

Annica Löfdahl, Karlstads universitet
e-post annica.lofdahl@kau.se

Barn, kamratkulturer och agency

Tidigare teorier om barns utveckling har betraktat barn som passiva mottagare av den omgivande kulturen, där socialisationsprocesser innebar att barn skulle lära sig och ta till sig de vuxnas normer, värderingar och kunskaper om samhället, för att så småningom själva bli fullvärdiga medborgare (Burman 1994; Dahlberg, Moss & Pence 1999; James, Jenks & Prout, 1998; Lee 2001). I det synsättet betraktades barndom som en mindre viktig del i människors liv, en förberedande fas i livet. Barndomssociologiska perspektiv har kallat detta för en syn på barn som blivande, *becoming*. Målet har varit att barnet genom en normal och vuxenstyrd utvecklingsprocess skulle bli en trygg, stabil och självständig vuxen. Som reaktion mot de utvecklingspsykologiska teorierna kom barndomssociologin att föra fram en annan bild av barn och barndom där barn betraktades som viktiga medborgare i samhället i ett här-och-nu-perspektiv, som varande, *being*, och där barndom ses som en deltagande fas i livet (se till exempel Mayall 2002). Det betyder också att de aktiviteter som barn ägnar sig åt och kulturer de ingår i och skapar, både i förskola/skola och på fritiden är viktiga delar i barns liv, inte bara som träningsaktiviteter för framtiden utan framförallt som betydande delar av barns vardag här-och-nu, vilket i sin tur gör dessa aktiviteter och kulturer värda att studeras ur ett deltagande perspektiv.

När sociologer på 1980-talet började intressera sig för studier om barn och barndom så tog de också med sig sina teoretiska begrepp varpå agencybegreppet blev ett centralt inslag i det som kom att kallas "the new social studies of childhood", eller på svenska "den nya barnsynen". Vi kan säga att agencybegreppet innefattar barn som agenter med socialt ansvar och som medskapare till sin egen utveckling. I studier om barns kamratkulturer i förskola och skola beskrivs barn idag alltmer som agenter med agency och som delaktiga i processer med möjlighet att påverka och förändra sin omgivning. Men vad innebär det egentligen att barn har agency och vad betyder det för barnforskning? Mina funderingar kring begreppet tog sin början i ett pågående projekt, där jag, liksom flera andra barnforskare på ett ganska oreflekterat vis, skrev om de barn som deltog i våra studier som "barn med agency". Inom projektet reste jag till Indien under några veckor hösten 2004 i syfte att besöka och få en inblick i

vardagsverkligheter bland 3-5 åriga barn i indiska förskolor. Trots att det inte var mitt första besök i denna, från svenska förhållanden skilda kultur, så kom erfarenheter från indiska barns skolvardag och indisk barndom att skaka om mina teoretiska begrepp. Det kan kanske beskrivas som en "kulturell jetlag" där jag med mina västerländska teorier kände mig teorilös när jag inte hittade begrepp för att beskriva min empiri. I svenska förskolor är barns delaktighet och möjligheter till påverkan synliga inslag, men detsamma kunde inte iakttagas i de förskolor jag besökte i Indien – och vad skulle jag då ta mig till med mina "självklara" teoretiska begrepp, när inte verkligheten stämde överens med teorin?

Syftet med denna artikel är att fördjupa den teoretiska förståelsen och användandet av "barn med agency" i forskning om och med barn av deras aktiviteter och kamratkulturer i pedagogiska sammanhang.

För att belysa och ifrågasätta självklarheter i teoretiska resonemang om agencybegreppet använder jag mig av teoretiska resonemang om syn på barn i Indien liksom egna erfarenheter från indiska förskolor. För att belysa hur agency kan visualiseras i forskning om och med barn använder jag mig av analyser från en studie i en svensk förskola.

Barn med agency och autonoma barn

Dikotomin mellan agency och struktur är en central fråga inom modern sociologi (James et al. 1998). Begreppet agency är relaterat till struktur och kan förstås som människors och samhälleliga strukturers ständiga påverkan på varandra. Inom sociologin används agency för att redogöra för förändring och som agenter kan förstås de som har möjlighet att agera mot rådande konventioner för att åstadkomma förändring. Inom barndomssociologi beskrivs agency bland annat som barns delaktighet både i sina egna liv och i den samhälleliga utvecklingen. Barn kan sägas ha agency när de ges möjlighet att realisera och använda befintliga resurser i sin omgivning (Moss & Petrie 2002). Mayall (2002) menar att agency har en historisk dimension och består av motiv som sträcker sig från det förflutna in i framtiden där barns tankar, erfarenheter, önskningar och mål för framtiden möter vuxnas och andra barns agency. Samhälle och kultur är därmed inte något som enkelt internaliseras i barns liv utan barn bidrar aktivt till såväl kulturell produktion som förändring (Corsaro 2005).

Agency är nära relaterat till självständighet och det autonoma barnet, vilket i sin tur ofta kopplas samman med FN:s konvention om barnets rättigheter [UNCRC, 1989] (Utrikesdepartementet 2003) på så vis att barnrättskonventionen och barndomssociologin är samtida. Den brittiske barndomssociologen Chris Jenks menar att begreppen agency och autonomi kom att utvecklas inom barnforskningen början på 1990-talet som ett sätt att hylla barnet och att befria barnet från teoretiska begränsningar (Rogers & Tingstad 2004). De begränsningar som Jenks beskriver anses komma från de utvecklingspsykologiska teorierna (se till exempel Burman 1994 och Cannella 1997) där utveckling har en nära koppling till förskola/skola som institutioner för barn att växa och utvecklas inom, det vill säga där barn betraktas som "blivande" snarare än som viktiga här-och-nu. Det finns en del tvetydigheter relaterade till användandet av agency och autonomi. En oavsiktlig konsekvens av begreppet om det autonoma barnet, enligt Chris Jenks, är det sätt på vilket barn ställs ansvariga för sina handlingar med hänvisning till att de är autonoma. Ett sådant exempel framkommer när Manekar (1997) diskuterar utifrån en indisk kontext om barns samtycke och tvång, i detta fall till att ingå äktenskap, där hon visar på faran att sammanblanda agency och intentionalitet. När barn innehar underordnade positioner vis-à-vis dominerande diskurser så kan vi också få se exempel på hur barn samtycker, t.ex. att gifta sig med en mycket äldre man, i överensstämmelse med samhällliga och diskursiva kontext snarare än i överensstämmelse med sin intentionalitet. Lindgren och Halldén (2001) diskuterar detta dilemma i termer av autonomi å ena sidan och beroende å andra sidan och ställer problemet på sin spets genom att fråga om beskrivningen av barn som självständiga och kompetenta verkligen gynnar barnen eller om det är ett nytt sätt att synliggöra barns åsikter och därigenom också kontrollera dem. Lindgren och Halldéns fråga om varför det har blivit så intressant i dag att beskriva barns perspektiv och betrakta barn som självständiga är högst relevant. Relaterat till forskning om barns kamratkulturer blir frågan om vi har ett behov av att kontrollera även barns egna aktiviteter.

Barn utan autonomi saknar agency?

Teorier om barn med agency har utvecklats i en västerländsk kontext och ofta är det så att vi inte ser ett begrepps svagheter förrän det konfronteras med en annan kulturell verklighet än den i vilken begreppet utvecklats. Jag menar att det är värdefullt att diskutera teoretiska innebörder i relation till erfarenheter och synsätt på barn och barndom i en annan kultur än den västerländska. När vi påstår att barn med agency också är autonoma barn och när vi antar

att det finns en relation mellan begreppet agency och autonomi så måste vi också ställa oss frågan om barn som saknar autonomi eller endast till begränsad del är autonoma också saknar agency?

Frågan är föranledd av mina erfarenheter från indiska förskolor och kräver en kortare redogörelse för den traditionella indiska synen där barn inte betraktas som autonoma och där barns lydnad och vuxnas självklara auktoritet är utmärkande (Lannoy 1971). Barn som står i raka led, sitter tysta på sina platser och inväntar lärarens instruktioner om vad som ska ske var en vanlig syn i de förskolor jag besökte, liksom lärare som använde pekpinnen både för att kontrollera och skrämja barnen till lydnad. Straff är enligt Lannoys (1971) beskrivning av den indiska kulturen en spegling av den hierarkiska statusen snarare än ett personligt undanhållande av omsorg för barnet. Sarangapani (2003) menar att det här synsättet gäller fortfarande i Indien där absolut auktoritet i skolan är självklar och där barnen också bidrar till att upprätthålla moralen att ”vuxna måste respekteras” (s. 405, min översättning). De lärare jag träffade i indiska förskolor kan sägas ha en syn på barndom som en förberedande fas i livet. De arbetade med att fostra barnen till att bli snälla, hårt arbetande och lydiga, något de inte ansåg var självklart givet. Detta kan ses som beroende på förhållandet 50-60 barn och en lärare i varje klass, eller som Sarangapani (2003) menar, vara uttryck för en rationalitet, djupt rotad i den indiska kulturella och folkliga traditionen oberoende av den institutionella strukturen. Hon menar att auktoritetspositionen är en del av lärarens identitet och att accepterandet av auktoriteten är en del av barnens identitet. Trots sociokulturella och demografiska samhällsförändringar i dagens Indien så finns relativt lite forskning som visar hur synen på barn och barndom påverkats av och förändrats av detta (Sharma 2003). Snarare beskrivs konstruktioner av barndom i det postkoloniala Indien som tendenser att betrakta barn som opåverkade av samhället runtomkring och därmed också som en ”sfär av renhet” (Manekar 1997). Det är ett synsätt som jag vill jämföra med det västerländska begreppet ”barnet som natur” (James et al. 1998) som utvecklas oberoende av miljön och enligt biologiskt bestämda stadier. Det är med andra ord ett beroende barn, ett barn som inte är med och påverkar sin egen eller sin omgivnings utveckling i nämnvärd grad – men kan vi säga att det då saknar agency? Begreppet kräver en kritisk belysning.

Agencybegreppet i kritisk belysning

Hur kan vi förstå och använda agencybegreppet i forskning om barns kamratkulturer i förskolan? Om barn med agency också betyder självständiga barn som är beredda att ta ansvar för att ta egna beslut som rör deras liv, behöver vi fråga oss vilka antaganden som ligger bakom detta synsätt. Är det så att vi använder agency som ett universellt, rationellt utvecklingsbegrepp i termer av orsak och verkan? Finns det en risk för instrumentalisering av barndomen i antagandet om agency som ett medel för förändring i ett framtidsperspektiv? Att vi betraktar barn som ansvarstagande och därmed bidragande till en positiv samhällsutveckling kan återigen leda till att barns värde här-och-nu negligeras till fördel för ett mera utvecklingsorienterat framtidsperspektiv. Det verkar finnas en vilja att betrakta små barn som mera rationella och medvetna om sin delaktighet i förändringsprocesser än de verkligen är. Tidigare forskning om exempelvis barns lekaktiviteter i förskolan (Lindqvist 1995; Löfdahl 2002; Sutton-Smith 1997) har visat att barn arrangerar sina aktiviteter, inte utan logik men med en, ur ett vuxenperspektiv sett, annorlunda och icke-sekventiell logik. Jämför även Manekars (1997) tidigare nämnda resonemang om att sammanblanda agencybegreppet med barns intentionalitet, vilket kan ge en felaktig innebörd. Det betyder att vi behöver vara uppmärksamma på bakomliggande antaganden för att inte utveckla inkongruens mellan teori och praktik vad gäller barn och agency. Lee (2001) för en givande diskussion där han liknar barndomssociologins syn på barn som "beings" med agency där båda begreppen är relaterade till oberoende. Istället menar Lee det vara fruktbart att betrakta både barn och vuxna som "becomings" som faktiskt är beroende av andra människor för att handla i sin omgivning. På så vis kan agency ses som relaterat till beroende och i stället för att forska om barn har agency eller inte så öppnar det för frågor om hur agency skapas exempelvis i förskolan. Därmed kan vi inte betrakta barn som ensamma agenter, utan de skapar agency i sina kamratkulturer med och beroende av andra.

När vi betonar barns agency betonar vi även deras gemensamma möjligheter att påverka och förändra. Barn med agency blir liktydigt med barn som förändringsagenter. Som svar på min tidigare undran – nej, barn utan autonomi saknar inte agency, men erfarenheter från olika förskolemiljöer visar att kulturella vanor, attityder till barn och barndom är strukturer i barnens vardagsliv som vi måste ta hänsyn till när vi forskar med och om barn som förändringsagenter.

Barn som förändringsagenter

Men hur forskar vi egentligen om förändring och barns agency? Det går knappast att finna teoretiska referenser inom barnforskning idag som argumenterar mot barns självständighet eller avvisar tanken om att barn har agency. Snarare handlar det om att, som Moss och Petrie (2002) antyder, att vara realistisk och se hur barns agency påverkas av strukturella krafter, att visualisera strukturella begränsningar och med hänvisning till Lee (2001), även strukturella möjligheter.

För att förstå såväl förändring som stabilitet i kamratkulturer i förskolan behöver studier pågå över längre tidsperioder. Det krävs närgångna studier av barns interaktioner med varandra och med pedagoger på förskolan för att kunna analysera och förstå hur förändringar kommer till uttryck, hur innehåll och betydelser i aktiviteter förändras och hur relationer mellan barn utvecklas och förändras. Det betyder också att vi behöver se barns aktiviteter i ett bredare samhällsperspektiv, både bakåt i tiden och i ett här-och-nu perspektiv där vi kan beskriva den aktuella förändringen. Mayall (2002) refererar till en teoretisk modell, ursprungligen utvecklad av Margaret Archer (1998), som är användbar i studier av barndom för att förstå hur agency och struktur inverkar på varandra. I korthet beskriver modellen reproduktions- och förändringsprocesser. I det första steget beskrivs hur strukturella omständigheter omfattar tidigare handlingar som den yngre generationen ”ärver” och som därmed, i modellens andra steg, påverkar innehållet i den sociala interaktionen genom att människor antingen åstadkommer strukturell förändring eller bevarar strukturell stabilitet. I det tredje steget sker en strukturell vidareutveckling som en följd av att olika grupper samtidigt både påverkar strukturer och påverkas av tidigare handlingar.

Det är ofta svårt att få syn på och göra barns agency begriplig i forskning. Buckingham och Sefton-Green (2003) visar på ett sätt att synliggöra och göra relationen mellan agency och struktur mindre abstrakt genom att relatera till pedagogisk teoribildning, vilket gör deras resonemang intressant också för min frågeställning. Det handlar enligt Buckingham och Sefton-Green att se på vad barn lär sig, inte bara i planerade utbildningssituationer utan också i informella sammanhang där barns egna aktiviteter blir till kunskapande processer.

Förändring och stabilitet – visualisering av barns agency

Men vad är det vi definierar som agency i pedagogiska sammanhang? Hur vet vi att det är barns delaktighet som bidrar till förändring? För att visualisera barns agency använder jag mig av analyser från ett pågående projekt ”Förändring och stabilitet i sociala kunskapsdomäner

bland barn i förskolan” vid Karlstads universitet, Sverige. I projektet arbetar vi med att utveckla kunskap om system för sociala normer och regler i förskolan, det vi kallar ”sociala kunskapsdomäner”. Det handlar om hur barn förhandlar om och förändrar innehåll i sin gemensamma förståelse av villkoren för att delta i kamratkulturen. Genom att analysera innehållet i barns kamratkulturer menar vi att vi kan förstå hur sociala kunskapsdomäner etableras och förändras över tid. Genom ett integrerat perspektiv på förskola, barns kamratkulturer och barndom fokuseras agencybegreppet i analyser där sociokulturella teorier och barndomssociologi utgör de teoretiska grunderna. För att kunna studera vad som är bestående och föränderligt i barnens kamratkulturer har jag följt och observerat en grupp barn, 3-6 år på en förskoleavdelning under ett läsår (augusti 2004–juni 2005). Under hösten 2005 kom gruppen att ombildas då elva sexåringar slutade och elva nya barn, 3-4 år började. Under den första perioden av ombildning i gruppen i augusti–september 2005 genomfördes ytterligare observationer under. Data består av fältanteckningar och videoinspelningar av barnens aktiviteter samt formella och informella samtal med barnen om innehållet i deras aktiviteter och deras tid tillsammans på förskolan.¹

Inledande analyser av data från projektet om barns sociala kunskapsdomäner visar att barn konstruerar kunskap om sin egen och andras status och sina relationer i kamratgruppen t.ex. genom visa upp sig och att förhandla om aktiviteter och att förankra dessa kunskaper i specifika innehåll och till förskolans olika rum. Delaktighet i kamratkulturen blir på så vis en möjlig grund för att också bidra till förändring.

Exemplet ateljén

I ett tidsperspektiv kan vi observera att det som i vuxnas pedagogiska intentioner definieras som ateljé för konstnärliga aktiviteter av barnen används som ett neutralt utrymme där ingen äger rätt att bestämma om tillträde, men där förhandlingar ständigt pågår om vad som ska ske i övriga rum på avdelningen. Besök i ateljén byggs in i lekaktiviteter för att möjliggöra delaktighet i beslut som rör tillträde och rollfördelning i andra pågående aktiviteter. En närmare analys av innehållet de situationer som observerats i ateljén visar att av de 134 aktiviteter som kodats som *Ateljé* (plats där aktiviteten ägde rum) var innehållet i dessa aktiviteter fördelade på konstnärliga aktiviteter (26), ateljén som passage (58) samt ateljén

¹ I projektet har vi följt Vetenskapsrådets (2002) etiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Då projektet betonar och studerar barns agency har vi lagt särskild vikt att utveckla förståelse för hur barnen också konstruerar sin förståelse om frivilligt deltagande och betydelsen av att vara medforskare samt de maktförhållanden som uppstår mellan vuxna forskare och barn i förskolan.

som förhandlingsarena (50). Konstnärliga aktiviteter pågår visserligen mer eller mindre kontinuerligt i ateljén, även i de aktiviteter som kodats som passage och förhandlingar, men genomförs utan närmare synligt intresse för aktiviteten i sig. I min analys intresserar jag mig här för de två huvudsakliga relaterade innehållsdimensionerna – ateljén som passage och ateljén som förhandlingsarena. Jag vill beskriva dem i denna ordning därför att jag menar att det sker en förändringsaspekt även inom dessa dimensioner. Under hösten 2004, i början av läsåret, framstår passagen som det mest frekventa medan förhandlingsarenan alltmer breder ut sig mot slutet av läsåret.

De observationer som analyserats sträcker sig från augusti 2004 till maj 2005. Vid den förskola från vilken empirin är hämtad är ateljén placerad längst in på avdelningen. När man sitter i ateljén så kan man se vilka barn som kommer in på avdelningen, vilka barn som rör sig ut och in ur andra rum och vad som händer i köket, det vill säga rummet där pedagogerna oftast vistas. Genom ateljéns fönster ser man vilka barn som är på ingående. Barnen väljer oftast att placera sig så att de får denna utsikt. Att sitta med ryggen mot avdelningen är mindre populärt. Alla barn har tillträde till ateljén, det är ett rum som ingen bestämmer över och när man väljer att vistas i ateljén så vet barnen att man inte kan räkna med att få vara ifred.

Ateljén som passage

Ateljén som passage innebär att barnen oftast går dit direkt när de kommer till förskolan, de sätter sig vid bordet med ett papper, småpratar medan de väntar på andra barn, på frukosten eller på andra planerade aktiviteter. Det verkar som om engagemanget i den konstnärliga aktiviteten inte får bli för djupt, det måste snabbt kunna läggas åt sidan när något intressant dyker upp, till exempel en lekaktivitet eller en kamrat. Det är ett sätt för barnen att visa upp sig, tala om för alla att ”nu är jag här och jag är ledig för den som vill leka med mig”. Barnen använder tiden till att kommentera vad som hänt på morgonen, när och av vem de ska bli hämtade, vem de lekt med tidigare och vem de ska leka med senare. Dessa samtal är viktiga presentationer som oftast utvecklas till inbjudningar, eller uteslutningar, till andra aktiviteter i eller utanför ateljén. Det kan liknas vid modebranschens ”catwalk”, en uppvisning där det är viktigt att bli sedd på rätt sätt, att ha de rätta detaljerna i rätt sammanhang. Uppvisningarna blir på så vis intvinnade i förhandlingar. Att gå ut och in i ateljén blir ett sätt att både visa upp sig själv och att se vilka andra barn som finns tillgängliga. Exemplet nedan är en illustration av detta.

Ella (4) sitter i ateljén när Jonna (5) kommer in.

Ella: Ska vi måla tillsammans?

Jonna: Ja.

Ella: Okej, men då är du hund och jag mamma.

Ella börjar rita en hundskola på sitt papper. Jacob (4) kommer in och sätter sig vid bordet. Ella noterar att Jonna skriver ett J på sitt papper.

Ella: Vems bokstav är det ... är det din? Är det din?

Jacob har också skrivit en rad tecken på sitt papper och frågar mig om jag kan läsa. Jonna berättar att hennes mamma har fyllt år i går och därefter lämnar Ella och Jonna ateljén för att gå in i dockvrån och leka. Det blir frukost och efter frukosten leker både Ella, Jonna och Jacob i dockvrån.

Ateljén som passage fungerar framför allt som ett mellanrum mellan lekar, när barnen inte klarar av att upprätthålla leken, när man inte längre passar in i situationen eller relationen. I ateljén är det tillåtet att vara ensam utan att det stör normen om att ”alla bör ha en vän” för att vara lyckad. Det är inte lika märkbart att vara ensam när man sitter i ateljén som att vara ensam i ett annat sammanhang. Flera aktiviteter i ateljén börjar som upplösningar på alltför röriga, eller ointressanta lekaktiviteter. Ateljén blir den arena där man kan börja om, där konflikter som skett i ett annat rum inte behöver beaktas i nästa förhandling. Exemplet nedan illustrerar hur ateljén är neutral och där det går att börja om.

I ateljén sitter Ella (4). Jag frågar Ella om hon inte är med de andra flickorna längre.

Ella: Nej jag fick inte för Emma och Ester.

Annica: Varför då?

Ella: För de hade redan förberett ett kalas.

Annica: Jaha.

Strax kommer Ester (6) in i ateljén och säger att hon inte heller är med, för Emma har så himla dåliga regler. Vad vill hon inte avslöja för mig. Den som hittar på leken, den får bestämma, säger Ester.

Efter en stund lämnar Ella och Ester ateljén och går tillsammans in i lekrummet.

Ateljén som passage innebär också att ateljén och de aktiviteter som kan ske där vävs in i andra aktiviteter som egentligen har sin hemvist i andra delar av avdelningen. Ateljén blir en del av en annan lek. På så vis kan barnen, genom att utnyttja ateljéns strategiska läge och neutrala rum, placera sig där och delta i en aktivitet i något annat rum och samtidigt ha insikt och till och med kontroll över andra aktiviteter och barn. Ett vanligt exempel på detta är flickorna som lämnar dockvrån för att ”gå till lekparken”, vilket innebär att någon placerar sig i ateljén och har kontroll över vad som sker utanför dockvråns stängda dörr. Exemplet nedan illustrerar hur barnen genom att gestalta en viss roll skaffar sig kontroll över varandras aktiviteter.

I ateljén sitter Peter, Fanny och Emma, alla femåringar. Erik (5) kommer krypande in och de benämner honom som hunden Rufus. Jag börjar prata med Erik om vad han gör.

Annica: Är du hund åt Fanny och Peter? Leker du inte med Bob idag?

Erik: Nää.

Peter: Nej, för han bygger med kapla.

Erik: Nej, han håller på att bygga ett torn nu.

Erik har i sin roll som hund möjlighet att smyga omkring på avdelningen och kontrollera vad de andra gör. Han kan alltså lugnt leka hund åt Peter och Fanny när han vet vad bästa kompisen Bob håller på med.

Ateljén som passage består under hela läsåret, och barnens uppvisningar på ”catwalk” finns kvar, men minskar i betydelse. Det verkar som om barnen mot slutet av läsåret inte längre behöver visa upp sig, deras gemensamma kunskaper om kamratkulturens sociala strukturer har etablerats och de vet redan vem som kan leka med vem, vilka egenskaper olika barn har och vilka egenskaper som uppskattas. Ateljén som ett neutralt mellanrum och som del av andra aktiviteter består under läsåret.

Ateljén som förhandlingsarena

Ateljén som förhandlingsarena innebär att barnen låter det se ut som om den konstnärliga aktiviteten är det som pågår, men i själva verket är den sekundär och det primära är förhandlingar om positioneringar och om deltagande samt diskussioner om vilka som är med eller vilka som får vara med. Det handlar om inneslutning i och uteslutning från aktiviteter där

kriterier som kön och ålder har betydelse, liksom vilka aktiviteter som är möjliga i olika rum. Nedan låter jag några olika empiriska exempel illustrera hur förhandlingar kan gå till.

När flickorna planerar en cirkusföreställning tillverkas biljetterna i ateljén, det klipps, tejpas och målas nummer på biljetterna. Linn (5) är besviken över att biblioteket är upptaget och beklagar sig för Emma (5).

Linn: Det går inte att va i det rummet där man läser böcker för några
är redan där.

Emma: Vi måste inte va där.

Linn: Var ska vi va då?

Emma: Dockvrån.

Linn: Jag går och passar den...eh... Erik...

Linn upptäcker att Erik är därinne, men går dit ändå för att passa dockvrån.

/.../

Efter en stund kommer Linn tillbaks in i ateljén. Erik har flyttat sig till klossvrån.

Linn: Cirkusen börjar strax.

Annica: Var börjar den någonstans, Linn?

Ellen: I dockvrån ... Ester, vill du komma på cirkus?

Barnen låter innehållet i aktiviteten bli en del av själva förhandlingen. Som i exemplet när Linn och Emma (båda sex år) ska göra en bok och där Emma vill men Linn inte vill ha med William (6) i aktiviteten. Linn får hitta ett sätt att slippa William. Det gör hon genom att förhandla om vilken ledd teckningarna ska ha och de som William gör är alltid på fel ledd.

William: Jag håller på att göra en till teckning.

Linn kommer fram och tittar på Williams teckning.

Linn: NEJ... NEJ INTE SÅNA!! Nej den kan inte va sån.

Linn: Ser du inte att den är så...den kan inte va så.

William: Den kan inte va så?

William fortsätter med teckningen.

/.../

Linn: Men vi kan ju inte ha såna, vi kan ju bara ha såna William.

Linn visar med händerna att teckningen är på fel ledd.

Aktiviteten i sig kan användas för att skapa tillhörighet och för att utesluta andra. Till exempel har de sexåriga flickorna skapat ett eget gäng som de kallar regnbågsgänget. Jag frågar vilka det är som är med i gänget. Ester (6) räknar upp alla sexåringarna som sitter i ateljén, men nämner inte de yngre flickorna som också målar regnbågar. Hon förklarar för mig att regnbågsgänget är de tjejer som målar regnbågar och som har, eller snart ska tappa en tand, vilket ju utesluter de yngre flickorna.

Inom förhandlingsarenan finns möjligheten att berömma och bedöma andras verk som en del i positionering av status och barnens relationsarbete. Barnen tittar på och berömmar varandras teckningar och säger ”Ååååhhh, vad fiiiint” som ett sätt att få kontakt med kamraten och en inledning till att utveckla, eller förstärka, en gemensam aktivitet. Barnen framhåller ibland de egna teckningarna som fina, för att på så sätt skapa sig en position. Men det motsatta fungerar också där barnen bedömer andras konstnärliga förmåga eller förmåga att handskas med materialet negativt som ett sätt att positionera någon som sämre.

Malin (5) och Ella (4) sitter ensamma i ateljén tidigt en morgon, de målar med tuschpennor. Malin klagar på Ella för att hon inte kan skilja på färgerna ordentligt. Malin är hånfull i rösten och vänder sig först mot mig för att berätta.

Malin: Hon säger svart säger hon, men det är ju blå. Du säger fel Ella!

Ella lämnar ateljén, går ut i köket och frågar om hon får duka till frukost istället.

Förhandlingar i ateljén är intvinnade i de uppvisningar som barnen gör på så vis att uppvisningar ofta övergår i någon form av förhandling. Ateljén som förhandlingsarena förekommer över hela läsåret, men blir mer frekvent under vårterminen och också mer förekommande utan att föregås av uppvisningar. Ett sådant exempel är när Emma och Ester (båda 6 år) kommer in i ateljén direkt på morgonen. Därinne står nya tuschpennor i en burk. Emma pekar på pennorna och säger: ”När Linn kommer, då ska vi ha alla de här!” I det här

fallet är det en självklarhet, flickorna behöver inte visa upp vilka de är, det finns ett gemensamt förgivettagande, som har utvecklats över tid, om att ”så här kan vi göra”.

Diskussion

Innehållet i barnens handlingar är inte särskilt utmärkande, vi känner igen dessa beskrivningar från flera studier om barn i förskolan i allmänhet (Corsaro 1985; Löfdahl 2002; Tellgren 2004) liksom i studier om skapande aktiviteter (Änggård 2005) och visst förekommer liknande innehåll i de här barnens kamratkulturer även i andra rum och i andra, liknande aktiviteter. Det finns ändå en mening med att visa på hur barn arbetar med sina sociala kunskaper just i ateljén på förskolan. På den här avdelningen har ateljéns strategiska placering betydelse då den erbjuder utsikt över förskolans andra rum, för övrigt är de aktiviteter som sker i ateljén av sådan karaktär att de inbjuder till att förhandla om annat samtidigt. Det jag har visat på är hur barnen genom sina aktiviteter i kamratkulturen med tiden har kommit överens om att ateljén också har betydelsen av passage och förhandlingsarena, även om begreppen naturligtvis inte förekommer hos barnen. Genom att förankra aktiviteter som förhandlingar och passager till en viss aktivitet i ett visst rum konstrueras nya betydelser av rummets funktion som påverkar vilka handlingar som är möjliga i rummet.

På liknande sätt som Buckingham och Sefton-Green (2003) menar att relationen mellan agency och struktur synliggörs med hjälp av att betrakta barns lärande, menar jag att studier av barns kamratkulturer och innehållet i barns sociala kunskapsdomäner ger en empirisk grund åt att konkretisera och visualisera barns agency i den pedagogiska miljö som förskolan utgör. Genom att studera barns handlingar i ateljén under en viss tid kan vi säga att barns agency synliggörs genom att handlingarnas karaktär förändras och förskjuts i tyngdpunkt mot färre uppvisningar på ”catwalk” och fler förhandlingar om deltagande. Det är egentligen en ganska självklar förändring över ett läsår, som dock måste ha agenter för att komma till stånd vilket är ett uttryck för barn som förändringsagenter.

Relationen mellan barnens gemensamma handlingar som innehåll i deras kamratkulturer och förskolans strukturer, här i form av rummets betydelse, är i ständig rörelse och barnen är med och påverkar denna utveckling. Det handlar om att barnen förhandlar om och kommer överens om såväl förändring som stabilitet av förskolans strukturer och konventioner. Här kan Archers (1998) modell utgöra ett teoretiskt stöd för att förstå hur några barn kämpar för att behålla stabilitet i strukturer som till exempel innebär differentiering i ålder och därmed makt

åt de barn som råkar vara äldst på förskolan. Illustrationen av ”regnbågsgänget” är också ett exempel på bevarande av strukturell stabilitet. Idén om att makten i kamratkulturen finns hos sexåringarna kan sägas ha ärvts från tidigare generationer barn på förskolan och får betydelse för hur sexåringar agerar gentemot de yngre barnen. Dessa yngre barn kämpar i sin tur för att förändra strukturen för att själva komma i maktposition. Dessa motstridiga krafter gör att ålder som kriterium ständigt måste omförhandlas och bevisas. Detta i sin tur skapar möjlighet till förändring. Det finns exempel från slutet av läsåret när sexåringarnas, med ålderns rätt, givna maktpositioner börjar ruckas upp. Det handlar om att sexåringarna nu beskrivs som blivande skolbarn, på väg att lämna förskolan och att femåringarna redan på våren försätter sig i den nya maktpositionen genom att våga göra motstånd mot de äldre som ju ändå snart ska försvinna. Vi skulle kunna säga att sexåringarna har förlorat sin här-och-nu auktoritet genom att de nu behandlas som ”becomings” – blivande skolbarn.

I dessa exempel har jag visat hur barn, genom gemensamma förhandlingar om innehåll i kamratkulturernas aktiviteter bidrar till att skapa förutsättningar för sociala kunskaper och att de genom sin agency gemensamt bidrar till innehållet i det som blir varaktiga kunskaper om mänskliga relationer. Det är inte genom sin självständighet utan genom sina relationer och beroenden till de andra barnen i gruppen som de påverkar och förändrar såväl fysiska och sociala strukturer i förskolans miljö. Dessa förändringar har i sin tur betydelse för barnens meningsskapande aktiviteter och därmed för deras utveckling. På så vis blir barns agency ett användbart teoretiskt begrepp inom pedagogisk forskning där barn och barns verksamheter fokuseras.

En viktig slutsats är att vi inte kan utgå från barns agency i forskning utan att reflektera över vilka metodologiska och teoretiska begrepp vi använder och hur dessa öppnar upp för att integrera tolkningar av barns agency i forskningsfrågan.

Referenser

- Archer, M. S. (1998). Social theory and the analyses of society. In T. May & M. Williams (Eds.), *Knowing the Social World* (pp. 69-85). Buckingham: Open University Press.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (2003). Gotta Catch 'em All: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. *Media, Culture & Society*, 25(3), 379-399.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood* (Second ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in early childhood education and care: A postmodern perspective*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lannoy, R. (1971). *The speaking tree. A study of Indian culture and society*. London/New York: Oxford University Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Lindgren, A.-L., & Halldén, G. (2001). Individuella rättigheter; autonomi och beroende. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), 65-79.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.*, Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala Studies in Education 62.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek - en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies 2002:28.
- Manekar, P. (1997). "To whom does Ameena belong?" towards a feminist analysis of childhood and nationhood in contemporary India. *Feminist Review*(56), 22-60.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces*. New York: RoutledgeFalmer.
- Rogers, B., & Tingstad, V. (2004). En dynamisk og grensesprengende pioner i barndomsforskningen. Intervju med Chris Jenks [A pioneer in child research. Interview with Chris Jenks]. *Barn*(2), 71-81.
- Sarangapani, P. M. (2003). Childhood and Schooling in an Indian village. *Childhood*, 10(4), 403-418.
- Sharma, D. (2003). Infancy and Childhood in India: A review. In D. Sharma (Ed.), *Childhood, Family and Sociocultural Change in India* (pp. 13-47). New Delhi: Oxford University Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Utrikesdepartementet. (2003). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter. Reviderad upplaga*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande - en del av förskolebarns kamratkulturer*. (Diss.) Linköpings universitet, Tema Barn.