, jfr Heath, Brooks, Cleaver & Ireland 2009:63).<sup>9</sup> De ska alltså inte läsas som en skala eller en stege, modellen poängterar istället värdet i alla påståenden. Harry Shier (2001) ger ett alternativ till denna modell med en femgradig skala där första punkten lyder *Barn blir lyssnade till*, den andra lyder *Barn får stöd i att uttrycka sina åsikter och synpunkter*, den tredje *Barns åsikter och synpunkter beaktas*, den fjärde *Barn involveras i beslutsfattande processer* och den femte lyder *Barn delar inflytande och ansvar över beslutsfattande* (Shier

<sup>9</sup> Modellen finns publicerad på adressen <https://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DfES-0827-2003.pdf>, hämtad 2012-12-13.

2001:17).<sup>10</sup> I likhet med Harts delaktighetsstege har punkterna en inbördes rangordning, men det som skiljer dem åt är att Shiers modell utesluter de icke önskvärda stegen av deltagande: manipulation, dekoration och tokenism. Till detta adderar Shier tre nivåer av engagemang från organisationens eller den professionellas sida (i det här fallet forskarens): öppningar, möjligheter och skyldigheter. De sträcker sig från att någon faktiskt är öppen för att involvera barn via att ha de rätta förutsättningarna till att det blir etablerat i exempelvis en organisation (ibid.:110). Shier skriver själv att hans modell ska fungera som ett komplement till Harts delaktighetsstege, inte som en ersättning.

Jag skulle placera in mitt forskningsprojekt på det sjätte steget av Harts stege, då projektet är vuxeninitierat och barnen deltar i alla delar av processen och bestämmer riktningen på projektet, men innanför på förhand givna ramar att det ska handla om mat. Det är svårare att säga hur högt upp den tar sig på Shiers femgradiga skala, då den modellen i likhet med modellen från Kirby et al. mäter barns delaktighet i beslutsfattande processer, snarare än i forskningsprojekt. Barnen har inte heller varit inkluderade när projektet startades upp, men å andra sidan kom jag också in senare i processen, när projektidén redan var antagen och finansierad av forskarskolan Miljö och hälsa, och tjänsten annonserades ut. De flesta forskningsprojekt har en lång startsträcka i form av planering, ansökningar och väntan på besked om finansiering. Det är alltså inte alltid möjligt att inkludera barn i själva initieringsfasen, men däremot bör studien utformas så att barnen har utrymme att faktiskt påverka forskningen när de väl har rekryterats (Hillén 2013).

## Teorier om empowerment och governmentaltitet

Jag har delat upp teoripresentationen i flera teman där jag gått igenom teorier om barn och barndom och teorier om delaktighet. Avslutningsvis presenterar jag två begrepp som har betydelse för den teoretiska analysen i avhandlingen: empowerment och governmentaltitet. Jag redogör för dem ett och ett, för att sedan visa på hur de hör samman. Dessutom kopplar jag dem till medforskningen som en kroppslig praktik.

<sup>10</sup> Modellen finns publicerad på adressen [http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Pathways\\_to\\_Participation\\_Revisited\\_NZ2006.pdf](http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf), hämtad 2012-12-13. För svensk översättning se <http://www.hso.se/PageFiles/1556/Shier,%20%C3%B6ver-satt%20artikel%20.pdf>, hämtad 2012-12-13.

## Empowerment

En av de grundläggande tankarna med denna avhandling är synen på barn som medborgare med rätt att delta i samhällets angelägenheter, en utgångspunkt som kan relateras till begreppet empowerment. Det finns inget svenskt ord för empowerment som helt kan ersätta det engelska, då det innefattar så mycket. Styrka, makt, kraft, självtillit, socialt stöd, stolthet, delaktighet, egenkontroll, kompetens, medborgarskap, självstyre, samarbete och deltagande är några av de ord som nämns vid försök att ringa in det mångtydiga begreppets innebörd (Askheim & Starrin 2007:9). Hur man väljer att definiera ordet styr också hur man går vidare från ord till handling (Rønning 2007:40).

Empowerment slog först igenom via Paolo Freires bok *Pedagogy of the oppressed* (1970/1993), på svenska *Pedagogik för förtryckta*. Freire var pedagog från Brasilien och hans exempel var tagna från en sydamerikansk kontext, men också i Asien och Afrika fanns liknande tankar. Den ideologiska inriktningen av empowerment hade främst substans i områden med fattigdom, krig och förtryck, och handlade då om att utsatta människor med små resurser fick delta på sina egna villkor. Den klassiska forskningen ansågs missgynna dessa grupper och kunskapsklyftan mellan rika länder och tredje världens länder sågs som en del av den ökande exploateringen av fattiga, medan den empowermentinriktade forskningen menades öka de marginaliserades autonomi och självkänsla. Empowerment som teoretiskt begrepp fick fäste i den vetenskapliga litteraturen under 1970-talet och var kopplad till de sociala aktivist-, protest- och gräsrotsrörelser som växt fram i USA under sent 60- och tidigt 70-tal. Då var det ett uttryck för den vänsterradikala falangen och kopplades till socialt arbete och rättvisefrågor med kollektiva lösningar (jfr Askheim 2003). Empowerment var således traditionellt sett en utgångspunkt knuten till deltagarbaserade metoder, en pedagogik, snarare än ett teoretiskt perspektiv. Pedagogiken utgick från att jobba *med* inte *för* de förtryckta, och innebar att de fick reflektera över sin egen utsatthet och på så vis förstå nödvändigheten i att kämpa för sin egen frigörelse (Freire 1970/1993:30).

Till viss del har begreppet trots det kommit att mista sin politiska laddning och har använts något godtyckligt, då det finns många som har gjort anspråk på att göra det till sitt. Enligt kritiker kan det idag snarare ses som ett individuellt självförverkligande inom en marknadsmodell (Jans 2004, Askheim 2007:25). Den marknadsorienterade riktningen av empowerment är inte minst förknippad med en välfärdsmodell, där tjänstemottagarens rätt att välja och bestämma hur deras behov ska tillgodoses är grundläggande (Askheim 2003, 2007). Riktningen kritiserar för att den utgår från ett vinstintresse, och för att den ignorerar att välfärdsåtgärder inte fungerar utifrån samma marknads-

mekanismer som vanligtvis styr marknaden (ibid.:23ff). Men det finns tendenser som pekar på en motreaktion och ett förnyat intresse för begreppets ursprungliga betydelse (Askheim & Starrin 2007:9ff). På en politisk nivå används ordet egenmakt när empowerment ska beskrivas. I propositionen för *En förnyad folkhälsopolitik* (Regeringens proposition 2007/08:10) kan man läsa att regeringen vill främja den enskilda människans intresse, ansvar och möjligheter att ta hand om den egna hälsan. Vidare står det att ”Det handlar om att mobilisera enskildas och grupper resurser genom ökad kunskap och insikt om vad som krävs för att man ska kunna påverka den egna hälsoutvecklingen och åtnjuta rätten till bästa uppnåeliga hälsa. Det är viktigt att individerna själva ges möjlighet att formulera sina problem och får möjligheter att finna lösningar på dessa. Det är den inre motivationen, snarare än yttre styrning, som står i fokus”.<sup>11</sup> Empowerment används i det här fallet delvis utifrån sin ursprungliga betydelse, att stärka människor så de hjälps till självhjälp. Empowerment fungerar här också som en motivation kopplad till kunskap och en insikt i vari problemet består. Kunskapen blir då en resurs för att hitta en lösning. Den andra sidan av myntet är en ansvarsförskjutning där individerna får ökat ansvar för sitt eget välbefinnande, på bekostnad av en nedbantad välfärdsmodell (jfr Cruikshank 1999).

Empowerment, i dess ursprungliga mening, utgår dock från alla människors lika värde, ifrågasätter en under- och överordning och bygger på den okränkbara rätten till medborgarskap (Starrin 2007:71). Medborgarskapet kan även ses som en förutsättning för demokratiska styrningsformer, då skapandet av medborgare är ett ständigt pågående projekt inom demokratin (Cruikshank 1999:123). Sociologen Thomas Humphrey Marshall skilde mellan civilt medborgarskap (som inkluderar yttrande- och organisationsfrihet och rätten att behandlas rättvist), politiskt medborgarskap (som innefattar rätten att delta i det politiska livet) och socialt medborgarskap (där rätten till ekonomisk trygghet och välfärd ingår) (Marshall 1950, Askheim 2003). Dessa tankar kan appliceras på de olika former av empowerment som finns. Det går att skilja på en individuell dimension av empowerment som utgår från processer som syftar till att öka individens självtillit och kontroll över sitt eget liv, och en strukturell dimension. I den strukturella dimensionen ingår de samhällsstrukturer, de maktförhållanden och de barriärer som upprätthåller ojämlikheter och orättvisor och minskar människors möjligheter att ha kontroll över sina egna liv (Askheim 2003:104).

<sup>11</sup> Hämtad från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/09/78/2ee01484.pdf> 2013-03-05.

I en forskningsorienterad kontext har begreppet stor potential, då det kan fungera både som en startpunkt för vilka grundläggande värderingar som tas med in i forskningen, och som en analysmodell för det som faktiskt sker. I forskingssammanhang betonas empowerment särskilt i ideologiskt inriktad aktionsforskning, en forskningsgren präglad av politiska intentioner att stärka marginaliserade grupper i samhällen med motsättningar (Freire 1970/1993, Starrin 2007, jfr Hillén 2013), men är lika substantiellt i forskning där barn involveras som forskare (jfr Kellett 2010) eller som medforskare, som i denna studie.

Min reflektion är att begreppet empowerment är både positivt och negativt laddat, och därmed inte helt oproblematiskt att använda. Jag kommer trots det att använda mig av empowerment som ett slags analysverktyg för att se vad som sker när barn involveras i forskning och kunskapsproduktion. Medforskningen skulle kunna vara ett sätt att ge barn förutsättningar att klara av att ta egna beslut, stå upp för sina åsikter och framföra sina önskningar. Om detta verkligen sker är något som jag kommer att förhålla mig granskande till, och inte något som jag förutsätter. Förutom att använda begreppet empowerment som ett verktyg för analys så har jag också gjort en slags tillämpning av begreppet i praktiken, då det utgjorde en av förutsättningarna för mitt sätt att arbeta tillsammans med barnen. Det utgångsläge jag utgick från i mina möten med barnen är starkt förknippad med empowerment i dess ursprungliga betydelse: jag har velat stärka dem så att de ser sin egen potential och jag har strävat efter att forskningen inte ska följa gängse mallar för maktrelationer mellan expert och beforskad, barn och vuxen eller lärare och elev (jfr Freire 1970/1993:52ff). På så sätt har mitt sätt att arbeta med empowerment varit rotat i begreppets individuella dimension. Syftet har emellertid mer handlat om empowermentens strukturella dimension, då jag har utgått från att forskningen är ett av flera sätt för barn att utöva sitt medborgarskap. I förlängningen utmanar det de strukturella begränsningarna som omger barns medborgarskap, och för in frågan om barns politiska medborgarskap (jfr Askheim 2003). Att inkludera barnen i forskning om ämnen som engagerar och berör dem kan fungera som en början till att skapa ett samhälle där alla medborgare innefattas i den demokratiska processen. Eventuellt kan forskning av det här slaget influera både nya praktiker och politiska initiativ. Det är också ett sätt att placera in den här typen av forskning i en rättighetskontext (jfr Kellett 2011).

## Governmentalitet

Jag ser governmentalitet som ett användbart begrepp för att analysera de maktrelationer som förbinder barn och vuxna. Definitionen av governmentalitet kan sammanfattas i påståendet ”conduct of conduct” (Foucault 2007). Det är, enligt filosofen Michel Foucault, en modern liberal styrningsform som ersatt tidigare hårdare former av styrning som då handlat om disciplinering i form av straff och kontroll (jfr Foucault 1975/2003:171, 218ff). På svenska skulle man kunna översätta detta till ”ledning till handling” (min översättning) eller som en ”styrning genom att man lägger till rätta för självstyre” (Øvrelid 2007:52). Styrningen handlar om frivillighet och är ett sätt att få samhället att fungera utan hot, våld eller tvång. Oftast är det fråga om att behålla en kontinuitet eller att få igenom en förändring som är för medborgarnas bästa. Governmentalitet kan då uppfattas som en reglerande faktor som omsätter produktiva krafter till handling. Den innefattar en mångfald av aktörer och auktoriteter, precis som den innefattar en mångfald av beteenden att påverka, syften att uppfylla och ett antal olika möjliga effekter och konsekvenser.

Samtidigt är governmentalitet knutet till den demokratiska processen. Den demokratiska processen är faktiskt förutsättningen för governmentalitet (jfr Hart 1997), precis som formandet av fogliga medborgare är en del av den demokratiska processen (jfr Cruikshank 1999). För att kunna operera så kräver governmentalitet också kunskap om det som ska governeras. Det är kunskapen som definierats som legitim som bestämmer hur och under vilka förutsättningar som governmentaliteten kan tillämpas (Nicoll & Fejes 2008:14). Med idén om governmentalitet placerade Foucault in frågan om makt i ett större sammanhang, då makt och subjektivitet länkas samman i det ”governerade jaget” (Foucault 1988, Lemke 2011:3). Det governerade jaget innefattar kunskap hos dem som är tänkta att ledas om vad som förväntas och hur de förväntningarna kan infrias. Istället för direkt styrning av personers beteende bygger governmentalitet på en vilja och kapacitet hos den autonoma individen att utöva ansvarsfull självstyrning, eller att vara självständigt måluppfyllande (Herrman 1998:53, Smith 2011:25). Det handlar om att leda någon in på den rätta vägen så att den personen självmant ändrar sitt beteende, och innefattar alla medvetna försök att forma ett visst beteende, dock inte direkt intervention. Trots att ansvaret för att forma sig själva ligger på medborgarna så sker detta inom ramen för principer, metoder, program och kunskapsformer som fastställts av experter (Øvrelid 2007:52). Detta ramverk kan också ses som normerande diskurser, där det ”normala” skiljs ut från det som inte passar in (Foucault 1975/2003:183ff, Schwan & Shapiro 2011:120, Smith 2011:25). För att governmentalitet ska fungera som en styrningsmekanism krävs följaktligen

att individer har insikter om dominerande normer och värderingar i samhället, vilka kan fungera som en yta att spegla det egna beteendet mot.

Vi är alla en del av den här typen av styre, även barnen. Ett exempel kan vara organiseringen av barnet som elev i skolan genom en mängd olika institutioner, regelsamlingar, lagstiftningar, idéer och vetenskaper, som tillsammans samverkar för att forma eleven som subjekt (jfr Herrman 1998, Popkewitz 2008:81ff, jfr Hörnfeldt 2009). Ett annat kan vara barnets kunskap om sig själv och forandandet av sig själv som individ, elev eller barn utifrån normer om vad som är normalt för ett barn i den åldern att kunna. Det handlar om ett ”jagets teknologi” där barnet som social enhet blir till utifrån normer som är tagna för givna (Fendler 2001:128, 131, jfr Nilsson 2008), och om det ”governerade jaget” där individen förmås forma sig självt utifrån omgivningens förväntningar (Foucault 1988, jfr Herrman 1998). Teorier om governmentalitet underlättar för att visa på hur barnen som medverkar som medforskare i just det här avhandlingsprojektet alla är olika, och att de ingår i nätverk av maktrelationer som innefattar barnet, andra barn, vuxna i barnets närhet samt vuxnas beslut. Självklart ingår även jag som forskare i dessa nätverk av maktrelationer. Nätverken är inte konstanta, och det är inte heller maktrelationerna mellan dem som befinner sig i barnens nätverk. Det här påverkar naturligtvis barnen på olika vis, och det påverkar också forskningssituationen i allra högsta grad. När de får tillträde till andra arenor än de vanliga händer också något med dem som governerade subjekt. Genom min analys vill jag undersöka hur olika diskurser, krafter, normer och värderingar alla är en del av det maskineri som formar barnet till ett självreglerade subjekt, och hur det tar sig uttryck i den governerade situation som forskningsprocessen utgör (jfr Ellegaard 2004). Genom att studera barns deltagande i forskning utifrån ett governmentalitetperspektiv kan andra saker än de uppenbara framträda.

### *Kopplingar mellan empowerment och governmentalitet*

Det finns paralleller mellan governmentalitet och hur empowerment utövas i praktiken, då tillämpad empowerment kan ses som en styrningsstrategi som ”lägger till rätta för självstyre” (Øvrelid 2007). Den typen av empowerment kan exempelvis handla om att mobilisera fattiga till arbete och deltagande i olika former av gemenskaper (jfr Cruikshank 1999), eller, som i det här fallet, att involvera barn som medforskare. Trots sina principer om frihet och autonomi så kan empowerment också innehålla inslag av intervention och konstituering. Genom att man utgår från antaganden om vad underprivilegierade grupper behöver, och hur deras förmåga till självständigt handlande kan förbättras, kan målet missas helt eller delvis. En annan problematisk sida av detta kan



vara att försöka ”ge” empowerment till någon annan, istället för att utgå från individens möjlighet att uppnå empowerment genom att utveckla sin egen kapacitet. Samtidigt bygger processer med intention att leda till empowerment ofta på antagandet att kunskap är en del av, och ett verktyg för, människor att bli stärkta. Den autonoma individen skulle då kunna förstås som en effekt av relationen mellan makt, styrning och kunskap (Øvrelid 2007:52f). Med det perspektivet skulle man kunna se barnens deltagande i forskning som en normaliseringsprocess där de styr sig själva att bete sig som ”normala” forskare, barn, skolelever etcetera (jfr Berggren Torell & Sjölander 2005).

I Foucaults governmentalitet blir människan som tidigare var ett objekt för samhällets projektioner också till ett subjekt med möjlighet att sätta sig upp mot auktoriteten. Enligt Foucault skall alla krafter ses som essentiellt positiva, och dess verkan som cirkulär istället för en kedja av händelser (Foucault 1980). Följden blir då att utrymme för motmakt finns var helst det finns makt (McNay 1994, Dean 1999, jfr Bratich, Packer & McCarthy 2003). Så är även fallet i medforskningssituationen, vilket barnen visat otaliga exempel på. Även om medforskningen är en reglerad situation så finns det utrymme för autonomi, motstånd, kunskapsgenerering och utveckling, och på så vis kan barnen som deltar bidra till sin egen empowerment. Dessutom kan motståndet i sig betraktas som ett uttryck för empowerment. Detta kommer jag att ge empiriska exempel på längre fram i avhandlingen. Motstånd kan med andra ord ses som en kreativ process där utgången är ovisst, då det inte bara handlar om att vara emot något. Motståndet i sig leder, om det är framgångsrikt, till nytt motstånd, då makt alltid innefattar och skapar motstånd (jfr Foucault, 2002, Nilsson 2008:96). Barnens deltagande i forskning kan, ur det perspektivet, ses som en ständigt pågående process där motståndet fungerar produktivt. Min utgångspunkt är att barn inte bara är mottagare för olika normer, budskap och viljor, de är också med och bidrar till att skapa det samhälle som vi lever i. Governmentalitetperspektivet, i kombination med att empowermentaspekten beaktas, kan bidra till att kasta nytt ljus över barns position som medborgare i samhället.

### *Medforskning som en kroppslig praktik*

Foucaults genealogi sätter kroppen i fokus, den är märkt och formad av olika krafter, och erfarenheter och är konstruerad av historien (McNay 1994). Han förutsatte att makt är verksam på många olika sätt och genererar många olika effekter. Det enda sättet att analysera de effekterna är underifrån. Han kallar det den mest precisa punkten där makt opererar, maktens mikrofysik. Den mänskliga kroppen kan då ses som den ultimata punkten där dessa krafter kan

observeras (McNay 1994, Foucault 1975/2003, jfr Hörnfeldt 2009:18), även om Foucault senare utvecklade sina tankar om formerande maktordningar till att gå utanför kroppen som projektionsyta. Foucault säger att disciplineringen historiskt sett skapat docile bodies, fogliga kroppar, där den mänskliga kroppen formas och disciplineras till att bli en medgörlig, produktiv och tränad reserv för arbetslivet (McNay 1994:92f, Foucault 1975/2003). Foucault pratar om disciplineringen av arbetarklassen, och deras arbete inom produktionen. Däremot är det mer osäkert om man kan tala om fogliga kroppar i dagens samhälle. Dagens barn fostras inte till idealet ”stor och stark”, snarare är det andra egenskaper som premieras. Smarthet och bra betyg kan ses som viktigare redskap för framtiden än en stark kropp. Det kan höra ihop med att barnen i vårt samhälle hellre ses som en resurs till den dominerande tjänstemannasektorn än som framtida kroppsarbetare. Skolan har en ledande roll i den här formen av disciplinering, där bråkiga och obildade barn omformas till duktiga elever (Nilsson 2008:111). Detta betyder inte att kroppen är mindre betydelsefull idag, eller att mindre fokus läggs på barns kroppar, snarare tvärtom, men istället är det slanka idealet det förhärskande. Barns subjektspositioner hör ihop med hur deras kroppar uppfattas, och hur vuxna har åsikter om och vill forma dessa kroppar på olika vis. Med subjektspositioner menar jag här hur barnen placerar in sig själva som agerande subjekt i sin omgivning, något som också påverkas av omgivningens förväntningar på dem. Diskurser är normaliserande, då de fungerar särskiljande mellan det ”normala” och det ”onormala” (Foucault 1975/2003, Nilsson 2008:90, 100f, Smith 2011:35). För barn blir då diskursen om det ”normala” barnet något att förhålla sig till, och definiera sig själv utifrån. Under det senaste årtiondet har idealet handlat om att motverka barnfetma, då det finns en idé om hur en sund normal barnkropp ska se ut. Diskursen om det hälsosamma barnet, som jag nämnde i inledningen, kan då ses som olika krafters maktutövande för barnets och samhällets bästa, men den kan också krocka med barnets autonomi.

Om barns deltagande i forskning studeras ur ett postmodernt maktkritiskt perspektiv blir kroppen ett redskap att analysera. Kroppen är inte friställd från styrningstekniker, snarare är den en skapelse av maktrelationer av olika slag (Nilsson 2008:73ff). Medforskning är inte bara ett intellektuellt görande, det är i mycket en kroppslig upplevelse och praktik. Barnen, vars arbete ligger till grund för den här boken, har upplevt medforskningen med både sitt intellekt och sin kropp. Mycket av metoden ligger i själva görandet: att sitta på möten, att förflytta sin kropp utanför skolans område, att faktiskt gå fram till personer och ställa frågor, att klippa och klistra, skriva och rita, att skriva på datorn och att ställa sig framför en publik är några kroppsliga erfarenheter som barnen fått med sig från projektet. Samtidigt ställer det krav på barnen att de

genom hur de rör sig i rummet visar att de omformat sig själva till subjekt som forskar eller gör motstånd. Det är också i den praktiken som möjligheten till empowerment ligger, då det inte uteslutande är en intellektuell upplevelse. Medforskningen gör anspråk på barnens förmåga till självstyre (jfr *ibid.*). För att förstå hur governmentalitet verkar kommer jag senare att fördjupa den teoretiska diskussionen kring synen på barns kroppar som en projektionsyta för samhällets omsorger och återknyta till hur barns kroppar utgör en del av maktens fysik och hur den kan analyseras utifrån barns placering i de maktrelationer som omger medforskningen.

## Metod och material

I det här avsnittet presenteras metoden medforskning, och jag diskuterar olika aspekter av metoduvalet samt redogör för vilket material som ligger till grund för avhandlingen och vilka avgränsningar jag har gjort i arbetet med den. Vidare beskriver jag forskningens förutsättningar och vilka avgränsningar och urval jag har gjort, och jag resonerar om vad det kan innebära för avhandlingen.

### *Metod*

Min huvudsakliga metod har varit att involvera barn som medforskare. Med medforskning menar jag forskning där informanterna har varit delaktiga i ett eller flera av de moment som utgör forskningsprocessen. Medforskning är en av flera former av deltagarbaserad forskning, där varje variant i sin tur präglas av olika metoder och teoretiska perspektiv (Hillén 2013:81). I den här avhandlingen har barnen som involverats som medforskare varit delaktiga i flertalet av de olika forskningsmomenten, och studien består av två fältarbetsperioder utförda på två olika skolor. Hur de båda fältarbetsperioderna såg ut i detalj kommer att presenteras närmare i empiridelen. Avhandlingen har också två analytiska nivåer; den första utgörs av det praktiska arbete som medforskarna utfört, och den andra består av min analys av det som skett inom Matforskarklubbens ramar. Dessa två perspektiv har också resulterat i två olika materialkategorier: barnens insamlade material och min dokumentation av forskningsprocessen. Jag återkommer till hur detta har påverkat materialinsamlingen under rubriken Material och dokumentation.

## *Medforskningen*

Hur forskare uppfattar barn och barndom har direkta implikationer för hur de genomför forskning, och vilka metoder som väljs (Punch 2002, Kellett et al. 2004). Jag valde att utgå från den delaktighetsbaserade metoden medforskning, och därmed placerade jag in mig och mitt projekt i ett sammanhang där barns åsikter, möjligheter och kompetenser är centrala. I den första studien utgick jag från barnens frågeställningar så långt jag fann det möjligt. Totalt deltog åtta barn, fyra flickor och fyra pojkar, genom större delen av forskningsprocessen. Studien påbörjades i oktober 2009 och avslutades i juni 2010, så den sträckte sig över större delen av läsåret. Barnen, som gick grundskolans femte år och var runt elva år gamla vid tiden för studien, gick i en skola belägen utanför huvudsamhället i en av Göteborgs kranskommuner. Jag hade redan träffat dem under drygt ett läsår i projektet BAMB – Barn som medforskare av matlandskap (Brembeck et al. 2010, Hillén 2011, Johansson & Karlsson 2013). Det betyder att barnen redan hade fått en grundkurs i medforskningens grunder, då det projektet också byggde på att involvera barn i forskningsprocessen. I det här fallet var det bara de allra mest intresserade barnen som deltog, till skillnad från BAMB där de arbetade i större grupper och två hela klasser deltog. För att göra det till något annat än en fortsättning på BAMB och för att göra det mer tilltalande valde jag att kalla våra träffar för Matforskarklubben. Klubben träffades en gång i veckan. Vid starten fick barnen medlemskort för läsåret 2009/2010. Tanken med forskarklubbkonceptet var att medlemskapet skulle kännas exklusivt samtidigt som det var helt frivilligt. Matforskarklubbens träffar utgjorde navet för medforskningen. Där diskuterade medforskarna sina forskningsfrågor och planerade inför sina undersökningar. Valet av forskningsfrågor gjorde att de fältarbetade både inom och utanför skolmiljön. Själva fältarbetet genomfördes också till största delen under mötestiden, med några undantag där fältarbetet genomfördes utanför skoltid. Medforskarna presenterade också sin forskning för andra elever och lärare på skolan vid ett antal tillfällen. Formen för dessa presentationer såg lite olika ut, vilket jag kommer beskriva mer ingående i analysen av den fasen. När medforskarna var klara med sin forskning fick de varsitt diplom som intygade att de varit med i Matforskarklubben.

Den andra studien utfördes på en innerstadsskola i Göteborg. Jag tog kontakt med rektorn som satte mig i kontakt med en lärare vars elever sedan deltog. I samråd med läraren kom vi överens om att hon skulle fråga de barn som hon trodde skulle vara intresserade nog för att fullfölja forskningen, då jag inte kände barnen sedan tidigare. Totalt deltog sex barn i Matforskarklubben, tre flickor och tre pojkar. Barnen gick samma femteklass. Studien inleddes

med att barnen introducerades i forskningens grunder, för att sen kunna ställa forskningsfrågor, välja vilka metoder som var mest lämpliga, samla in material och sedan sammanställa och analysera det. De fick också göra en tankekarta där jag skrev upp alla deras forskningsidéer på självhäftande lappar. De fyllde två A3-ark. Introduktionen innehöll också en visualisering av forskningsprocessen genom att jag delade ut en bild av en forskningstrappa till varje barn som de sen fick återkomma till under forskningen, och det var ett nytt inslag som skilde sig mot förfarandet i den första skolan. Forskningen avslutades med att de presenterade vad de kommit fram till för barn och vuxna i sin närhet. Studien pågick större delen av höstterminen 2011. I slutet utvärderade de sin egen del i forskningsprocessen, identifierade vad som var svårt och vad som var lätt och hur jag fungerat som forskningsledare. Alla medforskare fick också ett diplom för sin medverkan i Matforskarklubben. Medforskarna i de båda studierna på de två skolorna använde sig av ett antal olika metoder, bland annat enkätstudier och intervjuer. Det fanns både likheter och olikheter i valet av metoder, och jag går djupare in på vad som gjordes och hur deras val både överensstämde och skilde sig åt i kapitel 2.

Medforskningen är en metod som används, presenteras och analyseras i den här avhandlingen. Min dokumentation av själva medforskningsprocessen har en annan metodologisk ingång. Mina forskningsobjekt är de barn som deltar som medforskare, men jag analyserar dem som subjekt med möjligheter att agera. Jag undersöker hur deras involvering i forskning ser ut i förhållande till normer och uppfattningar om vad ett barn är och vilken roll de har i samhället, men jag analyserar också min egen roll i relation till dem. Min analytiska ingång är att kritiskt granska de maktrelationer som uppstår, och att reflektera över vad som påverkar dem. Där är min egen roll central, då jag är både den som initierat medforskningen och den som utvärderar dem som medforskare. Detta avspeglas också i mina val av metoder. Den dominerande metoden som jag använde var ett dialogbaserat arbetssätt, där jag fungerade som stöd för barnen i deras medforskning. Det var deras funderingar som låg som grund för det fortsatta arbetet i grupperna. Jag arbetade aktivt för att göra min egen roll mindre dominerande i förhållande till deras, och för att inte kontrollera den fortsatta utvecklingen i för hög grad. Min metod handlade mycket om att reflektera över min egen roll under medforskningens gång, och försöka att förbättra den allteftersom. Det var på intet vis så att jag lyckades undvika obalanser i maktrelationer helt och hållet, och det finns mycket i metoden som kan förbättras, men jag blev alltmer medveten om min egen roll allteftersom arbetet gick framåt.

### *Metoddiskussion*

I valet av metoder i forskning där barn involveras finns flera möjliga vägar att gå. Det kan hävdas att metoderna behöver anpassas till barnen, men det kan också vara så att barnen av olika anledningar anpassar sig efter metoderna. Sheila Greene och Malcolm Hill (2005) säger att varje barn kan ses som en unik erfarenhetsbärare och att det kräver en metod som kan fånga barnets livssituation. Metoden ska både matcha forskningsfrågan och passa barns nivå, utan att barnen undervärderas. Det är viktigt att ta hänsyn till barns ålder och erfarenhet och att barn utvecklas olika (ibid.:3ff). En väg att ta tillvara barns förmåga kan vara att använda sig av kreativa metoder, men för många barn passar mer traditionella metoder bättre, då de lättare uppfattas som ”riktig” forskning. I medforskningen kombineras många olika metoder, och barnen får testa sig fram till vad som passar dem. I de studier som ligger till grund för avhandlingen så har barnen i stor utsträckning styrt valet av metoder utifrån de erfarenheter och kunskaper de redan hade med sig, och i mindre omfattning utifrån det de lärde sig under medforskningens gång.

Aktionsforskningen nämns ibland som ett potentiellt förfaringssätt när det gäller att involvera barn i forskning, och för att stärka dem (jfr Hillén 2013). I den typen av forskning förutsätter forskaren att det finns ett problem som ska lösas genom de berördas aktiva deltagande, och det finns en idé redan på förhand om hur resultatet ska bli. Just förändringsperspektivet och tanken på ett önskvärt resultat i aktionsforskningen är den största orsaken till att jag valt att inte använda den beteckningen på min egen forskning, då jag vill lyfta fram andra delar av barns relation till mat än de problemfyllda. Istället har jag valt ordet medforskning, då jag tycker att det beskriver mycket bättre vad jag faktiskt försöker göra tillsammans med de här barnen. Medforskning har främst en metodologisk betydelse, men det fungerar också som en beskrivande term för området som avhandlingen rör sig inom. Jag kommer inte att diskutera den alltför ingående här i inledningen, då metoddiskussionen upptar en stor del av avhandlingens övriga kapitel.

### *Material och dokumentation*

Arbetet med avhandlingen har skett på två nivåer, varav en praktisk nivå som handlade om att involvera barn och skola in dem i forskningens grunder så att de sen kunde genomföra medforskning under min tillsyn. Den andra nivån har haft en mer analytisk karaktär och har behandlat frågor om barns position i maktrelationer, deras medborgarskap, deras delaktighet i forskning och

deras ställning i samhället. För att få syn på hur detta visar sig i medforskningssituationen har jag samlat så mycket som möjligt av det som gjorts, sagts och producerats under mina två fältarbetsperioder. Avhandlingen bygger med andra ord på två kategorier av material: det material som barnen producerat och samlat in i sin forskning, och det material jag har producerat under min dokumentation av själva forskningsprocessen. Båda kategorierna kommer att representeras i avhandlingen, med en viss övervikt mot mitt eget material på grund av att det är själva processen som presenteras och analyseras. Detta gör inte barnens material mindre viktigt, men dokumentationen av vad som hänt och hur säger mycket om samspelet, konflikterna och maktrelationerna som omgärdat medforskningen.

Jag har samlat in allt material som barnen åstadkommit under projektets gång. Det omfattande underlaget som medforskarna samlat in, och som de också har skapat, under fältarbetet består av dokument, frågelistor, enkäter, PowerPoint-presentationer, enkätsvar, foton, lektionsmaterial, tidningsartiklar, tankekartor m.m. Observera att jag inte gör skillnad på barnens material som de samlat in och det som de själva har satt ihop under processen, då allt har betydelse för min analys.

Min egen dokumentation består huvudsakligen av fältanteckningar från Matforskarklubbens möten och dess kringaktiviteter och till viss del av egna reflektioner kring aktiviteterna. För att få syn på sådant som jag annars skulle ha förbisett valde jag att spela in så mycket av aktiviteterna som möjligt digitalt, inklusive varje möte. Ljudfilerna gjorde det möjligt för mig att följa vad som hände i rummet, även sådant som jag inte lade märke till när det begav sig, och klarlade situationer som jag missuppfattat. Ljudfilerna har jag sedan transkriberat. Under transkriberingen kunde jag lägga till egna reflektioner över vad som hände i rummet och beskriva situationer utifrån vad som hördes på inspelningen. Dokumentationen består även av foton som jag tagit under barnens fältarbete, under mötena och under deras presentationer. Jag har också tagit gruppafoton och foton av de miljöer som fältarbetet utspelat sig i. Jag var noga med att dokumentera och samla så mycket som möjligt av det som gjordes och sades under processen. Tillsammans med materialet som producerades av medforskarna och deras utvärderingar av Matforskarklubben så utgjorde dessa transkriberingar en god grund för att i efterhand förstå processen utifrån flera analytiska aspekter.

## Fältarbetets förutsättningar

De två skolornas placering och förutsättningar skilde sig åt en aning, och här redogör jag för hur skolorna valdes ut, och vad som skiljer dem åt. Jag resonerar också kring hur platsernas förutsättningar kan påverka en studie av det här slaget. Även skolans inneboende maktordning har betydelse, då den påverkar barnens möjligheter till delaktighet och deras rörelsefrihet, vilket jag diskuterar. Slutligen går jag igenom de avgränsningar och urval som har gjorts under avhandlingsarbetets gång.

### *Studiens socioekonomiska och spatiala villkor*

Från början hade jag en tanke om att förlägga matforskarklubbarna till sinesmellan ganska olika skolor för att få variation i matutbud och geografiska platser, men efter övervägande insåg jag att det skulle kunna resultera i att två skolor ställdes mot varandra, och att det snarare skulle belysa skillnaderna än öka representationen. Det viktiga blev då istället att fokusera på att hitta två skolor som kunde berika kunskapen om hur barn från relativt liknande villkor hanterar medforskningssituationen. Klass är ett svårt begrepp i relation till barn, däremot är begreppet socioekonomisk tillhörighet mer användbart. Det är lättare att mäta, dels genom att se var barnen bor, dels genom att se vad deras föräldrar arbetar med. I det här fallet utgår jag från de socioekonomiska villkor som är kopplade till de områden där barnen bor och/eller går i skolan. Till slut föll valet på två skolor vars geografiska placering skilde sig åt, och platserna såg olika ut när det gällde kommersiellt utbud, bebyggelse, grad av urbanisering osv. Däremot fanns det vissa likheter i socioekonomiska villkor för skolornas upptagningsområden, och en relativ homogenitet när det gällde elevernas etnicitet. Barnen kan därför ha haft med sig liknande upplevelser och erfarenheter.

Barns förhållande till sitt närområde påverkas av olika faktorer. Skolan, fritidsaktiviteter och familjeliv påverkar också hur barn använder området de växer upp i. Grannskapet, närområdet eller uppväxtmiljön förvandlas till platser genom aktiviteter och relationer, erfarenheten av en plats skiljer sig mellan barn, mellan generationer och mellan olika sociala klasser, etniska bakgrunder och kön (Kjørholt 2003, Lidén 2003). På en makronivå kan också modern massmedia ha betydelse för hur uppväxtmiljön uppfattas som en plats (Lidén 2003:120). Också barndomen präglas av "sanningsregimer", en samling diskurser som utgör basen för vad det innebär att vara ett barn vid en speciell tid och plats (Foucault 1979, Walkerdine 2001). Barndomen som sådan kan också ses som en plats, ett strukturerat socialt utrymme för



barn. Den utmärks av de föreställningar, den kunskap, de tekniker och institutioner som konstruerar barnet som ett barndomens subjekt och objekt (Hultqvist 2001:143). Barndomen kan även ses som ett universum av saker och skeenden där det förgångna hör samman med nutiden och fungerar som ett verktyg för identitetsskapande. Platsen där man växt upp kan då ses som symbolisk metafor för barndom, det är där man formats och blivit den man är, ett barndomens landskap (Lidén 2003). Det fanns en stor skillnad i de två skolornas spatiala förutsättningar. Skolan som är belägen utanför Göteborg har ett upptagningsområde som är koncentrerat till närområdet kring skolan, medan den andra skolan som ligger mitt i staden samlar elever från många olika områden. Det finns orsak att tro att detta lämnade vissa avtryck i barnens upplevelse av sina barndomars landskap, och att de erfarenheter de hade med sig och att hur de identifierade sig själva därför också skiljde sig åt.

### *Rummets inneboende maktordning*

Plats och rum är viktiga aspekter i den här studien, både utifrån socioekonomiska villkor och utifrån skolan som den konkreta miljö där barnen planerade, förberedde och till viss del utförde forskningen och där efterarbetat utspelade sig. Skolan som plats bygger på att inget barn ska kunna upphöra att synas, det rumsliga är utformat för att de vuxna ska kunna bevaka barnen. I många skolor finns det glas in till gruppum, klassrum och liknande, de rum som är slutna är ofta låsta och otillgängliga för barnen. Även under rasterna övervakas barnen av vuxna, likaså när de äter i skolrestaurangen. Skolan har ett system för kontroll över vilka som är sjuka, och vilka som infinder sig på lektionerna. Det finns till och med ett eget ord för att inte infinna sig på lektionerna: skolk. Barnet som exempelvis befinner sig i fel klassrum blir då en anomali, ett kringflytande subjekt på fel plats (Nilsson 2008:106).

Den praktiskt rumsliga och den mänskliga övervakningen kan jämföras med Foucaults tankar om disciplineringsmetoder i utformningen av exempelvis fängelser, fabriker och skolor. Foucault liknar dem vid 1700-talsfilosofen Jeremy Benthams fängelsebyggnad Panoptikon.<sup>12</sup> Panoptikon är en cirkulär byggnad där celler är placerade runt ett centralt vaktorn för att möjliggöra permanent kontroll (Foucault 1975/2003:196ff, Nilsson 2008:105, 108). Skolan som plats kan sägas inrymma disciplinens tre styrningsmetoder, identifierade av Foucault: en rumslig uppdelning som präglas av övervakning; en tidlig uppdelning i form av scheman och ett nedbrytande av inlärnings- och

<sup>12</sup> För ritning, se [http://sv.wikipedia.org/wiki/Panoptikon\\_\(f%C3%A4ngelse\)](http://sv.wikipedia.org/wiki/Panoptikon_(f%C3%A4ngelse)), hämtad 2013-06-19.

uppfostningsprocesser i små stegvis applicerade moment. I skolan arrangeras på så sätt en slags taktik för kroppens placering, där den flyttas och kombineras och blir till en del av en större helhet (ibid.:105). Skolan är den plats där svenska barn tillbringar sin mesta tid utanför hemmet. De har dessutom skolplikt, vilket inte gör skolgången till ett frivilligt val. Det faktum att alla barn har skolplikt är en realitet som skiljer barns villkor från vuxnas. Detta ser vi som naturligt, men i själva verket är barnen del av en administrativ organisation och föremål för pedagogiska insatser, övervakning och kontroll.

Platser kan uppfattas som diskursivt konstruerade och kan beskrivas som en historia av den rumsliga fördelningen av makt och kunskap (Kjørholt 2003, Foucault 1972). Historiskt sett har skolan varit en dominerande institution för barndom, det är där barnen börjar sin resa mot vuxendom, och den domineras på många vis av synen på barn som *becomings* (Hultqvist 2001:143). Skolan har också andra praktiska funktioner; förutom att barnen utbildas för att kunna bli framtidens vuxna, får de samtidigt tillsyn medan föräldrarna arbetar (Qvortrup 1994a:74f). Den är ett institutionaliserat utrymme för föreställningar om barns utveckling och utbildning, en arena där barns lärande och blivande regleras, och där det ömsesidiga beroendet mellan unga och vuxna ställs på sin spets. Den bygger på en hierarkisk ordning, det är en plats där barn och vuxna har sina specifika roller att spela. De vuxna befinner sig högre upp i hierarkin än barnen, vars makt är ganska kringskuren och omgärdad av regler för hur och var man ska vara, när man ska vara där och vad man ska ha med sig (jfr Alanen 1992, jfr Qvortrup 1994a). Skolan är alltså ingen neutral plats för forskning, men medvetenhet om den hierarkiska ordningen kan bidra till att göra glappet lite mindre (jfr Gallagher 2008b).

Att mitt fältarbete var förlagt till skolan som plats påverkade mina möten med barnen. Skolmiljön snarare accentuerade än tonade ner maktosymmetrin, då barnen förknippade platsen med elevrollen och förväntade sig att vuxna som befann sig i skolmiljön intog de allmänna rollerna som lärare eller annan skolpersonal. Platsens inneboende maktordning betonade just den form av maktrelation som jag försökte tona ner och den obalansen påverkade också medforskningsituationen. Om vi betraktar den platsbundna maktrelationen inom skolans väggar som ett tillstånd av separabilitet kan barns möjligheter att agera inom och påverka medforskningsituationen både öka och analyseras (jfr Lee 2005). De barn som deltog agerade inom redan existerande maktrelationer mellan barn och vuxna, men också inom nya som skapades mellan mig, dem och andra i medforskningsituationen.

Barnet i det senmoderna samhället är inte bara präglad av det lokala, utan i stor utsträckning också av det globala. Det globala perspektivet manifesterades exempelvis när medforskarnas forskningsintressen handlade om var maten

kommer ifrån, hur den var producerad och vilken miljöpåverkan den hade. Perspektivet visar att platsen och det som sker där är under ständig förändring, och att platsen blir till genom görandet. Lokalt platsskapande kan betraktas som en global produkt, inga miljöer eller platser är isolerade från omvärlden, varken socialt, ekonomiskt, materiellt eller diskursivt (Dolphijn 2004, Appadurai 1996). Platsen och rummet för den här studien är alltså inte bara den fysiska platsen eller ett avskärmat lokalt utrymme opåverkat av yttre influenser. Det är också ett mentalt tillstånd manifesterat i idéer om barndom, och även en del av ett globalt landskap där det pågår ett ständigt utbyte av varor, tankar, känslor etc. Skolan knyter också samman diskurser om barn och mat: barnen äter ett eller flera mål i skolan, de lär sig att hantera råvaror i hemkunskapen och skolan har ett traditionellt ansvar för barnens förhållande till mat. Detta gör skolan till en lämplig plats för barns forskning om mat, samtidigt som diskurserna riskerar att ”spilla över” på vad barnen väljer att forska om.

### *Avgränsningar och urval*

En av avgränsningarna jag har fått göra under avhandlingsarbetet, och något av det svåraste, har varit att ta beslut om vad som ska få mest utrymme i avhandlingen; själva forskningsprocessen eller de resultat som kommer ut av barnens forskning. Att jag till sist bestämde mig för det första alternativet har flera orsaker. Intresset för metoden hos etnologer och forskare inom andra discipliner är betydligt större än intresset för de ämnen knutna till mat som barnen forskat om. Det kan bero på att metoden är relativt ny och utforskad, särskilt i den svenska forskningskontexten. Trots ett stort intresse för medforskning som metod har min arbetsform mött en viss kritik. Att barn kan göra samma eller likvärdig forskning som vuxna kan vara ett känsligt påstående, antagligen för att det kan tänkas deklassera forskarens roll som expert. Samtidigt är det också ett av de tyngst vägande skälen till att skriva om vad som händer när barn involveras i forskning, då metoden ifrågasätter just maktrelationen mellan expert och beforskad.

Det andra skälet till att jag valde att avgränsa avhandlingens fokus till själva forskningsprocessen var att barnens forskningsresultat inte var utförliga nog för att fylla en hel avhandling med innehåll. Detta har ju givetvis att göra med hur jag valde att gå tillväga i arbetet med matforskarklubbar; att barnens intressen skulle styra vilket håll forskningen tog. Jag ville inte påverka dem i deras val av forskningsfrågor, och deras forskning kan därför ses som ett utforskande av många olika aspekter, snarare än att den hade en tydlig fokusering på några stora frågor. Dessa överväganden gjorde att avhandlingen ana-

lytisk mest handlar om vad som gjorts och hur det har fungerat, och inte i lika hög grad om den forskning om mat som medforskarna har frambringat genom sin medverkan.

När jag planerade mitt fältarbete på skolorna valde jag att arbeta med femteklassare, alltså barn som var runt 11 år gamla. Det fanns fler orsaker till det. Den viktigaste var att vi genom BAMB hade etablerat kontakt med en skola och att jag gärna ville fortsätta engagera barn från den skolan, och dessa barn gick då i femman. Den andra orsaken var att jag genom BAMB redan hade erfarenhet av att arbeta tillsammans med 10-åringar, och att jag därför ville jobba med lite äldre barn. Att det blev just 11-åringar hänger samman med min uppfattning av dem som mittemellan barndom och ungdom. Jag upplever dem som tillräckligt mogna för att kunna resonera om företeelser från olika perspektiv, samtidigt som de har med sig barnets nyfikenhet. 11-åringar kan fokusera på aktiviteter som handlar om att undersöka olika företeelser, aktiviteter som senare kan upplevas som töntiga eller barnsliga och få konkurrens av annat när de kommer in i förpuberteten och de tidiga tonåren. En annan aspekt var praktisk. De kan uttrycka sig i tal och skrift och de har en med sig en viss teknisk kunskap som kunde komma väl till pass. Senare har det visat sig att jag är i gott sällskap, då några brittiska forskare systematiskt granskade tre ledande vetenskapliga tidskrifter inom området utifrån frågan vilka de där barnen i den ”nya” barndomsforskningen egentligen är. Det visade sig att artiklarna i de allra flesta fall handlade om barn i 10- till 12-årsåldern (McNamee & Seymour 2012:156, 162). Samtidigt kan det ju betraktas som något av ett problem att en viss ålderskategori inom kategorin barn är överrepresenterad. Detta får följderna att vissa barns röster får större utrymme än andras medan vissa ålderskategorier – väldigt unga barn och i barn övre tonåren – nästan helt saknar röst, och i slutändan blir detta ett representationsproblem (ibid.:166).

Ytterligare en viktig aspekt är vilka barn på de aktuella skolorna som fick och ville delta, och varför det just blev de barnen och inte andra. I den skola som ingick i den första fältarbetsstegen blev alla barn i de två femteklasserna som ingått i BAMB tillfrågade om de var intresserade av att fortsätta sin forskning. Barnen var redan medvetna om vad forskning var och vad det fortsatta arbetet skulle innebära. Lärarna hade förberett barnen på att jag skulle komma och elva barn var med på en första information, varav sju stycken bestämde sig för att fortsätta. Av de fyra pojkar som hoppade av redan efter första mötet var en pojke förhindrad att delta, då han inte fick föräldrarnas medgivande. Han var också initiativtagare i gruppen om fyra pojkar, vilket innebar att alla fyra slutade. En flicka anslöt sig vid nästföljande mötestillfälle till gruppen bestående av flickor, och hon var med fältarbetsperioden ut. I en senare fas

kom ännu en flicka med, men hon fick inte fortsätta då hennes föräldrar var skeptiska till att vi i det skedet hade en idé att dela materialet som producerades internt via en blogg, något som senare inte realiserades.

I den första skolan fick alltså alla barn som både fick för sina föräldrar och själva ville delta vara med i Matforskarklubben, men två var förhindrade att delta då de saknade föräldrarnas medgivande. Den avgränsningen kan härledas till två kolliderande forskningsetiska diskurser. Den första diskursen handlar om de samtyckeskraav som forskningen har att förhålla sig till samt det trygghetsperspektiv som uttrycks i barnkonventionen; att barnet ska skyddas och vägledas av föräldrar och andra vuxna. Den andra diskursen utgörs av de riktlinjer som dras upp i barnkonventionens tolfte artikel; att barn har rätt att uttrycka sin mening i frågor som rör honom eller henne, samt det fokus på delaktighet som uttrycks i barnkonventionen. Återigen handlar det om omsorgs- och rättighetsperspektiv som krockar (jfr Näsman 2004, Näsman et al. 2008), och som jag hade att förhålla mig till och rätta mig efter.

När jag kontaktade nästa skola gick jag först via rektorn som kopplade ihop mig med en lärare i en av skolans två femteklasser. Läraren handplockade sedan de barn i klassen som hon trodde kunde vara mest motiverade och som skulle kunna tänkas vara med under hela fältarbetsperioden, en termin. Det fanns flera skäl till detta förfarande: dels kände jag inte barnen, och de kände inte mig, dels så var utrymmet för antalet deltagare begränsat till mellan 6-8 barn, då en större grupp skulle vara svår att hantera. Det var således bara barn från den ena av de två femteklasser som tillfrågades. De båda femmornas klassrum gränsade till gemensamma samlingslokaler och barnen rörde sig ofta däremellan. Då vi jobbade närmare resten av klassen och ofta befann oss i samma lokal som de andra parallellt med den ordinarie undervisningen, till skillnad från den första skolan där klasserna var mer rumsligt avgränsade, röntede våra möten en del uppmärksamhet av andra elever. Vissa ansikten kände jag efter en tid igen, och det är inte helt omöjligt att det fanns barn som gärna hade varit med i Matforskarklubben. Jag är medveten om att urvalsprocessen där barn handplockas kan vara problematisk, då det lätt blir de "duktiga" barnen som plockas ut. I det läget fick jag dock göra ett val mellan praktiska aspekter och frågan om representation, och de praktiska aspekterna vägde i det här fallet tyngst. Urvalsprocessen, vilka barn som fick delta, såg med andra ord ut på olika vis i de två olika etapperna. I båda skolorna fanns det barn som exkluderades, dels på grund av urvalet, dels på grund av andra hinder som exempelvis föräldrarnas medgivande.

Att bara en bråkdel av femteklassarna i den senare skolan plockades ut för att delta som medforskare handlade dessutom om att mitt utrymme för studien var något begränsat. Den delen av fältarbetet var förlagd till en sen fas i

min forskarutbildning. Det fanns också ytterligare skäl till att jag ville begränsa fältarbetet tidsmässigt till en termin; fältarbetet i den första skolan hade inga tidsliga begränsningar och flöt ut över två terminer. Det fanns många positiva aspekter av det långa fältarbetet i första skolan: jag hann lära känna grupperna, de hade gott om tid för sin forskning och det fanns tid för fördjupning. Det negativa var att processen blev lite för långdragen för vissa och de hann tappa intresset under tiden. Jag ville strama åt processen, då en för utdragen sådan inte nödvändigtvis leder till bättre resultat. Alla barn som deltog i andra fältarbetsstapen var med terminen ut, och vi hade antagligen kunnat fortsätta ett tag till, då de hade många idéer om forskning. Trots det kändes det lagom att avsluta Matforskarklubben där vi gjorde, då själva fältarbetsfasen blev mer konsekvent med en tydlig början och ett tydligt slut.

En geografisk avgränsning gjordes också i barnens fältarbete. Då jag var ensam om att handleda medforskarna, och vår avsatta tid för möten var relativt begränsad så hade vi inte möjligheter att röra oss alltför långt ifrån skolans område. Under skoltid begränsades därför undersökningarna till skolan och de butiker och restauranger som låg inom gångavstånd från skolan. I barnens forskning gjordes dock ett par undantag från den rumsliga avgränsningen, dels när barnen genomförde fältarbete över internet, och dels när deras fältarbete skedde utanför skoltid.

Som tidigare nämnts valdes de båda skolorna utifrån vissa kriterier. Även om den ena skolan var privat och låg i centrala Göteborg och den andra var kommunal och låg avsidet och hade andra villkor för sitt upptagningsområde så fanns det många likheter dem emellan. Generellt hade eleverna på båda skolorna en ganska homogen medelklassbakgrund, och för mig som utomstående var skolorna välfungerande och utan någon större social problematik. Eleverna som rekryterades från skolorna hade med andra ord en liknande bakgrund och liknande socioekonomiska förutsättningar. I fråga om representation så får även detta urval konsekvenser, men min studie handlar mer om vad som händer när just dessa barn involverades i forskning än om att representera barn i stort. Antalet barn som deltog var sammanlagt 14 stycken, och det är inte heller tillräckligt många för att utgöra ett representativt urval. Men detta är heller ingen kvantitativ studie, det är en kvalitativ studie där frågor om vad det innebär att vara barn och medborgare är centrala. Urvalet gjordes följaktligen på två nivåer, dels ett urval av skolor och dels ett urval av elever, framförallt i den senare etappen. Problematiken i svenska skolor uppmärksammas ofta i media, dels kopplat till vissa områden och stadsdelar, dels i samband med elevernas prestationer. Ofta framhålls skolor i städernas ytterområden som problemfyllda, och eleverna som sämre presterande, medan innerstadsskolor och landsortsskolor framställs som oproblematiske. Jag har

medvetet valt att inte gå in i de mediala diskurserna i den här avhandlingen. Däremot kommer jag att återkomma till problematiken med att enbart de ”motiverade”, ”normala” eller ”duktiga” barnen involveras när jag gör min analys om hur barns kompetenser betraktas.

En möjlig väg att gå för att fånga upp barnens egen syn på själva forskningsprocessen och deras deltagande i den skulle ha kunnat innefatta intervjuer med barnen. Det finns flera orsaker till att jag valde att inte göra det. Dels så skulle ett sådant metodologiskt val befäst maktrelationerna mellan mig och dem på ett för tydligt vis, där jag skulle ha fått rollen som forskare och de som forskningsobjekt, vilket hade motverkat mina intentioner att jämma ut dessa skillnader. Dels så fanns det en forskningsrelaterad trötthet bland barnen i slutet av de båda fältarbetsfaserna, då jag uttömt deras vilja och engagemang. Att intervjua vart och ett av barnen hade inte fungerat i det läget. Däremot utförde jag relativt djupgående utvärderingar som gav mycket information kring hur de upplevt medforskningen och sitt deltagande i Matforskarklubben. Utvärderingarna från den första fältarbetsfasen gav mig dessutom värdefulla råd och synpunkter att ta med in i nästa fältarbetsfas. Jag kommer tillbaka till utvärderingarna i senare delar av avhandlingen, då de också fungerar som en del av mitt material.

## Tidigare forskning

Avhandlingen rör sig inom flera forskningsfält med det gemensamt att de alla utforskar frågor som berör barn och unga, och/eller governmentalitetsforskning. Då jag tidigare har beskrivit hur barndomsforskningsfältet vuxit fram så kommer den här genomgången koncentreras till den svenska forskningskontexten med särskilt fokus på det etnologiska fältet.

### *Barn och barndom som forskningsfält*

Forskningen om barn och om barndom har flera både parallella och på varandra efterträdande riktningar. Den tidiga etnologiska barndomsforskningen fokuserade på barn som en del av familjen och studerade bland annat allmogesamhällets barnuppfostran och borgerskapets syn på barn. Den ”nya barndomssociologin” placerade in barn som intressanta att studera i sig själva, och inte bara som en del av en familj, tid, institution etcetera. Barn och barndom hamnade i blickfånget för etnologiska forskare och barns vardagsliv och deras delaktighet och status i samhället har inom etnologin etablerats som ett forskningsområde. Barbro Johansson har sedan sin avhandling *Kom och*

ät! Jag ska bara dö först - datorn i barns vardag (2000) återkommande forskat om och med barn i många olika projekt, bland annat om barns delaktighet i konsumtionssamhället (Johansson 2005a) och i samhällsplanering och forskning (Johansson 2009a, jfr Johansson 2013, Johansson & Karlsson 2013). På motsvarande sätt har etnologen och konsumtionsforskaren Helene Brembeck bidragit till etableringen av barn och barndomsforskning i den etnologiska forskningen. Hennes forskningsområden är föräldraskap och barndom med särskilt fokus på konsumtion, men också mat och hälsa i ett kulturellt perspektiv (Brembeck 1992, Brembeck 2007, Brembeck et al. 2010). Andra områden som undersökts inom barns vardagskontext är hur barn förhåller sig till barndom i ett institutionssammanhang (Kjær 2005), diskurser om barnkläder under folkhemsepoken (Berggren Torell 2007) och hur barn förhåller sig till och visar upp sin stadsdel (Högdahl 2003).

Ytterligare aspekter av barns vardagsliv är hur det organiseras utifrån lek och arbete. I den svenska barnforskningskontexten bör Linköpingsbaserade *Tema Barn* nämnas. Där bedrivs tvärvetenskaplig tematisk forskning om barn, barndom och familj ur ett historiskt och ett samtida perspektiv. Tobias Samuelsson (2008) har gjort en etnografisk studie av svenska barns arbete. Han har studerat hur barndom konstrueras och hur väl den stämmer överens med synen på barn och arbete. Han har utgått från barns egen syn på vad arbete är, och i vilken utsträckning de anser att de själva arbetar. Även i antologin *Barndom och arbete* (Söderlind & Engwall 2008) behandlas frågan om hur barn ser på arbete, och hur omvärlden betraktar barns arbete.

Även barns kultur är ett forskningsområde som bör nämnas här. *Centrum för barnkulturforskning* ger varje år ut ett temanummer i sin skriftserie, baserat på aktuell barnkulturforskning och det föregående årets Barnkulturella symposium.<sup>13</sup> Bland de verksamma på centret finns bland andra Karin Helander, professor i teatervetenskap, som skrivit böckerna *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater* (1998) och *Barndramatik och barndomsdiskurser* (2003), samt Catharina Hällström, som skrivit avhandlingen *Insändare i Kamratposten: uttryck för villkor i barns kulturella sammanhang* (2011).

### *Studier av normerande praktiker*

Studier om det som anses normalt och det som ligger utanför, och konsekvenser av den uppdelningen, har inte sällan fokuserat barn och ungdomar. Bland de nyare etnologiska publikationerna om synen på barn finns Helena Hörnfeldts

<sup>13</sup> Mer om detta finns att läsa på <http://www.buv.su.se/cbk/publikationer/skriftserier>, hämtad 2013-06-19.



(2009) *Prima barn, helt u.a. Normalisering och utvecklingstänkande i svensk barnhälsovård 1923-2007*. Där har hon studerat fyraårskontroller och tycker sig se att de utgör en form av maktutövning som befäster svenska medelklassnormer och marginaliserar det som hamnar utanför dem. Bland andra relevanta etnologiska arbeten kan René León Rosales (2010) avhandling *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* nämnas. Avhandlingen tar sin början i den oftast negativa bild som förmedlas av massmedia, den akademiska världen, myndigheter och politiker om tillståndet i skolan. Problematiken knyts ofta till en viss typ av plats, nämligen storstädernas förorter. Längst ner i hierarkin, och bland de mest lågpresterande, placeras pojkar med utländsk bakgrund.

Åsa Andersson (2003) har studerat identifikationer i en multietnisk stadsdel och Ann Runfors (2003) har undersökt hur invandrarskap formas i skolan. Också Åsa Aretun (2007) vid *Tema Barn* i Linköping har intresserat sig för hur barn ses som formbara, då i muslimska skolor, men landar i att barn som sociala aktörer formar sig själva, snarare än formas av skolan. Det gemensamma för ovan nämnda publikationer är att de alla ser hur ålder, etnicitet, kön och andra kategorier befäster redan på förhand bestämda uppfattningar och påverkar hur barn och unga agerar och blir bemötta.

### *Barnkonventionens resonanser*

Det finns en del, men inte mycket, forskning om vilka avtryck barnkonventionen får när barn blir föremål för offentliga utredningar, eller på andra vis befinner sig i samhällslivet. I Jeanette Sundhalls (2012) avhandling *Kan barn tala? En genusvetenskaplig undersökning av ålder i familjerättsliga utredningstexter* är barns rätt till delaktighet, omsorg och skydd i fokus. Hon har studerat hur barnkonventionens grundläggande princip om barnets bästa efterlevs, men också undermineras, då barns röst i familjerättsliga tvister ofta blir ohörd. En förklaringsmodell hon för fram är att normer och idéer om vad barn behöver blir underordnade vuxnas behov, och att barns rätt till beskydd ges mindre utrymme än vuxnas, trots att tvisterna ofta handlar om våld inom familjen. Barnkonventionen ger också återklanger när barn involveras i forskning, då deras delaktighet kan kopplas samman med och dessutom motiveras utifrån barnkonventionens artiklar, då särskilt de artiklar som berör barns rätt att uttrycka sin åsikt och att höras i frågor som berör dem (Johansson 2009b, Hillén 2011).

## Governerade barn och vuxna

Governmentalitet som analytiskt perspektiv kan sätta ljuset på både subtila och mer handfasta styrningsmekanismer och maktutövande. I Margaretha Herrmans (1998) avhandling *Förändring med förhinder. Omvårdnadselevers beskrivning av sin yrkesförebereadande utbildning* är ett omvårdnadsprogram i omdaning i blickpunkten. Hon använder sig av begreppet *liberal styrningsrationalitet* för att beskriva de inskolningsmönster som pekar mot en högre grad av anpassning, reflexivitet och självdisciplin. Hon beskriver hur eleverna gör bruk av de argument och den självständighet som utbildningen förespråkar i sitt motstånd mot densamma, men också hur de tar de kompetenser som de fått i anspråk och använder sig av dem för att formera sin framtida yrkesroll.

Etnologen Anna Lundstedt (2005) har undersökt textilprojekt riktade till kvinnor med ursprung i andra länder än Sverige i *Vit Governmentalitet. "Invandrarkvinnor" och textilhantverk – en diskursanalys*. Projekten inrättades under 1990-talet med syfte att lära kvinnorna om "svenskhet", samtidigt som de i stor utsträckning var sysselsättnings- och arbetsmarknadsprojekt. Lundstedt ser projekten som en form av governmentering av den Andre och som en materialisering av koloniala uppfattningar om vithet, kvinnlighet och av textilt hantverk som en kunskap som kvinnor redan är i besittning av. I projektet *Barnkläder som industriellt kulturarv – forskning och pedagogisk verksamhet* har etnologerna Anna Sjölander och Viveka Berggren Torell gett barn en röst, i linje med FN:s barnkonvention, då de lät barnen ge sitt perspektiv av museers samlingar av barnplagg. Samtidigt ser de både museibesöket och medforskningen som en form av governmentalitet, då barnen genom sitt deltagande hamnande i sammanhang där de governerades utifrån normer om hur en museibesökare eller en forskare bör bete sig (Berggren Torell & Sjölander 2005).

## Etik

All forskning behöver förberedas etiskt och etiken måste finnas med under hela processen, från planering till avrapportering och senare också i förvaringen av forskningsmaterialet. Detta är extra angeläget när barn involveras.

### Etiska förberedelser

Barn och unga är relativt maktlösa i jämförelse med många andra grupper och de har sällan tillgång till full information om vad det innebär att vara involverade i forskningsprojekt. Ofta får forskaren tillgång till barns tid genom

andra vuxna som fungerar som dörröppnare på de institutioner som barnen är knutna till (Heath et al. 2009:8). Detta underlättar kontakterna med barnen i forskningens inledningsskede, men det finns anledning att vara vaksam. Vuxna dörröppnare kan ha egna agendor för vilken riktning forskningen ska ta. Det kan också antas att barn har en tendens att säga ja till att delta i forskning fastän det egentligen inte gagnar deras intressen, ofta på grund av den maktobalans som finns mellan barn och vuxna. Ett annat problem som forskare ställs inför är att förhållandet mellan forskare och informant knappast kan bli helt jämlikt, inte heller förhållandet mellan barn och vuxen. I båda fallen handlar det om att den ena parten, forskaren/den vuxne, sitter inne med erfarenheter som den andra parten (ännu) inte har (jfr Johansson 2013). Även forskning där vuxna involveras riskerar att förstärka maktobalanser mellan dem som ingår, då också vuxna kan känna sig inkompetenta och maktlösa i forskningssituationen på grund av forskarens status och språkbruk (Hill 2005:63f). Obalansen mellan unga och vuxna handlar också om att forskarens egen agenda riskerar att bli det styrande, trots goda intentioner. Ofta har forskaren en bild av att unga ska bli stärkta av sitt deltagande, men i slutändan är han/hon med och objektifierar dem och utlämnar dem (ibid.:<sup>14</sup>). Att aktivt arbeta för att minska maktordningens effekter bör ses som en naturlig del av att involvera barn i forskning. För den här avhandlingen har de etiska förutsättningarna legat lite utanför ramen för en klassisk etnologisk avhandling, då jag inte har gjort en etnografisk fältstudie. Istället för att exempelvis intervjua barnen eller göra deltagande observationer har jag involverat dem som deltagare i själva forskningen, vilket har lett till andra typer av etiska frågor och implikationer.

Att forska om och med barn kräver alltid extra omsorg om de etiska premiserna. Som regel kan nämnas att ingen forskning får göras utan medgivande från barnets målsman samt från barnet självt. Varje barn som deltog i den här studien fick två informationsbrev och två medgivandebrev hem, och breven och blanketterna såg olika ut beroende på om de riktade sig till barnet eller till föräldern. Barnets brev och medgivandebrev var skrivna på ett mer lättförståeligt språk än de vuxnas, för att säkerställa att alla barn, oberoende av individuell mognad, verkligen skulle förstå vilken sorts medverkan de sa ja eller nej till (jfr Hill 2005). Det informerade samtycket skulle kunna ses som ett sätt att placera projektet inom det femte eller sjätte steget på Harts delaktighetsstege, då barnens deltagande är ett gemensamt beslut som tagits av den vuxna och barnet utifrån information till barnet om vad dess deltagande går ut på (jfr Näsman et al. 2008:49).

Informationskravet är ett av fyra krav som tas upp i Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.<sup>14</sup> Informationskravet säger att deltagare i forskning ska vara fullt informerade om studiens syfte, vilken institution forskaren kommer ifrån, hur forskningen finansieras och att uppgifterna bara ska användas till forskning. Dessutom ska de vara medvetna om att deltagandet är frivilligt, något som är extra viktigt när barn involveras då de är vana att rätta sig efter vuxnas viljor. Samtyckeskravet innebär i det här fallet också vårdnadshavares samtycke (jfr Johansson & Karlsson 2013:22ff). Jag hade två situationer där barnen ville delta, men föräldrarna inte ville skriva under medgivandet av olika skäl, som också framfördes till mig. De barnen deltog inte heller i forskningen. Barnen har också hela tiden vetat att de när som helst kan avsluta sitt deltagande i Matforskarklubben, och några av dem valde också att göra detta.

Ett etiskt dilemma som jag ställdes inför var den omständigheten att min egen ingång till vad jag studerade och vilket studieobjektet var förändrades under avhandlingens gång. Detta gav etiska konsekvenser för hur informationskravet efterföljdes, då jag när de första barnen informerades fortfarande tryckte ganska mycket på att studien handlade om deras forskning, vilket den i och för sig gör, men från ett annat perspektiv än att deras resultat har en central roll (se bilaga 1). Samtidigt beskriver informationsbrevet som riktar sig till barnen vad de skall göra snarare än vad jag undersöker, vilket gjorde att jag delade ut samma informationsbrev i den andra fasen av fältarbetet. Istället har jag informerat dem muntligt om att jag undersöker hur det fungerar när barn forskar.

### *Etisk materialdiskussion*

Dokumentationen av fältarbetet satte ett särskilt ljus på de etiska frågorna. Medforskarna samlade in material som jag sedan tog över för analys och lagring vilket leder till frågor om vem som har rätt till materialet. Jag ville att medforskarna skulle få behålla materialet så långt det var möjligt. I vissa fall tog jag foton av diagram och annat som var möjligt att fotografera, och annat tog jag kopior av, exempelvis barnens forskarböcker. Deras PowerPoint-presentationer lade jag över på ett usb-minne. Ljudinspelningarna av våra möten utgjorde en kanske ännu mer etiskt komplicerad fråga. Barnen var medvetna om alla de gånger jag spelade in, men samtidigt var det lätt att glömma att diktafonen var i gång. Mötena har innehållit luckor där vi inte pratade konkret om arbetet i Matforskarklubben, till exempel vid förberedelser inför olika uppgifter, eller när de väntade in de andra medlemmarna eller då några satt vid datorn och

<sup>14</sup>Principerna finns på <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtade 2012-12-17.

arbetade. Detta har gjort att samtalen lätt glidit in på andra, mer privata ämnen. För att komma tillrätta med de etiska komplikationerna valde jag att inte skriva ut eller lyssna närmare på dessa inspelade luckor, och barnen visste att jag inte skulle låta någon annan lyssna på materialet heller. Däremot använder jag det som skedde i rummet under vår interaktion i medforskningen som underlag för min analys, vilket också ställer krav på hur jag hanterar de involverades integritet.

Vad gäller den mer reflekterande delen, min dokumentation och analys av processen, så är metoddiskussionen i stor utsträckning en fråga om etiska överväganden och att ha fokus på ojämlikheter i maktrelationerna som omger forskningsprocessen. Det är också dessa metod- och maktdiskussioner som kommer att präglade avhandlingens följande kapitel.

### *Etiskt efterarbete*

Något som också fastställs i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer är nyttjandekravet, att det insamlade materialet inte får användas i andra syften än forskning, och konfidentialitetskravet. Materialet ska förvaras där ingen obehörig kommer åt det och de som deltar i studien ska vara säkra på att deras uppgifter inte sprids utanför forskningsgruppen (Johansson & Karlsson 2013:24ff). Det vanliga är också att anonymisera dem som figurerar i forskningen. Anonymiseringsfrågan kan sägas ha två huvudskäl. Det första är att skydda dem som ingår från att bli ihopkopplade med det som skrivs, då exempelvis intervjustudier och andra typer av undersökningar kan beröra känsliga frågor. Det andra skälet kan sägas höra samman med forskarens möjlighet att hålla distans till sitt material, och på så sätt agera "friare" i sin analys. I mitt fall har det stora dilemmat varit balansen mellan att skydda och inte lämna ut barnen som deltagit, samtidigt som de har lagt ner ett ofantligt stort arbete, som de borde få erkännande för. Ett sätt att göra detta är att låta barnen stå med sina riktiga namn i boken. Dessvärre får barnen som individer stå tillbaka för ett etiskt ställningstagande då jag efter mycket funderande har bestämt mig för att barnens rätt att värnas som personer går före bekräftelsen av det jobb de har gjort som medforskare. Andra skäl till anonymisering är att barnen inte har överblick över de sammanhang som det de gör eller säger kommer att ingå i och att de kan ångra sig senare. Däremot har jag för avsikt att ge dem uppskattning genom att beskriva forskningsprocessen i detalj. Då kommer deras agerande framträda, men under fingerade namn.

En del av det material som ingår i avhandlingen är sådant som barnen helt eller delvis har producerat; tabeller, foton, tankekartor, enkäter och så vidare,

eller material där barnen syns med bild. I den mån det är möjligt behandlar jag detta utifrån Vetenskapsrådets krav på konfidentialitet och nyttjande, och i de fall där barnen finns med på bild, eller får bilder publicerade i den här avhandlingen har de blivit tillfrågade. Barnens teckningar och foton är att betrakta som deras, och det hör till god forskningsetisk sed att få deras godkännande vid tryckning av desamma.

## 2. MEDFORSKNING

Metoden spelar en central roll i avhandlingen. Detta kapitel kretsar kring avhandlingens första frågeställning; Hur fungerar medforskningen som metod i den här studien? Jag ger en översiktlig bild av hur fältarbetet sett ut, vilka metoder som använts och hur det fungerat. I kapitlet redogörs också för de tankemässiga strömningar som lett fram till de metodologiska val jag har gjort, och jag beskriver medforskningen och den dialogbaserade modell jag har haft som utgångspunkt. Jag motiverar också varför medforskarna har haft tillgång till ett flertal metoder, och hur det passar in i metoden medforskning. Jag beskriver första och andra fältarbetsstegen separat, för att sedan diskutera dem jämsides utifrån de motstridiga och samverkande tendenser som visade sig under arbetets gång. Fältarbetet illustreras av exempel från Matforskarklubbens aktiviteter och möten, och jag beskriver också medforskarnas avrapporteringsfas då de presenterade sin forskning för andra.

### Arbetet i matforskarklubbarna

I det här avsnittet beskriver jag idén med att samla barn i matforskarklubbar och hur förutsättningarna för våra möten såg ut. För att underlätta förståelsen av de olika etapperna och vad som åstadkommit har jag gjort två tabeller där jag presenterar vilka som deltog, vad som undersöktes, vilka metoder som användes och hur resultaten redovisades. Jag beskriver också vilka metodologiska tankar som inspirerat mig och det dialogbaserade arbetssätt som präglade mötena.

### *En överblick över fältarbetet*

För att kunna utforska medforskningens möjligheter och eventuella svårigheter har jag samlat barn i något som jag har kallat för matforskarklubbar. Jag kallade dem så för att det skulle kännas exklusivt och för att poängtera att det innebar något annat än vanligt skolarbete. I texten benämner jag dem ofta Matforskarklubben, för att betona att både jag och medforskarna upplevde det som ett projekt, och för att det var så vi oftast refererade till det. Min inspiration kommer från *Children's Research Centre* på the Open University i England och i synnerhet från Mary Kellett som arbetar där, även om min variant egentligen är en kombination av två olika modeller som hon och hennes kollegor utarbetat. I den brittiska förlagan görs en åtskillnad mellan forskning som en aktivitet under skoltid och forskarklubbar som en frivillig fritidsaktivitet (se Kellett 2011:209). I min modell samlades Matforskarklubben istället under skoltid, men klubben var frivillig och reserverad för de barn som visat intresse för forskning. Jag valde att förlägga klubbarna till skolor under skoltid på grund av att det är enklare att samla barn där och för att de flesta barn har en ganska uppbokad fritid.

De medforskare som ingått i studien gick alla i femte klass, och var följaktligen ungefär elva år gamla då de deltog. Fältarbetet genomfördes i två omgångar. Den första etappen av fältarbetet genomfördes läsåret 2009-2010 och den andra höstterminen 2011. De två grupper som ingick i Matforskarklubbens första etapp var redan bekanta med hur forskning kan gå till genom sin medverkan i BAMM. De hade genomgått en form av forskarskola, dels genom att vi gått igenom forskningens olika stadier, dels genom praktiska forskningsövningar (se Brembeck et al. 2010, Johansson & Karlsson 2013:152ff). De barn som ingick i den andra etappen av Matforskarklubben fick en introduktion i forskningens grunder vid starten, och de olika forskningsfaserna repeterades också kontinuerligt under projektets gång. Jag kommer att återkomma till det när jag beskriver det fältarbetet mer ingående.

Även om de båda fältarbetsetapperna inleddes på olika sätt beroende på barnens varierande förkunskaper om hur forskning går till så såg de etiska förberedelserna ungefär likadana ut. Först kontaktades skolorna för att se om de var intresserade av att medverka i projektet. Barnen informerades om vad projektet gick ut på och de fick informationsbrev med tillhörande medgivandeblanketter med sig hem för dem själva och deras målsmän att skriva under (Bilaga 1 & 2). Det var angeläget att informera både föräldrar och barn om hur själva forskningen skulle se ut, vilken roll barnen hade och vilken min egen roll var. Både barn och föräldrar har också rätt till inblick i vad som händer med det insamlade materialet efter att barnens medverkan är avslutad.



En annan etisk aspekt var det faktum att barnen själva utförde fältarbete, i flera fall utanför skolans område och i enstaka fall även utanför skoltid. Under skoltid följde jag med dem, och när de utförde fältarbete utanför skoltid skedde det i samråd mellan föräldrarna och barnen.

Följande tabeller visar hur grupp fördelningarna såg ut, hur länge fältarbetet sträckte sig, samt medforskarnas forskningsämnen, metoder och redovisningar:

<b>ETAPP 1</b>	<b>Flickgruppen</b>	<b>Pojkgruppen</b>
Deltagare:	Elin, Johanna, Minna & Maria	Love, Ivar, Jacob & Johan
Tid:	Ht. 2009 – Vt. 2010	Ht. 2009 – Vt. 2010
Forsknings- ämnen:	Vuxnas matkonsumtion och deras syn på reklam, matpriser, barns syn på reklam, hur mycket barn hjälper till med matlagning och matinköp.	Var skolmaten kommer ifrån, transporter, andel ekologisk skolmat, hur skolkökspersonalen upplever sitt arbete och hur elever upplever maten och miljön i skolrestaurangen.
Metoder:	En större enkätundersökning bland vuxna konsumenter, korta intervjuer bland butiksanställda, enkätundersökning bland elever på skolan, fotografering och lektion för klasskamrater.	Intervjuer med skolkökspersonal, intervjuer via e-post med måltidsansvariga, informationssökning via Internet och enkätundersökning bland elever på skolan.
Redovisning:	Seminarium tillsammans med andra gruppen, redovisning och lektion för klassen.	Seminarium tillsammans med andra gruppen, skrivit och delat ut tidning till elever och lärare på skolan.

<b>ETAPP 2</b>	<b>Flickgruppen</b>	<b>Pojkgruppen</b>
Deltagare:	Natalie, Elise & Hanna	Tage, Diego & Valdemar
Tid:	Ht. 2011	Ht. 2011
Forsknings- ämnen:	Vuxnas matkonsumtion av ekologiskt kött, deras syn på kvalitet och matpriser, undersökning om frukt bland vuxna konsumenter och anställda, och om affärerna säljer mer ekologiskt än konventionellt producerat kött och varför.	Vuxnas matkonsumtion och vad de helst dricker, om de föredrar hemlagad eller färdiglagad mat, om de håller en matbudget, undersökning om godisvanor bland vuxna konsumenter, hur det är att jobba med godisförsäljning, hur det är att jobba på pizzerian.
Metoder:	Enkäter och korta intervjuer.	Enkäter, korta intervjuer och en längre intervju.
Redovisning:	Visat PowerPoint-presentationer för femmorna och för forskare på CFK.	Visat PowerPoint-presentationer för femmorna och för forskare på CFK.

### Fokus på dialog

Jag valde ordet medforskning, då jag tyckte att det beskriver vad jag faktiskt försökte göra tillsammans med de här barnen. Medforskning har främst en metodologisk betydelse, men det fungerar också som en beskrivande term för området som avhandlingen rör sig inom. Genom att inkludera ordet med betonas medforskarnas roll som medskapare av forskningsprocessen. Beteckningen medforskning ska ses som en form av deltagarbaserad forskning, men jag vill poängtera att det handlade om något mer än att de *deltog* i forskning. Min definition av medforskning är bredare än så, medforskarna var *delaktiga* i själva utformandet av forskningen, vilket innebar att de både var med och bestämde riktningen för forskningsprocessen och att de utförde forskning. Naturligtvis påverkade mitt val av forskningsdefinition också vilka metoder som användes i forskningen; fokus låg på dialogbaserade metoder och stort medbestämmande i gruppen.

Kommunikationen har varit central i Matforskarklubben, då våra möten var dialogbaserade. Jag gick in i fältarbetet med en vilja att låta alla komma till tals, lyssna på vad barnen hade att säga om olika saker och låta deras intressen styra. Ett dialogbaserat arbetssätt innebär att förstå dialogen *ontologiskt*, det vill säga hur barn existerar och upplever sig själva i förhållande till det som finns runtomkring, *epistemologiskt*, med det menat att deras självförståelse ska tas på allvar, och att deras delaktighet inte bestäms exempelvis av deras kompetens eller av deras sårbarhet och slutligen från en etisk dimension, där barns perspektiv och åsikter respekteras (Graham & Fitzgerald 2010:350ff). De dialogbaserade möten vi hade spelade en avgörande roll i mitt material, då det var där det intressanta sades, och där det visade sig vad som fungerade i medforskningen och vad som inte fungerade. Jag är inspirerad av flera skolor inom metodfältet. I *multiple methods* blandas flera metoder i samma studie och i *mixed methods* är metoden inte fastslagen från början utan tas fram allteftersom projektet fortgår. Med detta menas inte att man som forskare inte ska tänka över metoderna noga. Hellre än att blanda metoderna allteftersom så ska man fråga sig vad varje metod kan bidra med till forskningsfrågan och hur det passar in i pusslet som man håller på att lägga (Mason 1996:79, Delleve 2002). I *The Mosaic approach* föreslås ett ramverk för hur forskare bör agera för att verkligen lyssna till vad barn har att säga. Förutom en *delaktighetsbaserad, reflexiv, anpassningsbar och barncentrerad* arbetsform som fokuserar på *barns upplevda erfarenheter* förespråkas ett *multimetodologiskt tillvägagångssätt* (Clark & Moss 2001).<sup>1</sup> I min forskning är det barnen som drivit forskningen

<sup>1</sup>För en kort introduktion se <http://www.hertsdirect.org/infobase/docs/pdfstore/mosaicapp.pdf>, hämtad 2013-01-04.

framåt, och de var deras idéer om hur fältarbetet skulle utformas som var vägledande. Genom att lyssna på deras tankar kunde jag stödja dem i val av metoder. Det var i allra högsta grad en fråga om *mixed methods*, då ingenting var bestämt på förhand, men också om *multiple methods*, då medforskarna alternerade mellan olika metoder lämpliga för just deras forskningsfrågor.

Anne Graham och Robyn Fitzgerald från *Centre for Children and Young People* i Australien tar upp fyra tendenser i diskussionen med nytta av att involvera barn i forskningen. Den första är upplysningstanken, som innebär att barn har något viktigt att berätta för oss och att det i förlängningen kommer att främja dem själva. Den andra är empowermentmodellen, en rättighetsbaserad modell där barns kompetens tas tillvara. Som tredje tendens tas tanken om medborgarskap upp, där barns status placeras någonstans mellan varande och blivande medborgare. Som en fjärde tendens tas den relationella modellen upp (se Graham and Fitzgerald 2010:345). Det handlar då om att vara uppmärksam på de maktrelationer som manifesteras i mötet mellan forskaren och de deltagande barnen. Den mest tydliga tendensen inom barndomsforskning, speciellt den knuten till barnkonventionen, handlar om att ge unga en röst och att lyssna på vad de har att säga (jfr Johansson 2009b, Graham & Fitzgerald 2010:344). Kritiker säger att den deltagande forskningen ofta stannar där, men att den borde gå längre än så. Graham och Fitzgerald understryker vikten av att gå från att lyssna till barns röster till att faktiskt höra vad de säger, och vara beredda att ändra sin egen uppfattning utifrån deras åsikter. De använder två begrepp för detta: dialog och konversation, som båda ska uppfattas som konstruktiva och meningsskapande (ibid.). Detta kan tyckas enkelt, men det är inte alla deltagande projekt som faktiskt vilar på en dialog, snarare på ett slags deltagande där deltagarna förmås göra det som forskaren tänkt ut från början.

Mitt projekt tangerar alla de fyra tendenser som Graham och Fitzgerald tar upp, då jag ser dem som förbundna med varandra. För mig har dialogen dock varit det primära i själva sättet att arbeta, och resultaten av barnens forskning mer sekundära. Dialogen är den grund som delaktigheten vilar på och den har flera dimensioner:

- Den främjar barns delaktighet, om gruppen fungerar och alla får komma till tals.
- I dialogen framträder barns perspektiv tydligare än i själva görandet.
- Den fungerar som ett forum där barnen kan testa sina idéer på andra.
- Den utgör kärnan i barns medforskning, då det är där besluten tas.
- Diskussionerna tenderar att bli väldigt metodinriktade, vilket är intressant.
- I dialogen uppenbaras också maktrelationer och motstånd mot dessa.

Det dialogbaserade arbetssättet fungerade fint i kombination med de lösare metodologiska ramarna. Genom att jag gick längre än att ge barnen en röst kunde de faktiskt vara med och påverka hur projektet utvecklades och i och med det ökade graden av deras deltagande. Projektet hade sett helt annorlunda ut om jag gått in i det med på förhand givna idéer om vad som skulle hända och vilka metoder som skulle användas. Oftast var jag den som ledde mötena, men då och då tog något av barnen över och höll i ordförandeskapet. Framförallt var det fallet i andra fältarbetsstapen, då vi kom överens om att låta ordförandeskapet rotera i gruppen. Våra dialoger utgör en stor del av mitt material, då mycket av det som sades och gjordes under mötena är intressant för analysen av medforskningen som sådan. Barnens resonemang sa också mycket om deras uppfattning av sin omvärld. Under mötena kom bland annat frågor om mat, miljö, hälsa, vuxnas position i samhället och barns roller upp; dialogerna fungerade alltså som material i sig självt, men också som underlag för den fortsatta medforskningen. På mötena bestämde vi vad som skulle undersökas, diskuterade igenom lämpliga metoder, sökte upp information och förberedde fältarbetet. När fältarbetet genomförts användes mötestiden till att bearbeta och sammanställa resultaten för att sen presentera dem. Våra möten spelade alltså en central roll för medforskningsprocessen och för hur den här avhandlingen har kommit att se ut.

### Första fältarbetsstapen

Mitt fältarbete var indelat i två etapper. Den första etappen inleddes i oktober 2009 och avslutades under våren 2010. Fältarbetet genomfördes på en skola utanför Göteborg, och det är mitt och de medverkande barnens arbete i Matforskarklubben på den skolan som beskrivs i det här avsnittet.

#### *Medforskningen inleds*

Skolan som ingick i första fältarbetsstapen ligger utanför ett samhälle beläget i en av Göteborgs kranskommuner. Trots skolans avskilda läge finns det två mataffärer och en pizzeria i det direkta närområdet och samhällets lokala centrum ligger inom promenadavstånd. Skolans upptagningsområde är relativt medelklasspräglat och jag upplevde barnen som ganska homogena när det gällde etnicitet, socioekonomiska villkor och boendesituation. De flesta bodde i enfamiljshus, även om enstaka hyreshus också ligger insprängda i bebyggelsen, och bland barnens föräldrar fanns huvudsakligen akademiker, tjänstemän och egenföretagare, men också de som arbetade exempelvis inom servicesektorn eller inom industrin.

Det allra första mötet handlade om att se vilka barn som var intresserade och om de eventuellt redan hade ett forskningsområde som de ville undersöka, då lärarna hade förberett barnen på att jag skulle komma. Både elever och lärare kände till mig från det tidigare forskningsprojektet BAMB. Där hade de fått lära sig grunderna i forskningsmetodik, och fått prova på ett antal olika metoder. Barnen hade både deltagit i olika tester och själva utfört forskningsuppgifter knutna till mat (Brembeck et al. 2010, Johansson & Karlsson 2013). Barnen var alltså väl förberedda, och totalt anmälde elva barn i de båda femteklasserna sitt intresse. I den ena klassen hade fyra pojkar bestämt sig för att delta, och de hade redan tänkt ut ett möjligt forskningsämne. De var från början väldigt inriktade på klimat- och miljöfrågor. De ville undersöka sin egen skolmat, exempelvis hur den transporteras, och miljön i skolrestaurangen. De var också intresserade av hur det var att arbeta i skolans kök och hur deras skolkamrater upplevde restaurangen och det som serveras där. De hade också idéer för andra större undersökningar, men deras fältarbete kom att koncentreras till den här gemensamma forskningsidén.

I den andra klassen delade barnen snabbt in sig i två grupper, tre flickor i den ena gruppen och fyra pojkar i den andra. Pojkgruppen drog sig ur redan veckan efter, efter första mötet bestämde de att inte fortsätta sitt deltagande. Flickgruppen fick däremot en extra medlem under följande träff och gruppen höll sig sedan fulltalig läsåret ut. Flickorna var ganska osäkra på vad de ville forska om, men de drogs så småningom i hög grad åt konsumtionsfrågor. Följaktligen hade jag två grupper med medforskare i Matforskarklubbens första etapp, en från vardera klassen, med två helt skilda sätt att ta sig an forskningen. När jag påbörjade fältarbetet visste jag inte hur länge det skulle pågå, barnen fick styra processen och det fick ta den tid de behövde för att de skulle hinna påbörja, genomföra och avsluta sin forskning. Det slutade med att jag var kvar till vårterminens slut året därpå, alltså nästan ett läsår.

Matforskarklubbens möten var förlagda till torsdagsförmiddagar, och varannan vecka träffade jag flickgruppen först för att sen gå över till den andra klassen och samla pojkarna för ett möte. Veckan därpå gjorde vi tvärtom. Grupperna turades om att ha möten tidigt respektive sent på grund av att de alltid hade ett visst ämne på schemat den tiden. På det här viset stördes inte deras undervisning alltför mycket, och de hade möjlighet att delta fullt ut i lektionen i det ämnet åtminstone varannan vecka.

Matforskarklubben träffades inom skolans väggar, och sålunda var den också en del av barnens skoldag. Jag hade liten, eller för det mesta ingen, inblick i vad skolan planerat för de dagar då jag skulle träffa medforskarna. Lärarna lät mig ”låna” dem från den ordinarie undervisningen, de lade sig inte i vad vi gjorde, men i gengäld så meddelade de inte heller om det skulle hända något speciellt

under vår mötestid. De ägnade mig inte heller någon större uppmärksamhet när jag var i skolans lokaler. På ett sätt var det bra, det gjorde att jag kunde ha en lite annorlunda roll än ”lärarrollen”. Jag blev någon som kom utifrån, bara hade kontakt med barnen och sedan lämnade skolan när våra möten var över. På ett annat sätt var det mindre produktivt, då det hände att jag åkte ut till skolan och en eller båda grupperna var i väg från skolan eller upptagna med andra mer lockande aktiviteter.

### *Medforskare ute i fält*

Flickornas forskningsintressen inbegrep frågor om konsumtion. De ville veta var människor handlar mat, vad olika varor kostar och varför de kostar olika i olika butiker. Deras forskningsfrågor tangerade också frågor om matvanor och matpreferenser. De bestämde sig för att fältarbete i samhällets lokala centrum där det finns några stora matbutiker, ett antal restauranger, caféer samt några specialiserade mindre livsmedelsbutiker som exempelvis en ostaffär och en frukthandel. Jag försökte introducera metoder som ofta används i samband med att barn involveras i forskning, exempelvis att ta foton, men det möttes av svag entusiasm, på gränsen till ointresse, av medforskarna. Deras egen idé var dels att intervjua personal i butikerna och dels ställa frågor till kunder utanför butikerna. Det kan vara så att de metoderna verkade mer lockande och uppgiften gav dem ett skäl till att få uppehålla sig själva i samhällets centrum utan föräldrars eller andra vuxnas övervakande blickar. Det är också intressant ur ett maktperspektiv att de förkastade min vuxencentrerade uppfattning om vilka metoder som är passande eller roliga för barn, och istället följde sin egen uppfattning om vad som är det mest lämpliga tillvägagångssättet. De genomförde fältarbetet under höstlovet och ägnade nästan en hel dag åt att ställa enkätfrågor till vuxna utanför mataffärerna. Under dagen tog de också två pauser, en på ett café och en då de åt pizza. När de beskrev dagen för mig hade pauserna nästan en lika stor betydelse som forskningsuppgiften, vilket styrker mitt antagande om att dagen även spelade en annan roll för flickorna än att utföra forskning. Att vara elva år kan ses som en mellanålder, där de fortfarande inte har den frihet som förknippas med tonåren, men de börjar utveckla en nyfikenhet för att utforska platser och aktiviteter självständigt. Förutom att fika och äta pizza hann de fråga hela 162 personer om vad de brukar handla och vad de brukar äta. Frågorna handlade om matvanor och konsumtionsmönster:

”Sen har vi gjort enkäter, där det stod: Köper du ekologiskt ofta?  
Ja, varje gång jag handlar, Nej, aldrig och Ja, ibland fick de kryssa

i, men vi kryssade i åt dem” säger Johanna. ”Sen vände de på sidan och då var frågan: Vilken av de här är din favoritmat? Pizza, tacos eller sallad. Den sista var: Hur ofta äter du godis? Alternativen var: Jag äter varje dag, Nej, aldrig, det är superonyttigt eller Ibland, en dag i veckan”. Flickorna berättar att när de förberedda enkätblanketterna tog slut så fick de komma på ett annat sätt att räkna. Elin visar hur de ritat rutor för de olika svarsalternativen i sina skrivhäften där de sen satt ett streck varje gång någon svarat.

*Fältanteckningar 2009-10-20*

De frågade också bland annat om vilket de tillfrågade tyckte var det viktigaste målet, och de flesta svarade frukosten. På frågan om de ofta köpte ekologiska varor svarade de flesta att de gör det ibland, men en av flickorna påpekade att de flesta egentligen vill svara att de alltid gör det, men att det inte alltid finns eller går. På frågan om vilket av de tre alternativen pizza, tacos eller sallad de föredrog vann inte pizza, som flickorna utgick från skulle vara populärast. De flesta föredrog sallad.

De gjorde dessutom sex kortare intervjuer med butiksanställda, som egentligen handlade mer om att jämföra priser butikerna emellan, i det här fallet ost. Intervjuerna var av relativt ostrukturerad karaktär, något som följande utdrag ur planeringen inför fältarbetet visar:

Minna säger att de vill göra intervjuer på bland annat konditoriet, matbutiken, pizzerian, videobutiken, sushirestaurangen och att de vill intervjua ”bambatanter”.<sup>2</sup> De vill jämföra priser på de två stora matkedjorna, till exempel titta på deras äpplen, samma äpplen. ”De kanske kostar 25kr/kg på den ena och på den andra kanske de kostar 15kr. Då frågar man varför det är så”. De vill också göra tester, liknande dem som de tidigare fått göra i BAMM, och jämföra kakor av ett känt fabrikat med matvarukedjans egna och se vilka som är billigast/dyrast och godast. Jag konstaterar att det nog handlar lite om det här med varumärken och om man får mest för pengarna när man handlar ett känt märke.

*Fältanteckningar 2009-10-20*

---

<sup>2</sup> Bamba är den västsvenska benämningen på skolrestaurangen eller skolmatsalen, och bambatanter är således benämningen på dem som arbetar där, skolmåltidspersonalen.

I förberedelserna inför fältarbetet fick intervjuerna stå tillbaka för enkäterna, och jag var inte helt medveten om att de även tänkte genomföra intervjuer. Med de korta intervjuerna hittade de inte riktigt fokus på en specifik forskningsfråga, och det var svårt att gå vidare och analysera materialet de samlat in. Jag tog ett stort ansvar för att det blev så, då jag inte uppfattade deras intention, och därmed inte heller gav dem det stöd och den träning i intervjuteknik som de hade behövt. Följaktligen fick enkäterna utgöra deras huvudmaterial som de sen jobbade vidare med. Svaren räknades ihop och flickorna ritade upp diagram på stora papper, ett för varje fråga. Processen att



överföra resultaten från enkätblanketter och skrivhäften till staplar i diagrammen fungerade både som ett sätt att konkretisera det abstrakta och dessutom skapa ett visuellt underlag för deras presentationer. Dessutom var de redan bekanta med diagramformen från BAMB, där de bland annat överfört information från sina egna matdagböcker till diagram (se Brembeck et al. 2010). De använde sedan diagrammen och visade upp dem när de redovisade sin undersökning för den andra medforskargruppen och för sin klass.

En del av enkätfrågorna återanvändes när de genomförde lektioner för elever på sin egen skola senare under läsåret. De hade lagt till en del frågor, exempelvis om hur ofta skolkamraterna äter mellanmål, och hur ofta de hjälper till att handla och laga mat. De hade utarbetat ett system där de visade frågorna och de färgkodade svarsalternativen för eleverna via PowerPoint. Eleverna fick sedan hålla upp en grön, gul, röd eller vit papperslapp utifrån vilket alternativ de valt. En av flickorna hade till uppgift att räkna antalet lappar som hölls upp och anteckna antalet medan en ansvarade för PowerPoint-presentationen och de andra två turades om att läsa upp frågorna. Lektionerna bestod också av associationsövningar där medforskarna visade upp bilder av mat och barnen fick säga vad de tänkte på när de såg bilderna. Den här övningen gjordes i ett ganska sent skede av läsåret och hade mer som syfte att vara en presentation av vad de lärt sig under forskningen än ett sätt att samla in nytt material, även om vi diskuterade igenom resultatet efteråt och jämförde barnens svar med de vuxnas. Det var också ett sätt att visa för de andra eleverna vad de hade gjort



i Matforskarklubben och en möjlighet att få återkoppling från dem. Att presentera resultaten för andra kan också fungera som en stärkande aktivitet, då de märker att det finns ett intresse från andra barn och från vuxna för deras forskning. Huruvida det leder till barns *empowerment* diskuterar jag vidare i nästa kapitel.

### *Fältarbete i skolan*

Där flickgruppen var mest intresserad av att göra fältarbete utanför skolan, var pojkarna mer engagerade i fältarbete som kunde genomföras under skoltid och i skolans lokaler:

Det visar sig att de redan har en genomtänkt idé och att de redan har tänkt på hur de vill redovisa materialet. De berättar att de vill jobba med forskningsfrågor som rör ”bamba”, skolrestaurangen. Vi konstaterar att deras projekt har många olika delar och att vi får börja med en del och sen jobba oss vidare. De är intresserade av var maten kommer ifrån, och har en idé om att följa en maträtt och spåra alla ingredienserna så långt tillbaka det går. Dels vill de veta varifrån deras eget skolkök har köpt in rätterna, dels var ingredienserna är producerade. Vi pratar om hur man kan göra det, till exempel genom att intervjua dem som jobbar i skolköket. Sen kan man gå vidare och fortsätta med leverantörerna och deras leverantörer och så vidare. Ett förslag på redovisningsform som de redan diskuterat är att göra en skoltidning, då ”bamba” är något som är viktigt för alla elever på skolan och forskningen ska komma alla till del. Det tycker jag är en jättebra idé, då forskningen kan presenteras i form av kortare artiklar.

*Fältanteckningar 2009-10-12*

Pojkarnas forskningsidé innehöll många olika spår, och fler tillkom under våra möten. Deras forskningsfrågor tangerade många områden, exempelvis trygghetsfrågor, smak och lukt, trivsel, hälsoaspekter samt skolans och kommunens miljöarbete. För att få reda på svaren intervjuade de bland annat personalen i skolrestaurangen, ställde frågor via e-post till den ansvariga för kommunens måltidsverksamhet och till föreståndaren för ett av de större skolköken på orten. Så här såg en del av dialogen i gruppen ut inför intervjun med personalen i skolans kök och restaurang:

De vill undersöka vad bambapersonalen tycker om maten och om jobbet. De har skrivit ett par frågor som tar upp det de är intresserade av. Johan läser upp dem; ”Den första frågan är: vad tycker ni om jobbet. Nästa fråga är vad de tycker om maten, var lagas maten? Vad de tycker om långa transporter, vad skulle ni göra om ni fick laga maten här?” Ivar säger: ”Lägg till en fråga: köper ni egna ekologiska grönsaker? Om de inte gör det så slår vi dem”, säger han på skämt. Vi pratar om hur många det är som jobbar i bamba, och hur många man behöver prata med. Johan tycker att det räcker med en, om den vet allt, Ivar tycker två eller tre. Till slut verkar de enas om att så många som behövs för att få fram alla svar är lagom.

*Fältanteckningar 2009-10-20*

Pojkarna var även intresserade av hur deras skolkompisar upplevde maten, miljön och tryggheten i skolrestaurangen. De utformade därför en enkät som de delade ut i klasserna. De flesta frågorna hade en femgradig svarsskala, någon fråga var öppen. De frågade bland annat vad eleverna tyckte om skolmaten, om de brukade slänga mycket mat, om de tyckte att de hann äta i lugn och ro, om de uppfattade matmiljön som trivsamt, hur de upplevde själva maten och om de kände sig trygga i ”bamba”:

”Hur ofta känner du dig trygg i bamba, där har alla svarat”, konstaterar Johan. ”Ja, det var ett positivt resultat”, säger jag. Vi går igenom frågorna och konstaterar att de flesta har svarat att de oftast känner sig trygga. Jacob undrar vem det är som känner sig trygg sällan, vilket var ett av alternativen. ”Det känns inte bra att någon tycker det”, säger han. Jag konstaterar att det är lite, lite mer otrygghet bland treorna. Johan säger att det kanske inte är så konstigt egentligen, och Jacob fyller i att de större borde vara lite säkrare.

*Fältanteckningar 2010-03-04*

Eleverna som svarade gick i tredje till femte klass, och svaren varierade utifrån deras ålder, något som pojkarna uppmärksammade i föregående exempel. Alla svar räknades sedan samman och analyserades tillsammans med barnen. Det visade sig att de flesta elever upplevde skolrestaurangen och det som serverades där på ett positivt vis utifrån aspekter som smak, trivsel och trygghet, även om vissa variationer mellan olika barn och olika åldrar kunde påvisas. En del av resultaten redovisades i en tidning, Vår skolmat, som delades ut i skolan vid

terminsslutet, tillsammans med artiklar skrivna utifrån deras intervjuer och det de tagit reda på om skolmatens ursprung. Av anonymiseringskäl kan jag inte lägga tidningen som bilaga, då den innehåller skolans, medforskarnas och anställdas namn.

Ett av de stora scoopen var något som de först fick reda på i intervjun med skolmåltidspersonalen i det lokala skolköket, och som sedan bekräftades av den måltidsansvariga i kommunen. Det var att kommunen nästan helt hade upphört med de ekologiska inköpen, för närvarande köptes bara enstaka ekologiska råvaror och varor in. Detta gavs ganska stort utrymme, tillsammans med en artikel från intervjun med måltidspersonalen som också fick var med i tidningen på bild. Tidningen innehöll också en topplista över de tre populäraste maträtterna enligt skolans elever. Det sammansatta resultatet som presenterades för de andra eleverna visade på undersökningens bredd och många dimensioner av ämnet skolmat.

### *Erfarenheter från första etappen*

Den första etappen av fältarbetet kom att sträcka sig över större delen av ett läsår. Det var en lång process, men också en nödvändig sådan, då den tid vi hade till förfogande varje vecka var ganska kort, ungefär 40 minuter per grupp. Ibland varade mötena kortare tid, ibland längre. Matforskarklubben hamnade konstant vid sidan av den ordinarie verksamheten, vilket ställde till en del problem. Inte minst blev det besvärligt för barnen som var med, då de förväntades vara på två ställen samtidigt. Detta var också något som de poängterade när Matforskarklubben utvärderades. De upplevde det som en stress. Ett par gånger när jag kom dit var barnen ute på utflykter, eller så hade de inte gjort sina uppgifter av olika skäl. Sådana händelser drog ut på förloppet, men samtidigt var de en naturlig del av processen. Under läsårets gång gick entusiasmen i vågor, och mot slutet tröttnade några av dem helt, vilket är i sin ordning då grundförutsättningen är att forskningen ska vara frivillig. Trots ett par avhopp lyckades båda grupperna slutföra det arbete som påbörjats.

### **Andra etappen av fältarbetet**

När det var dags att kontakta nästa skola var det viktigt för mig att få fullt stöd av lärare och att barnen hade ett ganska flexibelt schema, för att undvika den stress som barnen i första etappen upplevde. Jag valde en fristående skola som poängterar sin förankring i tradition och Montessoripedagogik, men som också uppmuntrar pedagogiskt nytänkande. Trots de båda skolornas olikheter

– tätortsskola kontra innerstadsskola, kommunal skola kontra fristående – så var likheterna fler. Även de här barnens föräldrar kan sägas tillhöra en ganska homogen socialgrupp, möjligtvis med något högre inkomster än den första skolan och med en viss överrepresentation inom akademiska och kreativa yrken.

### *De första kontakterna tas*

Den första kontakten med skola nummer två skilde sig lite från hur jag tog kontakt med den första skolan. Jag kontaktade rektorn innan sommarlovet och fick klartecken för skolans medverkan, och jag mötte klassens lärare strax efter skolstarten på hösten. Tillsammans kom vi överens om att läraren skulle välja ut ett antal barn som sedan tillfrågades om de ville medverka i Matforskarklubben. Sex barn sa ja, tre pojkar och tre flickor. Orsaken till att de handplockades var dels att få igång forskningen så fort som möjligt, dels att de barnen som plockades ut skulle vara motiverade nog att fullfölja aktiviteterna i Matforskarklubben terminen ut. Barnen och deras föräldrar fick informationsbrev och medgivandeblanketter hemskickade redan innan första mötet, och det gjorde uppstarten smidig, vilket fältanteckningarna visar:

När jag möter barnen första gången har de redan börjat fundera på möjliga forskningsämnen. De är ivriga att komma igång, och jag får hejda dem lite för att få tillfälle att presentera mig själv och vad det innebär att vara doktorand. Jag frågar om det är okej att jag spelar in våra möten, vilket det är, och sen får de säga sina namn. Vi går igenom hur de vill att våra möten ska se ut, och vi bestämmer att varje möte ska ha en ordförande som fördelar ordet och ser till att alla får prata och att ordförandeskapet ska vandra i gruppen. Jag föreslår att vi först gör en tankekarta om vad forskning är, och sen gör en till med deras forskningsidéer, men det är svårt att få dem att inte säga sina forskningsidéer direkt. Efter ett tag kommer de med lite allmänna tankar om vad forskning är, men samtalet styrs mer och mer in mot deras idéer om forskningsämnen. Till slut ger jag upp, och gör en tankekarta där vi skriver ner deras forskningsidéer på självhäftande lappar. Det första A3-papperet räcker inte till, och jag får påbörja ett till, vilket vi också fyller med självhäftande lappar. Faktum är att de har så många idéer att jag knappt får stopp på dem när det är dags att avsluta mötet. Varje gång jag försöker avrunda och be dem fundera över forskningsfrågor och hur de ska genomföra un-

dersökningen så räcker de upp händerna och kommer med nya idéer eller reflektioner som rör saker vi pratat om tidigare. Till slut dyker klassläraren upp och bjuder med mig till skollunchen. Jag bestämmer mig snabbt för att haka på, det är en bra chans att se hur den organiseras, hur lokalerna ser ut, hur stämningen är, vad som serveras och så vidare. Det är också en bra chans att prata ytterligare med medforskarna och avsluta dagens träff.

*Fältanteckningar 2011-10-06*

Det visade sig alltså att barnen, trots att de vid den tidpunkten ännu inte hade genomgått någon form av träning, hade en god uppfattning om vad som kan beforskas, och gott om idéer för hur det kan göras.

Väl i matsalen pratar vi lite mer om olika forskningsidéer och jag ser chansen att avsluta det vi inte hann med. Jag säger att de kan fundera på vem de vill arbeta med, vilken forskningsfråga de har och hur de vill ta reda på det, vilken metod de tror kan fungera. Tage återupprepar att han är säker; han vill undersöka godisätande och vad folk köper för godis. Valdemar verkar lite inne på samma spår, men han håller fast vid sin tanke om att räkna människor som går in i affären. Flickorna vill gärna jobba ihop, fast jag påpekar att man gärna får jobba en och en eller i mindre grupper. För dem verkar det också luta mot att de vill undersöka något som har med affärer att göra, men de verkar inte helt klara med idén. Jag tror miljön i matsalen inspirerar lite, för någon, jag tror det är Tage, säger att man kan undersöka hur mycket som slängs. Någon annan fortsätter på spåret med prisvärd mat. Pojkarna försvinner sedan ut en och en på rast. Vi andra passar på att prata lite om hur det känts under dagens träff. Medan de andra flickorna går och hämtar frukt och knäckebröd passar jag på att fråga den flicka som inte pratat lika mycket som de andra om hon tyckte att det kändes bra. Jag säger att meningen är att alla ska få säga vad de tycker, och hon verkar tycka att det fungerade bra. De andra kommer tillbaka och uppmuntrar mig att hämta frukt och knäckebröd, men jag säger att jag är nöjd, för jag är mätt. Det verkar vara dags att bryta upp och en av flickorna pekar ut vagnen där man ska skrapa av matresterna, ställa tallriken i en stapel och placera glas och bestick i backar.

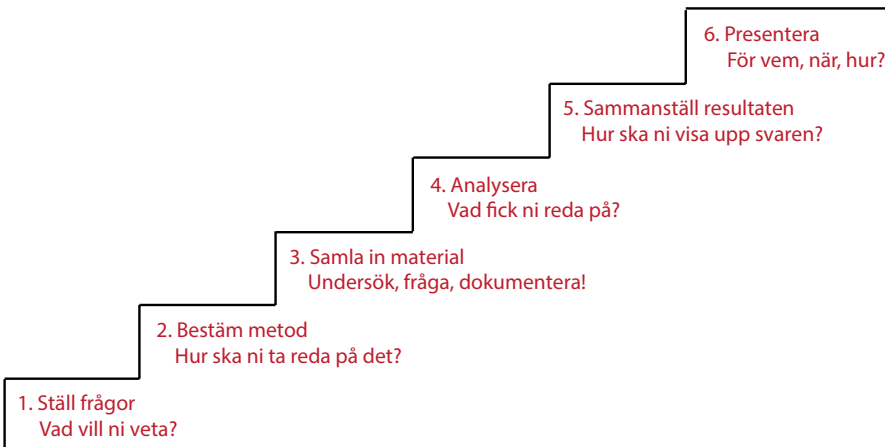
*Fältanteckningar 2011-10-06*

Som utdragen ur mina fältanteckningar visar så fick jag bra kontakt med de blivande medforskarna redan från början, och lärarens engagemang var till stor hjälp. I anslutning till lunchen presenterade jag mig också för den ansvariga för köket, och förvarnade om att medforskarna eventuellt skulle komma att förlägga vissa delar av fältarbetet dit. Även om det inte blev aktuellt så fick både jag och forskningsprojektet ett välvilligt och intresserat bemötande. Jag kände mig följaktligen välkommen och väl omhändertagen på skolan. Det var också inspirerande att höra om alla forskningsidéer som barnen redan tänkt ut, även om vi inte hann fördjupa oss i mer än en bråkdel av dem.

### *Att initiera forskningsprocessen*

Även om barnen redan verkade ha en förförståelse av vad forskning är och vissa insikter om hur den kan gå till valde jag att försöka förtydliga forskningens steg för dem under Matforskarklubben kommande träff. För att visualisera forskningsprocessen introducerade jag en forskningstrappa. Vi gick igenom de olika stegen i gruppen, och jag visade dem de små runda klisterlappar som de skulle få klistra fast på trappan så fort de klarat av ett trappsteg. Den fungerade dels som en form av forskarskola, dels som en visualisering av själva forskningsprocessen:

## Matforskarklubbens forskningstrappa



Som visualiseringsverktyg fungerade trappan väl, trots sin enkelhet. Varje medforskare hade sin egen trappa att fylla i, och vid fältarbetets slutfas hade alla en eller flera klisterprickar på varje trappsteg, vilket då innebar att de genomgått forskningsprocessens faser en eller flera gånger.

Också i den här etappen av Matforskarklubben gav jag barnen stort utrymme för att forska om det som engagerade dem, även om jag redan från början avgränsade tiden till en knapp termin. Jag märkte ganska snart att deras forskningsintressen liknade dem som kommit upp under den första fältarbetsperioden. De var väldigt intresserade av vad vuxna äter, och de verkade sätta likhetstecken mellan matforskning och konsumtion av mat, dels i butik och dels i restaurang. De intresserade sig också för försäljningsknep och hur mycket man får för pengarna när man väljer en viss vara. De verkade också tycka att det var spännande med vad som säljer bäst, hur mycket butikerna säljer av olika varor och om personalen får provsmaka exempelvis godis. Det kan också vara så att själva fältarbetet utanför skolan var drivkraften även för dessa medforskare, precis som för flickorna i den första etappen. De visade inte så stort intresse för att undersöka frågor om mat inom skolans väggar.

### *Konsumtionsforskning*

Flickorna beslöt sig för att jobba tillsammans. De bestämde sig tidigt för att undersöka frågor som hade med konsumtion av kött att göra. Forskningsfrågorna som låg till grund för deras första undersökning, var att ta reda på om det dyraste köttet alltid är det bästa, vilket kött som är populärast och hur mycket affärerna tjänar på köttet. För att ta reda på detta ville de fältarbeta i mataffären. De frågade kunderna om de tänkte på kvalitet och pris när de köpte kött, och om de valde ekologiskt kött framför konventionellt producerat kött. De intervjuade också anställda i mataffären om köttpriser, hur stora kvantiteter de köper in och vilket kött som är populärast hos kunderna. Deras slutsatser av köttstudien var:

*”Ekologiskt kött blir alltmer populärare. Affärerna köper in allt mer kött. Vissa kunder har inte riktigt råd med ekologiskt kött och håller sig till det vanliga köttet. Många kunder försöker köpa mer ekologiskt kött”.*

Slutsatserna är hämtade ur en av flickornas forskningsbok, och är en sammanställning av det som de fick reda på genom sina intervjuer med kunder och personal.

Flickornas nästa projekt var att genomföra korta intervjuer på den närmast belägna fruktaffären. Till kunderna ställde de frågor om vilken frukt de köpte mest av samt vilken frukt de gillade mest, respektive minst. Personalen fick frågor om vilken frukt som de köpte in mest av, vilken frukt som tog slut snabbast och vilken frukt som var mest populär. Flickorna debatterade i gruppen att frågorna var så likartade, men motiverade det med att en frukt som är populär inte behöver var den som säljer bäst. De fick lite skiftande svar på frågorna, antagligen på grund av att frågorna var så pass lika varandra, och öppna för tolkning.

### *Skiftande forskningsintressen*

Även de tre pojkarna förlade sitt fältarbete till affärer i skolans närområde. Först gjorde de en gemensam undersökning om godis där de intervjuade anställda i mataffären och i godisbutiken bland annat om sortiment och kundernas preferenser. Frågorna var bland andra när på dygnet kunderna köpte mest godis, vilken åldersgrupp som köpte mest godis och vilket godis som var populärast. Ett något överraskande resultat för dem var att de som köpte mest godis var åldersgruppen 20-30 år, de tyckte däremot att det var mindre förvånande att godisaffären sålde mest godis på helgen och under eftermiddagar och kvällar på vardagar. Andra frågor som medforskarna ansåg viktiga var om personalen fick provsmaka godiset, om de tog in praktikanter, om de anställda fortfarande tyckte att godis var gott efter att ha jobbat ett tag och om de tyckte att det var kul att jobba i affären. Alla frågorna besvarades jakande.

Efter godisstudien gick deras forskningsintressen isär och de bestämde att de skulle dela upp sig. Två av pojkarna intervjuade pizzabagare på en pizzeria i skolans närområde om pizzor, vilken som säljer bäst, om de kommer på sina egna pizzor och hur många degar de har i lager. Den populäraste pizzan visade sig vara kebabpizza. De var också intresserade av om pizzabagarna äter sina egna pizzor, vilket de svarade att de gör.





Den tredje pojken gjorde en egen undersökning om matvanor. Han intervjuede kunder i den lokala mataffären. Studien handlade bland annat om hur mycket godis vuxna åt, vilken de föredrog av dryckerna mjölk, vatten, läsk eller saft och om de föredrog färdiga rätter framför hemlagade. De flesta svarade att de inte åt mycket godis, att de oftast drack vatten och att de föredrog hemlagat framför färdiga rätter. Studien bjöd inte på några direkta överraskningar för honom, men en rolig detalj var att han inkluderade mig i studien, och att han senare i sin presentation inför klassen påpekade att jag precis hade köpt en ask halstabletter när jag svarade nej på frågan om jag ofta åt godis.

### *Analys och avrapportering*

När medforskarna var klara med fältarbetet skedde merparten av analysen i samband med att de överförde resultaten till PowerPoint-presentationer. Under det arbetet fick barnen en chans att tänka över vad de samlat in, vad de fått reda på och hur resultaten skulle presenteras. Att överföra resultaten till presentationer på datorn satte gruppernas samarbetsförmåga på prov, men de lyckades sätta ihop presentationer som visade deras resultat. Dessutom var presentationerna tekniskt avancerade med mycket foton, samt rörliga bilder, ljud och andra effekter. De visade sedan presentationerna för sina klasskamrater, lärare och även för



andra matforskare på *Centrum för konsumtionsvetenskap*. Jag återkommer till det momentet och betydelsen av det för barnen i slutet av detta i nästa kapitel.

## Tendenser i fältarbetet

Förutsättningarna för matforskarklubbarna har främst skiljt sig åt när det gäller skolornas geografiska placering och matutbud i närområdet, men också skolform och pedagogik. Samtidigt har arbetet i klubbarna uppvisat många likheter och överensstämmande teman.

### *Barnens forskningsintressen*

Medforskningens två etapper skilde sig åt på flera vis, men de hade också flera likheter. Det intressanta var att medforskarna i de båda skolorna intresserade sig för ganska så likartade forskningsfrågor, vilken mat som säljs och hur och vad vuxna konsumerar. De ställde också snarlika frågor kring marknadsföring, prissättning och så vidare. Att göra undersökningar och intervjuva vuxna i de lokala mataffärerna verkade uppfattas som särskilt spännande, och vuxnas matvanor som mer intressanta än andra barns. Detta kan ha flera orsaker; bland andra att det är den typ av forskning som barnen redan var bekanta med genom olika former av konsumentundersökningar som familjen kommer i kontakt med, och som presenteras i exempelvis dagstidningar. Det kan också ha ett samband med att sådan typ av kunskap är lättare att mäta, då resultaten kan räknas ihop och presenteras i behändiga format som diagram och topplistor. Det kan även ha varit så att barnen helt enkelt tyckte att det var roligare och intressantare att studera sådant som låg lite utanför deras egen sfär.

Den studie som skiljde ut sig var skolmatsstudien som en grupp genomförde under den första delen av fältarbetet. De hade ett mer heltäckande angreppssätt både i val av forskningsfrågor och i tillvägagångssätt. Studien inkluderade både barn och vuxna, och de intresserade sig för ett ämne som berörde både globala och lokala frågor; var maten kommer ifrån. De var också intresserade av hur stor del av skolmaten som var ekologisk, och gick vidare och ställde frågor till ansvariga i kommunen när de fick reda på att andelen ekologisk mat som serverades i skolan hade minskat. Deras forskningsfrågor innefattade också de andra elevernas uppfattning om skolmaten, både hur de upplevde miljön där den serveras och hur de upplevde själva maten; lukt, smak och utseende.

Det fanns också forskningsidéer som aldrig realiserades. Detta hade flera orsaker; att de i mindre grupper uppnådde konsensus om vad de skulle studera, att vissa studier var problematiska då jag varken hade tid eller möjlighet att skjutsa barnen, att barnen själva förkastade vissa idéer och gick vidare med andra, att vi inom ramarna för fältarbetet inte hann med fler studier osv. En idé, bland andra som inte blev verklighet, var denna:

De pratar om att när man kartlagt den egna skolrestaurangen, ”bamba”, kan man besöka en annan närliggande skola som tillhör

samma kommun. ”De har samma pengar att röra sig med” säger Johan, ”men de lagar maten själva”. Vi kommer fram till att det är en jättebra idé, men att vi ska göra det när vi har kommit lite längre.

*Fältanteckningar 2009-10-12*

Idén var väl uttänkt och det var synd att undersökningen inte blev av, detta på grund av att deras skolmatstudie blev både omfattande och drog ut på tiden. Förslaget vittnade också om att pojkarna hade bra koll på sådant som hände omkring dem, bland annat skolmåltidernas organisering.

Medforskarna som ingick i den andra etappen av fältarbetet fyllde två A3-ark med forskningsidéer nedskrivna på självhäftande lappar, men en del av idéerna var mer formulerade som påståenden än som frågor, exempelvis ”Större godispåsar exempel på tricks de har för att få folk att köpa”, ”Salt, socker, ta reda på hur mycket man ska äta”, ”Chipspåsar är till hälften fyllda. Hur mycket är det i förpackningar?”, ”Jämföra olika varumärken, pris och innehåll”, ”Hur mycket är det i maträtter ute, jämföra priset”, ”Mycket fett på pizzor, jämföra olika pizzor. Dyrare eller billigare?” och ”Vad som händer om ett barn vill köpa på Burger King och föräldrarna billigare på McDonalds”. Ganska många av förslagen handlade snarare om själva metoden än om vad de ville veta, till exempel ”Dra streck om de har handlat eller inte” eller ”Forska om godisvanor. Till exempel ta kort”. Flera av idéerna handlade om konsumtionsvanor, priser och sortiment, och de flesta av de forskningsidéerna kunde medforskarna senare gå vidare med, då de var fullt genomförbara. Jag medverkade inte i urvalet av frågor, medforskarna valde att gå vidare med dem som de ansåg vara mest relevanta. Däremot drev jag inte på dem att ta upp forskningsfrågor som jag visste skulle bli svåra att genomföra. Där det saknades ett syfte eller en forskningsfråga diskuterade vi oss fram till vad de ville ha reda på, och vi formulerade därigenom delvis forskningsfrågorna tillsammans. Forskningsidéerna som inte blev verklighet visar att barnen var medvetna om exempelvis försäljningsknep, och att deras frågor handlade om vad man bör äta - exempelvis matens salt- och sockernehåll och hur mycket fett det är på pizzor - visar att de kände till aktuella diskussioner om mat och ätande. Att de föreslog metoder före forskningsfrågor kan tolkas som att de redan hade förutfattade meningar om vad forskning är, uppfattningar som till viss del kan relateras till marknadsundersökningar och liknande.

*Två olika skolor*

En av de största skillnaderna mellan de två skolorna var själva skolmiljön. Den kommunala skola där den första etappen av mitt fältarbete genomfördes är ganska typisk för en mindre kommunal skola. Skolans arkitektur antyder att den är byggd någon gång efter 1960. Den har formen av ett L, där varje länga som går ut från vinkeln är en korridor med tillhörande klassrum. Klassrummen ligger bredvid varandra och korridoren ligger parallellt med dem. Insprängda mellan korridoren och klassrummen ligger mindre rum som används som lärarrum, bibliotek och samlingsrum. Miljön präglas av tegel och andra tidstypiska byggnadsmaterial, men den ger ett ganska hemtrevligt intryck och längs med korridorerna hänger utställningar och teckningar som förfärdigats av eleverna. De flesta samlingsrum har fönster så att man kan kika in från korridoren, och i vissa fall även från klassrum och andra angränsande rum. Den följer alltså normen för hur de flesta svenska skolor byggts under senare delen av 1900-talet. Den här typen av byggnader möjliggör för de vuxna att övervaka elevernas förehavande, inte helt olikt modellen för Panoptikon, där övervakningen styr de övervakades beteende (jfr Foucault 1975/2003:201ff). Skolans traditionella rumsliga utformning skapade gynnsamma förutsättningar för våra möten, då det fanns utrymmen att samlas i. De fungerade som en form av övervakade rum, då de hade insyn, men samtidigt var det möjligt att stänga ute det som hände utanför. De flesta rummen användes inte heller för genomgång mellan olika utrymmen. Detta gjorde att barnen inte blev distraherade av saker som hände runt omkring som ljud eller spring av andra elever eller av skolans personal. De små samlingsrum som fanns i anslutning till klassrummen eller korridoren var också utrustade med datorer, vilket underlättade då vi ofta var i behov av dem under våra möten.

Där den första skolan andades 1970-tal och byggnadsteknik och material så typiska för kommunala byggnader, gav den andra ett helt annat intryck. Så här skrev jag om mitt andra besök i skolan och mitt första möte med dess elever:

Jag kommer till skolan, genom huvudentrén och går genom den bitvis inglasade korridoren som jag tidigare lotsats genom av klassläraren. Jag är lite nervös att jag inte ska hitta uppgången till trappan. Jag passerar två barn, en flicka och en pojke, som tittar undrande på mig. Jag hejar och försöker verkligen se ut som att jag har där att göra, men skolan som är inhyst i gamla nationalromantiska villor som förbinds med den korridor jag nyss beskrev, känns en smula för intim och liten för att man ska kunna stryka omkring där anonym. Den är liksom för hemtrevlig och påmin-

ner inte alls om de offentliga lokaler som de flesta kommunala skolor är inhysta i. Den har lite gemensamt med skolan där jag gjorde förra delen av mitt fältarbete och dess raka korridorer, dess tegelväggar och dess standardiserade klassrum. De här lokalerna känns istället vindlande, och andas historia. När jag passerat pojken och flickan börjar de röra sig åt samma håll som mig. Jag ser trappan upp till vinden åt höger, det är dit jag ska. Jag börjar gå upp för den snävt svängande trappan, det knakar under fötterna. Barnen är mig hack i häl. När jag nått toppen av trappan ser jag att det bara finns en möjlig dörr, den andra går till en skrub. Jag känner mig lättad, det hade känts dumt att inte veta vilken dörr jag skall välja. Jag öppnar dörren försiktigt, osäker på om jag kommer rakt in i klassrummet eller inte. Som jag minns det var det någon form av utrymme mellan klassrummet och trappan, och mycket riktigt, jag kommer in i något som ser ut som ett kombinerat fikarum och grupprum. Men väl där blir jag osäker på vilken dörr jag ska ta, jag tror på den till vänster, men vänder mig om till barnen och frågar. De säger att jag ska till deras klass och jag öppnar och går in.

*Fältanteckningar 2011-10-06*

Den mer informella planlösningen och det faktum att den inte möjliggör konstant övervakning av vad barnen har för sig påverkade också medforskningen. Det hände att jag stundvis tappade bort en grupp, för att senare återfinna dem i fullt arbete framför en dator. Det gällde också att hänga med när det var dags att gå ut och fältarbete, då lokalerna hade flera utgångar och många gåingar och utrymmen. Våra möten hölls i det köksutrymme som utnyttjades av deras och en annan klass för allt från att dricka vatten och pyssla till att baka pepparkakor. Rummet utgjorde också en passage till andra delar av skolan, och barnen tappade ibland fokus när andra personer befann sig i, eller passerade genom, rummet. De blev särskilt distraherade om andra barn kom in i rummet, då de oftast påbörjade någon form av samtal, eller ropade efter dem att de måste stänga dörren. Även den andra femteklassen påverkades av Matforskarklubbens verksamhet. Medforskarna lånade bland annat deras datorer, och båda klasserna bjöds in när det var dags för Matforskarklubbens presentation i slutet av terminen.

Samtidigt var det trevligt att Matforskarklubben var så inkorporerad i det som pågick runtomkring och i klassrummet, då det skapade en mycket större närhet mellan det vi gjorde och de andra elevernas aktiviteter. Det var spännande att se att så många elever var nyfikna på forskningen, vilket gjorde

det enkelt att få deras uppmärksamhet när medforskarna presenterade vad de åstadkommit i Matforskarklubben. Det underlättade också kontakten mellan mig och deras lärare, vilket gjorde att jag hela tiden kunde uppdatera henne om vad vi höll på med och i vilken fas barnens forskning befann sig, vilket inte alltid varit fallet med skolan som ingick i den första fältarbetsfasen, som framgår av följande exempel:

Jag kommer en halvtimme för sent, för bussen jag skulle ta kom aldrig, så jag fick ta nästa, som också var sen. När jag kommer till skolan är eleverna ute på rast, men jag hittar flickornas klasslärare som berättar att Johanna och Minna sitter och väntar på mig i grupprummet. Elin är sjuk och Maria är ute på rast. När jag kommer in berättar de att de väntat på mig varje tisdag efter jullovet. Jag säger att jag ju berättade för dem innan jul att jag inte skulle komma direkt efter lovet, och att vi skulle komma överens om en ny tid för träffarna, då den gamla inte fungerade så bra, framförallt inte för den andra klassen. De verkar inte heller ha pratat med klassläraren, som jag haft kontakt över e-post med.

*Fältanteckningar 2010-01-28*

Också i följande exempel från den andra gruppen som ingick i första fältarbetssteppen blir den bristande kontakten mellan mig och lärarna tydlig:

Den här torsdagen är bussen i tid, men när jag kommer fram är pojkarnas klassrum tomt, alla stolar står uppställda och de verkar inte vara på skolan alls. De skulle varit först ut den här gången, eftersom vi växlar mellan klasserna så att inte samma grupp missar rasten varje gång. Jag går bort till den andra femman och möter Minna och Maria som är på väg ut på rast. De tror att den andra klassen är på utflykt, Minna tyckte att hon såg att de hade pulkor med sig på morgonen. Maria vill inte gärna missa rasten, och jag säger att självklart ska de ta rast, vi enas om att träffas vid tio i tio istället. Jag sätter mig i lilla lärarrummet och läser tills det är dags. Då går jag till rummet innanför flickornas klassrum där vi brukar hålla till.

*Fältanteckningar 2010-02-04*

Att skolan låg en bit utanför staden och bussförbindelserna var opålitliga ställde till det ibland. I kombination med svårigheten i att hålla kontakt med lärarna, som gjorde att mina resor till skolan ibland var förgäves, kunde det vara frustrerande.

Skolorna skilde sig också åt genom att den ena skolan var kommunal och följde en ganska traditionell pedagogik, medan den andra var en fristående skola med pedagogik inspirerad av Maria Montessori. Framförallt märktes detta i elevernas schema. Grupperna från den första skolan hade ett ganska strikt schema och fick försaka en del för att delta i Matforskarklubben medan eleverna i den andra skolan hade ett mer flexibelt schema. Detta underlättade för att göra medforskningen till ett naturligt inslag i barnens skoldag. För barnen som deltog i den första etappen var krockarna med det ordinarie schemat ett ständigt återkommande problem. För att i någon mån minimera det så växlade jag mötestiden mellan de två grupperna så att de växelvis hade den tidigare tiden och den senare tiden på förmiddagen. Dessvärre gick det inte att undvika att Matforskarklubbens möten ändå då och då krockade med roligare eller viktigare aktiviteter, som visas i exemplet nedan:

Mötet började inte så bra. Alla deltagare var involverade i experiment kring elektricitet, de jobbade i olika grupper och gick från station till station. När jag kom dit var "mina" barn helt uppe i det och rummet vi brukar använda var en av stationerna. Vi fick ta ett annat rum och dessutom byta med en grupp som var redan använde det för att vi behövde använda en dator. Alla verkade lite trötta och håglösa, jag också då jag hade sovit jättelite. Johan var sjuk den här gången också och Ivar berättade att han funderade på att sluta. När han fick klart för sig att vårt möte egentligen inte krockar med rasten bestämde han sig för att tänka på det och testa några gånger till. Vårt möte fick helt enkelt en dålig start och vi kom inte igång förrän kvart över nio.

*Fältanteckningar 2009-11-10*

Å ena sidan var det ett problem att roligare aktiviteter krockade med våra möten och pockade på barnens intresse och uppmärksamhet. Matforskarklubben konkurrerade med spännande experiment, filmvisningar, redovisningar, raster och musiklektioner. Detta hörde också samman med den bristfälliga kontakten med lärarna, då jag aldrig riktigt hade ordning på hur barnens schema såg ut, och ämnena verkade växla. Den ena klassen hade dessutom oftast en annan lärare än den ordinarie under vår mötestid, och hur vi skulle förhålla oss till det eller varandra var något som varken jag eller hon informerades om. Vår kontakt startade inte heller helt bra, och det var ganska tydligt att hon såg mig och Matforskarklubben som störande moment i sin undervisning. Å andra sidan kunde det också vara en fördel att vi fick sköta oss själva, då det gjorde Matforskarklubben till en mer fristående aktivitet som låg utanför skolarbetet och därmed förknippades mindre med skolarbete än av deltagarna i den andra fältarbets-etappen.

### *Utanför skolans trygga miljö*

Det finns både skillnader och likheter i medforskarnas fältarbete utanför skolan. När barnen var i skolan hade skolorna ett ansvar för barnen, och det fanns regler för hur långt bort barnen fick gå från skolområdet. I den första etappen var det bara den ena gruppen som utförde fältarbete utanför skolans område. De gjorde det på egen hand en dag under skollovet. I den andra skolan genomfördes fältarbetet under skoltid. Detta gjorde att jag, som då hade ansvar för barnen, följde med dem på deras fältarbete på det intilliggande torget. Väl där försökte jag hålla mig lite vid sidan av för att inte störa dem, och för att det skulle bli tydligt för de tillfrågade att det faktiskt var barnen som forskade. I några fall ville de att jag skulle fråga personalen om det var okej att ställa frågor till kunder i butiken, och då gjorde jag det, men annars höll jag mig i bakgrunden. Fördelen var att jag faktiskt kunde observera hur barnen tog sig an sina medforskarroller.



Att närma sig kunder i affären och ställa frågor var en attraktiv uppgift för medforskarna. Väl ute i fält blev dock en del av dem blyga, även de som var ganska drivande inom gruppen. Flickorna hade planerat att ställa frågor om ekologiskt kött vid mataffärens köttdisk. Väl i mataffären visade det sig att det var svårare än de tänkt. Tiden på förmiddagen som var avsedd för Matforskar-klubbens aktiviteter var också mataffärens lugnaste tid, och kunderna var få. De kunder som rörde sig i affären handlade andra varor än middagsmat. Vid köttdisken var det helt tomt. Efter lite överläggning i gruppen bestämde sig



flickorna för att överge idén om att bara intervjua kunder som är i färd med att köpa kött, och istället intervjua alla kunder. När de skulle gå fram och ta kontakt drabbades alla flickorna av plötslig blyghet, trots att de var ganska så rättframman annars. Det tog ett tag innan de vågade sig fram, och de tyckte att det var ännu svårare att gå fram ensamma. Till slut släppte det och de vågade ta kontakt, trots en del ohövlighet beteende från de vuxna kunderna. Att medforskarna var just barn påverkade vuxna människors beredvillighet att svara på frågor, både på gott och ont. I fältarbetet såg jag exempel på att vuxna tog sig tid att svara på barnens frågor, men också exempel på att de ignorerades.

Vid andra tillfällen hade medforskarna inte några problem med att ta kontakt med vuxna kunder och ställa frågor. Följande utdrag ur mina fältanteckningar beskriver ett tillfälle där jag följde med en pojke till mataffären, där han skulle genomföra en mindre undersökning på egen hand:

När vi kommer in i affären så går Tage snabbt fram till en äldre man och presenterar undersökningen. Han säger att han gör en undersökning om matvanor och undrar om han får ställa några korta frågor. Jag hör hur han frågar om personen vill säga sitt namn och sin ålder och sen ställer han sina frågor om mat. Jag håller mig lite i bakgrunden, och han klarar sig bra, alla han frågar ställer upp och alla säger ålder och namn. När han frågat dem i fruktavdelningen fortsätter han in i affären. När han frågat de kunder han hittar där så återvänder han till fruktavdelningen för att hitta en man till. Det verkar som att han är nogga med att få en jämn könsfördelning. Efter sex eller åtta intervjuer är han nöjd och vi går upp till skolan igen.

*Fältanteckningar 2011-11-24*

I fallet ovan visar Tage prov på både social förmåga och oräddhet när han närmar sig mataffärens kunder. Han verkar också nogga ha tänkt igenom sitt urval av tillfrågade, och att de ska utgöra en representativ grupp bestående av lika stor del män som kvinnor.

Även om jag inte var på plats när flickorna som ingick i den första etappen genomförde sitt fältarbete så fick jag målande beskrivningar om vad som hade gått bra, och vad som inte gått lika bra. Bland annat berättade de om en intervju som gått fel då den ena flickan skrattat åt den andra och därför inte kunnat få fram frågorna ordentligt. De beskrev hur mannen blivit irriterad och gått därifrån. De berättade också att det först gått trögt med enkäterna, men sen blev det kväll och då kom alla för att köpa mat, och att de då kunde samla in resten av de 162 enkätsvaren. De fyra flickorna visade i hög grad att de inte var

rädda för att kontakta och ställa frågor till vuxna, och antalet enkäter imponerade stort på mig, särskilt då jag snarare hade förstått det som att de planerade för ett tjugotal enkätsvar.

### *Barns vardagspussel*

Det var besvärligt för medforskarna i båda fältarbetsstapperna att genomföra uppgifter som krävde att de gjorde det utanför skoltid. Barnen hade en ganska aktiv fritid, i vissa fall bodde barnen på avstånd från varandra och det hade också att göra med att de glömde att göra uppgiften, eller prioriterade annat. Flickorna i den första fältarbetsstappen var väldigt upptagna efter skoltid, vilket gjorde det svårt för dem att hitta en gemensam tid då alla kunde vara med. Den lyckade enkätinsamlingen gjordes under höstlovet, men att få till en tid då de gemensamt kunde träffas och fältarbete under en vanlig vecka var betydligt knepigare. I utdraget nedan diskuterar de varför de inte har gjort enkätundersökningen om människors inställning till reklam och var de handlar sin mat:

Jag frågar hur det har gått den här veckan. ”Vi har inte hunnit”, säger Elin... ”nånting” inflikar Minna, ”nä för vi har aktiviteter varje dag”, fortsätter Elin. ”Jag visste faktiskt inte att vi skulle göra det där”, säger Johanna, ”jag var sjuk”. ”Och så hade vi tänkt göra det på onsdag, men då var alla upptagna, sen tänkte vi göra det på måndag, men då spelar hon klarinett på måndagar”, säger Minna och pekar på Elin. ”Ja, okej, det är ju så här, det är inte så mycket att göra åt”, säger jag. ”Men tror ni att ni skulle kunna få ihop en tid till nästa vecka? Eller är det så att alla är upptagna?”. ”Jag tror alla är upptagna jämt”, säger Johanna. ”Men då kanske det är en bra idé det här med att dela upp sig då”, föreslår jag. ”Ni behöver ju inte stå där nere så länge heller, för det är ju ganska kallt. Man behöver ju inte stå ute i flera timmar”. Diskussionen om en lämplig tid startar igen.

*Fältanteckningar 2009-12-01*

Då det var svårt att samla hela gruppen efter skoltid föreslog jag att de kunde dela upp sig, något som flickorna inte alls verkade intresserade av. Följande diskussion visar tydligt den svårigheten:

Jag frågar igen om de skulle kunna tänka sig att dela upp sig i två grupper. Vi diskuterar ett tag och det verkar svårt att få ihop det. Jag frågar dem hur de tycker att vi ska lösa det här. Det blir tyst.

Jag säger att idag är dumt, för då vet ju inte deras föräldrar om det. Elin säger att hon kanske kan onsdag, men att det inte blir lätt och att det blir en liten stund i så fall. ”Eller så hoppar vi över enkäterna”, säger Minna, och hittar på något annat. ”Men ni har ju lagt ner lite jobb på enkäterna”, säger jag. ”Äh”, säger någon. Johanna säger att hon till och med tror att hon har tappat bort dem. ”Dom ligger i din låda”, påpekar Maria. ”Alternativet är ju att ni tre gör det, men det är väl lite tråkigt”, säger jag. ”Du vill väl gärna vara med kanske”, säger jag och syftar på Elin. ”Ja”, säger hon. Hon frågar Maria vilka dagar hon kan. Maria svarar måndag och onsdag och Elin fortsätter fråga dem i gruppen. Minna och Johanna säger att de inte vet när de kan och jag börjar tro att de kanske inte vill dela upp sig. Det kommer fram att det är läxor och liknande som hindrar dem också. Johanna berättar att hon måste vara hemma tidigt, annars blir hon uteläst. ”Vilket krångel”, säger jag. Fredag och helgen är dumt, säger jag, för då gör man ofta saker med familjen. ”Måndagar är en sån där slapp dag, och man har läxor”, säger Minna. ”Och vi måste öva på teater”, säger Maria, och sen börjar de återigen rabbla upp vad de gör efter skolan. De är otroligt upptagna och jag sammanfattar att då finns det inga dagar kvar. Jag föreslår att de ska skippa uppgiften, och att de har varit därefter och fältarbetat en gång redan, men att det var väldigt bra tänkt.

*Fältanteckningar 2009-12-01*

Det slutade med att de hellre valde bort att göra enkätundersökningen än att dela upp sig i mindre grupper. Det tolkar jag som att flickorna i viss mån ”kidnappade” forskningen och gjorde den till ett gemenskapande projekt. De definierade medforskning som någonting som man gör tillsammans, något som också vikten de lade vid sociala aktiviteter bekräftar. I deras tidigare fältarbete hade den gemensamma fikapausen och att de åt pizza tillsammans stor betydelse, vilket blev tydligt när de resumerade fältarbetsdagen för mig.

### *Massmediala avtryck i barns forskning*

Vissa forskningsidéer hann aldrig realiseras på grund av att det inte fanns tid nog. En del forskningsidéer fastnade av andra skäl på planeringsstadiet, men även om de inte realiserades så sa de en del om hur barnen resonerade kring saker och vilka frågor som de ansåg värda att beforska. Den här pojkens idé säger ganska mycket om hans medvetenhet om vad som är hälsosamt och inte,

och anknyter till frågor om ålder, och de ökade friheter som följer med en ny fas i livet:

Jacob har ett förslag till på en annan tänkbar forskningsfråga, han skulle vilja titta på högstadieskolor som har kafé. Han föreslår att: ”Kanske kan man intervjua elever som går dit och fråga om de brukar handla där, vad de köper och om de brukar ersätta sin lunch med godis från kaféet eller kiosken”. Han säger att det vore intressant för han har funderat på det och snart går de ju själva på högstadiet. Jag säger att det är ju en jättebra idé, och att han borde titta närmare på det när vi är klara med bamba.

*Fältanteckningar 2009-10-12*

Forskningsidén visar att pojken har kunskaper om vad som är nyttiga och onyttiga måltidsvanor, och att barn funderar på saker som ligger framåt i tiden, i det här fallet den kommande högstadietiden. Den säger också en del om diskursen som omger socker, där vuxna både uppmuntrar och övervakar barns intag från det att de är små tills de växer upp. Samtidigt är det tydligt att pojken var medveten om att skolkaféer har varit uppe för allmän diskussion, men att vuxnas farhågor där ställts mot andra värden, som skolklassernas möjlighet att tjäna pengar till skolresor och att högstadieelever anses stora nog att kunna hantera valmöjligheten mellan det söta och ”riktig” mat.

Flickorna i den andra etappen planerade för en intervju med chefen för skolans kök. All mat lagades på plats och barnen hade god kontakt med dem som jobbade i köket. Eleverna hade också kökstjänst enligt ett rullande schema, då de hjälpte till med skollunchen. De ville fråga henne om vilken leverantör de hade, om de köpte in mycket färdig mat, vad som hände om de tappade maten på golvet, om de använde plashandskar och hur de bestämde vad som skulle lagas. Intervjun blev inte av för att det var svårt att hitta en tid när det inte var fullt upp i köket. Frågorna de planerade var intressanta, då de tog upp kökshygien, vilket kan relateras till en tidigare ”skandal” i ett av storköken som levererar mat till vissa av Göteborgs skolor. En anställd tappade en kantin med kokt pasta på golvet och tog upp det övre lagret för servering istället för att slänga det. En leverantör filmade händelsen med sin mobilkamera och den filmen spreds sedan vidare. Det startade en debatt om hygien i skolköken, en debatt som barnens frågor tydligt visade att de hade följt med i, och den fungerar därför som ett bra exempel på hur forskningsfrågor generellt kan uppstå.

Mina fältanteckningar är fyllda av liknande resonemang. Ett exempel som tydligt visar på hur miljödiskursen var ständigt närvarande och ofta verbalise-

rades i vissa av Matforskarklubbens grupper var:

”Jag blev helt deprimerad igår”, berättar Jacob, ”för jag läste en bok om hur man snabbast förstör miljön, och då var det massa saker som var hur lätta som helst att göra, så tänk om någon nappar på det! En enda person kan göra jättestor skillnad”. ”Vad då för något?”, frågar någon. ”Vad var det för bok?”, frågar jag. ”Femtio sätt att sabba planeten, mamma hade lånat den, jag förstår inte varför. Jag tror hon lånade den för att kunna göra tvärtom, eller nåt”, säger han. ”Det borde finnas en som heter Femtio sätt att rädda planeten, och inte femtio sätt att förstöra planeten”, säger Love. ”Det vore bättre”, säger jag. ”Deras motivering var: det kommer ändå inte gå att rädda planeten, så det är lika bra att ha kul medan den finns. Det var ju inte alls uppmuntrande”, skrattar Jacob, och Ivar skrattar också gott.

*Fältanteckningar 2009-11-17*

Det här sättet, att ta upp ganska allvarliga saker för att sedan skämta om dem, var vanligt. Mer seriösa dialoger varvades med skoj och lek. Just det här samtalet fortsatte en i en diskussion om kor och växthusgaser:

”Vad var det för sätt att förstöra den på?”, frågar Ivar. Jacob säger ”Det första var att om någon undrade varför man höll på så, så skulle man säga att det spelar ändå ingen roll, för alla kossor, de släpper ut så mycket växthusgaser, och sen att ekologiskt, det släpper ut mer växthusgaser, men det är ju synd för det är bra på andra sätt”. Jag frågar: ”Men tror du att det stämmer då, eller var det bara ett dumt argument de hade skrivit?”. ”Att kossorna släpper ut mest, det är bara dumt, men de släpper ut ganska mycket, så någonting borde man göra”, svarar han. ”Ja, sluta skita”, inflikar Ivar, ”man sätter korkar i baken på dem!”. ”Men man kan ju inte bara förbjuda kossor”, säger Jacob, ”man borde tänka på andra saker först”. ”De blir till hamburgare”, säger Love. ”Kan det vara så här då”, frågar jag, ”att det finns så mycket kor för att vi äter så mycket kött? De förökar sig ju inte själva, utan det är vi som föder upp dem. Så man skulle ju kunna tänka sig att vi äter mindre kött, och då blir det mindre kor”.

*Fältanteckningar 2009-11-17*

Även här rör sig diskussionen mellan allvar och skämt. Jacob kan inte riktigt släppa ämnet, även om vi plockar ihop för att avsluta. Han säger att ”Det är

svårt, de hade som argument att alla måste engagera sig för att detta ska funka med miljön, och alla kommer inte att vara med och då är det ingen mening med det, tyckte dom”. Även om jag kontrar med att det ju är bra att veta de argumenten för att kunna komma med motargument så verkar han uppgiven när vi säger hejdå för dagen.

Frågor och resonemang om miljö, hälsa och konsumtion var ständigt närvarande i samtalen som utspelade sig under mötena i matforskarklubbarna. I miljödiskursen kom ofta frågor upp om hur långt varor transporterats, om de producerats på ett konventionellt eller ekologiskt vis samt frågor om matsvinn. När de refererade till hälsa så var diskurserna lite mer dolda inuti resonemangen, de utgick ofta från att vi andra hade en förförståelse för ämnet och att det rådde konsensus om vad som är nyttigt och onyttigt. De flesta av deras forskningsfrågor handlade om olika former av konsumtion, och resonemangen kring konsumtion berörde ofta just hälsoaspekter och miljöfrågor. I samtalen reflekterades pågående diskussioner i media och aktuella händelser, men samtalen återspeglade också värderingar från barnens närmaste omgivning; skola, föräldrar, kompisar och liknande.

### *Att förmedla resultaten*

Det blev tydligt att barnen ansåg att en viktig fas av medforskningen var själva presentationen i slutet av forskningen. Under det tidigare forskningsprojekt som jag arbetat i, BAMM, och som den första gruppen barn i Matforskarklubben deltog i, blev presentationsfasen den del av projektet som mest fungerade som empowerment för barnen. Under ett föräldramöte fick föräldrarna besöka olika stationer där de fick göra liknande uppgifter som barnen gjort under sin forskning, men nu var det barnen som instruerade dem och såg till att det fungerade (Brembeck et al. 2010). I Matforskarklubben var det istället andra elever och lärare på skolorna som agerade mottagare för medforskarnas presentationer. Vid Matforskarklubbens sista



tillfälle innan jullovet samlades de som deltagit i etapp ett för ett gemensamt seminarium. Där presenterade de båda grupperna sin forskning för varandra. De fick där sätta ord på vad de hade åstadkommit så långt, flickorna visade upp diagrammen de hade gjort och grupperna fick en chans att ställa frågor till varandra. Tyvärr förkortades seminarietiden både i början och slutet av att den ena gruppen också hade redovisningar i sitt schemalagda skolämne den dagen, och fick springa emellan de två redovisningarna, men båda grupperna hann redovisa, om än snabbt. Däremot blev dialogen grupperna emellan inte lika givande som jag önskade på grund av den knappa tiden och för att barnen var både splittrade och stressade.

Direkt efter seminariet återupprepade flickorna redovisningen för sin klass, och det märktes tydligt att de hade mer rutin vid den andra redovisningen. De fick en del frågor och några av klasskamraterna inflikade skämtsamma påståenden, men flickorna tog det med ro. Avslutningsvis fick de en stor applåd av klassen. Efter redovisningen samlades vi och då trodde jag att det var dags att avrunda flickornas deltagande i Matforskarklubben, men då skedde en vändning:

När pojkguppen har gått ut tror jag att vi är klara för terminen och helt och hållet, då flickorna inte verkat så sugna på att fortsätta. Jag tackar dem för att de varit med, men då visar det sig att de faktiskt vill fortsätta. Problemet för dem har tydligen varit att få ihop tiden utanför skolan och inte att de inte har tyckt att det har varit roligt. Jag säger att det faktiskt är de som styr var och när de ska göra sina undersökningar. De verkar ha fått en kick av och nya idéer av redovisningarna de gjort och börjar slänga fram en massa idéer som man kan göra inom skolan.

*Fältanteckningar 2009-12-14*

Flickorna hade inte möjlighet att samla hela gruppen samtidigt, och därför kunde de inte genomföra alla sina forskningsuppgifter. De upplevde det som en motgång, men när de fick möjlighet att presentera det som de hade gjort för andra återfick de intresset för att forska. Det här var kanske det mest dramatiska exemplet på hur betydelsefulla presentationerna var i medforskningen. Förutom att presentationerna fungerade som ett sätt för dem som deltog att nå ut med sin forskning fungerade de också som ett forum för att få respons, uppskattning och uppmärksamhet från andra.

I den senare etappen av fältarbetet utökades kretsen av mottagare till att inkludera två av mina kollegor som också ägnar sig åt forskning om, för och med barn och matforskning. Presentationen skedde i konferensrummet på forskningscentrat där jag arbetar. Medforskarna visade sina PowerPoint-

presentationer som de hade gjort i grupp eller på egen hand, och de vuxna forskarna fick ställa frågor. Frågorna utmanade barnen att motivera hur de hade tänkt och varför de hade löst uppgifterna på ett visst sätt. Det visade sig att barnen hade ganska många frågor till mina kollegor också, och några av barnen berättade senare för mig att det varit det roligaste de gjort under hela Medforskarklubben. Jag tror att den händelsen på något vis gjorde medforskningen mer verklig och viktig för barnen, och visar på vikten av utbyte med andra inom forskningssamhället.

## Sammanfattning

Jag inledde det här kapitlet med att skriva att det skulle kretsa kring en av avhandlingens frågor; *Hur fungerar medforskningen om mat i den här studien?* Först definierade jag medforskning som en metod där medforskarna är medskapare av forskningsprocessen. Vidare redogjorde jag för hur ett dialogbaserat och multimetodologiskt arbetssätt tillsammans med stort inflytande från medforskarna utgjorde basen för medforskningen.

Mitt fältarbete var uppdelat i två etapper, på två olika skolor, och jag beskrev hur processerna sett ut i de båda fallen, vad som fångade barnens forskningsintresse och vilka metoder de använde för att få svar på sina frågor. Det fanns likheter och skillnader mellan de två etapperna och jag redogjorde för dessa vad gäller skolornas organisering, deras läge och de mer rumsliga och relationella förutsättningar som fanns. Jag åskådliggjorde också att medforskarna oberoende av varandra valde forskningsområden som påminde om varandra, och gav exempel på detta. Barn har ofta en aktiv vardag, och jag resonerade kring hur det påverkade medforskningen. Deras forskning påverkades också av aktuella debatter och händelser, och att mat kan vara ett område där deras expertis och funderingar kan komma till nytta, vilket jag gav exempel på. Jag tog också upp barnens presentationer som en möjlig väg till empowerment och som ett sätt att få uppskattning för det arbete de lagt ner. Genom konkreta exempel från fältarbetet var min avsikt att visa att barns medforskning faktiskt fungerar i praktiken, och att placera in den här avhandlingen i ett metodologiskt sammanhang.



### 3. BARNES KOMPETENSER

I förra kapitlet beskrev jag hur fältarbetet i två skolor sett ut, och exemplifierade det genom utdrag ur mina fältanteckningar. Barnen som deltog rekryterades först till Matforskarklubben där de sedan utförde medforskning. Med utgångspunkt i den erfarenheten vill jag gå vidare och analysera fältarbetet utifrån frågeställningen som ligger som grund för det här kapitlet: *Vad händer med de involverade barnens kompetenser när de engageras som medforskare?*

Jag intresserar mig för maktrelationer där barn och vuxna ingår, och för vilka eventuella förskjutningar som sker när barn involveras som medforskare och vilka meningar som läggs i begreppen lek och arbete. Jag är också intresserad av genom vilka handlingar dessa eventuella förskjutningar sker och vilka konsekvenserna blir. När barn involveras i forskning leder det till frågor som har att göra med hur de betraktas som medlemmar (och aktörer) i vårt samhälle och vilka rättigheter de har. Jag resonerar också om vad som kan ha motiverat de här barnen, och vad som eventuellt kan motivera andra barn, att delta i forskning. Under rubriken situationell kompetens diskuterar jag vad som händer med de roller som barnen har som medforskare i medforskningen, och hur dessa förändras och omförhandlas under processen. Jag reflekterar också över min egen roll, eller roller, i medforskningen. Jag diskuterar dessa frågor utifrån föreställningar om makt, ansvar och autonomi och framförallt i förhållande till aktörskap, subjektspositioner och kompetens. Två av mina teoretiska verktyg är begreppen governmentalitet och empowerment. Med hjälp av dem reder jag ut om medforskning ska ses som antingen en Governerad eller en Stärkande process, eller om dessa processer samverkar. Jag diskuterar om medforskningen bidrog till att ge de här barnen en annan plattform att agera utifrån, än den som vanligtvis erbjuds dem, och om deltagandet i forskning av det här slaget stärkte dem på något sätt.

## Villkor för barns involvering

Barn sammankopplas vanligtvis med icke ekonomiska och samhällsnyttiga aktiviteter, som lek och spel, och mer sällan med arbete eller försörjning. I det här avsnittet ger jag exempel på hur barns kompetenser förstås utifrån samhällets förväntningar, hur barns inställning till lek och arbete blir en relevant fråga för medforskningsituationen, och för deras motivation att delta i forskningen.

### *Barns lekkompetens*

Leken ses ofta som ett av barndomens mest distinkta kännetecken - något som alla barn har gemensamt, och som gör deras värld påfallande annorlunda än vuxnas (Barnes & Kehily 2003:4). Leken har länge uppfattats som en del av barns utveckling, och kan alltså uppfattas som en övning inför vuxenlivet (Johansson 2000:40). Den uppfattningen passar väl ihop med synen på barn som ofärdiga, vilken dominerade barndomsforskningen tidigare (jfr Qvortrup 1987). Det är inte så märkligt eftersom de har samma rötter, nämligen utvecklingspsykologin (jfr Jenks 1996:22ff). Att barns lek ses som en del av deras utveckling kan knytas till den syn som vuxna ofta har på barn, att de följer en utvecklingstrappa, där varje trappsteg symboliserar en erövrad kompetens och mognad som barnen ska nå utifrån sin ålder (Johansson 2000). Jag ifrågasätter inte det faktum att barn utvecklas, och att deras utveckling i en viss ålder har likheter med hur andra barn i samma ålder utvecklas. Däremot kan den synen verka hämmande på barns kompetenser, då de i vissa fall förväntas klara mindre än de faktiskt gör, samtidigt som vissa barn når inte upp till den förväntade nivån. För dessa barn kan utvecklingstanken fungera som en normerande utsorteringsprocess, då de faller utanför det som anses " normalt " för den åldern (jfr Hörnfeldt 2009:23ff, 183).

Barn är de som kan leka, de har kompetens inom området. Jag har utgått från att leken är en viktig komponent i barns liv, och en motor för mycket av det de företar sig. Däremot tror jag att barnen drar en skarp gräns mellan lek och arbete, och att medforskningen faller inom arbetets område. Maria Øksnes (2011), verksam inom förskolläroretutbildning och forskning, ifrågasätter uppfattningen om att barns lek alltid har en mening, att den följer förutbestämda mönster eller att den alltid utgör en del av barns utveckling. Vuxnas syn på lek, och viljan att organisera och systematisera den så att den passar in i barns utveckling och därmed vetenskapliggöra den, präglas av arvet från det humanistiska upplysningsprojektet: att teoretisera i normala, naturliga och rationella modeller för mänskligt uppförande (jfr Jenks 1996:11, 61f). Øksnes

pekar istället på det oförutsägbara, vilda och utforskande som finns i barns lek, och att den sker här och nu. Visst kan många lekar ha en pedagogisk, terapeutisk eller utforskande karaktär, men leken kan lika gärna vara besinningslös, mörk eller farlig (Øksnes 2011). Leken kan också ha en performativ prägel, och återupprepa vissa element och situationer. För många vuxna kan vissa lekar framstå som oförklarliga eller ologiska, men det handlar antagligen om att vi vuxna har tappat vår lekkompetens någonstans längs vägen. Även om vuxna också stundtals leker, så är det kanske inte med samma intensiva inlevelse så att upplevelsen av tid och rum tappas.

I skolan förutsätts barn inte bara vara elever, de förutsätts också vara intresserade av lek och att ha roligt. Det ger dem ett utrymme som vi vuxna kanske saknar. Även om ett barn antas gå in i rollen som elev så ger en vanlig skoldag många tillfällen för ett barn att uppträda just som ett barn, att leka, springa, skratta och skoja, framförallt på rasterna. Resten av skoldagen är full av fickor av oönskad tid där lek blir möjlig, även under lektionstid trots att ljud och rörelse vanligtvis inte uppmuntras då. Det kan handla om transportsträckor mellan olika lektioner eller till matsalen och vid tillfällen då barnen jobbar enskilt eller i grupp utanför klassrummet. Barn besitter lekkompetens och trots att de ibland tar chansen att kamouflera skolarbete till lek så vet de mycket väl var gränsen mellan arbete och lek går. Till exempel genomskådar barn oftast skolarbete "maskerat" till lek, i deras ögon är det ändå arbete, oavsett hur festliga former det tar sig. De likställer lek med när de själva får välja vad de vill göra, och inte heller kan de tvingas in i leken (Øksnes 2011:55ff, 159). Också barns förmåga att genomskåda vad som inte är lek kan ses som en del av deras lekkompetens.

### *Barns arbete och lek*

I vårt samhälle har barn en position som de som inte arbetar, då de sällan har ansvar för försörjning av sig själva eller av familjen. Åldersbaserade regler och normer i samspel påverkar hur barndom och den sociala positionen barn organiseras. Barn som grupp har en tydlig plats att infinna sig på under dagarna: skolan, där de har också tydliga roller – att vara elever. Utanför skolan ser förväntningarna på barn annorlunda ut. Barn förväntas alltså befinna sig i skolan under vissa tider och leka eller läsa läxor på andra tider. Dels handlar det om vad som anses kulturellt och socialt önskvärt, dels om vad som anses vara "naturligt" för barn att göra (Näsman et al. 2008:9). Framförallt är uppdelningen – att barn leker och vuxna arbetar – vanlig i västvärldens moderna demokratiska samhälle (James et al. 1998:90). Hur barns tillvaro inrät-

tas är alltså rotat i en specifik uppfattning av barndom, som i sin tur har sina rötter i en särskild historisk och kulturell kontext (Zelizer 1985, Niewenhuis 1996, Qvortrup 1994b, James et al. 1998:90, Øksnes 2011:34). Det finns en uttalad dikotomi mellan å ena sidan den icke-produktiva, icke-ekonomiska, underhållande och mindre allvarliga värld som barn tillhör, där de existerar för att leka, och å andra sidan den allvarliga, viktiga och produktiva vuxna världen (Montgomery 2008:228). Barns aktiviteter ses ofta som icke-arbete, då dessa aktiviteter i regel har en informell karaktär och oftast är obetalda (Samuelsson 2008:68). Dikotomin barn/vuxna skiljer alltså inte bara på hierarkisk position och individers utveckling, den gör också skillnad på det som barn och vuxna ägnar sin tid åt. Återigen rangordnas barn lägre i hierarkin, då deras sysselsättning inte värderas lika högt som de vuxnas.

Förväntningarna på vad barn ska ägna sig åt handlar också om en idealisering av barndomen, där barn ses som naturliga, oskyldiga varelser som behöver tas om hand och värnas (Jenks 1996:123). I den romantiserade bilden understryks att barn ska vara fria från traditionellt arbete (James et al. 1998). Detta är en sanning med modifikation, barn lägger ju i allra högsta grad tid på produktivt arbete genom att gå i skolan, passa syskon och göra sin del av hushållsarbetet, även om dessa åligganden oftast inte är ekonomiskt inkomstbringande. De suddiga gränserna mellan lek, socialisation och arbete har också uppmärksammats (ibid., Montgomery 2008), exempelvis tränas barn i att hjälpa till med hushållssysslor. Det är också en fråga om att barns jobb ofta osynliggörs (Qvortrup 1994a, James et al. 1998:115f). Barn ägnar sig även i hög grad åt regelrätt arbete, även om detta inte sker i samma utsträckning som vuxnas lönearbete (Niewenhuis 1996, Qvortrup 2001, Samuelsson 2008)). Många tonåringar arbetar också under lov och helger för att tjäna extrapengar, trots att de i juridisk mening fortfarande räknas som omyndiga.

När barn själva får kategorisera vad som är arbete nämner de oftast skolarbete, och skolan som en sorts arbetsplats. Det behöver inte betyda att de anser att andra behöver hålla med om den definitionen. Det kan också vara så att de kategoriserar det som en sysselsättning för den större grupp som de själva ingår i: gruppen barn (Samuelsson 2008:62ff, 137ff). Samtidigt bygger skolsystemet på att barn är där oavlönade, medan lärare och annan skolpersonal får lön för att vara där. Detta gör att barn får rollen som mottagare eller klienter medan skolans personal är där i sina yrkesmässiga roller (ibid.:147ff). Distinktionen mellan barn och vuxna i skolan blir på så vis tydlig för alla inblandade. Trots att barnen uppfattar skolan som sin arbetsplats, och skolarbetet som sitt arbete, så är de inte "riktiga arbetare" varken i sina egna eller i andras ögon. De uppfattas primärt heller inte som arbetare utan som skolbarn (ibid.:142, 149). Kanske kan barns dagliga transformation mellan disciplinerad elev och lekande barn

bäst sammanfattas just i beteckningen skolbarn. De är barn som går i skolan, med alla de förväntningar och begränsningar det innebär.

Uppfattningen om att barn inte arbetar är alltså en paradox, då de utför både avlönat och oavlönat arbete samtidigt som de har skolplikt samt andra åtaganden. Att vuxna inte ägnar sig åt lek är också något av en osanning då många vuxna hänger sig åt icke-produktiva nöjen som exempelvis brädspel, sport, dataspel, dans och lajv. Också vuxna kan agera omoget, de kan ha utvecklade förmågor inom många olika områden, och många vuxna slutar aldrig att leka. Det finns dock en skillnad på barn som leker ”naturligt” och vuxna som inte slutar leka. Lek är knutet till ålder och betyder därför olika saker beroende på om det är vuxna eller barn som leker.

Barns arbete och deras rätt till fritid och lek värnas i FN:s konvention om barnets rättigheter. I artikel 31 slås det fast att ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet”. Artikel 32 fastställer att ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till skydd mot ekonomiskt utnyttjande och mot att utföra arbete som kan vara skadligt eller hindra barnets utbildning eller äventyra barnets hälsa eller fysiska, psykiska, andliga, moraliska eller sociala utveckling”. Detta ska ske genom sociala åtgärder och lagstiftning där minimiålder för arbete och reglering av arbetstid och arbetsvillkor regleras.<sup>1</sup> I barnkonventionen finns alltså barns rätt till lek tydligt uttalad, men observera att barnkonventionen inte säger att barn under inga villkor ska arbeta, villkoren för barns arbete ska däremot vara noga reglerade. Barnkonventionen har kritiserats för att bygga på en syn där det endast existerar en ”korrekt barndom”, och att den bygger på västvärldens syn på barn och deras position i familjen och samhället (Jenks 1996:122f). Att barnkonventionen explicit inte uttrycker att barn är undantagna arbete kan ses som en eftergift åt, och ett erkännande av, att barn faktiskt på många håll i världen är inbegripna i olika former av arbete.

### *Barns governerade vardagsliv*

Barn i vår del av världen har inte frihet att röra sig som de vill, eller att ägna sig åt de aktiviteter de vill. Deras liv är mer styrt, disciplinerat och governerat än någonsin tidigare, och kan ses som den mest intensivt styrda sektorn i den mänskliga existensen (Rose 1989, jfr Qvortrup 1994b). Detta sker bland annat genom strukturerad, organiserad och övervakad lek i grupp och andra peda-

<sup>1</sup> Hämtat från [http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file\\_archive/020521/a2fe-55424340e999aed047eb281537d7/fn\\_891120.pdf](http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file_archive/020521/a2fe-55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf) 2012-10-29

gogiska aktiviteter som upptar allt mer av barns fria tid (McGushin 2011:133). Barndomen har i stor utsträckning blivit en tid som formas av vuxnas uppfattningar om vad den bör innehålla, vad som är lämplig och sund lek och vad barn kan och inte kan. Fritiden organiseras allt mer och underställs institutionell ledning (Steinsholt & Øksnes 2003, Øksnes 2011:39, 43, 157). Dessa omständigheter kan tolkas som att också barn, precis som vuxna i det individfokuserade samhälle vi är en del av, har allt större krav på sig att det de ägnar sig åt ska vara nyttigt, meningsfullt eller utvecklande.

Att barns lek övervakas och bedöms är även en konsekvens av den normaliseringsprocess som vuxna placerar in barn i. Enligt Foucault fungerar den normaliserande blicken som ett disciplinärt maktverktyg som sorterar in beteenden i ”normalt” och ”onormalt” att spegla det egna beteendet mot. Vi bedöms inte utifrån vad vi själva uppnått, vi bedöms utifrån vad alla andra gör (Foucault 1979:183f, Schwan & Shapiro 2011:120). De fungerar självuppfyllande genom att då människor ständigt bevakas och bedöms ändrar de sitt beteende för att passa in (Hörnfeldt 2009:14ff, Øksnes 2011:43, 157). I det här fallet fungerar den normaliserande blicken genom vuxnas bedömning. Normaliserande processer är starkt kopplade till synen på barns utveckling, där det finns rätt och fel, och en uppfattning om ett ”normalt” barn (jfr Hörnfeldt 2009). Barn blir föremål för den normaliserande blicken ibland annat i förskolan, i skolan, inom barnhälsovården, på fritidshemmet och i fritidsaktiviteter. Blicken ”manifesterar utsattheten hos de som ses som objekt och objektifieringen av de som utsätts” (Foucault 1979:185, min översättning). Barn blir då objekt för andras omsorger, men också för bedömning. Då de har den position i samhället de har – där de är underställda vuxna och samtidigt helt beroende av vuxnas beskydd och omvårdnad – blir objektifieringen i den normaliserande blicken dubbelt verkande, då barn knappast har någon chans att påverka de normer de bedöms efter.

Även barns platser för lek kontrolleras, speciellt i urbana miljöer. Exempelvis så är barns lekplatser och skolgårdar utformade för att barnen ska kunna övervakas och för att trygga deras säkerhet. De ger inte heller utrymme för den marginella lek som anses som olämplig eller farlig (Øksnes 2011:72f, 39). Staden är full av hårt trafikerade platser och av andra slags farliga miljöer där de kan skada sig, vilket gör att barn inte får röra sig ensamma i staden i samma utsträckning som tidigare generationer. Även stadsutglesning gör barn beroende av föräldrars vilja att skjutsa till och från kamrater eller fritidsaktiviteter (Björklid 2003, Nyström 2003). Inte heller mindre samhällen och landsbygden är säkra, då bland annat skogen och vattendrag innebär faror i form av fallolyckor och drunkning. Även där är bilar ett hot som gör exempelvis vägen till och från skolan osäker.

Barns säkerhet har alltmer kommit att diskuteras och kontrolleras. Detta är i mycket en fråga om att barn är mindre än vuxna, och därmed mer ömtåliga, men det är också en konsekvens av uppfattningen om att vi lever i ett risk-samhälle, ett samhälle som alltmer präglats av faror och hot, och hanteringen av dessa (Beck 2000). Det som kännetecknar risksamhället är att hotet inte bara kommer utifrån, farorna lurar också inom den förut så trygga sfären: i förskolan, på lekplatsen, i det egna bostadsområdet, i det lilla samhället där alla vet vilka alla andra är. Media har ökat människors medvetenhet om att potentiellt farliga personer - som kan skada barn eller utnyttja deras sårbara position - kan finnas överallt (jfr Björklid 2003). Risksamhället kan ses som ett resultat av utvecklingen där vi gått från att vara ett samhälle med fokus på industri och tillväxt till ett mer reflexivt modernitetsprojekt. En ökad individualisering av sociala skillnader och ett minskat förtroende för experter är två delar av detta projekt, en ökad riskhantering ett tredje (Beck 2000). I det senmoderna samhället får barnet därmed en ambivalent position, då det både får ta större ansvar för sin egen situation, samtidigt som det är mer governingerat och övervakat än någonsin tidigare (jfr Qvortrup 1994b, Jans 2004, Rose 1989).

### *Medforskningen som lek eller arbete?*

Medforskningen var i allra högsta grad präglad av att vara ett arbete, och uppfattades också så av barnen. Den gav sig inte ut för att vara på lek, och i sin struktur påminde den om en arbetssituation. Samtidigt såg nog också några av barnen det som en chans att komma ifrån den mer formaliserade undervisningen. De flesta av de deltagande barnen tog någon gång tillfället i akt och förvandlade forskningen till en leksituation. Matforskarklubbens möten hölls avskilda från resten av klassen, i mindre utrymmen och undan från lärarens bevakande ögon. Det gjorde mötena till något annat än det som hände i klassrummet, och skapade fickor och utrymmen för att frångå den form av disciplinering som sker i undervisningen.

Det fanns flera tillfällen när barnen gjorde om medforskningssituationen till en leksituation, och där de positionerade sig utifrån roller kopplade till lek och skoj snarare än till allvar och arbete. Bland annat kunde det bli en ganska så pratig och skojfrisk stämning när gruppen med flickor i den första skolan träffades. De var ofta ute i väldigt god tid och satt och väntade på mig inför våra möten, något som jag upplevde som att de såg det som en chans att skaffa sig lite extra rast där de kunde prata och skratta, som i följande exempel:

När jag kommer till klassen är Johanna, Minna, Maria och Elin redan på plats, och jag inser att de suttit där ett tag. Då vi växlar mellan det tidiga och det sena passet för grupperna är det inte alltid självklart när vi börjar. Idag förstår jag att de utnyttjat situationen för att slippa lektionen. Jag frågar dem om de har suttit där och låtsats jobba, och kallar dem för luringar.

*Fältanteckningar 2010-03-14*

Även under de ostrukturerade delarna av Matforskarklubbens möten, exempelvis när de ägnade sig åt praktiska förberedelser inför fältarbeten och presentationer, hade samtalen och samvaron en mer informell karaktär med mer skratt och lek, som här mot avslutningen av första terminen och i slutet av den dagens möte:

De tittar på bilder och stämningen är lite uppskruvad. De flamsar runt ett tag. De börjar bli sugna på rast och jag säger att vi väl nästan är klara. Jag fortsätter med att tala om att de inte har någon uppgift till nästa vecka, istället träffas vi och pratar om presentationen, lägger över de sista bilderna och avslutar. Flickorna pratar ironiskt om miljömärkning och kravmärkt. Någon viskar: ”vad mycket vi gör”, väl medveten om att jag fortfarande spelar in, och sjunger in i mikrofonen. Sen skyller de på varandra. ”Tomtegran och juleglögg” säger Maria in i mikrofonen ett antal gånger och Minna låtsas ha konsert.

*Fältanteckningar 2009-12-01*

Exemplet visar på hur leken kan ha olika funktioner. Här kan den ses som ett utlopp för en rastlöshet inför en stundande ledighet, ibland kunde den ses som en slags flykt undan medforskningens förpliktelser, men lika ofta kunde den ge upphov till nya idéer och planer. Leken och skrattet kan således ses som skapande krafter (jfr Huizinga 2004), krafter som i det här fallet fungerade som en ventil, men som ofta också fungerade konstruktivt och förde arbetet framåt.

Samtidigt är medforskningen en form av disciplinering. Jag kan inte komma ifrån min roll som vuxen och som företrädare för universitetet. Även relationen mellan lärare och elev präglas av förhållandet mellan professionell och klient som finns inbyggt i skolsystemet (Samuelsson 2008:149), en omständighet som också jag har fått ta med i beräkningen och delvis anpassa mig efter. Det hade inte varit fruktbart för den här avhandlingen om jag hade låtit leken ta överhand, inte heller hade det varit förenligt med det jag lovat barnen: att visa hur forskning går till och guida dem genom den processen. I de flesta fall hanterade de emellertid medforskningssituationen som ett arbete, då



de tog ansvar för att arbetet skulle bli utfört och att det skulle bli bra gjort. Samtidigt bidrog deras syn på medforskningen som ett arbete att den också kunde upplevas som ett måste. Extra tydligt blev det i pojkgruppen i den första fältarbetsetappen, där tre av deltagarna tröttnade en efter en. Den första pojken hoppade av ganska tidigt, medan de andra två var med fram till sista etappen: att skriva ihop resultaten i en tidning. En av orsakerna till avhoppet var antagligen den utdragna processen, Matforskarklubben träffades i nästan två hela terminer. En annan orsak var antagligen att själva skrivandet hade en ännu tydligare prägel av (skol)arbete än de tidigare aktiviteterna inom Matforskarklubben (jfr *ibid.*).

### *Barns ansvar*

Det faktum att lek är starkt förknippat med barn används som skäl för att inte involvera dem i forskning och liknande. Barn är, liksom pensionärer, en grupp som ska vara undantagen arbete. Argumentet ”barn ska få vara barn, barn ska få leka” är ett ganska effektivt sätt att stänga ute barn från mer allvarliga uppgifter i samhället. Vem vill argumentera mot barns rätt att leka? Att barn utesluts från mer ansvarsfyllda uppdrag handlar i viss mån om att de inte anses kompetenta, men också om att värna deras position som de som är utan ansvar. Med de rättigheter och skyldigheter som förknippas med barn och vuxna så följer ansvarsfrågan. Vuxna har ansvar för att ta hand om, uppfostra och skydda barnen, och omvänt ska barnen tas om hand, bli uppfostrade och slippa ansvar för stora och betungande frågor. Barn får ta ett ganska stort ansvar för sin egen utveckling, för att göra sina läxor, för att sköta sig i skolan, för yngre syskon och så vidare (jfr Samuelsson 2008). Det finns också många barn som får ta ett alldeles för stort ansvar hemma, exempelvis barn med missbrukande föräldrar. Att vara utan makt är inte detsamma som att vara utan ansvar. Även barn påverkas av den syn på individens ansvar för sin egen utveckling och sitt eget välbefinnande som präglar samhället i stort.

Barn ses inte längre bara som produkter av sin ålder, utan som agerande kompetenta individer. Däremot är de inte helt autonoma, och till stor del är de också governing subjekt, och därmed i hög grad ansvariga för sig själva i många olika situationer. Barnens roll i medforskningen kan också jämföras med barns uppfattning om sig själva som lärande subjekt i skolan. De placerar in sig själva i det som kan kallas för ett utbildningsprojekt, och i vissa fall går de längre än så i sin definition: de är i princip projektet och de utbildar sig själva. Detta korrelerar med barns egen syn på sig själva som blivande, ”becomings”, på väg mot att bli vuxna, där lärandet kan vara både ett arbete och en

investering för framtiden (Samuelsson 2008:142f, 149, 160, Qvortrup 1994b). Sådana tendenser visade också merparten av barnen som deltog som medforskare. Detta fick ofta konsekvensen att de trädde in och styrde upp situationer som fick en allt för stor prägel av lek, som i denna situation:

Jag frågar Ivar om han kan berätta för Johan vad vi har gjort sedan han var med sist. ”Vi har suttit vid datan” säger Ivar. ”Vad har vi gjort där då?”, frågar jag. ”Skickat hjärtan” skojar han. De andra skrattar, och Jacob säger ”Nej, det har vi inte. Vi var tvungna att hejda dig från att skicka hjärtan”. Jag frågar: ”Vem var det vi mejlade då?”. ”Någon kärring som lagar mat”, svarar Ivar. Love säger att han inte riktigt kommer ihåg, men att vi skulle ta reda på vilken mat och vad den innehöll. ”Så hade vi valt ut köttfärssås och spagetti” säger Jacob. ”Italiensk var det ju”, säger William, ”och det var typ råköttigt”. ”Alla ingredienser var faktiskt från Sverige”, säger Hjalmar, ”så det är varken italiensk eller osvenskt”. ”Så vi har följt lite den rätten bara?”, frågar Robert. ”Följt och följt”, säger Hjalmar, ”vi har bara skickat ett mail, men det stod ungefär vilka kryddor de använde och att köttfärsen var från Sverige”.

*Fältanteckningar 2009-11-24*

Exemplet ovan visar hur barnen såg medforskningen som ett arbete, och att de tog ansvar för att det skulle bli utfört, och för att uppdatera andra i gruppen om vad som gjorts, men också hur de blandar ansvarstagande med lek. Det visar dessutom hur just lekfullheten kan föra diskussionen i gruppen framåt, och få barnen att tänka igenom vad de faktiskt har kommit fram till. Lekfullheten kan alltså både orsaka en form av disciplinering inom gruppen, samtidigt som den fungerar som en konstruktiv kraft (jfr Huizinga 2004). När jag läser igenom fältanteckningarna kan jag se att mötena följde ett tydligt mönster där barnen verbalt uttryckte sitt ansvar för att driva processen framåt i diskussioner, planering och så vidare. Medforskningen var deras projekt och således också deras ansvar. Även om jag ibland fick frågan om inte jag kunde vara med som stöd vid exempelvis fältarbetet så fick jag aldrig någonsin frågan om jag kunde genomföra det i barnens ställe, med undantag av färdigställandet av skoltidningen där jag och den kvarvarande pojken i gruppen delade på ansvaret.

### *Barns motiv för att medverka i forskning*

Från barnens perspektiv fanns det fler urskiljbara motiv för att de valde att vara med i forskningen. Genom deras forskningsfrågor fick jag bland annat signaler

om barnens intresse för miljörelaterade frågor såsom ekologisk mat, matsvinn och transporter. De såg dessa frågor som viktiga att undersöka. Vissa av barnen hade ett intresse för forskningen som sådan, och det i sig visade sig som en tydlig motivation i uttalanden och ageranden. Detta stämmer väl överens med de skriftliga utvärderingar vi fick in i slutet av BAMM. Där framkom att de flesta hade uppskattat sin medverkan i projektet, och en synpunkt som återkom var att fler barn i andra skolor också borde få möjligheten att delta i projekt av det slaget (Hillén 2013:79). Det tyder på att forskningen som sådan upplevdes som viktig, då nyttan av barns medverkan i forskningen poängterades.

Åsikter av liknande slag återkom även i Matforskarklubben, men då var det snarare deras eget deltagande som betonades. Exempelvis så artikulerade pojken som till sist var den enda deltagaren kvar i sin grupp att han gärna hade fortsatt ett tag till. Det var samma pojke som delade ansvaret för skoltidningen med mig, och som tidigare först ingått i min grupp under det tidigare BAMM-projektet. Han hade alltså fortfarande motivation kvar, trots att han lagt nästan två läsår på forskning under min handledning. Han framförde särskilt argumentet att det var roligt att forska i ett avslutande samtal om hur han upplevt forskningen. Även flickorna på samma skola, de som bestämde sig för att fortsätta trots att jag trodde att de tappat motivationen, gav signaler om att de deltog för att de tyckte att det var roligt. I vissa fall verkar också en av drivkrafterna för medverkan vara att ägna sig åt något som låg utanför det ordinarie skolarbetet. Även om barnen verkade uppleva medforskningen som ett slags arbete, så var det inte riktigt lika mycket arbete som skolarbetet. I medforskningen fanns tillfällen för barnen att umgås med varandra på ett annat vis än under de lite striktare förutsättningar som gäller i ett klassrum, där exempelvis tystnad är viktigt för arbetsron. Som jag tidigare har beskrivit erbjöd medforskningen också utrymme för lek och skratt, vilket i sig kan ha verkat lockande för att medverka. Detta kan utvecklas vidare med hjälp av begreppet lekfullhet.

Lekfullhet förknippas vanligen med barn och unga, men den kan också ses som en drivkraft. Enligt sociologen Mike Featherstone är lekfullhet ett nyckelbegrepp för att förstå den postmoderna individen, främst som konsument (Featherstone 1991:84). Lekfullhet, i Featherstones mening, är också ett begrepp som beskriver *varför* människor engagerar sig i konsumtion, utbildning eller fritidsaktiviteter som inte är nödvändiga för dem, och poängterar att människor kan drivas av lekfulla mål (ibid.). Begreppet är även användbart för att förstå barnet som forskare, och vad som driver dem att delta i projekt av det här slaget. Med lekfullheten som drivkraft kan barnen dessutom erövra vuxenkompetenser; att ställa frågor och ta reda på svaren är ett sätt att tillägna sig kompetenser som inte nödvändigtvis förknippas med barn.

Också kulturhistorikern Johan Huizinga (2004) talar om drivkrafter, men i detta fall lusten att leka, och då inte bara bland barn. Trots att leken har en betydelse för kulturalstrande och bygger på frivillighet drivs den framförallt av den spänning som den ger (jfr Gustafsson 2002:26). Att lekfullheten värdesätts i den vuxna världen genom att även vuxna leker kan innebära att också barnsliga kompetenser uppvärderas. En lekfull situation kan också vara en träning inför ett mer allvarligt uppdrag, som i det här fallet när flickorna övade in den lektion de ska hålla inför andra elever:

”Då kör vi” säger jag. Klassen i klassrummet utanför har musik på schemat och flickorna sjunger med i låten. Jag frågar om ska vi börja och de skrattar och skojar om hur många vi är. Johanna rabblar upp presentationen i rasande takt, och säger sen: ”Maria, du säger ju inget”. ”Men jag vill ju vara i bakgrunden”, säger Maria då. ”Men du Minna, vill du säga det här: Hej, vi tänkte göra det här och det här”. ”Ja!”, svarar Minna. ”Säg det då”, säger Johanna. ”Ja, hm”, säger Minna och skrattar. Minna säger: ”Hej och välkomna, tack för att vi fick komma”, ”nej”, säger hon sen och skrattar. ”Det säger ju du i slutet”, säger någon och Minna säger återigen: ”Tack för att vi fick komma, nu är vi klara här, vi ville bara se hur många som lyssnar!”. De skrattar. ”Nä, men hej, vi tänker fråga några frågor och visa några bilder”, försöker hon igen.

*Fältanteckningar 2010-03-14*

Det är tydligt att leken fungerade som en slags träning, flickorna i utdraget lekte sig fram till hur de senare skulle bete sig och vem som skulle säga vad när de stod inför klasserna. Minna utmanade de andras uppmärksamhet, och hon satte också formen för hur en presentation går till på prov, då hon började med att avsluta och tacka för sig, för att sedan börja i rätt ände.

Jag tror att lekfullhet, både i traditionell bemärkelse och i Featherstones mening, är ett av barnens viktigaste motiv för att delta i denna typ av projekt, eftersom den innefattar viljan att testa färdigheter och förmågor och få ny kunskap. Lekfullhet kan dock bli ett problem för processen i stort, och för deltagarna, om den används för att testa gränser eller för att störa de andra i gruppen. I medforskningen kombineras följaktligen två betydelser av lekfullhet; dels fungerar den som motivation, dels kan den betraktas som inställning. Om den används på ett kreativt sätt, eller blir en drivande kraft som styr forskningen i en eller annan riktning, kan den vara en verklig fördel. En lekfull attityd till forskningen kan leda till nya infallsvinklar och resultat. Det mer lekfulla sättet att lösa vissa av forskningens utmaningar kan också ha sina fördelar. Även vuxna forskare har ibland märkt att ett barnsligt tillvägagångssätt kan vara

lämpligt, att ställa naiva frågor kan ge oförutsedda svar och få folk att sätta ord på händelser och känslor de annars inte skulle ha beskrivit.

## Situationell kompetens

I det här avsnittet kopplar jag analysen av barns kompetenser till frågor om hur de deltagande medforskarna gör bruk av sitt aktörskap, och till deras positioner som subjekt i medforskningen. Jag börjar med att redogöra för begreppen aktörskap och subjektspositioner för att sedan visa på hur deras positioner sett ut och hur jag har tolkat dem. I medforskningen fanns redan existerande maktrelationer, men de omförhandlades också och nya skapades, vilket jag diskuterar. Vidare beskriver jag de tillfällen i medforskningssituationen som mer gränsade till kaos än ordning, och där maktrelationerna ställdes på sin spets, och ändrade karaktär. Utifrån ett intersektionellt perspektiv kan barnens agerande också säga en del om hur kön och ålder användes, och i vissa avseenden förstärktes i medforskningen. För att se processen från ett annat perspektiv analyserar jag dessutom barnens kompetens, och det som eventuellt utmärker den, utifrån begreppen omogen sociologi och annorlunda jämlika.

### *Barn som subjekt och aktörer*

Barbro Johansson har tolkat barns agerande i olika situationer som ett sätt att förhålla sig, bete sig och presentera sig utifrån specifika diskurser. Barnet kan då gå in i situationen som ”lydigt skolbarn”, ”dataexpert” eller som ”leksabotör”. Hon formulerar det som att ”Individer går in i dessa positioner som subjekt; subjektspositionen är alltså den individuella tolkningen av en position och olika individer intar samma position på olika sätt” (Johansson 2000:47). Barns subjektspositioner skall alltså inte ses som statiska eller förutbestämda, snarare har barnet många olika handlingsmöjligheter utifrån hur han eller hon tolkar situationen, och från det utgångsläget kan både barn och vuxna som subjekt och aktörer i forskningsprocessen problematiseras. Under fältarbetet framkom det att barnen agerade som medforskare utifrån ett antal olika subjektspositioner. Det handlade om tydliga ställningstaganden från barnens sida, där de positionerade sig i både agerande och åsikter. En möjlig tolkning av detta kan vara att de spelade ut olika roller som är knutna till de kompetenser de var i besittning av, men som också hörde samman med deras position i gruppen. Att positionera sig som ett medforskande barn innebar ett antal olika möjliga tolkningar.

Idén om aktörskap kopplas oftast till mognad, och förknippas därför mest med vuxnas subjektspositioner. Då barns aktörskap är nära förknippat med vilka kompetenser de tillskrivs, kan konsekvensen bli att aktörskapet fungerar exkluderande, eftersom barn i regel inte räknas som kapabla aktörer just på grund av sin brist på mognad (Lee 2009:70ff). Detta sammanhänger med den hierarkiska ordning där barn betraktas som underordnade vuxna i ett antal olika dimensioner: exempelvis psykologiskt, ekonomiskt och juridiskt (Alanen 1992, Qvortrup 1994b). Inom den humanistiska och samhällsvetenskapliga barndomsforskningen har barn kommit att betraktas som subjekt i sig själva, och inte bara som objekt för andras omsorger (Qvortrup 1987, James & Prout 1990), men det är viktigt att poängtera att subjektivitet bör uppfattas som ett aktivt blivande snarare än ett fast varande. Också enligt Foucault är subjektivitet inte något vi är, det är en aktivitet vi gör (McGushin 2011:134f). Barn kan alltså ses som subjekt med möjligheter och rättigheter, men de kan också betraktas utifrån hur de gör sig själva till subjekt genom olika processer (jfr Foucault 2003). Att se barn som kompetenta att delta i och genomföra forskning är ett ställningstagande (Kellett 2010, Kellett 2011, Hillén 2011), då en forskare som utgår från att barn är kompetenta förutsätter barns aktörskap, och att deras subjektspositioner omförhandlas i forskningssituationen.

En av medforskningens utgångspunkter är att gränsen mellan expert och ”beforskad” blir diffusare. Forskarens uppgift är då att hjälpa dem som deltar att uppnå kunskap om sig själva och sin omvärld, snarare än att själv producera kunskap (Gallagher 2008b:138). Den vuxne forskaren är alltså inte nödvändigtvis den som äger eller fördelar aktörskapet i medforskningssituationen. Barnen kan också ta det i anspråk, och göra någonting av det. Att forska handlar således till viss del om en inlärd kompetens, barnen lär sig att forska, men också om att ta tillvara de kompetenser som barnen tar med sig in i forskningssituationen, och som de omsätter till agerande. På det viset kan aktörskapet ses som ett uttryck för barns kompetens istället för att betraktas som en konsekvens av mognad.

De medverkande barnen i projektet var också ganska medvetna om sina kompetenser, och ibland stötte de på hinder för vad de bemästrade, som när pojkarna från den första skolan genomfört en intervju och berättade om hur det hade gått:

Jag frågar hur intervjun med måltidspersonalen gick. De säger att det gick bra. Jacob säger att det var svårt att hinna med att skriva ner både frågor och svar. ”Jag hann skriva ner svaren, men inte alla frågor, så man vet inte riktigt vad det är för frågor”. Ivar säger att han skriver för fullt och det är för jobbigt att skriva. Jag säger: ”Ni

kanske har upptäckt ett problem. Det är svårt att skriva ner svaren, det kanske är bättre att"... ”spela in”, fyller de i. Love säger att då får man med allting, exakt. ”Nästa gång vi ska göra intervjuer så kanske vi ska ha med något att spela in med”, föreslår jag.

*Fältanteckningar 2009-11-02*

Exemplet visar att barnen upplevde det som svårt att hinna med att skriva ner all information, och hur vi tillsammans resonerar oss fram till en lösning på problemet. Ett grundläggande strategi för att ta tillvara barns kompetenser är att den vuxne är uppmärksam på vad barnen är bra på, eller hur de föredrar att jobba. På det viset kan man som forskare undvika att vissa barn känner sig exkluderade eller obekväma i situationen (jfr Cahill 2007). Samtidigt är det oundvikligt att medforskarna stöter på hinder eller att det inte går som de har tänkt sig i forskningssituationen. Att inte spela in under en intervju kan också ses som ett ”nybörjarmisstag”. Insikten om att information kan gå förlorad i en intervjusituation om man bara antecknar är inte något som utmärker de här barnen, den insikten har de flesta som är nya inom kvalitativ forskning gjort, det kan ses som en metodologisk insikt som stärker forskaren inför framtida fältarbete.

### *Barns subjektpositioner i medforskningen*

För att bidra till förståelsen av barnens roll i medforskningen har jag gjort en analys av det som hände, och hur de positionerade sig som medforskare. Jag har tolkat barnens deltagande i Matforskarklubben som att de agerade utifrån fem olika slags framträdande subjektpositioner:

1. Det apolloniska barnet intresserar sig för forskning och genomför forskningen på ett rationellt vuxenliknande sätt.
2. Det dionysiska barnet föredrar lek och kaos och pressar andra att hålla ordning på honom/henne.
3. Det dominerande barnet talar om för de andra barnen vad de ska göra.
4. Det konventionella barnet följer strömmen och arbetar hårt men är ingen visionär.
5. Barnet som tar på sig rollen av en expert delar sin expertis med de andra i gruppen.

Det apolloniska barnet och det dionysiska barnet är hämtade från Chris Jenks teoretisering kring barndomen som en kontext- och historiebounden social konstruktion. De ska ses som modeller för förväntningar på hur barn är och bör

vara, och inte som sanningar om barns inneboende essens (Jenks 1996:70ff). Dionysos var som bekant vinets och festens gud i den grekiska mytologin. Hans förmågor var tvåeggade, dels kom han med glädje och gudomlig extas, dels med brutalt ursinne<sup>2</sup>. Det dionysiska barnet får symbolisera det korrupta, men också det vilda och naturliga. Apollon var ljusets och konsternas gud och förespråkade måttfullhet och människans insikt om att hon inte har någon större makt, inte ens i att forma sitt eget öde.<sup>3</sup> De två modellerna är varandras motsatser och får stå som sinnebilder av två förhärskande diskurser om barn. Punkt tre till fem i listan är exempel på subjektpositioner som framträder tydligt i forskningsmaterialet, och som kompletterat Chris Jenks dikotomiska modell som den figurerar i punkterna ett och två. Mycket ryms emellan mörker och ljus, och mellan kaos och ordning. De tre sistnämnda punkterna representerar ett fåtal av många möjliga positioner i medforskningen, men det är de som framträtt tydligast i barnens görande när jag analyserat materialet från Matforskarklubbens aktiviteter.

Det är viktigt att påpeka att subjektpositionerna till stor del är temporära, de tar form i forskningssituationen, de är föränderliga och de är inte alltid kopplade till ett specifikt barn. De kan också kopplas till dominerande diskurser, där barnen agerar utifrån sina uppfattningar av de förväntningar som de känner till, både från samhället, skolan, från vuxna och från andra barn (jfr Johansson 2000). Trots att barnen går in och ut ur dessa positioner är vissa av dem mer permanenta och kopplade till dynamiken i gruppen. Även om jag försökte se till att alla skulle ha lika stort inflytande och ta lika mycket plats i samtalen under våra möten i matforskarklubbarna, var detta inte alltid fallet. Det blev klart ganska tidigt vilka barn som tog på sig ledande positioner i de olika grupperna, men det dominerande barnet var inte alltid den som drev gruppen framåt på ett konstruktivt sätt. Att leda och att dominera behöver inte betyda samma sak, och ofta kan det apolloniska barnet, eller barnet som har positionen som gruppens expert vara den som leder, då de andra barnen har förtroende för honom eller henne. Speciellt tydligt blev det i pojkgruppen i den första etappen, där två av pojkarna växelvis delade på ledarskapet, och där de båda växlade mellan positionen som expert och positionen som barnet som pratar och agerar på ett vuxet vis.

Både det apolloniska barnet och barnet som uppträder som expert ligger väldigt nära idén om det kompetenta barnet, då de får sägas representera värden som ligger nära ett moget agerande. Inte sällan visar de upp verbala och analytiska förmågor som inte vanligtvis förknippas med barn, och kompetenser

<sup>2</sup> Hämtat från [http://www.greekmythology.com/Other\\_Gods/Dionysus/dionysus.html](http://www.greekmythology.com/Other_Gods/Dionysus/dionysus.html) 2012-11-22.

<sup>3</sup> Hämtat från <http://sv.wikipedia.org/wiki/Apollon> 2012-11-22.



inom exempelvis det tekniska området. Det apolloniska barnet tilltalar också omgivande vuxna, mig inräknad, på ett vis som gör att det får ganska stort spelrum. Hon eller han kan ofta resonera sig fram till lösningar på olika problem, argumentera för sin sak och få med de andra på sin idé. Det visade sig inte minst genom att de barn som tagit den positionen i Matforskarklubben fick stort utrymme i våra dialogbaserade möten. Det apolloniska barnet skulle kunna tolkas som att det har en medvetenhet om diskurser som rör ”vuxenhet”, och att det anpassar sitt beteende utifrån dem. En annan möjlig tolkning är att min kännedom om vad som tillhör ett ”vuxet” respektive ett ”barnsligt” beteende styr min tolkning av barnet ifråga. Då kan man undra vem av oss som egentligen är mest styrd av de omgivande diskurserna, jag eller barnet.

Medforskarna har ställts inför en del knepiga uppgifter och då har de haft nytta av vissa barns kompetenser som experter på olika områden. Det har dock inte alltid varit helt friktionsfritt. Genom att ta på sig rollen som expert och guida de andra genom krångliga uppgifter eller tekniska utmaningar fick dessa barn respekt, men de kunde också irritera de andra genom sin ”besserwisserattityd”. Under ett av Matforskarklubbens möten tog en pojke en ganska så ledande roll i arbetet med PowerPoint-presentationerna, och de andra två pojkarna fick mest sitta bredvid och titta på. Den obalansen uppvägdes när det var dags att förbereda nästa presentation. De två pojkar som tidigare suttit bredvid hade arbetat i par under en del av fältarbetet, och fick följaktligen själva ansvara för att PowerPoint-presentationen av den undersökningen blev gjord. Då fick de chans att prova den kunskap som pojken i expertrollen hade förmedlat till dem och de färdigställde en fin presentation.

Vissa subjektspositioneringar möjliggjordes av situationen som sådan, och av upplägget för matforskarklubbarnas möten. Andra fanns redan etablerade i gruppen, och i skolmiljön. De som inverkade produktivt på forskningsprocessen uppmuntrade jag, eller så försökte jag att inte påverka dem åt något håll. När de däremot hindrade eller distraherade de andras arbete valde jag oftast att ta kontroll över situationen. Som handledare försökte jag se till så att alla blev delaktiga, men ibland överskuggade vissa subjektspositioneringar andra, vilket även är en av poängerna med den analys jag gör i detta avsnitt.

### *Iscensatta forskarpositioner*

Barnen hade redan en förståelse av vad forskning är – de var medvetna om diskursen kring forskning – och det påverkade hur de tog sig an uppgiften som medforskare. Förståelsen skar igenom alla de positioner som barnen visade prov på, oavsett om de valde att agera med eller emot den, men framförallt tog den sig uttryck i det apolloniska barnets agerande, då det barnet tog forsk-

ningen på allvar och iscensatte en tämligen traditionell forskarroll. Featherstone talar om ”det uppträdande jaget”, ett begrepp som sammanfaller med den narcissistiska konsumtionskulturens allt större fokusering på yta, uppträdande och hantering av intryck. Individerna har alltmer kommit att spela de roller som är åtråvärda och dessutom blivit allt mer medveten om sitt eget uppträdande (Featherstone 1991:123ff). Om jag ska knyta ”det uppträdande jaget” till barns olika subjektspositioner som medforskare så tar jag fasta på det som jag tror är centralt. Jag tolkar det som att han med begreppet vill visa på människors ökade möjligheter att bli den man vill bli, att människor numer inte vanligtvis föds in i ett yrke, in i en social position, eller med en utstakad livsbana framför sig. Om möjligheterna finns, även om de i viss mån är skenbara, att stöpa formen för sig själv är det oundvikligt att barn också påverkas av det. Det senmoderna samhället uppvisar ett otal möjliga vägar att gå, om inte annat illustreras detta i en fråga som barn ofta får: Vad vill du bli när du blir stor? Om barn kan hoppa över steget ”när du blir stor” i den frågan, varför inte ta möjligheten att agera ut en yrkesroll som de i annat fall skulle få vänta minst 15 år på? Det apolloniska barnets iscensättning av en åtråvärd forskarroll kan då tolkas som ett svar på individens ökade möjligheter, även barn funderar mycket på sin framtid och vad de vill ägna sig åt senare i livet.

Det apolloniska barnet intar en reflexiv position, och utgår mer från sina egna intresseområden när det är dags att formulera forskningsfrågor än vad exempelvis det konventionella barnet gör. Samtidigt kan det tänkas att det apolloniska, inte sällan lillgamlas, barnet återupprepar vuxnas värderingar, men som motvikt kan det påpekas att även vuxna hämtar argument från andra för att underbygga sina påståenden och sina åsikter. I den här dialogen mellan två av medforskarna speglas det som massmedia och samhällsdebatten fokuserade mest på vid det här tillfället, den globala ekonomiska krisen:

Jacob säger att de sa att de haft lite ekologiskt förut, på salladsbordet och så, men de hade inte råd längre med det. ”Sa de varför de inte hade råd?”, frågar jag. ”För att de hade mindre pengar”, svarar Jacob, ”att vår skola inte har pengar”, inflikar Ivar. ”Det kan också vara en intressant sak att gå vidare med”, säger jag, ”att ta reda på om det är så att skolan får mindre pengar för varje elev eller portion”. ”Jag förstår inte vad pengarna skulle ha gått till”, säger Jacob, ”för vi har inte fått någon ny grej på skolgården, vi har inte fått någon gymnasalsgrej”. ”Men det är väl ekonomisaken, krisen” säger Ivar. ”Jag tror att det är det också, många blev arbetslösa, det gick åt mer pengar till dem istället”, instämmer Jacob.

*Fältanteckningar 2009-11-02*

Exemplet ovan är intressant av två orsaker: dels att barn tar in och använder sig av det som diskuteras mestadels av vuxna i samhället, dels att de drar egna slutsatser utifrån de fakta de förfogar över. Situationen visar också att barnen verkligen går in och ut ur olika subjektspositioner, då en av pojkarna, Ivar, ofta intog en skojfrisk attityd i Matforskarklubben och agerade som det dionysiska oförsiktiga barnet. Här visar han istället upp ett allvar och en analytisk kompetens och är en jämbördig partner i dialogen med pojken som ofta hade en ledande position.

I forskningssituationen sammanfaller ett antal kompetenser: barnens förmåga att förstå forskningens villkor, att kunna formulera forskningsfrågor, att vara kapabla att ta egna initiativ och våga sig ut i fält etc. På samma gång som medforskningen mobiliserade de kompetenser de redan hade med sig eller tillskansade sig under forskningsförloppet så fanns det också moment då deras arbete i Matforskarklubben tog sig ett mer lekfullt uttryck. Tidigare i det här kapitlet så har jag beskrivit tillfällena då arbetspräglade situationer gjordes om till leksituationer av barnen. Nu talar jag istället om tillfällena då situationens allvar krävde ett mer lekfullt tillvägagångssätt. Den lekfulla strategin tolkar jag som kopplad till deras förståelse för vad en forskare är, och för vad en sådan gör. I gestaltningen av den traditionella vetenskapsmannen var förebilden forskaren i ett laboratorium eller forskaren som ställer frågor för att ta reda på "sanningen" om något. Jag påstår att det kan vara fråga om att de "lekte" forskare, och i den iscensättningen använde de roller och verktyg de var bekanta med.<sup>4</sup> Iscensättningarna kan då förstås som omförhandlingar av vad som anses som ett barnligt respektive ett vuxet uppförande, då medforskarna gick utanför ramarna för vad som förknippas med den traditionella barnrollen. Iscensättningen av ett vuxet sätt att vara blev då ett redskap för barnen att ta till i exempelvis kontakten med vuxna, och de omförhandlingarna fortsatte också i avrapporteringsfasen. För att framstå som sakliga inför sina skolkamrater och lärare eller andra vuxna stramade barnen upp sig och visade upp sina mer seriösa sidor.

Att se barnens forskning som en form av iscensättning kan vara att utmana den bild av barns positioner som subjekt och som aktörer som jag tidigare fört fram, men jag menar att vi alla agerar ut olika roller (jfr Hellman 2010). Genom att tänka på barnens forskning på det viset kommer mångfalden av barns kompetenser fram tydligare. Ett barn som agerar ut den traditionella vetenskapsmannens roll eller ett apolloniskt barn som talar och betar sig på ett ickebarnligt sätt kan vara exempel på handlingar som omfattar en lek med

<sup>4</sup> Denna iscensättning kan även tolkas som en form av performans, vilket jag också har gjort i artikeln *Children as competent co-researchers. Exploring potentials and complications* (Hillén 2012).

både ålder och yrkesroller. Det apolloniska barnet kan mycket väl vara en ledare eller anta en konventionell subjektspostion beroende på situationen och hur gruppen är sammansatt, och experten och det apolloniska barnet kan ofta vara densamma. Lekfullheten kan ses som en övergripande kompetens som alla barn då och då begagnar, men också som en drivkraft för engagemanget i medforskningen.

Det som är verkligt anmärkningsvärt med de fem subjektspostioner som framträdde under fältarbetet är att de alla är aktiva positioneringar. Oavsett om agerandet innebar en position som bar forskningen framåt, eller stundtals fick forskningsprocessen att stanna upp, eller ta en annan vändning, så fanns det inga passiva barn i processen. Även i sitt motstånd var de aktiva, med ett undantag. En av pojkarerna var så trött på både mig och sitt deltagande i Matforskarklubben att han till slut, när jag kom in för att hämta dem till mötena vägrade möta min blick eller prata med mig. Han tog till slut en paus, och återkom tillsammans med de andra som hoppat av, när det var dags att dela ut skoltidningen med gruppens resultat till de andra eleverna. Samtidigt kan det förstås utifrån själva essensen av subjektspostioner, då de alltid görs utifrån specifika diskurser, och inte är något man är (Johansson 2010, McGushin 2011). Sett från ett annat perspektiv kan den höga graden av aktivitet som barnen visat upp ha ett samband med att det var de mest engagerade och motiverade barnen som deltog.

### *Maktrelationer i medforskningen*

Den extraordinära situation som medforskningen utgjorde ledde till positioneringar i och omförhandlingar av maktrelationerna i och utanför Matforskarklubben, och gjorde att något hände både i gruppen och på individnivå. En medforskningssituation blir följaktligen till i relationen mellan dem som deltar, och den utvecklas utifrån deltagarnas viljor och deras handlingar. Genom att studera just dessa relationer och det som sker under medforskningen hamnar fokus på hur makt görs och vilka effekterna blir (Gallagher 2008a:399). Fältarbetet visade att barnens subjektspostioner förändrades under forskningsprocessen, och med dem förändrades också maktrelationerna bland dem som ingick. Alla som deltog i Matforskarklubben hade möjlighet att påverka händelseförloppet. Barnen antog olika positioner som de tolkade utifrån sina individuella förutsättningar och förståelser (jfr Johansson 2000). Generellt kan sägas att deras deltagande i forskningen innebar en transformation, från att vara elever/barn till att bli medforskare.

Fältarbetet gav mig också många tillfällen att reflektera över min position som forskare och handledare. Min egen roll hamnade då i fokus, då jag dels

påverkade det som hände i grupperna och dels blev jag själv påverkad av medforskarnas agerande och det som hände i gruppen. Det kan uppfattas som ett ömsesidigt beroende, men också som nät av maktrelationer, där både barnen och jag själv ingick. Makt bör analyseras som något som cirkulerar (Foucault 1980), och var alltså in förbehållet mig och min vuxenroll. Tidigare har jag beskrivit hur barnens subjektpositioner förändrats och omförhandlats under medforskningens gång. I den konstruktivistiska anda jag är inskolad i ser jag även min egen forskarroll som en konstruktion, med möjlighet till ett antal olika subjektpositioneringar. Det finns flera möjliga roller som forskaren kan ta, exempelvis den där forskaren försöker agera på ett så barnligt sätt som möjligt eller den där forskaren agerar sin ”naturliga kontextuellt konstruerade” vuxenroll (Warming 2011:40ff). Om forskaren försöker genomdriva ett på förhand uttänkt program vid varje medforskningstillfälle kan det leda till att forskaren ses som en ”engagerad lärare” (Berggren Torell 2005), eller hamnar i rollen som en ”annan slags vuxen” (Brembeck et al. 2010:33). Vilka subjektpositioneringar forskaren väljer att ta har följaktligen betydelse för relationerna i forskningsgruppen, och min egen subjektposition påverkade således också maktrelationerna i medforskningen.

Barbro Johansson skriver om hur hon undvek lärarrollen under sitt avhandlingsfältarbete i skolmiljö, och fick istället inta en position som ”resurslärare” eller ”besökande förälder” (Johansson 2000:31). Hennes erfarenhet kan antagligen förklaras utifrån att hon föll inom den ålderskategori som barnen förknippade med dessa roller. Jag positionerade mig någonstans mellan dessa olika alternativ. Förutom min roll som vuxen forskare blev jag någon slags handledare, ordförande, lärare, kompis, ”storasyster” och stödperson. Det handlade alltså om en slags förskjutning där jag fick olika roller, allt utifrån vad som hände i gruppen, barnens behov osv. Min position kan förklaras utifrån min egen ålder i förhållande till barnens ålder. Det faktum att jag befann mig någonstans emellan åldrar som de kan relatera till bidrog antagligen också till att de lät mig gå in och ut ur olika roller. Jag var gammal nog att vara deras lärare, men jag föll troligtvis inte riktigt inom samma åldersspann som deras föräldrar, och jag var antagligen betydligt äldre än deras syskon. Möjligheter till hybrider av olika forskarroller hör också samman med vilken forskningstradition man räknar sig till (Bruselius-Jensen 2011:61). Genom att utgå från mitt perspektiv, att barnen skulle föra forskningen framåt utifrån sina intressefrågor, valde jag också att ta ett steg tillbaka. Min egen roll kan därmed ses som en form av hybridisering, där jag blev en annan sorts vuxen än en lärare, förälder eller någon annan representant för vuxenvärlden som barnen vanligtvis brukar referera till. Det är följaktligen inte bara barns subjektpositioner som förändrades i medforskningen, och maktrelationerna i

Matforskarklubben omformades kontinuerligt i takt med att de deltagandes subjektspositioner förändrades och utvecklades.

Matforskarklubbens samlade forskningsintressen fokuserade mest på vuxnas mat- och konsumtionsvanor. Det var överraskande för mig, då jag trodde att de skulle intressera sig för andra barn. De lät bland annat vuxna svara på enkäter, de ställde frågor till livsmedelsaffärers kunder och de intervjuade personal som arbetade där mat och godis säljs. En av grupperna intervjuade också vuxna som ansvarade för tillagning och planering av skolmaten i kommunen. Barnen uttryckte en viss förvåning över att vuxna faktiskt tog sig tid att besvara deras frågor, och att de blev tagna på allvar. Ett exempel på det kan man se i följande fall:

”Det är ju ändå ganska snabbt att svara inom sex dagar”, säger Johan. ”Är det ju inte”, säger Jacob. ”Jo, men hon har mycket att göra”, säger Johan. ”Varför skulle hon ha mycket att göra?”, frågar Jacob Johan. ”Det första är väl inte att svara fyra elvaåringar”, svarar han.

*Fältanteckningar 2009-11-24*

Att medforskarna intresserade sig för, och vågade ta kontakt med vuxna kan i sig ses som en förskjutning av vem som kontrollerade situationen i mötet mellan barn och vuxen. De satte upp reglerna, de genomförde jobbet och de förfogade över det insamlade materialet. Makt existerar endast via de handlingar som den uttrycks genom, och genom de nät av relationer där detta görs (Foucault 1991a). I dessa relationer finns ett antal möjliga subjektspositioner att välja på som gör att makten förflyttas och förändras inom nätverket (jfr Moore 1994, Johansson 2000). Att barn vänder på rollerna kan ses som ett exempel på att de tar makt över situationen. De förflyttar sina subjektspositioner från positionen som underordnad till att förfoga över makten och göra bruk av den. Med detta sagt menar jag inte att barn automatiskt är underordnade, snarare att de ofta placeras in i den kategorin. Makt rör sig i sidled, bakåt, framåt, runt och upp och ner utan att följa givna mönster. Den skiftar form och kan användas och utväxlas av samtliga som ingår i maktrelationen och mellan lärare och elever, mellan barn och forskare, mellan kompisar och mellan barn i varierande åldrar och av olika kön (Gallagher 2008b:145).

Det finns också tillfällen under fältarbetet där barnen har bemötts respektlöst av vuxna. Främst har detta skett när de gått fram till kunder som är ute för att handla matvaror av olika slag. Medforskarens artiga förfrågan om de kan ställa några korta frågor har då bemötts med snäsiga svar eller med tystnad. Det har inte hänt så ofta, men det kan ses som ett uttryck för den hierarkiska ordning där barn rangordnas lägre och inte behandlas med respekt. Det kan

också tolkas som ett sätt för vuxna att ifrågasätta barns aktörskap och av barn som subjekt i sig själva, det vill säga deras rätt att styra en situation utifrån sina motiv. I förlängningen kan det då vara ett försök att göra dem till objekt för vuxna att styra.

### *Omförhandlade subjekspositioner*

Matforskarklubben innebar ständiga omvandlingar av både barnens och mina subjekspositioner, och förskjutningar i vem som hade makt över det som skedde. Genom de handlingar som barnen utförde då de satt i möten, planerade och förberedde, fältarbetade, bearbetade materialet och när de övade in presentationer och genomförde dem omförhandlade de också sina positioner som barn och till varandra. Konsekvensen blev då att de bidrog till maktförskjutningar i gruppen och i förhållande till mig och andra vuxna. I detta låg också möjligheten till empowerment, då dessa omförhandlingar fungerade stärkande. Maktrelationer innefattar således inte bara barn i relation till vuxna, det handlar också om maktrelationen barn emellan (jfr Gallagher 2008b). Som jag tidigare visat på så konkurrerade barnen, och de roller de gick in i, om utrymmet i forskningssituationen. De barn som var vana att agera som experter, eller som i det här fallet som ledare, kunde bli väldigt upprörda när deras position hotades:

Elise sätter sig vid datorn i klassrummet och påbörjar en Power-Point, men de två andra flickorna vill sitta i ett annat rum. Elise blir irriterad, men följer motvilligt med. När jag och en av poj- karna är på väg ut från skolan så rusar hon förbi oss till det nedre kapprummet. Jag pratar med läraren som säger att hon ska lösa situationen. När vi går ut står Elise i hörnet i nedre kapprummet och läraren pratar med henne.

*Fältanteckningar 2011-11-24*

Jag fick be klassens lärare om hjälp att prata med Elise, eftersom jag var på väg ut med en annan elev som skulle fältarbete i den lokala mataffären. När vi kom tillbaka till skolan var konflikten ännu inte helt löst, den tog ny fart när de fortsatte arbetet med PowerPoint-presentationen:

Elise, Natalie och Hanna smågrälar om vilken bakgrund de ska ha. Det verkar som att Natalie och Hanna gjort det mesta av presentationen hittills och när det blir Elises tur börjar hon ändra bakgrunden på det som de redan har gjort. Stämningen blir inte bättre och jag försöker medla, men utan framgång. De kom-

mer inte överens, och jag försöker säga att det viktigaste är att de skriver in det de ska och så kan de fundera på presentationens utseende sen.

*Fältanteckningar 2011-11-24*

Jag är osäker på om konflikten i det här fallet handlade om att flickan, som vanligtvis dominerade gruppen, inte fick bestämma, eller om det handlade om att de andra tog beslut utan henne. Flickan som vanligtvis hade rollen som ledare var annars en drivande kraft i gruppen, men samtidigt uppstod ofta tvister som störde både deras forskning och våra gemensamma möten. Konflikten löste sig så småningom tack vare att läraren gick in och medlade, och de kunde komma till ett samförstånd i hur presentationen skulle se ut. Exemplet visar på vad som hände när rollerna omfördelades i gruppen, men också på problemet med att vara en ensam forskare med ansvar för många barn samtidigt. Det illustrerar också svårigheten med att träffa dem lite för sällan för att lära känna dem, eller hinna etablera ett djupare förtroende. I mitt fall träffade jag dem en gång i veckan under en begränsad period, och då var det mycket som skulle hinnas med.

### *Makt och exkludering*

Frågan om exkludering och urval är även den tänkvärd (jfr Gallagher 2008b), då vem som får delta, och vem som gör urvalet i allra högsta grad är en fråga om makt, och påverkar maktrelationerna både i och utanför gruppen påtagligt. Jag har själv tidigare påpekat att medforskningen bör vara öppen för alla och att det är angeläget att inte bara de ”duktiga” barnen engageras (Hillén 2011:58ff), något som dock kan bli ett resultat av en process där forskare, lärare, föräldrar och barn alla är delaktiga i en slags urvalsprocess. Jag hade två fall där föräldrarna av olika skäl inte gav sitt medgivande för barnens deltagande. I den första skolan visade både pojkar och flickor i en av klasserna intresse för att delta i Matforskarklubben. Nästa gång jag kom till skolan visade det sig att en av pojkarna inte fick tillåtelse att vara med, något som föräldrarna och läraren kommit överens om i samråd. Då han var den drivande i pojkgruppen bestämde sig de andra pojkarna för att inte heller delta. Förutom pojken vars föräldrar sa nej innan forskningen hunnit sätta igång så kom en flicka in lite senare in processen, men hon försvann snabbt ut då hennes föräldrar inte ville att hon skulle vara med. I barnkonventionen betonas både barns behov av beskydd och deras rätt till delaktighet, och det kan hävdas att föräldrarnas vetorätt i det här fallet krockade med barnens önskemål. Det har att göra med den vikt som samtyckeskravet har i forskningsetiska sammanhang, där barns



samtycke är underställt föräldrarnas, och i maktrelationen barn/förälder går föräldrarnas syn på barnens bästa först, men det skulle också kunna betraktas som ett brott mot barnkonventionen (se Skelton 2008).

Det var ibland svårt att förklara för andra intresserade barn varför bara vissa barn fick forska. I den andra fältarbetsetappen skedde ett urval redan innan jag kom till skolan, utifrån lärarens kunskap om barnen, en kunskap som jag själv saknade. Under båda fältarbetsetapperna skedde sålunda ett urval av deltagare, även om urvalsprocessen såg olika ut på de två skolorna. Detta hade att göra med att det som ensam forskare kan vara svårt att hantera alltför stora grupper, och också för barnens skull är mindre grupper att föredra. Att alla som vill får delta, eller att de som deltar får ut det maximala av sitt deltagande är alltså ett övervägande forskaren får göra, och som kan kräva ett ställningstagande även om det blir på bekostnad av att vissa barn ställs utanför processen. För maktrelationerna var detta avgörande, då jag och andra vuxna satte gränser för vilka barn som fick lov att delta, och därmed begränsade deltagandet till de ”motiverade” och ”intresserade” barnen. Redan i urvalsprocessen kan det antas att barnen som deltog fick starka signaler om att vuxna hade kontrollen över processen, och att det var vuxna som hade makten att säga ja eller nej. Samtidigt kan det vara så att det faktum att vissa barn handplockades istället stärkte deras status i maktrelationerna där andra barn ingick. Det kan ha bidragit till att göra deras medverkan i Matforskarklubben till något speciellt och angeläget, både för dem själva och för deras skolkamrater.

### *Kaos och ordning i medforskningen*

En av de stora komplikationer man kan möta som forskare i arbetet med barn som medforskare är att studien nästan aldrig utvecklas i den förutsagda riktningen. Verkligheten kolliderar ofta med forskningens mål och tidsplanering. Barns kompetenser drar i ett antal riktningar och forskaren som föreställt sig barn som kreativa och okomplicerade varelser kan bli besviken. Att barns involvering i forskning inte alltid blir riktigt som man tänkt sig finns det många vittnesmål om i litteraturen, exempelvis att man ska ”vänta sig det oväntade” (Bolzan & Gale 2011), men det mest talande begreppet jag har stött på är att beskriva det som händer som ”messiness” (Blaisdell 2012), dvs. att situationen spårar ur, blir stökig eller att det blir en allmän oreda.

Barndomsforskaren Michael Gallagher beskriver sina egna tillkortakommanden i försök att involvera barn i forskning. Hans arbete med deltagarbaserade fokusgrupper bestående av barn resulterade inte bara i att han styrde in barnen

mot sin egen forskningsagenda, vissa fokusgruppsträffar slutade i regelrätt kaos (Gallagher 2008b:142ff). Hans försök att göra grupperna hanterbara i antal deltagare exkluderade andra barn som befann sig i rummet. Flertalet av de barn som faktiskt var inkluderade vägrade utföra de uppgifter som han föreslagit. De tog det avsatta utrymmet i beslag och gjorde egna tolkningar av uppgiften, i det här fallet att bygga klossar, som de sedan välte över alstret som det enda barnet som fullföljde uppgiften hade byggt. På samma gång hade han också ett åtagande att skydda vissa barn från de andra barnens vilda framfart (ibid.:143). Som vuxen finns ett ansvar att se till att alla barn som deltar mår bra, och att ingen blir utsatt för något som kan såra eller skada dem.

Jag känner igen flera av de problem Gallagher tar upp, även om det aldrig blev lika stökigt som i hans exempel. Att gå in i en situation där barn engageras som medforskare kan jämföras med att stå inför ett vägval. Antingen följer man sin planen och styr processen mot det tänkta målet, vilket gör förloppet lättare att överblicka och vägen fram till användbara resultat mindre snårig. Eller så involverar man barnen i beslutsfattandet om vad som ska hända, och hur, vilket i sin tur får helt andra konsekvenser. Vägen från projektets startpunkt till dess ändstation kanske blir krokigare, men den kan också bli betydligt mer intressant och upplevelserna längs vägen rikare. Jag bestämde mig ganska tidigt i processen för att vara öppen och se vart barnens intressen skulle leda forskningen, ett beslut som jag stundtals ifrågasatt, men inte någon gång ångrat. Det här avsnittet är från mina allra första fältanteckningar när jag kom tillbaka till skolan som ingått i BAMB för att höra vilka i de två klasserna som var intresserade av att fortsätta forska om mat. Jag började med en kort presentation av idén kring Matforskarklubben och av mitt projekt för den ena klassen, och den inledande kontakten blev minst sagt rörig:

De har många frågor, och de flesta frågorna kommer från elever som sen visar sig vara intresserade av att vara med i Matforskarklubben. Även läraren ställer en del frågor. De frågor som kommer upp är bland annat när klubben ska träffas, om vi ska träffas en bestämd dag i veckan och vad man kan forska om. När jag gått igenom mina punkter frågar jag hur många som är intresserade och åtta barn räcker upp händerna. Vi bestämmer oss för att samlas i ett litet rum innanför klassrummet. En ångrar sig på vägen. Väl inne i rummet försöker jag berätta lite mer om hur det är tänkt, men blir hela tiden avbruten. På ett sätt är det positivt, det betyder att de är otåliga att komma igång och har många frågor. När jag säger att de ska få medlemskort sätter det igång stora diskussioner, samma sak när jag pratar om att vi eventuellt kan ha

ett medlemsblad eller en blogg. Jag berättar lite om tänkbara ämnen, och om hur man kan göra för att få reda på det man vill. De bestämmer sig för att dela upp sig i två grupper. Pojkarna bestämmer sig för att arbeta ihop och flickorna vill arbeta tillsammans. Två av pojkarna har väldigt svårt att vara still och lyssna på mig eller de andra när de pratar. En av dem sitter knappt på stolen och en annan pratar varje gång jag öppnar munnen. Efter en stund bestämmer sig den ena av dem för att ändå inte vara med och går ur rummet. Till slut tror jag att informationen om nästa veckas uppgift har gått in, fast jag får upprepa det tre gånger. Tanken är att grupperna ska fundera ut vad de helst vill forska om och hur de kan tänkas göra det och gärna skriva ner sina tankar. Vi bestämmer att vi fortsättningsvis träffas grupp för grupp så att vi hinner prata ordentligt och så att den andra gruppen inte får sitta sysslös under tiden, och för att undvika att vissa blir rastlösa.

*Fältanteckningar 2009-10-12*

Trots att mina första steg mot barns involvering blev lite stapplande, som framkommer i exemplet ovan, så blev de kommande kontakterna med just dessa barn mindre röriga. Matforskarklubben i den här klassen bestod fortsättningsvis av enbart flickor, då pojkarna ångrade sig, och antalet deltagare stabiliserades så småningom till fyra stycken. I den andra klassen var de medverkande också fyra stycken och att mötena med grupperna hölls separat underlättade för att hålla en viss ordning. Den lösningen var inte möjlig i skolan som ingick i min andra fältarbetsfas. Då antalet deltagare uppgick till sex stycken som dessutom delade upp sig i mindre grupper eller arbetade individuellt ställdes högre krav på min roll som handledare. Möjligheten att hålla alla sysselsatta och att samtliga ska känna sig hörda och sedda i gruppen minskar ju större grupperna blir, och då jag var den enda vuxna forskaren/handledaren sattes min simultankapacitet och min improvisationsförmåga på prov.

Det faktum att vissa barn tar kontroll över situationen och styr om den utifrån sina egna avsikter kan också vara svårt att tackla. Att makten omfördelas i situationen borde ju bara vara positivt, särskilt när syftet med forskningen är att se vad som händer när barn involveras med särskilt fokus på maktrelationer. Men hur ska man ställa sig till situationer då vissa barn inte alls vill forska utan i stället stör andra i gruppen eller styr situationen i helt andra riktningar än det tänkta? I stället för delaktighet kan det bli en fråga om en form av kolonisering där barn helt tar herraväldet över situationen (Gallagher 2008b:144). Man skulle till och med kunna påstå att de Governerar situationen, och att forskaren är den som blir styrd. Riktigt så enkelt är det

dock inte, då forskaren är den som reglerar de omkringliggande ramarna inom vilken medforskningen verkställs. Även om barnen temporärt tar kommando över situationen har forskaren möjlighet att återta kontrollen, eller har, om det som i Gallaghers fall inte fungerar, utvägen att avblåsa forskningen.

I Matforskarklubben uppstod ibland situationer som mer tangerade kaos än ordning. Samtidigt kan också de situationerna tolkas som ett sundhetstecken ur ett maktperspektiv. Även om barnens egna initiativ kunde ”ställa till det” så gav företagsamheten prov på deras förmåga att bidra till sin egen empowerment. De styrde situationen mot andra håll än det förväntade. Dilemmat var att jag som forskare hade en viss bild av delaktighet och barns aktörskap. Jag ville inte styra dem, samtidigt låg det i mitt intresse att forskningen faktiskt genomfördes och att barnen blev delaktiga i det förloppet. Också Gallagher talar om svårigheten med att vilja ge barnen frihet i forskningsprocessen samtidigt som han hade en önskan att hålla gruppen fokuserad så de producerade data som han kunde använda (Gallagher 2008b:143). För att säkerställa att forskningen blev meningsfull för barnen som deltog i Matforskarklubben och se till att processen ledde framåt fick jag manövrera situationen och medforskarna genom att milt fösa dem i en riktning. Så här såg dialogen ut när en av grupperna planerade inför hur de skulle bete sig vid en intervjusituation:

Elin säger att de behöver någon som presenterar, och jag säger att det är viktigt. ”Först berättar ni var ni kommer ifrån, lite om hur ni har tänkt och varför ni vill fråga de här frågorna, och sen kan ni fortsätta med frågor om vad personen heter och vad den jobbar med”. Vi konstaterar att det är viktigt att de får tag på rätt person. ”Man kan också fråga hur gammal personen är, det är bra att ställa lite personliga frågor”, säger jag. De diskuterar vem som ska skriva och vad. De berättar om hur de tänkt lägga upp det: vem som ska säga vad, att de ska säga att de kommer från ett projekt och fråga om lov osv. Jag säger att det är bra om de presenterar sig också. Minna frågar om de ska skriva ner sin presentation, men jag säger att jag tror att de kommer ihåg vad de ska säga.

*Fältanteckningar 2009-10-20*

Här visas prov på en form av kunskapsöverföring; jag delar med mig av min kunskap och mina erfarenheter från intervjusituationer. Samtidigt är min handledning en form av mild styrning, och genom det beteendet gjorde jag forskningen till en ytterst governing situation.

Precis som i samarbetet mellan vuxna finns det barn som har svårt att hålla sig till gruppens regler eller som helt enkelt inte kan tänka utanför boxen. Detta är precis som det ska vara om man ser på kompetens som något

flerdimensionellt. Genom att uppmuntra lekfullhet istället för kontroll kan den vuxna forskaren förhindra att barn manipuleras och göra det möjligt för barnen att vara faktiska medskapare i forskningsprocessen. Då kan alla dessa oförutsedda situationer vara värdefulla och ge nya kunskaper om barns kompetens. För mig som forskare som arbetar med barn som medforskare är barns många kompetenser något som jag vill ta tillvara, i stället för att se de barn som skiljer ut sig från gruppen som problem. Det är möjligt att en kompetens kan vara en tillgång i en situation, och ett hinder i en annan. Ett ”besvärligt” barn kan också vara ett kompetent barn, det gäller att vara flexibel och tålmodig nog att ta tillvara på deras kompetens. Jag kan inte säga att jag alltid lyckats med det, vilket blir pinsamt påtagligt i följande exempel:

Ivar plockar återigen med telefonen och jag säger bedjande ”Sluta nu”. Jacob säger också: ”Sluta nu, det är bara fänigt”. Jacob och Love går och hämtar den utskrivna sidan och jag och Ivar blir kvar i rummet. Lustigt nog blir det helt tyst länge i rummet, jag passar på att läsa min planering och Ivar sitter och trycker på datorn. När jag senare lyssnar på ljudinspelningen hör jag lite stök och Ivar som andas. Till slut hör jag mig själv säga: ”Nä, nä nä nä”, när Ivar är på väg att öppna Loves mejl, som Love visserligen redan visat oss. Ivar läser rubriken ”Tja!” i ett av breven, och jag säger: ”Du får inte läsa andras post vet du”.

*Fältanteckningar 2009-11-17*

Det blev uppenbart att vissa av barnen alltid antog den konventionella rollen medan ett fåtal ofta agerade på ett slarvigt, barnligt sätt och tvingade in mig i lärarrollen, eller i rollen som ansvarig vuxen (Johansson 2012), vilket situationen ovan visar. Exemplet ger också prov på något som jag såg hända ett otal gånger, att andra barn i gruppen intog en mer ledande och ”vuxen” position och tog på sig uppgiften att tillrättavisa barnet som inte höll sig inom de givna reglerna vi satt upp i gruppen. På samma gång som jag som vuxen ansvarade för att barnen som deltog skulle ha det bra handlade en del av medforskningsprocessen om att lära dem att ta hand om varandra. Det kan betraktas som en form av Governerad konfliktlösning, då det i själva governmenten även ligger ett ansvar för andras välmående.

Att se även de mindre lätthanterliga kompetenserna som krafter som kan driva medforskningen framåt är en utmaning, och som exemplet visar kunde jag ha tagit mig an den utmaningen på ett bättre sätt. När lekfullheten byts ut mot vårdslöshet kan barnet som framträder mycket väl vara mer bromsande än drivande. Situationer utvecklas snabbt i mötet med barn, och det var inte alltid som jag hade sinnesnärvaro nog att vända situationen till något positivt.

Min begränsade erfarenhet av att umgås med barn kan också ha spelat in; jag har ingen pedagogisk utbildning, och jag är inte heller förälder. Däremot har jag tidigare erfarenhet av att involvera barn i forskning, och det var mot den erfarenheten jag fick luta mig när situationer gick över styr. Å andra sidan var det inte heller min uppgift att tillrättavisa dem, även om jag ibland råkade göra det.

### *Hur kön och ålder görs i medforskningen*

Genom avhandlingen har jag valt att benämna de olika grupperna för pojks- respektive flickgrupper. Detta beror främst på att jag haft en grupp bestående av varje kön på vardera skolan som ingått i studien, även om de delade mötes-tid under fältarbetets andra etapp, och för att det ska bli lättare att skilja dem åt har jag valt att benämna dem som flickor och pojkar och flickgrupper och pojkggrupper. Det beror alltså inte på att jag har lagt stor vikt vid deras köns-tillhörighet. En flicka, eller en pojke, kan ses som ”en människa som framträder i skärningspunkten mellan ålder och kön eller, annorlunda uttryckt, mellan generation och genus” (Söderberg & Frih 2010:9). Precis som barndom kan ses som en social och kulturell konstruktion, så kan också kategoriseringen flicka eller pojke laddas med olika betydelser som skiftar över tid och plats (ibid., jfr James et al. 1998:26ff). Jag ser alltså inte pojkar och flickor som konstanta kategorier. Däremot går det att dra vissa analytiska slutsatser utifrån gruppernas respektive arbete i Matforskarklubben.

Det kan konstateras att flickor och pojkar framträder i intersektionen mellan kön och ålder, samtidigt kan det också ske saker i den skärningsytan. Hur ålder och genus laddas med betydelser visar sig i situationer, handlingar och händelser. Också andra kategoriseringar som exempelvis socioekonomisk tillhörighet och etnicitet samspelar och bidrar till att konstruera varandra (Mulinari & de los Reyes 2004), men under medforskningen blev särskilt intersektionen mellan ålder och kön tydlig. Här följer ett exempel på hur den kan se ut:

Till slut kommer Diego ut från klassrummet och sätter sig snett mittemot mig, tätt följd av Hanna som sätter sig bredvid mig och sen kommer Elise. Hon är på väg att sätta sig mittemot oss, bredvid Diego, men kommer på att det är ”killsidan”, och byter därför sida.

*Fältanteckningar 2011-10-13*

Nästa exempel som utspelar sig ett antal möten senare illustrerar en liknande situation, och den vikt som barnen lägger i frågan och med vilken ihärdighet de driver den:

Mötet började med att Elise och Hanna munhögs om vem som skulle sitta på vilken sida. Elise, som placerat sig mittemot mig, ville att Valdemar skulle sitta mellan mig och Hanna, vilket Hanna protesterade mot. Som vanligt kom frågan om en ”killsida” och en ”tjejsida” vid bordet upp. Diego, som kom först av pojkarna, satte sig långt från de andra, på bordets kortända. Till slut, när de andra också dykt, upp så satte de sig faktiskt blandat runt bordet och vi kunde börja mötet.

*Fältanteckningar 2011-11-24*

Det här är två av otaliga situationer där barnen både spelar ut sin ålder, sina erfarenheter av att vara 11 år, och de uppfattningar om kön och genus som följer med den. I båda fältarbetsetapperna har det varit viktigt för barnen att separera flickor och pojkar åt. I mycket handlar det om en form av iscensättning, de gör en poäng av att upprepa konflikten gång på gång. Detta visar sig dels i situationer som i exemplen ovan, att de tydligt driver frågan om att det finns en ”killsida” och en ”tjejsida” av mötesbordet, dels i att de valt att dela upp sig i forskningsgrupper om flickor och pojkar och slutligen i många situationer där de agerar utifrån bestämda uppfattningar om hur flickor och pojkar ”är”. Det kan också tolkas som en situationell konstruktion av kön (Johansson 2000: 91ff), där kön i det här fallet görs och laddas med mening genom upprepning.

Följande situation utspelade sig när pojkarna diskuterar hur mycket mat som slängs i samband med skolluncherna, hur detta kan undersökas och om det eventuellt finns något att göra åt matsvinnet:

”Om man köper tallrikar och det är en Hello Kitty-gubbe på, då blir alla glada och då vill de ta lite mer” säger Ivar. ”Då äter dom upp”, säger någon. Jag frågar Ivar vad han sa, och han förklarar: ”Om man gör tallrikar med Hello Kitty på så kommer alla tjejer att bli glada”. ”Och då kommer de att äta upp all mat för att kunna se tallriken”, fyller Jacob i. Alla skrattar. Jag frågar om alla ska ha Hello Kitty då, eller bara tjejerna. ”Nä, tjejerna de slänger mest, de tar typ aslite för att man ska ta, de tar typ en droppe och så tar de massa pasta. De har anorexia”, säger Jacob. ”Jag tror inte att det är bara tjejer som slänger, Ivar”, säger Johan. ”Det är Johan och tjejerna”, säger någon. ”Det tror verkligen inte jag”, säger Jacob, ”det är Johan och tjejerna, haha”.

*Fältanteckningar 2009-11-24*

Här kom flera aspekter av kön upp: att det är flickor som inte äter upp skolmaten och därför slänger mycket av den, att anorexia förknippas med flickor, att de tycker om söta saker som Hello Kitty osv. Dialogen tog också en intressant vändning när en av pojkarna ifrågasatte att det bara var flickorna som tar till sig mat för att sedan inte äta upp den; de andra lät honom då veta att han hörde till tjejerna istället för till killarna. På det sättet markerade de att han genom att ta tjejerna i försvar var illojal mot pojkkollektivet. Normer om pojkighet (och flickighet) är under ständig förhandling, och de produceras och reproduceras i olika processer (Hellman 2010:16). Det kan också ses som ett sätt att positionera sig som subjekt utifrån egna och omgivningens tankar om vad som räknas som flickigt, respektive pojktigt. Exemplet visar hur normer om flickor bekräftades: de tycker om gulliga figurer, och de bryr sig om sin vikt. Genom sitt agerande riskerade Johan att förknippas med Hello Kitty, en symbol för flickighet, istället för den maskulina ”coolhet” som är både eftersträvnsvärd och högre rankad än femininiteten (jfr Nordberg 2008, Eidervald 2009). Det är också intressant vad som inte uttalades, att normen säger att pojkarna är de som tar till sig rejält med mat, och äter upp allt på tallriken.

Vissa föreställningar om matvanor och konsumtionsvanor kopplade till olika grupper visade sig under planeringen av andra studier. I det ena fallet tänkte gruppen stå utanför godisaffären och räkna kunder med hjälp av en tabell kategoriserad utifrån kön och ålder, som de sedan skulle jämföra med den hypotes de gjort på förhand:

Diego passar på att berätta lite om deras forskningsidé. Han visar papperet som de skrivit ner den på. De har tänkt undersöka vilka grupper som köper godis på den lokala godisaffären. De har röstat fram hur stor andel de olika grupperna representerar av godisköparna. Riktigt hur de har gjort det framkommer dock inte. Överst har de ritat/skrivit sin hypotes, där olika streckgubbar får symbolisera olika grupper av ålder och kön. Den första figuren har rubriken *Gubbe*, och har fått tre streck, följt av *Barn*, som har fått sju streck. *Man* har fått två streck, *Kvinna* inga streck medan *Tonåring* har fått fem. Alltså tror de att barn köper mest godis, följt av tonåringar och gubbar. Män verkar köpa lite godis enligt deras hypotes och kvinnor inget alls. Under rubriken *Riktigt* har de gjort en tabell där de ska skriva i hur många som går in i affären. Den första rutan har rubriken *Gammal man över 55*, nästa ruta heter *Kvinna 20-55*, följt av *Barn under 14*, *Tonåring 14-20* och slutligen *Man 20-55*. Det är intressant att varken *Gumma* eller *Gammal kvinna över 55* finns med i deras urval. Jag undrar om



det är medvetet: om de inte tror att kvinnor äter så mycket godis kanske äldre kvinnor inte gör det alls i deras föreställningsvärld?

*Fältanteckningar 2011-10-13*

Tyvärr blev studien inte av på grund av tidsbrist, det skulle varit intressant att se hur verkligheten krockade med deras föreställningar om kön och ålder. Exemplet visar att godis i mycket högre grad förknippades med barn och ungdomar än med vuxna i barnens föreställningsvärld. När de mötte vuxna under sitt fältarbete som faktiskt åt godis blev de förvånade. Det beror antagligen på att sötsug framförallt associeras med barn i både barns och vuxnas ögon, även om vuxnas godiskonsumtion kan vara minst lika omfattande, om inte högre, då de själva bestämmer över den.

En grupp på den andra skolan intervjuade kunder som hade handlat mat i det lokala centrumet. Det förvånade barnen att så många vuxna kom ut ur mataffären med en godisbit i handen:

”Vad har vi fått reda på mer då?” frågar jag. ”Att det faktiskt är väldigt vanligt med godis”, säger Minna, ”att det finns mammor som äter godis varje dag!”. ”Det trodde du inte eller?” frågar jag. ”Nej”, svarar hon. De berättar att det var en massa vuxna som kom ut med en choklad i handen, när de frågade dem om hur ofta de äter godis. ”Tror ni att vuxna äter godis i smyg?” undrar jag. De verkar helt överens om att det är så. Johanna berättar att i hennes pappas bil ligger det en massa godispapper. Minna säger att så fort de åker och handlar så köper hennes mamma sådana där små chokladbitar. ”Hur ofta blir inte det när jag inte är med?”, undrar hon. Jag antar att hon menar de små chokladbitar som ofta är utplacerade nära kassan för att locka till impulsköp. ”Det ligger alltid massa sådana där chokladpapper i bilen, man bara hallå, jag då?”, säger Johanna.

*Fältanteckningar 2009-11-02*

Att vuxna åt så mycket godis, och att de samtidigt påstod att de inte gjorde det var ett faktum som både förbryllade och roade flickorna, och de återvände till den upptäckten flera gånger efteråt. Det krockade med deras uppfattning om hur det är att vara vuxen, och de gav flera gånger uttryck för att godis är något som tillhör barns värld, inte vuxnas. Godis är dessutom kringgärdat av restriktioner för barn om när det får ätas och hur mycket som får ätas per gång (jfr Johansson 2005b). Att vuxna själva kan bestämma över sin godiskonsumtion, och dessutom dölja den för barn, kunde nog upplevas som en orättvisa i flickornas ögon.

Samma grupp planerade också en annan studie som de sedan inte hade tillfälle att genomföra då de hade svårt att hitta en gemensam tid för fältarbetet, men diskussionen visar hur de delade upp de tänkta kunderna i olika kategorier:

Minna säger att hon kom på en asgrym idé: ”Två står vid ingången till Coop och två vid ingången till Hemköp och så ser man hur många som går in”. Någon säger ”pix pax för Hemköp!”. Jag säger att de får kryssa av om det är män, och hinner inte längre förrän de fyller i: ”män, kvinnor, gamlingar”. ”Barn” säger jag, ”ungdomar” säger de. ”Ja, man kan ha som olika kategorier”, säger jag. ”Men tänk om de är typ sextio”, funderar Johanna, ”vad ska de räknas som då, gubbar?”. ”Jag vet inte”, säger jag, ”men det kanske räcker att man har gruppen vuxna, män kvinnor, kanske äldre om man är intresserad av det...”. ”Eller barn” fyller Minna i, ”Män kvinnor, barn och ungdom”. ”Under en timme under tolv är det bara pensionärer, bara, bara, bara, bara” säger hon. ”Så är det nog överallt” säger jag, ”vad tror ni det kan bero på?”. ”Pensionärer är pigga”, säger Johanna. ”Och de brukar vara lediga på dagarna”, säger Elin. ”Det kan ju också vara för att det inte är så många ute den tiden”, säger jag, ”och sen kan det också bero på att de kan beställa taxi eller färdtjänst som går på förmiddagen”.

*Fältanteckningar 2009-11-10*

Diskussionen visar hur medvetna barnen var om vissa åldrars vanor, i det här fallet pensionärer. Exemplet visar också hur vi vanligtvis delar in människor i ålderskategorier, och att barnen är medvetna om den uppdelningen. Kunskapen var i det här fallet dessutom baserad på erfarenhet, då medforskarna i sitt tidigare fältarbete uppmärksammat just detta fenomen.

De grupper som deltagit i Matforskarklubben har inte bekräftat uppfattningen om att flickor i den här åldern skulle vara mer mogna än pojkarna, tvärtom. Pojkgrupperna stod ofta för det mer eftertänksamma medan flickorna hade en mer lekfull inställning till arbetet i Matforskarklubben. För dem var det också en mer social aktivitet än för pojkarna, både under våra möten i skolan och i det fältarbete som genomfördes utanför skoltid. För flickorna var det viktigt att alla skulle kunna delta, något som var svårt med tanke på deras aktiva fritid. När inte alla i gruppen kunde delta utanför skoltid fick det konsekvensen att den forskningen inte genomfördes. När de väl var ute och fältarbetade varvade de arbetet med pauser för fika och pizzaätande. Dessa pauser framhölls som väl så viktiga som själva forskningsarbetet de ägnat sig åt. För pojkarna handlade det mer om att få forskningsidén genomförd, och i vissa fall delade de upp sig två och två eller arbetade individuellt.

Ytterligare sätt att göra ålder och kön i medforskningen var att förstärka det barnsliga och utmana tabun, då intersektionen kön och ålder emellan gav utrymme för otaliga performativa handlingar som både bekräftade och utmanade tankar om barn kompetens (jfr Hellman 2010). Pojken som ofta tog på sig rollen som det dionysiska barnet kan ses som ett exempel på hur barnslighet spelas ut, dels som en provokation, dels som ett ifrågasättande av den arbetssituation som de befann sig i. Han gjorde det oftast i form av lekfulla men utmanande handlingar. Inte sällan så rörde sig dessa handlingar i skärningsytan mellan kön och ålder, och utmanade gränserna för vad det är okej att skämta om som barn, i alla fall när en vuxen är i rummet. Jag tolkar det som en lek med subjektspositioner, då han visste var gränserna gick, men valde att ignorera dem. Samtidigt följde han ett mönster, då han oftast positionerat sig som just den som utmanar medforskningssituationen och gör om den till en leksituation.

Vid ett tillfälle satt gruppen framför en dator och kollade upp fakta via internet om en rätt som serveras som skolmåltid. De undersökte vilket vete pastan var gjord av och var den odlats. Ivar koncentrerade sig inte på uppgiften utan skojade hela tiden. De andra barnen var roade, men de blev också störda, och en av dem tillrättavisade honom:

Jacob säger till Ivar att sluta, och att han är jobbig. Ivar tittar på innehållet och frågar vad B6 är, barnsex? ”Det är det inte, Ivar”, säger Jacob, och låter ganska myndig. Det är helt klart att han tar på sig rollen att hålla ordning på Ivar, något som jag också har sett Johan göra. Ivar fortsätter med att säga: ”Kan de inte ha narkotika i maten, så alla somnar”? Jag säger att man får reda på att det är både durumvete och vetemjöl i pastan.

*Fältanteckningar 2009-11-17*

Ivar ifrågasätta uppgiften i sig, och utmanade tabun, och när jag valde att inte besvara det så gick en pojke i gruppen in och satte gränserna. I efterhand förstår jag också att jag överlät åt barnen att se till att ordningen hålls, vilket borde ha varit min uppgift som vuxen. Det kan förstås som en form av governmentalitet, att lägga till rätta för självstyre. Barnen formas i medforskningssituation, och Jacobs agerande är ett exempel på detta, då han gick in och styrde upp situationen så att den återgick till sin ”rätta” ordning.

Det dionysiska barnet är inte bara förknippat med negativa krafter, utan också med uppsluppen yra. Den karnevaliska leken kan också fungera som en kreativ energi. För den lekande människan är karnevalen och leken en förutsättning för skapande av kultur (Huizinga 2004). Den karnevaliska leken sker oftast utanför de vuxnas synfält och kontroll och drar ofta med sig fler

barn i yran (Øksnes 2011:28f, 123f, 156ff). Med andra ord kan det vara så att pojken som agerade stojgt i det här fallet i själva verket visade prov på en lekkompetens, den dionysiska karnevaliska leken där gränser suddas ut och maktordningar ställs på ända. Det kaotiska, roliga och normbrytande blir en flykt undan disciplinering och måsten satta av vuxna. I det här fallet misslyckades Ivar då han istället för att få med sig de andra barnen blev tillrättavisd av dem. Han tog tillvara på utrymmet mellan kaos och ordning i medforskningen, och spelade ut sin barnslighet, samtidigt som han utmanade tabun om vilken typ av prat och skämt som förknippas med en viss ålder. Att andra barn gick in och styrde upp situationen kan ses som en kombination av att de dels hade en förförståelse av vad jag som vuxen förväntade mig, dels att de själva omförhandlade sina roller som barn och istället för att ryckas med i leken agerade på ett vuxenliknande vis, utifrån vuxna normer om ordning istället för kaos.

Barns motstånd kan se olika ut, och de bidrar till att skapa och omförhandla reglerna för den värld de ingår i (Øksnes 2011:132f). Att agera barnsligt kan alltså vara ett sätt att utmana fördelningen av makt i maktrelationerna där jag och barnen ingick, men det kan också vara ett sätt att få tiden att gå, och ha roligt. Chris Jenks (1996) förbinder det dionysiska barnet med tankemodellen om det potentiellt ”onda” barnet som måste kontrolleras och tuktas genom samhällets ”omsorger”. Det apolloniska barnets kontroll kommer däremot inifrån, det vill säga genom självreglering som verkställs genom en ökad övervakning och bedömning av barnet (ibid.:70ff). Med Foucaults idéer om styrningsmekanismer i åtanke skall det dionysiska barnet förstås utifrån disciplinering, medan det apolloniska barnet får representera det Governerade barnet. Trots att de kan ses som metaforer knutna till historien så är de samtidigt bilder som är förankrade i vårt medvetande, och därmed påtagliga även idag, och det tidigare exemplet kan betraktas som att det dionysiska barnet disciplinerades av ett Governerat barn. Det handlade också i hög grad om Governering, då det var min uppgift som vuxen att hålla situationen i schack, och när jag misslyckades tog barnen själva på sig den uppgiften.

### *Barns särskilda kompetens*

Vi människor sorterar snabbt in människor i olika fack, oftast i kategorier som står i motsatsförhållande till varandra, exempelvis kvinnor/män, vuxna/barn etcetera. Det är ett sätt för oss att få rätsida på världen och kunna förhålla oss till dem vi möter. Det blir däremot problematiskt när vissa kategorier räknas som underordnade andra, mindre värda eller som mindre kompetenta. Barn har mindre livserfarenhet av den enkla anledningen att de ännu inte har hunnit

leva länge nog för att få den, men deras ringa ålder gör att barns förmåga att ägna sig åt atypiska barnaktiviteter ifrågasätts. Det kan här vara lägligt att lyfta problematiken med att vuxna har tolkningsföreträde och makt att definiera vad barn är och bör vara, och att barn är fångade i vuxenvärldens uppfattning om dem själva. Barn har från den positionen - de som definieras - svårt att definiera om sig. Det finns flera möjliga vägar ut ur det här dikotomiska sättet att tänka. I stället för att bara fokusera på det barn inte kan göra, eller det man tror att de inte är kapabla till, så kan det vara lägligt att fundera över vuxnas kompetens (jfr Johansson 2012). Alla, oavsett om de är barn eller vuxna, behöver lära sig nya färdigheter som de tidigare inte bemästrat, och alla kan misslyckas (Alderson 2000, Mayall 2002).

Under fältarbetet har det blivit tydligt att barn kan agera utifrån ett antal olika kompetenser, men dessa kompetenser är inte alltid desamma som vuxnas. Jag vill påpeka att de inte bör delas in i goda och dåliga förmågor. Barns kompetenser bör istället ses som något som till viss del konstrueras av vuxna, på samma sätt som begreppet barn kan ses som socialt och historiskt kontextualiserat, och hör samman med barns ställning i samhället där vuxna har ett större inflytande över vilken typ av regler och värderingar samhället ska byggas på (James & Prout 1990, Alanen 1992). Detta gör vuxnas syn på kompetens till något som barnen måste anpassa sig till (se James et al. 1998). Att tänka nytt kring kompetens blir då snarare en fråga om att vara medveten om vad vi förväntar oss av barn. Istället för att bedöma dem ur ett vuxet perspektiv kan deras kompetenser ses för vad de är, och hur de skulle kunna vara en tillgång för medforskningen (jfr Cahill 2007). Kompetensen att vara barn, till exempel, är en kompetens som inte går att återinlära; när man väl växt upp är den förlorad (Kelleth 2011:207). Denna kompetens utgör exempel på flera förmågor som nyfikenhet, kreativitet och vilja att lära sig nya saker, men kan också representera respektlöshet och mod (Shaw 2010:108). Samtidigt kan även vuxna vara både naiva och lekfulla, men det är inte detsamma som att vara barn.

På vissa sätt kan forskning förstås som en socialiseringsprocess genom vilken barn lär sig att rätta sig efter vuxna normer och värdera ”vuxnas kulturer” över sina egna. Konsekvensen kan då bli den motsatta till det som deltagarbaserad forskning vill uppnå, deltagande utifrån egna villkor, och istället fungera som ett hinder för delaktighet (Gallacher & Gallagher 2008:505). Problemet ligger i så fall i själva governmenteringen, att den som ansvarar för forskningen lägger tillräkta för dem som deltar att gå från barn till självreglerande medforskare utan att vara tydlig med att barns egna kompetenser och erfarenheter är lika värdefulla som det ”vuxna” sättet att göra forskning på.

Jag vill nyansera begreppet barns och vuxnas kompetenser genom att ta in Nick Lees (2001) begrepp *omogen sociologi*. Om alla, oavsett ålder, betraktas som såväl mogna/kompetenta/inkluderade som omogna/ickekompetenta/exkluderade ökar möjligheterna att studera barns kompetenser. Vi är alla varelser i tillblivande, ingen av oss är kompletta och färdiga, varken barn eller vuxna (Lee 2001, Lee 2009). Det synsättet möjliggör en annan syn på barns kompetenser, då de inte hela tiden jämförs med, och underkänns utifrån, en vuxen norm. Om man vänder på det och ser barn som *annorlunda jämlika* erkänns barns kompetenser. Även om deras kompetenser ser annorlunda ut än vuxnas betyder inte det att de är underordnade (Bjerke 2011). De båda begreppen syftar egentligen till samma sak: där den omogna sociologin vill plana ut skillnaderna mellan barns och vuxnas förmågor, eftersträvar idén om barn som annorlunda jämlika att lyfta fram det särskilda i barns erfarenheter och kunskaper. För mig är det inte en motsättning, de båda begreppen kan bidra till att barn och vuxna möts på mitten, under jämlika förutsättningar.

När man talar om barns kompetenser kan det egentligen innebära två saker; att barn redan har inneboende kompetenser och att de kan träna upp olika förmågor och på så vis skaffa sig kompetens. I Matforskarklubben har den träningen bland annat skett genom tidigare övning i projektet BAMB (för barnen i första etappen), genom dialogen som förts inom gruppen, genom visualisering av forskningsprocessen i form av en forskartrappa och genom barnens forskningsarbete. Ett tredje tänkbart sätt att förstå kompetens på är att den finns och skapas, i situationen. Jag har visat ett antal fältarbetsexempel där de medverkande barnens kompetenser som medforskare utvecklas och upptäcks under forskningsprocessen, kompetenser som med blick för det annorlunda jämlika både kan uppmärksammas och uppvärderas.

Under fältarbetet har det samtidigt framkommit att barn ofta är intresserade av att göra forskning på det ”vuxna sättet”. Jag kunde se att barnen hade en på förhand given bild av vad forskning är, och från min vuxencentrerade horisont uppfattade jag denna bild varken som särskilt kreativ eller speciellt flexibel. De förknippade antingen forskningen med etnografiska metoder som att göra intervjuer, eller så handlade forskning enligt dem om att mäta saker, att göra enkäter och testa saker (jfr Brembeck et al. 2010:35). För vissa barn kan exempelvis sysslan att rita och måla vara starkt förknippat med skolarbete, och därför skapa mindre entusiasm, eller så associerar lite äldre barn aktiviteten med mindre barn och anser därför inte den vara i nivå med deras egen status (Ansell et al. 2012:179). Att barnen i Matforskarklubben föredrog traditionella metoder kan mycket väl handla om deras syn på yrkeskunskaper och att det var dessa forskarroller som de kände till, inte sällan i form av marknadsundersökningar som syns i media. Den bild som oftast för-

medlas i offentligheten är forskaren som använder siffror och statistik, eller genomför vetenskapliga experiment i ett laboratorium, och den bilden visade sig också i barnens iscensättning av den traditionella vetenskapsmannen under medforskningen. Att medforskarna gav uttryck åt en vuxen bild av forskning kan också betraktas utifrån den tidigare nämnda omständigheten att kompetens är ett begrepp konstruerat av vuxna som barn har att förhålla sig till. De kan också knytas till hur de formerade sig själva som forskande subjekt.

Att handskas med teknologi var relativt oproblematiskt för dem, men jag kunde däremot se att de hade vissa svårigheter med att förstå resultaten och ordna och analysera det insamlade materialet. I analysen och det övriga efterarbetet var de noga med att sätta in resultaten i prydliga diagram eller på annat vis redovisa dem i siffror, men de hade svårare att tänka mer abstrakt och se andra möjliga slutsatser utifrån materialet de samlat in. Att tillägna sig teknisk kompetens kan alltså vara lättare än att greppa abstrakta problem, som att hantera insamlat material. Barnens förmodade svårighet att tänka mer analytiskt kan hävdas ha att göra med deras psykologiska utveckling i den här åldern (James, Jenks & Prout 1998:17ff), eller som ett uttryck för att barn förmågor att handskas med teknik tränas mer än deras analytiska skicklighet (då de som är barn idag är uppvuxna med teknik). Det skulle också kunna förstås utifrån deras ännu icke inlärd förmågor att analysera och processa information. Om de ännu inte har fått lära sig att hantera information på ett utredande sätt och dra slutsatser utifrån den, kan det vara så att de bara behöver träning, precis som vuxna forskare (Kellett 2011:207f). Återigen handlar det om barns tudelade kompetenser; de som de redan har och de som de kan träna upp. Kompetensen som skedde i forskningssituationen innebar att barnen gjorde bruk av den kompetens de redan hade, oftast kopplat till de subjekspositioner som de antagit, men det handlade också om att de gick in och ur olika positioner, och att de tillägnade sig nya kompetenser.

## Governmentalitet, empowerment och kompetens

I det här avsnittet analyserar jag barn som Governerade och barns medverkan i forskning som en Governerad situation, och visar på hur det hänger samman med deras kompetenser. Jag ställer också frågan hur detta kan ses från ett empowermentperspektiv, och ger exempel på hur empowerment och kompetens hör samman.

### *Från disciplinerade objekt till Governerade subjekt*

Barn har en lång historia av att bli disciplinerade genom familjen, skolan, kyrkan etcetera. (Foucault 1991b). Medforskningen som utgör grunden för den här avhandlingen utförs i skolmiljö, som i sig är en institution präglad av diskurser om lärande och kunskap, men också av diskurser om hur en lydig, disciplinerad och duktig elev ska vara (jfr Foucault 1991a). För att kunna bli det krävs att de först görs till medgörliga föremål för underkastelse som går att använda, förändra och förbättra, då fogliga verktyg utgör grunden för disciplinering (Foucault 1991a, Schwan & Shapiro 2011:98f). Barn formas genom skolans omsorger och ansträngningar, men skolmiljön bidrar också till att en del av de traditionella maktrelationerna där barn och vuxna ingår bevaras, och att det kräver extra uppmärksamhet. I skolan lär sig en elev mycket mer än exempelvis matte eller historia. Eleven lär sig bland annat att passa tider, att vänta, att sitta på sin plats och att mäta sig själv i kvantitativa termer genom provresultat och betyg (McGushin 2011:132).

Det går att påstå att barnen betraktas som en framtida resurs för samhället. Dagens barn formas, och förmås att forma sig själva, till tänkande subjekt som passar in i informations- och teknologisamhället av idag. Här är det inte den fogliga arbetaren som eftersöks, de som passar in som arbetskraft i en framtida produktion, snarare individer som Governeras att passa in i ett flexibelt arbetsklimat som premierar självständighet. Edward McGushin (2011) förklarar den här typen av styrning som att dagligen bli instruerad, uppmuntrad, varligt puffad eller stadigt knuffad i den rätta riktningen. Där disciplinering förutsätter att individen är föremål för och en produkt av densamma, så är det Governerade subjektet snarare en nyliberal form av styrning, där ansvaret för det egna välmåendet, inläringen, livssituationen och så vidare läggs på individen, och inte i lika hög grad på samhället (jfr Jans 2004). Också barn och unga får då ta allt större ansvar för sin egen utveckling, bland annat kan nämnas att läroplanen, under rubriken *Skolans värdegrund och uppdrag*, säger att: ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.”<sup>5</sup> Eleven framställs alltså här som ett särdeles Governerat subjekt, med ansvar för sin egen och andra elevers skolgång.

<sup>5</sup> Hämtat från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2013-06-03.



Även disciplinering bör nämnas här, då disciplinering och governmentalitet är nära förbundna, även om de tar sig olika uttryck. ”Disciplin ’gör’ individer; det är den specifika maktteknik som ser individer som objekt och verktyg för dess egen utövning” enligt Foucault (1979:170, min översättning). Foucault hävdade att regeringens ersatt den tidigare disciplineringen som ett sätt att styra medborgarna. Jag ser snarare disciplinering och självstyre som två styrningstekniker som verkar parallellt, där det styrade subjektet kan sägas vara en sida av styrning, och det disciplinerade objektet en annan. Disciplinär makt kan sägas vara en styrning som främst utövas av institutioner (Taylor 2011:45), där praktiker, tekniker, teknologier och taktiker samverkar för att skapa eftertraktade subjekt (Nicoll & Fejes 2008:15), medan governmentalitet är individers styrning av sig själva, givetvis i samverkan med yttre normer, förväntningar och påverkan (Foucault 1991b). Barnet som inte ifrågasätter och gör det som förväntas eller som det blir tillsagt kan påstås vara de disciplinerade objekt Foucault talar om. Barns frågor, åsikter och deras sätt att närma sig forskningsområdet kan vara innovativa och upplysande, men de kan också vara all dagliga och traditionella. Det konventionella barnet, en position som blev påtaglig under medforskningsprocessen, saknade möjligtvis visioner, men tog sig an uppgifterna med en målmedvetenhet som drev de praktiska delarna av medforskningen framåt. I mycket representerar det barnet karaktärsdrag som tidigare har premierats i vårt samhälle: att vara tyst, lydiga och arbetsam (se Brembeck 1986). I Foucaults begrepps värld kan det barnet representera de fogliga kroppar, alltså resursen av framtida skötsamma arbetare, som samhället behöver.

Jag skulle vilja påstå att just skolan som institution är en hybrid mellan disciplinering och governmentalitet, då eleverna både stöps in i formen som lydiga elever, samtidigt som de uppmuntras till att söka kunskap själva och ta kontroll över sitt eget lärande. Disciplinering kan ske genom utbildning, upplysning och vägledning, och de kan ses som ledstjärnor för att välja den rätta vägen (Øksnes 2011:44). I skolan kombineras också två diskurser som båda två har haft en likvärdig påverkan på hur barn uppfattas. Båda har sin upprinnelse i 1700-talsfilosofen Jean-Jacques Rousseaus idéer om det naturliga barnet som behövde beskydd och frihet att utvecklas för att bli autonomt och självreglerande, men som samtidigt var i behov av en fast hand när det gällde dess utbildning (Rousseau 1977). Med det satte han fingret på den groende, men ännu inte helt utvecklade, idén om det moderna barnet. Straffet för elevers brister är inte längre fysisk, det är den inre skammen vid misslyckanden som ska undvikas. Detta sker genom att eleverna jämför sig, och blir jämförda, med andra elever. Det är normen om den ”normala” eleven som är förebilden (Foucault 1991a).

I psykologin och pedagogiken producerades bilden av det självreglerande barnet som, om det släpps fritt från traditioner och restriktioner, kommer att reglera sig självt, men med viss hjälp från professionella pedagoger (Hultqvist & Dahlberg 2001:3ff), idéer som haft stor inverkan på hur skolan utformats för att skapa självreglerande subjekt. Övervakningen sker alltså både inifrån barnet själv och utifrån, så skolan bär fortfarande spår av den disciplinära uppsikt som kan sammanfattas i modeller för rumslig övervakning (Foucault 1975/2003). De egenskaper som förknippas med fogliga kroppar står dock, som jag tidigare nämnt, inte lika högt i kurs som förut. Som användbar framtida samhällsmedborgare ska du istället kunna staka ut din egen väg, ta ansvar och använda ditt huvud (snarare än din kropp). På samma gång kan förmågan att vara flitig, att kunna samarbeta och slutföra en arbetsuppgift utan problem vara nog så användbar, både i skolan och senare i livet.

Som motvikt till uppfattningen om det kompetenta barnet som klarar mer än vi tror har en parallell syn på barn och uppfostran växt fram, där barnet ses en förlängning av föräldrarnas individuella projekt. Det hävdas att barn curlas av sina föräldrar, att de är för beskyddade och därmed inte får lära sig att ta ansvar för sig själva inför framtiden. Det finns röster som kritiserar detta och säger att barn i Sverige får ta alldeles för lite ansvar under sin uppväxt. Framförallt handlar diskussionen om att föräldrarna går in och sköter allt å barnets vägnar, även sådant som barnet själv skulle kunna lära sig att bli självständigt i och ta ansvar för. Resonemanget om curlande föräldrar och osjälvständiga barn är i allra högsta grad länkade till den ökade övervakningen och styrningen av barns vardag. Barn av idag anses leva i ett farligare samhälle än barn exempelvis gjorde när jag växte upp och nu för tiden lurar farorna även i hemmet, exempelvis via internet. Detta har inskränkt deras rörelsefrihet i både stadsrummet och på landsbygden, och deras internetvanor kontrolleras också, i den mån det är möjligt. Som uppvuxna i risksamhället upplevs barnen av idag som i ständigt behov av beskydd (Rose 1989, Beck 2000, Björklid 2003). Jag tycker mig se att föräldraskapet i sig också har fått prägel av en expertkultur, då många söker information om barns uppfostran, hälsa och utveckling i böcker, tidningar och på nätet istället för att konsultera experter. Det överensstämmer med Ulrich Becks (2000) analys om misstron mot experter som en del av risksamhällets komponenter, då vissa föräldrar verkar lita mer på sina egna informationssökningar än på exempelvis allmänna riktlinjer och rekommendationer. I mina ögon har familjen i sig i viss mån blivit ett självförverkligande projekt (för föräldrarna), och därmed föremål för liberala styrningsstrategier, där de kontrollerar sig själva genom att jämföra sig med andra familjer. Detta kan också ses som en del av samhällets ökade individualisering (jfr Foucault 1991b, Rose 1989). Barn kontrolleras och beskyddas

alltmer. I kombination med att barn i allt högre grad verkar ha blivit ett livsstilsprojekt för föräldrarna där barnets bästa avgörs av föräldrarnas värderingar, och i mindre grad är samhällets ansvar, kan det konstateras att även familjer Governerar sig själva. Normen blir då andra familjer som finns i omgivningen att jämföra sig med, istället för barnfamiljer i allmänhet. Även detta kan relateras till samhällets ökade individualisering, i det här fallet av sociala skillnader, då jämförelsen oftast sker med familjer som lever under liknade socioekonomiska villkor (jfr Beck2000).

### *Governerad kompetens*

Barnen är alltså föremål för två olika synsätt: de har i allt större utsträckning kommit att betraktas som autonoma varelser som har rätt att delta i beslut som rör dem själva och de anses kompetenta att göra så. Samtidigt har deras rörelsefrihet och handlingsfrihet stramats åt, då deras vardag alltmer kontrolleras och styrs av vuxna. Att värna om barnets rättigheter och samtidigt se till att barnet är under vuxnas beskydd är två sidor av samma mynt. I barnkonventionen poängteras båda delarna. Det är viktigt att ha i åtanke att också medforskningen är en Governerad situation, och att den Governerade medforskningen utgår från samma två principer som barnkonventionen betonar: att skydda barnen som deltar samtidigt som deras kompetenser utmanas och utmanas. I medforskningen agerade barnen med utgångspunkt i både disciplinerade och Governerade villkor, men också utifrån självständiga agendor. Barnen leddes in i forskningssituationen men väl där agerade de som aktiva subjekt; de gjorde något av den situationen. Detta kan jämföras med deras agerande i skolan i övrigt, där det också sker ständiga omförhandlingar och förskjutningar. Det var tydligt att barnen genom medforskningen fick inblick i hur forskning går till och att de genom sin förvärvade kunskap bidrog till att förändra maktförhållandet mellan barn och vuxna inom forskningen (jfr Berggren Torell & Sjölander 2005). När medforskarna ställdes inför svårlösta problem och oväntade situationer och valde att lösa det på sitt eget vis kan det ses som ett tecken på att de gjorde medforskningen till sin egen. Medforskningen är ett sätt för barn att undersöka saker i sin egen omvärld, och den ger dem möjligheter att uttrycka sina åsikter om och utöva inflytande i ämnen som berör dem. På det viset är barns involvering i forskning en möjlighet för dem, men också en rättighet. I det ingår rättigheten att få guidning och stöttning av den eller de vuxna som initierat forskningen. Barnen som deltar har också rätt att känna sig trygga och de ska kunna lita på att forskaren har barnens bästa i åtanke.

Medforskningen innebar också en lärandesituation; de deltagande barnen fostrades att bli medforskare samtidigt som de fick ny kunskap om området

de forskar om. Även om jag var med och stöttade dem i deras arbete och trots att det var jag som satte de yttre ramarna för deras forskning så lämnade jag över ett ganska stort ansvar till dem. Det skedde under förutsättningen att jag såg barnen som huvudsakligen autonoma subjekt. De fick ansvar för vad som skulle hända, hur de skulle agera och hur uppgifterna skulle slutföras och i viss mån hur de skulle presenteras. Samtidigt fanns jag hela tiden med och försökte se till att grupperna fungerade, att alla mådde bra och att allas kompetenser togs tillvara. Barnen fick ta del av en kort, men grundläggande forskarskola, för att få insikt i hur forskning går till. Jag instruerade dem om olika metoder, och hur de skulle gå tillväga ute i fält. Jag följde med barnen ut på fältarbete, när detta skedde under skoltid. Jag stöttade dem när det behövdes och pushade dem att våga ta kontakt med vuxna i exempelvis mataffären och uppmuntrade dem att skicka frågor över nätet. Jag grep in när de kommit ur kurs och tappade forskningsfokus, och tillrättavisade dem när situationer gick överstyr och mer började likna lek. Allt detta är en del av den regering - och disciplinering - som medforskningen som situation innebär.

Min roll har varit att varligt puffa dem i den rätta riktningen, och när det inte fungerat har jag knuffat dem lite mer stadigt (jfr McGushin 2011). I följande exempel kom jag med råd då medforskarna förberedde en intervju med skolans måltidspersonal:

Jag berättar att jag brukar börja intervjun med att fråga vad personen heter och skriva upp dagens datum och kanske ställa några mer personliga frågor. Någon av pojkarna föreslår att man kan fråga hur gammal personen är. Jag säger att eftersom man är intresserad av den personen och vad den tycker så kan man fråga hur länge den personen jobbat där, och de lägger till att man kan fråga hur länge personen har jobbat med mat. Ivar sitter och skojar om vad man kan fråga och jag säger att en bra sak när man intervjuar är att vara ganska seriös, de skrattar och håller med. Det gäller att lära känna den personen man intervjuar lite grann. Vi pratar om den första frågan de föreslagit: vad tycker ni om jobbet? Johan tycker att den är dålig. ”Istället skulle man kunna fråga om vad personen tycker om att jobba här på skolan”, föreslår jag, ”och innan man frågar det kan man också fråga hur den personen kom att jobba med mat”. Ivar föreslår att vi kan ge dem en tia, men jag säger att mutor inte är så bra och att de nog kommer att gå med på att intervjuas även utan mutor. ”Då kanske man kan få reda på mer”, fortsätter jag, ”och det är bra att hålla frågorna ganska öppna”. Jag frågar Ivar om han har några fler seriösa frågor.

Det verkar han inte ha just då, men Love säger att man kan fråga dem om de tycker att bamba ska renoveras. Jacob säger: ”man kan fråga vad de tycker om sin arbetsmiljö”. ”Det låter bra”, säger jag, ”då får man reda på ganska mycket”.

*Fältanteckningar 2009-10-20*

Exemplet visar hur vår dialog under mötena kunde se ut, och hur min handledning var ständigt pågående under hela processen. Ibland förekom det också disciplinering i forskningssituationen, när jag eller något av de andra barnen gick in och tillrättavisade det barn eller de barn som stört arbetsron i gruppen, men här räckte det med att puffa dem in i en mer seriös diskussion om vilka frågor som de skulle kunna ställa till personalen. Just i det här fallet så löste sig situationen genom dialog, snarare än genom tillrättavisning.

De etiska frågor som kommer upp under forskningen bör övervägas noga. Till det etiska området hör hur mycket ansvar som barnen får ta i medforskningssituationen. I Matforskarklubben kan man fastslå att jag tog ansvar för den yttre inramningen. Jag ansvarade för att möten blev av, stod för planeringen samt såg till att planeringen följdes (i den mån det var möjligt). Jag såg också till att medforskningen höll sig inom det på förhand bestämda ämnet mat, medan barnen fick ta ansvar för vad som skulle undersökas och planera inför sitt eget fältarbete. Den ansvarsfördelningen gjorde att deras aktörskap fick stort svängrum och att de kunde arbeta under ganska hög grad av autonomi. Det möjliggjorde således för deras kompetenser att komma till sin rätt, och för nya kompetenser att utvecklas. På samma gång undergrävde den nämnda uppdelningen barnens möjlighet att vara delaktiga fullt ut, då de inte hade kontroll över vad som hände utanför de på förhand satta ramarna. De hade ingen insyn i förarbetet och planeringen innan de involverades, och de hade inte heller kontroll över vad som hände efter att deras medverkan tog slut. Jag har självklart styrt processen så att jag kan använda materialet senare. Det faktum att deras medverkan bland annat resulterade i denna avhandling, artiklar, föreläsningar och presentationer gör barnens medverkan i medforskningen till en reglerad angelägenhet.

### *Kompetens som redskap för empowerment*

En stor del av forskningen som handlar om barns delaktighet tar upp frågan om barns deltagande leder till *empowerment*. Ordet *empowerment* omfattar övertygande ord som styrka, makt, och kraft (Askheim & Starrin 2007:9). Graden av *empowerment* är svår att mäta, och det är ett begrepp som ibland används alltför lättvindigt. Barn blir inte automatiskt styrkta av sitt deltagande

som medforskare, det handlar också om hur stor deras delaktighet i forskningen har varit, och hur stort inflytande de har haft på den. Empowerment är det som händer när människor stärks genom sin delaktighet, genom att de får nya insikter och genom att de kan påverka sådant som berör dem. Medforskningen är till stor del ett emancipatoriskt projekt, men begreppet empowerment har också en problematisk sida då det har använts oaktsamt. Det kan då uppfattas som en liberal styrningsstrategi, och snarare bekräfta människors utsatthet genom att den utgår från förutfattade meningar om vad människor behöver, önskar osv. Istället för att fungera emancipatoriskt kan sådana strategier istället bidra till att människor omyndigförklaras (Askheim 2007:19, 29f).

Om governmentalitet handlar om att genom normer, påtryckningar och uppmuntran knuffas i önskvärd riktning så kan empowerment ses som belöningen för den som lyckats ta ansvar för sin egen utveckling. Genom sin nyvunna kunskap ska hon eller han kunna resa sig upp från en underordnad position, stärkt och full av insikt. Det förutsätter dock att den individ eller gruppering som befinner sig i en utsatt position förmår att ta ansvar för sin egen hierarkiska underordning och sin livssituation. I sin ursprungliga bemärkelse var empowerment ett sätt för marginaliserade grupper att bli medvetna om sin egen position genom kunskap och organisering, och på så vis kunna resa sig och hävda sina rättigheter. Jag väljer att se den möjliga empowerment som sker i medforskningen som en något reviderad version av den tidiga betydelsen av begreppet. Barnen som grupp ska ges verktygen för att bli stärkta, men ska inte ges hela ansvaret för sin individuella progression då det kan innebära att de skuldbeläggs om progressionen uteblir.

Barns kompetenser, både sådana som de redan hade med sig och de som de utvecklade under medforskningen, stämmer väl överens med den grundläggande idén om empowerment. Idén kan sammanfattas som ett sätt att ta fram människors inneboende möjligheter, och styrka dem att göra bruk av dem. Utöver att barnen har utvecklats som medforskare under forskningsprocessen har de visat stolthet över vad de åstadkommit. Till viss del har medforskningen fungerat som stärkande för barnens självförtroende, de har blivit säkrare som medforskare ju längre in i processen de har kommit. De har också begagnat sig av sitt aktörskap då de har förstätt att de styrt riktningen för forskningen och aktivt gjort så.

Den största potentialen för empowerment har legat i den fas av forskningsprocessen då resultaten skulle föras ut till andra utanför forskningsgruppen. Detta skedde främst genom presentationer med PowerPoint och annan rekvisita som hjälpmedel, som jag beskrivits i föregående kapitel. Presentationerna var uppsummeringen av vad som gjorts i forskningen, det var en sammanfattning av resultaten och gav medforskarna ett tillfälle att få respons från andra på det

som gjorts. I de situationerna såg jag verkligen barnen växa, bildligt talat, och deras återkoppling i utvärderingarna bekräftade detta. Barnen uppträdde som riktiga estradörer, och de tog sig an uppgiften med största allvar. Efteråt ville de gärna svara på frågor från åhörarna om arbetet de gjort. Att presentera forskningen ställde krav på barnen. Det var i viss mening tal om ett offentligt uppträdande, och alla barn kanske inte var lika bekväma med att stå framför andra och prata, och de löste därför situationen på lite olika sätt.

Flickorna från den första skolan delade upp arbetet mellan sig genom hela medforskningsprocessen, så också i sina lektioner och under presentationen. De planerade noga vem som skulle sitta vid datorn, vem som skulle anteckna, vem som skulle säga vad och vem som skulle hålla upp diagrammen etc. I den andra skolan turades medforskarna om att ta ansvar för olika delar av presentationen, och alla presenterade en bestämd del av forskningen. Alla barn har inte stått och pratat framför andra, men då de hade sina enskilda ansvarsområden i genomförandet av lektionerna och presentationerna var alla ändå synliga i det momentet. Förutom presentationernas möjliga stärkande effekt på barnen så kunde de också liknas vid en föreställning som barnen regisserade och spelade upp, där de även fick återkoppling från publiken. Det handlade också om en slags iscensättning då barnen spelade ut olika kompetenser och roller i presentationerna. Redovisningarna var betydelsefulla då de bekräftade för barnen att de var betrodda att träda in i andra roller som skilde sig från deras vanliga positioner. Förutom att presentationerna fungerade som ett kvitto för barnen att de faktiskt hade genomfört något som de kunde vara stolta över, så var de också en möjlighet för dem att visa upp sina kompetenser.



## Sammanfattning

Så vad innebär dessa slutsatser för en forskare som är intresserad av att involvera barn som medforskare? Den övergripande frågan om vad som händer med barns kompetenser när de involveras som medforskare är komplex. Jag har föreslagit en mängd olika tolkningar av barn och deras kompetenser när de involveras i forskning som medforskare. Ett kompetent barn behöver inte vara

ett barn som är en bra forskare enligt vuxenvärlden. Snarare handlar det om många olika former av kompetens, där erfarenheten av att vara ett barn är en av de viktigaste. Det är också en fråga om barns aktörskap och hur de använder det. Detta kan också kopplas till barns subjektspositioner.

Jag gav exempel på förskjutningar som skedde inom de maktrelationer som barnen ingick i där dessa positioner omtolkades och förändrades. Jag diskuterade barns position som de som leker och går i skolan. Tanken om barn som värnlösa gör att barn skyddas från arbete, riskfulla stads- och landsbygdsmiljöer och hotfulla vuxna, vilket jag inte ifrågasatte. Däremot gör idén om att vi lever i ett risksamhälle samt normer för vad som är ett "normalt" barn att barns vardag blir allt mer reglerad och övervakad, vilket jag resonerade kring.

Medforskningen rör sig i gränslandet mellan arbete och undervisning, med vissa lekinslag. Därför tog jag upp barns lekkompetens, och visade hur barnen var bra på att skilja på arbete och lek, och vilka konsekvenser det fick. Som drivkraft för att delta i forskning av det här slaget föreslog jag lekfullhet. I Featherstones (1994) mening handlar lekfullhet om vuxnas drivkraft att förkovra sig i och utföra handlingar som egentligen inte är produktiva eller leder någonstans, men den visade sig också vara fruktbar i analysen av barns motiv till att delta i forskning.

I kapitlets nästföljande avsnitt utgick jag från den situationella kompetens som medforskningssituationen medförde. Jag visade på många olika sätt som barn positionerade sig inom medforskningen, positioner som förändrades och omfördelades under processens gång. Jag föreslog även att när barn gick in i olika forskarroller så kan det ses som en typ av iscensättning. Utifrån frågor om makt analyserade jag min egen roll som forskare som involverade barn, hur maktrelationerna såg ut och hur de förändrades under medforskningen samt hur intersektionen mellan kön och ålder blev tydlig i olika situationer. Barn i elvaårsåldern är kompetenta att bedriva forskning om de får stöd från en vuxen, men sättet de gör det på skiljer sig från det sätt som vuxna forskare gör det på. Jag använde begreppet omogen sociologi för att betona att alla behöver lära sig nya färdigheter, och att alla tvingas anpassa sig till nya situationer (Lee 2001, 2009). Barnen bidrog med sina kompetenser, men de tillägnade sig också nya. Genom att skriva fram dessa kompetenser som exempel på att barn är annorlunda jämlika så visade jag att barns kompetenser, som faller utanför det som vuxenvärlden uppfattar som användbara färdigheter, kan uppvärderas.

Kapitlets avslutande del tog upp medforskningen från perspektiven governmentalitet, empowerment och kompetens. Barns historia är en historia om övervakning och reglering, och jag hävdade att barns vardag präglas av olika former av styrningsmekanismer. Framförallt skolan som institution fick fungera som ett exempel där en hybridisering av disciplinering och govern-



mentalitet sker, en styrning som är inbyggd i skolornas arkitektur och dess förhållandevis hierarkiska och tidsmässiga organisering. Samtidigt är skolan påverkad av det moderna projektet där individen ansvarar för sin egen inläring och utveckling. Jag analyserade medforskningen som en governing situation utifrån makt, ansvar och autonomi. Slutligen tittade jag på hur empowerment kan kopplas till barns förändrade positioner och kompetenser i medforskningen. Jag utvärderade medforskningssituationer från mitt fältarbete för att se om just de här barnen som medverkade som medforskare också blev styrkta genom sitt deltagande. Den största potentialen för empowerment såg jag i de delar av forskningen där medforskarna presenterade sin forskning utanför Matforskarklubben.



## 4. KUNSKAPER OCH KUNSKAPSPRODUKTION

I bokens tidigare kapitel har jag redogjort för hur medforskningen i Matforskarklubben har sett ut och analyserat det som skett där utifrån frågor om kompetens med avstamp i begreppen governmentalitet och empowerment. I det här kapitlet ställer jag frågan *Hur produceras kunskap, och vilken sorts kunskap produceras, när barn involveras i forskning?* Kunskaperna som kom ut från den här studien i form av lärdomar, resultat och produkter har formats av den specifika kontext, de särskilda kunskapsmål och den kunskapssyn som har kännetecknat just det här doktorandprojektet. Projektet har bland annat resulterat i kunskap om hur barn kan forska om mat, kunskap om hur vuxna forskare kan bedriva medforskning och kunskap om barn som medforskare och medborgare. Jag för ett resonemang om vad som har påverkat kunskapsproduktionen och under vilka förutsättningar forskningen har genomförts. Därefter beskriver jag den kunskapsproduktion som skett i projektet. Jag redogör för både en praktisk nivå, där barnens kunskapsproduktion står i fokus, och för en mer analytisk nivå, det vill säga de faktiska kunskaperna om barn som medforskare som har genererats i projektet. Jag diskuterar också metodernas betydelse för kunskapsproduktionen, först i en generell kontext, för att sen gå vidare och diskutera metodutvecklingen som en kunskapsprodukt av den forskning som genomförts i projektet.

### Vilken slags kunskap?

Det här avsnittets fokus ligger på hur forskningen kan inspireras från flera håll, hur kunskap produceras samt vad det gör med kunskapsproduktionen. Jag ser på medforskningen som en governerad process och ger prov på hur

barn påverkas av varandra när de ombeds lösa uppgifter som är nya för dem. Jag tittar också närmare på den vuxnes roll i deltagarbaserad forskning, och hur forskaren eller handledaren kan påverka kunskapsproduktionen i en viss riktning. Medforskarna i matforskarklubbarna utförde ganska likartad forskning, och jag resonerar om vad som influerade dem att göra det. Jag tar upp exempel på hur även vuxna forskare influeras under forskningens gång, och resonerar kring hur medforskarna i just den här studien har påverkat utgången av densamma.

### *Governerad kunskap*

Ett avgörande villkor för Matforskarklubben var att all medforskning, trots medforskarnas stora inflytande över processen, var Governerad. Barnen i den här avhandlingen var med och utformade forskningsprocessen, men de var inte autonoma forskare, forskningen var initierad av vuxna. Det finns en skillnad mellan barn som medforskare och att de forskar själva. Den består främst i om den vuxne har en ansvarig roll eller enbart fungerar som ett stöd i barnens forskning (Kellett 2010:105, Kellett 2011, jfr Hillén 2013). Medforskarna visste vad forskningen innebar och vad den syftade till, i den mån det var möjligt att förmedla en sådan bild. De var också medvetna om att forskningen förväntades hålla sig inom ett på förhand givet område och att en vuxen forskare, jag, fanns där som ansvarig. Inom de ramarna var de relativt fria att utforma sina forskningsprojekt som de önskade, men projekten bör likväl betraktas som Governerad forskning. Det har haft stor betydelse för vilken slags kunskap som producerats, i den mening att den presterats under kontrollerade former, där barnen förmåtts, om än varsamt, att inta positioner som forskande subjekt. De skolades på det sättet in i, och utförde, forskningens alla steg utifrån en slags mall för "normal" forskning (jfr Berggren Torell 2007). I den mallen ingick mina intentioner, barnens förväntningar och en allmän uppfattning om vad forskning "är". Den bidrog också till att producera en viss kunskap, kunskap som passade in i schablonen för vad som räknas som forskning.

Ytterligare en förutsättning som påverkade kunskapsproduktionen var den status som barn har i vårt samhälle, där de inte arbetar, tar beslut eller ägnar sig åt samhällsnyttiga verksamheter. Visserligen satte medforskningen sådana uppfattningar på prov, men det kan ändå ses som ett synnerligen predestinerande villkor för vilket manöverutrymme barnen hade. Samtidigt kan begreppet separabilitet vara värt att nämna här, då det åtminstone teoretiskt pekar på möjligheten att skapa en öppning för barn att ägna sig åt sådant som ligger utanför deras traditionella roller (jfr Lee 2005). I separabiliteten betraktas barn och vuxna som beroende av varandra, men genom att barns autonomi

erkänns och uppmuntras i den relationen skapas manöverutrymme för olika typer av kunskapsproduktion, även sådan som inte följer vuxna normer. På en praktisk nivå handlar det om att vuxna skapar utrymme för barn att ägna sig åt att generera ny kunskap under vuxet överinseende, men med en stor dos av eget ansvar.

### *Fabricerad, influerad och förvanskad kunskap?*

Jag har beskrivit villkoren för den kunskapsproduktion som skedde inom matforskarklubbarna, men det finns även andra aspekter som är angelägna att ta upp för diskussion. De handlar om synen på den kunskap som skapas när barn involveras i forskning. I litteraturen kring forskning med och av barn finns exempel på tillfällen när barn på olika vis har influerats av varandra och av de vuxna i projekten. I en utbildningsinriktad studie bland förskolebarn i Stockholmsområdet kunde forskaren se att barnen påverkades av varandra. Efter ett besök på en utställning om hjärtat, som de tog stort intryck av, föreslog deras lärare att de skulle utforska hjärtats rytm med hjälp av stetoskop, papper och penna. De gick sen vidare och utforskade andra ljud med hjälp av illustrationer. Dels observerades att barnen nådde en slags tyst överenskommelse om hur de skulle välja vilka aktiviteter och strategier de skulle gå vidare med, dels att de tog intryck av varandras sätt att illustrera ljuden. En flicka som först använt siffror för att visualisera hjärtats rytm gick över till att använda sig av zick-zack linjer och punkter för att illustrera andra ljud, modeller lånade av deltagare i gruppen, medan flickan som började med punkter istället gick över till symboler (Olsson 2009:63ff). I processen att översätta ljud till bild lånade de alltså kreativa uttryck av varandra, och utvecklade på så sätt ny förståelse för det de undersökte. I mycket kan det exemplifiera ett slags samarbete som bygger på tankar om inläring och kunskapsproduktion där barnen ska inspireras av varandra, istället för att tillhandahållas formaliserade modeller för inläring.

I Barn som medforskare av matlandskap, BAMM, bad vi barnen måla och rita sina matlandskap. Att begreppet i sig var ganska abstrakt gjorde att vissa fastnade i uppgiften och fick hjälp och tips av handledarna – vilket givetvis påverkade hur barnen löste utförandet. Vissa inspirerades tydligt av varandra men det svårgreppbara i uppgiften gjorde också att barnen tolkade den på en mängd olika sätt. De flesta matlandskap hade formen av kartor, vyer, scheman eller tabeller, men barnen visade oss att matlandskapen även kunde innefatta mer abstrakta värden som drömmar, tankar och värderingar om mat (Brembeck et al. 2010:18ff, Hillén 2011:49ff). Att barn influeras av varandras sätt att lösa uppgifter på är inte märkligt, så gör vuxna också. Om jag läser en artikel om en spännande metod för barns involvering som verkar ha

fungerat bra så blir jag lockad att testa den metoden i min nästa studie. När jag skriver en vetenskaplig text av det här slaget är det obligatoriskt att referera till andra, och ta intryck av vad de har sagt. Att låna och inspireras av varandra är forskningens grundläggande arbetssätt, då ingen forskare är autonom. Med andra ord kan förmågan till samarbete och att ta in influenser från andra vara vägen till kunskapsutveckling och nya insikter.

Det finns ytterligare exempel på barns samarbete i forskning, men det går också att skönja en problematik som har att göra med maktförhållandet mellan barnen och de ansvarig vuxna. I en deltagarbaserad studie i två länder i södra Afrika - om hur barn påverkats av familjemedlemmars insjuknande i AIDS och död genom sjukdomen - användes ett antal olika metoder. Barnen ritade bland mycket annat mentala kartor och emotionella storyboards (bildmanus), de fyllde i dagliga och veckobaserade diagram över aktiviteter och kalendrar som sträckte sig över säsonger, de fotograferade och fick på andra vis visualisera sina känslor och erfarenheter. Under fältarbetet upptäckte forskarna några bekymmersamma inslag i materialet som samlades in. I flera fall stämde inte uppgifterna som barnen angav alls med verkligheten, något som var svårt att dölja i de ganska hårt socialt kontrollerade samhällena där studierna genomfördes. Vid ett tillfälle svarade några i gruppen helt "fel" på frågan om vad det sorgligaste de upplevt var. Istället för att ta upp dödsfall i den nära familjen angav en pojke att det var när han ramlat av cykeln, och en flicka att det sorgligaste var när hon blivit biten av en orm, vilket resulterade i att de andra i gruppen också ritade ormar på sina emotionella storyboards. Forskningsteamet upptäckte också att många av de bilder och kartor som producerades liknade varandra, och de liknade även de exempel som forskningsassistenterna visat för barnen på förhand. Bland annat kopierade en grupp assistentens karta som hon ritat över sina närmaste släktingar, och när de ombads att rita en karta över sin by markerade de flesta ut kyrkogården, precis som på assistentens exempel. Att visa upp exemplifierande modeller utan att influera visade sig vara svårt (Ansell, Robson, Hajdu & van Blerk 2012:174, 181).

Att som forskare, assistent eller handledare i deltagarbaserad forskning frestas att ge för tydlig styrning och för fixerade exempel kan leda till problem. Att frestelsen finns där hör förmodligen samman med den vuxnes ovilja att släppa kontrollen, eller rädsla för att göra ett dåligt jobb. Som vuxen ansvarig vill man så gärna att forskningen tillsammans med barn ska bli fruktbar, och att den ska producera material som går att använda (jfr Gallagher 2008b). En annan möjlig förklaring, som i fallet ovan, kan vara forskningsassistenternas brist på förtroende för de yngre barnens kapacitet att förstå vad som förväntades av dem i en aktivitet, vilket då ledde assistenterna till att ge barnen exempel eller ledtrådar (Ansell et al. 2012:181). Det är således inte bara barnen som påverkar

varandra i forskningssituationer, de tar också intryck av vad de vuxna gör och säger.

Det går också att vrida något på det resonemanget; vuxna påverkar i allra högsta grad den kunskapsproduktion som pågår i projekten just genom sina behov av att kontrollera forskningsprocessen. De omständigheterna kan i så fall ses som en brist på separabilitet, då de inte lämnar några större möjligheter för barn att agera självständigt inom ramen för forskningen satt av vuxna. Exempelen jag har tagit upp kan ses som situationer när barn producerat ”fel” kunskap i de vuxna forskarnas ögon, eller när sättet barnen löser uppgifterna på inte lever upp till förväntningarna, men de kan lika gärna ses som exempel på barns samarbetsförmåga och sensibilitet för vilka förväntningar som ligger i situationen.

Ofta har barn en bild av vad vuxna väntar sig av dem, vilket kan resultera i att de koncentrerar sig mer på att lösa uppgiften på ”rätt” sätt, och mindre på att den ska spegla deras egna uppfattningar och erfarenheter. Ibland ifrågasätts därför barns förmåga att tala sanning, och ibland hävdas att de inte kan skilja mellan fantasi och verklighet. Sanning kan dock ses som en personlig konstruktion vilket gör att vuxna sannolikt är lika benägna som barn att suddas ut gränserna för sanning och fiktion (Kellett et al. 2004:331). Barns position i det vuxna samhället innebär dessutom att de är vana vid att försöka göra vuxna nöjda, och att de kan vara rädda för hur vuxna kommer att reagera på det de säger (Punsch 2002:325ff). Vissa frågor kan även vara för känsliga eller jobbiga att tala om, speciellt i grupp (jfr Ansell et al. 2012). Ibland kan det förmodligen också handla om att människor generellt är bra på att hitta mellanrum i de uppgifter de blir ålagda, som de fickor i planeringen och de utrymmen för lek som barnen i mitt projekt hittade. Att tolka uppgiften på ett annat vis än vad den vuxne planerade, eller att svara på frågor på ett visst sätt kan då tolkas som en form av motmakt, att barnet helt enkelt hittar en annan möjlig väg för sitt agerande i situationen.

Deltagarbaserad forskning har kritiserats från ett poststrukturalistiskt håll för att inte tillräckligt problematisera de kunskapsproducerande processer som den innebär. En del av den kritiken består i att de som ägnar sig åt den typen av forskning negligerar att den deltagarbaserade processen i sig inte är ett neutralt sätt att generera kunskap på (Ansell et al. 2012:171). Det här är ju inte något som egentligen utmärker vare sig deltagarbaserad forskning i sig, eller just forskning om eller med barn, snarare utmärker det all forskning. Kunskapen som alstras i forskning med och av barn kan ses som elastisk och mångdimensionell, snarare än statisk. Det stämmer väl överens med det konstruktivistiska kunskapsprojektet i stort, där det inte talas om ”fel” kunskap. All kunskap ses istället som konstruerad och inte som en direkt avbild av verk-

ligheten. Den är alltid en produkt av sin tid och sin kunskapssyn, då det inte finns några neutrala sätt att generera kunskap på.

### *Likartad kunskap*

I min forskning funderade jag över det lämpliga i att ge exempel från andra gruppers arbete i matforskarklubbarna, men jag kom fram till att det kunde verka hämmande eller predestinerande, då min tanke var att de själva skulle utforma sina fältstudier. De första grupperna hade redan provat ett flertal metoder i BAMB och visste vad de hade att välja mellan. Som handledare åt medforskarna i den andra etappen försökte jag istället hålla valet av metoder ganska öppet, då jag var rädd att styra barnen för mycket. Detta påverkade säkerligen barnens val av forskningsmetoder; barnen i den första skolan hade tillgång till helt andra metodologiska verktyg än barnen i den andra etappen fick med sig. Detta kan verka orättvist, men jag var rädd att influera dem så att de skulle kopiera arbetssättet från den första skolan. Samtidigt kan exempel från tidigare forskning bidra till barnens förståelse för vad forskning är, och hur den kan se ut och bedrivs (jfr Lundy & McEvoy 2012). Utan något att förhålla sig till är det svårt att fatta beslut, men också att bli inspirerad. De avvägningar som jag gjorde tangerar i allra högsta grad medforskningen som en governing situation, och kan relateras till diskussionen om balansgången mellan inspiration och styrning som jag inledde kapitlet med. Strategin kan också diskuteras utifrån frågeställningen om det någonsin går att generera objektiv kunskap, vilket min konstruktivistiska ansats motsäger. Valet av metoder kan då kopplas till kunskapsproduktionen i projektet. Även om jag hade styrt barnens forskning i högre grad hade kunskapen som genererades inte blivit mindre ”sanningsenlig”, men kunskapsproduktionen hade förmodligen sett helt annorlunda ut.

Trots mina ansträngningar för att inte få för likartade forskningsfrågor och metoder, och trots att studien bedrevs på två olika skolor, så blev ändå tre av fyra gruppers forskningsprojekt lika varandra; de undersökte vuxnas konsumtion, främst genom fältarbete i omgivningarna där det säljs och köps mat. Metoderna såg också ganska snarlika ut, de kontaktade anställda och kunder i mat-, frukt- och godisaffärer, och i något fall snabbmatsrestauranger. De föredrog korta intervjuer och enkätfrågor framför längre intervjuer, och de föredrog material som gick att presentera i siffror genom diagram eller andra former av redovisningar. Orsaken till det kan jag bara fundera över, men en möjlig förklaring kan vara den vuxencentrerade attityd till forskning som jag tog upp i förra kapitlet. De föredrog att använda ”vuxna” metoder, och inte specifika metoder utformade för barn. Min tolkning är att det för med-



forskarna verkade vara en fråga om seriositet. De hämtade i så fall helt enkelt inspiration från den bild av forskning som de redan var bekanta med, en bild som inte ligger långt borta från exempelvis marknadsundersökningar. Det var inte heller så att medforskarna anammade mina förslag på mer kreativa och lekfulla metoder. Även om medforskningen låg i gränslandet mellan arbete och lek – i det att den skapade utrymme för lek och i det att lekfullheten fungerade som motivation för deras deltagande – så verkade de associera själva medforskningen mer med arbete (jfr Hillén 2012).

En annan trolig anledning till likheterna mellan de olika matforskningsklubbarna kan vara att det som låg nära inte upplevdes som lika spännande att undersöka som det som låg lite längre bort. Att fokus mestadels hamnade på vuxnas konsumtion, och att fältarbetet genomfördes utanför skolans miljö, framstår då inte som så konstigt. Kunskapen som producerades påverkades av den bild barnen redan hade med sig av forskning, och av vad de tyckte var spännande att undersöka. Medforskarnas val av metoder förknippade med vuxna gjorde något med både deras forskning, och min analys av den. Att de flesta av dem också föredrog att forska om vuxnas matvanor och matinköp gjorde också något med den här studien. Det likartade upplägget minskade å ena sidan studiens vidd, men å andra sidan säger det en del om barns intressen och förkunskaper. Jag återkommer till hur mycket medforskarna påverkade den här studien då jag diskuterar vilken typ av kunskapssyn de hade.

### *Från forskningsidé till kunskapsproduktion*

Det är inte bara barn som på olika vis tar intryck av det som händer runt omkring dem i forskningssituationen. Också forskarens tankar om forskningens fokus – och vilken kunskap som ska genereras – kan influeras och förändras genom projektets gång. När jag gick in i det här projektet fanns det en hälsofrämjande idé i projektskissen; barnen skulle genom sin medforskning få kunskap om mat som skulle hjälpa dem att göra hälsosamma val. För mig kändes det målet bekymmersamt på flera sätt. Dels innebar det en redan på förhand given lösning på ett redan förutbestämt problem, vilket riskerade att göra själva medforskningen till en paradox, då den typen av resultatnriktad forskning riskerar att kraftigt begränsa utrymmet för delaktighet och autonomi för dem som deltar. Dels handlar den typen av interventioner ofta om ett bristtänkande där barn utpekade som problematiska; de åter inte som de ska. Dessutom låg den typen av kunskap lite vid sidan av mitt, och etnologins, kompetensområde. Mina egna kunskaper om nutrition och kost är på en lek-mans nivå, och i etnologin har matforskning snarare handlat om mat ur ett kulturellt perspektiv, exempelvis mat och traditioner. Tiden jag hade till mitt

förfogande ute i skolorna såg jag också som en begränsande faktor för den här typen av forskning med på förhand bestämda konsekvenser, då förändringar kräver implementering och uppföljning av resultaten. Det faktum att jag var en ensam forskare med ansvar för flera grupper av barn och med avgränsad tid att disponera med barnen gjorde att jag valde att sätta fokus på forskningens eventuella hälsofrämjande aspekter, snarare än den attitydförändring som skulle kunna ge barn möjligheten att själva göra hälsosammare matval.

Under avhandlingsprojektets gång har det alltså skett en glidning från barn, mat och hälsa till ett bredare perspektiv på barns delaktighet och välbefinnande. Avhandlingens frågeställningar har fokuserat på själva *processen* och inte lika mycket på det som barnen faktiskt *forskat om* vilket ju också har fått konsekvenser för vilken typ av kunskap som producerats i avhandlingsprojektet. Jag övervägde begränsningarna länge och väl, och var väl medveten om att jag stod inför ett dilemma, inte minst etiskt. Genom att fokusera mer på det som hände när barn involverades, än på resultaten av barnens forskning, gjorde jag barnen till objekt för mina forskningsintressen, trots att de agerade som aktiva subjekt i själva forskningen. Både de medverkande barnen och jag själv kan sägas ha haft dubbla roller i det här projektet, jag som handledare och forskare, och barnen som medforskare och beforskade.

Att det sker glidningar i intresse, fokus och genomförande under avhandlingsarbetets gång är inte ovanligt. Ett aktionsforskningsprojekt som ligger ganska nära mitt forskningsområde är den danska sociologen Maria Bruselius-Jensens doktorandprojekt. Finansiärens målsättning var att hon skulle undersöka om en ökad grad av involvering fungerade som ett medel för att få eleverna att äta den hälsosamma mat som erbjöds i skolornas serveringar. Hennes fokus kom istället senare att ligga på elevernas perspektiv på skolmåltider. Projektet gick från en klar förändringsambition till att fokusera på elevernas deltagande som en form av demokratisering av skolmåltiderna (Bruselius-Jensen 2011:18ff). Helena Hörnfeldts avhandling skulle handla om samtidens fyraårskontroller och barnavårdscentraler, men för att komma förbi det som tedde sig som självklart beslöt hon sig för att ta ett steg tillbaka. Detta gjorde hon genom historiska återblickar som hjälpte henne att förstå de brytpunkter där tänkandet om barns utveckling förändrats (Hörnfeldt 2009:16). För Jeanette Sundhall kom hennes syn på rättsområdet och på barns upplevelse av våld inom familjen att utmanas och förändras då hon på nära håll upplevde vårdnadstvister och mäns våld mot kvinnor inom den egna bekantskapskretsen (Sundhall 2012:26f). Det här är bara ett axplock av exempel där insikter, förutsättningar eller händelser till viss del reviderat avhandlingarna helt eller delvis. I mitt fall så var förändringen ganska stor; från att handla om barn i förhållande till mat och hälsa så blev det

istället en avhandling om barns delaktighet sett från ett medforsknings- och delaktighetsperspektiv.

### *Medforskarnas kunskapssyn*

Tidigare i avhandlingen har jag reflekterat över de engagerade barnens sätt att ta sig an forskningen. Deras syn på vilken kunskap som skulle produceras skiljde sig åt från den kunskap jag trodde att de skulle vara intresserade av. De visade inte så mycket intresse för andra barns tankar och praktik vad gällde mat och ätande utan riktade istället det största intresset mot vuxnas matvanor och matinköp, med några undantagsfall. Detta förvånade mig, och styrde i ganska hög grad vilken riktning projektet tog. Det skulle kunna påstås att mina forskningsintressen och barnens dito krockade, och eftersom detta är en avhandling med intention att bredda barns delaktighet i forskning så kunde jag ju inte annat än tänka om. Trots mina tvivel om att göra en hälsofrämjande studie, och trots att mina intressen lutade mer åt det metodologiska hållet, så avgjordes vissa av mina alternativa val i slutändan genom barnens påverkan. Om medforskarna var ointresserade av andra barns matvanor, då kunde ju inte heller den här avhandlingen handla om barns ätande. Istället blev det en avhandling som sätter barns medforskning i centrum.

Medforskarnas val av forskningsfrågor och metoder har även haft betydelse på andra vis för inriktningen på doktorandprojektet. Som jag beskrivit tidigare så visade medforskarna prov på en ganska kvantitativ syn på kunskap, även om det givetvis fanns inslag i medforskningen som handlade om att samla in kunskap av det mer kvalitativa slaget. Som exempel kan skolmatsstudien nämnas, då den till stor del var inriktad på frågor med svar som inte var kvantitativt mätbara. Annars var medforskarna mestadels intresserade av frågeställningar som handlade om hur mycket, hur många, hur stor andel av osv. Det ganska likriktade uppfattningen om vad kunskap är och hur resultat kan mätas fick mig att fundera över om barns kompetens verkligen räcker till för delaktighet i den här typen av studier, men under forskningens gång insåg jag att sådana tvivel snarare handlade om att jag utgick från en vuxen norm när jag bedömde deras förmåga, och inte från barnens kompetenser. Istället för att titta efter det som saknades valde jag då att fokusera på det som faktiskt fanns där, vilket även gjorde något med min egen kunskapssyn. Jag såg barnen som annorlunda jämlika, och med det perspektivet kan jag uppriktigt säga att medforskarna många gånger förvånade mig genom sina reflexiva hållningar, sina analytiska förmågor och framförallt sina stora kunskaper om ämnena de undersökte: mat och ätande.

## Kunskapen i paketerad form

Tidigare i det här kapitlet har jag beskrivit hur kunskap inte är något fast och fixerat, snarare något mycket formbart och under ständig påverkan och kontinuerlig förändring. Den här avhandlingen opererar på två olika nivåer; en praktisk nivå där jag har försökt maximera de deltagande medforskarnas delaktighet, och en analytisk nivå. Den uppdelningen leder till angelägna frågor om vem som står för kunskapsproduktionen; i vilken mån barnen faktiskt är de som producerar kunskap, eller om de fortfarande har den konventionella rollen som de som beforskas. Jag skulle vilja definiera deras roll som både och, vilket jag kommer att motivera i det här avsnittet. Vidare diskuterar jag kunskapsproduktionens två delar; först den som skedde på den praktiska nivån och som var kopplad till medforskarnas arbete i matforskarklubbarna, och sedan den analytiska nivån där själva processen utvärderades.

### *Kunskap på en praktisk nivå*

Med den praktiska nivån menar jag allt det som hände under medforskarnas ledning. I matforskarklubbarna planerades och bedrevs forskning, och här beskriver jag hur kunskapen som skapades sattes samman till olika kunskapsprodukter. På den praktiska nivån hade de deltagande barnen makten över hur resultaten skulle presenteras och för vem. De spred sina resultat både inom skolans väggar och utanför, och bland deras avnämare fanns både barn och vuxna.

Skolmatstudien innehöll både globala och lokala inslag, och pojkarna tog sig an miljöfrågor från fler vinklar. Analysarbetet skedde kontinuerligt under processen, och ledde medforskarna fram till nya frågor som de sen undersökte. Kunskapen de samlade in genererade på så sätt ny kunskap. I tidningen *Vår skolmat* presenterades resultaten som kommit fram i skolmatsstudien, och den delades ut till skolans elever.<sup>1</sup> Då pojkarna använt sig av ett flertal metoder för att ta reda på det de ville veta, så innehöll materialet de samlat in följaktligen flera dimensioner. Hur det presenterades i tidningen speglade det; där samsades mer kvantitativa resultat med artiklar som utgick från de intervjuer pojkarna gjort.

Först i tidningen presenterades Matforskarklubben, och de pojkar som ingått i skolmatsforskargruppen. Resultaten från enkätundersökningen om skolmat som gjorts bland elever i tre olika klasser utgjorde materialet för en artikel. Där fick trivsamheten i skolrestaurangen godkänt, detsamma fick

<sup>1</sup> På grund av att tidningen innehåller namn på personer och platser och foton som omöjliggör anonymiseringen av dem som ingick i studien kan denna ej läggas som bilaga.

matens utseende och salladsbordet. De flesta elever tyckte om maten ibland eller oftast, och de flesta slängde bara mat sällan eller ibland. De mest positiva svaren fick frågorna om eleverna tyckte att de hade nog med tid för att äta, där de flesta svarade oftast, och om de kände sig trygga i ”bamba”, där flertalet i alla tre klasserna svarade att de alltid kände sig trygga. Elevernas tre favoriträtter presenterades i en topplista. Pannbiff med potatis och brunsås var den mest populära rätten, vilket i alla fall förvånade fall mig lite grann, följt av gröt och på tredje plats kom pannkakor.

Ett annat reportage handlade om intervjun med kommunens måltidsansvariga, där hon berättade att kommunen dragit ner på de ekologiska inköpen på grund av ekonomiska skäl. Hon tog upp andra saker som är angelägna när man vill påverka miljön; bland annat påpekade hon att det är viktigt att tänka på att inte slänga mat, då det för all mat man lagar har gått åt resurser som mark, vatten, utsäde, gödsel m.m. för att odla den. Också intervjun med de anställda i skolans eget kök refererades, bland annat berättade de om hur en arbetsdag ser ut. De berättade att de tar emot maten och värmer den, och gör sallader till salladsbordet. De sa också att de gärna hade lagat mat om de haft mer tid. De berättade även att de också serverar mellanmål. På frågan om varför de har valt att arbeta där svarade en annan: ”Jag gillar att laga mat och att träffa andra människor”. På frågan om vad de skulle vilja ändra på i köket svarade en av dem: ”Jag skulle vilja ha ett större kök, och en större diskbänk”. Två av de anställda var också med på bild, och berättade att de helst äter fiskburgare, pasta eller fisksuppa, om de själva får välja.

Medforskarna hade också sparat ingredienserna i en maträtt, italiensk köttfärssås med spagetti. De koncentrerade sig på huvudingredienserna: nötfärsen och spagettin. Hur de gått tillväga för att få reda på ingrediensernas ursprung, och vad de fått reda på blev också ämne för en artikel i tidningen. Genom att intervjua den ansvariga i skolköket som lagar mat som skickas till barnens skola fick de reda på en del, sedan följde de upp de upplysningarna på nätet. Medforskarna tog bland annat reda på att allt kött som användes i skolmaten var svenskt, de följde också transporterarna runt om i Sverige via olika företag och deras lager. Via en förfrågan till spagettitillverkarna över e-post hade de även fått reda på att durumvetet som användes i just det fabrikkatet kom från Österrike, Medelhavsområdet och Kazakstan. I reportaget fanns också receptet på italiensk köttfärssås, med rådet att den som lagade den skulle tänka på att den skulle räcka till 280 personer (så många som åt på skolan varje dag). Slutligen tackades alla som ställt upp på intervjuer och enkätundersökningar.

Det bör påpekas att jag hade stort inflytande i produktionen av skoltidningen, då ”redaktionen” reducerats kraftigt på grund av avhopp i gruppen och bara bestod av mig själv och en medforskare. Även om den pojken lade ner lika

mycket arbete som jag, och vi samarbetade kring produktionen av tidningen, hade jag stort inflytande på vilken typ av kunskap som förmedlades från den gruppen i presentationsfasen. De andra pojkarna som ingått i gruppen stod inte helt utanför produktionen av tidningen. De fick se vissa artiklar under tiden vi arbetade med dem och komma med synpunkter, och de var också med och delade ut tidningen i skolan när den var klar. Skolmatsstudien i sig genererade ny och omfattande kunskap om skolmaten, dess organisering och andra elevers upplevelse av den. På ett kunskapsgenererande plan var det alltså fråga om kunskapande i ett brett perspektiv, med flera kvalitativa inslag.

Flickorna från första etappen undersökte vuxnas mat- och konsumtionsvanor, och enkätundersökningen gjordes utanför mataffärerna i samhällets centrum. De presenterade sin forskning, både för sin egen klass och sina medforskar-kollegor i den andra klassen, genom att visa upp de diagram de hade sammanställt av resultaten från enkäterna, och samtidigt berättade de om undersökningen. Deras kunskapsprodukt kan sägas symbolisera den typ av forskning som var vanligast i projektet; sådan som går att mäta. Deras forskningsobjekt var vuxna, och kunskapsmässigt gav deras studie flera överraskande upptäckter om den åldersgruppens matvanor, främst när det gällde godis. När de frågade hur ofta människor åt godis så svarade de allra flesta att de åt godis en dag i veckan. Trots det gick väldigt många av de vuxna och tuggade på en godisbit från affären, och dessutom på en måndag, något som Minna gjorde en stor poäng av under presentationen för de andra medforskarna. På frågan om favoriträtt fick de tillfrågade välja mellan pizza, tacos eller sallad, och där kom sallad först, tätt följt av tacos. Pizza kom ganska långt efter de andra alternativen. De ställde även frågor om vilken mataffär människor oftast handlar i, om de brukar påverkas av reklam när de handlar mat och om de brukar köpa ekologiska varor, men i presentationen för de andra medforskarna kom de frågorna inte med, det gjorde de däremot i presentationen för klassen. De kombinerade även materialinsamling och presentation i lektionerna de höll för sina skolkamrater. Lektionerna utgjorde på så sätt både en kunskapsgenerering och en kunskapsprodukt. Även här ledde kunskapen som genererades i början av projektet fram till nya frågor, som sen följdes upp. På så vis fyllde de också på sin egen kunskap om vuxnas matpraktiker med ett barnperspektiv.

I etapp två valde alla grupper att presentera sin forskning genom PowerPoint-presentationer, både för lärare och elever på skolan och för mina arbetskamrater. I presentationerna togs de viktigaste resultaten av de mer konsumtionsinriktade studierna upp. Sättet de skrevs fram på var av det refererande slaget; först presenterades frågan och sen återgavs svaren. De studier som presenterades var pizzastudien, där de intervjuat pizzabagare,

fruktstudien, där de intervjuat anställda och kunder i både fruktaffären och i matbutiken, godisstudien, där de också intervjuat kunder och anställda, dels i godisaffären och dels i matbutiken samt köttstudien, gjord i matbutiken. Utifrån sin undersökning om ekologiskt kött gjorde gruppen även en analys, där de sammanfattade resultaten i en slutsats. De läste sen upp den i samband med sin presentation: ”Ekologiskt kött blir allt mer populärare. Ganska många försöker köpa mer ekologiskt kött men eftersom det är lite dyrare så är det inte alla som har råd med det”. Många av frågorna till kunder handlade om hur ofta man handlade en viss vara eller en viss sorts livsmedel, hur ofta man åt det och om man hade någon favorit. Till de anställda var det istället vanligt med frågor om villkoren för dem själva, exempelvis om de får provsmaka godis och om de äter sin egen pizza. Utöver det fick de frågor om hur mycket kunder köper, vad de köper mest av och hur mycket butiken köper in. Även i den skolan ledde gruppernas studier fram till ny kunskap om vuxnas matvanor som förvånade medforskarna själva, framförallt hur många vuxna som faktiskt äter godis. Det känns igen från studien om godisätande som gjordes av flickorna i första etappen. Ur ett kunskapsperspektiv var det också intressant, då den kunskapen fick barnen att resonera kring sig själva som de som äter godis.

Det är möjligt att identifiera två svagheter i länken som utgör processen i medforskning och andra typer av forskning där barn är delaktiga. Den första länken där det är svårt att involvera barn fullt ut är i planeringsstadiet: då studien ska planeras och pengar ska sökas. Den andra svaga länken är i slutfasen då resultaten ska spridas till sina mottagare såsom andra forskare, politiker, samhällsplanerare, allmänheten, finansärer och andra avnämare. Det finns många praktiska orsaker till det, som att man inte längre har tillgång till de deltagande barnens tid, eller att projektet officiellt avslutas för barnens del när deras medforskning är över. Det kan också förmodas att deras tålmod inte sträcker sig så lång tid som det tar att skriva och få respons på exempelvis artiklar, men framförallt så tror jag att det handlar om svårigheten att få det som skrivs av, eller tillsammans med, barnen att passa in i det akademiska sättet att skriva och de kanaler som finns för akademiska produkter. Det finns undantag: Mary Kellett skrev inledningen i en vetenskaplig artikel, och sen bidrog barnen som genomfört två studier med sina delar i artikeln, en för varje studie. Texten anpassades inte för att passa in i ett akademiskt sätt att skriva, men barnen fick stöd när det gällde stavning, grammatik och omarbetning av texten (Kellett et al. 2004). Andra exempel där barn har involverats i avrapportering av de här slaget har jag inte hittat, och jag misstänker därför att det är ganska sällsynt.

Det faktum att barn som involveras i forskning sällan är med i den sista fasen, där deras kunskapsproduktion och deras medverkan analyseras och

presenteras, är problematiskt. Skoltidningen, barnens diagram och lektionsmaterial och deras PowerPoint-presentationer kan sägas vara de mest handfasta produkter som kom ut av Matforskarklubben på den praktiska nivån. Utöver det är det bara jag som har producerat kunskap som sprids till människor utanför projektets ramar. Kunskapen som produceras blir då en tolkning av händelseförloppet, gjord av den vuxne. Barnen utlämnas åt den vuxna forskarens omdöme och till återkonstruktionen av det som skett. Så är också fallet i den här avhandlingen, men jag hoppas att jag har varit tillräckligt uppmärksam på maktrelationerna i medforskningen och nog reflexiv för att göra de deltagande barnen rättvisa. Deras deltagande har också resulterat i en mängd kunskaper men som då är av mer analytisk karaktär. I kommande avsnitt diskuterar jag den analyserande nivån och hur den har påverkat kunskapsproduktionen i det här projektet.

### *Kunskap på en analytisk nivå*

Förutom kunskap av materiell och avrapporterande karaktär så har projektet genererat kunskap av det mer teoretiska slaget. Utifrån exemplet medforskning hanterar den analytiska nivån dels det som faktiskt hände och gjordes under Matforskarklubben, dels barns medborgarskap, deras roll i maktrelationer, deras subjekspositioner och deras grad av delaktighet i samhället stort. I denna del av processen har barnen inte varit delaktiga över huvud taget. Den mest omfattande produkten som kommer ut av projektet i allmänhet, och den analytiska nivån i synnerhet, är den här avhandlingen. Den är ett ytterst handfast alster som ligger utanför de involverade medforskarnas kontroll, precis som andra texter och artiklar jag skrivit med utgångspunkt i deras medverkan. Det är istället jag som har paketerat kunskapen och därmed exkluderas barnen från den nivå där de själva är objekten för analysen. Förutom de svårigheter jag tidigare identifierat för barns delaktighet i den här fasen så hör detta samman med projektets syfte: att från ett kritiskt maktperspektiv undersöka vad som händer när barn involveras som medforskare. Barnen har haft dubbla roller, de har både varit medforskare och de som blivit forskade på. I denna del hade det med andra ord varit svårt, om än inte helt omöjligt, att göra barnen mer delaktiga. Om barnen skulle ha tagit del av den processen, och haft möjlighet att påverka den så hade hela projektet fått ha en annan ingång. Istället för som jag nu förenklat brukar förklara projektet: "jag forskar om barn som forskar om mat", så hade det istället blivit: "jag forskar om barn som forskar om sitt eget deltagande i forskning om mat". Det är för många metanivåer i den meningen för att den ska utgöra en bra forskningsidé.



Några av de viktigaste kunskaperna som har kommit fram i den analytiska nivån rör kompetens, maktrelationer och reflektioner över min egen roll. Det har tydligt visat sig att de barn som deltog i Matforskarklubben var i besittning av de kompetenser som krävdes för att hantera en medforskningssituation, men att dessa kompetenser kunde se olika ut, och att en analys av dessa inte bör utgå från vuxencentrerade värderingar. Hade jag utgått från en annan syn på barn hade det avspeglats i hela det här arbetet, från planering till avrapportering. För kunskapsproduktionen hade det haft en avgörande effekt. Som forskare har man ett ansvar, då de alster som kommer ut av forskningen i allra högsta grad bör ses som produkter av den kunskapsproducerande process som forskningen innebär. De resultat som offentliggörs är med och influerar hur barn och barndom förstås, då sättet som forskare uppfattar barndom och barns status i samhället har betydelse (jfr Punch 2002:321). Den här avhandlingen hade förmedlat en annan bild av barn, en bild som hade bidragit till kunskapsbildningen kring barns position i samhället på ett helt annat vis.

En annan viktig iakttagelse är att de maktrelationer som ramar in medforskningssituationen inte bara inkluderar maktförhållanden mellan barn och vuxna; även inom barngrupperna finns makthierarkier som både befästs och omförhandlas i situationen. Dessa visar sig delvis i gruppdynamiken och de roller som barnen har där, men makten kan också omfördelas, vilket jag har exemplifierat i bokens tredje kapitel. Till kunskapsproduktionen om barns involvering lägger jag kunskapen om barns subjektspositioner, där olika former av kompetenser tas i bruk och driver på forskningen. Till den mer teoretiska kunskapen hör även betydelsen av att reflektera, både över vad som sker i de tidigare nämnda maktrelationerna och över den egna subjektspositionen som forskare. Till reflexiviteten hör också förmågan att faktiskt erkänna när saker går över styr, eller när det inte blev som det var tänkt. Även mer ”röriga” situationer kan ha konstruktiva effekter. Medforskningen i Matforskarklubben gav mig ett flertal tillfällen att reflektera över just detta, och att analysera de misstag jag själv har gjort.

## Metoder, makt och kunskap

I det här avsnittet diskuterar jag hur valet av metoder är nära sammanbundet med det som sker inom maktrelationerna i medforskningen. Metoderna kan bekräfta maktosymmetrier, lika väl som ”rätt” metoder kan möjliggöra allas delaktighet och se till att alla kompetenser tas tillvara. Jag resonerar också kring metodernas betydelse för kunskapen som produceras, och föreslår en uppdelning mellan teorier om barns deltagande och praktiken, det som faktiskt

sker i mötet med barnen. Jag utgår från frågor om inflytande och styrning i forskningen, och visar på hur stöttning och guidning från vuxna i forsknings-situationer kan påverka studiens utgång.

### *Kunskapens verktygslåda*

Om man betraktar medforskning ur ett maktperspektiv så utgör metoderna en stor del av det perspektivet. De påverkar också kunskapsproduktionen. Det kan uttryckas som att "Metoderna som används är inte bara inbäddade i platsbundna kontexter genomsyrade av makt, de är också produkter av vidare maktrelationer. Kunskapen som produceras reflekterar de relationerna" (Mosse 2001 genom Ansell et al. 2012:172, min översättning). Valet av medforskning som metod kan då sägas vara gjort utifrån en medvetenhet om existerande maktrelationer mellan barn och vuxna, och utifrån en vilja att bryta upp dessa, och ersätta dem med andra, mer jämställda relationer. Men även om medforskningen kan ses som en metod, så kan den sägas bestå av en mängd metoder inom metoden. I den emancipatoriska föresatsen ingår valfrihet, och att barnen själva ska välja metoder.

Vissa förespråkar kreativa metoder som ett sätt att ta tillvara barns förmåga och att man bör vara medveten om att en viss ålder medför en viss erfarenhet och anpassa forskningen därefter (jfr Greene & Hill 2005). Sociologen Samantha Punch skriver om paradoxen att många av dem inom den nya barndoms-sociologin som förordar innovativa eller anpassade forskningsmetoder för barn oftast är samma personer som betonar barns kompetens. Hon ifrågasätter att om barn nu är "kompetenta sociala aktörer, varför behövs då speciella "barnvänliga" metoder för att kommunicera med dem?" (Punch 2002:321, min översättning). Hon menar att de barnvänliga metoderna kan fungera nedvärderande. Istället förordar hon att man kombinerar traditionella forskningsmetoder med innovativa metoder som anses bättre anpassade för att användas tillsammans med barn (ibid.:330), vilket överensstämmer delvis med mina erfarenheter av att involvera barn i forskning. Visserligen kräver forskning tillsammans med barn en något annan verktygslåda än forskning som involverar vuxna, men att förminska deras kompetens får avgörande följder för maktrelationerna barn och vuxna emellan. Med en annan verktygslåda menar jag inte att de metoder som används tvunget behöver se annorlunda ut. Snarare behöver forskaren göra andra överväganden, och så än mer när barnen också involveras som medforskare. Jag tror inte att de metoder som används nödvändigtvis behöver anpassas efter barnens nivå, tvärtom visar mitt fältarbete att vissa barn föredrar klassiska metoder framför mer kreativa

eller experimentella. Kanske beror det på att de passar bättre in i barnens uppfattning om hur forskning går till.

### *Makt över metoderna*

Barnen som deltagit i Matforskarklubben använde sig av en rad olika metoder som de ansåg som lämpliga för sina forskningsfrågor. För mig var det självklart att vara lyhörd för vilka metoder medforskarna föredrog och det handlade om att vara flexibel och utgå från medforskarnas behov och viljor. Det fanns två skäl till att involvera dem i valet av metoder: det första var att de skulle utföra fältarbetet och därför hade rätt att välja själva, det andra och viktigaste handlade om att det maximerade deras grad av delaktighet. Jag ville också att medforskarna skulle kunna välja mellan olika metoder som tog hänsyn till deras sociala kompetenser och erfarenheter (jfr Clark & Moss 2001, Christensen & Prout 2002). Lyhördheten kan också vara ett sätt att undvika att vissa barn känner sig utestängda eller obekväma i forskningssituationen. Genom att forskaren är lyhörd för vad barn är bra på, intresserade av eller föredrar kan barn med olika förmågor komma mer till sin rätt och deras kunskaper tas till vara (Punch 2002, Cahill 2007). Att barnen fick bekanta sig med och välja bland metoder var ett sätt att se till att beslutsfattandet inte enbart hamnade hos mig som vuxen forskare. Om de hade kunskap om möjliga metoder kunde de göra sina val och ta beslut utifrån den kunskapen.

Barnen från de båda skolorna hade lite olika förutsättningar, något som jag diskuterade mer ingående i kapitel 2. Barnen i den första skolan var redan tränade medforskare genom sin medverkan i BAMB. Där hade de fått prova på ett antal olika metoder och löst ett antal uppgifter. Barnen deltog dessutom i olika grupper under BAMB som alla haft olika inriktningar. Barnen kom alltså in i Matforskarklubben med skiftande erfarenheter av forskning, och tillsammans hade de en bred repertoar av metoder att välja mellan. Det faktum att jag mötte en grupp i taget och de som deltog i de båda grupperna gick i olika klasser påverkade troligtvis att variationen av metoder blev större där än på skolan som inte ingått i BAMB. De hade också med sig en bredare kunskap om vad jag som forskare förväntade mig av dem, något som antagligen påverkade utgången av forskningen. I den andra skolan kom jag in som en helt okänd person utifrån, och barnen hade inte samma inblick i hur medforskning kunde gå till. Där startade jag med en forskarskola i mindre format, och jag visualiserade forskningsprocessen genom en forskartrappa. Detta gjorde att de fick bättre överblick över själva forskningsprocessen än vad barnen som ingick i den första skolan fick. Medforskarna från de båda skolorna hade för- och

nackdelar i sin makt över metoderna, och dessa förutsättningar styrde förmodligen den kunskapsproduktion som senare tog plats i deras arbete. Deras metodologiska förutsättningar lämnade tydliga spår i vilken typ av kunskap som producerades i matforskarklubbarna, och det belyser behovet av att som medforskare få ordentlig stöttning och utbildning för att kunna vara riktigt delaktig.

## Modeller för kunskap

Vilken slags kunskap som tas med in i ett projekt är avgörande för utgången av detsamma. I det här avsnittet talar jag först om den teoretiska kunskap som forskaren har med sig, och hur den kan krocka med praktiken. Även barnens kunskaper är viktiga för utgången av projektet, och jag resonerar kring hur guidning och dialog är centrala delar av medforskningen, och relaterar dem till kunskap. Slutligen beskriver jag hur min forskning kan ses som en modell för medforskning, och hur den kan bidra till kunskapsproduktionen om barn delaktighet i forskning.

### *Medforskning i teori och praktik*

I bokens tidigare kapitel har jag gett exempel, både utifrån mina egna erfarenheter och utifrån andra forskares, på hur forskarens intentioner och idéer om hur ett projekt kommer att bli ofta krockar med hur det blir i verkligheten. Att den förväntade utgången av ett medforsknings- eller deltagarbaserat forskningsprojekt uteblir, eller att de involverade personerna inte agerar som det är tänkt är intressant ur flera aspekter. På ett mer teoretiskt plan kan man poängtera vikten av att skilja mellan ”diskurs – vad som sägs eller skrivs om deltagande – och praxis – vad som görs i deltagandets regi – hur de som involveras i projektet agerar, vilka tekniker de använder för att influera varandra, eller för att stå emot eller undvika sådant inflytande, och vilka effekter som alla dessa ageranden har” (Gallagher 2008a:400f, min översättning). Det kan alltså göras en åtskillnad mellan å ena sidan det praktiska utförandet och å andra sidan idén om att involvera barn och ungdomar i forskning. Deltagarbaserad forsknings fördelar framhålls ofta. Det poängteras att den producerar situerade, fylliga beskrivningar i flera lager och att den är mer demokratisk och emancipatorisk (Pain 2004:653, Gallacher & Gallagher 2008, Ansell et al. 2012:170).

Att deltagande är en bra sak är en utgångspunkt för många forskare inom fältet, men det är ett intellektuell förmodan som baseras på binära distinktioner i vi/dem och själv/andra då processen fokuserar på dem som deltar (Jupp Kina 2012:205). Det antagandet bottnar i uppfattningen att det är möj-

ligt att ”ge” makt åt någon annan, och att empowerment är något som kan tas emot, och det sättet att se på makt är inte alltid förankrat i de avsedda personernas verkliga frigörelse. Deltagande forskning är alltså inte alltid kunskapsmässigt överlägsen annan forskning, eller automatiskt stärkande för dem som deltar, men den innehar däremot potentialer till att vara det. Idén bakom medforskning kan alltså sägas kontrastera mot, men också interagera med, det praktiska utförandet. Att ta med alla fina idéer om delaktighet och emancipation och omsätta dem i praktiken är inte alltid enkelt, något som exempel från min egen och andras forskning fått illustrera i det här avsnittet. Det har uppmärksammats att deltagarbaserad forskning som handlar om att ge barn uppgifter kan vara fylld av spänningar mellan forskningsretorik och hur praktiken ser ut i verkligheten. Potentiellt kan detta leda till att de barn som inte deltar i uppdragen på ett ”lämpligt” vis exkluderas (Blaisdell 2012:1).

I den här avhandlingen, och i det fältarbete som föregått den, har spänningar mellan retorik och praktik varit ständigt närvarande, och en källa till mycket eftertanke. Även andra har funderat över dessa frågor, och kommit med tänkbara lösningar på problemet. Det har föreslagits att fokus bör flyttas från de barn som deltar i forskningen till de vuxna som initierat och driver den. Vi bör då istället reflektera över vår egen roll utifrån underliggande faktorer och analysera processen utifrån det emotionella sett ur ett maktperspektiv. Genom fokus på praxis – reflektion och handling – kan vuxnas roll i barns forskning analyseras (Jupp Kina 2012:201, 204). Även glappet mellan akademisk forskning och praktik, och då med utgångspunkt i utvärdering av tjänster och service, har påpekats. Kritiskt tänkande och dialog föreslås då för att komma bortom intentionen att ge barn en röst eller en chans att uttrycka sina åsikter (Todd 2012). Min upplevelse är att det är i glappet mellan teori och praktik som det verkligt intressanta tar plats. Som jag ser det räcker det inte att läsa sig till hur barn kan involveras i forskning, eller ha med sig en idé om barns delaktighet. I mötet med barnen behövs också lyhördhet, initiativförmåga och påhittighet, för de situationer som man hamnar i går inte att förutse. Med den inställningen får man också med sig många värdefulla erfarenheter att lägga till sin teoretiska kunskap, kunskaper som man med ett mer stängt förhållnings-sätt hade missat.

På vissa sätt kan forskning förstås som en socialiseringsprocess genom vilken barn lär sig att rätta sig efter vuxna normer och värdera ”vuxnas kulturer” över sina egna. Konsekvensen kan alltså bli den motsatta till det som deltagarbaserad forskning vill uppnå, deltagande utifrån egna villkor, och istället bli forskning utifrån vuxnas villkor (Gallacher & Gallagher 2008:505). Det handlar alltså om en kunskapsöverföring som utgår från vuxna normer som motsäger själva syftet med medforskning: delaktighet. För forskaren är det inte heller givande,

då en ordnad händelseutveckling, som följer det teoretiska protokollet och där barnen lydigt intar sina förväntade subjekspositioner, inte bidrar med så mycket kunskap. Mycket kan istället vinnas på ärlighet, att studera det som sker i praktiken, även det som är rörigt och inte egentligen hör hemma i en prydlig forskningsrapport. Om situationen betraktas utifrån en bred bild av delaktighet kan det göra att barn som annars skulle ha osynliggjorts blir synliga, då även det stökiga blir en del av resultatet (jfr Blaisdell 2012).

I det föregående kapitlet analyserade jag medforskningen utifrån ett antal möjliga subjekspositioneringar som jag kunde identifiera i mitt fältarbete. Bland dessa positioner som barnen anammade fanns även de som innebar att barnen utmanade ordningen och uppträdde stökigt, lekfullt eller provokativt (jfr Hillén 2013). På samma gång som jag bedömer tillvägagångssättet som givande så bekänner jag också att det kapitlet gav mig mycket huvudbry, då jag inte ville riskera att nedvärdera eller racka ner på de deltagande barnens arbetsinsats. Mitt syfte med att belysa det röriga, den oreda som ibland uppstod i forskningen, var inte att framställa det som negativt, tvärtom. Istället ville jag se det som låg utanför den prydliga process som forskningen gärna återges som, och urskilja de potentialer som fanns inom oordningen.

### *Guidning och dialog i forskningsprocessen*

Mary Kellett påpekar i en artikel, skriven tillsammans med tre tioåriga forskare, att barn i tioårsåldern kan bli aktiva forskare som designar och leder sina egna studier, så länge de får lämplig träning, hjälp och stöd. Kellett förespråkar därför en modell där barnen först utbildas i hur man forskar och får träna upp sina förmågor (Kellett et al. 2004:332, 341). I Kelleths exempel uppgick den första utbildningsfasen till tio veckor, något som hade varit helt orimligt i mitt eget fall, där barnen var så ivriga att komma igång att deras tålmod räckte till ungefär ett mötestillfälle för att gå igenom forskningens grunder. Jag misstänker att det också kan vara en fråga om olika skolformer, där den brittiska är något mer reglerad och hierarkisk, något jag själv bevittnade då jag besökte en av de skolor som ingått i Kelleths projekt och träffade några av barnen som var medförfattare till artikeln. Om själva forskningsskolefasen skulle ha varat längre så borde barnen ha blivit noga informerade om detta redan innan projektet satte igång. Detta för att kunna ta ställning till om de var beredda att lägga ner den tiden, då fältarbetsfaserna i så fall hade blivit betydligt mer utsträckta över tid. Att barnen däremot behöver, som Kellett förespråkar, stort stöd från forskare och andra vuxna för sin forskning, är något som även mina erfarenheter bekräftar. Det är också något som jag tar med mig in i eventuella kommande projekt med fokus på barns involvering. För barnen

handlar det främst om att tillägna sig kunskap som de inte redan har, eller haft möjlighet att tillägna sig på annat vis. Genom att se till att de har kunskap om hur forskningen går till så underlättar man för dem att skapa ny kunskap, som på så sätt bidrar till det större, vetenskapliga kunskapsperspektivet.

Laura Lundy och Lesley McEvoy, båda verksamma inom det utbildningsvetenskapliga området, lägger tonvikten vid att assistera barnen i att förstå forskningsprocessen och vilka val som är möjliga inom processen, och på så vis se till att forskningen följer FN:s konvention om barnets rättigheter. De knyter tre begrepp till vissa artiklar i barnkonventionen; barn ska ges *information* (artikel 13 och 17) och vägledning från vuxna (artikel 5) medan deras åsikter *formeras*, för att kunna assisteras till att besluta och uttrycka det som sen kommer att vara en *formerad* och *informerad* uppfattning (artikel 12) (Lundy & McEvoy 2012:140). Med det tar de in en aspekt av barnkonventionen som inte brukar återopas i forskning med barn, artikel 5, som handlar om barns rätt att bli stöttade och guidade av vuxna. De adderar den till de andra mer använda artiklarna om barns rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade, artikel 12, barns yttrandefrihet, massmediers skyldighet att tillhandahålla information och barns rätt att själva söka, få och ge information, som det uttrycks i artikel 13 och 17. De säger att en rättighetsbaserad syn på deltagande i forskning omfattar ett krav som gör det möjligt för barn att bilda sig en uppfattning i alla frågor som berör dem. Vanligtvis utförs forskning inom många olika områden som påverkar barns liv, men som barn inte har ägnat någon eftertanke och som de därför, förståeligt nog, sannolikt inte har en förutbestämd eller informerad åsikt om (ibid.:132). Jag tolkar också deras modell som en modell för kunskapsöverföring, som underlättar för barnen att skapa sig en åsikt, men jag anser inte att det är nödvändigt att skilja på information, utbildning och kunskapsöverföring, då de alla på sitt vis är sammanlänkade med frågor om kunskapsproduktion.

Fokus kan också läggas på *hur* deltagande utspelas istället för att fokusera på *hur mycket* delaktighet som uppnåddes. Det kan då handla om inblandade i forskningen på ett antal olika nivåer, allt från vad som händer mellan deltagarna till hur forskningen slutligen tas emot, exempelvis av beslutsfattare eller av en akademisk publik (Holland et al. 2010:373). Att lyssna på barnen som deltar, eller har deltagit, i deltagarbaserad forskning är nödvändigt. Oavsett om de är mitt i processen eller har avslutat den, så har de nyttiga och viktiga reflektioner och erfarenheter att dela med sig av, sådant som kan användas för att förbättra redan pågående forskning eller tas med inför nästa etapp eller beaktas i nästkommande projekt. De sitter inne med kunskap om sina erfarenheter av forskning, och det perspektivet går inte att få på annat vis än att fråga dem eller ha en dialog om deras medverkan.

I medforskningsarbetet var jag noga med att lägga upp våra möten så att de skapade gynnsamma förutsättningar för dialog, men jag tog också med de goda råd och åsikter som flickorna från den första fältarbetsetappen delade med sig av in i den andra etappen. Ett ständigt problem i första etappen var att mötena låg på en tid där de antingen krockade med musiklektionerna eller rasten. ”Det var kul hela tiden, men ibland så kände man inte för det, man vill ha rast eller musik istället, och så måste man göra det här och så sitter man där och bara åh, och så tänker man inte på vad man gör”. Vi konstaterade att det krockar med skolan, men att det inte skulle gå efter skolan heller. De gav mig också ett råd att tänka på till nästa skola: ”Att de kan vara lite sura för att de inte fått rast, sega och så säger ingen något. Så tänk på vilken tid man tar för mötena”. För att komma undan det problemet så funderade de över om man istället kunde säga en tid i en lokal som man lånar av skolan, till exempel torsdagar klockan tre, och så får de som kan komma, men då måste man vara tydlig med att det är utanför skoltid för de som vill vara med. Det här tog jag med mig in i valet av skola inför nästkommande etapp, då ja valde en skola med friare schema, för att undvika att barnen skulle känna sig alltför splittrade. Däremot förutsatte jag, dels utifrån hur det såg ut för barnen i den första etappen, och dels utifrån vad flickorna själva var inne på i den muntliga utvärderingen, att barn har en fritid som är så pass uppbokad att det ändå var bättre att hålla medforskningen under skoltid.

De pratade också om att den första terminen upplevts som svår och alltför utdragen, men att den andra känts lättare, kortare och roligare. På frågan om jag kanske skulle ha styrt dem lite mer istället för att låta dem bestämma svarade de egentligen inte, men att de helst hade bytt plats på terminerna för att göra det lättare och inte för stort. På mitt påstående om att de ändå klarade det, och frågan om att det väl ändå måste känts bra så påpekade en flicka att jag kanske ändå borde ha sagt det till dem, att det här bli för långt. Jag lyssnade på dem i den frågan, och i nästa skola uppmuntrade jag korta undersökningar som utgick från ett avgränsat ämne, snarare än omfattande undersökningar med många frågeställningar. På frågan vad de tycker att de har lärt sig genom att vara med som medforskare svarade en flicka: ”Att det är väldigt mycket jobb! Allting! Det är inte det lättaste jobbet liksom. Först planera vad man ska göra, sen kunna utföra det på det sättet som man har tänkt. Att man har tänkt att alla kommer att lyssna och fröknarna kommer vara med och så blir det inte alls så. Man måste tänka ut allt i förväg, och ha reservplaner”. Jag konstaterade att det är så det är med forskning, man kan aldrig räkna ut i förväg hur det kommer att bli, och att det även varit så i mina möten med dem, att jag inte har vetat precis vad som ska hända från gång till gång.



Matforskarklubben utvärderades även skriftligt av alla medverkande i slutet av den första och andra etappen. Utvärderingen såg likadan ut för medforskarna från bägge etapperna. Först fick barnen betygsätta alla forskningsaktiviteter som de varit med om genom att fylla i upp till tre stjärnor, där en stjärna stod för "inte så bra", två för "ganska bra" och tre för "jättebra". Exempel på aktiviteter att utvärdera var "Bestämma forskningsfrågor", "Intervjua kunder i butik" och "Redovisa för klassen". Resten av utvärderingen var frågor där barnen kunde svara fritt: "Vad var roligast?", "Vad var tråkigast?", "Vad var lätt?", "Vad var svårt?", "Skulle du ändra på något om du fick göra det igen?" och "Övriga synpunkter". Samtliga aktiviteter fick två eller tre stjärnor av alla medforskare som ingick i etapp två, med undantag av en som gav aktiviteten att "Intervjua kunder i butik" en stjärna. Två svarade att de roligaste med hela Matforskarklubben var att redovisa för forskare på Sandras jobb, en svarade att det var när de fick en klubba på pizzerian, och en annan lyfte fram att intervjua och sen se om det var några skillnader mellan svaren som det roligaste. Ytterligare en ansåg att "Allt!" hade varit roligast, och två tyckte att inget hade varit tråkigast. Som lite mer negativa aspekter av medforskningen lyfte flera fram att det tråkigaste var att bli ignorerade av människor de försökte ställa frågor till. Även det svåra i att komma överens poängterades, något som flickorna i den muntliga utvärderingen också lyfte fram. Bland svaren om vad de skulle ändra på eller vad som var svårt kom att göra snyggare och bättre PowerPoints upp, något som antagligen hörde ihop med föregående svar, då just PowerPoint-presentationerna satte barnens samarbetsförmåga på prov. Att samarbeta i grupp, och komma överens i medforskningen var en utmaning för barnen, framförallt då de hade så mycket inflytande över vad som skulle hända och vad som skulle göras. Det ställer krav på förmågan att förhålla sig till andra, och att kunna hålla sams.

Barndomsforskarna Anne Graham och Robyn Fitzgerald poängterar vikten av dialog i den deltagarbaserade processen, och för att få insikt om vilka möjligheter och begränsningar som finns frågade de barn och unga om deras upplevelse av eget deltagande i forskning (Graham & Fitzgerald 2010:343). Barnen identifierade ett antal teman för den som leder forskning med barn och unga. *Det första temat* de tog upp var att villkoren för deras deltagande ska vara respektfulla, det vill säga att de ska bli accepterade som de är, att bli lyssnade till, att bli tillfrågade, att få välja och få dessa val respekterade. *Det andra temat* bestod i att förutsättningarna för delaktighet ska vara meningsfulla och leda till förändring. *Det tredje temat* som barnen urskiljde var att delaktighet också innefattar att ha tillgång till information så de kan göra informerade val och få hjälp för att hantera omständigheter kring hur beslut fattas. *Det fjärde temat* de

tog upp var att de poängterade att delaktighet också handlar om beslutsfattande, och hur mycket ansvar de själva respektive vuxna ska ha för besluten som tas. *Det femte och sista temat* visade en uppfattning om delaktighet i forskning som ett ömsesidigt beroende, där erkännande och respekt för barn och deras åsikter poängterades, snarare än anspråk knutna till det individuella barnet (ibid.:346f). Graham och Fitzgeralds exempel får fungera som ett föredöme, där de tar in barns insikter och erfarenheter och omsätter det till kunskap för andra att ta med sig in i projekt där barn involveras.

I det här avsnittet har jag tagit upp exempel där barns forskning analyseras från olika vinklar; från ett teoretiskt perspektiv där ”idén” om barns delaktighet i forskning fokuseras och från ett perspektiv där det som faktiskt händer ute i fält utvärderas. Med det vill jag visa att vi som ägnar oss åt forskning med barn inte bara ska stirra oss blinda på det teoretiska ramverk som omger barn och barndomsforskning, vi bör också se till de praktiska förutsättningar för forskningen och barnen som deltar.

### *Metodutveckling*

En viktig del av den kunskap som kom ut av det här projektet, kanske den viktigaste, är den metodutveckling som skett inom dess ramar. Då barns delaktighet och involvering i forskning är ett relativt outforskat område, speciellt inom den nordiska kontexten och särskilt inom det etnologiska fältet, får forskare i varje projekt av det här slaget prova sig fram. Det gör också att sådana här studier präglas av en viss pionjäranda, där det är lätt att få intrycket av att man bryter ny (forsknings)mark. Det finns inga manualer, inte heller några moment i utbildningen, som förbereder den blivande forskaren på hur han eller hon ska agera i den specifika forskningssituation som medforskning eller annan deltagarbaserad forskning innebär, och särskilt inte då de involverade är barn. Etnologen som använder sig av mer traditionella metoder, som exempelvis intervju och deltagande observation, har tränats i just detta under utbildningen, och om den träningen inte räcker till finns det oftast metodböcker eller mer erfarna kollegor att konsultera. För mig har det istället handlat om att lära genom att göra, en träning som började tillsammans med BMM-projektgruppen, och som sen har fortsatt i mitt doktorandprojekt. En något anmärkningsvärd detalj i sammanhanget är att alltså både jag och medforskarna har tränats i forskning genom vår medverkan i det här avhandlingsprojektet, även om våra subjektpositioner har sett väldigt olika ut. Vi har utgått från de kunskaper vi hade med oss, men vi har också utvecklat nya kunskaper, influerade av varandra. Jag har också kontinuerligt fått omvärdera mina egna uppfattningar och stöpa om planerna för fältarbetet

utifrån de situationer som uppkommit. Det har varit något av en utmaning att inte kunna styra projektet utifrån mina önskemål och planer. Samtidigt är det just i de oväntade situationerna som jag har lärt mig mycket, och den kunskapen ligger som grund för den här metodutvecklingen.

Jag vill här återknyta till den tidigare frågan om guidning och stöttning i forskningsprocessen, då en av de största lärdomarna har varit att det är en viktig del av kunskapsproduktionen. Att finnas där för att stötta, lyssna till, hjälpa och guida barnen genom forskningsprocessen är utmaningar jag ställts inför i mötet med de medforskande barnen. Det blir en fråga om att räkna till. Till kunskapen som kommit ut av projektet hör då vikten av att förklara, exemplifiera och visualisera forskningsprocessen för barnen som deltar. Detta fungerar som en vägledning i delaktigheten, och inte som jag först tänkte, en form av styrning. Samtidigt behöver barnen känna sig trygga i forskningsprocessen, och de behöver ha tillgång till verktyg och kunskap för att kunna delta fullt ut. Det är följaktligen en balansgång; att se till att barnen har tillgång till det de behöver veta för att delta i och genomföra forskning utan att påverka dem genom att styra forskningen åt ett visst håll.

I Matforskarklubben fungerade det dialogbaserade arbetssättet som ett sätt att överbrygga glappet mellan diskurs och praxis eller teori och praktik, då det gav utrymme för mig att reflektera över vad som hände under arbetet, och hur det påverkade maktrelationerna i och ibland utanför gruppen. Den dialogbaserade metoden stämmer också väl överens med barnkonventionens femte artikel, där barns behov av vägledning från omgivande vuxna framhävs (jfr Lundy & McEvoy 2012). Dialogen bidrog också i allra högsta grad till att göra barnen delaktiga, då det var ett sätt att faktiskt realisera idén om delaktighet i det praktiska genomförandet genom att ständigt ha samtal om hur, varför och på vilket vis forskningen skulle genomföras. Att jobba utifrån ett dialogbaserat arbetssätt var då en metod som har visat sig fungera väl för att stötta och guida, och kan ses som en del av den metodologiska modell som blivit resultatet av det här avhandlingsprojektet, och modellen i sin tur kan ses som en av de produkter som skapats inom det här projektet. Att skapa gynnsamma villkor för att de barn som deltar verkligen ska bli delaktiga är en annan kunskap som jag tar med mig, under vilka förutsättningar forskningen utförs, och i vilken miljö. Dessutom har dialogen varit otroligt värdefull för mig som forskare, då barnen förmedlade både åsikter och erfarenheter från ett medforskarperspektiv, men också från perspektivet att vara barn, och vad barn tycker och tänker om olika företeelser.

Även mina egna erfarenheter från tidigare forskningsprojekt kan vara värda att nämnas i samband med den metodutveckling som tagit plats i det här

projektet. I BAMB listade vi våra råd för kommande forskningsprojekt i en tio punkter lång lista (Brembeck et al. 2010):

1. Tänk igenom valet av forskningsmiljö.
2. Bestäm graden av medforskning.
3. Var uppmärksam på frivilligheten.
4. Tänk igenom vilken gruppstorlek som passar bäst för forskningsprojektet.
5. Skola in medforskarna i forskningsprocessen.
6. Välj metoder som passar medforskarna.
7. Ta vara på medforskarnas resurser.
8. Problematisera kontinuerligt din egen roll.
9. Ge en inblick i forskarvärlden.
10. Fundera på hur forskningen kan nå ut i samhället.<sup>2</sup>

Listan ovan tar upp många av de funderingar och tankar som jag haft med mig genom processen, och har fungerat som en checklista för mitt arbete med Matforskarklubben. En del av punkterna har fått större utrymme i mitt sätt att ta mig an medforskningen, och vissa punkter har fått en lite mer undanskymd roll, men har ändå funnits med genom processen. Tillsammans med den projektrapport (Brembeck et al. 2010), den metodbok (Johansson & Karlsson 2013) samt de artiklar som vi producerat i BAMB så bidrar den här avhandlingen dels till en modell för barns delaktighet i forskning, och dels till en teoretisering av densamma.

## Sammanfattning

I det här kapitlet har jag diskuterat på vems villkor kunskaper produceras, och hur barn kan bidra till kunskapsbildningen inom forskning. I den första delen utgick jag från den kunskapsproduktion som skett i matforskarklubbar, och hur den har påverkats av de villkor som omger barn och forskning. Jag ställde också frågan om, och i vilken omfattning, barn influerar varandra, och hur vuxna influerar barn. Jag diskuterade skillnaden mellan att inspirera och influera, och gav exempel från olika forskningsprojekt, och de eventuella konsekvenser det kan ha för kunskapsproduktionen. Jag resonerade kring den här forskningens förutsättningar och kring de yttre omständigheter som påverkat riktningen för avhandlingsarbetet. Kunskapen som skapas är inte är opåverkad av omgivningens kunskapssyn, och jag visade på hur även medforskarnas kunskapssyn påverkat riktningen för projektet.

<sup>2</sup> För närmare beskrivningar av de olika punkterna, se [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23160/1/gupea\\_2077\\_23160\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23160/1/gupea_2077_23160_1.pdf), hämtad 2013-01-06.

I kapitlets följande avsnitt diskuterade jag metodernas betydelse från olika infallsvinklar och jag redogjorde för hur metoder, makt och kunskap är nära sammanlänkade med varandra, och med kunskapsproduktionen. Jag resonerade kring huruvida metoderna bör anpassas efter barnen, eller om metoderna ska ses som anpassningsbara just till sin kontext. Jag funderade också över om medforskarna från de båda skolorna som ingick i Matforskarklubben hade makt över metoderna, eller om de metodologiska förutsättningarna var så pass olika att det påverkade kunskapsproduktionen.

Vidare hävdade jag att barns involvering i forskning kan delas in i två delar där den ena är det teoretiska ramverket för barns delaktighet, och det andra är det som händer rent praktiskt i forskningssituationen. Det är framförallt i intersektionen där emellan som den här avhandlingen utspelar sig, det som skaver i glappet mellan teori och praktik. Jag underströk vikten av dialog inom gruppen och av stöd från ansvariga vuxna, och som utgångspunkt för den diskussionen gav jag exempel från de utvärderingar som gjorts av Matforskarklubbens deltagare. Slutligen lanserade jag idén om att den metodutveckling som tagit plats inom det här projektet kan betraktas som en modell för barns medforskning, och att den bör betraktas som en del av den större kunskapsproduktion kring barns delaktighet som pågår inom det barndoms-teoretiska fältet.



## 5. POTENTIELL DELAKTIGHET

I den avslutande delen av avhandlingen utgår jag från barn och deras position i samhället och som medborgare. Jag ställer frågan *Hur kan kunskapen om barn som medforskare användas och hur ser fortsättningen för barns involvering i forskning ut?* Med det vill jag lyfta diskussionen om vilka konsekvenser barns forskning kan få till en mer övergripande samhällelig nivå. Först utgår jag från barns position idag, och vilka möjligheter som finns för dem att påverka samhället omkring sig. Jag urskiljer en ny senmodern syn på det forskande barnet och funderar över dess implikationer, för att sen resonera kring hur FN:s konvention om barnets rättigheter kan fungera som ett verktyg på det rent praktiska planet och implementeras i själva medforskningsituationen. Jag blickar framåt och ser hur barns delaktighet i ett större perspektiv kan utvecklas och ser vilka eventuella möjligheter till delaktighet som finns för barn i forskning. Med den utgångspunkten landar resonemanget i en diskussion om vilka möjligheter som finns för barns ökade delaktighet i samhällsfrågor. Om nu barn skulle få en annan position i samhället, vilka skulle då konsekvenserna kunna bli? Slutligen summerar jag mina största lärdomar från det här avhandlingsprojektet och funderar över hur jag ska ta mig an barns involvering i framtida forskningsprojekt.

### Barns position i samhället

I läsningen av denna avhandling har läsaren fått följa olika uppfattningar om barn och barndom. Exempen har kommit från en allmän syn på barn, men framförallt från forskningen, där barn har betraktats som i blivande, *becomings*, på väg mot ett fullvärdigt vuxenskap, men senare också som *beings*,

som individer här och nu. De har gått från att bli beforskade till att på olika vis vara delaktiga i forskningen. Inom den diskursen har jag tagit upp barndomen som en social konstruktion och som en strukturell kategori. Jag har beskrivit barn som aktörer, som kompetenta och som subjekt som intar olika positioner. Nu kommer jag att panorera ut och placera in barn i ett större perspektiv: som medborgare i samhället, med de plikter och privilegier som följer med det.

### *Definitioner av medborgarskap*

För att förstå barns position i ett vidare perspektiv har jag valt att utgå från begreppet medborgarskap. Det är ett begrepp som sällan förknippas med gruppen barn, att vara medborgare innebär för det mesta en vuxen förpliktelse och rättighet. I en grundlagsenlig mening kan barn idag inte anses vara fullvärdiga medborgare då de varken har rösträtt eller fullt skydd mot diskriminering (Roche 1999:476). En klassisk definition av medborgarskap är att det innehåller tre dimensioner: en civil dimension där exempelvis rättssäkerhet och yttrandefrihet ingår, en politisk dimension som innefattar delaktighet i den politiska processen, exempelvis rätten att rösta och slutligen har medborgarskapet också en social dimension: ”rätten att delta till fullo i det sociala arvet och leva som en civiliserad varelse i enlighet med de standarder som råder i samhället” (Marshall 1950:14). Den sociala delen kan följaktligen kopplas till ekonomiska villkor, och till allas rättighet att ta del av det välfärdssamhället har att erbjuda. Den klassiska definitionen har senare ”demaskerats” av feministiska och antirasistiska forskare som gällande standardmedborgaren som vit, man och familjeförsörjare. Historiskt sett var medborgarskap länkat till innehav av egendom, och kvinnor, barn och slavar var exkluderade. Ju längre historien fortskred, ju mer handlade historien istället om kamp för inkludering i medborgarskapet, och har också inneburit en kamp mot rasism och sexism (Roche 1999:475, 479ff). Definitionen av en medborgare som man och egendomsägare stämmer inte fullt ut idag, men den stämmer väl med hur det sett ut genom historien, då medborgarskap alltid har kopplats samman med föreställningar om inkludering och exkludering (Moosa-Mitha 2005:370).

### *Barn som medborgare*

Barn är uteslutna ur samhällets angelägenheter på många vis, och deras möjligheter att faktiskt påverka det som sker runt omkring dem är minimala. De är del av ett obligatoriskt skolsystem som de inte kan påverka, de kan inte själva förfoga över sin tid och de får inte heller lön för det omfattande arbete



de lägger ner inom den institutionen (jfr Qvortrup 1994a, 1994b, Montgomery 2008, Samuelsson 2008). Skolpolitiken bygger helt på vuxnas åsikter om vad barn bör lära sig, och på en syn på barn som *becomings* (jfr Hultqvist 2001). Samhällsplaneringen är inrättad efter vuxna normer, och barn får oftast anpassa sig till en trafikmiljö som inte är byggd med barns bästa i åtanke (jfr Björklid 2003, Nyström 2003). Barn blir sällan lyssnade till, och särskilt inte i viktiga saker som berör dem och som får faktiska konsekvenser för deras vardagsliv, exempelvis i vårdnadstvister (jfr Sundhall 2012). De har ofta lite, eller ingenting, att säga till om när det gäller var de ska bo om båda eller en av föräldrarna bestämmer sig för att flytta till ny ort. Det finns knappast någon organisation, förening eller liknande som gör plats för barn och där deras åsikter kan nå en större åhörarskara eller möjliggöra deras medbestämmande (jfr Krekula et al. 2005). Framförallt har de ingen röst i det demokratiska system som vuxna har inrättat, och som i grunden bygger på representation. De är alltså uteslutna från alla medborgarskapets klassiska dimensioner: de civila, politiska och sociala (jfr Marshall 1950).

Jeremy Roche (1999), verksam inom hälsa och social omvårdnad, har reflekterat över möjligheten att ompröva medborgarskapet så att det även inkluderar barn. Han föreslår att barns och vuxnas ömsesidiga beroende av varandra kan vara nyckeln till att större vikt läggs på medborgarskapets sociala och civila delar, och mindre på förhållandet mellan stat och individ (Roche 1999:475). Han säger att kravet att barn inkluderas som medborgare helt enkelt är en begäran om att de också ska ses som rättmätiga samhällsmedlemmar med befogenhet att uttala sig, och att deras perspektiv ska ses som värdefullt (ibid., jfr Näsman 2004). Detta kan kopplas till Lees begrepp separabilitet, som innebär att vuxna och barn är sammanlänkade genom ett inbördes beroendeförhållande, men där barn kan få mer spelrum och ta större ansvar, just därför att de omges av vuxna som kan ge dem det stöd de behöver (jfr Lee 2005). Om barn och barndom betraktas som en strukturell kategori (jfr Qvortrup 1994b), finns det också en poäng med att kontinuerligt inkludera dem i samhällsfrågor. Dels får de representera en kategori vars särdrag är övergående och som därmed hela tiden fylls på med nya barn med aktuella perspektiv, åsikter och frågor att beakta. Det går att dra paralleller till tanken om barn som annorlunda jämlika, där deras perspektiv blir en viktig del av medborgarskapsfrågan, då de delvis har andra erfarenheter och behov än vuxna (jfr Moosa-Mitha 2005). Dels kommer det hela tiden ut nya vuxna i andra änden, som redan borde vara medvetna om de förpliktelser och rättigheter som medborgarskapet innebär, fast inom en ram präglad av tankar om separabilitet: där det kompetenta barnet kan verka inom de sammanhang som utgör dess omgivning, och inom de relationer mellan barn och vuxna som existerar där (jfr Lee 2005).

En mer radikal omdaning av det politiska landskapet föreslår John Wall (2012), vars vetenskapliga område är teoretisk etik. Där Jeremy Roche förespråkar en mjukare förändring med fokus på en privat och social nivå föreslår Wall istället att vikten ska läggas på barns representation i den demokratiska processen. Genom att man poängterar barns annorlundahet kan deras erfarenheter och åsikter vägas in i politiska frågor (jfr Moosa-Mitha 2005). Vägen dit går genom en förändrad innebörd av demokratisk representation, en utvidgning av vad vi lägger i begreppet politiskt subjekt och en vidare syn på det politiska landskapet (Wall 2012:86f). Också geografen Tracey Skelton (2007) förespråkar en utökning av barns makt genom representation, men då utifrån barnkonventionen och i forum skapade av vuxna inom UNICEF, FN och olika utomparlamentariska grupper. Samtidigt påpekar hon att en majoritet av världens barn befinner sig i utsatta positioner orsakade av vuxna som misslyckats med, eller inte sett konsekvenserna av, sina handlingar. Hon konstaterar att barn behöver beskydd och omsorg, och att det är viktigt att praktiker och forskare inte börjar betrakta barn som så kompetenta att de börjar hitta på ursäkter för att inte ta hand om dem (Skelton 2007:178).

Detta kan sammanfattas i att även en utökning av barns demokratiska representation måste ske med deras bästa i åtanke och under kontrollerade former så deras utsatthet inte ökar. I dessa idéer går att urskilja två olika perspektiv, ett som säger att barn bör inlemmas i de samhällsfunktioner som redan finns, men som är exklusiva för vuxna, och ett perspektiv där barns representation bör ske inom särskilda forum, där det gjorts plats för barn. Här går än en gång att urskilja en slags förhandling mellan två synsätt; ett där barns rätt att delta står i fokus, och ett där barns behov av beskydd poängteras, vilket också kan återfinnas i *participation* och *protection*, två av de tre p:n, som tillsammans med *provision* understryks i barnkonventionens artiklar. Dilemmat med att skapa utrymme för barns representation på en samhällsnivå går också att återknyta till spänningsförhållandet mellan diskurs och praxis; tal om barns rätt till samhällsengagemang är svårt att förena med en tillämpning, då i princip all politisk representation utgår från ett system som bara inkluderar dem som är över 18 år.

### *En senmodern barndom*

Barn är i mycket en produkt av sin tid; och varje tids uppfattning om vad ett barn är och bör vara skiftar. Barndomar kan ses som socialt konstruerade, barns sociala status har varierat genom tid och sett olika ut från samhälle till samhälle, barndomar formeras och manifesteras genom olika former av reglering, men de är alltid beroende av sin specifika kulturella kontext (Jenks

1996:7, 61, 123). Barn idag lever i ett annat samhälle än barn gjorde för exempelvis 50 eller 100 år sedan. Mycket har skett från Rousseaus tankemodell om det naturliga barnet vars karaktär kunde nås genom rätt uppfostran och utbildning, via efterkrigstidens välfärdsmodell där det sunda barnet sågs som en framtida resurs för samhället fram till dagens uppfattning om barn (jfr Øksnes 2011:35ff). Idén om det naturliga barnet som en produkt av evolutionen kan alltså sättas emot det historiskt konstruerade barnet som konstitueras utifrån diskurser och maktrelationer. Barnet bör då istället ses som ett objekt och subjekt för kunskap, praxis och politiska interventioner (Hultqvist & Dahlberg 2001:2). Nutidens barn kan betraktas utifrån de färdigheter som premieras idag; att vara motiverad och att ta ansvar för sin egen inläring. Dagens flexibla landskap för kunskap och inläring ställer högre krav på barnets förmåga att utforska och hantera detsamma, det kan hävdas att barnet nu har blivit sin egen entreprenör (Hultqvist 2001:163). Detta rimmar väl med exempelvis den retorik som kan återfinnas i läroplanen för Sveriges skolor och de ordval som återfinns där: personligt ansvar, demokratiska arbetsformer, förbereda elever att aktivt delta i samhällslivet och utveckla förmåga att utöva inflytande.<sup>1</sup> Jag ser dessa som nyckelord som pekar ut barnet som både ansvarig i nuet för sin egen utveckling och för skolans arbete, men de pekar också ut en riktning för barnet som blivande samhällsmedborgare. Även om barn fortfarande för det mesta betraktas som *becomings* i skolpolitiken så har en tanke om barn som *beings* börjat få fäste även där.

I det här avsnittet har jag försökt definiera medborgarskapet och placera in barns medborgarskap i en samhällelig kontext. Jag har resonerat om vad som begränsar barns möjlighet till ett fullständigt medborgarskap, och presenterat tankemodeller för hur barns position som samhällsmedlemmar kan förändras, och hur deras möjligheter att påverka samhället kan utvidgas. Förutom yttre förändringar beroende på samhällsutvecklingen så är också synen på vad ett barn är och kan göra under ständig ombildning. De omdaningarna hör samman med hur samhällsutvecklingen sett ut i stort, och jag hävdade att barn av idag bör ses som resultat av den senmoderna eran. Vad gör då den förändrade synen på barn med barns deltagande i forskning? Svaret på den frågan utvecklar jag i nästa avsnitt.

---

<sup>1</sup> Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 finns att ladda ner på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), hämtad 2013-06-07.

## Barn som en del av akademien

I det här avsnittet diskuterar jag de förutsättningar som krävs för att göra barn till en del av akademien. Jag resonerar också kring vilka förändringar i barns position och deras medborgarskap som redan är märkbara och hur de kan överföras till barn som en del av akademien. Vidare presenterar jag ett antal olika modeller för barns inkludering

### *Akademiska förutsättningar*

Som forskare företräder man dels vuxenvärlden i stort, dels representerar man vuxna inrättningar såsom universitet och vetenskaper. För barnen som deltar i forskning kan det innebära att forskaren därmed utövar auktoritet på dubbla nivåer. Samtidigt är vuxnas position inom akademien en möjlighet, kanske till och med en nödvändighet för barns delaktighet i densamma. För att barn ska ha möjlighet att ta plats i akademien, som i det mesta är en vuxen angelägenhet, krävs vuxna grindvakter. Det är nästan undantagslöst vuxna som sitter inne med resurserna, makten och kunskaperna som krävs för att möjliggöra barns forskning, erbjuda dem ett utrymme i den akademiska kontexten och för att sprida forskningen i ett vetenskapligt sammanhang. Den akademiska kontexten är även den en förutsättning för medforskningsprojekt av det här slaget, då det krävs både tid och resurser samt ett trovärdigt sammanhang för att genomföra det.

Ett annat perspektiv på de akademiska förutsättningarna är vilken typ av forskning som barnen egentligen åstadkommit under Matforskarklubbens regi. Kan den räknas som regelrätt akademisk forskning, eller är den snarare att räkna som journalistik, marknadsundersökningar eller som den typ av informationssökning som barnen är vana vid när de utför forskning i skolan? Jag skulle vilja definiera den forskning som skett inom Matforskarklubben som influerad av alla de arbetssätten, men framförallt som akademisk forskning i dess traditionella mening. De har planerat och utfört fältarbete utifrån på förhand bestämda forskningsfrågor och dokumenterat materialet för att sedan analysera och presentera det. I mina ögon gör det medforskningen till ”riktig” forskning då den följt de akademiska mallar och krav som vi alla inom den akademiska världen behöver förhålla oss till. Däremot kanske innehållet i forskningen blivit helt olikt ett klassiskt forskningsprojekt. Det är ju också några av fördelarna med att inkludera barn i forskning: man får nya och annorlunda perspektiv, frågor laddas med en annan mening än den gängse och de löser uppgifterna på ett annat vis än vuxna eventuellt skulle ha gjort.

### *Modeller för inkludering*

Barns ställning som människor kategoriseras och bedöms utifrån dikotomin barn/vuxna, där vuxna utgör mallen. Det finns ett uppenbart problem med detta, då också vuxenhet behöver problematiseras och ifrågasättas, likaväl som att barndom har analyserats och dekonstruerats (Johansson 2012). Att normen likställs med vuxna gör också något med barns kompetens, om fokus ligger på om barn är kompetenta och inte på vad kompetens är, kommer barns förutsättningar för att misslyckas överskugga deras möjligheter att lyckas (jfr Wenzer 2004). Samtidigt är barns och vuxnas varande inflätat i varandra, om barnet inte kan definieras utan en vuxen mall, så kan inte heller den vuxna människan tydligt urskiljas, eller det vuxna samhället, utan att först positionera barnet (Jenks 1996:3).

Redaktörerna för boken *Beyond the competent child* (2004) delar in det kompetenta (nordiska) barnet i två begreppsbildningar: en som utgår från mänskliga rättigheter och som poängterar barns rätt att bli respekterade oavsett ålder och oberoende av hur deras kompetens ser ut. Det andra konceptet utgår från den nordiska välfärdsmodellen där barn är resonabla och reflexiva, tar ansvar för sin egen inlärning, är kritiska konsumenter och har förmågan att delta i demokratiska processer, oavsett om det handlar om ett elevråd eller familjediskussioner (Brembeck et al. 2004:21f). Problemen med det senare konceptet kan bli att vissa barn då räknas bort, de är inte kompetenta nog och de når inte upp till vuxenvärldens kriterium för hur slutresultatet ska se ut (ibid., jfr Lee 2001). När barn deltar i forskning kommer den som ansvarar för deras deltagande förr eller senare att hamna i situationer där problem av dessa slag realiserats (jfr Gallagher 2008b).

Men är det så att barn och vuxna är fångar i sina binära (op)positioner, ständigt bekräftande varandra? En möjlighet att komma ifrån den dikotomiska uppdelningen, och därmed frigöra barnen ifrån att hela tiden bli bedömda utifrån mallar som de aldrig någonsin kan fylla ut, är att tänka i banor som löser upp gränserna mellan barn och vuxen. Enligt Nick Lee (2009) utgår barndoms-sociologin från en "mogen" sociologi, där barns aktörskap är villkorat. Om de inte når upp till de "mogna" normer som vuxenvärlden satt, att fungera som autonoma, reflexiva aktörer, så får de heller inte träda in utan vuxnas sällskap (jfr Jenks 1996:3, Lee 2009:62). Lee har en ingång som kan luckra upp den binära ordningen, då han föreslår en ny syn på barn och barndom. Genom att ifrågasätta ordet *being*, som i bemärkelsen fullständigt utvecklad människa, och i stället förorda att vi alla är *becomings*, ofullbordade och ständigt mitt i processen mot ett blivande, kan gränserna mellan vuxen och barn suddas ut (Lee 2001, jfr Brembeck et al. 2004). Om barndomsforskningen fortsätter

stödja sig mot gamla sätt att tänka på barn och vuxna kommer de inte ifrån de problem som dessa idéer innebär, då barn hamnat i lite av ett limbotillstånd där de är totalt beroende av vuxna, men samtidigt kan hamna i situationer där de får ta ett enormt ansvar. Vi kan välja mellan att sluta undersöka barn ur ett socialt perspektiv, att ignorera skillnaderna mellan barn och vuxna med alla dilemman det innebär eller, som Lee föreslår, söka efter nya begrepp och termer att organisera vårt tänkande utifrån (Lee 2001). En ”omogen sociologi”, där beroenderelationer och social ofullständighet får ett större utrymme, är ett sätt att suddas ut gränserna mellan barns och vuxnas handlingsmöjligheter, även i den inomakademiska diskussionen. Genom att se alla som i vardande, också vuxna, kan normer om vad som är det ”rätta” sättet att forska på förändras (jfr Lee 2009). Istället för att förstå aktörskap som en essens (något som redan finns hos barnet, eller kan lockas fram) kan aktörskap då analyseras som något som uppkommer i beroenderelationer (Lee 2001, Lee 2009:62ff).

Barn, precis som vuxna, är också föremål för, och påverkas i sin självbild, av den milda formen av styrning som kallas governmentaltitet. Michael Gallagher (2008a) ser bruket av att förmå människor att delta i sin egen underkastelse som en särskilt effektiv list för att nå dominans, men påpekar också att förmågan att reglera sig själv kan ses som själva basen för frihet och autonomi. Det gorderade subjektets makt över sig självt samverkar i subtilt samspel med andra, mer hierarkiskt, ordnade maktordningar, men den governmentala makten utrustar honom/henne till att bli en oberoende aktör som inte längre är beroende av att regleras utifrån (jfr Foucault 1979, Gallagher 2008a:401). Governmentaltitet kan då, med det synsättet, ses som själva förutsättningen för att involvera barn i forskning, då den skapar förutsättningar och utrymme för barnen att forma sig själva som forskande subjekt (jfr Lundy & McEvoy 2012). Styrning behöver följaktligen inte vara av ondo, och rätt arbetsmetoder kan stärka barnen. Det kan bland annat ske genom att uppmärksamheten läggs på dialog och delaktighet där barns aktörskap stöds (jfr Graham & Fitzgerald 2010, Hillén 2011, Hillén 2013). Därmed möjliggörs emancipation även inom en kontrollerad akademisk kontext. Möjligheten till frigörelse, och även tillfällen för empowerment, ligger då inom vissa redan satta gorderade ramar, och behöver inte ske utanför det sammanhanget.

### *Det atenska barnet*

Karen Smith (2011), som studerar hur barn gorderas, har föreslagit en annan slags tankemodell. Där får det atenska barnet symbolisera nutidens barn som växt upp i ett avancerat liberalt samhälle, ett samhälle där de får höras och göra egna val och där de ses som kvalificerade deltagare i - istället för att ses som helt

separerade från - den vuxna världen. Välfärdssamhället utmärks av att individen associeras med autonomi och självbestämmande. Barn ses då som mål för en relativt modern governmentalitet, där de via governmentala strategier förmås reglera sitt eget deltagande och ansvarstagande (Smith 2011:31). Det atenska barnet som involveras i forskning kan ses som en motvikt till det kompetenta barnet, vars inneboende kompetens ska lockas fram i processen. Istället för att vara den binära motsatsen till en vuxen är det fråga om ett självreglerande barn som fungerar som en partner i socialisationsprocessen (ibid. 2011).

Det atenska barnet kan ses som arvtogare till det dionysiska och det apollo-niska barnet, där det dionysiska får representera kaos och uppsluppenhet, och det apolloniska står för det kontrollerade och kompetenta. Det atenska barnet kan ses som en hybrid av kompetens och beroende (jfr Jenks 1996:70ff). Detta skulle innebära en möjlig självständighet för barn, samtidigt som de fortfarande är beroende av vuxnas beskydd, guidning och omsorg, och denna position kan då symboliseras av det atenska barnet. Synen på kompetens kan komma att förändras, då kompetens i det atenska barnets fall uppnås genom självreglering, snarare än att den lockas fram i processen. Kompetensen utvecklas då i relation till, och inte i jämförelse med, vuxna (Smith 2011). Barnen formar fortfarande sig själva till forskande subjekt, men det behöver nödvändigtvis inte handla om att ha den vuxne forskaren som mall. Karen Smiths tankemodell har tydliga likheter med Nick Lees separabilitetsbegrepp, där barnets autonomi inte kräver fullständig emancipation från vuxna, utan mer kan operera inom redan existerande relationer mellan barn och vuxna (Lee 2005). Om medforskningen ses som ett uttryck för separabilitet, autonomi inom vuxendefinierade sammanhang, kan barnets handlingsutrymme istället expandera, då den modellen erbjuder stöd och guidning från vuxna.

I detta avsnitt har jag presenterat modeller för att komma bortom en dikotomisk uppdelning, där barn bedöms utifrån "vuxna" normer. Dessa governmentalitetsbaserade tankemodeller erbjuder en uppluckring mellan barns och vuxnas positioner, men de kan alltså vara problematiska. Dels utgår idén om det självreglerande barnet från en normativ bild av ett genomsnittligt barn (jfr Hörnfeldt 2009, Øksnes 2011, Sundhall 2012), dels utgår de delvis från normer satta av vuxna och med vuxna förebilder (jfr Jenks 1996, Lee 2001, Lee 2009). Jag förespråkar en mer inkluderande syn på barn och deras kompetenser, snarare än att mäta deras insatser utifrån en vuxen måttstock. Jag har föreslagit Nick Lees omogna sociologi som ett redskap att använda i situationer som dessa, då den skapar utrymme för andra tolkningar av kompetens (jfr Lee 2009). Jag föreslog också det atenska barnet som modell för involvering av barn i forskning, då de både växer upp i en tid, senmoderniteten, då eget ansvar betonas, samtidigt som de är beroende av vuxna (jfr Smith 2011). Även

om medforskningen sker under governerade former kan det atenska barnet erbjuda en annan modell för delaktighet. Medforskningen innehåller både moment av styrning och av emancipation, och det atenska barnet innefattar båda dessa aspekter. Det gör också separabiliteten. Medforskningen, inklusive de maktrelationer som definieras där, kan ses som ett sammanhang av separabilitet (jfr Lee 2005). Genom att betrakta barns forskning som något som sker tillsammans med, och med stöd från, vuxna så kan den få en större giltighet.

## Konsekvenser av att involvera barn

Jag kommer nu att lämna det teoretiska perspektivet för ett mer nyttobetonat perspektiv där jag diskuterar barnkonventionens betydelse för barns delaktighet i forskning. Jag ger exempel på hur barnkonventionens artiklar och huvudsakliga riktpunkter faktiskt kan implementeras i forskningen. Jag ser barns delaktighet som en viktig del av deras medborgarskap och resonerar kring vilka konsekvenser barns ökade engagemang i samhällsfrågor skulle kunna få.

### *Delaktighet i praktiken*

Barnkonventionen kan ses som ett steg på vägen för att barn ska kunna inkluderas till fullo som medborgare, med allt som det innebär. Att de får och kan involveras i forskning och andra samhällsnyttiga aktiviteter utgör då en viktig pusselbit i barns medborgarskap, oavsett om barnen i fråga bor i Sverige eller i Ghana. Tidigare har jag resonerat kring hur vuxnas engagemang är en förutsättning för att barn ska kunna ingå i den akademiska världen. Med utgångspunkt i Nick Lees (2001, 2005, 2009) begrepp omogen sociologi och separabilitet kan beroenderelationer fungera som en motor för barns ökade delaktighet, snarare än att det beroendet ska ignoreras eller motverkas. Det stämmer väl överens med barnkonventionen, där barns rättighet till både delaktighet och beskydd poängteras. Att barn också har rätt att själva ha inflytande över hur det skyddet ska se ut, och utövas, bör poängteras.

Barnkonventionen kan även fungera som en utgångspunkt för forskningspraxis. En rättighetsbaserad forskning, där barns delaktighet kopplas mer konkret till barnkonventionen (jfr Brembeck et al. 2004, Lundy & McEvoy 2012), och till konventionens tre p:n: *protection*, *provision* och *participation*, kan bidra till att förändra barns position som medborgare. Förutom barns rätt att söka och få tillgång till information som det uttrycks i artikel 13 och 17 så bör också stor vikt läggas vid artikel 12. Den poängterar barns rätt att få uttrycka sin åsikt och få den beaktad i frågor som rör dem och är en förutsättning för att barnkonventionens *participation* tryggas (Roche 1999:484). Den är också



starkt kopplad till den dialogbaserade modell jag har använt mig av i Matforskarklubben: att verkligen lyssna till barnen, anpassa forskningen efter deras önskemål och ta med de råd som jag fått in i nästa fas av forskningen. En förutsättning för artikel 12 är artikel 5, att få guidning och stöttning av vuxna i den processen (Lundy & McEvoy 2012:132). Den femte artikeln kan räknas in i *provision*; att tillhandahålla hjälp när det behövs, men också i *protection*, då det även är en fråga om beskydd, barnen ska värnas från att hamna i situationer som de inte har beredskap för.

FN:s konvention om barnets rättigheter kan kritiseras för att inte till fullo stärka barns makt, då den är utformad och realiserad av vuxna (Wall 2012:87), och för att den bygger på en socialt konstruerad västerländsk bild av barndom där barn ses som annorlunda på grund av sin ålder, som närmare naturen, som oskyldiga och därför sårbara och i beroendeställning (Jenks 1996:123). Nu ser verkligheten som barn och vuxna ingår i ut som den gör, och i den verkligheten skulle barn, just på grund av sin ställning i samhället, inte ha möjligheten att genomdriva ett sådant program som barnkonventionen. Instiftandet av barnkonventionen sätter fingret på de beroenderelationer som finns mellan barn och vuxna, och om inte vuxna banar väg för barns delaktighet i samhället så kommer barn fortsätta att vara relativt maktlösa (jfr Lee 2009). Men att involvera barn som medforskare är inte bara en fråga om att skapa utrymme för dem att utöva medborgarskap, eller för att det finns ett behov av deras perspektiv. Det finns även exempel på medforskning där barnen fått utarbeta egna forskningsprojekt med utgångspunkt i barnkonventionens artiklar.<sup>2</sup> Att göra barn uppmärksamma på deras rättigheter kan vara en del av barns emancipation, och skulle också kunna utgöra en del av deras empowerment, förutsatt att de faktiskt får agera utifrån sina rättigheter och att de verkligen involveras på det sätt som barnkonventionen förespråkar.

### *Konsekvenser av barns ökade engagemang*

Jag har föreslagit fler olika teoretiska perspektiv som omförhandlar handlingsmöjligheterna för barn som medborgare i samhället. Är en annan syn på barn möjlig och vad kan man då vinna på att förändra synen på vad ett barn är, och vilka praktiska möjligheter innebär sådana nya perspektiv? Det är lätt att förledas till att tro att barns samhällsposition har varit konstant när vi ser hur barn betraktas idag. Detta är ju egentligen en felaktig uppfattning, då synen på

<sup>2</sup> Stichting Alexander, Rutjes, Leo & Sarti, Asia (2010) Teaching children how to do research. Elektroniskt dokument, hämtat 23 augusti 2011 från: [www.st-alexander.nl/layout/alexander/startpagina.asp?kid=10000012](http://www.st-alexander.nl/layout/alexander/startpagina.asp?kid=10000012)

vad barn kan, bör, ska och förväntas ägna sig åt faktiskt har förändrats många gånger om. En återblick på hur det sett ut historiskt ger en fingervisning om att barns position som samhällsmedborgare varit under ständig förändring, och också har varit knutet till vilken social klass de tillhört. Några axplock ur dåtiden ger exempel på detta. Även in i modern tid förväntades barn ur den europeiska arbetarklassen inte gå i skolan, men de förväntades däremot att utföra arbete innan tonåren (Qvortrup 1994b, Qvortrup 2001, Samuelsson 2008, Söderling & Engwall 2008). Borgerskapets och adelns barn ansågs inte behöva kärlek och uppfostran från föräldrar, det kunde barnflickor och guvernanter sköta. Så sent som under 1900-talet har pendeln svängt från det självklara i att barn skulle uppfostras i hemmet - om ekonomin och familjeförhållandena tillät - till att bli en angelägenhet för samhället genom barnkrubbor, dagis, skolor, förskolor och fritidshem (jfr Hultqvist 2001). Barn har institutionaliserats, samtidigt som de har individualiserats (Qvortrup 1994b, Rose 1989, Øksnes 2011). Med denna överblick vill jag visa att synen på barn inte är oföränderlig, historien visar det, och den kommer att fortsätta förändras.

Vad som hör samman med den övergående barndomstillhörigheten är dock inte bara en fråga om vilken tid och vilket socialt skikt barn föds in i, det är också knutet till var i världen barndomen genomlevs (jfr Zelizer 1985, Niewenhuys 1996, James et al. 1998). I många länder idag förväntas barn bidra till familjens försörjning och föräldralösa barn lever på gatan och ansvarar för sin egen överlevnad. Barn rekryteras också till arbete under slavliknande förhållanden och i krigsdrabbade områden rekryteras barn som soldater. Att barn kan få en politisk betydelse kan illustreras med fallet Malala Yousufzai, den pakistanska 14-åriga flicka som blivit en symbol för motståndet mot talibanvåldet och som blev skjuten på grund av sitt engagemang för flickors möjlighet till skolgång, men överlevde och fortsätter kampen.<sup>3</sup> Hon får här exemplifiera att barn kan och tycker att det är viktigt att engagera sig i frågor som rör dem, till och med när det knappt finns något utrymme för dem att göra det. Dessutom har Malala haft stor betydelse både som politisk symbol i kampen för flickors rättigheter och som förebild för andra barn.

Även i den svenska kontexten finns exempel på barns engagemang i frågor som berör dem och som de anser vara värda att engagera sig i, exempelvis skolmatsfrågor, frågor som rör undervisning och resurser till skolan och frågor som rör barns närområde. När regeringens expertgrupp *Digitaliseringskommissionen* behövde förstärkning i sitt arbete mot att stärka Sverige som IT-nation tog de hjälp av ytterligare en expertgrupp, *Lilla kommissionen*,

<sup>3</sup> Se bland annat [http://www.svd.se/nyheter/utrikes/skjuten-flicka-far-brittisk-ward\\_7582248.svd](http://www.svd.se/nyheter/utrikes/skjuten-flicka-far-brittisk-ward_7582248.svd). Hämtad 2013-04-18.

bestående av unga mellan 7 och 18 år. Deras kunskap ska hjälpa Sverige att ”vara bäst i världen på att utnyttja digitaliseringens möjligheter”.<sup>4</sup> Tekniskt kunnande är ett av de områden där barn ligger i framkant, och det är naturligt att rollerna då blir ombytta; istället för att vuxna lär barn så lär barn vuxna. När barn engageras i den typen av funktioner kan det bana väg för ytterligare sätt att betrakta barn, och de kompetenser de har, än de gängse. Med ett sådant förhållningssätt kan barns idéer och kunnande tas tillvara, och leda till vinster för samhället.

Dessa är bara några exempel där barn engageras och engagerar sig i frågor som ligger utanför det som vanligtvis förknippas med barns domäner. Det senare exemplet kan också kopplas till idén om det atenska barnet, där kompetens och behov av vuxen vägledning går hand i hand. Barn kan om de ges möjlighet, men de kan också behöva vuxna som bereder vägen för dem, och som finns där för att dela ansvaret för beslut och överläggningar under processen. Jag uppfattar konsekvenserna av barns ökade engagemang som att deras positioner flyttas framåt. Istället för att vara längst ner i hierarkin, eller endast betraktas som en del av en familj eller ett skolsystem så är de en del av den ökade individualisering som kan skönjas i samhället i stort. Med den utvecklingen följer också ett utökat ansvar, där barn förväntas ta initiativ till sin egen inläring, utveckling och hälsa. Detta är en utveckling som kan ses både på gott och ont, och som vi antagligen kommer få se ännu mer konsekvenser av i framtiden, men förändringen har redan startat. Det går att urskilja en långsiktig trend som går i en viss riktning; barn i den senmoderna eran är mer synliga än någonsin förr, och därför är de också svårare ignorera. De besitter kunskaper och har förutsättningar för att engagera sig, föra fram sina åsikter och kanske också förändra samhället de är en del av. I takt med den utvecklingen har det också blivit allt svårare att inte förhålla sig till barn som medborgare.

## Slutsatser och framtidsvisioner

Tidigare i det här kapitlet har resonemanget behandlat frågor om barns position som samhällsmedborgare från olika perspektiv. I det här avsnittet är det dags att summera mitt avhandlingsarbete och fundera över hur ett fortsatt arbete för och med barns involvering kan se ut. Jag sammanfattar också avhandlingen och de lärdomar som jag har fått med mig från processen.

<sup>4</sup> Se bland annat <http://www.svt.se/nyheter/sverige/unga-framtidsexperter-ska-go-ra-sverige-bast-i-den-digitala-varlden> och <http://mobil.helagotland.se/Default.aspx?id=8506685&p=>. Hämtade 2013-06-09.

### En summering

I avhandlingen har jag utgått från exemplet barns delaktighet i forskning. Medforskningen har både fungerat som en slags utgångspunkt och som en exemplifiering, och har granskats från många olika vinklar. Genom exempel från mitt fältarbete med Matforskarklubben har jag konkretiserat hur barn kan involveras i forskning utifrån frågeställningen *Hur fungerar medforskningen som metod i den här studien?* Då mitt fältarbete delades upp i två faser och innefattade barn från två olika skolor fanns det också tillfälle att reflektera över likheter och skillnader i hur arbetet utvecklades. Även om det fanns vissa skillnader så var barnens forskningsintressen slående lika, och det fick mig att fundera över om barnens förutfattade meningar om vad forskning är och vilken kunskap som eftersträvas hade del i detta.

Utifrån frågan *Vad händer med de involverade barnens kompetenser när de engageras som medforskare?* knöt jag mina metodexempel till frågor om barns kompetenser, makt och medborgarskap och resonerade kring dem som Governerade varelser. Jag diskuterade också medforskningens position i förhållande till lek och arbete och hur den påverkat barnens motiv till att delta i forskningen. I fältarbetet gav barnen prov på ett antal olika kompetenser, vilka jag analyserade utifrån maktrelationer och govenmentalitet. Det blev tydligt att barns kompetenser kunde se väldigt olika ut och att de var knutna till barnens subjekspositioneringar, likaväl som till min egen roll som handledare. Jag upptäckte också att hierarkier i maktrelationer också kan gå på tvären barn emellan. Jag ställde frågan om delaktighet i forskning kunde leda till empowerment för de medverkande barnen, och jag såg potentiell empowerment i både själva genomförandet av forskning och i fasen när den presenterades för andra utanför Matforskarklubben.

*Hur produceras kunskap, och vilken sorts kunskap produceras, när barn involveras i forskning?* låg som grund för kapitlet där jag diskuterade kunskapsproduktion och kunskapssyn ur olika aspekter, och vad som påverkar dessa. Dels redogjorde jag för andra projekt där barn påverkat varandra, eller blivit påverkade, och dels funderade jag över vem som hade påverkat vem i det här projektet, och vilka kunskapsprodukter som blivit resultatet. Jag såg ett samband mellan metoder, makt och kunskap och resonerade kring vilka kunskapsmässiga förutsättningar medforskarna i denna studie hade. Jag, likväl som en del andra forskare, uppfattade ett glapp mellan teorier om barns delaktighet i forskning och hur det faktiskt går till ute i fältarbetet, och i det glappet blir guidning och dialog ovärderliga verktyg för att barn ska ha möjlighet att bli delaktiga. De begreppen utgjorde också två viktiga delar av den modell för barns involvering som metodutvecklingen i den här avhandlingen resulterat i.

Avslutningsvis lyfte jag resonemanget till en mer övergripande nivå genom att ställa frågan *Hur kan kunskapen om barn som medforskare användas och hur ser fortsättningen för barns involvering i forskning ut?* Där definierade jag begreppet medborgarskap, för att sedan diskutera barns position som medborgare. Jag gick också igenom olika teoretiska idéer för hur barn skulle kunna göra större bruk av sitt medborgarskap. Fortsättningsvis diskuterade jag barn som en del av akademien, och jag gav också exempel på olika tankemodeller där barns inkludering fokuseras. Speciellt fokus fick modellen som utgick från det atenska barnet (jfr Smith 2001). I den koncentreras de resonemang om det kompetenta barnet som jag fört genom avhandlingen med de praktiska erfarenheter jag fått med mig från Matforskarklubben: att barn kan vara medforskare, men att vuxna behöver finnas där som stöd. Jag resonerade till sist kring vilka konsekvenser en förändrad syn på barn och barns ökade inflytande eventuellt skulle kunna få, och vilka följder barns ökade engagemang faktiskt fått. För att fullfölja det resonemanget kommer jag nu att blicka framåt och se vilka lärdomar som kan tas med in i kommande forskning där barn involveras.

### *Hur ser barns fortsatta delaktighet ut?*

Vilka lärdomar kan då tas med från den här avhandlingen i vidare arbete med barns delaktighet? Det viktigaste jag har lärt mig är att barn kan och uppskattar att involveras i olika samhällsprocesser. Det spelar egentligen inte någon roll om det handlar om att medverka i forskning, att delta i utveckling av idéer, att de ska ha möjlighet att tycka till om något eller om de är med i något slags förändringsarbete. Grundidén för delaktighet ser likadan ut, oberoende av syfte. Det handlar om att vuxna ser möjligheter i barns förmågor, oavsett om de stämmer överens med den vuxna synen på kompetens, och att barnen ser det som meningsfullt att delta. En ytterligare insikt jag har fått är att den viktigaste tillgången för den forskare som vill involvera barn är flexibilitet. Att gå ut i fältarbetet med en färdig planering fungerar inte. Dels hämmar det kraftigt de deltagande barnens möjligheter att påverka processen, och i förlängningen minimerar det chanserna för delaktighet och empowerment. Dels så kan samarbetet med barn, inom eller utanför skolan, vara något nyckfullt. Uppgifter kan glömmas bort, skolans eller familjens planering kan komma emellan, oförutsedda saker händer. Jag tar med mig erfarenheten av att barns delaktighet är vad den är, den passar sällan in i en tillrättalagd forskningsprocess. Det gäller att ta tillvara den oreda som ibland uppstår, och se den som en del av processen, istället för att ignorera, kontrollera eller försöka skyla över det som händer. Också i lekfullheten finns produktiva krafter. Lyhördhet för barns

ingångar, idéer och tankar kan ge nya uppslag, som sen kan fungera produktivt för den fortsatta processen.

Mina lärdomar från forskningen med barn som medforskare kan fungera som en modell, som en hjälp på vägen i det fortsatta arbetet med barns involvering i forskning. Lärdomarna kan ses som mitt tillskott till barndomsforskningsfältet, och som ett bidrag till åldersforskningen. Barnen som deltog var i en ålder som låg i gränslandet mellan barndomen och de tidiga tonåren, vilket gjorde avtryck på forskningen. Med det inte sagt att just 11-åringar är bäst lämpade att delta i forskning, medforskning efter den här modellen skulle fungera med både yngre barn och med tonåringar. Som en del av diskussionen om ålder eller generation som kategori kan sägas att medforskningen genererat många insikter om barns position i samhället, och vad som utmärker just den kategorin. Om barn betraktas som en kategori i den bemärkelsen att en viss mängd människor hela tiden växer ur den, och nya ständigt tillkommer, så blir barns bidrag till forskningen ännu viktigare. De utgör framtiden, samtidigt som de är de enda människor som har aktuella erfarenheter av att vara barn, vilket gör just deras upplevelser till ett oersättligt bidrag till åldersforskningen.

Avhandlingsarbetet började i en projektansökan med hälsofrämjande intentioner, då kombinationen mat och barn ansågs bekymmersamt. Det hälsofrämjande kom sedan att övergå i en föresats om att involvera barn, för att på så sätt skapa hälsofrämjande villkor för dem genom deras delaktighet. Fokus förflyttades på så sätt från att ha handlat om hälsa i relation till kost till att handla om hälsa i en mer holistisk betydelse. Att vara delaktig, att få ta plats, att bli lyssnad på, att undersöka saker som är intressanta för en själv och att utvecklas under vägen kan alla sägas vara viktiga komponenter för en god hälsa. Det är också ett sätt att göra samhället runt omkring mer förståeligt, och ett sätt att skapa mening i tillvaron. Barnen som deltog som medforskare i studien hade tillgång till ett utrymme för delaktighet i sin vardag som de annars inte skulle ha haft, och som de använde sig av på olika vis. Exakt vad den upplevelsen gjorde med dem, och vilka erfarenheter de tog med sig kan jag inte veta. Däremot kunde jag se att de växte i takt med uppgiften, och att de tog den på allvar (även om det också lektes och skämtades en del under tiden). De gav också positiva omdömen om sin medverkan, och verkade tycka att det var intressant. Att flera av dem ville fortsätta längre än det först var tänkt är också ett tecken på att de såg sitt deltagande som meningsfullt. Jag tolkar de medverkande medforskarnas signaler som indikatorer på att medforskningen upplevdes som viktig, och i utvärderingen av BAMB skrev också flera av barnen att också andra barn borde få prova på det. Samtidigt påpekar de också att det måste ske under rätt förutsättningar. I den muntliga utvärderingen som gjordes med flickgruppen i första etappen svarade de så här på frågan om de

skulle rekommendera andra barn att forska: ”Ja, om de har tid om de kan samarbeta i gruppen blir det kul, men om de inte kan det så blir det inte roligt”. Under utvärderingen kom det också fram att arbetet inte alltid varit utan konflikter i gruppen. När jag påpekade att jag inte upplevt det så visade det sig att de ibland hade varit oense i gruppen när de varit själva, de hade alltså agerat ut konflikterna när jag inte varit där. Svaren visar att medforskningen ställer krav på barnen: att kunna samarbeta, att hålla sams och att kunna enas om hur arbetet ska gå till. Däremot var de helt eniga om att de hade fått vara med och bestämma, och att jag hade lyssnat på dem. De kom också med en analys av medforskningen som var ganska träffande: ”Förra terminen var en svår termin, denna var en lätt. Förra terminen kunde vi inget och denna terminen kunde vi, så vi skulle ha bytt plats på dem”. Den sammanfattar egentligen det mesta av avhandlingens slutsatser: att medforska är utmanande för barn, men att det går att lära sig med träning. Den uttrycker också att det mesta upplevs som lätt när man väl kan det.

I mitt fortsatta arbete med barns involvering kommer jag att lägga mer tid på guidning och stöttning, speciellt i början av processen. Barns delaktighet i processer kräver stöd, och den handlar snarare om meningsskapande än om att producera fakta (jfr Clark 2010). När jag startade mitt avhandlingsarbete förväxlade jag till viss del autonomi med större delaktighet, då jag var rädd att påverka barnen som deltog om jag delade för mycket information med dem. Under processen har jag insett att jag därmed förbisåg barnens behov av att först tillägna sig kunskaper för att sen kunna använda dem. Mina intentioner var goda, att de barn som deltog skulle vara optimalt delaktiga. För fortsatt arbete förespråkar jag att stor vikt läggs vid dialog, förberedelse och stöd i form av kunskapsöverföring. Att guida barnen genom forskningsprocessen är inte detsamma som att hålla tillbaka deras självständighet eller hämma graden av delaktighet. Det är också helt förenligt med barnkonventionens intentioner, och med en syn på barn som icke separerade från vuxenvärlden. Snarare förutsätter barns ökade engagemang i exempelvis forskning eller andra former av samhällsutveckling att barn har stöd från vuxna, och att vuxna bereder plats för dem i sådana processer.

När jag nu slutligen formulerar en vision om barns roll i framtida akademisk kontext så skulle jag vilja se att de tillfrågades och deltog i alla former av forskning som berör dem själva, även i utveckling och planering. Områden där barns erfarenheter, expertis och idéer skulle kunna komma till nytta är exempelvis skolutveckling, pedagogik, stadsplanering, forskning om vård och omsorg, barndomsforskning, familjeforskning, social forskning, trafikplanering, produktutveckling etcetera. Jag vill också se en trygg och säker delaktighet, där ansvaret fördelas mellan barn och vuxna, och där vuxna tar största delen och

är lyhörda för vilken typ av guidning barn vill ha och behöver. Att lämna över den största delen av ansvaret till barn innebär inte att de automatiskt blir mer autonoma, snarare riskerar det att motverka deras empowerment då det kan öka känslan av misslyckande hos barnen om saker inte går som det är tänkt. Jag skulle vilja återkoppla till Roger Harts (1997) delaktighetsstege, där varken de lägsta (där barn bara är skenbart delaktiga) eller de översta pinnhålen (där barn är maximalt delaktiga) är att föredra. Även han förordar en modell där barn delar ansvar för forskningen med vuxna, och där inte ens de översta stegen (där barnen tagit initiativet till forskningen) innebär att barnen har fullt ansvar för forskningen. Också den modellen styrker idén om att barn är beroende av vuxna, och att den mest eftersträvade delaktigheten sker i samverkan med vuxna, i ett tillstånd av separabilitet. Framförallt bygger en fungerande akademisk delaktighet för barn på att de får utrymme att utvecklas, och att vuxna litar på att barn har den förmågan. I visionen ingår också att vuxna ser möjligheter i barns kompetenser. Mycket av det arbetet ligger i en förändrad syn på kompetens, som inte utgår från en vuxen norm. För att visionen ska bli verklighet krävs en fortsatt metodutveckling tillsammans med barn, fortsatt forskning med och av barn och ett ökat intresse från akademien att bereda plats för barns delaktighet inom vetenskapliga sammanhang.



## ENGLISH SUMMARY

### Children's co-research - a method with potentials for inclusion

In this thesis children were involved in research as co-researchers and explored questions about food and eating that they regarded as relevant. 14 children aged eleven from two schools in the Gothenburg area participated. The meetings were held during school hours and were designed as food research clubs where the children planned their research, conducted fieldwork and analysed the research results. The concept of research clubs was used as a way to gather children and conduct research under fun, yet serious, circumstances. At the end of the process they presented their research to others, both children and adults. The aim of the thesis is to examine what happens when children are involved as co-researchers from a critical perspective of power.

The study can be said to have two different analytical levels: one where children's co-research is in focus and one where the process and my own role is analyzed. I am both the initiator of the study and the one who analyzes it, while the children who participated were both co-researchers and research subjects. The growing field of research on children's participation has given rise to many interesting thoughts and theories that I relate to. The advantages and disadvantages of co-research are evaluated on the basis of past and current reasoning in childhood research, as well as on field work experience. Co-research has functioned equally as a method and as an exemplification.

The theoretical perspectives are drawn from childhood research, thoughts about participation and from theories of empowerment and governmentality. The definition of governmentality can be summarized with the statement "conduct of conduct" (Foucault, 2007). I view governmentality as a useful concept to analyze the power relations that connect children and adults because it highlights what people do and under which influence. Although the co-research is a governed situation there is room for autonomy and resistance. Additionally, the resistance in itself can be considered as an expression of empowerment. Resistance is not just about being against something. The resistance leads, if it is successful, to new resistance when power always includes and creates resistance (cf. Foucault 2002, Nilsson 2008:96). Children's participation in research may from this perspective be seen as a continuous process where resistance works productively. As a result of this the participating children contribute to their own empowerment.

It was determined in advance that the co-research performed by children should be based on different questions about food. The children identified three main areas of interest through their research questions: health, environment and consumption. Food is something all people have in common, and it functions as a general bonding agent for the potentials of co-research. When children and food are given attention in research it is often viewed as a problematic combination. The thesis has come about from the premise that health promotion among children is needed and that this can be done in many different ways. I refer to health in a broad sense. My health concept is close to the definition of health promotion as I define health as well-being, a resource and an ability to develop as an individual. The children included in this study participated on their own terms and under the premise that it should make sense for them to participate. It might shift the focus from children as a projection of society's concerns about children and food to view them as individuals with their own perspective on food and eating.

To involve children in research as co-researchers is furthermore a question of their role in society. Children are frequently viewed as less important than adults and their influence on public matters is often low. The ambition of this thesis is to challenge this perception. Society's way of thinking about children often lands in assumptions about what is best for them, but it is rare that children are involved in the knowledge production that is the basis for these assumptions. I want to see what happens when children actually have an opportunity to be involved in the production of knowledge about everyday life. I also analyze the actual knowledge that comes out of a project of this kind. To understand the status of children in our society and how it is constantly changing I correlate to questions about participation, competences and citizenship. To involve children in research can be seen as an important part, and a questioning, of their status in society. It provides alternatives to the way children and their rights are understood. That children have a right to express their views and influence matters in their own world is established in the UN Convention on the Rights of the Child of 1989, the CRC. With this as a point of departure one can argue that children should not only be given the opportunity to become involved in issues that affect them and to be listened to when they have things to say, they are also entitled to do so. Participation in research can from that perspective be viewed as a civil right of children.

During the co-research a number of questions were raised and they were examined from different perspectives: *How does co-research work as a method in this study? What happens to the involved children's competences when they are involved as co-researchers? How is knowledge produced, and what kind of knowledge is produced, when children are involved in research? How can the*

*knowledge of children as co-researchers be used and what does the future of children's involvement in research look like?* In the book's chapters the questions serve as themes leading the discussions in each chapter forward.

The first chapter is empirical and deals with the research process itself. The question under consideration is: *How does co-research work as a method in this study?* The research process and its conditions are accounted for. First I provide an overview of the field work: what has been accomplished and how. I describe the first and second fieldwork phase, starting from the initial contacts with the schools to when the children presented their research in the final stage of the food research clubs. I give specific examples from the co-research and what the children researched. As my fieldwork was divided into two phases and included children from two different schools, this gave me an opportunity to reflect on the similarities and differences in how the work evolved. Although there were some differences the children's research interests showed similar tendencies, and I discuss whether this was influenced by the children's preconceptions about research and knowledge. Finally I reason about the variables that affected the co-research in different ways.

The next chapter is based on the question: *What happens with the involved children's competences when they are involved as co-researchers?* It actualizes matters about children's competences, power and citizenship. I reflect on the position of co-research in relation to play and work, and what affects the motivation of the children to participate in research. I found that playfulness can lead to higher motivation and productivity. The children demonstrated a variety of competences throughout the fieldwork which is analyzed from the notion of power relations. I also found that hierarchies of power relations can traverse between children, and that power relations were generated and changed in different situations. I discuss the co-researchers as subjects with agency and how they alter between different subject positions. I also describe the difficulty of conveying knowledge of research to children without consolidating positions of power - between me as an adult and the children - more than necessary. How gender and age are made in co-research situation is examined and I ask if there are other ways to look at competence and agency besides the common. It is clear that children's competences can appear very different and that they are linked to children's subject positions, as well as to my role as a supervisor. Children's competences, their research roles and subject positions are analyzed from the concepts of governmentality and empowerment. Children as governed human beings are discussed and the argumentation is based on examples from the fieldwork. I asked the question if their participation in research could lead to the empowerment of the participating children. I saw equally potential empowerment in the conduct of the

research and in the phase when it was presented to others outside the food research club.

The fourth chapter is based on the question: *How is knowledge produced, and what kind of knowledge is produced, when children are involved in research?* I discuss the production of knowledge from different aspects, and what influences them. First I discuss under what conditions, influences and circumstances knowledge is produced. I reason about how children included in other research projects interacted or were influenced by each other and by adults, and what it might mean for the knowledge production. I also consider who influenced who in this project. Furthermore I describe the production of knowledge that took place in the food research clubs, and the products of knowledge that resulted from this. I also reason about how the choice of methods affected the outcome of the research and link these issues to power. I see a connection between power, knowledge and the methods used. I as well as other researchers experience a gap between theories about children's participation in research and what actually takes place out in the field. In that gap guidance and dialogue become invaluable tools for children's participation. This thesis resulted in a methodological model for children's involvement. The concept of the dialogic approach was an important component of the model, supportive intentions was another.

As a final point I lift the analysis to a more global level by asking the question: *How can the knowledge of children as co-researchers be used and what does the future of children's involvement in research look like?* I describe how the concept of citizenship has traditionally been defined, and the changes it has undergone in terms of representation. I discuss the children's position as citizens and present different theoretical ideas on how children's citizenship could increase. It assumes that we have boarded a time that is characterized by the postmodern instability and deconstruction, where traditional social positions are challenged and identities blurred, and where higher demands on citizens - young and old - ownership and responsibility are required. Thereafter I discuss the children as part of the academy, and give examples of different models of thinking in which children's inclusion are in focus. Special attention is given a model that is based on the concept of the Athenian child (cf. Smith 2001). The discussion of the competent child that I hold through the thesis and the practical experiences from the food research clubs lead to the conclusion that children can be co-researchers, but adults need to be there for support. The chapter aims to look forward and see how the conditions for the participation of children in research, and in society more broadly, could change. To complete the argumentation I observe what lessons can be taken into account in future research involving children. The chapter also serves as

a summary of the thesis's questions, and I investigate what conclusions can be drawn from the arguments passed through the thesis. I conclude with a vision of how continued work with children as co-researchers and as a part of the academy could be developed and organised.

This study confirms that children can conduct co-research and that their contribution to the academic field is valuable. Children appreciate to be involved in various social processes. It does not really matter when it refers to participation in research, involvement in idea development, to being asked about their opinions or being involved in some kind of change. The basic idea of participation looks the same regardless of the purpose. It is about adults seeing possibilities in children's abilities, whether or not they are consistent with the adult perception of competence, and that children consider it meaningful to participate. The co-research can be regarded as a disordered process, which holds both complications and potentials. One of the most important assets for the researchers who want to involve children is flexibility. To head out into fieldwork with a pre-planning doesn't work. It restrains the participating children's opportunities to influence the process and ultimately minimizes the chances of participation and empowerment. Children's participation seldom fits into a customized research process. Working with children in schools and elsewhere can be somewhat unpredictable. Tasks can be forgotten, school or family planning can interfere and unforeseen things can happen. As a researcher you have to take advantage of the confusion that sometimes occurs and see it as part of the process rather than ignore, control or try to cover up what is happening. Responsiveness to children's input, ideas and thoughts can bring new ideas which then can work productively for continuing the process. My research also shows that children's participation in research may increase their influence on matters that concern them, as well as it can amplify their roles in public life. My conclusions from the study can serve as a methodological model for children's participation and can be used for further projects where children are involved as co-researchers. The research should be based on dialogue and driven by supportive ambitions.

My research can be seen as a contribution to the childhood research field, and as a contribution to research about age. The co-research generated many insights about children's position in society, and the characteristics of that particular category. If the child is regarded as a category in the sense that a certain amount of people constantly grow out of it, and new ones are constantly added, children's contributions to research are even more important. They are the future, they are the only people who have current experience of being children, making their particular experiences an irreplaceable contribution to the age of the research. The children who participated were 11 years old, but

I believe this model would work with both younger children and teenagers. In children's increased involvement in research or other forms of community development children should have support from adults, and adults should make room for them in such processes. To guide children through the research process is not the same as holding back their independence or inhibit their degree of participation. It is also fully compatible with the intentions of the CRC, and with a view of children as non-separate from the adult world. Children depend on adults and the most required participation takes place in cooperation with adults in a state of separability.

In a future academic context I would like to see that children are both consulted and participants in all forms of research concerning them, including development and planning. Areas where the children's experiences, expertise and ideas could be useful is for example school development, education, urban planning, research on health and social care, childhood research, family research, social research, traffic planning, product development etcetera. I also want to see a safe and secure participation where responsibility is shared between children and adults, where adults take the greater part of responsibility and are sensitive to what type of guiding children want and need. A majority of responsibility for children does not mean they automatically become more autonomous. It is rather a risk to their empowerment as it can increase the children's sense of failure if things do not go as planned. A structured academic participation builds on the notion that children must have room to develop and that adults ought to trust that children have the ability. The vision also includes that adults recognize opportunities in children's competencies. Much of this work lies in a new approach to competences that are not based on adult norms. For this vision to become reality further research with and by children and a continued development of methods that involve children are required. An increased interest from the academy to enable children's participation in research contexts is also needed.

# BILAGOR

## Bilaga 1

### Matforskarklubben

#### Vad är Matforskarklubben?

I Matforskarklubben får ni som är intresserade undersöka sådant som handlar om mat och matvanor. Det kan handla om många saker. Man kan forska om hur det är att äta hemma, i skolan eller hos kompisar. Man kan också forska om platser där man köper mat, godis och annat ätbart. Du kanske vill undersöka vilken sorts mat som serveras i skolan och vad de andra eleverna i skolan tycker om den. Det kan också handla om vem som bestämmer vad barn ska äta och hur mycket man som barn får vara med och bestämma.

#### Vem är jag?

Jag kommer från Göteborgs universitet och heter Sandra Hillén. Jag jobbar med det här för att jag är intresserad av mat och hälsa och för att jag tycker att barn behöver få mer att säga till om i forskningen.

#### Vad ska vi göra?

Ni kommer att arbeta i grupp eller ensamma. Det beror lite på om du och dina kompisar är intresserade av samma saker. Sen ska vi tillsammans bestämma vad ni skall forska om och hur ni ska göra det. Du kanske vill intervjua kamrater, föräldrar eller personalen i matbutiken. Fotografering är kanske din grej. Då kan du fotografera mat du ser och platser där du äter eller fotografera dig själv och dina kamrater när ni äter eller köper mat. Eller så blir det helt andra saker som du kommer på. Varje vecka kommer vi att samlas för att prata om det ni har gjort under veckan i Matforskarklubben, och komma på nya uppgifter att lösa till nästa vecka.

#### Vad är bra med Matforskarklubben?

Jag tror att det här forskningsprojektet kommer att göra att både vi som är med och andra får veta en massa viktiga och nyttiga saker om barn och mat. Du kommer att lära dig mer om hur man kommer på forskningsidéer och hur man forskar. Tillsammans kommer vi att göra det här så roligt som möjligt. Förhoppningsvis kommer du också att kunna dela med dig av din forskning till andra barn och till vuxna.

#### Vill du vara med i forskningen?

Eftersom det bara är jag som kommer att arbeta med Matforskarklubben så tror jag inte att klubben ska vara större än xx barn. Då har jag tid att lyssna på alla och gruppen blir inte för stor. Du bestämmer själv om du vill vara med i forskningen och hur länge. Om du vill sluta vara med, så tala om det för mig, eller för din lärare som talar om det för mig.

## **Bilaga 1**

### **Får alla veta vad vi gör?**

Det finns en lag som bestämmer att sådant som man har samlat in i forskningen måste man ha på ett ställe där ingen annan kan få tag på det. När vi forskare gör intervjuer sparar vi det i våra datorer på universitetet, där det är säkert. Jag kommer att hjälpa dig med det under forskningen. Fotona som du har tagit och allt annat material kommer jag att ha på mitt kontor. Ibland kan forskare få veta saker som är lite hemliga. Därför brukar man inte tala om vem det är som har sagt något, utan använda ett nummer eller ett påhittat namn när man pratar eller skriver om det. Då är det bara vi som vet vad de olika numren och namnen betyder.

### **Vad händer med forskningen sen?**

Jag kommer att skriva en bok om det vi har gjort och det vi kommit fram till. Den kommer inte att vara klar förrän om xx år. Kanske vill vi visa era familjer eller klasskompisar vad vi har gjort innan dess. Eller så vill vi visa andra forskare vad vi har gjort genom att skriva en gemensam text eller tidningsartikel. Om vi kommer fram till många spännande saker vill vi kanske visa upp det i en utställning. Det bestämmer vi tillsammans i Matforskarklubben.



## Bilaga 1

### Svarsblankett till Matforskarklubben

Jag har fått veta vad vi ska göra i Matforskarklubben och jag har fått ställa frågor om Matforskarklubben.

Jag kan sluta vara med när som helst, bara jag säger till.

Ja, jag vill vara med i projektet.

.....  
Namn

Lämna den här svarsblanketten senast xx/x till din lärare som ger den till Sandra.

## Bilaga 2

### Matforskarklubben

#### Bakgrund och syfte

Ert barn har tackat ja till att vara med i en matforskarklubb. För att ert barn ska få delta behövs föräldrars godkännande. Nu har de barn som tycker att det är spännande med matforskning en chans att forska och fördjupa sina kunskaper om mat och matvanor i Matforskarklubben. Barnen i klassen har tillfrågats om att delta i studien, men deltagarantalet är begränsat till x barn. Deltagandet bygger på ett särskilt intresse för mat och forskning hos barnen. Deltagandet är helt frivilligt.

Som en introduktion kommer barnen att få gå en liten forskarskola. Där kommer de lära sig att ställa forskningsfrågor, hur man använder olika metoder för att ta reda på svar på frågorna och hur man analyserar och presenterar forskningsresultaten.

I projektet kommer barnen att ingå och fungera som medforskare av mat och ätande utifrån sina egna förutsättningar. Det handlar alltså om att inte forska *om* barn utan *med* dem. Jag är intresserad hur barnens deltagande ser ut. Utgångspunkten är att barn är kapabla att förstå och utforska sin omgivning. Det övergripande temat är barns matvanor. Barnen kommer att bidra med en stor del av det insamlade materialet.

Jag som leder Matforskarklubben heter Sandra Hillén och är doktorand i etnologi sedan januari 2009. Mitt doktorandprojekt heter ”*Barns forskning om mat, hälsa och konsumtion*”. Jag är knuten till tre olika miljöer vid Göteborgs universitet; Centrum för konsumtionsvetenskap (CFK), Institutionen för kulturvetenskaper och Forskarskolan Miljö och hälsa på Göteborgs miljövetenskapliga centrum, (GMV).

#### Hur går studien till?

I Matforskarklubben kommer barnen att arbeta i små grupper eller ensamma, utifrån intressefält och önskemål. Gruppindelning kan vara känslig för barn, och jag kommer att vara uppmärksam på barnens egna önskemål och på eventuella problem som kan uppstå. Även matfrågor kan vara känsliga av olika skäl, men projektets fokus kommer att ligga på att barnen själva ska forska, inte att de själva och deras matvanor ska bedömas.

Matforskarklubbens möten kommer att hållas under skoltid, men det kan hända att barnen kommer att göra vissa uppgifter på sin fritid. Det beror helt på om deras forskningsintressen finns utanför skolan. Om de vill undersöka matmiljöer utanför skolan under skoltid, exempelvis matbutiker, kommer jag att följa med dem dit.

Jag och barnen bestämmer tillsammans hur materialet skall insamlas. Det kan handla om att intervjua kamrater, dokumentera mat och matvanor med hjälp av kamera, fotografera sig själva och sina kamrater när de äter eller köper mat eller studera utbud och marknadsföring i matbutiker. Utöver detta kan det hända att barnen vill ställa frågor till vuxna i sin närhet: lärare, föräldrar, butiks- eller skolpersonal, eller göra observationer av matmiljöer.

Barnens forskning kommer till stor del ske utanför skoltid och ni som familj kommer antagligen att märka av den, kanske också involveras i den. Matforskarklubben kommer att träffas varje vecka fram till jullovet. På våra möten kommer vi att diskutera resultatet av förra uppgiften vilka slutsatser man kan dra av det, och hur vi ska gå vidare. Barnens åsikter och förslag är viktiga i forskningsprocessen. Efter varje avslutad forskningsdel kommer barnen att få redovisa resultaten, exempelvis för andra elever i skolan, för föräldrar eller allmänhet. Det kan handla om att göra utställningar, skriva texter, rita, måla eller berätta för andra. Jag kom-

## Bilaga 2

mer också, förutom att handleda barnen, själv se hur medforskning fungerar i praktiken. Hela projektet, både min och de medverkande barnens forskning kommer att sammanställas i en avhandling.

### Vad kommer projektet leda till?

Projektet kommer att tillföra ny kunskap från barns perspektiv om matmiljöer, mat och ätande. Stor vikt kommer att läggas vid barnens egna perspektiv, erfarenheter och engagemang. Den främsta nyttan för barnen är att det får kunskaper om hur forskning går till och genom att agera medforskare och bidra till kunskap som är viktig i samhället får de förhoppningsvis också både ökad kompetens och stärkt självförtroende. Indirekt kan projektet också leda till hälsovinster för barnen, då de får ett ökat intresse för och en större kunskap om mat.

### Hantering av data

Som medforskare samlar barnen också in material, som ska behandlas på ett etiskt sätt, vilket de kommer att få information om och hjälp med. Ingen obehörig kommer att ha tillgång till barnens data. I projektet ingår att barnen delar erfarenheter med andra medforskande barn från Göteborg.

### Frivillighet

Ditt/Ert barns deltagande är frivilligt och Du/Ni kan när som helst avbryta deltagandet. Du/Ni behöver inte ange något skäl för detta, men jag måste meddelas.

### Forskaren som jobbar med studien

Sandra Hillén, CFK, xxx-xxx xx xx, [sandra.hillen@cfk.gu.se](mailto:sandra.hillen@cfk.gu.se)

Kontakta mig gärna om ni har frågor eller funderingar om ert barns deltagande i studien.

Med vänliga hälsningar

Sandra Hillén

## Bilaga 2

### Svarsblankett

Vi har erhållit ingående muntlig och skriftlig information om projektets syfte, metoder och upplägg.

Vi har rätt att avbryta barnets medverkan i projektet när som helst utan att behöva ange varför, men lovar att meddela det i så fall.

Ja, jag godkänner att min dotter/son deltar i den ovan beskrivna Matforskarklubben.

.....  
Barnets namn

.....  
Ort och datum

.....  
Underskrifter av vårdnadshavare

.....  
Ort och datum

.....  
Underskrifter av vårdnadshavare

Svarsblanketten lämnas **senast xx/x** till klassläraren för klass 5 som vidarebefordrar den till projektledaren. Den kan också skickas direkt till:

Sandra Hillén  
Centrum för konsumtionsvetenskap  
Göteborgs universitet  
Box 606  
405 30 Göteborg  
Tel. xxx-xxx xx xx

# LITTERATUR

- Alanen, Leena (1992): *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology*. Jyvaskyla: Institute for Educational Research.
- Alanen, Leena (1994): Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". In: Quartup, Jens, Bardy, Marjatta, Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (eds) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, European Centre Vienna.
- Alderson, Priscilla (2000). Children as researchers. In: Christensen, Pia & James, Allison (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Andersson, Åsa (2003): *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Höör: Brutus Östlings förlag Symposium.
- Ansell, Nicola, Robson, Elisabeth, Hajdu, Flora & van Blerk, Lorraine (2012): Learning from young people about their lives: using participatory methods to research the impact of AIDS in southern Africa. *Children's Geographies* 10:12, pp. 169-186.
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Aretun, Åsa (2007): *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma: Formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Linköping: Tema Barn.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: *JAIP, Journal of the American Institute of Planners* 35: 4, pp. 216-224.
- Askheim, Ole Petter (2003): *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonsmemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askheim, Ole Petter (2007): Empowerment – olika infallsvinklar. I: Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (2007): Empowerment – ett modeord? I: Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Barnes, Peter & Kehily, Mary Jane (2003): Play and the Cultures of Childhood. In: Kehily, Mary Jane & Swann, Joan (eds) *Children's Cultural Worlds*. Chichester: John Wiley.
- Beck, Ulrich (2000): *Risksamhället*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Berggren Torell, Viveka & Sjölander, Anna (2005). *Utvärdering av projektet Barnkläder som industriellt kulturarv forskning och pedagogisk verksamhet*. Vänersborg: Regionmuseum Västra Götaland.
- Berggren Torell, Viveka (2005): Del 2. I: Anna Sjölander & Viveka Berggren Torell *Utvärdering av projektet Barnkläder som industriellt kulturarv forskning och pedagogisk verksamhet*. Vänersborg: Regionmuseum Västra Götaland.
- Berggren Torell, Viveka (2007): *Folkhemmets barnkläder. Diskurser om det klädda barnet under 1920 – 1950-talen*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.

- Bjerke, Håvard (2011a): Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood* 18:1, pp. 67-80.
- Bjerke, Håvard (2011b): 'It's the way they do it': Expressions of the Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society* 25:2, pp. 93-103.
- Björklid, Pia (2003): Barn i vägen. Miljö för barn eller bilar? I: Blücher, Gösta & Graninger, Göran (red.) *Finns det rum för barn?* Vadstena: Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande.
- Blaisdell, Caralyn (2012): Inclusive or Exclusive Participation: Paradigmatic Tensions in the Mosaic Approach and Implications for Childhood Research. *Childhoods today* 6:1, pp.1-18.
- Bolzan, Natalie P. and Gale, Fran (2011): Expect the unexpected. *Child Indicators Research* 4:2, pp. 269-281.
- Bratich, Jack Z., Packer, Jeremy & McCarthy, Cameron (eds) (2003): *Foucault, Cultural Studies and Governmentality*. Albany: State University of New York Press.
- Brembeck, Helene (1986): *Tyst, lydig och arbetsam. Om barnuppfostran på den västsvenska landsbygden*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Brembeck, Helene (1992): *Efter Spock: Uppfostringsmönster idag*. Göteborg: Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Brembeck, Helene, Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (2004): Introduction. In: Brembeck, Helene, Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (eds) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brembeck, Helene (2007): *Hem till McDonald's*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Brembeck, Helene, Johansson, Barbro, Bergström, Kerstin, Jonsson, Lena, Ossiansson, Eva, Shanahan, Helena & Hillén, Sandra (2010). *Barn som medforskare av matlandskap. Del 1: Medforskning*. CFK-rapport 2010:01.
- Bruselius-Jensen, Maria (2011): *Poetiske perspektiver på skolemåltider: Børns muligheder som medskabere af skolens måltider*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang læring, Roskilde Universitet.
- Cahill, Caitlin (2007): Doing Research with Young People: Participatory Research and the Rituals of Collective Work. *Children's geographies* 5:3, pp. 297-312.
- Christensen, Pia Haudrup & Prout, Alan (2002): Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood* 9:4, pp. 477-497.
- Clark, Alison & Moss, Peter (2001): *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, Alison (2010): *Transforming Children's Spaces: Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environments*. London: Routledge.
- Coyne, Imelda & Gallagher, Pamela (2011): Participation in communication and decision-making: children and young people's experiences in a hospital setting. *Journal of Clinical Nursing* 20:15-16, pp. 2334-2343.

- Cruikshank, Barbara (1999): *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Dellve, Lotta (2002): Grounded theory in public health research. In: Hallberg, Lillemor R-M (ed.) *Qualitative Methods in Public Health Research - Theoretical foundations and practical examples*. Lund: Studentlitteratur.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005): *Intersektionalitet*. Malmö: Liber.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (1994): The Fifth Moment. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA, London, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Dolphijn, Rick (2004): *Foodscapes. Towards a Deluzian Ethics of Consumption*. Delft: Eburon Publishers.
- Eidevald, Christian (2009): *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping University: School of Education and Communication.
- Ellegaard, Tomas (2004): Self-Governance and Incompetence: Teachers' Construction of "the Competent Child". In: Brembeck, Helene, Johansson Barbro & Kampmann, Jan (eds) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Featherstone, Mike (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fendler, Lynn (2001): Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. In: Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunnilla (eds) *Governing the Child in the New Millenium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, Michel (1975/2003): *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage/Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Foucault, Michel (1980): Two Lectures. In: Gordon, Colin (ed.) *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York: Random House USA Inc.
- Foucault, Michel (1988): Technologies of the Self (A Seminar with Michel Foucault at the University of Vermont, October 1982). In: Martin, Luther H., Gutman, Huck & Hutton, Patrick H. (eds) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (1991a): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, Michel (1991b): Governmentality. In: Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Miller (eds) *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Foucault, Michel (2002): *Viljan att veta. Sexualitetens historia del 1*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (2003): The Subject and Power. In: Rabinow, Paul & Rose, Nicholas (eds) *The Essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954-1984*. New York: The New Press.
- Foucault, Michel (2007): *Security, Territory, Population. Lectures at the Collège de France 1977-1978*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Frih, Anna-Karin & Söderberg, Eva (2010): Inledning. I: Frih, Anna-Karin & Söderberg, Eva (red.) *En bok om flickor och flickforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, Paulo (1970/1993): *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books Ltd.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008): Methodological Immaturity in Childhood Research? : Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15:4, pp. 499-516.
- Gallagher, Michael (2008a): Foucault, Power and Participation. *International Journal of Children's Rights* 16:3, pp. 395-406.
- Gallagher, Michael (2008b): 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies* 6:2, pp.137-150.
- Graham, Anne & Fitzgerald, Robyn (2010): Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17:3, pp. 343-359.
- Greene, Sheila & Hill, Malcolm (2005). Researching children's experiences: methods and methodological issues. In: Greene, Sheila & Hogan, Diane (eds) *Researching children's experiences: Approaches and methods*. London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
- Gustafsson, Lotten (2002): *Den förtrollade zonen: Lekar med tid, rum och identitet under Medeltidsveckan på Gotland*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Hart, Roger (1997): *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications Ltd, Unicef.
- Heath, Sue, Brooks, Rachel, Cleaver, Elisabeth & Ireland, Eleanor (2009): *Researching Young People's lives*. London: SAGE Publications Ltd.
- Helander, Karin (1998): *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Helander, Karin (2003). *Barndramatik och barndomsdiskurser*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellman, Anette (2010): Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Herrman, Margaretha (1998): *Förändring med förhinder. Omvårdnadselevens beskrivning av sin yrkesförberedande utbildning*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Hill, Malcolm (2005): Ethical considerations in researching children's experiences. In: Greene, Sheila & Hogan, Diane (eds) *Researching children's experiences: Approaches and methods*. London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd.



- Hillén, Sandra (2011): Barn som medforskare av matkultur. *Locus* 3-4/11, s. 45-62.
- Hillén, Sandra (2012): Children as competent co-researchers. Exploring potentials and complications. GUP 163935
- Hillén, Sandra (2013): Kapitel 5. Forskning med och av barn. I: Barbro Johansson & MariAnne Karlsson (red.) *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Holland, Sally, Renold, Emma, Ross, Nicola J. & Hillman, Alexandra (2010): Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood* 17:3, pp. 360-375.
- Huizinga, Johan (2004): *Den lekande människan: (homo ludens)*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (2001): Governing the Child in the New Millennium. In: Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (eds) *Governing the Child in the New Millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hultqvist, Kenneth (2001): Bringing the Gods and the Angels Back? A Modern Pedagogical Saga about Excess in Moderation. In: Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (eds) *Governing the Child in the New Millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hällström, Catharina (2011): *Insändare i Kamratposten: Uttryck för villkor i barns kulturella sammanhang*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Högdahl, Elisabeth (2003): *Göra gata! Om gränser och kryphål på Möllevången och i Kapstaden*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Hörnfeldt, Helena (2009): *Prima barn, helt u.a. Normalisering och utvecklingstänkande i svensk barnhälsovård 1923-2007*. Göteborg: Makadam förlag.
- James, Allison & James, Adrian L (2001): Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 575 (May 2001), pp. 25-37.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & Prout, Alan (eds) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London/Bristol: Falmer Press.
- Jans, Marc (2004): Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood* 11:1, pp. 27-44.
- Jenks, Chris (1996): *Childhood*. London, New York: Routledge.
- Jenks, Chris (2004): Constructing childhood sociologically. In: Kehily, Mary Jane (ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press.
- Johansson, Barbro (2000): *Kom och åt! Jag ska bara dö först - datorn i barns vardag*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige
- Johansson, Barbro (2005a): *Barn i konsumtionssamhället*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Johansson, Barbro (2005b): *Guldkant och hälsofara. Om socker och barn i Vi föräldrar och Kamratposten 1969-2005*. CFK-rapport 2005:07.
- Johansson, Barbro (2009a): Barns inflytande på en stad i förändring. I: Saltzman, Katarina (red.) *Mellanrummens möjligheter: Studier av föränderliga landskap*. Göteborg: Makadam.
- Johansson, Barbro (2009b): Barns rättigheter och synen på barn och barndom. *Locus* 3-4/09, s. 21-37.
- Johansson, Barbro (2012): Doing adulthood in childhood research. *Childhood* 19:1, pp. 101-114.
- Johansson, Barbro (2013): Kapitel 4. Forskning om barn - Intervju. I: Johansson, Barbro & Karlsson, MariAnne (red.) *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Barbro & Karlsson, MariAnne (2013): Kapitel 9. Att kombinera forskning och utveckling. I: Johansson, Barbro & Karlsson, MariAnne (red.) *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Jupp Kina, Victoria (2012): What we say and what we do: reflexivity, emotions and power in young people's participation. *Children's Geographies* 10:2, pp. 201-218.
- Kehily, Mary Jane (2004): Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. In: Kehily, Mary Jane (ed.) *An introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press.
- Kellet, Mary, Forrest, Ruth, Dent, Naomi & Ward, Simon (2004). Just Teach Us the Skills Please, We'll Do the Rest: Empowering Ten-Year-Olds as Active Researchers. *Children & Society* 18:5, pp. 329-43.
- Kellett, Mary (2010): *Rethinking Children and Research: Attitudes in Contemporary Society*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Kellett, Mary (2011): Empowering Children and Young People as Researchers: Overcoming Barriers and Building Capacity. *Child Indicators Research* 4:2, pp. 205-219.
- Kirby, Perpetua, Lanyon, Claire, Cronin, Kathleen & Sinclair, Ruth (2003): *Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Krekula, Clary, Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabeth (2005): Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, Nr 2-3. 2005, s. 81-94.
- Kjær, Bjørg (2005): *Børn og barndom på fritidshjem. Et folkløstisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. København: Learning Lab Denmark.
- Kjørholt, Anne Trine (2003): 'Imagined communities'. The local community as a place for 'children's culture' and social participation in Norway. In: Fog Olwig, Karen & Gulløv, Eva (eds) *Children's Places. Cross-cultural perspectives*. London, New York: Routledge.
- Lee, Nick (2001): *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

- Lee, Nick (2005): *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. Berkshire: Open University Press.
- Lee, Nick (2009): Mot en omogen sociologi. *Locus* 3-4/09, s. 60-82.
- Lemke, Thomas (2011): *Foucault, governmentality, and critique*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Lidén, Hilde (2003): Growing up in urban Norway. In: Fog Olwig, Karen & Gulløv, Eva (eds) *Children's Places. Cross-cultural perspectives*. London, New York: Routledge.
- Lundy, Laura & McEvoy, Lesley (2012): Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood* 19:1, pp. 129-144.
- Lundstedt, Anna (2005): *Vit governmentaltet. "Invandrarkvinnor" och textilhantverk – en diskursanalys*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Marshall, Thomas Humphrey (1950): *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Mason, Jennifer (1996): *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications Ltd.
- Mayall, Berry (2002): *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McGushin, Edward (2011): Foucault's theory and practice of subjectivity. In: Dianna Taylor (ed.) *Michel Foucault. Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- McNamee, Sally & Seymour, Julie (2012): Towards a sociology of 10-12 year olds? Emerging methodological issues in the 'new' social studies of childhood. *Childhood* 20:2, pp. 156-168.
- McNay, Lois (1994): *Foucault. A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Montgomery, Heather (2008): *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Moore, Henrietta (1994): *A passion for difference. Essays in anthropology and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2005): A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies* 9:4, pp. 369-388.
- Nicoll, Katherine & Fejes, Andreas (2008): Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In: Fejes, Andreas & Nicoll, Katherine (eds) *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. London, New York: Routledge.
- Nieuwenhuys, Olga (1996): The Paradox of Child Labor and Anthropology. *Annual Review of Anthropology* 25, pp. 237-251.
- Nilsson, Roddy (2008): *Foucault – en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Nordberg, Marie (2008): Att vara cool på rätt sätt – cool som distinktion, interaktion och förkroppsligad praktik. I: Nordberg, Marie (red.) *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nyström, Louise (2003): Om stadsbygden som arena för barn. I: Gösta Blücher & Göran Graninger (red.) *Finns det rum för barn?* Vadstena: Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande.

- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet (2004): Childhood as Generation or Life Phase? *Young* 12:1, pp. 71-91.
- Näsman, Elisabet (2004): Barn, barndom och barns rätt. I: Olsen, Lena (red.) *Barns makt. Barn som aktörer*. Uppsala: Iustus förlag.
- Näsman, Elisabet, Källström Cater, Åsa & Eriksson, Maria (2008): Perspektiv på barns röster. I: Källström Cater, Åsa, Dahlkild-Öhman, Gunilla & Näsman, Elisabet (red.) *Barns röster om våld – att tolka och förstå*. Malmö: Gleerups.
- Olsson, Liselott Mariett (2009): *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deluze and Guattari in early childhood education*. London/New York: Routledge.
- Pain, Rachel (2004): Social geography: participatory research. *Progress in human geography*, 28:5, pp. 652-663.
- Popkewitz, Thomas (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Prout, Alan & James, Allison (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge.
- Prout, Alan (2005): *The future of childhood: towards an interdisciplinary study of children*. London: Routledge.
- Punch, Samantha (2002): Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood* 9:3, pp. 321-341.
- Qvortrup, Jens (1987). *The sociology of childhood: Introduction*. Esbjerg: Sydjysk Universitetscenter.
- Qvortrup, Jens (1994a): *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag och författaren.
- Qvortrup, Jens (1994b): Childhood Matters: An Introduction. In: Qvortrup, Jens, Bardy, Marjatta, Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (eds) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, European Centre Vienna.
- Qvortrup, Jens (2001): School-Work, Paid-Work and the Changing Obligations of Childhood. In: Mizen, Phillip, Pole, Christopher & Bolton, Angela (eds) *Hidden Hands: International Perspectives on Children's Work and Labour*. London: Routledge.
- Reddy, Nandana & Ratna, Kavita (red.) (2002): *A Journey in Children's Participation*. Indien: The Concerned for the Working Children.
- Roche, Jeremy (1999): Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood* 6:4, pp. 475-493.
- Rose, Nicholas (1989): *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Rosales, René León (2010): *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

- Rousseau, Jean-Jacques (1977): *Emile eller Om uppfostran*. Göteborg: Stegeland.
- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap skapas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rönnerman, Karin (2004/2012): *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rønning, Rolf (2007): 3. Brukarmedverkan och empowerment. I: Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Samuelsson, Tobias (2008): *Children's Work in Sweden. A part of childhood, a path to adulthood*. Linköping: The Department of Child Studies.
- Sandin, Amira Sofie (2011): *Barnbibliotek och lässtimulans – delaktighet, förhållningsätt, lässtimulans*. Stockholm: Regionalbibliotek Stockholm.
- Schwan, Anne & Shapiro, Stephen (2011): *How to Read Foucault's Discipline and Punish*. London: Pluto Press.
- Shaw, Jenny (2010). *Shopping. Social and Cultural Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Shier, Harry (2001): Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15:2, pp. 107-117.
- Skelton, Tracey (2007): Children, young people, UNICEF and participation. *Children's geographies* 5:1-2, pp.165-181.
- Skelton, Tracey (2008): Research with children and young people: exploring tensions between ethics, competence and participation. *Children's geographies* 6:1, pp. 21-36.
- Smith, Karen (2011): Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood* 19:24, pp. 24-37.
- Starrin, Bengt (2007): Empowerment som forskningsstrategi – exemplet deltagarbaserad forskning. I: Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Steinsholt, Kjetil & Øksnes, Maria (2003): <<Stop making sense!>> Perspektiver på barn og barndom. I: Sagberg, Sturla & Steinsholt, Kjetil (red.) *Barnet. Konstruksjoner av barn och barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundhall, Jeanette (2012): *Kan barn tala? En genusvetenskaplig undersökning av ålder i familjerättsliga utredningstexter*. Göteborg: Institutionen för Kulturvetenskaper, Göteborgs universitet.
- Söderling, Ingrid & Engwall, Kristina (red.) (2008): *Barndom och arbete*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Taylor, Cloë (2011): Biopower. In: Dianna Taylor (eds) *Michel Foucault. Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Thorne, Barrie (2009): "Childhood": Changing and Dissonant Meanings. *International Journal of Learning and Media* 1:1, pp. 19-27.
- Tisdall, E. Kay. M. & Punch, Samantha (2012): Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies* 10:3, pp. 249-264.

- Todd, Liz (2012): Critical dialogue, critical methodology: bridging the research gap to young people's participation in evaluating children's services. *Children's Geographies* 10:2, pp. 187-200.
- Walkerdine, Valerie (2001): Safety and Danger: Childhood, Sexuality, and Space at the End of the Millennium. In: Hultqvist, Kenneth & Dahlberg, Gunilla (eds) *Governing the Child in the New Millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Wall, John (2012): Can democracy represent children? Towards a politics of difference. *Childhood* 19:1, pp. 86-100.
- Warming, Hanne (2011): Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood* 18:1, pp. 39-53.
- Wenzer, Jacob (2004): The Deterritorialization of the Being Child. In: Brembeck, Helene, Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (eds) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare countries*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Young, Lorraine & Barrett, Hazel (2001): Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area* 33.2, pp. 141-152.
- Zelizer, Viviana (1985): *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New Haven: Yale University Press.
- Øksnes, Maria (2011): *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institutionaliserad barn-dom*. Stockholm: Liber.
- Øvrelid, Bjarne (2007): Empowerment är svaret, men vad var frågan? I: Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt (red.) *Empowerment i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.