

VETENSKAP FÖR PROFESSION 32:2015

RUM FÖR DE YNGSTA

Barns och föräldrars delaktighet i kulturverksamheter



Barbro Johansson
Frances Hultgren



HÖGSKOLAN I BORÅS

RUM FÖR DE YNGSTA
Barns och föräldrars delaktighet i kulturverksamheter

Barbro Johansson

Frances Hultgren



HÖGSKOLAN I BORÅS

Föreliggande rapport är nummer trettio två i rapportserien *Vetenskap för profession*. Syftet med rapportserien är dels att redovisa resultat från pågående och avslutade forskningsprojekt vid högskolan, dels att publicera inlägg i en pågående diskussion kring forskningens inriktning och tillämpade metoder inom ramen för verksamhetsidén Vetenskap för profession. Planen är en årlig utgivning på fyra till sex rapporter. Kommitténs uppgift är att ansvara för bedömning av bidrag till serien och därigenom medverka till en hög kvalitet på publicerade rapporter. I särskilda fall kommer externa experter att anlitas för bedömningar.

REDAKTIONEN BESTÅR AV

Redaktör: Björn Brorström, rektor

Biträdande redaktörer: Kim Bolton, professor, Jenny Johannisson, vicerektor

Teknisk redaktör: Jennifer Tydén, kommunikatör

© Barbro Johansson och Frances Hultgren, 2015

Grafisk form

Mats Palmquist

Omslagsfoto

Peter Andersson/Mimbild

Tryck

Ale Tryckteam, 2015

ISBN: 978-91-87525-55-1 (tryckt) 978-91-87525-56-8 (pdf)

ISSN: 1654-6520

Digital version: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-33>

I rapportserien Vetenskap för profession

1. Forskning vid Högskolan i Borås. Om förhållningssätt, innehåll, profil och metod.
2. Smart Textiles
3. Knalleandan – drivkraft och begränsning. Ett forskningsprogram om företagande, traditioner och förnyelse i Sjuhäradsbygden.
4. In search of a new theory of professions
5. A Delphi study of research needs for Swedish libraries
6. Vad är vetenskap?
7. Styrning i offentlig förvaltning – teori, trender och tillämpningar
8. Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte
9. Framgångsrik förnyelse. Forskningsprogrammet om företagande, traditioner och förnyelse i Sjuhäradsbygden.
10. 20 år med Institutionen Ingenjörshögskolan – historik, nuläge och framtid
11. Fenomenet Ullared – en förstudie
12. Undervisning i en ICA-butik
13. Risker och säkerhet i professionell vardag – tekniska, organisatoriska och etiska perspektiv
14. Knalleandan i gungning?
15. Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 1 – Den svenska högskolans roll i en motsägelsefull tid
16. Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 11 – Bildning och kunskapskulturer
17. Lärarutbildningens betydelse för en inkluderande skola
18. Brukarens roll i välfärdsforskning och utvecklingsarbete
19. Högskolelandskap i förändring. Utmaningar och möjligheter för Högskolan i Borås.
20. Mot en mer hållbar konsumtion – en studie om konsumenters anskaffning och avyttring av kläder.
21. I begynnelsen var ordet – ett vårdvetenskapligt perspektiv på språk och afasi
22. Nätverk, trådar och spindlar – Samverkan för ökad återanvändning och återvinning av kläder och textil
23. Libraries, black metal and corporate finance
24. Veljekset Keskinen – Finlands mest besökta shoppingdestination
25. Kan detaljhandeln bidra till att minska det textila avfallet?: Textilreturen i Ullared – ett experiment om återvinning
26. Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 3
Vetenskap på tvären: akademiska värden, friheter och gränser
27. Samverkan för hållbar stadsutveckling och tvärsektorieell samsyn
28. Ledarskap i vården: Att möta media och undvika personfokuserade drev
29. OTEC Matters 2015
30. Resursfördelningsmodeller på bibliometrisk grund vid ett urval svenska lärosäten
31. The University of Borås as a sustainable university

Innehåll

FÖRORD 9

TACK II

KAPITEL 1. INLEDNING 13

- Delaktighet 14
- Barndom 15
- Rum och mellanrum 17
- Praktikgemenskap och modrande 19
- Barnens kulturrum 20
- Forskningsprojektet KUMBA 21
- Disposition 26

KAPITEL 2. RÖSTER OM BARNENS KULTURRUM 28

- Politikernas kulturrum 28
- Kulturarbetarnas kulturrum 31
 - Visioner och utopiskt tänkande* 34
- Föräldrarnas kulturrum 36
 - Arenor för fältarbetet* 36
 - En bekväm plats* 40
 - Att underlätta modrande* 41
 - En praktikgemenskap* 46
 - Personalens betydelse* 48
- Barnens kulturrum 50

KAPITEL 3. MÖTEN 55

- Platsen 56
- Mötesplatser 58
 - Möten mellan vuxna och barn* 59
 - Möten mellan barn och mellan barn och plats* 64
 - Möten mellan föräldrar* 68
- En mötesplats för alla 72
 - Förutsättningar för möten* 74
 - Hur möten kan underlättas* 77
- Plats för möten 79

KAPITEL 4. I SAMSPELET: LEKA, LÄRA, ARBETA 81

- Lek, lärande och samspel med plats och ting 83
- Traditionens hämmande effekter 85
- Rollspel, rekvisita och populärkultur 89
- Lek, lust och disciplinering 92
 - Skulpturvandringen* 93
 - "En magisk upplevelse"* 96
- Lekens maktordningar 99
- Leka, lära och arbeta tillsammans 103

KAPITEL 5. BARNNS DELAKTIGHET 105

- Vara med och bestämma 105
- Delaktighetens olika lager 107
- Delaktighetens fallgropar 109
- Åldersmactsordning 112
- Är barn och vuxna lika? 116
- Makt och motmakt 118
- Den svårfångade delaktigheten 123

KAPITEL 6. ETT KULTURRUM FÖR BARN 125

- En modell för delaktighet 125
- Den ontologiska nivån 126
 - Människan är i ständig tillblivelse* 126
 - Vi skapar vår omvärld och varandra genom våra förförståelser* 126
 - Vi blir till i kommunikation med andra* 127
- Den ideologiska nivån 128
 - FN:s konvention om barnets rättigheter* 128
 - Barn som "annorlunda jämlika"* 129
 - Kulturaktiviteter och lek är värdefulla för sin egen skull* 129
- Genomförandenivån 130
 - Inkludering* 131
 - Inspiration* 133
 - Involvering* 135
 - Utmaning* 136
- Medborgarbarnet i Barnens kulturrum 138
- Välkommen att knacka på! 142

SAMMANFATTNING 144

LITTERATUR 149

BILAGA I. FÖRTECKNING AV EMPIRISKT MATERIAL 154

Förord

Rapporten *Rum för de yngsta* behandlar offentligt finansierad kulturverksamhet för barn. Utifrån begreppet och fenomenet delaktighet förs resonemang om och problematiseras kulturverksamhetens innebörd och betydelse för barn i en vid mening. En viktig utgångspunkt för författarna är att utmana vanligt förekommande föreställningar om innebörden av delaktighet. Inriktningen är att förstå delaktighet utifrån barnets perspektiv, men även utifrån hur föräldrarna hanterar detta perspektiv. Delaktighet handlar då inte om hur barnen kommunicerar utan om hur vuxna försöker att förstå uttrycken och möta det som barnet kommunicerar. Barn är, vilket är en formulering i det avslutande kapitlet, ”annorlunda jämlika”. Platsens betydelse för att skapa möten och hur samspelet mellan att leka, lära och arbeta påverkar innebörden av delaktighet innefattas också i resonemangen.

Synen på innebörden av delaktighet har vuxit fram successivt under de år som studierna har genomförts, dels baserat på empiriska utsagor och observationer, dels på kontinuerlig inläsning av andra forskares resonemang och synsätt. Ett annat viktigt begrepp i sammanhanget och av betydelse för att förstå delaktighet är modrande, det vill säga den av biologiskt kön oberoende viljan och målet från närstående att skydda, stödja och socialisera barnet.

Resonemangen i rapporten baseras på ett omfattande empiriskt material. Personliga intervjuer, gruppintervjuer och deltagande observationer har genomförts. Det startade med följeforskning av ett projekt benämnt Barnens kulturrum där syftet var att undersöka hur ett kulturrum för barn och föräldrar för delaktighet kan bli verklighet. Därefter följde studier av barns lek och aktiviteter på en förskola och i en tredje del undersöktes både kulturverksamhet och förskola genom studier av verksamheten vid förskolor och förskolebarns deltagande i kulturaktiviteter.

Rapporten tar läsaren med på en resa vars avsikt enligt författarna är att visa att delaktighet är en central aspekt av att verka i ett demokratiskt samhälle. Det är, framhålls det, i samspelet med andra som vi blir till som människor, aktörer och medborgare. Det är den grundsynen författarna vill

förmedla och som de också lyckas med att förmedla på ett djuplodande, insiktsfullt och övertygande sätt. I det avslutande kapitlet diskuteras barns medborgarskap. Författarna framhåller att människor är medborgare redan från födseln. Det är samhällets uppgift att ta tillvara alla medborgares resurser, det handlar inte om att barn ska kvalificera sig för medborgarskap.

Rapporten är nummer 32 i Högskolan i Borås rapportserie *Vetenskap för profession*. Syftet med rapportserien som startade 2007 är att förmedla resultat från pågående och avslutad forskning vid högskolan. Syftet med serien är också att utgöra ett forum för debatt kring vetenskapliga ideal, inriktningar och förhållningssätt. Vi vill tacka författarna Frances Hultgren och Barbro Johansson för att de genom ett unikt sådant förhållningssätt synliggör en grupp i samhället vars perspektiv alltför sällan belyses i såväl forskning som samhällsdebatt om kulturverksamhet. Rapporten utgör därför ett viktigt bidrag till serien och vi vill önska alla en givande läsning.

Björn Brorström, redaktör

Jenny Johannisson, biträdande redaktör

Tack

Det är många som förtjänar ett tack för att forskningsprojektet KUMBA – Kultur med barn – har kunnat genomföras. Först vill vi tacka Stiftelsen Svea Bredals fond, som gjorde det möjligt för oss att genomföra projektet genom att finansiera det under tre år.

Inledningsvis var vi tre forskare som formulerade projektiden, skrev ansökan och påbörjade den första delen av projektet och vi riktar ett varmt tack till den tredje forskaren, Amira Sofie Sandin. Du har haft stor betydelse för projektets utformning och du deltog i det inledande fältarbetet och de första analyserna. Amira Sofie och en annan forskare, etnologen Sandra Hillén, genomförde dessutom en noggrann läsning av slutmanuset där vi fick värdefulla synpunkter som ledde till klagörande omarbetningar.

Stort tack vill vi också rikta till barn och föräldrar som vi träffat under fältarbetets gång och som vi haft intressanta samtal med, vilket har gett oss mycket. Vi är också mycket tacksamma mot alla er som gjort det möjligt för oss att genomföra fältarbete på olika arenor, som har berett oss tillträde och som ställt upp på intervjuer. Här tänker vi på arbetsgruppen för Barnens kulturrum, deltagarna i Dialogcaféerna, de politiker vi intervjuat och personal på den förskola, den SFI-verksamhet, de öppna förskolor och de kulturaktiviteter vi studerat. Med er hjälp av har vi vidgat vår förståelse för hur barn kan respekteras och bli delaktiga. Ni har gett oss inspiration, idéer och analyser som vi tagit med oss in i projektet och som blivit en del i det slutliga resultatet.

Några personer vill vi nämna särskilt: Fältarbetet på förskolan och SFI-verksamheten blev omfattande och vi besökte verksamheterna sammanlagt tjugo gånger. Genomgående blev vi positivt och generöst bemötta och fick lov att ta plats med våra aktiviteter. Tack till personalen för att ni hade tålamod med oss och beredvilligt svarade på våra frågor och delade med er av er kunskap. Ida Lagnander, vars utställning vi besökt och som vi också intervjuat, du har utgjort en stor inspirationskälla för oss i ditt konsekventa fokus på de yngsta barnen och din respekt för deras perspektiv på världen.

Och slutligen ger vi ett varmt och hjärtligt tack till våra samarbetspartners på Borås Stadsbibliotek, med vilka vi under de tre åren diskuterat och dryftat barns delaktighet och Barnens kulturrum från alla möjliga håll. Sofia Löwenmark, vi har varit med ett flertal gånger vid de aktiviteter du lett för små barn och föräldrar och vi hyser en stor beundran för både din musikaliska kompetens och din lyhördhet och förmåga att se och personligt bemöta varje barn och förälder, även när grupperna varit stora. Anna-Karin Albertsson, du har utgjort en klippa och en samlande kraft genom alla vindlande turer som förverkligandet av Barnens kulturrum tagit. Positiv, diplomatisk och idérik har du tålmodigt drivit projektet vidare. Ulla-Britt Möller, Karin Lindström Olsson och Lena Jonsson, har under olika tider varit delaktiga i att driva genomförandet av Barnens kulturrum. Ulla-Britt ledde arbetet under de första åren och gjorde stora insatser för att göra frågan om Barnens kulturrum till en viktig kommunal angelägenhet. Karin arbetade som projektledare under den period då de ekonomiska svårigheterna var som störst, men kämpade oförtrutet på för att hålla projektet levande. Lena kom in under det sista året och bidrog med ett viktigt energitillskott när projektet drog ut på tiden och hoppet dalade. För oss har ni alla varit mycket betydelsefulla genom de återkopplingar ni gett oss på våra resultat och de nya tankar ni inspirerat oss med.

Borås mars 2015

Barbro Johansson och Frances Hultgren

Kapitel 1. Inledning

Ett fyrtiotal barn i åldrarna 0–5 år och deras föräldrar är samlade till aktiviteten Tummetott. Alla sätter sig i en stor ring. Ljudnivån är hög, flera barn smågråter och gnyr men de tystnar när ledaren för sångstunden börjar spela på sin gitarr. Ett litet barn kryper fram och sitter framför henne genom hela aktiviteten och ser glad ut. Barnen får önska sig en sång och en flicka springer fram och visar sångledaren ett sår på handleden. Sen önskar hon sig ”Herr Gurka”. En annan flicka springer fram mitt i sången och önskar sig ”Sjörövar-Fabbe”. När den är slut springer den första flickan fram och ger sångledaren en kram. Två bröder, 1 och 4 år, har brottat ned varandra och ligger hopslingrade på golvet. Sen följer ”Pippisången”, och två flickor dansar till den med stora kliv. Strax kommer en liten ettårig pojke med glada tjut och dansar med. Flera barn ger sig iväg från sina föräldrar och dansvagnar på golvet.

Ovanstående är en fältanteckning från aktiviteten Tummetott, som riktade sig till barn mellan 0 och 5 år och genomfördes av Stadsbiblioteket i Borås inom ramen för det som vid denna tidpunkt kallades Barnens kulturrum. Runtom i Sverige pågår liknande aktiviteter där barn och föräldrar bjuds in för att ta del av berättelser, sång, musik, dans, rim och ramsor och annat som omfattas av begreppet ”kultur”. Folkbiblioteken är en av de aktörer som arbetar med kulturförmedling av detta slag. Syftet är flerfaldigt; det handlar om att erbjuda icke-kommersiella mötesplatser för barn och föräldrar, att förmedla ett kulturarv, att stimulera och upprätthålla ett intresse för kulturkonsumtion, att uppmuntra eget skapande och att locka barn och föräldrar till biblioteket och dess övriga utbud. Ett återkommande utgångspunkt i verksamheterna är att besökarna ska vara ”delaktiga”.

I den här boken kommer vi att, med hjälp av exempel från ett treårigt fältarbete, resonera om och problematisera kulturverksamheter för barn i ett delaktighetsperspektiv. Utgångspunkten är ett forskningsprojekt, *KUMBA (Kultur med barn)*, som började med följeforskning av projektet *Barnens kulturrum* i Borås, och som sedan fortsatte till andra platser i och utanför staden där barn, rum, kultur och delaktighet på olika sätt

aktualiserades. Syftet med studien var att, med Barnens kulturrum i Borås som exempel, undersöka hur ett kulturrum för barn, byggt på barns och föräldrars delaktighet, kan förverkligas. Frågor som kommer att diskuteras är till exempel: Hur kan delaktighet förstås från olika perspektiv och vilka konsekvenser får olika synsätt på delaktighet? Vilken betydelse har rummets utformning och ting för att delaktighet ska möjliggöras? Vilka är förutsättningarna för att möten ska uppstå? Vilka möten sker och vilka sker inte? Hur förhåller sig barns spontana lek och vuxeninitierade aktiviteter för barn till varandra? Vad innefattas i begreppet kultur utifrån olika perspektiv? Vår empiriska bas finns således i Borås och i de verksamheter vi har studerat (framför allt) där, men vi menar att de diskussioner vi för och de slutsatser vi drar även kan vara tillämpliga på en mer generell nivå.

DELAKTIGHET

Delaktighet är ett ord som blivit närmast obligatoriskt när aktiviteter för barn och unga planeras och utarbetas. Begreppet har dock visat sig ha ett flertal olika betydelser. I likhet med andra populära begrepp som många kan enas kring bygger dess användningspotential på dess vaghet; alla kan lägga sina egna betydelser i begreppet, vilket resulterar i en mängd olika förståelser och tillämpningar. Modeller har utarbetats för att konkretisera olika grader av delaktighet, varav de mest kända inom barndomsforskningsfältet är Roger Harts delaktighetstrappa (Hart 1999) och Harry Shiers femstegsmodell (Shier 2001). Modellerna åskådliggör delaktighet utifrån i hur stor utsträckning barn och unga har inflytande över ett givet projekt eller en verksamhet. Harts trappa spänner över projekt där barn är enbart dekorationer till projekt som är initierade av barn och genomförs i samarbete med vuxna (Hart 1999). Shiers modell, som bygger vidare på Harts, sträcker sig från huruvida barn blir lyssnade på till att de delar makt och ansvar med vuxna i beslutsfattande processer (Shier 2001). Amira Sofie Sandin (2011), som studerat barns delaktighet i lässtimulerande projekt, refererar till modellerna. Hon konstaterar att delaktighet i de projekt hon studerat ofta likställdes med att barnen deltog i en redan förutbestämd aktivitet, men att de sällan blev delaktiga i betydelsen att de kunde påverka förutsättningarna för eller innehållet i projekten (Sandin 2011:183ff). Deltagande och delaktighet blev i projekten mer eller mindre synonyma begrepp. En annan kunskapsöversikt, utanför bibliotekskontexten, har gjorts av Monica Nordenfors (2010). Hon har gått igenom forskningsrapporter, utvärderingar och litteratur som på ett eller annat sätt har barns delaktighet i fokus, och konstaterar även hon att barns inflytande i allmänhet

är begränsat, genom att det är vuxna som definierar barns förutsättningar för delaktighet (ibid.).

På senare år har ett flertal forskare problematiserat delaktighet, både som begrepp och fenomen och i kapitel 5 kommer vi att fördjupa oss i olika aspekter av delaktighet, så som vi kommit i kontakt med dem i vår empiri och i forskningslitteraturen. Bland annat kommer vi att utmana några vanliga föreställningar om delaktighet. En sådan är att delaktighet handlar om att ”säga sin mening” och ”vara med och bestämma”, tolkningar som blir problematiska i många sammanhang och särskilt när vi talar om delaktighet för de yngsta barnen. En annan problematik är att fokus ofta hamnar på individuella val istället för på delaktighet som en kollektiv företeelse. En tredje vanlig föreställning som vi vill ifrågasätta är att inflytande och makt är något som finns i en viss mängd och som kan ”fördelas” mellan olika parter. Det innebär dels att man antingen har eller inte har makt, dels att om den ena parten (till exempel barn) får mer makt får den andra parten (till exempel vuxna) mindre makt. Istället menar vi, i enlighet med Gallacher och Gallagher (2008) att makt är någonting som utövas, att den finns överallt och bygger på ett samspel. Det som är intressant är alltså inte vem som ”äger” makten utan hur den utövas, i vilka kontexter och med vilka effekter. Den syn på delaktighet som vi kommer att utveckla har sin grund i denna syn på makt och bygger på nyckelorden kommunikation och respekt (jfr Clark & Moss 2001). Vi instämmer med Johannesen och Sandvik som skriver att delaktighet inte handlar om att bestämma utan ”om att alla är del av en gemenskap där man måste visa respekt och inkludera, oavsett åsikter och inställning” (Johannesen & Sandvik 2009:31).

I den här boken kommer vi att diskutera och problematisera framför allt barns, men även föräldrars, delaktighet i relation till barndom och till rum.

BARNDOM

Barns utrymme för delaktighet är direkt kopplat till maktrelationer som bygger på ålder och som har ett av sina viktigaste uttryck i tolkningsföretrådet och makten att definiera. Liksom vi kan tala om en samhällelig könsmaktsordning, där en människas kön är en faktor som bestämmer individens inflytande, tillgång till resurser och position i förhållande till ett annat kön, är det också relevant att hävda att det finns en åldersmaktsordning, som organiserar människor utifrån antalet levnadsår, och som gynnar människor i vissa åldersgrupper (vuxna i arbetsför ålder) på bekostnad av andra (barn, unga, gamla) (Krekula et al 2005). Barndomssociologer introducerade redan på 1980-talet barndom som en strukturell kategori,

jämförbar med kön, klass och etnicitet, en kategori som är permanent i betydelsen att den alltid existerar i ett samhälle, även om individerna i kategorin kontinuerligt byts ut (Qvortrup 1987, 1994). Vid samma tid formulerades ett nytt paradigm inom barndomssociologin, vilket fick genomslag även inom andra samhälls- och kulturvetenskapliga discipliner. Paradigmet kännetecknades av att barndom ses som en social konstruktion, att barn är värda att studera för sin egen skull och inte bara för vad de en gång ska bli och att barn ses som aktiva medskapare av sina egna liv och samhället omkring dem (Prout & James 1990). Det betonades att barn, liksom vuxna, är "human beings", och inte bara "human becomings", vars värde är potentiellt och relaterat till en slutprodukt som utgörs av den vuxna individen (Qvortrup 1987).

Under den tid som gått sedan dess har forskare inom ett flertal discipliner utfört kvalitativ forskning om barns liv med en strävan att komma nära barns egna perspektiv. Den teoretiska utvecklingen under den är tiden har bland annat gått mot att problematisera barndom i relation till vuxendom och visa att de på intet sätt är motsatser, utan att människor i alla åldrar är "becomings" i betydelsen föränderliga, i utveckling och beroende av andra för sin överlevnad (Lee 2001, Johansson 2005, Prout 2005). Det socialkonstruktivistiska perspektiv som dominerade under paradigmets första tio år har gradvis fått ge plats åt ett teoretiskt perspektiv som även tar hänsyn till materialitet och kroppslighet och bygger på hybridisering, flöden och icke-linjära processer (Prout 2005, Tisdall & Punch 2012). Synsättet innebär att barndom förstås situationellt och kontextuellt och att intresset ligger på "görandet" mer än på "varandet".

FN:s konvention om barnets rättigheter, i dagligt tal kallad barnkonventionen eller barnrättskonventionen, skrevs 1989 och har haft stort inflytande på barndomsforskningen (unicef.se/barnkonventionen). Barnkonventionen har ratificerats av de flesta av jordens stater¹ och tillerkänner barn rättigheter till såväl beskydd och delaktighet som resurser för överlevnad, utveckling och välfärd. Enligt barnkonventionens syn är barn kulturvarerster redan från början och deltar i och påverkar sin omgivning. De är beroende av vuxna men har mänskliga rättigheter redan från födseln. Barnkonventionen innehåller 54 artiklar av vilka fyra formulerar huvudprinciperna. Artikel 2 säger att inget barn får diskrimineras, artikel 3 att barnets bästa alltid ska komma i främsta rummet, artikel 6 deklarerar barnets rätt till liv och utveckling och artikel 12 barnets rätt att uttrycka åsikter och bli lyssnad på. Viktigt är att varje artikel måste tolkas i relation till hela barnkonventionen,

¹ Somalia och USA har inte ratificerat *FN:s konvention om barnets rättigheter*.

vilket bland annat minskar risken för att ett sådant uttryck som ”barnets bästa” används för andra syften än att främja barns rättigheter. När det talas om delaktighet är det de artiklar som handlar om barnets medborgerliga rättigheter (artikel 12–15) som brukar lyftas fram, men även dessa måste relateras till övriga artiklar för att understödja barns rättigheter. Rätten till delaktighet kan komma i konflikt med rätten till beskydd (Tisdall & Punch 2012), och kan vara svår att uppfylla i juridiska processer som asylärenden (Nilsson 2007) eller vårdnadstvister (Sundhall 2012). Vidare hänger rätten till delaktighet nära samman med rätten till information och vägledning, som ger delaktigheten substans (Hillén 2013:167). Absolut avgörande för barns möjligheter att vara delaktiga är att de informeras om och utbildas i sina rättigheter (Englund 2008). Rätten till delaktighet kommer dessutom alltid att ställas i relation till ett samhälles syn på vad ett barn är (Nordenfors 2010), vilka förväntningar som finns på kompetenser hos barn i olika åldrar och på hur relationerna mellan barn och vuxna ser ut.

I vår studie har vi försökt att förstå delaktighet utifrån de yngsta barnens perspektiv², där delaktighet inte handlar om att barnen argumenterar med ord, deltar i diskussioner eller utformar förslag, utan mer om att de vuxna är inställda på att möta barnet, att förstå dess uttryck och svara upp mot det som barnen kommunicerar. Även ett riktigt litet barn som till exempel skriker kan göras delaktigt, genom att dess uttryck vare sig avfärdas eller tolkas schablonmässigt, utan tas emot som en inbjudan till kommunikation.

RUM OCH MELLANRUM

I den här studien är barns delaktighet explicit knuten till en rumslig kontext. Den förståelse av rum som vi ansluter oss till innebär att vi ser rummet – och här inkluderar vi även platser som finns utomhus – och dess ting och utformning som en aktör, som påverkar dem som vistas i rummet. Barnen och den omgivande miljön samspelar med varandra. De rum och ting som barn erbjuds innehåller möjligheter och begränsningar för hur barn kan använda sina kroppar, hur de kan interagera med andra människor, hur upptäckande och lärande sker och vilka uttrycksformer samspelet tar sig. I vår studie har vi exempelvis sett att stora golvytor inbjudit barn att springa, att oåtkomliga skrymslen och övergivna ting lockat till upptäckande och att ting som kuddar, färger, böcker och kameror erbjudit olika former av lek.

De miljöer som barn vistas i är utformade av vuxna och skiljer sig åt bland annat genom att de ger större eller mindre möjligheter för barnen att definiera platsen utifrån sina intressen. Med kulturgeografen Owain

² De barn vi har träffat i fältarbetet har varit 0–5 år.

Jones ord, kan platser vara mer eller mindre "otherable" (Jones 2000:30). En plats som är strikt definierad att bara användas på ett sätt, till exempel en gatukorsning med trafikljus eller en biosalong, erbjuder få möjligheter för ett barn att använda den på ett eget sätt. En sådan plats skiljer sig från till exempel en lada med hö eller ett lekrum i en förskola, som är mer ostrukturerade och öppna för olika möjliga aktiviteter. Ju vagare en plats är definierad, desto större är möjligheten till aktörskap från barnets sida (Jones 2000, Clark & Moss 2001).

Begreppet "mellanrum" används inom forskningen som ett rumsligt och temporalt, men också teoretiskt begrepp (Saltzman 2009:15). Rumsliga och tidsliga mellanrum finns mellan definierade enheter; mellanrummen är det som blir över när annat har ramats in och bestämts. De går att finna till exempel i bortglömda ytor som förbisets i det organiserade rummet. I vår studie har vi sett att mellanrummen ofta utgörs av platser och ting som uppfattas som ointressanta eller värdelösa av vuxna och därför inte har ockuperats eller definierats av dem (jfr Cloke & Jones 2005). Det kan vara en obebyggd tomt, trappan upp till biblioteket, platsen bakom soptunnan på förskolans gård, förflyttningen från en aktivitet till en annan eller stunden när alla satt sig i ringen men innan sångstunden börjar. Kännetecknande för mellanrummen är att de är mindre övervakade än de avgränsade rummen och därför öppna för olika tolkningar och handlingar. Teoretiskt talar man om mellanrum som det som saknar egen identitet, och istället förstås utifrån det som det *inte* är (Grosz 2001:91). Mellanrummen utmanar det dualistiska tänkandet, och i själva verket är det i mellanrummen som det intressanta händer, menar Deleuze och Guattari (1987). Johannesen och Sandvik hänvisar också till Deleuze när de hävdar att mellanrummen är bra ställen att börja på för att studera rörelsen, som alltid utgår från "mitten eller mellanrummen" och skapar något nytt (Johannesen & Sandvik 2009:62).

Mellanrummen kan också vara platser som är tydligt strukturerade men möjliga att använda på flera sätt. En livsmedelsaffär är till exempel en till synes entydigt kommersiell miljö, där kunden förflyttar sig med sin vagn eller korg längs hyllor, plockar ner de varor som ska inköpas, ställer sig i kö till kassan och betalar. Men barn kan omdefiniera platsen till en lekmiljö, där kundvagnen är ett lefordon, gångarna fartsträckor och hyllsektionerna rekvisita för kurragömmalek (Johansson 2009a). Det här kan också uttryckas som att barn följer "flyktlinjer" bort från det givna och förväntade och därmed skapar något nytt som inte fanns förut (Aitken 2008, Olsson 2009). Flyktlinjer är ett begrepp som inte bara omfattar det

oväntade, utan som också handlar om att handlingsutrymmet utökas för alla inblandade aktörer och att nya kopplingar görs. Aktörerna är inte bara människor; ting, rum och diskurser deltar också i att flyktlinjer uppstår. I vårt material finns element från medier ofta med i barns leksituationer. Vi såg till exempel hur två flickor i det inledande exemplet tillförde något eget till sångstunden genom att dansa med stora kliv som de sett Pippi Långstrump göra i filmerna. Vid ett annat tillfälle i vår studie skulle vi filma några pojkar som målade bilder, men det hela övergick snart i att pojkarna tog mikrofonen och ställde sig som på en scen och sjöng framför kameran istället för att måla. Det vuxna kan göra är att tillhandahålla ett rum, som inte är färdigorganiserat, utan erbjuder många möjligheter. På så vis tillåts flyktlinjer att uppstå som ett samspel mellan barnen, rummet, tingen och de vuxna. Därmed ligger inte intresset på vad barnet är i någon sorts essentiell mening, utan istället på hur miljöer och aktiviteter kan organiseras för att ge utrymme för fler handlingar, fler förståelser och för att barn kan växa utifrån de resurser som varje situation erbjuder. Mellanrum kan också vara diskursiva och finnas mellan definierade begrepp och motsatser, som till exempel vuxna-barn eller lek-arbete. Både mellanrum och flyktlinjer leder alltså bortom det etablerade och definierade och hänger på så vis nära samman med varandra.

PRAKTIKGEMENSKAP OCH MODRANDE

Framför allt när vi har studerat vad som händer i samspelet föräldrar emellan har vi funnit begreppet ”praktikgemenskap” användbart. En praktikgemenskap utgörs av människor som har ett delat intresse för något som de ägnar sig åt och som träffas regelbundet och lär sig av varandra hur de bättre ska utöva detta, i det här fallet föräldraskap (Lave & Wenger 1991, Wenger-Traynor 2014). Praktikgemenskap innebär ett samspel mellan människor, ting, rum, diskurser, kunskaper och färdigheter. Deltagandet manifesterar ett ömsesidigt intresse där människor kommer i direkt kontakt med varandra och arbetar mot gemensamma mål. Praktikgemenskaperna genererar vissa sätt att tala och värdera, och organiserar maktrelationer mellan människor. Vi såg att inom ramen för mötesplatser som Barnens kulturrum eller öppna förskolor uppstod praktikgemenskaper, där föräldrar kollektivt ”gjorde föräldraskap” dels genom att utbyta tips och råd och dryfta åsikter och värderingar, dels genom sitt konkreta agerande gentemot sitt eget och andras barn.

Inom dessa praktikgemenskaper kunde vi också se exempel på en omsorgspraktik som kan kallas ”modrande” (Holm 1993, Ruddick 1995,

Molander 2011). Modrandepraktiker kan utövas av barns närstående oavsett om de är mödrar, fäder eller andra vuxna och har tre mål: att skydda barnet, att stödja barns kognitiva, emotionella och fysiska utveckling och att socialisera barnet i kollektiva sammanhang. Målen samspelar med barns krav på skydd, näring och social träning och, enligt Ruddick, är de universella men kulturellt och historiskt situerade. Sociala praktiker utvecklas i samspelet mellan plats, människor, handlingar, yttranden, ting, kunskaper och känslor som tillsammans reproducerar den sociala ordningen (Reckwitz 2002, Halkier 2009). Utövandet av modrandepraktiker kan ses som ett sätt för föräldrar att genom aktivt deltagande i en gemenskap utveckla vad samhället i stort uppfattar som ”ett gott föräldraskap”. Sådana praktiker konstrueras, formas och omformas över tid och utvecklingen speglar samhällets normer och värderingar. ”Goda” föräldrar tar sina barn till platser som uppfattas som trygga, som erbjuder aktiviteter som anses utvecklande och där barnen får möta andra barn och andra vuxna och få social träning.

BARNENS KULTURRUM

Forskningsprojektet KUMBA, Kultur med barn, har pågått under åren 2011–våren 2014 och genomförs av oss två forskare³ som är verksamma vid Centrum för konsumtionsvetenskap vid Göteborgs universitet och Bibliotekshögskolan vid Högskolan i Borås. Utgångspunkten för projektet var att ett ”Barnens kulturrum” planerades i Borås, med det uttalade målet att involvera besökarna, och vi tog kontakt med initiativtagarna, eftersom vi var intresserade av att göra en studie av barns delaktighet. Turerna runt Barnens kulturrum har under de tre åren varit många och vi ger här en kort översikt, eftersom det haft betydelse för vilka vägar forskningsprojektet har tagit.

2010 I samband med att Kulturhuset i Borås ska renoveras väcks planer på att inrätta ett kulturrum för barn, där barn och föräldrar på ett enkelt och samlat sätt kan ta del av stadens kulturella utbud som det förmedlas av bibliotek, museer, teater och kulturskola. Ledstjärnan är barns delaktighet och inflytande. En projektgrupp skapas, bestående av Kulturförvaltningens barn- och ungdomskultursekreterare samt personal från stadsbibliotek, museer och stadsteater. Dessutom skapas en referensgrupp som träffas regelbundet i ”dialogcaféer” för att konkretisera planerna på kulturrummet. Medel söks för att realisera planerna, men ansökningarna får avslag. Under renoveringen av kulturhuset inhyses de berörda verksamheterna (Kulturförvaltningen, Stadsbiblioteket och Stadsteatern) i tillfälliga lokaler och här inrättas även Barnens kulturrum som en pilotverksamhet.

³ Under projektets första månader deltog en tredje forskare, Amira Sofie Sandin, från Bibliotekshögskolan i Borås. Se förordet.

I rummet genomför Stadsbiblioteket och Kulturförvaltningen regelbundna aktiviteter för barn och unga. Dessutom arrangerar Kulturförvaltningen under hela perioden ”Lördagsbarn”, som utgår från samarbete mellan kulturinstitutionerna, men vars aktiviteter (biobesök, sagoläsning, teater och museibesök) för det mesta genomförs på andra platser i staden.

2011 Kommunen avsätter medel för att inrätta en ettårig tjänst som projektledare med uppdrag att leda arbetet för att inrätta Barnens kulturrum. Hösten 2011 står det nya Kulturhuset färdigt, men de lokaler som skulle hysa Barnens kulturrum har inte renoverats med hänvisning till bristande ekonomiska resurser. De verksamheter biblioteket haft i Barnens kulturrum flyttar istället tillbaka till biblioteket. Kulturnämnden försöker under vintern 2011–2012 få loss pengar för att färdigställa renoveringen utan att lyckas.

2012 Kulturförvaltningens åtagande för Barnens kulturrum avslutas och förs över till Stadsbiblioteket, som dock fortfarande har intentionen att alla kulturinstitutioner ska vara delaktiga. Kommunstyrelsen beslutar att avsätta medel för renovering av lokalerna. Lokalförslörjningskontoret initierar en ny projektering.

2013 Barnbibliotekarierna vid Stadsbiblioteket formulerar en plan för rummet, med utgångspunkt i Anna-Clara Tidholms barnbok *Knacka på!* vilket också blir det nya namnet på rummet. Under hösten sker upphandling av byggföretag och ombyggnaden påbörjas i november. De verksamheter som bedrivs hösten 2013 utifrån intentionerna med Barnens kulturrum/*Knacka på!* är *Kryp-in* babybokprat och *Baby-dropin*, där föräldrar och barn upp till ett år får måla med fingerfärg, se på film, lyssna på bokprat m.fl. aktiviteter. Vidare finns *Tummetott* som är rytmik- och ramsstunder för barn 0–5 år, bebisteater samt sångstunder. Samtliga aktiviteter, förutom en där man går till Konstmuseet och målar med fingerfärg, genomförs i ett mindre utrymme i Stadsbibliotekets barnavdelning, benämnd ”Sagorummet”.

2014 I början av året renoveras lokalerna och i april invigs *Knacka på! Barnens kulturrum* i Kulturhuset. Stadsbiblioteket beviljas 300 000 kronor av Kulturrådet för ett högläsningprojekt i kulturrummet och kan anställa en pedagog på projektbasis på halvtid. Dessutom får biblioteket 120 000 kronor från Boråsregionen för att bedriva kompetensutveckling för personalen med utgångspunkt i konceptet för *Knacka på!* samt för tillhörande följeforskning. Aktiviteterna i Sagorummet flyttar nu till *Knacka på!* och ytterligare verksamheter kommer till utifrån högläsningprojektet. I samverkan med övriga kulturinstitutioner i Kulturförvaltningen kommer barn och föräldrar också att få prova på olika verksamheter utifrån rubriken *Hitta på!*

FORSKNINGSPROJEKTET KUMBA

Syftet med forskningsprojektet Kultur med barn, KUMBA, var att undersöka hur man kan arbeta med delaktighet på ett sätt som gör att barn och föräldrar får reellt inflytande över såväl rummet som aktiviteterna samt att relatera resultaten till kulturvetenskaplig barndomsforskning. Vårt fältarbete har bestått av tre huvuddelar: det startade som ett kvalitativt följeforskningsprojekt med syfte att dokumentera och utvärdera processen med att inrätta Barnens kulturrum. Denna inledande studie visade att, trots att det fanns ett uttalat syfte att locka familjer med annan bakgrund än svensk, var det framför allt Sverige-födda föräldrar som tog med sina barn till verksamheterna. Vi insåg att vi behövde vidga vårt fältarbete till andra platser och verksamheter för att få ett vidare perspektiv på såväl kultur som delaktighet, och därigenom berika vår förståelse för hur ett kulturrum för barn kan inrättas. När planerna på kulturrummet lades på is blev det ytterligare en anledning för oss att söka oss till andra verksamheter, i första hand i Borås men även på andra platser. Till vår andra del av fältarbetet sökte vi därför upp en förskola i en invandrarrik⁴ stadsdel. Förskolan samarbetade dessutom med en SFI⁵-verksamhet. Bland annat genomförde de gemensamma temaarbeten och hade gemensamt fredagsfika, och några mammor hade sagostunder på hemspråk för barn på förskolan. Samarbetet gjorde att vi också fick kontakt med utrikesfödda mammor. Vårt syfte med denna del av fältarbetet var tvådelat. För det första ville vi få information om de här barnens och föräldrarnas intressen och vad som skulle kunna locka dem till ett kulturrum för barn. För det andra ville vi försöka förstå något av delaktighetens dimensioner genom att studera barns lek och samspel och hur de tog rum, ting och människor i anspråk på olika sätt. Den vidare frågeställningen och det faktum att fältarbetet genomfördes på en förskola gjorde att det material som genererades fick en delvis annan karaktär än materialet från Barnens kulturrum. Framför allt har fältarbetets andra del gett oss material och inspiration till att analysera delaktighet i relation till barns lek. Kulturverksamheter och förskola blev på så vis två empiriska fält i vår forskning. Under den tredje delen av fältarbetet fortsatte vi att undersöka båda dessa fält genom att besöka öppna förskolor och delta i kulturaktiviteter riktade till förskolebarn.

Det material som samlades in under de tre åren består av intervjuer och deltagande observationer.⁶ Under fältarbetets första del, våren 2011, gjorde vi observationer i det Barnens kulturrum som fanns i de tillfälliga loka-

⁴ Ett uttryck som används av Marjaneh Bakhtiari i hennes debutroman *Kalla det vad fan du vill* (2005).

⁵ Svenska för invandrare.

⁶ En fullständig förteckning över materialet finns i Bilaga 1.

lerna. Vidare gjorde vi intervjuer med föräldrar, personal, en grupp barn 10–11 år, kulturpolitiker samt personer som på olika sätt varit inblandade i planeringen och/eller genomförandet av Barnens kulturrum. Under den andra delen, hösten och vintern 2011–2012, genomförde vi fältarbetet på förskolan och SFI-verksamheten. Vi gjorde deltagande observationer vid förskolan och intervjuer med kvinnor från olika länder på SFI-verksamheten, varav flera var mammor till barn på förskolan. Barnen och föräldrarna skapade också material genom att de målade bilder och fotograferade sina fritidssysselsättningar. Under den tredje delen av fältarbetet, våren 2013, deltog vi vid fyra olika kulturverksamheter riktade till förskolebarn – två museiaktiviteter, ett bibliotek och en utställning – och vi besökte tre öppna förskolor i Borås. Vi genomförde också intervjuer med personer som arbetar med kulturverksamheter. Fältarbetet är dokumenterat i fältanteckningar, fotografier, filmer, ljudinspelningar och utskrivna intervjuer. Under hela perioden har vi haft återkommande kontakter med de personer som varit engagerade i planeringen av och arbetet i Barnens kulturrum.

Metodiska överväganden är en del av forskningsprocessen. I det sökande arbetssätt som kännetecknade vårt forskningsprojekt växte metoderna, för hur vi skulle få svar på våra forskningsfrågor, fram under arbetets gång. En viktig faktor har varit hur vårt forskningsobjekt – Barnens kulturrum – kom att utvecklas. Inledningsvis hade vi tänkt oss att följeforska på det som hände när kulturrummet planerades och genomfördes, men praktiska omständigheter såväl som en vilja att vidga perspektivet på barns delaktighet i kulturaktiviteter gjorde att vi vände oss även till andra platser, miljöer och verksamheter. Detta innebär att det material vi samlade in under vårt fältarbete på förskolan genererade även annan empiri än den vi behövde för det ursprungliga syftet. Denna empiri har vi analyserat i andra texter (Hultgren & Johansson 2012, Johansson & Hultgren 2014, Johansson & Hultgren, forthcoming). Styrkan i det sökande arbetssätt vi haft är att det har gett oss ett flertal perspektiv och analytiska ingångar till barns delaktighet, som så många strävar efter att uppnå, men som visar sig stöta på både praktiska och diskursiva hinder när den ska genomföras. Vi har också i hög grad inspirerats av de människor som vi mött på de olika arenorna där vi bedrivit fältarbete, människor som i sina verksamheter konkret genomfört aktiviteter där barn blivit delaktiga, och detta har i sin tur påverkat vår förståelse och vår analys av delaktighetsbegreppet.

Som följeforskningsprojekt har KUMBA inte bara studerat verksamheter utifrån, utan också hela tiden varit nära knutet till projektet Barnens

kulturrum. I relation till projektgruppen för kulturrummet kan vårt arbets-sätt beskrivas som ”interaktiv forskning” (Johannison m.fl. 2008), där forskare och praktiker samarbetar mot ett gemensamt mål, samtidigt som de genom sina olika perspektiv, utmanar varandras förståelser. Vi har deltagit i dialogcaféerna där formerna för kulturrummet och verksamheterna i det har diskuterats. Vi har löpande presenterat våra resultat för större eller mindre grupper, bestående av tjänstemän, politiker och anställda inom kommunala verksamheter och frivilligorganisationer. Intervjuerna har utgjort tillfällen då involverade personer fått anledning att reflektera över såväl sina egna ställningstaganden som hur verksamheten kan utvecklas och vi själva har fått idéer och inspiration till både analys och fortsatta undersökningar. Det vore dock förenklande att säga att forskarna representerat teorin och tjänstemännen praktiken; även vi forskare har ägnat oss åt praktik i vårt fältarbete och de som arbetar med kulturrummet är i flera fall också akademiker med teoretiska perspektiv på sin verksamhet. Snarast har följeforskningen varit en process där kunskap byggts genom en pendling mellan empiri och teori (abduktion) där vi forskare och de tjänstemän som varit engagerade i genomförandet av Barnens kulturrum har fungerat som bollplank och inspiratörer för varandra. Genom detta samarbete har de båda projekten – Barnens kulturrum och KUMBA – utvecklats parallellt. Samarbetet har naturligtvis också, på gott och ont, färgats av att vi, som kulturintresserade kvinnliga akademiker med engagemang för barns delaktighet och inflytande, haft en bas av delade synsätt och värderingar att utgå från. Fördelen har varit att vi inte har behövt börja med att formulera grundläggande diskursiva utgångspunkter, medan nackdelen är att vi saknat perspektiv från helt andra utgångspunkter.

Som vi har förstått det har KUMBA, genom att stärka den politiska legitimiteten för kulturrummet, även haft ett mer direkt inflytande på att kulturrummet alls kom till stånd. Redan det faktum att ett forskningsprojekt – och forskningsmedel – knöts till Barnens kulturrum fick betydelse för dem som arbetade med kulturrummet, för politiker som beslutade över kulturnämndens budget och för hur kulturrummet uppfattades utåt. I intervjuer och workshops hölls frågan aktuell. KUMBA har också utgjort en kontinuitet genom de perioder då arbetet med kulturrummet legat nere.

Vår involvering i Barnens kulturrum har också haft betydelse för vår roll när vi gjort intervjuer med personer utanför projektgruppen, kanske framför allt genom att vi har uppfattats som företrädare för Barnens kulturrum och förmedlare av önskemål och synpunkter från föräldrar och barn. Ett

källkritiskt påpekande är att när det gäller kultur så finns politiskt korrekta svar, som innebär att kultur (för barn) är något bra som ska främjas, och att det därför förmodligen varit lättare att uttrycka den typen av åsikter, än att förmedla ointresse för kultur, särskilt om vi uppfattats som företrädare för kultursektorn. Detta hänger i sin tur samman med en generell problematik vid intervjuer, som innebär att informanten tenderar att framställa sig själv och sina åsikter och värderingar i så god dager som möjligt (Johansson 2013). Å andra sidan blir detta ett problem först när forskaren eftersträvar en kontextlös ”sanning”. Vår uppfattning är istället att människors identiteter, som till exempel föräldrar, kulturkonsumenter eller bibliotekarier, görs i konkreta sammanhang och tar sig olika uttryck beroende på omständigheterna. Kunskap förstås då inte som något som överförs i en fast form från en person till en annan. Istället produceras kunskap i intervjun i ett samspel mellan alla inblandade parter, där inte bara människorna och de erfarenheter och värderingar de bär med sig utan också platsen medverkar. Det som kommer fram i en intervju är det som informanten delar med sig av i just denna situation, och då har det betydelse i vilken miljö intervjun utförs, vad som finns runtomkring intervjusituationen, vad som hänt innan och hur de som deltar uppfattar varandra (ibid., Westcott & Littleton 2005). Det som sägs i intervjun är därför sant, men det utesluter inte att vi under andra omständigheter hade fått delvis annan information – som också hade varit sann.

Barnens kulturrum är det namn som har använts i planeringen av projektet ända fram till 2013, då det beslutades att rummet skulle få namnet *Knacka På! Barnens kulturrum*. I den här boken använder vi därför begreppet Barnens kulturrum när vi talar om kulturrummet som en idé – ett kulturrum för barn. När vi relaterar till vårt empiriska material syftar referenserna till Barnens kulturrum på material insamlat under den första delen av vår studie, då Barnens kulturrum befann sig i tillfälliga lokaler. I slutet av boken har vi även fältanteckningar från Knacka På! Barnens kulturrum, som då för enkelhetens skull kallas enbart Knacka På!.

I texten framträder inte några personer med sina riktiga namn, utan betecknas utifrån sina roller som till exempel barn i en viss ålder, förälder, bibliotekarie, politiker etc. Vid längre beskrivningar har personer getts fingerade namn. Även om de som är insatta i förhållandena kan känna igen både sig själva och andra, har vi valt den här modellen, eftersom vi anser att det inte är de enskilda individerna som är intressanta, utan istället de positioner från vilka de talar. Av samma anledning har vi heller inte angett namn på stadsdelar eller förskolor.

DISPOSITION

I boken kommer vi att diskutera och problematisera barns delaktighet i kulturverksamheter utifrån den syn på delaktighet, barndom och rum som vi redogjort för ovan och som vuxit fram under studiens gång med inspiration från aktörer på fältet såväl som från andra forskare. Vi menar att delaktighet är en central aspekt av att leva i ett demokratiskt samhälle eller egentligen av att leva över huvud taget. Det är i samspel med andra som vi blir till som aktörer, medborgare och människor (Freire 1972, Moosa-Mitha 2005). Vår förhoppning är att i denna bok förmedla en sådan grundsyn, presenterad med hjälp av rikliga empiriska exempel och förankrad i forskningen. En fråga som vi burit med oss i arbetet med boken är om det är möjligt att utarbeta en modell för delaktighet som skulle kunna tillämpas av andra som vill arbeta med detta. Vi var länge skeptiska till detta, eftersom en formulerad metod tenderar att låsas fast och stelna i såväl utövande som mål, och kan då inte påverkas eller förändras vare sig av dem som tillämpar den eller görs till föremål för den. En modell gör dessutom anspråk på universalitet och möjlighet att kunna förflyttas från en kontext till en annan (Dahlberg, Moss & Pence 2013:25). Trots detta kom våra resonemang att utmytna i vad vi har valt att kalla en modell. Vi ser en fördel med modelltanken i det faktum att allmänt hållna deklARATIONER har sin begränsning när det gäller att åstadkomma konkreta förändringar i verkligheten. Från vår studie har vi ett flertal konkreta exempel på sammanhang som har skapat möjligheter för barn att kasta loss från en färdigdefinierad mall och följa flyktlinjer där det har funnits utrymme för både vuxna, barn och ting att förändras och bli något mer än tidigare. Den modell som boken mynnar ut i kommer att vara ett försök att konkret beskriva vilka diskursiva, mänskliga och materiella resurser som behövs för att sådana situationer ska kunna skapas. Kapitlen som leder fram till slutsatserna kan ses som koncentriska cirklar som gradvis fördjupar och problematiserar frågan om barns delaktighet i kulturverksamheter:

I kapitel 2, *Röster om Barnens kulturrum*, är det visionerna om Barnens kulturrum som är i fokus och kapitlet bygger framför allt på material från första delen av fältarbetet. Här redogör vi för de visioner, planer och idéer som personer i olika positioner gav uttryck för i talet om Barnens kulturrum. Vi beskriver också hur föräldrar och barn använde kulturrummet, så som det såg ut i de tillfälliga lokalerna, vad som uppskattades och lockade, och hur föräldraskap gjordes i denna kontext. Här fördjupar vi föräldrarnas perspektiv med hjälp av begreppen praktikgemenskap och modrande och vi använder också material, som insamlats på de öppna förskolorna.

Kapitel 3, *Möten*, handlar om aktiviteterna på de platser vi studerat, framför allt Barnens kulturrum, de öppna förskolorna samt andra kulturverksamheter för barn. Vi analyserar de möten som sker – och inte sker – på platser som erbjuder kulturupplevelser för barn samt vilken betydelse platsen i sig och tingen som finns där har för vad som sker. Här möter föräldrar andra föräldrar, barn möter barn och barn möter plats. Vi diskuterar mötesplatsen som en plats för ”alla”. Frågan om segregation visade sig vara central och utifrån begreppet praktikgemenskap diskuterar vi vad som kan behövas för att uppnå den eftersträvade mångfalden i ett kulturrum för barn.

I kapitel 4, *Leka, lära, arbeta*, undersöker vi rum för lek och lärande och hur delaktighet manifesteras och förstås i de sammanhangen. Här använder vi framför allt materialet från förskolan samt från två av museernas kulturaktiviteter för barn. Vi ger exempel på olika former av lek och diskuterar lek ur ett maktperspektiv. Diskussionerna syftar till att problematisera lekens många dimensioner och uttryck och dess relation till platsens erbjudanden och till populärkultur. Vidare ser vi på vuxnas viktiga roll i att inrama barns lek och att vuxna kan disciplinera och begränsa barns lek men även delta på barns villkor och följa gemensamma flyktlinjer med dem.

Kapitel 5, *Barns delaktighet*, är ett mer analytiskt kapitel, där vi fördjupar och problematiserar begreppet delaktighet genom att se på dess olika ”lager” och resonera om vilka fallgröpar begreppet innefattar. Vi diskuterar också barns delaktighet i relation till en strukturell åldersmaktsordning som har återverkningar på barns villkor i samhället och vi gör ett försök att definiera vad ett barn är. Avslutningsvis ger vi exempel från förskolan som visar hur både omfattningen av och uttrycken för barns delaktighet varierar beroende på vilka erbjudanden de vuxna, platsen och tingen ger.

Kapitel 6, *Ett kulturrum för barn*, är det avslutande kapitlet, där vi sammanfattar studien och presenterar våra slutsatser och den modell för barns delaktighet i kulturverksamheter som vår forskningsstudie lett fram till. Modellen består av tre nivåer: den ontologiska nivån, den ideologiska nivån och genomförandenivån och vi visar på hur dessa nivåer samspelar med varandra. Vi diskuterar vad barns medborgarskap kan betyda och vi förespråkar en inkluderande medborgardefinition där människor är medborgare redan från födseln och där det inte är människan som ska kvalificera sig för medborgarskap utan samhället som ska tillvarata alla medborgares resurser. Slutligen gör vi ett besök i det nystartade Knacka På! Barnens kulturrum.

Kapitel 2. Röster om Barnens kulturrum

I detta kapitel börjar vi på den konkreta nivån och relaterar vad de olika aktörerna i kommunen har sagt och förmedlat om kulturverksamheter för barn. Vi utgår från intervjuer med politiker i kulturnämnden och med tjänstemän som arbetar med kulturverksamheter för barn och har fokus på hur de har resonerat om Barnens kulturrum. Vi fortsätter med föräldrarnas synpunkter på vilket sorts rum de tycker att Barnens kulturrum ska vara och här har vi även sökt upp föräldrar som inte har för vana att besöka kommunens kulturverksamheter. Slutligen vänder vi oss till barnen själva och vad de förmedlar genom sina aktiviteter i rummet. Genomgående anknyter vi till teorier och forskning om delaktighet, samverkan, inkludering, modrandepraktiker samt praktikgemenskaper. Vi problematiserar ”rum” och resonerar om kopplingen till bibliotek och andra institutioner med verksamheter för barn.

POLITIKERNAS KULTURRUM

För att skapa en överblick över förutsättningarna för Barnens kulturrum har vi granskat de handlingsplaner som ligger till grund för Västra Götalandsregionens satsningar på kultur som berör barn och unga: *Rätt att vara med: handlingsplan för barn och ungdomars kultur* (VGR 2011a) och *Lust att lära: kulturen som kraftkälla i det livslånga lärandet* (VGR 2011b). Västra Götalandsregions kulturpolitiska satsningar är inte synonymt med Borås Stads kulturpolitiska satsningar, men det finns en strävan att samordna visioner och att säkra att de är demokratiskt förankrade genom samarbete med representanterna från kommunerna (Johansson & Niklasson 2013). I *Barn- och ungdomspolitiskt handlingsprogram* (Borås Stad 2004), betonas det till exempel att ungas åsikter och erfarenheter bör framhållas och värdesättas i kulturlivet, och att unga ska ha verklig möjlighet till inflytande och delaktighet. *Rätt att vara med* utgår från barnkonventionen, framförallt barns rätt till yttrandefrihet (artikel 13) och till vila, fritid, lek och rekreation (artikel 31). En hållbar framtid lyfts fram i planen som en riktlinje för verksamheterna: ”En region som är bra för barnen är en

attraktiv och konkurrenskraftig region i framtiden. Beslut som tas med barnens bästa för ögonen blir bra, hållbara beslut” (VGR 2011a:1). Ett rikt kulturliv för barn och unga ses i styrdokumentet både som en attraktionskraft och som en investering i en hållbar framtid som i slutändan gynnar regionens invånare.

I *Lust att lära* framhävs kulturens kraft i ”det livslånga lärandet” och skriften är i grunden en uppmaning till medborgaren att se kulturen som ett verktyg i lärandets tjänst. Kulturen antas ha förmågan att öka lusten till lärande i vid mening även om det är oklart *vad* det är som medborgaren/den unga ska lära sig. Handlingsplaner speglar den tid de skapas i och begreppet livslångt lärande har kanske tappat något av sin strålgans sedan handlingsplanen skrevs. I yttrandet ”Kultursektorn måste länkas samman på ett tydligare sätt för att utveckla en stark infrastruktur för lärande” (VGR 2011b:4) framförs att bättre samverkan mellan kulturinstitutionerna är något som regionen strävar efter i syfte att öka medborgarnas kunskapsbildning. Medborgarna ska också vara delaktiga i regionens förändringsarbete: ”Det räcker inte att erbjuda en bra kulturverksamhet. Utbudet ska samplaneras med brukarna, för att vara till bästa nytta i det livslånga lärandet” (ibid). Dokumentet lyfter fram kulturens nyttoaspekter för samhället i stort, framförallt genom kulturens förmåga att skapa lust att lära. *Lust att lära* är ett politiskt dokument i likhet med *Rätt att vara med* och representerar den allmänna politiska hållningen i en stor region. Båda dokumenten legitimerar kulturen genom att peka ut nyttoaspekter som ligger bortom kulturens egenvärde. Kulturverksamheter kopplas till andra värden såsom det livslånga lärandet eller utvecklingen av ansvarsfullt medborgarskap. Kulturupplevelser i sig och vad de betyder för dem som fångas upp i dem, ”här och nu”, lyfts inte fram som argument för existensberättigande.

När vi inledde vår undersökning såg vi att idén om Barnens kulturrum drog till sig en mångfald olika visioner, planer och önskemål från aktörer med skilda intressen. Förutom att sätta oss in i regionens styrdokument har vi också intervjuat enskilda kommunpolitiker och medlemmarna i projektgruppen. Vi fann att för de lokala politikerna kan Barnens kulturrum vara ett sätt att profilera staden och locka till sig barnfamiljer från andra regioner genom att visa på att det finns ett kulturutbud även för de allra yngsta. En av kulturpolitikerna vi intervjuade hade gjort studiebesök på *Rum för barn* i Stockholm och blivit inspirerad:

Och jag blev väldigt förvånad när jag kom dit över framför allt hur välbesökt det var. Folk köade för att komma in! Och då kände man ju bara: Men, wow! Det här måste vi ju ha i Borås också! (Intervju med ledamot i Kulturnämnden)

Att etablera Barnens kulturrum kan också vara ett sätt att värna om den fortsatta existensen för kulturyttringar som anses vara mer bildade eller värdefulla än till exempel populärkulturella uttryck. Samma politiker som ovan gav uttryck för följande:

Jag är ju av den åsikten att ska vi ha vuxna som i framtiden vill ta del av kultur: gå på teater och opera, då måste man komma nära det redan som väldigt liten och få det som en naturlig del ... av sitt liv. Annars så har vi inga som vill gå på teater om fyrtio år. (Intervju med ledamot i Kulturnämnden)

I citatet ovan framställs barn som *blivande* konsumenter av vad som brukar kallas ”finkultur” och Barnens kulturrum förväntas i det här fallet fungera som en inskolning. Visioner kring kulturens positiva roll i samhällsutvecklingen uttrycks av politikerna också i frågor som rör integration. Barnens kulturrum skulle då kunna spela en viktig roll i att nå integrationsmål:

Integrationsarbetet har ju startat, vi har ett integrationsutskott i kulturnämnden nu. Det är alltså nyinrättat sedan årsskiftet, men det vänder sig ju i första hand till vuxna, kan man väl säga. Men det är klart att man tänker sig att det är en familjesituation som man vill arbeta med, då kommer ju barnen och gärna de små barnen med också. (Intervju med ledamot i Kulturnämnden)

Att kulturen kan fungera som ett redskap i integrationsarbete och socialt arbete speglas också i referensgruppen för Barnens kulturrum där en av representanterna nämnde att ”kulturen har verktygen som socialt arbete saknar” (Dialogkafé för referensgruppen). Kommentaren syftar på kulturverksamhetens förmåga att inkludera alla barn oavsett bakgrund, det vill säga att verksamheterna är riktade till barn i egenskap av barn och inte till grupper som har pekats ut som i behov av särskilt stöd. Från kommunpolitikernas perspektiv finns förhoppningar att Barnens kulturrum ska fungera på flera plan; som en magnet för barnfamiljer som kan tänka sig flytta till kommunen, för att synliggöra kulturarvet och som ett redskap för att nå andra sociala mål till exempel som ett sätt att stödja familjer med särskilda behov eller som ett led i integrationsarbetet. Från ett regionalt perspektiv framhävs kulturens värde som ett verktyg i lärandeprocesser genom målet att stärka kulturens koppling till utbildningssystemet. Sammantaget betraktas kulturen från regional och kommunal nivå som ett redskap för att nå politiska mål inom utbildning, folkbildning och socialt arbete samt att bidra till kommunens ekonomi.

KULTURARBETARNAS KULTURRUM

I ljuset av föregående avsnitt kan det vara intressant att titta närmare på kulturarbetarnas¹ vision för Barnens kulturrum och hur de kulturpolitiska målen kommer till uttryck i projektbeskrivningen för Barnens kulturrum. I den ges kulturen ett tydligt egenvärde och kopplas till barnkonventionen på följande sätt i målbeskrivningen: ”Att utveckla barns möjligheter att påverka, skapa, och ta del av kultur, genom intern och extern samverkan med barnkonventionen som utgångspunkt” (Projektbeskrivning, internt dokument:2). Samverkan lyfts fram som ett medel för främjandet av delaktighet, men en explicit koppling till lärande saknas. Samverkan gäller både mellan kulturinstitutionerna och mellan institutionerna och kommunens barnfamiljer i syfte att ”ge möjlighet till alla barn att bli sin egen konstnär genom kulturella upplevelser” (ibid: 1). Projektgruppens medlemmar representerar de olika kulturinstitutionerna, så det är naturligt att de ger röst åt en mer komplex syn på kultur än politikerna som grupp gör. De besitter professionsanknutna erfarenheter och kunskaper om barn och verksamheter för barn. Det kan till viss del förklara varför projektgruppen ibland fann det svårt att få gehör för sina idéer hos kulturnämnden, som måste ta hänsyn till en bredare bild av politiska överenskommelser och till en begränsad kommunal budget.

I våra intervjuer med kulturarbetarna som ingick i projektgruppen framställs Barnens kulturrum som ett sätt att nå ut till en bredare allmänhet och att fånga barns intresse för kulturella uttryck vid en tidig ålder. En av medlemmarna poängterade att kulturrummet ska vara ”just ett kulturrum, och inget annat”. De beskriver rummet som en plats som kulturen sätter sin prägel på, att det ska ge barnen en möjlighet att upptäcka kulturarvet på egen hand och att det ska fungera som en ingång till kulturinstitutionerna, så att barn och föräldrar sedan ska bli nyfikna på att besöka museerna och teatern eller börja på Kulturskolan:

Jag tycker det är intressant om kulturen sätter sin prägel på en sådan verksamhet, jämfört med om det är utbildningsförvaltningen eller socialtjänsten. (Intervju med bibliotekarie)

Jag tänkte att det skulle bli bra att koppla ihop den här miljön [muséet] med Barnens kulturrum. Då skulle barn ha en möjlighet att upptäcka kulturarvet på egen hand. Det här med miljön, det är viktigt för barn och deras föräldrar att det känns bekvämt. Det är en sak att barnen hittar rätt men föräldrarna måste också känna att de kan vara där, att det känns bekvämt. (Intervju med museipedagog)

¹ Till kulturarbetarna räknar vi här de personer inom Kulturförvaltningen och kulturinstitutionerna som vi intervjuat om Barnens kulturrum dvs bibliotekarier, konst- och museipedagoger och kommunala tjänstemän inom kultursektorn.

Museipedagogen som uttalar sig i citatet ovan syftar dels på att Barnens kulturrum erbjuder en mer tillgänglig och anpassad miljö för barnfamiljer än vad muséets egna lokaler gör och dels på en idé hon hade att ta dit föremål från muséet som skulle kunna väcka barnens intresse och nyfikenhet. Det fanns en ambition bland kulturarbetarna att ”sänka trösklarna till kulturen” och underlätta för familjer att på egna villkor komma i kontakt med till exempel konst och föremål som representerar kulturarvet. Barnens kulturrum skulle då kunna vara ett sätt att inkludera samtliga i de olika målgrupperna. I följande citat märks att museipedagogen vill att rummet utformas för att kunna ta emot funktionsnedsatta barn, och att det är utformat designmässigt för att tilltala unga föräldrar och att det dessutom ska tilltala det lilla barnet med öppna ytor och möjligheter till fri rörlighet:

Det är viktigt att en plats är *bekväm* sett ur föräldrarnas ögon, särskilt när man tänker på handikappade barn. Jag tycker att det är viktigt att barn får röra sig, det måste finnas en sån yta där det är okej. Det öppna är viktigt, inte så fullt med grejor till att börja med och sedan bygga på utifrån vad vi vill ha. Vi vill att det ska vara snyggt och fint, inte gammalt och begagnat. Det ska tilltala föräldrar som är födda på 80-talet. (Intervju med museipedagog)

En av deltagarna i projektgruppen framhöll dessutom att det är viktigt att tänka på kvalitet och design i utformningen av den fysiska miljön:

Att det görs riktigt snyggt... att vi inte plottrar ihjäl oss och går efter vår smak och våra medel som styr. /.../ Vill de ha en läshörna, då ska den vara så fräck som möjligt och så tilltalande som möjligt... och mysig eller vad det nu är man längtar efter.

En bibliotekarie ger ord åt en önskan att kulturrummet ska stå för ett värdskap som ser bortom kulturella skillnader. Det menar hon kan åstadkommas genom att erbjuda en mötesplats där barnen sätts i centrum enbart som barn; kulturrummet ska på så vis vara *inkluderande* och präglas av *samverkan*. Det hon syftar på är samverkan med de andra kulturinstitutionerna i kommunen, vilka kan bidra med sina olika expertisområden i verksamheter av hög kvalitet för barn i kulturrummet. I följande citat beskriver hon ett önskvärt scenario från projektgruppens perspektiv:

”Vi har barn som är två år, vi träffas. Och det var spännande att du var uppvuxen med föräldrar från Libanon, hur blev det då?”, och så. Det var inte så att ”Nu vill jag lära känna någon från en annan kultur”, utan det *hände* när man kom med barnen till en verksamhet. Man skulle hitta en gemensam nämnare som gjorde att människor ville komma oavsett om barnen har funktionshinder eller vad det är. Det vi ska locka med är att det är ett bra ställe för barn som är två eller sex eller nio år.

Och då ska barnen trivas med att vara där, och det vi ska locka med är de här kulturuttrycken, som är *på riktigt*. Det är inte lite sysselsättning eller lite pyssel, utan de ska möta människor som kan detta på riktigt och är hängivna, som vill skapa musik, till exempel. Lyckas vi med det, så att barnen känner, ”här vill vi vara”, då driver de på. Och miljön ska vara så att föräldrarna kan knyta lite nätverk. Och därför tror jag på det här värdskapet, att de blir sedda när de kommer. Välkommen hit. (Intervju med bibliotekarie)

Även konstpedagogen vi intervjuade var inne på liknande idéer där hon gav uttryck för sin vision om en delaktig målgrupp till skillnad från tillfälliga kulturkonsumenter:

Vi pratar väldigt mycket om relationsskapande verksamheter. Man vill att människor inte bara kommer hit och går... och går någon annanstans imorgon för att göra liknande besök, utan vi bygger upp band och vi vill att de ska komma tillbaka..., att de kan känna vissa typer av känslor när de är här och vi bekräftar det på olika sätt. [...] Det är ett äktenskap, man gifter sig med dem! Och då måste de bli involverade på många sätt och inte bara en gång och sedan släppa. (Intervju med konstpedagog)

Till skillnad från politikernas mer övergripande och pragmatiska syn på kulturrummets funktioner var kulturarbetarna engagerade i skapandet av relationen mellan kulturen och barnen och deras familjer. Som bibliotekarien konstaterar: ”Och då ska barnen trivas med att vara där, och det vi ska locka med är de här kulturuttrycken, som är *på riktigt*” (intervju med bibliotekarie).

I den tidiga fasen av projektet hade projektgruppen en vision att Barnens kulturrum inte skulle ägas av en institution. Kulturrummet skulle inte vara en underavdelning till en enskild institution utan alla de deltagande institutionerna skulle ha inflytande och ansvar. Det fanns en vision om *samverkan* som skulle gagna barnen och deras närstående. Att operationalisera just denna vision skulle visa sig vara lättare sagt än gjort och när Barnens kulturrum realiserades våren 2014 under namnet *Knacka på*² är det Stadsbiblioteket som har det övergripande ansvaret. Det innebär att biblioteket framstår som huvudrepresentant för kulturinstitutionerna i utvecklingen av kulturrummet, men visionen att kulturrummet ska kunna utvecklas som en arena för samverkan finns kvar:

[Biblioteket] kommer att ansvara för driften och vi kommer att boka in [de andra kulturinstitutionerna]. Vi kommer att vända oss till dem och fråga ”kan ni komma och ta hand om detta?” [...] Om man skulle fråga kulturnämndens ledamöter

² Se kap. 1/avsnittet Barnens kulturrum

om hur de tänker på Knacka på! så tror jag att de skulle svara att rummet är ett kulturrum och att det är hela Kulturförvaltningens angelägenhet. (Intervju med bibliotekarie)

VISIONER OCH UTOPISKT TÄNKANDE

Visionen om Barnens kulturrum, som den formuleras av en av bibliotekarierna vi intervjuade, innebär att kulturrummet är något mer än den vanliga biblioteksverksamheten nämligen en gränsöverskridande verksamhet som engagerar flera kulturinstitutioner. I grund och botten handlar visionen om att göra det möjligt för de yngsta barnen att få varierade kulturupplevelser som betyder någonting för dem i deras meningsskapande processer. För att kunna relatera utvecklingen av Barnens kulturrum till andra biblioteks-satsningar för små barn har vi intervjuat bibliotekarier på en mer etablerad kulturverksamhet på ett annat bibliotek, som arbetade gränsöverskridande, nämligen verksamheten Miini vid Stadsbiblioteket i Göteborg. Vid tiden för intervjun var de i färd med att planera och iscensätta ett ”Rum för de minsta”, för barn 0–5 år. I arbetet hade de inspirerats av museipedagog Ida Lagnanders utställningar för barn³ som i sin tur bygger på iakttagelser av barns aktiviteter, vad de skapar och vad de uppfinner när de interagerar med rum och tingen i dem. Tanken med Miini var att det, i likhet med Barnens kulturrum, skulle erbjuda upplevelser, exempelvis genom musik och taktilitet för de allra yngsta. Genom ett pågående samarbete med Högskolan för Design och Konsthantverk arbetade personalen med rummets iscensättning och de experimenterade med att finna sätt att presentera material och böcker i hyllor och lådor som lockar barn och bjuder in till lek på ett bibliotek. Utmaningen var att skapa en mötesplats på barns villkor där det finns möjligheter att använda alla sinnen: hörsel, lukt, och känsel. Erfarenheterna, menade personalen, kommer under tiden som de håller på med verksamheterna. Utgångspunkten är att det är ett labb, där man hela tiden testar vad som funkar och inte, och detta görs genom att observera barnen i rummet (Intervju med bibliotekarie på Miini). Liknande tankesätt fanns i projektgruppen kring Barnens kulturrum till exempel i idén om rummets flexibilitet och öppenhet för förändring.

Viktigt för personalen på Miini var en strävan att behålla biblioteksidentiteten och att på detta sätt särskilja sig från öppna förskolor eller ”lek- och hopprom” som en bibliotekarie uttryckte det. På Miini är det läsning, böcker och berättelser i olika format (ex. iPads) som gäller och som leken och upplevelserna relaterar till. I likhet med projektgruppen för Barnens

³ Se kap 3

kulturrum funderade de också mycket kring hur de kunde göra små barn delaktiga och samverka med dem.

Både Miini och Barnens kulturrum bygger på visioner, vilket har en koppling till vad forskarna Dahlberg och Moss (2005) kallar ett ”utopiskt tänkande”. De beskriver utopiskt tänkande som ett sätt att utmana de alltför instrumentella och tekniska förhållningssätt som tenderar att prägla verksamheter för barn, där för mycket fokus läggs på att hitta de bästa tekniska metoder för att reglera barn och för att säkerställa förutbestämda resultat, till exempel att forma barn till lärandesubjekt, det vill säga skolelever (ibid:4). Dahlberg och Moss utgår från skolans kontext och lyfter fram förskolan som en plats med potential för utövande av etiska och demokratiska praktiker, platser som präglas av ”öppenhet för experiment, forskning, reflektion, kritik och argumentation” (ibid:179). Att sikta på det utopiska, det vill säga på ett alltigenom gott och rättvist samhälle, kan tyckas omöjligt att förverkliga, men de menar att det är visionen och strävandena att nå dit som är det meningsfulla och som ska genomsyra handlingar i vardagen.

Kulturarbetarnas förhållande till Barnens kulturrum och till Miini kan beskrivas som utopiskt tänkande genom att tanken är att skapa platser inom institutionerna där möjligheten att utvecklas erbjuds på många olika sätt och utan normerande, pedagogiska eller sociala pekpinnar. Ett utopiskt synsätt innebär, med andra ord, att hålla verksamheterna dynamiska genom ständig utveckling och dialog med användarna.

I våra intervjuer med personalen på Barnens kulturrum framkom att de siktade på en långsiktig process mot att skapa ett rum i dialog med användarna, det vill säga barnfamiljerna inklusive de yngsta barnen. Visionen är tydlig, men att praktiskt implementera detta utopiska förhållningsätt är en utmaning och projektgruppen efterfrågade metoder som stöd i arbetet. Det som upplevdes särskilt krävande var att hitta sätt att bjuda in nyanlända familjer och familjer med funktionsnedsatta barn utan att peka ut barnen som annorlunda eller behövande. Deras tankar speglas i biblioteksforskning; till exempel beskriver Aabø och Audunson (2012) bibliotek som platser där användarna ska exponeras för samhällets mångfald och där de ska kunna komma i kontakt med ”otherness” det vill säga idén att människor kan vara annorlunda utan att uppfattas som underordnade eller exotiska. Kulturarbetarna ville dessutom synliggöra Barnens kulturrum som en möjligheternas plats i konkreta termer. De ville informera på sätt som når samtliga i målgruppen, och ömsesidigt samverka över institutionsgränserna. Framförallt uttrycktes en önskan att utveckla kulturverksamheter utifrån barnens och deras anhörigas perspektiv.

FÖRÄLDRARNAS KULTURRUM

Små barn får tillgång till kulturaktiviteter genom att föräldrarna tar dem dit, och föräldrarna tar med sig barn till de kulturaktiviteter som de tror att barnen tycker om att delta i. Föräldrar vill också få möjlighet att träffa andra föräldrar att umgås och dela erfarenheter med, men det är ändå ett gemensamt intresse för barnen som utgör drivkraften att delta. Föräldrarnas och de yngsta barnens perspektiv ligger därför nära varandra. I det här avsnittet fokuserar vi på vilket sätt ett kulturrum kan vara en resurs för föräldrar och barn och förmedlar något av de uttalade tankar och visioner som våra informanter hade om Barnens kulturrum. Dahlberg och Moss (2005:168) skriver att föräldrars kompetenser ofta förbises till förmån för specialistkompetenser i utvecklingsprocesser. Föräldrarnas engagemang, menar Dahlberg och Moss, bidrar också till att deras egna kompetenser utvecklas, vilket egentligen är vad delaktighet handlar om. De menar vidare att erfarenheter av delaktighet i en grupp kan generera unika och originella utvägar. Det finns också en risk; och det är att om föräldrarnas delaktighet inte ger några synbara resultat kan både förtroendet för forskning och institutioner minska (ibid.). I fallet med Barnens kulturrum kom föräldrars och barns uppfattningar in i planeringsprocessen genom de intervjuer och observationer vi gjorde och som vi delgav arbetsgruppen, men också genom att de som arbetade i Barnens kulturrum var öppna för att ta emot förslag och synpunkter från besökarna.

Arenor för fältarbetet

Barnens kulturrum

Den första delen av vårt fältarbete genomfördes våren 2011, när det tillfälliga Barnens kulturrum var inhyst i Borås Väfveri, en gammal kulturbyggnad, som ligger centralt i Borås. Så här beskrev vi det första besöket i rummet:

Första intrycket: stort, ljust, mycket golvutrymme med lockande blanka golv. Det finns många fönster i rad. Ingenting på fönsterbrädorna. Det finns två entréer: en bred röd dörr i metall leder in i rummet där det finns plats att parkera barnvagnar. Runt ett hörn finns två trappsteg upp till en mindre dörr som leder in i caféet.

Möblering: rummet är indelat i zoner med tejp på golvet, det stora blanka golvutrymme skyltas "Krypvänlig zon". Alla förväntas ta av sig skorna. Innanför de parkerade barnvagnarna finns en "utställningszon". Här hänger fyra stora tavlor på låg höjd så barnen kan ta på dem. I taket hänger färgglada figurer som ser ut att ha gjorts av barn. Barnvagnarna gör zonen ganska oåtkomlig. Till höger om barnvagnarna finns ett antal runda bord och stolar och några få barnstolar. Inne

på den krypvänliga zonen finns en soffgrupp (tre små soffor kring ett soffbord) i glada blommiga tyger och färger. Här finns också en rund mjuk bassäng i plast med upphöjda kanter och ett flertal stora tygkuber i glada mönster och färger. (Fältanteckning Barnens kulturrum)

Lokalen var avskild från Stadsbiblioteket som låg en trappa ned och förmodligen måste besökarna känna till att kulturrummet fanns för att kunna hitta dit. Utmärkande för rummet, och till skillnad från de öppna förskolorna, var det stora, blanka och nästan tomma golvet. Golvet i sig signalerade en viss flexibilitet, att rummet kunde bli vad besökarna ville att det skulle bli. I Barnens kulturrum genomfördes aktiviteterna *Krypin*, där en mindre grupp föräldrar med barn 0–1 år, deltog, *Tummetott*, som var en öppen aktivitet för föräldrar och barn upp till 5 år samt *Babyöppet* och *Syskonöppet* som följde direkt på Krypin respektive Tummetott och var öppet hus utan någon organiserad aktivitet. Även *Lördagsbarn* (barnteater riktad till barn i olika åldrar) genomfördes ibland i dessa lokaler. Aktiviteter under Krypin och Tummetott bestod av gemensam sång, musik och ramsor. I Krypin genomfördes också bokprat.

De allra flesta som besökte Barnens kulturrum var svenskfödda mammor med sina barn och några få pappor och det hände att båda föräldrarna kom tillsammans med sitt barn. Åldern på de vuxna vi intervjuade låg mellan 20 och 42 år med en övervikt mot något äldre föräldrar. De flesta vi intervjuade tog bilen dit eftersom de bodde i förorterna utanför centrum. Trots att det är relativt enkelt och snabbt att ta sig till centrum med buss från områden där det bor låginkomstfamiljer, träffade vi inte på några familjer som kom från dessa områden. Att försöka få svar på varför det var så, var en av anledningarna till att vi tog oss ut till förorterna för att fråga föräldrar med små barn om kulturrummets attraktionskraft för just dem.

Förutom att observera och intervjua besökarna på Barnens kulturrum vände vi oss därför till tre öppna förskolor i Borås förorter samt en SFI-verksamhet för kvinnor, och en närliggande förskola som de samarbetade med. Förutom att komma i kontakt med familjer som inte besökte Barnens kulturrum ville vi undersöka vad som skiljer Barnens kulturrum från öppna förskolor, något som vi fått frågor om när vi presenterat projektet för utomstående.

SFI-verksamheten

Mammorna på SFI-verksamheten träffade vi vid flera tillfällen. Vi genomförde ett gruppsamtal med ett tiotal personer samt tre intervjuer med fyra mammor, ensamma eller i par. Vi samtalade om deras önsknings

angående barnen och deras framtid och om Barnens kulturrum som en tänkbar resurs för dem och deras barn. De kvinnor som vi intervjuade enskilt eller i par fick även ta foton och rita bilder. Samtalen gick dessvärre ofta knaggligt på grund av våra svårigheter att förstå varandras språk.

Förskolan

Förskolan är belägen i en stadsdel i utkanten av Borås och befolkningen består mestadels av lågutbildade låginkomsttagare. Fjorton olika modersmål var representerade bland barnen på förskolan, och ingen av dem hade svenska som förstaspråk. De flesta i personalen var första generationens svenskar och representerade nio olika språk. Förskolan inrymdes i en vanlig hyreslänga, där tre lägenheter slagits ihop och gjorts om till förskola. Arbetet var organiserat i tre avdelningar baserade på ålder, en för 1–2 åringar, en för 3–4-åringar och en för 5-åringar.

Öppna förskolor

Förskolorna vi besökte, och som vi här benämner *Öppna förskolan A, B* respektive *C*, ligger samtliga i låginkomstområden och nära villaområden. SFI-verksamheten och förskolan ligger i ett av dessa områden. Vi observerade aktiviteter, samtalande med personal och föräldrar och lämnade ut enkäter till de föräldrar vi träffade och som var villiga att delta i vår studie. I vissa fall dikterade föräldrarna sina svar och vi skrev, om det kändes bekvämare för dem på grund av svårigheter med skriftspråket. Aktiviteterna på förskolorna skiljde sig inte nämnvärt från aktiviteterna i kulturrummet med bl. a. sång- och sagostunder och babyrytmik. Det som utgjorde den största skillnaden var tillgången till leksaker, lekredskap som kojor, rutschkanor och klätterställningar och pysselmaterial.

Samtliga tre öppna förskolor ligger i invandrarrika områden. Medan Barnens kulturrum profilerar sig som ett ”kulturrum och inget annat” (bibliotekarie) har de öppna förskolorna andra mål och funktioner till exempel att arbeta förebyggande och stödjande genom socialt arbete gentemot familjer, särskilt mot grupper som kan behöva extra stöd. Gemensamt för förskolorna är att de erbjuder miljöer med en mängd leksaker och lekredskap samt samlingsplatser för de vuxna kring stora bord. Samtliga erbjuder flera aktiviteter utöver sångstunder för de yngsta barnen, till exempel aktiviteter för äldre barn samt särskilda aktiviteter för nyblivna föräldrar. De allra flesta besökarna till de sångstunder vi observerade var unga, svenskfödda föräldrar som geografiskt sett inte bodde nära de öppna förskolor de besökte.

Personalen på de öppna förskolorna bestod av förskollärare och socialtjänstemän. På *Öppna förskolan A* arbetade två förskollärare och en socionom från socialtjänsten. En av förskollärarna var anställd via Svenska Kyrkan, den andra talade arabiska och persiska utöver svenska. Personalsammansättningen signalerar att just den här öppna förskolan hade mål som skilde sig väsentligt från målen för Barnens kulturrum, det vill säga det pågick olika former av socialt arbete riktat till vad personalen kallade ”särskilda grupper”. *Öppna förskolan A* hade speciella aktiviteter för unga mammor och verksamheten beskrivs i följande fältanteckning:

De har en särskild verksamhet för unga mammor (upp till 23 år) som [socionomen] menar behöver extra stöd. Unga mammor som inte har gått ut grundskolan har inte den plattform som en äldre kvinna har, menar hon. De försöker lyssna in mammorna – pratar de om att det är svårt att få barnen att äta, bjuder de in en dietist; pratar de om bilbarnsstolar, kan de bjuda in någon att prata om barns säkerhet. De har även ”guld-kantsaktiviteter” för mammorna, t ex en smink- eller massageafton, eller att personalen bjuder in elever från frisörskolan för att klippa eller styla hår. [Förskolläraren] berättar att de flesta besökare är unga svenskfödda mammor, och säger att de har svårt att attrahera andra föräldrar. (Fältanteckning Öppna förskolan A)

Öppna förskolan B var bemannat med två svenskfödda förskollärare och de samarbetade med personal från biblioteket och från det lokala fritidshemmet. Här erbjöds sångstunder, babymassage, krypin, och ”sen eftermiddag” för barnfamiljer, vilket var ett samarbete med biblioteket och fritidshemmet. De erbjöd dessutom sångstunder för förskolegrupper som kommer på besök vilket innebar att förskollärarna inte alltid kunde vara närvarande när öppna förskolans verksamhet pågick. Det innebar att familjerna tidvis fick klara sig själva.

Öppna förskolan C var en del av en familjecentral. Familjecentraler vänder sig till samtliga boende som väntar barn eller har småbarn i centralens närområde. De är tänkta att bidra till att utjämna hälsoklyftor bland barn genom förbyggande och hälsofrämjande insatser där olika institutioner samverkar utifrån familjens behov (Bing 2010). Förutom två förskollärare arbetade här en socialtjänsteman och en bibliotekarie. Dessutom fanns två barnmorskor i huset. På *Öppna förskolan C* fanns den rikaste blandningen av olika nationaliteter, kanske på grund av att andra tjänster erbjöds i samma lokal.

Det är öppet mellan kl. 9 och kl. 12. Från kl. 10.30 och någon dryg timme framåt droppar föräldrar och barn in, totalt 14 vuxna, de flesta med ett, men också några

med två barn. En pojke kommer med sin mormor/farmor. Mormodern kan mycket lite svenska, men så vitt jag kan förstå har mamman nyss fött barn och det är därför som hon går med pojken till förskolan. Av föräldrarna som är där är könsfördelningen ovanligt jämn, fem pappor och åtta mammor. Familjerna har olika kulturella och språkliga bakgrunder. (Fältanteckning Öppna förskolan C)

Gemensamt för de öppna förskolorna är att de har ganska gott om personal och rikligt med leksaker och lekredskap. De ligger där människor bor (trots att exemplen *Öppna förskolorna A* och *B* visar att det faktum inte är avgörande för vilka som besöker lokalen). Miljöerna skiljer sig något från Barnens kulturrum. De stora borden sätter fokus på föräldrarnas möjligheter att samtala med varandra och med personalen, medan barnen håller till på golvet och sysselsätter sig med leksakerna och varandra. Personalens annorlunda sammansättning på de öppna förskolorna där det ingår tjänstemän från Svenska kyrkan och socialkontoret ger dessa institutioner en delvis annan karaktär som kan ha haft betydelse för våra samtal med besökarna. På Barnens kulturrum, å andra sidan, arbetades det på medvetna sätt med rummets gestaltning utifrån barns och föräldrars olika sätt att ta rummet i anspråk genom de olika aktiviteter som erbjöds där. Det kan vara värt att komma ihåg att när vi samtalade med föräldrarna på de öppna förskolorna om Barnens kulturrum talade de utifrån de referensramar som tillhandahölls av den plats där vi befann oss, det vill säga de såg på idén om Barnens kulturrum utifrån erfarenheter av de öppna förskolorna.

En bekväm plats

Att bli förälder är en omvälvande upplevelse på många sätt. Den nyblivne föräldern blir varse att det som tidigare var en enkel spontan utflykt som inte krävde mer än att man stoppade på sig plånboken och mobilen och gick ut genom dörren har blivit en omständlig apparat som inte bara kräver planering med hänsyn till mat- och sovttider utan också en omfattande utrustning med barnvagn, blöjor, ombyten och barnmat. ”Det blir ofta att man stannar hemma för det är ett sådant projekt att ta sig iväg med två barn”, berättade en mamma. Bekvämlighet visade sig därför vara en viktig faktor när föräldrar pratade om sina synpunkter på Barnens kulturrum. Vissa saker återkom i föräldrarnas förslag på hur interiören i Barnens kulturrum skulle utformas, vilka går att sammanfatta utifrån olika aspekter av bekvämlighet:

- Fysisk bekvämlighet: Centralt läge dit det är lätt att ta sig både kollektivt och till fots. Gratis och öppet varje dag. Överblick – allt på en plats, utrymme för barnvagnar. Kryp- och springvänliga ytor. Lugnt och avskilt från annan verksamhet.

- Funktionell bekvämlighet: Skötrum, möjlighet att köpa fika och värma medhavd mat, möjlighet till både avskildhet och samvaro i stor grupp och små grupper.
- Psykologisk bekvämlighet: Välkomnande miljö, både bestämda tider och öppet för flexibilitet, både fasta aktiviteter och plats för lek och umgänge.

Flera föräldrar drog paralleller mellan besök på Barnens kulturrum och att träffas och fika på stadens caféer. Cafébesök blir ofta omständligt, när utrymmet är mer begränsad och barnen inte kan släppas ner att krypa på golvet. På ett café finns heller inte möjligheten att ta med egen mat. I jämförelse med att träffas hemma beskrev en mamma det som enklare och mindre pretentiöst att träffas på en tredje plats, eftersom hembesök kan kräva förberedelser som inköp, bakning och städning. Lokalens estetik lyftes också fram när föräldrarna samtalade uppskattande om ljuset från de stora fönstren, även om några föräldrar efterlyste mer färger på väggarna.

Föräldrarna som vi träffade på de öppna förskolorna hade liknande uppfattningar som dem vi träffade i Barnens kulturrum, men en skillnad är att de nämner leksakerna betydligt oftare än vad föräldrarna på Barnens kulturrum gjorde, framförallt i två sammanhang; antingen för att poängtera att barnen tycker om att leka med dem eller, att de vuxna uppskattade möjligheter att själva testa leksakernas kvalitet och attraktionskraft på sina barn inför eventuella egna köp.

Att underlätta modrande

Många av föräldrarnas önskemål och synpunkter på ett kulturrum för barn går att tematisera utifrån den specifika form av omsorgspraktik som benämns ”modrande” (Holm 1993, Ruddick 1995, Molander 2011) och som beskrivs närmare i kapitel 1. Vid våra observationer såg vi många exempel på att föräldrar hade de tre målen för modrande för ögonen; det vill säga att skydda barnet, att stödja barns kognitiva, emotionella och fysiska utveckling och att socialisera barnet i kollektiva sammanhang. Bebisföräldrarna var till exempel uppmärksamma på att deras barn varken utsattes för andra barns hårdhänthet eller själva åsamkade någon skada. Intresset för att delta i bokprat även med de allra yngsta visar på viljan att hjälpa barnen att utveckla ett intresse för böcker. Och anpassning till det sociala kollektivet visade sig bland annat genom att många sa att det gick till en öppen förskola eller Barnens kulturrum för att deras barn skulle lära sig att umgås med andra barn. Begreppet modrande lyfter fram att omsorg om barnet är ett arbete som syftar framåt. Barnens kulturrum och de öppna förskolorna erbjöd ett

utrymme för att utöva modrande som en kollektiv praktik, där till exempel en förälders agerande mot sitt barn kunde bedömas av och inspirera andra och där barn kunde få omsorg av andra vuxna än de egna föräldrarna. I analysen av våra samtal med föräldrarna förstås deras beskrivningar av sina upplevelser av Barnens kulturrum och de öppna förskolorna med hjälp av ett begrepp som på engelska kallas för *affordances* (Gibson 1986) och har översatts till det svenska begreppet meningserbjudanden (Qvarsell 1998). Med begreppet avses de meningserbjudanden som människor uppfattar i en specifik fysisk miljö vilket även inkluderar tingen som finns i miljön. Ett rum med soffgrupper och närhet till ett kafé signalerar till exempel att här är det meningen att människor ska sitta och samtala. Ett stort blankt golv och uppmuntrande vuxna signalerar att här kan ett barn få springa och slå kana. Vi använder begreppet för att förstå de betydelser både vuxna och barn tillskriver rum, det vill säga det som de uppfattar är möjligt att göra i rummet. Ett rum erbjuder inte bara möjligheter utan också begränsningar. Det kan handla om vad som är fysiskt möjligt, beroende på exempelvis tilltro till den egna förmågan eller vad som uppfattas som socialt accepterat; föräldrar brukar till exempel inte tillåta sina barn att springa eller skrika på ett bibliotek. Ett rum som är nästan tomt överlämnar definitionen av vad som kan ske i rummet till besökarna i större utsträckning än ett rum som är tydligt uppdelat i olika funktioner.

Stödja barnets utveckling

Det modrandemål som handlar om att stödja barnets utveckling uttrycktes i den här kontexten genom en önskan att erbjuda barnet möjlighet att delta i kulturella upplevelser. Det var också det målet som framhövdes mest i materialet och som kanske reflekterar styrkan i den allmänna debatten om vikten av barns lärande för deras framtida utsikter. Nedan har vi listat de förslag som kom upp:

- *Musik och sång.* Barnen ska få sjunga, spela och lyssna på musik. En förälder föreslog ett musikrum, en annan att det vore önskvärt med en temavecka med musikskolan där barnen får prova olika instrument.
- *Teater, dockteater, rollspel och film.*
- *Dans och rörelse.* Det ska finnas utrymme för barnen att röra sig, att springa, klättra, leka och upptäcka.
- *Konstnärligt skapande.* Många av föräldrarnas förslag kan inordnas under den här punkten. De vuxna ville att barnen skulle få möjlighet att rita och måla, gärna sådant som är för stökigt att göra därhemma, som att måla med fingerfärger. Andra förslag var att arbeta med textil,

lera och trolldeg, att snickra och göra pärlplattor. Hantverk och pysel var begrepp som användes och någon föreslog att kulturrummet kunde ha särskilda aktiviteter vid jul och påsk.

- *Läsning och böcker.* Det ska vara sagoläsning, boktips och tillgång på böcker, ansåg föräldrarna. Några föräldrar lyfte fram språkstimulansen, att barnen kommer i kontakt med nya ord och berikar sitt ordförråd. En förälder föreslog en hörna med mysiga kuddar där vuxna och barn kan sitta och läsa, eller sagostunder där handdockor används i sagoberättandet.
- *Undersöka och utforska.* Några föräldrar hade inspirerats av verksamheten *Navet* i Borås, ett tekniskt och naturvetenskapligt centrum för barn och ungdomar där de får experimentera kring naturvetenskapliga fenomen. Andra refererade till utställningen ”Kan själv”, som fanns på biblioteket något år tidigare och riktades till barn mellan 0 och 2 år. Det som uppskattades var möjligheterna som gavs så små barn att uppleva och förstå världen genom alla sina sinnen.
- *Besök och studiebesök.* En förälder föreslog studiebesök tillsammans med barnen på museer och en annan föreslog besök av poliser eller brandmän, sådana som barnen ser ibland i staden, men inte kommer nära.
- *Det barnen vill göra.* En mamma poängterade att barnen ska tillfrågas själva om vad de tycker om att göra och att aktiviteterna ska utformas utifrån det.
- *En samlad plats för kulturupplevelser.* Slutligen framhölls Barnens kulturrum som en plats där allt är samlat på samma ställe: sagor, sång, teater, kulturarv och skapande verkstäder. Några mammor med ursprung i andra länder ville att det skulle erbjudas sagoläsning, böcker, teater och aktiviteter på andra språk än svenska.

I samband med förslag på aktiviteter lämnades också förslag om rummets estetik: mobiler och konst i glada färger, en ”vacker” inramning och tillgång till leksaker. Föräldrar som var vana vid de öppna förskolorna nämnde leksaker i högre utsträckning än föräldrar med erfarenheter av det provisoriska kulturrummet där leksakerna var få.

Skydda barnet

Modrandemålet att skydda barnet är också synligt i materialet. ”Det finns inga hörn att försvinna bakom”, kommenterade en mamma uppskattande om utrymmet i Barnens kulturrum. Kommentaren tolkar vi som en uppskattning av platser som är trygga och säkra för barn. Att kunna hålla

uppsikt över barnen innebär dessutom att de vuxna kan koppla av en stund.

Föräldrar uttryckte också att de var intresserade av ett forum där de kunde utbyta tips och råd för vardagen med barn, till exempel om mat, allergier, kläder och babyutrustning och föreslog att experter kunde bjudas in i olika frågor. En pappa föreslog diskussionsgrupper med teman som till exempel sömn. En nyanländ mamma efterlyste informationsträffar där nyanlända föräldrar kan få veta hur det är att vara barn i Sverige; vilka problem som kan uppstå, vilka faror barn ska akta sig för, till exempel stickande insekter, farliga djur och giftiga växter, och information om hur sådana problem kan lösas.

Skola in barnet i ett socialt kollektiv

Det tredje modrandemålet handlar om att skola in barnet i det sociala kollektivet, vilket var framträdande i föräldrarnas önskemål. Genom den sociokulturella och materiella utformningen erbjuder platser sina besökare olika möjligheter. Folkbibliotek har genom de sista årtionena utvecklats alltmer till platser med ”låga trösklar” det vill säga platser där människor kan vistas utan att behöva förklara sig eller ha ett ärende (Audunsen 2005, Hvennegaard Rasmussen & Jochumsen 2010). Trots utvecklingen är det ändå så att biblioteket inte är lika tillgängligt för alla grupper i samhället. Nichols (2011) påpekar till exempel att bibliotekets sociala utformning inte välkomnar alla familjetyper på samma sätt. I vårt material fann vi att de flesta besökande familjer, det vill säga familjer där båda föräldrar är Sverige-födda, uppfattade både kulturrummet och de öppna förskolorna som trivsamma platser att umgås på av flera skäl. Men, som nämnts, såg vi få utrikesfödda föräldrar på Barnens kulturrum och heller inga barn med synliga funktionsnedsättningar.

Föräldrarna som regelbundet besökte kulturrummet och de öppna förskolorna lyfte värdet av att deras barn får träffa andra barn och andra vuxna än sina föräldrar för att kunna vänja sig vid ett liv utanför hemmet och även för att förbereda sig för skolans krav. En mamma med annat modersmål än svenska uttrycker det så här:

Jag kommer hit med mitt barn för att ha en bra tid tillsammans med andra barn. Min dotter ska börja dagis snart. Då kan hon leka här, dela med andra och vänja sig vid samhället. Hon kan utveckla sig. (Fältanteckning Öppna förskolan C)

För den nyblivne föräldern är barnet i centrum och dess behov går knappast att skilja från föräldrarnas behov; det som är bra för barnet och det barnet tycker om är också det som föräldern efterfrågar:

Jag tänker inte så mycket på vad jag kan få ut av det själv, hela grejen går ut på att nu ska vi gå dit för [dottern]. (Intervju med förälder)

Föräldrar som hade flera barn såg också fördelen med att delta i Kryp-in, den mindre gruppen för spädbarn, men ansåg att det även måste finnas öppna aktiviteter där barn i olika åldrar kan vara med. Vid tal om programmet som helhet föreslog föräldrarna att det skulle vara ett omväxlande veckoprogram med olika fasta aktiviteter olika dagar. Det skapar en struktur i veckan som de menade är bra för både föräldrar och barn.

Mamma A: Jo då är det den dagen som är Tummetott-dagen, eller den dagen är baddagen. Det är någonting vi kan prata om vad som händer. Lite så, och "imorgon ska vi vara hemma men sen är det Tummetott", och då vet de det, att det är det som kommer att hända.

Forskare: Det blir lite pedagogiskt, sådär med tider?

Mamma A: Ja, och de undrar vilka som kan vara där...

Mamma B: ... och vilka sånger vi ska sjunga.

Mamma A, Ja, det pratade vi om på vägen ner: "Vad ska vi sjunga idag tror du?" (Intervju med föräldrar)

En morfar som hade hand om barnbarnet på dagarna jämförde med lekplatser på stan och menade att det är värdefullt med en plats där besökaren inte är anonym: "leksaker har hon ju hemma, men här finns allt det andra, det sociala". En mamma förklarade att det också var viktigt att hennes barn såg henne i andra sammanhang än hemma för att barnet skulle kunna komma till insikt om sin mor som en egen person med olika roller i samhället. För föräldrar som är ovana vid det svenska samhället kan sättet att utöva modrandepraktiker på i Sverige vara tämligen ogenomskinligt, eftersom sådana praktiker är förankrade i svenska förhållningssätt och traditioner. Flera föräldrar uttryckte ett intresse för att förstå svenska förhållningssätt till barn och barnuppfostran. En av föräldrarna på SFI-verksamheten uttryckte det så här:

Kan jag bara få någon information, vad svenska barn gör eller hur svenska föräldrar gör med sina barn, att utveckla sina barn. (Intervju med mamma)

Tillgång till denna typ av information är inte så enkelt som att ta del av en broschyr från barnhälsovården utan kräver delaktighet i gemenskaper där modrandepraktiker skapas och utövas. Men att få tillträde till en sådan gemenskap är svår, menade samma mamma som ovan:

Vet du, när föräldrar träffas, barnen träffas. Men om föräldrar inte har kontakt med svenska föräldrar, hur kan då barnen träffas? Det är svårare. De är inte intres-

serade att träffa föräldrar som kommer från ett annat land? Jag vet inte. (Intervju med mamma)

Mammorna på SFI-verksamheten gav uttryck för en önskan att få träffa svenska föräldrar och att deras barn skulle få umgås, dels för barnens skull, dels för de att själva skulle lära sig språket och ”reglerna”. Deltagande i en gemenskap där modrandepraktiker utövas kan då ses som en möjlighet för föräldrar från andra kulturer att kunna delta i och även bidra till skapandet av gemensamma praktiker. Vi kommer att fördjupa denna problematik i kapitel 3.

En praktikgemenskap

Praktikgemenskaper är grupper av människor som delar ett intresse för någonting som de gör och de lär sig att göra det bättre i interaktion med varandra (Wenger-Traynor 2014). Genom att engagera sig i sitt intresse deltar medlemmarna i gemensamma aktiviteter och diskussioner, hjälper varandra och delar med sig av information. De bygger relationer som gör det möjligt för dem att lära av varandra. Inom gruppen utvecklas efterhand en repertoar av resurser såsom erfarenheter, berättelser, verktyg och sätt att hantera återkommande problem, dvs praktiker. Praktikgemenskaper kan vara formella, till exempel ett nätverk av bibliotekariéer som utvecklar verksamheter för barn, eller läkare som är specialiserade på samma områden. De är dock oftast informella och uppstår när människor är engagerade i ett gemensamt intresse till exempel i miljöfrågor eller att dansa salsa. Genom våra observationer och intervjuer ser vi att föräldrarnas aktiviteter kan jämföras med deltagande i en praktikgemenskap. Enligt Wenger-Traynor (2014) kan praktikgemenskaper skiljas från andra typer av grupperingar genom tre element: 1) Ett gemensamt intresse, i det här fallet barn och föräldraskap, som engagerar medlemmarna och där de utvecklar kompetenser, 2) en gemenskap, där föräldrarna exempelvis deltar i gemensamma aktiviteter som sångstunderna på Barnens kulturrum och Babyöppet och stannar kvar efter aktiviteten för att umgås med varandra och därmed får möjligheter att diskutera sina erfarenheter, och 3) praktiker, där exempelvis modrandepraktiker utvecklas och upprätthålls genom att deltagarna gemensamt skapar berättelser om gott föräldraskap, sätt att hantera problem kring amning, sovtider, kråkande barn mm.

Såväl de öppna förskolorna som Barnens kulturrum fungerade som samlingsplatser för föräldrar, där de kunde träffa sina vänner som också hade små barn och umgås under enkla former. Besöken där blev tillfällen för föräldrarna att umgås med andra vuxna, medan deras barn lekte

med andra barn och med det material som fanns i rummet. Många av dem som kom var vänner och kom tillsammans, andra kom ensamma med sina barn. På en av de öppna förskolor vi besökte pågick det flera samtal på olika språk mellan föräldrar, vilket visade att öppna förskolan också kunde vara en plats där man fick möjlighet att tala sitt hemspråk. En ung mamma tyckte det var ”skönt att komma iväg någonstans och inte bara vara hemma”. Morfadern upplevde att det gav en frihetskänsla att Barnens kulturrum var öppet och utan anmälan och han fick medhåll av en pappa, som tyckte att det var ”lite lyxigt nästan, att man får det bara”. Ett flertal föräldrar uttryckte hur bra det var att umgås med människor som hade samma intresse, att kunna ”älta barn och blöjbyten och sova när, och var och hur” (intervju med föräldrar) och följa barnens utveckling tillsammans:

Mamma: Samtalsämnet blir ju kring barn, man kan snöa in på det utan att tråka ut andra kompisar som inte har barn.

Pappa: Det kan man ju inte prata om annars, det är vad som rör sig i livet just då. Man kan prata om problem och svårigheter. (Intervju med föräldrar)

Det som pågår kan beskrivas som ett uttryck för deltagande i praktikgemenskaper, en kollektiv verksamhet där medlemmarna utvecklar ett gemensamt engagemang genom tillitsfulla relationer och öppenhet för att ta emot och ge hjälp. Samtidigt delar de en repertoar av föreställningar, regler, rutiner, symboler och berättelser, vilka skapar förståelse mellan medlemmarna i praktikgemenskapen (Lave & Wenger 1991). I det här fallet inbegrips denna repertoar i de modrandepraktiker vi beskrev tidigare och som har en central betydelse för utvecklandet av föräldraidentiteten.

Den lilla Kryp-in-gruppen som hade ett begränsat antal deltagare med åtta barn under ett år upplevdes av deltagarna som exklusiv och personlig. ”Ibland orkar man inte träffa så mycket folk”, sa en mamma och de menade också att det blev lugnare för barnen. Andra uttryckte sig i närmast lyriska ordalag om Kryp-in-gruppen, som de fått möjlighet att delta i:

Mamma: Det här är lite som en gömd skatt. Jag tror inte det är lika många som vet om det här som öppna förskolorna. Det är lugnt och skönt att gå hit. (Intervju med föräldrar)

Den lilla gruppen med enbart mammor till spädbarn förstärker förmodligen känslan av gemenskap och därmed möjligheterna att intensifiera utövandet av modrandepraktiker. Det upplevda lugnet på Barnens kulturrum berodde dels på rummets estetik, det stora, luftiga och avskalade rummet, dels på att det inte pågick andra aktiviteter i lokalen samtidigt. På de öppna

förskolorna var det vanligt att andra aktiviteter pågick i lokalen under till exempel en sångstund.

Även för de föräldrarna som sökte sig till Barnens kulturrum var det inte endast aktiviteterna i sig som lockade utan snarare kombinationen av flera faktorer:

Mamma A: Det är aktiviteter som lockar men också möjligheten att stanna kvar efteråt och närheten till kafeterian och den biten.

Mamma B: Sångstunderna är en bra aktivitet där man kan fika och man träffas, samtidigt som barnen får kultur.

Mamma C: Man samlas runt sina små, då blir det naturligt att även vi vuxna möts.

Pappa: Något som är väldigt bra är att efter sången är det ingen stress att det ska stängas, utan det är helt fritt att vara kvar. [...] Det har varit en bra tid att man kan vara kvar en timme efteråt.

(Intervjuer med föräldrar)

För vissa föräldrar är det självklart och naturligt att de kan umgås kring sitt gemensamma intresse. För andra, som inte lika självklart passar in i praktikgemenskapen, är det en utmaning. På *Öppna förskolan B* till exempel observerade vi en ung mamma som satt för sig själv med sitt barn. Hon berättade att hon var där för att hon dels ville vänja sitt barn vid att vara med andra barn, dels för att lära sig bättre svenska men att hon var för blyg för att sätta sig vid något bord där andra mammor satt och samtalade. För samtliga, antingen det är uttalat eller underförstått, är den gemensamma uppfattningen att det är bra för barnen att lära sig umgås med andra och att det ingår i föräldrarnas uppgifter att åstadkomma sociala möten.

Personalens betydelse

En fråga vi ställde till föräldrarna handlade om personalens roll på Barnens kulturrum och om vad de ansåg vore lämpliga kompetenser hos dem som arbetar i verksamheterna. Här nämndes en kombination av pedagogisk utbildning och specialkompetens i någon konstart. Personalen skulle vara kunnig om barn och barns utveckling och dessutom kunna bidra med en expertis som inte föräldrarna har, till exempel när det gäller boktips eller att uttrycka sig konstnärligt. Allra viktigast, menade de ändå, är personligheten, engagemanget och att personalen brinner för sin uppgift. De ville ha personal som känner igen föräldrar och barn och säger hej när de kommer, ”att man känner att man är välkommen, den känslan” (Intervju med föräldrar). Entusiasmen hos personalen är viktig när föräldrarnas egen

energinivå inte är på topp. En mamma uttryckte sig på följande sätt om ledaren på Barnens kulturrum:

Hon som höll i verksamheten var otrolig skicklig och trevlig och mysig på alla sätt och vis. Hon gav väldigt mycket, både personligt och professionellt. Hon höll fint i grupperna och hon tog sig tid att sitta och prata efteråt. Det gör ju mycket också att ledaren är fin och bra. (Intervju med föräldrar)

Personalens kompetens och besökarens tillit till den kompetensen bidrar till att föräldrarna kan koppla av en stund:

Ibland kommer man in där och har haft en jättedålig natt och då är det skönt om det finns någon engagerad vuxen där. Så han möts av någon som ser glad ut istället för en mamma som har påsar under ögonen. (Intervju med föräldrar).

Småbarnsföräldrars trötthet kan ses som en av berättelserna som ingår i föräldragemenskapens repertoar och som här används för att legitimera besök på institutionerna som ett sätt att utöva ansvarsfullt föräldraskap.

Slutligen föreslog några föräldrar att Barnens kulturrum skulle kunna fungera som en informationskanal till stadens kulturinstitutioner, en plats där de olika verksamheterna kan presentera sig. Detta förslag kan kopplas till kulturrummets eget mål att sänka trösklarna till kulturinstitutionerna för barnfamiljer. Eftersom de flesta föräldrar vi pratade med upplevde att Barnens kulturrum i de tillfälliga lokaler uppfyllde de flesta av deras krav och önskemål, låter vi en mamma med ett barn på 9 månader sammanfatta vad vi upplever som återkommande motiv för besök:

Att det är något för bara de minsta barnen. Det ligger bra till om man ska träffa andra mammor som man känner. De ligger centralt, alla kan åka buss till busstorget och gå hit och även till andra Kulturhuset. Här finns också väldigt mycket bra saker: leksaker, böcker. Man kan gå upp till caféet, det är jättebra, speciellt när de är små och man är lite ovan att vara ute med bebisar. Då är det jättebra att allting finns här och att det finns soffor där man kan sitta och amma och man kan värma mat och det finns barnstolar och fika för oss mammor. Så det är väldigt mycket som finns här. Och det känns inte krångligt att vara här. De första sju månaderna är allting ett så stort projekt när man ska ut med barnen och då är det jättebra att allt finns tillgängligt här. Sen är det alltid väldigt trevligt bemötande och väldigt bra stämning. (Intervju med mamma)

Rösterna om Barnens kulturrum spänner över visioner om kultur som en positiv kraft i samhället i största allmänhet till den konkreta nivån av ett bekvämt rum att vistas i med sitt lilla barn. Genom våra intervjuer med

politiker, kulturarbetare och föräldrar gav de vuxna uttryck för uppfattningar att kulturen kan stödja barns utveckling, lärande och socialisering. Den fysiska miljön, en offentlig plats med låg tröskel, möjliggör gemenskap mellan föräldrar, mellan barn och mellan föräldrar och barn. Däremellan skimrar idén att gestaltningen av platsen i sig ska ge uttryck för inkludering, samverkan, samtidighet och inte minst för medborgerlig delaktighet. Visionen uttrycks tydligast av tjänstemännen och delvis av föräldrarna på SFI-verksamheten, medan politikerna och de föräldrar som vi träffade i Barnens kulturrum var mer pragmatiska i sina förhållningssätt.

BARNENS KULTURRUM

Att studera hur de yngsta barnen upplever kulturverksamheter är naturligtvis en utmaning. De barn som vi mötte vid våra besök i Barnens kulturrum och de öppna förskolorna var för små för att kunna intervjuas och vi har därför försökt närma oss deras upplevelser genom att observera dem. Vi tar vår utgångspunkt i en situation beskriven i en fältanteckning från *Tummetott*, där drygt 20 barn samlats med sina vuxna (mammor, pappor och en morfar). De flesta barn är under året, några är två–tre år gamla.

Ledaren för sångstunden sätter sig och slår ett ackord på gitarren och allas ögon riktas mot henne. Sedan vidtar en halvtimme med sånger och ramsor. Det är fingerramsor, slå på trumma, spela med maracas-ägg, gunga och rida på föräldrarnas knä, stampa, smyga och snurra på golvet. Det märks att många barn har varit med förut, de är med på noterna, och även de minsta tittar intresserat på ledaren när hon sjunger och spelar. Alla är med på vad som händer och uppmärksammar till exempel när de ska sluta skaka på äggen. En mamma säger sedan att hennes bebis nu har börjat komma underfund med att man kan skaka på ägget och inte bara stoppa det i munnen. När äggen ska lämnas tillbaka till ledaren är det inte alla som är villiga att lämna ifrån sig sitt ägg. En pojke gråter och en flicka följer efter ledaren när hon går runt och samlar in äggen och försöker komma åt att ta ett ägg igen.

Sedan blir det önskesång och en av de större flickorna önskar Pippi-sången, för hon vill dansa till den. När vi börjar sjunga så dansar hon och hennes kompis med stora ”Pippi-kliv”. En lite mindre flicka iakttar dem noga och börjar efter en stund göra likadant. Hon kämpar med balansen och tittar noga efter hur de andra två gör. En annan flicka, som sitter, deltar med glada tjut. Flickan som lärt sig dansa Pippi-dans har Emil som sin önskesång. Men just när vi ska börja sjunga den är det en liten pojke som ramlar och slår sig och börjar gråta. Mamman tar hand om honom, men flickan som önskade sången följer honom med blicken och hänger inte riktigt med i sången. (Fältanteckning Barnens kulturrum)

Observationen ovan visar några olika saker som var lockande och intressanta för de här minsta barnen och som vi såg även i våra andra observationer:

- *Musik, sång och andra ljud.* Även vid andra tillfällen märkte vi hur en ton på gitarr eller mungiga fick även de yngsta bebisarna att bli helt tysta och storögt titta mot ljudet. Maracasäggen var som synes mycket populära, antingen bebisarna förstod att de kunde få ljud ur dem eller bara smakade på dem. Ett föräldrapar berättade om sin son på 1,5 år som ”rockar för hela livet” till all sorters musik och även till ljudet från diskmaskinen.
- *Rörelse.* Världen upptäcks och upplevs genom kroppen. Barnen deltog med hela kroppen i sångerna och ramsorna, där rörelser görs efter ett bestämt mönster som efterhand blir välkänt för barnen. En mamma berättade att hennes sju månaders flicka hade lärt sig känna igen sångerna. Hon visste när hon skulle lyftas upp i taket och blev jätteglad innan. Även när det inte fanns några bestämda rörelser kunde barnen ta egna initiativ till rörelse, som flickorna ovan visade.
- *Vuxna.* För bebisarna är det en förälder eller annan vuxen som gör det möjligt för dem att delta och de behöver stöd för att överhuvudtaget kunna få en upplevelse av deltagande i aktiviteterna som erbjuds. Den vuxne håller bebisen i famnen, leker fingerramsor och hissar upp honom eller henne i luften. Ledaren för aktiviteterna vänder sig till varje enskilt barn, till exempel i namnsånger eller när hon läser en pekbok. För de större barnen blir det både en trygghet och ett roligt lektillfälle att ha en förälder som deltar i sångerna och rörelserna. Andra vuxna finns också tillgängliga. Vid *Syskonöppet* och *Babyöppet*, som följde på *Tummetott* och *Krypin* var det också vanligt att andra vuxna än den egna föräldern pratade med barnen eller passade dem om föräldern till exempel gick och hämtade fika.
- *Andra barn.* För de allra yngsta är andra barn en del av den omgivning som de iakttar och intresserar sig för. När de placeras tillsammans kan de titta på och röra vid varandra. Det var heller inte ovanligt att barnen tog saker från varandra och på så vis fick lite träning i konfliktlösning. Vid en intervju satt två barn i ettårsåldern i plastbassängen och pojken hade ett kex som flickan tog ifrån honom. Det löste han genom att ta tillbaka kexet och sedan ge tillbaka det igen. Sådana här små scener träffade vi på flera gånger under våra observationer. Även de lite större barnen inspirerades av och lärde av varandra, både under sångstunden och när de efteråt lekte mer fritt.

- *Saker*. Tygkuberna hade en särställning i det tillfälliga Barnens kulturrum. Föräldrar pratade om dem som ”geniala” i sin enkelhet och de tilltalade barn i alla åldrar. De små barnen som höll på att lära sig gå och stå kunde använda dem som stöd. För de större barnen fungerade de som redskap för tillsammans-lekar. Barnen byggde långa broar, som de sprang på, tunnlar som de kröp i, eller affärer där de sålde makaroner och korv. Maracasäggen och gitarren som man kunde spela på och handdockorna som man kunde fascineras av och klappa på var andra saker som lockade även de minsta. Även bollar kunde tas fram och en back med böcker fanns också tillgänglig, men användes framför allt vid ”bokpratet” på Kryp-in, då alla bebisar samlades i plastpoolen och ledaren läste och visade bilderna.

Rörelsefrihet kräver utrymme och vi observerade både på förskolan och på några av de öppna förskolor vi besökte att just utrymme var en bristvara, då rummen antingen var små eller fyllda av både möbler och leksaker.

I vår studie har vi också besökt utställningen *Kan själv!* för barn upp till 2 år, som genomförs i *Västarvets* regi och i olika utföranden turnerar i kulturhus i Västra Götaland sedan 2009. Syftet är att synliggöra de yngsta barnen och deras rätt till kulturupplevelser⁴. Museipedagogen Ida Lagnander, som är ansvarig för utställningen, menar att ett överflöd av valmöjligheter kan skapa stress hos små barn. Hon berättade vid intervjun att hon ville göra något för de minsta barnen, som hon anser vara styvmoderligt behandlade när det gäller kulturaktiviteter och mest brukar få följa med på det som föräldrar och äldre barn gör. Det finns, menade hon, ingen riktig förståelse för att bebisar har egna önskemål om saker och ting. I arbetet med den första utställningen började hon med att studera barn på museer och i förskolor för att få en förståelse för hur platser och ting kan utformas för att intressera de yngsta barnen. På en utställning behöver de till exempel kunna röra sig runt ett utställt objekt och se det från flera olika håll i ögonhöjd, men de behöver också plats för att kunna samarbeta, titta på varandra och imitera varandra:

Och de grupperar sig ju gärna. Om de har den möjligheten, då, så drar de sig ju två eller tre, fyra barn kanske, i grupper så här. Och då är det ju bra om de inte krockar hela tiden utan det finns luft emellan dem. Och det där är ju ett litet bekymmer alltså. Förskolorna, de är ju ofta övermöblerade. (Intervju med Ida Lagnander, även Lagnander 2013)

⁴ Läs om utställningen på www.kansjalv-ida.blogspot.se.

Barn, oavsett ålder, har sina egna teorier, projekt, tolkningar och frågor om världens beskaffenhet, hävdar Dahlberg och Moss (2005:97). Uppgiften för vuxna som arbetar med barn bör därför vara att ”skapa en miljö i vilken barns nyfikenhet, teorier och utforskningar är legitima och lyssnas på” [*vår översättning*], en miljö där barnen känner sig bekväma och kan stärka sin självtillit. De hänvisar till Reggio Emilia-pedagogiken, där begreppet ”lyssnande” är centralt och tolkas i mycket vid bemärkelse bl. a. som en känslighet inför de tusentals olika språk, symboler och koder vi människor använder för att uttrycka oss och kommunicera med varandra (ibid: 99, Malaguzzi 2013). När vi analyserar våra observationer av små barn framträder ett kommunikativt samspel mellan barnen, mellan barnen och de vuxna, och mellan människorna och tingen i rummet, där förutsättningar för delaktighet är avhängig flera faktorer. Det kan vara till exempel rörelsefrihet, pedagogens tydliga fokus på just barnen, föräldrarnas fysiska närhet och uppmärksamhet samt rummets beskaffenhet eller flexibilitet som innebär att barn och vuxna ges möjligheter att inta det och göra det till sitt eget för tillfället. I vår sista intervju med arbetsgruppen för Barnens kulturrum kommenterade en av medlemmarna att ”[ledaren] är fokuserad hundra procent på bebisarna, inte på de vuxna, det är också ett sätt att ge barn delaktighet genom att inte ha fokus på de vuxna”. Att tilltala de vuxna kan vara en strategi för kulturinstitutionerna att attrahera barnfamiljer, men fokus på barnen hjälper föräldrar att vända blicken mot sitt barn och se dess egen drivkraft:

Alltså [barnen] har ju en agenda. De har ju, alltså de har ju ett driv. Om jag sitter här borta och mitt barn är där borta, så är ju inte det barnet stilla, apatiskt sittande, utan de, de vill ju lära sig, de har ju en kunskapsörst. Men vi har liksom två olika sätt att lära, vi vuxna och de små barnen, och det där krockar ju ibland, gör det ju. Vi är ju väldigt inriktade på fakta och, ja, en kopp är en kopp, den ska man dricka ur. Och vi svarar ofta barnen med den typen av kunskap. Och det tycker inte de är så himla kul. (Intervju med Ida Lagnander)

Enligt Johannesen och Sandvik (2012:71) kan vi vuxna aldrig ”*veta helt säkert* hur småbarn upplever världen”, ett tillstånd de kallar ”*tvivlens mellanrum*” men där de menar att vi har ett ansvar att försöka närma oss barnets intentioner och projekt. Förutsättningen för detta är att skapa utrymmen där barnets rätt till sin egen upplevelse och att ge uttryck för den möts med de vuxnas fokuserade intresse och hörsamhet.

I detta kapitel har vi haft fokus på olika gruppers önskemål om ett kulturrum för barn. Varje grupp har uttryckt sig utifrån olika referensramar

och resultaten är viktiga därför att i ett komplext, multikulturellt samhälle behöver vi mötesplatser som går tvärs över kulturella, etniska, generationella och sociala gränser (Aabø & Audunsen 2012). Genom att ta del av de olika gruppernas önskemål har syftet varit tvådelat: dels att samla synpunkterna med utgångspunkter i olika gruppers eller individers perspektiv kring utformandet av och målsättningen med Barnens kulturrum, dels att engagera barnfamiljerna i tankarna kring etablerandet av ett kulturrum för barn där deltagande i vid bemärkelse är en bärande idé.

Kapitel 3. Möten

I det här kapitlet ska vi resonera om Barnens kulturrum som en plats för möten mellan människor. Vi ska också se på mötet mellan människor och plats och fundera över hur platsen kan medverka till att föräldrar och barn blir delaktiga.

Barnen träffar varandra, de lär sig mycket av varandra. Till exempel ställde sig min flicka på alla fyra, efter att hon sett andra barn göra det, och hon har lärt sig olika ljud, hon snappar upp saker. Och det är skönt att få träffa andra mammor, att komma iväg någonstans och inte bara vara hemma. (Intervju, mamma).

Att det är den här mötesplatsen, precis som Kulturhuset, som inte har något krav på besökaren. Utan man kan komma oavsett bakgrund, religion eller etnisk bakgrund och känna att här är det tillåtet att vara. (Intervju, barn- och ungdomskultursekretäre)

Vi vill känna till dem som bor i Sverige, svenskar. [...] Om jag bara träffar somalier, då känner jag att jag bor i ett annat land, men om jag träffar svenskar då känner jag inte som att jag bor i ett annat land. Jag känner att det är helt okej, jag bor i samma, mitt land. (Intervju, mamma)

Det är en väldigt bra möjlighet, särskilt för unga mammor att nå ut, att träffa andra, att få en aktivitet där barnen också får spela en stor roll. (Intervju, Kulturnämndens ordförande)

Den positiva tolkningen av begreppet mötesplats, som avspeglas i citaten ovan, innebär att det är en plats för inspiration, ömsesidigt utbyte och lärande. Här ska människor mötas på jämlik nivå, oavsett ålder, kön, utbildning, religion eller etnisk bakgrund. Förhoppningarna och visionerna om den jämlika kulturmötesplatsen ingår i en väletablerad diskurs om kulturens demokratiska och gränsöverskridande potential (Frenander 2012). Som vi beskrev i förra kapitlet återfinns denna diskurs i policydokument och politisk retorik. I de nationella kulturpolitiska målen fastslås att alla ska ha möjlighet att delta i kulturlivet och att kulturpolitiken ska ”främja allas möjlighet till kulturupplevelser, bildning och till att utveckla sina skapande förmågor” (Kulturrådet 2009). Biblioteket kan sägas ha en särställning som

demokratisk kulturinstitution, eftersom den inte bara erbjuder kulturupplevelser utan också gratis information. Tillgång till bibliotek är därför reglerad i bibliotekslagen som en medborgerlig rättighet och lagen stipulerar bland annat att alla kommuner ska ha ett folkbibliotek, att utlåningen ska vara avgiftsfri och att information ska tillgängliggöras för alla medborgare (Bibliotekslag 2013).

Att verka för att realisera de kulturpolitiska målen är en uppgift för var och en som på något sätt är engagerad i kultursektorn. Som biblioteksforskaren Anders Frenander (2012) påpekar, är det viktigt från ett forskningsperspektiv att ta vara på samspelet mellan aktörerna för att kunna förstå utvecklingen. I vår studie har vi fått ta del av några av de hinder och problem som olika aktörer stött på i försöken att förmedla sitt kulturutbud till ”alla” barn och föräldrar i upptagningsområdet. Detta ska vi återkomma till längre fram i kapitlet, men först ska vi fundera lite mer runt delaktighet i relation till plats.

PLATSEN

Om delaktighet är ledstjärnan blir det viktigt att inkludera barn redan i definitionen av platsen – vilken sorts plats det ska vara och vilka verksamheter den ska innehålla. En sådan grundläggande delaktighet kan innebära att barn konkret är med och utformar och inreder rummet – att de får ha inflytande över allt från hur väggar målas och vilken matta som ligger på golvet till vilka ”hörnor” som skapas och vilka saker som finns där. Argumentet för den sortens delaktighet är dels att det innebär konkret delaktighet för de barn som är med och skapar rummet, dels att rummet kan tänkas bli mer attraktivt för åldersgruppen om andra barn varit med och utformat det.

De som har arbetat med Barnens kulturrum har dock resonerat på ett annat sätt. De var visserligen överens om att vuxna ofta är alltför benägna att definiera, styra och servera och att nya insikter kan nås om barnen själva får gå före i att definiera rummet och tingen. Men istället för att skapa ett färdigt rum med (några) barns hjälp, ville de erbjuda ett rum som var öppet för flera definitioner och som kunde tas i anspråk på olika sätt av besökarna. Inspiration till detta förhållningssätt kom från Reggio Emilia-pedagogiken och idén om det tomma rummet. En lärare i pedagogik på Högskolan i Borås fungerade som inspiratör och bollplank för projektgruppen:

I min värld – jag kommer från Reggio Emilia-tankens och jag jobbar på det sättet med barngrupper – så ställer man alltid frågan: ”Vad berättar ett rum för ett barn? Vad är den platsen du har kommit till?” [...] Lyssna in vad barnen säger om rum-

met, vad de har för tankar om platsen, att leka med de diskussionerna, att samtala, även checka av med de minsta, hur rör de sig i ett tomt rum? (Intervju med lärare)

Här handlar det alltså om en delaktighet som utgår från att platsen blir till på nytt med varje besökare – både genom att var och en ges möjlighet att skapa sin egen upplevelse och genom att dessa upplevelser får influera vad som fortsättningsvis sker på platsen. Det tomma rummet är på så vis egentligen inte tomt, utan det är snarare ett flexibelt rum.

En annan aspekt av att erbjuda ett rum som är öppet för besökarnas egna tolkningar är att det fungerar inkluderande. Stadsbiblioteket i Göteborg har som nämndes i kapitel 2 en barnverksamhet, *Miini*, som under vår forskningsperiod också den befann sig i tillfälliga lokaler i väntan på att de permanenta lokalerna renoverades. De bibliotekarierna som var verksamma där poängterade att rummet skulle vara så rent som möjligt, så att det inte inbjöd vissa och uteslöt andra. I en segregerad stad är det särskilt viktigt att ett kulturrum inte blir en plats där vissa grupper (baserade på till exempel boende, ideologisk bakgrund eller etnisk tillhörighet) känner sig mer hemma än andra, menade de. Det var därför viktigt, ansåg de, att miljön utformades av professionella som hade kompetens att skapa en neutral miljö med ett tydligt barntilltal som var inbjudande för alla. Resultatet blev att föräldrar som kom dit tyckte det var lugnt och att de kunde umgås på ett avslappnat sätt med sina barn, berättade bibliotekarierna. Samtidigt ska det tilläggas att ingen miljö är neutral i betydelsen att den tilltalar alla på samma sätt. Det finns trender inom arkitektur och inredning och även ett tomt rum förmedlar något till besökaren.

I den vision som inledningsvis formulerades om Barnens kulturrum i Borås beskrivs Barnens kulturrum som ett resurscentrum för alla de kulturinstitutioner som arbetar med och för barn, en plats för delaktighet och kunskapsproduktion, där ”verksamheten ständigt utvecklar nya metoder och arbetsformer i samverkan med barn och andra” (projektbeskrivning, internt dokument:2). Inspiration hade, förutom från Reggio Emilia-pedagogiken, hämtats från bland annat *Rum för barn* i Stockholm som hade organiserat barnbibliotekets samlingar och formgett rummet utifrån pedagogiska tankar om att möjligheter till rörelse och lek främjar barns lärande.

Inom biblioteksvärlden har det skett en förskjutning i synen på vad ett bibliotek ska vara och vilka aktiviteter som ska ske där. De danska biblioteksforskarna Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumsen (2010) kopplar denna förändring till den teknologiska utvecklingen och sammanfattar den som en rörelse ”from collection to connection”, det vill säga att biblioteken förändrats från att ha varit ”passiva samlingar av böcker

till att bli levande institutioner som sammanför den enskilde med medier, kunskap, kultur och andra människor” (ibid.:213). Förverkligandet av denna vision, menar forskarna, kräver ett nytänkande beträffande biblioteksrummet, och Barnens kulturrum kan beskrivas som ett av flera exempel på ett sådant nytänkande. Flera andra nordiska exempel finns, till exempel *Balagan* på Malmö stadsbibliotek, där barn mellan 9 och 12 år får experimentera med olika former av berättande; och *Hjörning Bibliotek* i Danmark, där sagor och berättande samsas med dans, musik och bakning. I det tidigare nämnda *Miini* i Göteborg har man skapat ett upplevelserum med musik och taktila upplevelser, med inspiration från ett samarbete med Högskolan för design och konsthantverk i Göteborg. Ett annat exempel är *Garaget* i Malmö som beskriver sig som ”ditt extra vardagsrum, en öppen mötesplats för alla åldrar och ett stadsdelsbibliotek” med bland annat en kreativ verkstad, en arrangemangsscen och ett ekologiskt kafé (Malmö Stad 2013).

Danmark är ofta föregångare när det gäller nya trender inom biblioteksvärlden. I den danska kulturministerns rapport *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (Biblioteksstyrelsen 2008) formuleras förslag om hur framtidens barnbibliotek skulle kunna se ut. Här framförs och betonas idén att rummet inte ska utformas en gång för alla utan vara så pass flexibelt att användarna kommer också för att se om det händer något nytt eller om de erbjuds något som de inte annars skulle få. Det framtida barnbiblioteket beskrivs som ”en plats att vara, en plats att lära, och en plats att göra” (ibid:31ff, *vår översättning*). Rörelsen mot att styrka kulturinstitutionernas position som närvarande, relevanta och utmanande institutioner i barns liv kan ses som en respons på sviktande besöksstatistik och konkurrens från andra fritidsaktiviteter. Men det är också ett sätt att i konkret bemärkelse finna vägar för att möta barnkonventionens krav på barns delaktighet, samtidigt som de arbetar proaktivt med institutionens utveckling i sin samtid.

Utgångspunkten att ett kulturrum för barn är en plats att vara, lära och göra passar väl in i den förståelse av rummet som vuxit fram i vår forskning. En sådan plats är öppen och flexibel och möjliggör flyktlinjer och mellanrum, där nya idéer kan födas och nya aktiviteter uppstå.

MÖTESPLATSER

Begreppet mötesplats omfattar inte bara möten mellan människor i olika åldrar och med olika bakgrunder utan också människors möten med information, konstnärliga uttryck, rum och ting. I kulturverksamheter för barn möts föräldrar som får möjlighet att spegla sitt föräldraskap hos varandra;

här möts jämnåriga barn och barn i olika åldrar som utbyter lektips och lär av varandra; här möts människor och rum och påverkar varandra på olika sätt; och här möter barnen ting att upptäcka och definiera. De följande beskrivningarna är exempel på olika sorters möten och hur de kan förstås i relation till delaktighet och inflytande.

Möten mellan vuxna och barn

I våra fältstudier såg vi talrika exempel på möten mellan vuxna och barn, både inom och mellan familjer och som vi beskrivit i kapitel 2 kunde vi förstå detta umgänge som modrandepraktiker, med målen att skydda barnet, stödja dess utveckling och skola in det i det sociala kollektivet. Men allt vad föräldrarna gjorde handlade inte om de tre modrandemålen. De vuxna kunde också, i umgänget med både barnen och andra föräldrar, vara inställda på att leka, umgås och glädjas i stunden, och att låta besöket på kulturrummet eller öppna förskolan utgöra ett mellanrum mellan vardagens vanliga rutiner och plikter. Barnens lust och intresse hade också stor betydelse för hur mötena mellan vuxna och barn gestaltade sig i samspel med rummets meningserbjudanden. Betydelsefullt var också vilka möjligheter det fanns för föräldrarna att till exempel byta blöjor, stoppa någonting i munnen på ett hungrigt barn eller låta ett barn sova en stund.

På platser som dem vi studerat möter barn andra vuxna än dem de umgås med dagligdags. Här finns dels andra föräldrar, dels professionella pedagoger av olika slag. Vid våra observationer tillkom dessutom vi forskare, som också interagerade med barnen. För barnens del innebar det att fler vuxna riktade sig till dem. Det kunde då bli något av en kollektiv fostran, där andra, ibland helt okända, vuxna lekte med ett barn, tillrättavisade det eller lyfte upp det om det ramlat.

Medan jag sitter och pratar med en mamma kommer en annan mamma bärande på hennes son, som har ramlat och slagit sig. Pojkens mamma tar emot honom alldeles lugnt, tröstar honom och tackar den andra kvinnan, som hon tydligen inte känner. Pojken verkar utan problem finna sig i situationen att bäras omkring av en främmande kvinna, och gnuggar gråtande sitt ömma huvud. (Fältanteckning Öppna förskolan B)

Mammorna sitter på mattan med sina bebisar i åldrarna 2–8 månader i mitten. En flicka kryper fram till en annan och sträcker sig efter hennes huvud. Hennes mamma drar tillbaka henne och uppmanar henne att vara ”snäll”. Detta upprepas flera gånger. Ibland är det flickans mamma, ibland den andra flickans mamma som hindrar henne från att röra vid kompisens. (Fältanteckning Öppna förskolan A)

I de organiserade aktiviteterna möter barnen pedagoger som till exempel spelar på instrument, visar böcker eller sjunger namnsånger, som riktar sig till varje barn i tur och ordning. Barnens kulturrum och öppna förskolan är också platser där barnen kommer i kontakt med ett svenskt kulturarv, förmedlat genom sånger och ramsor.

Sångledaren kallar till sångstund och alla går och sätter sig på den stora runda mattan. Ledaren spelar gitarr och sjunger barnvisor, av vilka vi känner igen de flesta. Hon sjunger sakta och tydligt och föräldrarna sjunger med och hjälper sina barn med rörelserna. Föräldrarna koncentrerar sig och de verkar vara vana vid rörelserna. En av sångerna är en introduktions-sång där ledaren hälsar barnen välkomna genom att sjunga en refräng som inkluderar varje barns namn i tur och ordning. Det är fascinerande att se hur så små barn reagerar på att höra sitt namn och av att få de vuxnas fulla uppmärksamhet i några sekunder: de verkar njuta av att bli sedda. (Fältanteckning Öppna förskolan A)

I aktiviteter som dessa deltar barnen i en kollektiv kulturupplevelse. Det engagemang som föräldrarna visar när det gäller att förmå barnen att delta i de gemensamma sångerna kan vi associera till modrandemålen som handlar om att främja barnens utveckling och anpassa dem till det sociala kollektivet. Men kanske är det mer relevant att tala om ett ytterligare mål, nämligen att anpassa barnet till ett *kulturellt* kollektiv, att fostra barnet till att bli en kompetent kulturkonsument. Med detta menar vi att barnens vårdnadshavare kanske vill att barnen ska ta del av ett kulturarv som de har vuxit upp med själva och att barnen lär sig de normer som krävs för att ta del av detta arv, till exempel att sitta stilla och titta, applådera och att inte störa. Barnen under ett år var sällan lika intresserade av sångerna som deras föräldrar var, och vi såg många exempel på hur barn som intresserade sig för annat eller vandrade iväg från ringen gång på gång återbördades till den gemensamma aktiviteten av föräldrarna. Att vara en kompetent kulturkonsument innebär att vara delaktig på ett specifikt sätt. Vid sångstunderna ska man sitta i ringen, sjunga sångerna och göra rörelserna; kanske finns utrymme för att gå upp och dansa, men den som börjar springa runt eller blir alltför högljudd blir hejdad. Vid en teaterföreställning inom ramen för *Lördagsbarn* fick vi ett exempel på hur barn från låg ålder också skolas in i att vara publik. Föreställningen, en dockteater om *Lilla syster Kanin*, riktade sig till barn under 5 år, och de flesta som deltog var 2–3 år.

Scenen utgörs av en halvcirkel som ska föreställa en jordhåla. Det är höga bruna väggar med plats bakom för dockteaterspelarna. Framför ligger ett stort mjukt lapp-täcke, låga mjukstoppade bänkar och längst bak vanliga plaststolar. Det hörs en

xylofon och två kvinnliga skådespelare visar sig. Musiken får alla att tystna. Vi får tydliga instruktioner: inga mobiltelefoner eller kameror. De vuxna ska sätta sig på stolar, barnen ska sätta sig längst fram på mattan eller på de låga bänkarna. De allra flesta barn sätter sig direkt, några barn vill sitta hos sina föräldrar.

Skådespelaren frågar om alla barn sitter bra, om alla barn ser henne. Barnen vänder sig om ibland och mamma eller pappa vinkar. Teatern börjar och barnen är fascinerade av Lilla syster Kanin, en stor docka som manipuleras av någon som står bakom scenen. Storebror är en skådespelare. Pjäsen bygger på igenkännande: Lilla syster ska leka en hopplek om och om igen. Hon ska läsas för, och barnen hänger med: "Vad säger kossan?" "Muu" ropar både barnen och Lilla syster. Det blir ett stort förtjust skratt när Lilla syster är busig och säger "Bää" istället för "Voff" på frågan om vad hunden säger. Det finns några uppfostrande inslag: "Sug inte på örat, det kan skrupna!" Barnen blir allvarligt tysta.

Efter ca tio minuter börjar barnen bli rastlösa, några kryper fram till scenkanten och mammorna drar tillbaka dem. Arrangören uppmanar en mamma att hämta sitt barn. Flera barn står upp och ser på med fascinerad blick. En rastlös liten pojke får godis från sin mormor och sätter sig i hennes knä. [...] En stor mjuk groda hoppar in på scen, Lilla syster är rädd, vågar inte klappa, storebror visar fast han är rädd själv: "klappa fint, såhär". Lilla syster vågar sig framåt, publiken är tyst med spänning. [...] Pojken med godiset vill gå en promenad bakom stolarna med sin mormor och de ger sig av. Barnen frågas om råd då och då: "Var är lilla systemens sko?" "I din ficka!" [...]

En flicka som suttit hos sin mamma går fram och sätter sig närmare scenen. Pjäsen avslutas med sång för Lilla syster som ska sova; det är Bä bä vita lamm och barnen sjunger med. "Jag kunde den!" ropar en liten pojke och ställer sig upp av glädje. Alla barn får varsitt kort på dockteatern och det är dags att lämna lokalen. Alla applåderar entusiastiskt. (Fältanteckning Lördagsbarn)

Att vara publik på rätt sätt innebär inte att bara sitta stilla och titta och lyssna. Den kompetenta barnteaterkonsumenten är delaktig genom att bidra till föreställningen, men hur bidragen ska se ut är bestämt på förhand. I den interaktiva föreställningen tilldelas publiken roller, genom att uppmanas att, som ovan, härma djur eller svara på frågor.¹ Gränserna för interaktiviteten tydliggörs när barn försöker ta sig upp på scenen och hämtas tillbaka av vuxna. Det blir en inskolning för både vuxna och barn. Var och en lär sig hur de ska uppträda; föräldrar förväntas till exempel rikta barnens uppmärksamhet mot scenen och samtidigt hindra dem från att gå

¹ Den här typen av regisserad delaktighet är inte begränsad till föreställningar för barn. Även i vuxenföreställningar uppmanas publiken att till exempel sjunga med, göra rörelser eller svara på frågor, och inte heller här finns utrymme att göra något annat än det som instrueras från scenen.

dit, vilket kan innebära en motsägelse för ett litet barn som utforskar världen med alla sinnen. Delaktighet innebär här alltså inte att få inflytande genom att bidra med något som kan förändra föreställningen som sådan. Publikens medverkan är redan inbyggd i föreställningen; barnens agerande behövs för att föreställningen ska kunna genomföras på det sätt som är tänkt, vilket innebär att en helt passiv publik skulle kunna vara nästan lika förödande som en öppet saboterande publik. Det finns, i exemplet, dock ett visst utrymme för egna initiativ utanför föreställningens ram, som vi ser i exemplet med pojken som äter godis och tar en promenad bakom stolarna, men en förutsättning för att detta ska accepteras är att det sker i bakgrunden.

Sue Nichols (2011), som studerat sångstunder för förskolebarn på bibliotek i Australien, såg att två sorters förkroppsligat deltagande uppstod – det passande och det opassande. Passande deltagande innebar att sitta på golvet och följa med i de sånger och rörelser som ledaren visade, liksom att svara på frågor av typen ”Hur låter en orm?”. Opassande deltagande var av tre slag: att interagera med sångledaren (till exempel ställa sig mitt framför denne och hindra andra från att se), söka sig till någon annan attraktion i rummet (till exempel långa gardiner att gömma sig bakom) och allmänt ålande. För föräldrarna blev det en dubbel uppgift att först få barnets uppmärksamhet för att få det att sluta med den opassande aktiviteten och sedan åter rikta sin och barnets uppmärksamhet mot den gemensamma aktiviteten. Trots att detta ibland var mycket svårt ifrågasattes inte ramarna för sessionen, det vill säga att barnen och föräldrarna skulle sitta i ring och följa det program som sångledaren genomförde (ibid:182). De föräldrar vi träffade på de svenska sångstunderna var lika angelägna som de australienska att socialisera in sina barn i det kulturella kollektivet, alltså att uppfylla det som vi betecknat som ett fjärde modrandemål. Ett exempel är en sångstund på en av de öppna förskolorna, där en flicka på ca 1,5 år gång på gång försökte lämna aktiviteten. Hon pekade utåt, såg bedjande på sin pappa, och reste sig ideligen för att ta sig ut. Lika envist hämtade pappan tillbaka henne och orienterade henne mot de sjungande ledarna. Till slut gav han dock upp och gick ut med sin dotter.

Haggren m.fl. (2008) resonerar om detta förhållningssätt till kulturprodukter utifrån begreppen åskådarkultur och deltagarkultur. De menar att det finns en inneboende maktstruktur inom kulturfältet, genom åtskillnaden mellan utövare och publik, mellan producenter och konsumenter, vilken placerar åskådarna i en underordnad position. Att kulturproducenter i ökande utsträckning bjuder in publiken till interaktivitet förändrar inte

denna maktstruktur, enligt Haggren m.fl. De förordar andra former för kulturutövning, som till exempel rollspel och karnevaler, där alla kan vara deltagare och ha inflytande på det som sker (ibid.). I exemplet ovan kan vi se att barnen går in i publikrollen, när de fångas av det som händer på scenen, när de skrattar, tystnar och iakttar koncentrerat, men att de också strävar efter att aktivt få delta i det som händer, när de kryper fram mot scenen. Det som sker i en deltagarkultur liknar i sin tur det som sker i barns lekar, där processen drivs av dem som deltar och inte har ett på förhand givet resultat. Här uppstår möjligheter för flyktlinjer, där kroppar, rum och ting samverkar i ett gemensamt utforskande som förändrar alla ingående aktörer, människor såväl som ting, där leken inte har något syfte utöver sig självt, och kan leda i många, oförutsedda, riktningar. Vi återkommer till en diskussion om lekens olika dimensioner i nästa kapitel.

Teaterföreställningen var ett exempel på när vuxna bjuder in barn till en kulturupplevelse. Men även det omvända kan ske, när barn bjuder in vuxna till aktiviteter som de själva initierat. Vid en av våra observationer fick några flickor i Barnens kulturrum hjälp av sina mammor att dra fram de stora fyrkantiga kuddarna. De byggde sedan en liten affär med disk och sålde makaroner och korv till de vuxna. En annan gång stod flickorna i soffan och hade sånguppträdande för de vuxna, där en av mammorna tillhandahållit ett mjukisdjur som mikrofon. Att använda vuxna för att kunna genomföra sina egna projekt var vanligt även bland de yngsta barnen. I Barnens kulturrum ledde två trappsteg upp till caféet, och trappan utövade en lockelse. Vid ett tillfälle kom en av oss fram till trappan när en flicka i ettårsåldern var där. Hon tog genast den okända vuxna i handen och ville ha hjälp att gå uppför och nerför trappan. Vid ett annat tillfälle satt tre föräldrar och en forskare på golvet och en flicka gick runt och visade upp en bok. Om någon då öppnade boken för att läsa för flickan, tog hon tag i den och gick vidare till nästa person eller valde en av de andra böckerna som fanns till hands. Det här var en aktivitet som flickan själv initierat och som hon styrde själv. Både teaterföreställningen och de ovan beskrivna aktiviteterna sammanförde således vuxna och barn till gemensamma kulturupplevelser. I det förra fallet var det barnen som tilldelades roller i en vuxendefinierad aktivitet, och i det senare fallet fick vuxna spela roller i barnens projekt. När vi talar om barns delaktighet är det viktigt att uppmärksamma den centrala arena där barn själva styr och som brukar sammanfattas i begreppet lek. Här är vuxna inte alltid närvarande, vilket gör att det istället är interaktionen mellan barn och de samverkans- och maktrelationer som uppstår där, som hamnar i fokus.

Möten mellan barn och mellan barn och plats

Vid aktiviteten Syskonöppet på Barnens kulturrum står två flickor i soffan och lutar sig över ryggstödet. De börjar spotta ner på golvet. Mammorna säger strängt åt dem att sluta. Sen säger en av mammorna till oss andra att det är Astrid Lindgrens fel, för så gör barnen i Bullerbyn. (Fältanteckning Barnens kulturrum).

När barnen och föräldrarna först kom till Barnens kulturrum den här dagen samlades de i ringen och sjöng och spelade tillsammans med sångledaren. Ett av deras önskemål var en sång om Pippi Långstrump och de tog egna initiativ och dansade till sången och inspirerade varandra, vilket vi beskrev i kapitel 2. I den situation som citeras ovan ägnade sig flickorna på samma sätt åt en gemensam lek, den här gången dock på ett sätt som inte accepterades av de vuxna. Det som händer mellan barnen är direkt knutet till platsens meningserbudanden. Det kan ha varit så att idén om att spotta på golvet kom först sedan flickorna ställt sig upp i soffan. Om den var inspirerad av Barnen i Bullerbyn kan vi inte säkert veta, men generellt kan ändå sägas att när barn skapar en gemensam nöjsam aktivitet använder de material som de har med sig till mötesplatsen. Det kan vara lektips från böcker och andra medier, tidigare erfarenheter av lekar och en kreativ kompetens som i det här sammanhanget möter andra barns erfarenheter och kompetenser. För att platsen ska fungera som en bra och kreativ mötesplats för barn ska den generera ett samspel mellan de resurser barnen har med sig och de erbjudanden som finns i rummet. När rummet innehåller ett överflöd av material eller när det ger strikta lekanvisningar kommer också rummets erbjudanden att få större inflytande på leken än om rummet är förhållandevis tomt och mer flexibelt. Som nämnts har idén om det icke färdigställda, flexibla rummet funnits med som en idé under hela planeringen av Barnens kulturrum, utifrån syftet att erbjuda en specifik kreativ lekmiljö för barn.

Gott om utrymme och fria ytor är också centralt i Ida Lagnanders utställningar ”Kan själv”, som vi berättade om i kapitel 2. Den utställning som pågår under tiden vi gör vårt fältarbete har naturen som tema. I rummet finns fasta ting – trädstammar, en klippa, en koja, en rutschkana, en stor flätat korg med låg kant och mjuk inredning i olika material och struktur. Dessutom finns mindre saker, som barnen kan ta i händerna och förflytta i rummet; under trädet ligger stora läderlöv i gula, bruna och röda nyanser; på golvet finns stenar och ägg av tovad ull och av papper-maché i olika storlekar och i korgen ligger en mjuk stickad filt av ullgarn. Högst uppe på klippan rinner en liten vattenstråle fram. Utställningen inbjuder

till den sorts utforskande som ett litet barn gör, och blir ett möte mellan barnets kropp och materialiteten. En tovad sten är stor men lätt, och det går att bära runt på den; löven går att böja och forma och pressa in i mindre utrymmen; filten i korgen kan man bädda ner sig i och den är mjuk och skön mot kinden; och vattnet i den lilla fontänen kan man plaska i och bli våt och kall om handen. Vattnet porlar och från kojan hörs då och då ett kvittrande ljud. Barnet har möjlighet att skapa sin egen upplevelse, att vara delaktig i utställningen och att ha inflytande över hur den definieras och används. De här miljöerna är tillrättalagda för de yngsta barnen, här finns inget farligt som kan hända, och därför kan den vuxne lugnt sitta och låta barnet utforska platsen.

Du som vuxen uppmanas att ha den här rollen att mer sitta ner och bara ha fokus på barnet och så, så genom det så får ju också de vuxna en förståelse för att de små barnen har liksom en egen lust och en egen vilja och en egen förmåga att ta till sig en sådan här upplevelse eller aktivitet. (Intervju, Ida Lagnander).

När vi båda forskare besökte utställningen hade vi med oss Barbros barnbarn Minella, 15 månader².

Minella är först nyvaken och avvaktande, vill sitta i farmors knä och iakttar tyst den nya miljön. Den station som ligger närmast ingången består av en naturmiljö med en stående och en liggande trädstam. Det stående trädet har ett hål i stammen och runtomkring ligger löv i läder. En pojke står och stoppar in löv i trädstammen. Minella iakttar honom en stund, sedan böjer hon sig ner och tar upp ett löv. Pojken tar det ifrån henne och stoppar in i hålet. Hon tar då upp ännu ett löv och ger till pojken.

En stund senare är Minella och vi båda forskare ensamma i rummet. Minella har undersökt de andra stationerna och återvänder till trädet. Hon plockar upp ett löv från golvet och stoppar i hålet i trädstammen. Så tar hon upp ett stort löv och provar om det går att stoppa det i ett litet litet hål på den liggande trädstammen, men det faller ner, så hon tar det till hålet i trädstammen istället. Här får hon hålla på en stund innan hon lyckas få in hela det stora lövet. Sen sätter hon sig ner och plockar upp ett löv som hon knycklar ihop med båda händerna. (Fältanteckning Utställningen *Kan Själva* i Partille)

Vi föreställer oss gärna att deltagande är en utåtriktad handling som kan observeras och registreras, skriver Johannesen & Sandvik (2009:44). Det gör att vi inte ser att barn kan delta även när de till synes inte gör något,

² Eftersom farmor Barbro framträder med sitt riktiga namn har Minella också fått göra det, till skillnad från andra barn i rapporten som framträder med pseudonymer.

men även stillheten kan vara aktiv och fylld av innehåll. I sin bok om små barns delaktighet och inflytande ägnar Johannesen och Sandvik ett helt kapitel åt det de kallar ”stillhetens mellanrum”. I dessa stilla mellanrum kan olika saker försiggå: avgränsning, protest, tänkande, tillbakadragenhet eller lyssnande. Som vuxen kan och ska man inte utgå från att barnet avslöjar vad det är som sker i detta stilla mellanrum, men det är viktigt att de vuxna ger utrymme för stillheten och inser att den kan vara ett uttryck för delaktighet.

När Minella först kom till utställningen höll hon sig nära sin farmor och iakttog miljön och vad som hände i den. Hon ”arbetade med” att förstå vad detta var för en plats och vad hon kunde göra där. Hennes intresse fångades snart av pojken som var aktiv med att använda utställningen och efter en stund närmade sig Minella honom. När hon tog upp ett löv tog pojken genast det ifrån henne. Som vuxen kan det vara lätt att tolka det som att pojken inte släppte in Minella i leken, men en helt motsatt tolkning är att det istället var en inbjudan till delaktighet: ”du plockar upp löv, och jag stoppar in dem i hålet”. Uppenbarligen var det så Minella uppfattade det, eftersom hon sedan plockade upp ännu ett löv och räckte fram det till pojken. När Minella sedan var ensam i rummet kunde hon själv pröva det som pojken gjort, att stoppa löv i hålet i trädstammen. Därifrån kunde hon sedan gå vidare och prova nya saker. Hon undersökte om det gick att stoppa lövet i ett mycket mindre hål, drog slutsatsen att det inte gick och återvände till trädstammen med det större hålet. Härefter vidtog ett arbete som bestod i att knyckla ihop ett löv så att det blev tillräckligt litet för att få plats i hålet och efter denna erfarenhet satte hon sig på golvet och övergick till en renodlad ”hopknycklar-aktivitet”.

Utställningarna *Kan själv* är uppbyggda utifrån att barnen ska få möjlighet att undersöka och experimentera, men inte med syfte att de ska komma fram till en viss, på förhand bestämd, kunskap. Det är istället görandet, undersökandet, forskandet som är själva syftet. På det viset kan det uppstå flyktlinjer, som innebär att barnet, rummet och tingen i rummet samverkar och skapar något nytt som inte kunde definieras på förhand. Med Olssons ord konstruerar barnen ett problem, som formuleras allt eftersom processen fortskrider (Olsson 2009:71ff). I exemplet ovan bestod problemet i vad läderlöv kan användas till, och det är inte lösningen, utan undersökandet som är det centrala. Även om det sista Minella gör vid den stationen är att sitta på golvet och knyckla samman ett löv betyder inte det att det utgör hennes slutsats av vad ett läderlöv är (till för), utan denna aktivitet lade bara ytterligare en dimension till problemet och berikade såväl Minellas

erfarenhetsbank som lövets användningsområde. Inom Reggio Emilia-pedagogiken uttrycks detta förhållningssätt med det kända citatet ”Ett barn har hundra språk”. I den dikt som uttrycket är hämtat från, skriver Loris Malaguzzi också att barnet har:

/.../
hundra alltid hundra
sätt att lyssna
att förundras och tycka om
hundra lustar
att sjunga och förstå
hundra världar
att uppfinna
hundra världar
att drömma fram.

/.../

(Dahlberg & Göthson 2013:73).

Johannesen och Sandvik (2009) skriver att vuxna ofta ”koloniserar” barns rum, att de genom rutiner, regler och kontroll tar hela rummet i besittning och definierar vilka aktiviteter som ska utföras där. I de strikt definierade miljöerna finns det mindre utrymme för flyktlinjer att uppstå, särskilt om barns handlingar styrs av på förhand givna mål, som att de ska lära sig en viss färdighet eller inhämta ett visst kunskapsstoff. Även sådana aktiviteter har sin plats i barns liv, men vi menar att vi bör vara medvetna om vad som vinnns och förloras genom de olika förhållningssätten.

På en plats där det finns ett överflöd av ting tar barnets utforskande en delvis annan riktning, men när barnet ges möjlighet att fritt utforska en sådan plats sker även här ett samspel mellan människor, rum och ting, som formuleras under tiden som det görs. Följande citat är en fältanteckning från en öppen förskola, där en pojke på 1 ½ år som vi kallar Hugo, och hans mamma var först på plats.

Hugo tar fram olika saker och leker litegrann och går sedan vidare till något annat. En sak som han dock har med sig mer eller mindre hela tiden är en färgglad boll. Han sorterar byggleksaker och lägger dem i olika lådor – även i papperskorgen. Han kör med bilar på olika sätt, han vispar och rör med sked i kökshörnan, han både sparkar på bollen och håller den i famnen och slår den rytmiskt mot olika

underlag. Så kommer en annan pojke, Konrad, 2 ½ år. Nu ändras Hugos lek och blir orienterad mot Konrad. De följs åt mellan de båda rummen och leker både parallellt och med varandra. [...] Rutschkanan uppehåller pojkarnas intresse länge. Konrad åker i den, Hugo står vid stegen och dunsar med bollen i stegpinnarna. Han ger ifrån sig glada skrik i olika tonarter och verkar ivrig och glad åt att se vad Konrad gör. Hugo klättrar även på stegen, men aldrig så långt att han kommer ända upp och kan åka ner. Konrad rullar ner bollen i rutschkanan, en mamma tar emot och kastar den till Hugo. Hugo sparkar iväg ett riktigt långskott. Konrad klättrar in i en baby pool och Hugo står en stund utanför och lutar sig över kanten. En mamma undrar om han vill komma in i poolen, beredd att hjälpa honom, men Hugo kravlar sig över kanten och hamnar huvudstupa på andra sidan. Det går bra. (Fältanteckning Öppna Förskolan A)

De båda pojkarna skapar gemensamma upplevelser; leken förflyttas i rummet och det är förnöjelsen som är det centrala. Kroppen och dess samspel med andra kroppar – inklusive ting – är i centrum: bollen som rullar, bärs, sparkas iväg, vibrationen i kroppen när bollen dunsas mot olika föremål, hur kroppen tar fart nerför rutschkanan eller tippas över ända i baby poolen. Även åsynen av vad ett annat barn gör skapar glädje i den egna kroppen. Här pågår också ett lärande, där Konrad, som är äldre, fungerar som inspiratör för Hugo och hjälper honom att utvidga sin kroppens möjligheter. Vygotskij (1978) uppmärksammade det faktum att ett barn kan inspireras av vuxna eller mer kapabla kamrater till att träna och utveckla förmågor hos sig själv. Han kallar det för ”proximal utvecklingszon”, dvs det som ligger inom barnets räckvidd (ibid.). Lärande betraktas då som något som sker mellan människor och inte inom separata individer. Barnet är inte en enhetlig individ som framstår på samma sätt i alla sammanhang, utan blir till i en specifik kontext, och framträder på olika sätt i olika kontexter. Återigen kan vi associera till de hundra språken och konstatera att vart och ett av dessa hundra språk kan utgöra flyktlinjer till något nytt och oväntat som får människor att växa. I det ovanstående exemplet hade de vuxna perifera roller. De kastade tillbaka en boll, var beredda att hjälpa om den skulle behövas, men vare sig styrde eller störde den lek som tog form barnen emellan.

Möten mellan föräldrar

I aktiviteter som riktar sig till barn och föräldrar, får familjen inte bara kulturell stimulans; föräldrarna får också möjligheten att umgås kring sitt gemensamma intresse – barnen. Som en förälder sa: ”Mitt barn är mitt intresse, jag har inga andra intressen just nu”. De vuxna kan tillsammans

utveckla sina kunskaper om allt som relaterar till barn och föräldraskap i den specifika historiska och kulturella kontexten som utgörs av det svenska samhället. De föräldrar vi pratade med när vi besökte Barnens kulturrum förmedlade att de uppskattade möjligheten att delta med sina barn i organiserade aktiviteter samtidigt som de på ett oproblematiskt sätt kunde dra sig undan, eller göra någonting annat med sitt barn liksom att komma och gå när de själva ville. Antingen de kom för att träffa sina vänner och/eller för aktivitetens skull var det slående hur mycket lärande av informell natur som ägde rum.

Vi är i Barnens kulturrum på aktiviteten Tummetott för barn mellan 0 och 5 år och deras föräldrar. Efter den gemensamma sångsamlingen sitter föräldrar tillsammans i grupper med sina barn. Samtalet runt soffbordet handlar mestadels om barnens utveckling. Två sex-månaders bebisar är mycket olika i storleken. Mamman till den minsta konstaterar lite oroligt att barnen är exakt lika gamla och någon av de andra kommenterar att det är fascinerande att det kan vara så olika. En mamma säger att hon har hört på Barnavårdscentralen att storleken saknar betydelse när barnen är så små, att de blir lika sina biologiska föräldrar när de är stora.

Några mammor sitter tillsammans på golvet med sina barn. En halvårspojke, som tar sig fram genom att hoppa på rumpen, välter omkull och slår i pannan. Mamman lyfter upp honom och säger att det inte var så farligt och mammorna börjar prata om hur man ska göra när barnet slår sig: trösta eller avfärda. De har lite olika uppfattningar. En lite äldre mamma tycker att man ska distrahera barnet från smärtan, medan en yngre mamma hänvisar till en barnsjuksköterska hon pratat med som sagt att det är viktigt att visa empati och bekräfta att det gjorde ont. (Fältanteckning Barnens kulturrum)

Vi såg att både Barnens kulturrum och de öppna förskolorna fungerade som en "information ground" (Fisher & Naumer 2006) för föräldrar, där de kunde ta del av såväl andras åsikter som expertkunskap. Det blev en mötesplats för teorier om barn och barnuppfostran, genom de kunskaper och den information som föräldrarna skaffat sig på annat håll, via media eller direktkontakter. Vid ett tillfälle satt vi till exempel med en grupp mammor i en öppen förskola och lyssnade på initierade diskussioner om hur man undviker virusmittor, om för- och nackdelar av olika modeller av "snorsugar" och om hur man kommer runt regeln att det inte är tillåtet att ta med sig egen fika in på *Leos lekland*. Men här diskuterades också mer personliga saker, där mammor fick empati och stöd både från andra mammor och från personal, till exempel hur en fränksild mamma skulle hantera det faktum att barnets pappa sällan tog initiativ till att träffa sitt barn. En

av de öppna förskolorna var också familjecentral och där fanns ett enskilt rum, dit mammor kunde sätta sig och samtala med en kurator.

De som sökte sig till Barnens kulturrum och de öppna förskolorna hade det gemensamt att de var föräldrar³ med små barn och den gemenskap som uppstod där hängde därför tätt samman med deras identitet som just småbarnsföräldrar. Till aktiviteter som Kryp-in och Baby-öppet på Barnens kulturrum och Baby-café på en öppen förskola, kom en ännu snävare definierad föräldragrupp, eftersom de aktiviteterna riktade sig till barn under ett år. Här skedde ett kollektivt lärande i praktikgemenskaper, där deltagarna gemensamt byggde kunskap och förståelse och pågående lärde sig om barn och föräldraskap. Det innebär att den kunskap som förmedlades här var av delvis annan art än den de fick genom böcker och tv-program eller genom kontakter med Barnavårdscentralen eller sjukvården. I praktikgemenskaper i föräldragrupper, som dem vi mötte på Barnens kulturrum och de öppna förskolorna, kan var och en både ge och ta emot information, råd och uppmuntran. Enligt Lave & Wenger (1991) är ömsesidigheten central när människor lär från varandra i informella miljöer och det är lika viktigt att själv bjuda på sina erfarenheter och iakttagelser som att ge respons på andras. En mamma kommenterade:

Nu är jag mer tillfreds i föräldrarollen och man jämför på ett mer positivt sätt, det är mer avslappnat och man får tips och idéer och man lär känna nya människor som man har behållning av att träffa. (Intervju med mamma)

Mamman ovan vittnar om att hon inte längre känner sig som novis i praktikgemenskapen genom att antyda att den ängslan hon upplevde som nybliven mamma har förbytts mot större självsäkerhet i gruppen. Vi såg också att jämlikhet var ett framträdande värde. Bland föräldrarna fanns både förstagångsföräldrar och föräldrar med fler barn. Trots att vissa föräldrar var mer erfarna och kunde ge råd till andra föräldrar, poängterade de i våra samtal att de hade lika mycket att lära sig som de mer oerfarna föräldrarna. ”Det kommer ju nyheter, och råd och rön vi inte känner till”, sa en tvåbarnsmor. I exemplet ovan ser vi hur detta jämlikhetsideal avspeglas i de andra mammornas försäkringar om att det är okej och till och med fascinerande att barn är olika, försäkringar som också är ägnade att lugna en orolig medlem av praktikgemenskapen.

Platser som dessa, där föräldrar möts tillsammans med sina barn, tycks möjliggöra och främja vissa värden och dispositioner, gemensamma sätt att prata om barns utveckling och föräldrarollen och specifika sätt att delta i

³ Vi träffade som nämnts också på enstaka mor/farföräldrar som var där med sina barnbarn.

sångstunder och andra aktiviteter. Lave och Wenger (1991) påpekar att det kan vara lika viktigt att lära sig hur man pratar som att lära sig något genom samtalet. Det tycks ligga i görandet av en praktikgemenskap att ha ett jämlikt förhållningssätt, där ingen vill utmärka sig som expert i förhållande till de andra. Föräldraskap görs på ett specifikt sätt på en kollektiv arena där andra barn och föräldrar är närvarande. Föräldrarna på kulturaktiviteterna lekte med sina barn, berättade saker för dem, serverade dem fika, fostrade och tillrättavisade dem m.m. Även om det var interaktionen med det egna barnet som var i centrum och även om vi kan anta att den liknade den interaktion som skedde när förälder och barn var ensamma, kommunicerades samtidigt något till de andra föräldrarna om de värden som just denna förälder ville förmedla och om hur hon/han ville presentera sig inför andra vuxna. Det var också ett tillfälle för föräldrar att visa upp sina barn, vilket kunde leda till en viss stress om barnet inte betedde sig på ett önskvärt sätt. Vid ett tillfälle var vi flera nya vuxna med vid Kryp-in, när ledaren skulle läsa pekböcker för de yngsta barnen. Bebisarna var inte på humör, flera grät och lockades inte ens av mungigan, som annars brukade fånga uppmärksamheten. Vi märkte då att några mammor blev besvärade och att de dels försökte få sina barn att vara med på aktiviteten, dels sa något ursäktande när det inte fungerade. Vi kan återknyta till modrandemålet om att fostra barnet till ett socialt och även ett kulturellt kollektiv, vilket kan ha utövat en press på mammorna vid det här tillfället. Det faktum att två forskare var närvarande med kamera och anteckningsblock bidrog säkert ytterligare till en obekväm känsla hos föräldrarna. Praktikgemenskaper som formas runt modrande kan naturligtvis skapas på olika sätt, med basis i olika berättelser, praktiker och normer. Här tänker vi oss att de samtal som sker i praktikgemenskaper förmodligen skiljer sig åt i olika kulturer. Samtal om barns säkerhet till exempel kan handlar om helt andra saker i Somalia än vad de gör i Sverige. Av den anledningen kan en praktikgemenskap utvecklad i en svensk miljö fungera exkluderande för familjer med erfarenheter från andra länder.

Många faktorer samverkar för att skapa fruktbara möten i praktikgemenskaper där alla blir delaktiga. Här kan det visa sig att en enskild faktor, som storleken på gruppen, kan ha avgörande betydelse. Vid ett tillfälle deltog nästan hundra personer i aktiviteten Tummetott, vilket gjorde det svårt för sångledaren att få kontakt med enskilda personer. När vi talade med henne efteråt, uttryckte hon frustration över situationen och att inte kunna ”räcka till”. Just vid detta tillfälle var det också ovanligt få som stannade kvar efteråt.

EN MÖTESPLATS FÖR ALLA

Den gemenskap som många föräldrar uttryckte att de uppskattade var inte lika lätt för alla att uppnå. Nedan finns ett utdrag från våra fältanteckningar om det första besöket på Öppna Förskolan B som synliggör både svårigheten och drivkraften i att vilja ansluta sig till gemenskapen:

En ung kvinna sitter alldeles för sig själv vid ett stort bord och matar sin lilla flicka. Mamman pratar endast lite svenska och kommer från Makedonien. Hon har bott i Sverige i tre år och tycker att skillnaden mellan Sverige och Makedonien är som ”500 år, nej mer”. Hon är orolig att hon aldrig kommer att lära sig svenska för att hon är mest hemma med sitt barn. Hennes svägerska hade tipsat henne om öppna förskolan. Hon oroar sig för att dottern inte kommer att trivas på dagis för att hon är så ”mammig”. (Fältanteckning Öppna förskolan B)

Anteckningen visar att en kombination av faktorer drog den unga mamman till platsen; behovet av att lära sig svenska samt möjligheten att vänja sitt barn vid att vara med andra barn. Hennes drivkraft i omsorg om barnet träder fram även om hennes strategi inte verkade fungera så väl för tillfället, eftersom hon satt ensam under sin vistelse.

Förutom delaktighet har mångfald varit ett av ledorden i visionerna för Barnens kulturrum. Som vi såg i de inledande citaten har det hela tiden funnits en vilja att kulturrummet ska ha en låg tröskel och att alla föräldrar och barn, oavsett bakgrund och livssituation, ska känna sig välkomna. Det som framför allt har framträtt i vår undersökning är en vilja att överbrygga den etniska segregation som finns i Borås. Denna segregation blev tydlig för oss, både i det inledande fältarbetet på Barnens kulturrum, dit det nästan uteslutande kom föräldrar med svensk bakgrund och när vi gjorde nästa del av fältarbetet i en stadsdel, där inte ett enda barn med Sverigefödda föräldrar gick i förskolan. Även de öppna förskolorna vi besökte dominerades av antingen Sverigefödda barn och föräldrar eller besökare med övervägande utländsk bakgrund. Ett undantag utgjordes av en förskola i en stadsdel där det både bodde människor födda i Sverige och andra länder, och dit kom även föräldrar och barn från andra stadsdelar. Föräldrar vi pratade med uppmärksammade problemet med segregationen:

Alltså det blir väldigt elitistiskt, att kulturen är svensk. [...] Det är inte bra, utan kulturen ska ju vara för alla! (Intervju med Sverigefödd mamma)

Jag upplever att de lever nästan som i sitt eget lilla land där borta. De ser inte annat än [sin stadsdel]. [...] Jag skulle vilja att de också kände sig välkomna, och att det är naturligt. (Intervju med Sverigefödd mamma)

Till exempel om i stan finns plats som är öppet som vi kan träffas, unga föräldrar kanske, som kan prata, och dom känner till och pratar bättre. Men här i Borås, det finns inte. (Intervju med Somaliafödd mamma)

Segregationen är en fråga som man alltid kommer tillbaka till inom alla områden, sa en av de politiker vi intervjuade:

Och tyvärr tror jag att de som är bara andra generationen här i Sverige, där föräldrarna inte kanske knappt talar svenska, att det kommer att bli väldigt svårt att kunna vända sig till föräldrarna att komma hit [till Barnens kulturrum]. [...] Och där tror jag egentligen bara att försöka vara nära där de är, så att göra saker och ting på [stadsdelarna], där det bor mycket invandrarfamiljer. Men samtidigt tror jag också att då är det bra att man försöker få dit svenska familjer också, så att det inte bara blir somalier eller... [...]

Svenskarna kan ju många gånger vara lite inskränkta och det är väl något sådant också i den svenska kulturen att man är lite... många är lite rädda för det där främmande. (Intervju med ledamot i Kulturnämnden)

En vilja till mångfald och möten över etniska gränser fanns alltså från många håll. Men vilka var då motiven? Varför ansågs det viktigt att familjer med annat ursprung än svenskt kom till Barnens kulturrum? De Sverige-födda föräldrarna nämnde flera skäl: Att deras barn får lära sig att det inte bara finns svensk kultur, att de redan från låg ålder ska träffa olika barn och föräldrar och från olika delar av Borås, att de ska lära sig språk och bli bekanta med olika kulturer. Det uttrycktes en vilja hos de här föräldrarna att deras barn skulle få vidare vyer än vad de själva kanske hade som barn i utpräglat svenska miljöer.

De föräldrar som flyttat till Sverige från ett annat land uppehöll sig vid frågan om identitet. De ville att deras barn skulle vara integrerade i det svenska samhället, samtidigt som de skulle ha en trygg förankring i sin ursprungliga kultur. En Kinafödd mamma menade att det var viktigt att hennes barn lärde sig om Kinas kultur och ansåg att man som förälder bör ägna en halvtimme om dagen åt att träna sitt barn i hemspråk. Som avskräckande exempel nämnde hon en väninnas son, som hade slutat prata kinesiska och bara pratade svenska. Själv läste hon kinesiska böcker för sin 4-årige son varje dag, och hon var även en av dem som läste sagor på hemspråk på förskolan en gång i veckan. En romsk mamma från Kosovo menade ändå att kulturmötet fungerade bra i hennes stadsdel; hon hänvisade till att många kulturer fanns representerade i området och att hennes barn mötte den svenska kulturen på ett oproblematiskt sätt genom skola och förskola. Även de Somaliafödda mammorna betonade vikten av att

deras barn skulle veta vilka de är och att de skulle vara välbekanta med den somaliska kulturen: ”Om han är bra i sin kultur och sitt språk och i somalisk historia, så han kan också bli duktig i den svenska kulturen”, sa en av mammorna.

Ett flertal mål och önskningsar kan således urskiljas när föräldrar talar om mångfald utifrån etniska utgångspunkter. Det ideal, som förmedlades till oss i den kontext som våra intervjusituationer utgjorde, kännetecknas av tolerans, nyfikenhet och vilja att låta sig berikas av andras perspektiv. Det representerar ett kulturellt acceptabelt sätt att tala om de här frågorna, som innebär att vi talar uppskattande om mångfald och möten över etniska gränser. Samtidigt med detta ideal har vi alla en tendens att söka oss till dem som är mest lika oss själva. Det kan då gälla såväl etnisk tillhörighet som kön och ålder. Vid flera tillfällen bevitnade vi till exempel i öppna förskolor hur svenska föräldrar och föräldrar med utländsk härkomst satt var för sig, och vi såg också exempel på hur mammor bildade en samtalsgemenskap, där pappor lämnades utanför. Det betyder inte att vi påstår att det ”egentligen” inte finns en vilja att överbrygga etniska gränser; istället menar vi att mänskliga möten är komplexa och att det finns ett spektrum av önskningsar och viljor som kan verka såväl gemenskapande som distan-serande. I varje möte görs, i det här fallet, etnicitet på vissa sätt och inte på andra, beroende på de omständigheter som kännetecknar just denna situation, och ingen situation är mer sann eller autentisk än någon annan, utan utgör en del av hela det samlade spektret.

Förutsättningar för möten

Vi ska uppehålla oss en stund vid frågan om varför familjer med utländsk bakgrund i så liten utsträckning kom till Barnens kulturrum, trots att det fanns en vilja till möten från så många håll, och återvända till begreppet praktikgemenskap. En praktikgemenskap kännetecknas av *görande*. Det går att tala om gemenskap i generell bemärkelse, till exempel att vi känner gemenskap med människor som har liknande bakgrund, erfarenheter eller livssituation, men en praktikgemenskap definieras på ett snävare sätt. Här är det själva görandet och det lärande som försiggår, som skapar gemenskapen, i vårt fall görandet av föräldraskap. De föräldrar vi har träffat i kulturaktiviteter och på öppna förskolor gör föräldraskap på en mängd olika sätt i tal och handling, i de ämnen de tar upp och de åsikter och synpunkter de förmedlar, liksom i det sätt de förhåller sig till sina egna och andras barn och till de andra föräldrarna. En praktikgemenskap förutsätter inte bara aktivt deltagande utan också delaktighet, det vill säga möjlighet

att ha inflytande över det som sker i gruppen. När vi betraktar gemenskap och lärande som något som aktivt görs i ett konkret sammanhang blir det lättare att förstå varför vissa handlingar uppstår och inte andra. Det räcker inte med att föräldrar och barn är intresserade av till exempel läsning eller musikskapande. Om den aktivitet som erbjuds inte kan kopplas ihop med människors befintliga praktiker och sociala sammanhang, så kommer den inte att kunna engagera de familjerna.

När vi har diskuterat frågan om den bristande etniska mångfalden i kulturaktiviteter med olika aktörer har vi fått förklaringar som anknyter till olika delar av ett sådant helhetstänkande. Några förklaringar handlar om invandrarna själva. Argumenten handlar då om att nyinflyttade från andra länder inte har någon vana vid allmänna bibliotek och museer och att tröskeln till kulturinstitutioner därför är högre för dem än för Sverigefödda föräldrar som vuxit upp med folkbibliotek och med teaterbesök på skoltid. Ett annat skäl som förs fram är att invandrade från vissa kulturer ofta umgås i stora grupper av släkt och vänner och därför inte behöver organiserade aktiviteter på samma sätt som svenskarna med sina kärnfamiljer. Eller att det är en trygghet att vara med sina egna i den egna stadsdelen, särskilt för dem som kommer från förhållanden som är mycket olika de svenska. I denna typ av argument föreställer man sig alltså en svensk normalitet, där kulturinstitutionerna och deras verksamheter har en given form som passar bättre eller sämre beroende på människors eller familjers *individuella* egenskaper.

En annan förklaring tar sin utgångspunkt i kommunikation och gäller huruvida informationen om de kulturaktiviteter som ordnas har nått fram. Av de föräldrar vi träffade i Barnens kulturrum hade många fått information om aktiviteterna muntligt via kompisar, släktingar, arbetskamrater, någon annan i föräldragruppen, eller en sköterska på Barnavårdscentralen. Andra hade fått skriftlig information på Barnavårdscentralen, Stadsbibliotekets hemsida eller lokaltidningen och ett par stycken hade varit med på tidigare aktiviteter och fått information den vägen. Ingen av de fyra föräldrarna som vi intervjuade i SFI-klassen hade hört talas om Barnens kulturrum, men de båda Somaliafödda mammorna kände till Lördagsbarn och en av dem hade varit på en föreställning med sin familj. Av ovanstående är det lätt att se att det är värdefullt med ett kontaktnät och/eller förmåga att ta till sig skriftlig information på svenska för att få information om kulturaktiviteter. ”Den bästa reklamen går genom munnen”, som en Sverigefödd förälder uttryckte det. Förklaringen hamnar här alltså mer på en *organisatorisk och strukturell* nivå, där infödda svenskar gynnas i förhållande till

nyinflyttade och lösningen blir att hitta former för informationsförmedling som inkluderar alla familjer.

En tredje förklaring till att familjer med annat ursprung än svenskt var sällsynta på Barnens kulturrum står att finna i de platser dit aktiviteterna lokaliseras. Våra informanter gav ett par exempel som visar på betydelsen av detta. Det ena var att Kulturskolan öppnat filialer ute i stadsdelarna, vilket bland annat inneburit att en skola i en stadsdel hade ökat antalet elever i Kulturskolan från tio till 200. Det andra exemplet var den tidigare nämnda öppna förskola som även lockade föräldrar och barn från andra stadsdelar. I det sammanhanget väcktes frågan om förhållandet mellan de verksamheter som bedrivs av Borås stad och av de enskilda stadsdelarna, som var och en bygger upp sina lokala identiteter. Det kan ju vara så att föräldrar och barn inte anser det nödvändigt att söka sig till centrum om det finns tillräckligt intressanta aktiviteter i närområdet. Denna förklaring handlar alltså om *lokaliseringen* av verksamheten.

En fjärde förklaring berör de aktiviteter som erbjuds på platsen. Genomgående har vi sett ett svenskt kulturarv förmedlas i såväl Barnens kulturrum som i de öppna förskolorna i olika stadsdelar. Det tycks finnas en uppsättning sånger och ramsor för förskolebarn som traderas både från en generation till nästa och mellan föräldrar i samma generation. Vi båda forskare som är födda på 1950-talet lärde oss nya sånger och ramsor samtidigt som vi kände igen sånger från våra egen barndomar och vi träffade båda på sånger och ramsor från vår tid som småbarnsmammor på 80-talet. En fråga som diskuterades i intervjuerna var om man skulle ha ett större inslag av barnkultur från andra länder. De ansvariga för barnverksamheten Miini på Stadsbiblioteket i Göteborg hade erfarenhet av att sagostunder på andra språk än svenska var en aktivitet som inte hade fungerat. Däremot hade skollovsaktiviteter med ett specifikt land eller världsdel som tema lockat barn från olika håll i staden. De menade också att Stadsbiblioteket är attraktivt för hela familjen eftersom där finns ett brett utbud av medier för hela familjen, till exempel datorer, skrivare och tidningar på många språk. Men det betyder inte att det bara är ursprungslandets kulturprodukter som är intressanta. En förskolegrupp från en stadsdel med många utlandsfödda hade till exempel bett att få komma till Miini och sjunga och ramsa på svenska, eftersom ingen personal på deras avdelning var född i Sverige. Även bland utlandsfödda föräldrar i Borås såg vi ett intresse av att deras barn skulle ta del av en svensk kulturskatt. Denna fjärde förklaring handlar alltså om *inhållet* i verksamheten.

På frågan om varför Barnens kulturrum har svårt att locka familjer med

annan bakgrund än svensk finns således svar från olika infallsvinklar. För det första kan vi, på en helt basal nivå, ifrågasätta om informationen om aktiviteterna på Barnens kulturrum nått fram till alla. Om informationen är utformad och förmedlas på ett sätt som förutsätter goda kunskaper i svenska och/eller tillgång till informationskanaler kopplade till arbete eller andra befintliga nätverk, utesluts automatiskt de som inte uppfyller dessa kriterier. Det blir på så vis en strukturell diskriminering, där de som inte har informationen aldrig ges möjlighet att få den.

Ett annat svar utgår från en förståelse på individ- eller familjenivå och handlar om vad de efterfrågade familjerna har för preferenser och förförståelser och i vilka former de redan organiserar sig. Här kan det vara viktigt med en stor försiktighet, så att inte människor grupperas utifrån etniskt eller religiöst ursprung och förväntas ha ett enhetligt förhållningssätt. En tredje förklaring är av logistisk karaktär och uppmärksammar det faktum att det är lättare att ta sig till en aktivitet som ligger nära än en som kräver ett resande av något slag, om än inte så långt. Det handlar också om att den plats som ligger längre bort måste erbjuda någon form av mervärde för att vara lockande. För det fjärde kan vi inta en konkret och pragmatisk hållning och fokusera på aktiviteterna i sig och det innehåll som erbjuds föräldrar och barn. Med utgångspunkt i praktikgemenskap kan vi se att alla de här faktorerna är viktiga. Om en praktikgemenskap ska uppstå krävs *individer* som har en vilja att delta med likasinnade i ett gemensamt intresse; en *form eller struktur* för denna gemenskap att formeras i; samt en *plats* som är funktionell och lätt att ta sig till och ett *innehåll* som tillhandahåller material för det lärande och gemenskapande som ska kunna ske. Meningserbjudandet måste kort sagt vara inkluderande.

Hur möten kan underlättas

I diskussionerna om segregering och integration fick vi också ta del av förslag på förändringar och förbättringar för att underlätta möten mellan föräldrar och barn med olika bakgrund. När det gällde i vilken *form* informationen ska ges föreslogs till exempel att arrangörerna går ut i verksamheterna och bjuder in eller skickar riktade inbjudningar till olika ställen för specifika aktiviteter. Biblioteket, som är den institution som har lägst tröskel till kulturen, kan fungera som inkörsport, genom att föräldrar som kommer dit blir personligt inbjudna, föreslog andra. En annan möjlighet som nämndes var att bjuda in personer i grupp första gången, till exempel via Familjecentralen eller förskolan. Många poängterade också den unika roll som Barnavårdscentralen har, genom att den når i stort sett alla föräld-

rar. Här, menade de, skulle information ges muntligt, helst av personal som förmedlade entusiasm, och den skriftliga informationen skulle ges även på andra språk än svenska. Man måste få en inbjudan för att man ska känna sig välkommen, poängterade en förälder. Ledaren för aktiviteterna i Barnens kulturrum betonade att det är viktigt att fånga upp dem som faktiskt kommer, så att de känner sig sedda och vill återkomma. Svaren ger också ledtrådar till hur informationen kan förbättras. Det kan behövas mer än ett anonymt anslag eller en annons på en hemsida för att nå dem som inte redan har ögonen öppna efter just de här aktiviteterna.

Frågan om *platsen* för verksamheten togs framför allt upp av de tjänstemän och politiker som var verksamma inom kulturområdet. De ansåg att man måste söka sig dit där människor är, men att det också gäller att hitta en balans, så att invånarna kan utnyttja sitt närområde med till exempel stadsdelsbibliotek samtidigt som de ser vinsten med en verksamhet som Barnens kulturrum.

Frågan om *innehållet* var den som genererade mest förslag och idéer bland de intervjuade. De förslag vi fick från såväl föräldrar som personal som var engagerade i kulturverksamheter handlade dels om att erbjuda aktiviteter som alla föräldrar och barn kan känna sig hemma i, dels att göra besökarna delaktiga i utformningen av aktiviteterna. Förslag som kom upp var att ha internationella dagar, där man presenterar sånger, dans, musik, mat, berättelser och hantverk från olika länder och att bjuda in barnboksförfattare från andra länder och presentera barnböcker på andra språk. Att ha personal med invandrarbakgrund som kan bidra med kompetens på musik, dans och ramsor, var ett annat förslag. ”Det mångkulturella samhället ska synas”, som en förälder sa. Som våra informanter beskrev sina förslag förstod vi det som att just kontinuitet var en nyckel för att det skulle lyckas. En Sverigefödd mamma mindes sin egen barndoms FN-dagar, där hon fått stifta bekantskap med andra länders kultur och hon berättade entusiastiskt om ett pågående kulturintegrationsprojekt i Borås, som hennes sons förskola deltog i, där de var ute i stadsdelarna och lärde sig om olika kulturer. En Somaliefödd mamma hade erfarenhet av en kommunal verksamhet på en ort, där hon bott förut. De träffades en gång i veckan och personer från olika länder turades om att stå för värdskapet.

Kulturen, den somaliska, hur vi spelar, hur vi sjunger, eller när det är bröllop. En torsdag, det är somaliska, andra torsdagar det är arabiska, serbiska, alla. [...] Det var också nån kvinna eller nån man som kom och gjorde något roligt för barnen, sjunger och gör teater. [...] Och det är bra också om barnen träffas. För de har mycket kunskaper, de diskuterar med varandra och barnen brukar fråga varandra

mycket. Till exempel en svensk är bättre på kulturen eller att skriva eller att sjunga och mitt barn kanske är duktig på att spela fotboll. De ska vara tillsammans och hjälpa varandra för att de är kompisar, och sedan ger de varandra tips. (Intervju med mamma).

Hennes 5-åriga son trivdes gott med de här aktiviteterna, berättade hon. Där träffade han kompisar från andra länder och även från Sverige. Tanken att det är kulturaktiviteten som för samman personer och familjer och att möten människor emellan kommer på köpet, lyftes även av initiativtagarna till Barnens kulturrum, som vi såg i kapitel 2.

I den här genomgången har vi sett att en mötesplats för alla byggs av många olika element och att människor, rum, plats och aktiviteter samverkar på sätt som kan främja möten, men som också kan bidra till fortsatt segregation.

PLATS FÖR MÖTEN

På de platser där kulturaktiviteter för barn ordnas sker möten av olika slag, mellan människor i olika åldrar och professioner, mellan människor och rum och mellan människor och materiella och immateriella produkter. Hur dessa möten gestaltas beror på alla dem som ingår, även tingen, vilka kan benämnas aktörer genom den påverkan de utövar på sin omgivning. Rummet och tingen innehåller erbjudanden; de tilltalar oss och bjuder in till interaktion med våra kroppar. En bok kan inbjuda till läsning, bläddring, rivande eller avsmakning, beroende på bland annat vilken ålder den människa har som möter boken. En tom, slät golvyta kan inbjuda till krypande, springande eller dans; stora kubformade kuddar kan locka till stå- och gåövningar, byggande och klättrande. Tingen och rummet medverkar också till att organisera de mänskliga mötena. Vi såg till exempel att när barn lekte tillsammans formades leken utifrån det lekmaterial som fanns: en spottlek där de lutade sig över ryggstödet på en soffa, en ge- och ta-lek med läderlöv eller en bollek vid rutschkanan.

Platser som Barnens kulturrum och öppna förskolor genererar specifika sätt att vara förälder. Miljön är barnanpassad och aktiviteterna centrerade runt barnen, vilket ger föräldrarna uppgiften att stödja och underlätta snarare än att styra och begränsa. Det ger också utrymme för föräldrar att interagera sinsemellan och utveckla praktikgemenskaper inom vilka lärande och inskolning i föräldraskapet sker. Här kunde vi bevittna hur föräldrarna agerade utifrån de tre modrandemålen att skydda barnet, stödja barnets utveckling och skola in det i det sociala kollektivet. Med utgångspunkt i de kulturaktiviteter som var utgångspunkter i Barnens kulturrum, men även

utgjorde inslag i de öppna förskolorna kunde vi lägga till ett fjärde mål som innebär att skola in barnet i ett kulturellt kollektiv. Här handlade det om att bli förtrogen med ett kulturarv i form av berättelser, sånger och ramsor, men också att lära sig hur man uppträder som publik och som deltagare i en kulturell aktivitet.

I förra kapitlet skrev vi om vilka faktorer som hade betydelse för att en plats som Barnens kulturrum skulle uppfattas som attraktiv av föräldrar med små barn. Det skulle vara en fysiskt, funktionellt och psykologiskt bekväm plats, en flexibel plats med möjlighet för samvaro med andra föräldrar såväl som att umgås bara med det egna barnet. En plats som erbjuder publika verksamheter och samtidigt har utrymme för den sociala interaktionen mellan familjemedlemmar kan betecknas som en sorts hybrid mellan det privata och det allmänna, ”a ’private-in-public’ space”, vilket biblioteken ofta är (Viseu et al 2006:648). En sådan plats ger utrymme för aktiviteter som inte nödvändigtvis är målinriktade. Det är en plats där man bara kan ”hänga”. Nichols (2011) jämför biblioteket med en kommersiell miljö, som tilltalar besökaren som kund och har låg tolerans för ickeköpande beteende. Men även en kulturell miljö som till exempel en teater eller ett museum, som tilltalar besökaren som kulturkonsument, begränsar besökarens handlingsutrymme till vissa ageranden och dessa är också tydligt inskrivna i den fysiska miljön. Öppna eller stängda dörrar, breda eller smala passager, små eller stora ytor, tillgången till möbler att sitta på eller stå vid, belysning, blickfång m.m. bidrar till att underlätta vissa rörelser och handlingar och försvåra andra. Här kan vi alltså tala om en spatial disciplinering av människors kroppar som utan att någon behöver uttala det, förmedlar hur man betar sig som en passande kulturkonsument (jfr Pike 2008).

Medan det finns många platser i samhället som tilltalar människor utifrån en specifik roll – till exempel kund, patient, elev eller yrkesroll – innebär en flexibel plats med många möjligheter till agerande en större möjlighet till delaktighet. På en sådan plats tilltalar människor snarare som medborgare, det vill säga som individer som deltar i samhällets angelägenheter och bidrar till dess utveckling. Att även barn är medborgare är en bärande tanke i barnkonventionen. Vi återkommer till begreppet medborgarskap i kapitel 6. Men först ska vi fördjupa diskussionen om lek och lärande i relation till barns delaktighet i kulturverksamheter.

Kapitel 4. I samspelet: leka, lära, arbeta

I det här kapitlet undersöker vi samspelet mellan lek, lärande och arbete och hur delaktighet kan komma till uttryck genom detta samspel. Begreppen lek, lärande och arbete kan vara svåra att hålla isär; arbete kan vara lustfyllt, lek kan vara krävande, och lär – det gör vi i alla sammanhang och både på gott och ont. Vi inleder med att titta närmare på de tre begreppen för att spegla dem i en institutionell kontext och för att visa hur vi ska använda dem i relation till barns delaktighet.

Idag finns en utbredd uppfattning om lek som lärandets redskap vilket kan spåras i den aktuella debatten om skolbarns bristande kunskaper som målas upp som ett hot mot nationens ekonomiska utveckling. Lek ses i detta sammanhang som ett sätt att förmå barn att lära sig ”rätt saker” enligt en vuxen nationalekonomisk agenda. I flera akademiska discipliner tas lek i anspråk som ett redskap för att nå andra syften. Psykologer och biologer undersöker lek i relation till barns utveckling och pedagoger undersöker lek som verktyg att nå skolans lärandemål. Psykoanalytiker tenderar att fokusera på lekens roll i barns emotionella utveckling. Sociologer och antropologer undersöker hur barn genom lek utvecklar förståelse för andra människor och lär sig sociala normer och roller. I det här kapitlet närmar vi oss lek som en aktivitet med ett egenvärde där barns medfödda lust utgör drivkraften att skapa mening i världen. Förmågan att leka kan däremot kräva både arbete och lärande. Barnkulturforskare Beth Juncker argumenterar starkt för en sådan syn på lek och hävdar:

Vi leker aldrig för att lära! Vi lär för att kunna leka, för att kunna öppna den kulturella verkligheten, blir drabbade av glädjen, samvaron, upptagenheten, sorgen – att suga åt oss. Det vi söker här styrs av personlig lust och personligt intresse. (Juncker 2010:261)

Juncker argumenterar för en syn på lek som ett vardagsetetiskt fenomen gemensamt för alla människor i alla åldrar och därmed inte som en aktivitet eller förmåga förbehållen barn. Om vi kopplar lek endast till barnom riskerar vi att positionera barn som blivande vuxna, det vill säga de

som fortfarande leker. Medan barns lek ibland avfärdas som en ytlig och tidsfördrivande aktivitet hävdar lekforskarna Bishop och Curtis (2001) att barns lektraditioner ofta visar på kreativitet, konstnärlighet och komplexitet, att de är både ärvda och improviserade, regelstyrda och anpassningsbara, kollaborativa och konkurrenspräglade samt universella och lokala. I sin antologi om barns lek visar barndomsforskare Bragg & Kehily (2013) att lek är kulturellt situerad och reflekterar det vuxna samhällets strukturer och värden. Lek kräver därmed en kulturell kompetens där ”lekmönster, berättarmönster, rörelsemönster, sångmönster, improvisationer – och förmåga att använda dem” ingår (Juncker 2010:257). I en sådan beskrivning framstår lek som någonting långtifrån intuitivt och som en processinriktad och dynamisk rörelse, men en rörelse som inte nödvändigtvis har något bestämt mål eller syfte bortom själva leken.

En parallell kan dras till Olssons (2009) forskning om yngre barns lärande där hon lyfter fram just lärande som rörelse och experimenterande; processer som är öppna och pågående och drivna av lusten (”begäret”) som genereras inom specifika situationer. Deleuze och Guattari, som Olsson citerar, är kritiska mot en förståelse av begär som något som uppstår som reaktion på en brist. För dem är begäret positivt och produktivt och uppstår så snart det finns en relation mellan två storheter. Det intressanta är inte vad en sådan sammansatt enhet, ”assemblage”, är eller vad den betyder, utan hur den är kopplad till andra assemblage och vad som händer i dessa kopplingar (Deleuze & Guattari i Olsson 2009). Olsson är för övrigt kritisk mot begrepp som lärandemål och utvecklingsstadier som i sig, menar hon, hindrar rörelse och viljan att experimentera i förskolekontexter.

Lärande är alltså ett begrepp som inte alltid har en positiv innebörd. Pedagogikforskare Roger Säljö (2005: 27–28) påpekar att lärprocesser kan vara djupt nedbrytande och farliga och exemplifierar med människans förmåga att uppskatta och använda droger av olika slag. Vi lär oss också fördomar och att slösa med jordens resurser. Det intressanta, menar Säljö, är inte *hur* människor lär sig något utan *vad* de lär sig i de olika situationer de ingår i. Om lärandet till exempel går ut på att anpassa sig till normer och om det finns fördefinierade mål eller förväntade resultat då ”stelnar livet i oändlig repetition”, menar Dahlberg och Moss (2005: 116). I sådana processer blir dikotomin mellan barn och vuxna tydlig, då det vanligtvis är vuxna som formulerar de lärandemål som barn ska sträva mot. En syn på lärande som rörelse och experimenterande som drivs av lust och nyfikenhet ligger nära en definition på lek som också är lustdriven och utforskande. Olsson (2009) resonerar att öppenhet mot barns lek och lärande kan föra

samman vuxna och barn i gemensamma projekt där kravet på de vuxna blir lyhördhet och mottaglighet gentemot barns experimenterande. De vuxnas uppgift i en experimenterande och dynamisk syn på lärande blir att erbjuda ett kunskapsstoff eller inspirationsmaterial som både barn och vuxna kan arbeta förutsättningslöst med.

Lek och lärande har också en relation till arbete. I kulturaktiviteter för barn skapar kvalificerade medarbetare förutsättningar för lek och lärande till exempel genom att inreda ett möjliggörande rum, och genom att erbjuda stimulerande material och utmaningar. För att kunna delta i aktiviteterna arbetar föräldrarna eller deras närstående (till exempel mor- eller farföräldrar) med logistiken, de håller reda på tiderna, de transporterar barnen till olika platser, de ser till att barnen är mätta och utsövda och de håller ett vakande öga på deras säkerhet. Barnens närstående arbetar för att uppfylla modrandets mål som vi har lyft fram i tidigare kapitel, det vill säga de för samman sina barn på medvetna sätt för att barnen ska bli sociala. Genom att umgås – och barn umgås genom lek – lär barnen sig att ta hänsyn till andra. Barnen arbetar när de strävar efter att leva upp till sina föräldrars förväntningar och när de försöker finna sig i att bli disciplinerade. Sociologen Jens Qvortrup (1994) synliggör dessutom att barn genom sitt arbete, exempelvis i skolan, bidrar till samhällets utveckling, inte enbart i egenskap av en investering för framtiden utan också genom att skapa möjligheter på arbetsmarknaden för vuxna som till exempel är pedagoger eller barnbibliotekarier. Det sker ett samarbete mellan de professionella, barnens närstående och barnen själva i arbetet att skapa miljöer där utvecklingsorienterade kulturella verksamheter kan erbjudas. I sådana miljöer kan delaktighet främjas. I de följande avsnitten tittar vi närmare på hur samspelet mellan plats, ting, barn och vuxna bidrar till barns lek och lärande och hur förutsättningar för delaktighet skapas eller begränsas.

LEK, LÄRANDE OCH SAMSPEL MED PLATS OCH TING

Som utgångspunkt för en vidare diskussion av delaktighet i relation till samspelet mellan lek, lärande och arbete använder vi material från deltagande observationer på Barnens kulturrum, en förskola och på några aktiviteter som ordnades för förskolebarn av Konstmuseet och Borås museum. De aktiviteter vi observerade var en skulpturvandring i stadens centrum arrangerad av Konstmuseet och "En magisk upplevelse", en rundvandring med temat det övernaturliga i folktron, som anordnades av Borås museum. I analysen av materialet framträder lek, lärande och arbete i olika dimensioner, vilket gör delaktighet mer eller mindre möjlig. Delvis påverkas samspelet av spänningen som uppstår mellan barns lekfullhet, lust och vilja och

de vuxnas behov av att reglera, undervisa och förutse. Det händer då att mellanrum och flyktlinjer uppstår där en gemensam vilja att utforska och skapa något nytt blir synligt. Med uttrycket att ”skapa något nytt” menar vi situationer där barn, vuxna, ting, idéer och platser kommer samman i oväntade eller oförutsebara konstellationer och där drivkraften i aktiviteten som utvecklas kan beskrivas som lust.

Sociologen Lyn H. Lofland (1973) har forskat mycket om människors möten på offentliga platser. Hon hävdar att vi under barndomen lär oss att skilja på olika platser och om vad som får göras på varje plats:

Genom exempel, uppmaningar och tillrättavisningar lär föräldrar sina barn att lekplatser är platser där man leker [...]; att bibliotek är platser där man läser, inte platser där man får skrika, och att man måste lära sig att skilja sådana platser från varandra. (Lofland 1973:101-2, *vår översättning*)

Varje plats har, med andra ord, egna sociala praktiker som vi lär oss genom interaktion med andra som bevistar platsen och för barn är det ofta en fråga om disciplinering. Barn som kommer till en plats som är ny för dem behöver tid för att uppfatta platsens möjligheter och begränsningar. De ”stannar i dörröppningen”, som en pedagog i referensgruppen för Barnens kulturrum uttryckte det, och ”barnet ställer sig frågan: Vad är det här? Var har jag hamnat?” (Intervju med pedagog i referensgruppen). Det kan också finnas en vilja hos barn att själva definiera platsen och tingen som finns där, som exemplet nedan visar. Exemplet är hämtat från ett besök på en förskola då 4–5-åriga barn leker ute på gården:

Lenita ritar något i sanden, jag frågar vad det är. ”En fisk”. Har du sett en sådan fisk? frågar jag. ”Ja, där”, säger Lenita och pekar. Vi går dit hon pekar och då ser jag att någon har ställt ut ett akvarium bredvid en buske. Det är tomt sänar som på akvariegrus och lite vatten. Lenita tar en pinne och börjar peta i gruset för att leta efter fiskar och snart kommer ytterligare barn och hjälper till att gräva och leta. De fantiserar om vart fiskarna har tagit vägen. ”Någon kanske har ätit upp dem.” ”En katt!” ”Ett spöke!” (Fältanteckning, förskolan)

Barnen höll på länge med leken vid akvariet och grävde i bottengruset med stor frenesi. Vid ett annat tillfälle lockades några pojkar av en ventilationstrumma:

Zakaria leder vägen till ett gallerlock på tomten, det vill han fotografera. Det är av järn och ligger upphöjt i gräsmattan, det luktar gammalt tvättrum. Varm illaluktande luft pyser upp. Det är spännande. Barnen poserar på locket, jag får fotografera eftersom Zakaria vill vara med på fotot. (Fältanteckning förskolan)

I våra observationer på förskolan var vår utgångspunkt att undersöka hur barnen tog rummet, tingen och människorna i anspråk. Lekplatsen som stod till förfogande för de här barnen var av en ordinär typ med gungor, sand, rutschkana och klätterställning, men barnens lekar sträckte sig långt utanför dessa redskaps användningsområde. Vi slogs av hur ofta barnens intresse fångades av sådant som en vuxen bara skulle gå förbi och kanske inte ens se. Det kunde vara ett litet blad med formen av en fjäril, eller den skräpiga, igenvuxna ytan på andra sidan staketet som var full med pinnar vilka barnen skulle kunna "bara förstöra med" som en 5-årig pojke långtansfullt beskrev det, eller, som här, ett gammalt akvarium som någon dumpat på lekplatsen. Att denna lekmöjlighet undgick även de erfarna förskollärarna är inte så konstigt. Kanske kan det vara så att det som är ointressant för vuxna och odefinierat av dem i sig är skäl till att det utgör en lockelse för barnen. I sin artikel om relationen mellan barndom och oordnade platser (platser som vuxna inte har gjort anspråk på) argumenterar Cloke och Jones (2005) för en syn på barndom som "other" det vill säga annorlunda. De menar att barns förmåga att ta i anspråk platser och ting som vuxna har negligerat eller avspärrat för barn representerar territorier som barn kan kolonisera (även om det endast är i fantasin) och där de kan leva ut sin "otherness to adult ordering and adult expectations" (ibid: 330). Hangaard Rasmussen (2002) skiljer mellan "platser för barn" och "barns platser", där det första är de platser som vuxna tilldelar barn och det senare är de platser som barnen själva utser för sin lek och som befinner sig utom vuxnas omedelbara kontroll. Ett tredje exempel på detta kommer från hösten 2011, då det pågick en verksamhet i Textilmuseet i Barnens kulturrums regi, som vi inte hade möjlighet att följa. De museipedagoger som deltog där kunde berätta att när några barn fick gå och undersöka lokalerna helt fritt blev de allra mest intresserade av ett bortglömt, dammig och svåråtkomligt vindsförråd.

TRADITIONENS HÄMMANDE EFFEKTER

Rum genomsyras av mening genom de kulturella praktiker som utövas i dem. Olika spelregler gäller i olika miljöer och spelreglerna i institutionaliserade miljöer bygger ofta på starka traditioner. I skolan, till exempel, är det en tradition att lärare presenterar information eller ett ämne för en större grupp samtidigt och under ganska lång tid: det gör man inte så ofta i andra miljöer. Klassrum är därför vanligtvis uppbyggda på sätt som gör att alla elever ser läraren och att läraren har uppsikt över var och en samtidigt. En särskild form av kommunikation påbjuds där en talar och flera lyssnar. Av

tradition har bibliotek också betraktats som lärmiljöer men i bildningens tjänst och de är därför uppbyggda på ett annorlunda sätt; individen ska på eget initiativ kunna ta del av all världens kunskap och då krävs en lugn miljö med möjligheter att dra sig undan till en läsplats eller en plats där några få kan samtala om något som intresserar dem.

Denna skillnad mellan skola och bibliotek kan dock vara på väg att suddas ut. Nichols (2011), som forskar i en australiensisk kontext, hävdar att biblioteket som lärmiljö för yngre barn alltmer börjar likna skolmiljöer och att det satsas resurser på en sådan utveckling. Anledningen är ett växande intresse för att på alla plan förbereda barn för skolan utifrån antagandet att barn som inte har lärt sig skolans sociala koder kommer att hamna på efterkälken i kunskapsinhämtningen. I Sverige, där skol- och folkbibliotek samverkar alltmer och skolbibliotek integreras med folkbibliotek, blir barnbibliotekarier vana vid att ta emot skolklasser. Det finns därför en risk att det blir utbildningssystemets mål som kommer i fokus för arbetet och att de kulturpolitiska målen kommer i skymundan (Johansson 2010). Verksamheter för barn i förskoleåldern, hävdar Nichols, (2011:185), tenderar alltmer att rikta uppmärksamhet på barns socialisering i en skolkultur, bland annat genom att uppmuntra barns självreglering av sina egna kroppar och röster och hur de riktar blicken. Medan det är lätt att se värdet av att barn lär sig att vara uppmärksamma och att ta hänsyn till andra i kollektiva sammanhang finns det också farhågor. Dahlberg och Moss (2005:4) menar utifrån en svensk kontext att det finns en stark tendens i förskoleverksamheter att lägga alltför mycket fokus på ”appliceringen av tekniska praktiker i syfte att reglera barn på effektiva sätt” (*vår översättning*). Här syftar de dels på mättekniker som antas vara objektiva och universella och som används för att bedöma en verksamhets resultat och dels på rutinerisande av verksamheter som på ett objektiva sätt får aktiviteter att ”rulla på” mot ett förutbestämt mål, till exempel produktionen av teckningar på ett bestämt tema. Olsson (2009) påpekar att institutionerna kan hamna i situationer där personalen lägger mer energi på att skapa kompetenta skolelever än att arbeta mer förutsättningslöst med lärande. Säljö (2005: 249) varnar för en annan tendens: att ”institutionaliserade verksamheter riskerar att bli konservativa och får svårigheter att ta till sig nya sätt att arbeta”. Även när önskan att bryta mot traditioner uppstår i en verksamhet kan alltså lokalernas utformning tillsammans med de praktiker som har utvecklats inom dem utgöra ett hinder för utveckling i nya riktningar.

Något av detta erfor vi när vi när vi besökte en förskola med syfte att lära oss någonting om vad barn tycker är roligt att göra. I det följande

utdraget från våra fältanteckningar från förskolan är två flickor i 4-årsåldern upptagna med att utforska tuber med färg som vi har haft med oss. Planen var att barnen skulle måla och berätta om saker de tyckte om att göra. Målningarna skulle vi sedan ta med oss som empiriska material för analys tillsammans med ljud- och filminspelningar. Vi hade en tanke om att utifrån målningar och samtal med barnen få en djupare förståelse för vad Barnens kulturrum skulle kunna erbjuda barn. Det blev inte riktigt som vi tänkt oss:

Darya drar upp ett rosa streck med lim på papperet men sen blir det inte mer på en lång stund. Hon leker med färgerna. Så tar hon alla tuberna i handen: 'Alla färger!' Hon sorterar och plockar ut de färger hon tycker om, rosa och lila. Hon nynnår på *Imse vimse spindel* medan hon organiserar färgerna. Darya övergår till ett pipande ljud och fortsätter att ordna med färgerna och måla lite med guldfärg på sin bild. Efter en stund frågar Frances lite otåligt: "Ska det bli något?". "Vet inte", säger Darya och fortsätter ordna med färgerna. Plötsligt har hon hoppat ner på golvet. "Jag badade", säger hon. Darya hittar en skumgummibit och börjar experimentera med den. Hon spritsar ut färg på den, flera åt gången i en liten hög, som på muffins, och stryker ut på papperet. Hon suddar med skumgummit och sjunger: "Varsågod, varsågod, var-så-go-go-go-god". Mest ägnar hon sig åt att organisera limtuberna fram och tillbaka mellan olika högar och hon instruerar också Frances i var hon ska lägga tuberna. (Fältanteckning förskolan)

Målningen i det här fallet blev en genomblöt, olivbrun skapelse men det gick inte att ta miste på Daryas hängivenhet och koncentration medan hon undersökte färgerna, deras konsistens, textur och effekterna de gav på papperet. Hennes intresse för att först ordna färgerna medan hon mumlade för sig själv om "rosa, mörk rosa, lila, mer lila" skapade ett slags meditativ bubbla omkring henne och fungerade som ett sätt att hålla andra utanför. Det är ett exempel på när lusten (begäret) i Deleuze och Guattaris (1987) mening är en drivkraft som förändrar relationen mellan plats, ting och människor. Situationen ovan är förmodligen ganska ny för Darya; vi var inte de vanliga förskollärarna och vi ställde inga krav på hur flickorna använde färgtuberna – till skillnad från pedagogerna som alltid måste hålla med resurserna – och hon passade på att "slösa" samtidigt som hon genom sin koncentration och sitt nynnande avvärdade eventuella försök från oss andra att begränsa henne.

För Darya var inte produkten slutmålet utan processen och det går inte att peka ut här vad som är lekande och vad som är lärande. Vad som verkade vara viktigt för Darya i den här processen var att hon kunde ta sig

tid att experimentera med färgernas egenskaper och kapacitet. Vi däremot, hade förväntat oss att barnen skulle måla bilder av något de tyckte om att göra. För oss som forskare var inte situationen problematisk i sig, eftersom vi kunde anpassa oss direkt till barnen och även var förberedda på att det oförutsedda kunde hända. Det vi blev medvetna om var att barnen hanterade situationen på en experimentell nivå, och de använde färgerna, färgtuberna, kritorna, papper och oss i ett utforskande av materialets och situationens möjligheter där vi fick släppa vår egen plan och istället följa barnens öppnare linje. I en liknande session med tre andra barn i samma ålder blev en flickas respons på frågan ”vad tycker du om att göra?” en målning där hon med stor energi och glädje visade hela sin familjs ”älsklingsfärger”. Papperet blev en orgie i olika färger där varje färg kopplades till en person flickan tyckte mycket om och som gav hennes målning mening. Oljekritorna som också fanns till hands var dessutom nya och spännande för barnen och även här blev ”produkten” så överlastad med färger att det knappt gick att urskilja vad som var vad.

Det som blev något problematiskt för oss i målningssessionerna med barnen var hur vi påverkades av de förväntningar som fanns inbyggda i den pedagogiska miljön: man slösar inte med färger, som ansvarsfulla vuxna hade vi en känsla av att vi inte borde bryta mot förskolans normer och vi ville inte heller äventyra vårt förhållande till personalen. Nichols (2011) pekar på samma problematik i relation till en pysselverkstad på ett bibliotek där slutmålet var att varje barn skulle få med sig hem en representativ och igenkännlig nyckelpiga. Nichols synliggör det normativas subtila inflytande i en episod där en förälder inte brydde sig om att nyckelpigan inte blev ”färdig” och lät bli att begränsa sin dotters njutningsfulla slösande med klister: ”flera av mammorna tittade ogillande på [flickan] då och då, och sedan tittade de på varandra men lät bli att lägga sig i” (ibid:184, *vår översättning*).

I den förskola som Olsson (2009) studerade, arbetade pedagoger och forskare tillsammans för att hitta sätt att motarbeta den rigiditet som institutionaliseringsprocesser ofta bär med sig och som innebär att barn tämjs. Genom fokus på lärande som rörelse och experimenterande menar Olsson att vuxna kan ta barns inneboende drivkraft på allvar, det vill säga barns egna teorier och agendor i mötet med tingen och människorna omkring dem. I samspelet kring barnens experimenterande med färger i vår studie producerades kunskaper om färg, diskussionsämnen och sätt att anta både vuxen- och barnsubjektiviteter. Det vi lärde oss i vårt experimenterande tillsammans med förskolebarnen var att barnen uttryckte vad de tycker om att göra här och nu – i denna pågående stund: ”måla!” sa flickan som

fokuserade på familjens älsklingsfärger. Ett sätt att behålla en verksamhets flexibilitet som föreslås av Olsson (2009) är att som professionell förhålla sig öppen inför nuet. Detta kommer till uttryck i visionen om Barnens kulturrum i Borås (och förmodligen också i visioner om pedagogiska verksamheter). ”Det handlar bara om att utforska nya sätt att utmana barnen på varje gång de kommer”, som en pedagog i referensgruppen uttryckte det och fortsatte:

[Det handlar om att] lyssna in vad barnen säger om rummet, vad de har för tankar om platsen, att leka med de diskussionerna, att samtala, även checka av med de minsta, hur rör de sig i ett tomt rum? Vad tar de till sig? Man ska vara lyhörd för vad de gör [...]. Man ska vara genuint lyhörd inför barnen, det är på det sättet som man som vuxen börjar ana vad man kan göra med rummet, vad man kan föra in för saker. (Intervju med pedagog i referensgruppen)

Citatet ovan handlar om hur de professionella kan, genom lyhördhet inför barns lekande och lärande, säkra en verksamhets flexibilitet. Olsson till exempel förespråkar att verksamheter planeras så att flyktlinjer *kan* öppna sig – det vill säga möjlighet för alla, inklusive tingen, att inta nya positioner. Delaktighet framstår då delvis som ett resultat av lyhördhet då skapandet av rummet och dess erbjudanden blir ett gemensamt projekt.

ROLLSPEL, REKVISITA OCH POPULÄRKULTUR

Rollspel är en lekform som röner stort intresse inom utvecklingspsykologi (Øksnes 2010), och forskare menar att rollspel är avgörande för barns utveckling av empati, för att lära sig sociala roller och för att utveckla språket (e.g. Edenhammar & Wahlund 1990, Katz 2004). ”Sociodramatisk spel” är ett begrepp som används för rollspel i låtsassituationer (Bragg & Kehily 2013). I våra observationer såg vi barn i 2–3-årsåldern leka rollekar som korvkiosk och affär. På *Tummetott* såg vi också en flicka i denna ålder som lekfullt prövade att vara någon annan, genom att fråga andra vad de hette och sedan hävda att hon själv hette så:

”Vad heter du?” ”Anna”, ”Nej, *jag* heter Anna!” Någon annan frågar henne vad hon själv heter. ”Ellen” säger hon. Den riktiga Ellen betraktar henne tankfullt. ”Ida” säger hon lite senare och senare ”Klara, heter jag!”. (Fältanteckning, Barnens kulturrum)

Kanske kände hon efter hur det var att vara någon annan än hon själv. Hennes experimenterande med de andra barnens namn initierade hon själv och hon lyckades även med sina upprepade frågor provocera ett annat

barns förälder som snäste åt henne: ”Han heter fortfarande Rasmus!”. De äldre barnen som vi träffade på förskolan lekte filmare, lejon, karatemannen, prinsessor, poliser och tjuvar m.m. Exemplet med akvariet tidigare i kapitlet visar också hur barnen använde de redskap som fanns till hands, till exempel sand, pinne och vatten när de var utomhus.

De saker och frågor som vi forskare kom med kunde också initiera lek. Vid ett tillfälle bad vi barnen att hjälpa oss förstå hur det är att vara barn genom att visa oss vad de lekte och platser där de tyckte om att leka. De tog sig an uppgiften med allvar och våra digitalkameror visade sig vara mycket användbara, inte bara för vår egen dokumentation, utan också som kontaktskapare med barnen och som ett verktyg för att göra barnen delaktiga i forskningen när vi lånade ut en kamera till dem. Tidvis var det stor trängsel kring kamerorna när barn ville titta på foton eller själva ta bilder. Följande fältanteckningar beskriver några tillfällen där barnen visade oss sina utomhuslekar på förskolans lekplats. Vi observerade och hade kameror med oss:

Pojkarna är igång med en tafattlek. Zakaria jagar Aydin och får tag i honom. ”Jag fick tjuven!”. Lekarna går ganska vilt till. ”Jag ska döda dig!” ropar Zakaria och i nästa stund är han ”Eldmannen” som sprutar ut eld ur både mun och händer, ser det ut som. Strax efter är han ”Lejonmannen” som ryter högt för att skrämmas. (Fältanteckning förskolan)

Aydin, Zakaria, Farid och Ibrahim leker vid stenarna. Pojkarna jagar varandra och låtsas slåss, Aydin vill vara ”Kratemannen” och är ganska hårdhänt. Ändå tumlar de runt godmodigt och har kul tills Zakarias läpp börjar blöda. Leken stannar upp och Zakaria säger att han är arg över att hans fingervantar har blivit smutsiga. Hans mamma blir arg om han kommer hem så smutsig, säger han. [...]. Farid föreslår oss att han ”filmbråket”. Han får ta kameran och springer på proffsigt sätt omkring de andra killarna. Han till och med gör en liten volt i luften, kastar sig på marken och börja filma underifrån. [...]. Aydin vill att jag fotar hans lejongap, han vrålar så lungorna nästan spricker. (Fältanteckning förskolan)

Pojkarna skapade ett lekrum där de intog attraktiva roller och byggde upp ett spännande förlopp där de bestämde vad som kunde hända. Att lejon var favoritdjuret hos de här pojkarna fick vi erfara under fältarbetets gång: de lekte lejon, målade lejon, lade pussel med lejon och pratade om lejon. Gemensamt för fantasierna var det farliga, spännande och exotiska. Skeendet var inte bestämt på förhand utan gjordes kontinuerligt och leken kunde när som helst ta en ny riktning. I exemplet ovan stannade leken upp, när en pojke blev skadad. Men genom att åberopa en mammas arbete med

tvätten (och inte blödande läppar) kunde lekens allt våldsammare inslag dämpas utan skuldbeläggning inom gruppen.

De vilda lekarna tog sin utgångspunkt i figurer som förmodligen var medicinspirerade. Men media fanns också med på en metanivå i leken. När leken stannade upp kom Farid med idén att omdefiniera leken till en filminspelning. Farids förslag att filma gjorde att leken ändrade karaktär på endast några sekunder. Även forskaren spelade en roll; i och med att hon var där med en kamera kunde båda två tas i anspråk för att skapa något nytt; en ny konstellation (assemblage) uppstod och en flyktlinje öppnade sig som förändrade handlingsutrymmet för samtliga inblandade; barnen blev filmmakare och forskaren tillhandahöll rekvisitan. Farids rörelser med filmkameran var kompetenta och självsäkra. Han såg ut som en filmare i en actionfilm. De andra pojkarna lät sig filmas, de poserade med sina häftiga ”sparker” för hans skull, de räddade varandra från ”fienden”. En av pojkarna var ett vilt och vrålände lejon som skrämdes och som de andra följaktligen aktade sig för. Farid spelade också ut maktrelationen som kameran gav honom, han registrerade genom att ropa till pojkarna hur de skulle göra för att filmen skulle bli snygg. Han demonstrerade sin förmåga att utöva regissörsrollen precis som barnen visade att de kunde uppträda som skådespelare. De lekte olika roller som kanske i förlängningen hjälpte dem att se världen ur andras ögon och även gav en reflekterande känsla om vilka de är och hur de ses av andra.

Exemplet ovan visar på pojkar som gestaltar traditionella könsroller i leken. Detsamma gäller följande exempel, där två flickor gör kön genom att klä sig utpräglat könskodat. I det här exemplet aktualiseras kön även av förskolläraren. Vi är på vårt första besök på förskolan och förskolläraren har bland annat förklarat att de arbetar med teckenspråk eftersom inga av barnen har svenska som modersmål:

Tre flickor kommer förbi i prinsesskläder och [förskolläraren] ber dem berätta vad de heter. En flicka säger ”Tott” och pekar på sin kompis och säger ”Nott”; alla tre fnittrar förtjust. [Förskolläraren] ler och frågar ”och vad är ni? och gör tecknet för pojke, ”Prinsessor!” säger de bestämt och skrattar. [Förskolläraren] gör tecknet för flicka och tjejerna skrattar ännu mer men går med på att de är flickor. (Fältanteckning förskolan)

Personalen på förskolan arbetade mycket aktivt med språkutveckling utifrån principen att det var av stor vikt för barnen att kunna svenska när de började i skolan. De arbetade dessutom mycket medvetet med att bekräfta barnen och att lära flickorna att ta plats och ta för sig. Vi kan inte uttala oss om huruvida arbetet påverkade barnens uppfattningar om könsroller, men

i fältanteckningen nedan framgår det hur en förskollärare beskriver deras arbete:

De arbetar med temat färg, form, stor-liten med utgångspunkt i barnens hemländers flaggor, som är 11 stycken. Fokus är på områdena kultur, språk, identitet och matematik. [...] Imorgon ska de på biobesök för att lära sig biokultur. De brukar gå på bio en gång i månaden. Men det är inte alla barn som får följa med varje gång, utan vissa. [Förskolläraren] förklarar att de lägger mycket ansvar på barnen själva, att de ska berätta för varandra och lära av varandra. De har ett flexibelt arbetssätt, menar hon, och de jobbar mycket med demokrati. (Fältanteckning förskolan)

Utgångspunkten är att barnen socialiseras in i den svenska kulturen och det är möjligt att barnens uppfattningar om könsroller inte var ett prioriterat område. Det är också tydligt att leken behöver skiftande impulser, impulser som film, kroppskontakt, berättelser, kläder och en lämplig plats, för att sätta igång fantasin. Ett annat sätt att se på leken är i fysisk bemärkelse; pojkar i exemplet springer, hoppar, klättrar, skriker högt och låtsas slåss. De använder alla de stora musklerna, de arbetar med balansen och koordinationen. Flickorna klär ut sig, experimenterar med namn och utmanar på ett humoristiskt sätt förskollärarens förväntan att de ska presentera sig för besökande vuxna. Lek är en betydande del av barns kulturella världar och innefattar en mångfald av inslag på fysiska, sociala och intellektuella nivåer. Den handlar också om maktrelationer, sociala hierarkier inom leken, leksakernas plats och relationen till vuxna. I rollspel och till synes kaotisk lek experimenterar barn och förkroppsligar sina iakttagelser om världen. Barnen visade också att de hade med sig kunskaper om populärkultur som kom till uttryck och som prövades i leken.

LEK, LUST OCH DISCIPLINERING

Vi har i kapitel 2 diskuterat föräldrarnas och andra närståendes syften när de deltar med sina barn i kulturella verksamheter. Nedan granskar vi hur andra pedagoger förhåller sig till barns lek och lärande genom två kulturaktiviteter som vi observerade och deltog i. Dahlberg och Moss beskriver pedagogens utmaning på följande sätt utifrån ett citat av Rinaldi:

Utmaningen är att skapa en kontext i vilken barns nyfikenhet, teorier och forskning är legitimerade och lyssnade på. En kontext där barn känner sig bekväma och säkra på sig själva och där vi samtidigt kan bredda och förlänga barnens horisonter genom att skapa komplexitet i barnens miljö och genom att introducera nya teorier, begrepp, språk och material som verktyg för barnens teoretisering och meningsskapande' (se Rinaldi i Dahlberg & Moss 2005:103-4, *vår översättning*).

Nedan bygger vi på två ganska långa utdrag ur våra fältanteckningar i en analys av samspelet mellan pedagoger, barn och aktiviteter. Vi utgår från citatet ovan om utmaningen som möter pedagogerna när de ska stödja barns meningsskapande i olika situationer.

Skulpturvandringen

De två aktiviteter vi följde var ganska lika i upplägg men skiljde sig åt genom de olika sätt på vilka de vuxna förhöll sig till dem. Vi var främst intresserade av hur barnen gjordes delaktiga i aktiviteterna och här använder vi materialet för att analysera på vilka sätt samspelet främjar och hindrar barns delaktighet. Den första var en skulpturvandring i Stadsparken för förskolebarn i åldern 5–6 år en ovanligt kylig dag i mitten av april. En förskolegrupp på tio barn med två förskollärare mötte upp med en konstpedagog från stadens konstmuseum vid en stor kaninskulptur i parken. Konstpedagogen föreslog att de tillsammans skulle skapa en saga där skulpturerna vävdes in i berättelserna. De kom fram till att sagan skulle handla om ett lodjur, som hette Sofia. Vid varje skulptur presenterade konstpedagogen konstverken på olika sätt.

Konstpedagogen berättar om kaniner, att det finns riktiga kaniner i Stadsparken, att de förökar sig snabbt, och det gör statyn också, för det finns fler kaninstatyer på andra ställen. Barnen lyssnar, men plockar också med stenar och lite annat, och lärarna har hela tiden beredskap för att hålla ordning på dem. [...] Flera barn lyssnar mycket intresserat. Någon har synpunkter. Lärarna påminner om att de måste räcka upp handen. En flicka räcker upp handen för att säga något som inte är svar på en fråga, men hon får inte komma till tals, utan de får svara på de frågor som konstpedagogen ställer.

Vi går vidare längs åkanten till skulpturen *Bodhi*, en blundande man vars huvud och axlar sticker upp ur vattnet. På vägen dit är det intressant att observera hur barnen respektive de vuxna rör sig. Vi vuxna går energisnålt rakt fram i jämn takt, medan barnen hoppar, springer vid sidan av gången nära vattnet, plockar stenar och pinnar, slänger upp pinnar i luften och sparkar på dem m.m. Framme vid statyn får alla barnen sätta sig på bänken, lärarna står bakom. ”Han sover”, säger en flicka. En pojke säger att det kanske är en hel människa nere i vattnet som man inte ser. ”Nej, det vet man inte”, säger konstpedagogen. En annan pojke föreslår att man kan ”snorkla” och ta reda på om den är en hel människa. [...].

Konstpedagogen talar om att mannen mediterar. ”Vet ni vad det är?” Ingen vet. ”Man sitter helt stilla och blundar och man får inte tänka på någonting. Det är jättesvårt”, säger konstpedagogen. Nu ska de få testa, de ska blunda och lyssna på

vilka ljud de hör. Alla blundar, lärarna också, men en pojke öppnar ganska snart ögonen och ser sig omkring, och efterhand öppnar barnen ögonen en efter en. Ett par flickor är kvar till sist. "Vad hörde ni?" Bilal, fåglar, vinden är sådant som barnen hört. "Vad tror ni Sofia hör i djungeln?", undrar konstpedagogen. Vatten som droppar, hur vattnet låter i floden, en apa, möss, en krokodil som slår ihop käkarna (barnet visar med stora armrörelser), är svar som kommer upp.

[...] Nu går vi till Deklination, en stor gul skulptur med runda former. Alla barnen rusar fram, men hindras av konstpedagogen och lärarna, och får ställa sig på behörigt avstånd. Konstpedagogen visar på skylten på marken: "Förbjudet att klättra." "Varför det?" frågar en pojke. "För att det är ett konstverk", säger konstpedagogen. Vad ska hända i sagan nu då? Någon föreslår att lodjuret kommer fram till en stor skulptur liknande den vi har framför oss. "Vad gör lodjuret?" I svaren låter barnen lodjuret göra det som de själva inte får: "Hon klättrade på den." "Hon gjorde märken med sina klor." Konstpedagogen frågar vad de tror skulpturen är gjord av och någon gissar på plast, en annan på järn. Nu får de gå fram och känna. Alla rusar fram, flera barn börjar klättra och hindras av lärarna, som dock inte lyckas helt. En pojke berättar att en gång var det någon som klättrade på statyn "och då kom polisen". Det är svårt att få barnen att bara känna och inte klättra, de får gå tillbaka till platsen ett stycke från statyn och gissa vad det är för material. En pojke kan guld och silver, en annan säger järn. Konstpedagogen får ge en ledtråd: "Tänk på medaljer". "Brons!" ropar flera stycken. En pojke sliter fram en medalj han har runt halsen. En lärare säger åt honom att stoppa tillbaks den och dra upp dragkedjan på sin jacka. "Lyssna på!" uppmanar den andra läraren "så vi blir färdiga!". (Fältanteckning skulpturvandring)

I upplägget på vandringen fanns utrymme för fantasi genom möten med skulpturerna och genom konstpedagogens berättelser. "Man får tycka vad man vill", upprepade konstpedagogen flera gånger, "det är inget som är rätt eller fel." Barnen fick också bekanta sig med begreppet meditera och tillfälle att prova själva framför statyn av den mediterande mannen. Det fanns däremot inget utrymme till lek då lärarna kontinuerligt signalerade att tidsramen för aktiviteten var kort. Det fanns också, åtminstone i början, en strävan hos barnen att göra rätt saker, att ställa sig frivilligt i en halvcirkel, räkka upp handen, vänta på sin tur, lyssna uppmärksam och finna sig i lärarnas uppmaningar. Barnen verkade inte vara ointresserade av skulpturerna, och ibland visade de ett stort intresse, men de var ganska fåordiga överlag. En berättelse tog form under vandringen och summerades till slut av konstpedagogen.

Konstpedagogen berättar nu hela sagan från början till slut; en lärare påpekar högt att de måste vara tillbaka i tid för lunch [...]. Barnen är ganska rastlösa nu, det är

kallt och de har svårt att stå stilla. Två pojkar rusar efter några duvor, en gömmer sig bakom ett träd men lärarna får snabbt ordning på dem. Konstpedagogen berömmar barnen för skapandet av den fina sagan. Läraren säger att imorgon kan de göra en sagobok av sagan, ”Nej!” hörs från flera håll bland barnen. Läraren säger att de kan hjälpas åt att komma ihåg sagan. Konstpedagogen föreslår att de berättar sagan för den andra gruppen på förskolan och att de i sin tur lyssnar på deras berättelse. Barnen verkar tycka att det är ett bättre förslag än sagoboken. ”Där kommer tvåan!” ropar en av lärarna om bussen hem till förskolan. De vuxna tackar och alla går åt varsitt håll. (Fältanteckning skulpturvandring)

Fältanteckningen ovan visar flera aspekter på möten med konst. Förskollärarna var uppmärksamma på tidsgränsen för aktiviteten, som kanske var för snävt tilltagen, och av sitt ansvar för barnens säkerhet på promenaden längs ån, och för att de skulle hålla sig varma och inte ta av sig sina jackor. Barnen utövade ett visst motstånd, de hittade på annat att göra än det påbjudna och lodjuret fick göra det de inte fick göra. Barnen erbjöds ändå ingångar till konstupplevelser av konstpedagogen; de fick nya begrepp och möjligheter till dialog och meningsskapande genom fantasin. Samtidigt fick de också lära sig att konst ska betraktas på ett visst sätt – genom ögonen och inte genom kroppen, vilket visade sig vara svårt för barnen att acceptera.

Konsten att titta på konst

Skolningen av barnen under vandringen kan beskrivas som ett exempel på vad Haggren m. fl. (2008) kritiskt kallar för produktionen av passiva åskådare. Det fanns en spänning mellan konstpedagogens skapande av meningserbjudanden samt försök att skapa dialog och lärarnas, och i viss mån även konstpedagogens, ansträngningar att reglera gruppen. Att en skulptur som med sin form uppenbart inbjuder till klättring hade försetts med en skylt om klättringsförbud – ett förbud som de vuxna tog på sig att förmedla – skapade också en spänning mellan barnens lekande lustdrivna kroppar och de disciplinerande vuxna.

Samtidigt måste barnen framträda som en sammanhållen grupp, för att arrangemanget skulle fungera. Deras kroppar måste riktas åt samma håll, helst skulle alla prata, men de fick bara prata en i taget. Ingen fick göra något utöver det som ingick i aktiviteten, eftersom det skulle bli kaotiskt om fler gjorde detsamma. Barnen disciplinerades genom tillsägelser, genom att lärarna höll dem eller flyttade dem och genom handuppräkning, som är en teknik för symbolisk köbildning. Disciplineringen var både kollektiv (alla delgavs samma regler) och individuell (var och en som bröt mot reglerna blev tillsagd eller stoppad). Vi skulle kunna säga att barnen var

inbegripna i tre former av kommunikation samtidigt. Den första var en kommunikation med konstpedagogen om den saga som skulle knyta ihop skulpturvandringen. Här visade de intresse och åtminstone några av dem deltog i skapandet av berättelsen. Den andra kommunikationen skedde med förskollärarna och handlade om hur barnen skulle uppföra sig när de deltog i en skulpturvandring. I den kommunikationen stod barnen för ”motmakten”, testade gränser och gjorde små flyktförsök – de gick iväg några steg, vände sig om, sparkade i gruset, plockade med något – medan förskollärarna, både fysiskt och verbalt, kontinuerligt förde dem tillbaka in i ordningen. Slutligen pågick en kommunikation mellan barnen och skulpturerna, miljön och barnen sinsemellan, där tillfälliga möten uppstod och där lusten var styrande.

I alla tre formerna av kommunikation skedde lärande. Barnen lärde sig till exempel att det finns vilda kaniner i Stadsparken, att man blundar när man mediterar och att en skulptur kan vara gjord av brons. De lärde sig också att ingen får klättra på konstverk, ”då kommer polisen”, och de lärde sig, liksom man gör i skolan, att räcka upp handen, lyssna på den vuxne och att svara på frågor men annars vara tyst. Därutöver lärde de sig implicit att mötet med konsten inte tillmättes någon större vikt av lärarna förutom som stoff till en uppgift som kunde läggas på barnen dagen därpå. Här kan vi också återknyta till teaterföreställningen som beskrevs i kapitel 3 där vi kunde se hur små barn skolades till kompetenta kulturkonsumenter och där vuxna på explicita eller implicita sätt satte gränserna för vad som kunde göras eller hända. Under skulpturvandringen erbjöds barnen några men små möjligheter att utöva delaktighet i och med att de inte kunde påverka upplägget.

Förslaget att göra en sagobok är ett ganska typiskt exempel på hur upplevelser ofta förvandlas till uppgifter i skolans värld (Alexandersson & Limberg 2004). Barnen uppmanades av konstpedagogen att komma med egna förslag; var och en skulle få sin upplevelse, få använda sin fantasi och uttrycka sig. Trots inviterna var barnen ganska tysta och det kan hända att barn som är vana vid att upplevelser kan förvandlas till uppgifter inte är för ivriga med att skapa ett stoff som kan utnyttjas på det sättet. Om barnen är skolade till att en motprestation förväntas i anslutning till utflykter finns en uppenbar risk att glädjen i utflykten därmed dämpas.

”En magisk upplevelse”

Vårt andra exempel är en utflykt för förskolebarn till Borås museum. Muséet ligger i en park och förutom själva muséet finns en kyrka (avhelgad och ingår i friluftsmuséet) och andra byggnader från olika epoker i stadens his-

toria. Barnen var inbjudna på ”en magisk upplevelse” och temat var vättar, troll och det övernaturliga i folktron. Förskolegruppen med två förskollärare mötte museipedagogen utomhus en ljuvlig dag på våren. Barnen var i 5–6 årsåldern och de var omkring 15 personer. Museipedagogen föreslog att vi skulle ta oss till första punkten på vandringen genom att springa och hoppa på olika sätt: stora kliv, baklänges, hoppande, trippande. Alla, inklusive de vuxna, hängav sig åt att följa instruktionerna och tog sig fram till vandringens utgångspunkt. Från första stund stod det klart att det var barnen och förskollärarna tillsammans som var med på en upptäcktsresa:

Barnen vet inte vad vättar är. De är små, säger museipedagogen, de kan vara osynliga och förr trodde folk att de bodde under golven i husen. ”Är de som Tingeling?” frågar en flicka. ”Ja”, säger museipedagogen, ”som massor med Tingeling”.

Först, samlas vi kring ”Lyftesstenen”. [...] Museipedagogen förklarar att förr, när män ville ha jobb, ville arbetsgivarna bara ha de allra starkaste. Den som kunde lyfta stenen fick jobb. ”Som Pippi” säger en flicka. Barnen vill genast prova att lyfta den stora runda stenen som ligger där, men kan inte rubba den ur fläcken. En pojke föreslår att vi vuxna provar, vi kan inte rubba den heller. Barnen hjälper till och den rör sig! Alla krafter läggs på stenen och barnen lyckas få upp den på kant till förskollärarnas förskräckelse. ”Akta fingrarna!” Under stenen finns en vit lapp. Museipedagogen pillar upp den, på den står ”Pontus was here”. Museipedagogen skriver under, ”XX förskola was here too”. Lappen läggs tillbaka till barnens förtjusning.

Stenen står utanför museets entré och bakom, i ett prång, finns en jättehög med torra löv. Ett barn får plötsligt syn på den och med ett glädjeskrik rusar han mot den och tar ett gigantiskt hopp rätt i högen. Inom tre sekunder är alla barnen i högen. De kastar sig raklänga, hoppar, kastar upp löv i stora armbullar. Ett barn låter sig begravas helt av de andra. Efter en stund sätter lärarna stopp för det roliga, trädgårdsmästaren blir nog inte så glad.

Museipedagogen tar fram en gigantisk nyckel och undrar om någon kan gissa vart den går. En flicka föreslår kyrkan som ligger intill och museipedagogen tycker att vi kan testa. Barnen springer dit med en gång och tar vägen via stenarna som finns på gården, de hoppar på och av stenarna. Nyckeln passar och barnen tycker det är spännande, de ser att museipedagogen har flera nycklar med sig på ett nyckelband och de undrar vart de går. ”Vi får se”, säger hon. Vi går in i kyrkan men en liten pojke vill inte, han tycker det är läskigt. En lärare ser vänligt på honom, tar honom i handen och säger ”Då väntar vi här”. När alla har gått in vågar han följa efter. Barnen rusar fram till altaret och två flickor ställer sig direkt vid altarringen och frågar om någon vill köpa korb över relingen. De skrattar förtjust åt sitt påhitt. ”Vad heter den där bebisen, nu igen?” ropar en pojke och pekar på altartavlan: ”Jesus tror jag”,

säger en flicka. Museipedagogen berättar att troll och vättar inte tycker om kyrkor, de gillar inte stål heller, tillägger hon och gör gruppen uppmärksam på föremål av metall i kyrkan. ”Inte Stålmannen heller då?” säger en pojke fundersamt.

Besöket kan beskrivas som ett möte eller en serie möten som möjliggjordes av platsen, barnen och de vuxnas agerande och förhållningssätt. Den upplevelse som förskolegruppen erbjöds var att få ta del av gamla tiders föreställningar om övernaturliga och magiska ting och det blev ett möte mellan bondesamhälles folktro och religion och nutida barns medie- och konsumtionsvärldar. Förskolegruppen presenterades ett kunskapsstoff om det övernaturliga i folktron genom museipedagogens berättelser men också genom platsen och de materiella ting som fanns där. Barnen i sin tur relaterade till idéerna om vättar och troll genom sina egna kunskaper om det övernaturliga, som Tingeling, Pippi och Stålmannen. Altarringen definierades om till disken i en korvkiosk. Stålmannen som en hjälte i det godas tjänst kopplades till kyrkan genom uppgiften om att stål skyddar från det onda. Leken och fantasin var en utgångspunkt i den aktivitet som museipedagogen presenterade och samtidigt ett spontant förhållningssätt från barnens sida. Det fanns ett välplanerat upplägg för besöket men ändå utrymme för gruppen eller individer att avvika från planen. Barnen kunde hänge sig åt lek i lövhögen en stund och åt fantasin utifrån berättelserna och tingen. Till skillnad från skulpturvandringen, som genomfördes en dag när det blåste kalla vindar, var aktiviteten på Borås museum förlagd till en solig dag i början av maj, och vädret bidrog på så vis till att uppmuntra utelek. Berättelsen om stenen gav upphov till ett experiment som i sin tur ledde till att spännande upptäckter gjordes av samtliga; de fick se att samlade krafter gör skillnad och de hittade ett meddelande som dessutom kunde besvaras på ett spännande sätt. Pedagogerna var i det här fallet inriktade på att dela upplevelsen med barnen; de hade tagit med sig matsäck och uttryckte inte att de hade någon tid att passa. De tillät barnen att hoppa i lövhögen och leka korvkiosk i kyrkan, men satte samtidigt ramar för leken och var uppmärksamma på den pojke som behövde extra tid på sig för att våga gå in i kyrkan. Det fanns en öppenhet från de vuxna för att tillåta flyktlinjer och även följa dem tillsammans med barnen, och lövhögen blev del i en ny konstellation där barnens lust fick vara ledande.

Trots liknande upplägg gestaltades de två utflykterna på olika sätt; på den första blev regleringen av barnens möte med konst tydlig, medan den andra utflykten präglades mer av ett samspel mellan förskollärare och museipedagog och mellan vuxna och barn och av en öppenhet mot utflyk-

tens möjligheter. En annan sorts delaktighet gjordes möjlig genom att de kunskaper som barnen hade med sig bekräftades av de vuxna, och genom att nuet togs tillvara, till exempel när vandringen kunde avbrytas för leken i lövhögen. Syftet med jämförelsen är att visa på alla de faktorer som har betydelse för hur kulturupplevelser möjliggörs eller omöjliggörs. Aktivitetens utformning och de möjliggörande vuxna är viktiga faktorer, men andra omständigheter kan visa sig också ha stor betydelse, som miljön, vädret, tidsramarna och begränsande regler (som skylten med klättringsförbud). En ytterligare faktor som kan ha betydelse är att vid första tillfället var vi två forskare med, vid andra tillfället bara en. Vi förklarade inte vår närvaro mer än att vi var intresserade av att se hur en skulpturvandring går till och förskollärarna kunde inte veta om vi också var intresserade av att observera hur väl de kontrollerade barnen.

LEKENS MAKTORDNINGAR

Avslutningsvis ska vi se om vi kan upptäcka fler dimensioner av leken genom att betrakta den ur ett åldersmaktsperspektiv. Det är en truism att påstå att barn leker. Det är vad vi vuxna säger att barn gör och det är vad barn själva säger att de gör. Men vad är egentligen denna verksamhet som vi kallar för lek och som ofta betraktas som ett frirum, där det är barnen som har makten? Vi ska presentera två olika förståelser av lek och se hur de förhåller sig till de mellanrum och flyktlinjer som är i fokus för vår förståelse av barns delaktighet.

För den första definitionen vänder vi oss till uppslagsverken. *Nationallencyklopedin* definierar lek som en låtsasverksamhet som sker ”som om” och den skiljer mellan sensomotorisk lek, rollek, konstruktionslek och regellek. *Norstedts svenska ordbok* definierar lek som ”aktiv verksamhet som bedrivs endast i nöjessyfte och ofta kollektivt”. *Wikipedias* definition är att ”lek är en social aktivitet som utförs för nöjes skull, eller som social eller intellektuell träning”. I samtliga källor påpekas att även om vuxna också leker är det framför allt en sysselsättning för barn. Kan det finnas någon förbisedd maktaspekt i själva lekbegreppet? En formulering i *Norstedts svenska ordbok* ger oss en ledtråd. Där står att begreppet lek speciellt används för ”barns normala spontana sysselsättningar”, det vill säga allt det som barn gör när de själva får välja klumpas ihop under begreppet lek. Vad gör då vuxna i sina normala spontana sysselsättningar? Ja, de kommunicerar med andra, roar sig, arbetar, tänker och analyserar, lär sig saker, konstruerar och förstör m.m. Allt detta gör också barn, men kanske blir mycket av detta osynligt därför att dessa vitt skilda aktiviteter allesammans förstås som lek.

Mycket som sägs om barn under tre år lämnar intryck av att små barn inte tänker, skriver Johannesen & Sandvik (2009:82).

När man visar fotografier av små barn i aktivitet i förskolan är det intressant att lägga märke till reflektionerna bland studenter och lärare i högskolan. På frågan: "Vad ser ni här?" fokuserar svaret enligt vår erfarenhet uteslutande på barnens känslor. Framför allt på att de har roligt eller trevligt. Mycket sällan får vi svaret att de har det intressant eller tankeväckande. När frågan inbjuder till en fördjupning kring aktiviteten är svaret oftast att barnen leker. Ord som arbetar, studerar, undersöker eller lär är sällsynta i det här sammanhanget. (Johannesen & Sandvik 2009:84)

Allt vad barn gör tenderar alltså, med adultcentriska glasögon på näsan, att tolkas som "lek", som en "verksamhet som bedrivs i nöjessyfte", med resultat att det barn gör som inte handlar om fantasi och förnöjelse osynliggörs. Till det ska läggas att begreppet lek också har förringande konnotationer i uttryck som "det här är ingen barnlek", vilket indikerar att barns lek är något både enkelt och betydelselöst.¹ Framför allt innebär det faktum att all barns verksamhet sammanfattas i begreppet lek att barn exotiserar i förhållande till vuxna, och förstås utifrån andra premisser. Utifrån denna definition av begreppet lek kan vi alltså för det första hävda att barns egenvalda sysselsättningar omfattar mycket mer än den förnöjelse och låtsaslek som är kärnan i lekbegreppet. För det andra ser vi att påståendet om att "det är i leken som barn kan vara delaktiga på sina egna villkor" är bakvänt. Barns delaktighet på egna villkor är ju redan på förhand definierad som just "lek". Vi hamnar i ett cirkelresonemang där svaret på frågan "hur kommer det sig att leken kan tillhandahålla ett frirum för barn?" blir: "därför att barns frirum kallas för lek". Lek är i denna förståelse inte en aktivitet utan ett rum som befinner sig utanför vuxnas definitioner. I början av kapitlet påstod vi att barns intresse för ting som vuxna anser värdelösa, ligger, inte i barns förkärlek för obetydliga ting, utan i det faktum att dessa ting inte har tagits i besittning av vuxna, utan finns kvar för barnen att definiera. Leken är ett mellanrum som barnen har möjlighet att själva inreda. Här kan de roa sig, lära sig och teoretisera om världen, här kan de uppleva och uttrycka känslor av alla slag, här kan de ägna sig åt såväl omsorg om varandra som förtryck och uteslutning, allt under täckmanteln att de "bara leker".

För den andra definitionen av lek tar vi hjälp av filosofen Bakhtins teori om karnevalen och lekens subversiva potential, som den beskrivs av lekforskarern Maria Øksnes (2011) i hennes bok om barns lek i det hon kallar "en institutionaliserad barndom". Under medeltiden levde människor i

¹ Här kan nämnas Grauco Marx' svar på påståendet "Det här kan ju en femåring begripa!": "Så hit med en femåring då!"

en strikt hierarkisk ordning med en tydlig överhet som reglerade folks liv enligt entydiga värden baserade på arbete, allvar och traditioner. Parallellt med detta officiella liv fanns ett komplementärt inofficiellt liv, där människor genom karnevalen skapade ett radikalt brott mot det officiella livet. I karnevalen vändes offentliga sanningar och värden på ända, auktoriteter förlöjligades och det allvarliga och förnuftiga ersattes av en hyllning av det annorlunda, groteska och festliga (Øksnes 2011:146ff). Kärnan i denna karnevaliska livsform var den kollektiva munterheten, leken och festen som målet i sig och ett sätt för folket att uttrycka sin skepsis, undran och kritik (ibid:151). Karnevalen är en fest som barnen ger sig själva, skriver Øksnes (ibid:149). Det är lätt att se likheter mellan medeltidens samhällliga maktordning och den nutida åldersmaktsordningen, där barn underordnas vuxnas makt, men där det också finns otaliga möjligheter att hitta kryphål och mellanrum för att utmana makten. Detta såg vi också många exempel på i vår studie. På förskolan genomfördes varje vecka en sångstund under ledning av en sångpedagog från Kulturskolan:

Sångpedagogen Mia börjar direkt med pepparkaksgubbarna. De äldsta sjunger entusiastiskt med, och de kan texterna. Ilias är särskild ivrig och Darya och Mirza sjunger högt och klart. Mia stannar inte upp någon gång, det blir sång på sång. Ilias försöker önska sig Blinka lilla stjärna och Lille Basim vill sjunga om tomtar men de blir hyschade av Mia, vänligt men bestämt. Hon lägger fingret tydligt på läpparna. Hon har tomtedockor med sig till Tipp-tapp och hennes lilla apa är klädd i tomtedräkt. Ingen får röra dem. De större barnen sjunger med och gör rörelserna, de minsta sitter stilla och bara tittar. (Fältanteckning förskolan)

Sångstunden var nästan som en cirkusföreställning, där uppmärksamheten aldrig tilläts att dala, utan där nästa nummer följde omedelbart på det förra. Sångpedagogen hade ögonkontakt med deltagarna och inkluderade alla i det gemensamma sångprojektet. Alla deltog men ingen hade inflytande; programmet var klart på förhand och inga nya inslag accepterades. Men när vi tittar närmare på vad som hände under sångstunden, märker vi att den vuxnes kontroll över situationen inte var total. Så här fortsätter fältanteckningarna:

Mellanbarnen som redan har suttit och övat börjar tröttna. Basim är arg och vill gå ut så förskolläraren Silva håller fast honom i knäet. Efter en stund vinkar han glatt till Mia och ropar ”Hej då!” högt och tydligt. Hon ignorerar honom. Lite pinsamt blir det, och Basim verka tycka att han har gjort succé för han säger ”hej då” flera gånger tills förskolläraren Noura säger något på arabiska till honom och han tystnar. Jamil lägger sig platt på golvet som om han vill sova. Marko drar sig in bakom min rygg och vilar i all tysthet. (Fältanteckning förskolan)

Även om vårt generella intryck var att utrymmet för barnens delaktighet endast bestod i att de hade möjlighet att delta i en förutbestämd aktivitet, kunde vi se att det också fanns utrymme för att bli delaktig genom att göra motstånd. Att avstå från att delta är ett sätt: lägga sig på golvet, dra sig undan. Men motståndet kunde också ta sig karnevaliska uttryck som när Basim med sitt ”hej då!” utmanade makten på ett humoristiskt sätt, en taktik som dessutom ofta fungerar avväpnande på vuxna (jfr Johannesen & Sandvik 2009). I de noggrant strukturerade aktiviteter som kan förekomma på en förskola tycks motstånd i form av lek alltid vara potentiellt närvarande. Vid ett annat tillfälle var en av oss med då en förskollärare, som vi kallar Noura, läste sagor på arabiska för en grupp på sex arabisktalande barn. Barnen förväntades sitta stilla i ringen, lyssna, svara på frågor och kommentera berättelsen som lästes, men ett flertal andra verksamheter pågick samtidigt.

Tariq börjar slå med fötterna i golvet. Jag får intrycket att han väntar på en reaktion, men Noura ger honom ingen uppmärksamhet och när han har provat några olika stamp-versioner slutar han. Badar och Jamil råkar i ett litet tyst bråk om någonting och Noura avstyr det. Sedan börjar Jamil leka med snoddarna på sina mjukisbyxor, han snurrar på dem, och har en stund fått både Badars och sin andra grannes uppmärksamhet. En liten stund senare ser jag hur Tariq ägnar sig åt att undersöka ett litet strå, som han har i handen. (Fältanteckning förskolan)

Anteckningarna visar att situationen möjliggjorde flera flyktförsök, där ett visade sig leda in i en återvändsgränd, där den flyende fångades upp och definierades, medan den andra ledde till att det skapades en verklig flyktlinje och ett litet frirum för lek. Att bråka med kompisen fungerade inte för Jamil, den aktiviteten blev upptäckt och avbruten, medan den mer stillsamma leken med byxsnoddarna, där kompisen också var engagerad, fick passera. Exemplet visar också att det pågick ett lärande även utanför sagostundens pedagogiska innehåll, där pojkarna lärde sig hur de kunde skapa ett utrymme för en alternativ aktivitet inom de snäva gränser som sagostunden innebar. Den sociala ordningen i det verkliga livet utmanas inte i karnevalisk lek, men den blir ett slags tyst motstånd mot existerande sociala relationer, skriver Øksnes (2011:150).

Ordning och strukturering leder till och är beroende av dikotomier. För att världen ska kunna organiseras behöver den synliggöras i motsatser som natur-kultur, barn-vuxen, arbete-lek etc. Men ingen dikotomisering är fullständig eller slutgiltig; i själva verket kan dikotomier bara existera om det samtidigt finns ”hybrider” mellan dem, det är bara i teorin som något

kan renodlas (Latour 1993). Därför finns alltid mellanrum, därför uppstår alltid flyktlinjer, där ”det groteska, leken, det roliga, det förkastade och det tabubelagda odlas” (Øksnes 2011:157) och där något nytt kan uppstå.

LEKA, LÄRA OCH ARBETA TILLSAMMANS

Vi har gett exempel både på barns fria lek och på strukturerade pedagogiska aktiviteter i ett försök att bättre förstå de förutsättningar för delaktighet som utgörs av samspelet mellan lek, lärande och arbete i institutionaliserade sammanhang. Barnen i vår undersökning inspirerades till lek och lärande genom det som fanns till hands – ting, andra barn, vuxna, platsens meningserbjudanden, berättelser hämtade från populärkultur och pedagogiska verksamheter – och de skapade mening genom de associationer och kopplingar de gjorde i interaktionen med desamma. Vi har presenterat två olika definitioner av lek som uppmärksammar var sitt potentiellt mellanrum. Dels det rum som vuxna tillhandahåller, genom att definiera barns egenvalda verksamheter som ”lek”, vilket gör att barn kan ägna sig åt en mängd olika aktiviteter (varav allt inte är accepterat av vuxna) under lekens täckmantel. Här har lekbegreppet skapat en flyktlinje med vars hjälp barnen hela tiden rymmer från den plats vi har konstruerat åt dem och som vi kallar barndom (jfr Olsson 2009:146). Den andra sortens mellanrum är de som alltid finns som potentiella möjligheter inom den vuxenskapade organisationen och där barnen kan ta initiativ för att öppet eller dolt utmana vuxenmakten. Alltså: Allt som vuxna uppfattar som lek är inte lek och ingen vuxenmakt kan vara så dominerande att den helt utesluter barns möjlighet till lek. Våra observationer tyder på att delaktighet växer ur ett slags grogrund som består av ett lyhört och tillitsfullt förhållningssätt till barn som innebär att vuxna erkänner barns inneboende drivkrafter att skapa mening i de situationer de ingår i. Detta erkännande kommer till uttryck bland annat i hur miljön organiseras och struktureras för att möta barn och för att arbeta i interaktion med deras önskningar och drivkrafter.

Exemplen som ges i kapitlet visar hur vuxna kan fungera båda som möjliggörare och begränsare och att de själva är utsatta för möjliggörande och begränsningar i sina (olika) roller som vuxna i barns närhet. Genom att synliggöra till exempel normer och förväntningar, traditionella värderingar och aktuella debatter om barns uppfostran och delaktighet samt institutionernas ramfaktorer (till exempel läroplaner, verksamhetsmål och regler) kan vi bättre förstå vad som styr och och vilka effekter det får i utvecklingsprojekt som Barnens kulturrum. Om barns kroppsliga och vilda lekar tas med i planeringen av ett kulturrum för barn, kan exemplen

i detta kapitel ge en del inspiration. Biblioteket, museerna, teatern och Kulturskolan kan ta upp tema lejon eller tema strid, leta gömda skatter som ingen har sett förut, bygga ett fantasiakvarium, experimentera med olika sorters färger, sätta upp en teaterpjäs eller spela in en film. På en plats där flera institutioner samsas kan många resurser finnas tillgängliga för barn, vilka varken sätter gränser mellan olika konstarter eller värderar kulturyttringar sinsemellan. Det är också uppenbart att populärkulturen är en naturlig del av barns liv och den bidrar med ett fantasimaterial som kan användas för att skapa gemensamma berättelser och som skulle kunna fångas upp och utvecklas i Barnens kulturrum. I diskussionerna som pågått inför inrättandet av Barnens kulturrum i Borås finns bland annat idéer om att introducera några få föremål från museernas samlingar och att byta ut dessa då och då. Sådana föremål representerar ett kunskapsstoff som kan presenteras av personalen på fängslande sätt och som skulle kunna utgöra inspirationskällor för barnens lek, på samma sätt som populärkultur gör. Det handlar om att skapa platser med en inbyggd mottaglighet för barns förmåga att inta dem på egna villkor.

Kapitel 5. Barns delaktighet

I det här kapitlet kommer vi att föra en mer analytisk diskussion än i de föregående kapitlen och belysa begreppet delaktighet ur olika aspekter – såväl olika förståelser av begreppet som olika former av delaktighet. Vi kommer också att analysera ålder ur ett maktperspektiv och diskutera barns ställning i samhället. Det vi vill utveckla här är en syn på delaktighet som situationell och skapad i sammanhang där människor, rum, ting och diskurser möts; vi vill också hävda att delaktighet förutsätter en syn på människor som jämlika – om än olika – och mänskliga möten som unika.

VARA MED OCH BESTÄMMA

Ett vanligt sätt att förstå medbestämmande och demokrati är att använda uttrycket ”vara med och bestämma”. Även om den som använder uttrycket har en delaktighetsprocess i åtanke, signalerar ordet ”bestämma” att det handlar om att delta i att fatta beslut. Fokus ligger då på att formulera förslag, som antingen kan godtas eller avslås. Resultatet, det som beslutas, är det viktiga, det som barnen ska få vara med och påverka. Detta är dock en definition av delaktighet som begränsar både vilka som kan vara delaktiga och hur delaktighet kan gå till. Det är de som har åsikter och förmåga att uttrycka dessa som deltar. De yngsta barnen, som inte har ett verbalt språk, utesluts till exempel generellt. Även för de barn som kan prata och uttrycka sig blir inflytandet begränsat till att ta ställning mellan redan givna alternativ. Ett vanligt sätt att utöva demokrati, inte minst i barngrupper, är röstning:

En grupp förskolebarn går, tillsammans med sina lärare, en skulpturvandring i Borås i Konstmuseets regi. En museipedagog leder vandringen, som binds ihop genom att barnen skapar en egen saga. ”Var ska den utspela sig?” frågar pedagogen. En pojke föreslår djungeln, en annan öknen, sen är det ingen som kommer på något mer. En flicka skakar på huvudet åt båda förslagen, men har inget eget förslag. De får rösta och resultatet blir en röst på öknen och fem på djungeln, så det blir djungeln. (Fältanteckning Skulpturvandring)

Rättvisa är ett etiskt värde som är framträdande inte minst i barns sociala sammanhang och i grunden handlar rättvisa om att alla ska behandlas likvärdigt (Johansson 1999). I exemplet ovan uppstod en motsättning, när två motsatta förslag ställdes mot varandra. Röstning blir då ett till synes objektiva sätt att avgöra vilket förslag som ska gå igenom. Omröstning ger ett kvantitativt och mätbart resultat, det är lätt att acceptera att det förslag går igenom som flest personer förespråkar. Samtidigt ligger omröstning nära den etiska principen ”starkast vinner” (ibid:122). Det ligger i sakens natur att demokrati som det utövas i en röstningsprocess producerar vinnare och förlorare och blir en sorts ”majoritetens diktatur”. I allmänhet ifrågasätts inte det faktum att det finns en större eller mindre minoritet, vars förslag helt har förkastats. Vid skulpturvandringen skedde det dock att röstningsmetoden ifrågasattes. Strax efter det att barnen beslutat om att sagan skulle utspelas i djungeln, kom nämligen frågan upp om huvudpersonen i sagan, ett lodjur, skulle vara en tjej eller en kille.

Föga förvånande vill pojkarna att det ska vara en kille och flickorna att det ska vara en tjej. Omröstning hjälper inte, för de är lika många, men då röstar de kvinnliga lärarna könsenligt, och lodjuret blir en flicka, som heter Sofia. [...] Sista anhalten på vandringen är skulpturen *Ute*, som föreställer ett litet barn i regnkläder. Alla barnen rusar fram tätt in på skulpturen och klänger på den. [...] Pedagogerna frågar om de tror att det är en pojke eller en flicka. ”Denna gången ska det vara en pojke, för tigern var en tjej”, säger en pojke. Någon föreslår att de ska rösta, men pedagogerna accepterar rättviseargumentet och säger att det är en pojke. (Fältanteckning skulpturvandring)

Trots att omröstningen innebar att flera barn blev missnöjda, uppfattades det inledningsvis som rättvist, eftersom de nöjda var i majoritet. Men i ovanstående exempel kom en annan faktor in, som innebar att en grupp, i det här fallet pojkarna, blev systematiskt missgynnade p.g.a. att de var färre till antalet. När åsikterna i princip kom att bestämmas av könstillhörigheten – ingen av vare sig barnen eller lärarna tycktes överväga att rösta på något annat än sitt eget kön – avslöjades en strukturell orättvisa, som fick kompenseras genom turtagning. Genom att turas om att bestämma uppnår barnen rättvisepincipen om lika behandling. Likhetsprincipen har en konkret karaktär och används ofta av vuxna i barngrupper som grund för deras beslut, skriver Johansson och Johansson (2003).

Att vara med och bestämma och att delta i omröstningar är inte oönskvärdiga sätt att vara delaktig. Det är en form som är lätt att förstå och enas kring och har sin plats i många sammanhang där enkla och snabba beslut

ska fattas. Men om vi vill förstå delaktighet som princip och etiskt förhållningssätt måste begreppet vidgas. I verklig delaktighet finns inte vinnare och förlorare. Här kan ingen ställas utanför, vare sig som betraktare eller som föremål för andras åtgärder. Snarare än att vara ett medel för att nå ett mål (ett beslut) är verklig delaktighet en process där de som är närvarande ingår, en praxis förankrad i ett etiskt ansvar för andra (Johannesen & Sandvik 2009:36). Det handlar om att låta sig fångas upp i ett relationsfält (Olsson 2009:50) där någonting händer och där var och en tillför något till situationen och händelsen. Både barn och vuxna (som kan vara pedagoger, forskare, föräldrar eller något annat) kan låta sig engageras i en fortlöpande konstruktion av lärande och meningsskapande.

För att bättre förstå det spektrum av innebörder som omfattas av begreppet delaktighet ska vi närmare undersöka de olika sätt på vilket det används.

DELAKTIGHETENS OLIKA LAGER

I vårt empiriska material har vi träffat på begreppet delaktighet i många sammanhang och sett att det kan ges olika innebörder. Vi har sett att delaktighet har flera ”lager” som vi har valt att kalla *deltagande*, *inflytande*, *dialog*, *en möjliggörande miljö* samt *involvering* i en pågående process. Även om de kan ses som en beskrivning från lägre till högre grad av inflytande är detta inte det viktigaste, utan istället hur dessa olika lager samverkar med varandra.

Ett sätt att förstå delaktighet är att jämföra det med *deltagande* – att man helt enkelt tar del av en aktivitet (Sandin 2011). En vanlig form för kulturaktiviteter med små barn är sångstunder, där en vuxen leder ett program, som barn deltar i, sittande i en ring. Vi har gett exempel på sådana sångstunder i de tidigare kapitlen. Upplägget var liknande på förskolan, de öppna förskolorna och Barnens kulturrum och innebar att en pedagog hade förberett ett program bestående av sånger och ramsor som byggde på att barnen skulle vara med och sjunga, spela och göra rörelser. När vi talade med föräldrar som kom till Barnens kulturrum uttryckte många en syn på delaktighet som deltagande i den här betydelsen: att föräldrarna och barnen sjunger, skapar, målar och dramatiserar tillsammans, att programmet är klart på förhand och att föräldrarna själva inte behöver ta ansvar för att göra ett program eller leda någon aktivitet.

Men delaktighet handlar även ofta om att deltagarna har någon grad av *inflytande*. Inflytande innebär att det har betydelse att just jag är med, att aktiviteten eller verksamheten förändras på något sätt genom mitt del-

tagande, antingen direkt eller senare. Att barnen fick föreslå vilka sånger som skulle sjungas vid sångstunderna i Barnens kulturrum är ett exempel på inflytande. Ett annat är när barnen i förskolans samling fick berätta om sina favoritdjur. Ett tredje exempel är när en pedagog, som leder en sångstund, förändrar den lite från gång till gång beroende på hur aktiviteten har fungerat i barngrupperna.

Inflytandet kan i sin tur ta sig formen av en *dialog*, det vill säga en mer eller mindre formaliserad form för meningsutbyte. När vi intervjuade föräldrar nämnde de till exempel förslagslåda, som också kunde vara webbaserad, referensgrupper, diskussionsgrupper eller ”utvecklingssamtal”, där man kan sitta ner och diskutera och utvärdera verksamheten och ta ställning till olika förslag. Även barnen kan vara med i dessa diskussioner, tänkte de sig:

Jag tror ju på det här att man samlar till ett diskussionsmöte även med barnen, de som är äldre, att man sitter ner och pratar. Att höra deras tankar och deras önskingar också. Barn har ju mycket bra och intressanta idéer och när det kommer från dem blir de nog mer engagerade också. Om du utgår från dem. (Intervju med mamma)

När det gäller de allra yngsta barnen får föräldrarna agera översättare och förmedla deras önskemål, men pedagoger vi träffade poängterade också att det går utmärkt att föra en dialog även med bebisar. Den förskollärare som arbetade på Stadsbibliotekets verksamhet Miini i Göteborg berättade att hon ägnade de två första månaderna åt att bara titta och se hur barnen interagerade med rummet:

Vi är i en dialog med dem som kommer hit, vi lyssnar på vad de säger, vi tittar på barnen. Hur ska du annars kunna förstå vad en ettåring vill, eller vad en halvmånaders bebis vill, om du inte tittar och kan tolka hur det här barnet rör sig i rummet, vart det går? (Intervju med personal på Miini)

Ett deltagande som innebär möjlighet till inflytande och forum för dialog förutsätter vad vi kallar en *möjliggörande miljö*. En möjliggörande miljö handlar om den atmosfär som finns i en verksamhet och som inbjuder till delaktighet. I en sådan miljö finns utrymme för pågående förändring och för att ta in nytt. Här finns en barndomssyn, som innebär att barn, oavsett ålder och andra tillhörigheter, ses som individer som har något att komma med och som berikar verksamheten.

I en möjliggörande miljö kommer människor att *involveras i en pågående process*. Då är delaktighet något som hela tiden pågår och som inne-

fattar alla som är med, oavsett röststyrka eller uttrycksmöjligheter. Fokus ligger på hur alla deltagare skapar mening och problemställningar som leder processen vidare; ”metoder får ge vika för hela den kultur som omger problematiken” (Olsson 2009:53). Ett exempel från förskolan får illustrera. Anteckningen kommer från en skogsutflykt med sex barn i 5-årsåldern tillsammans med två förskollärare:

Under promenaden hittar en flicka ett „, som har tappat ett av småbladen och alltså bara har två blad kvar. Flickan säger att det är en fjäril och hon bär med sig det lilla bladet hela vägen. När vi kommer fram till en öppen plats i skogen där vi stannar till och barnen får leka fritt, går flickan fram till en av förskollärarna för att visa sitt blad. Läraren sätter sig på huk och blundar. Hon säger till de andra barnen att också blunda, och när alla står i ring och blundar får de öppna ögonen och se vad flickan har. Alla beundrar den lilla ”fjärilen”. Sedan hittar flickorna fler harsyreblad och upptäcker då att ett ensamt småblad ser ut som ett hjärta och om man slickar på det kan man sätta fast det i pannan. De leker med bladen under hela stunden som vi är ute. (Fältanteckning förskolan)

Utflykten till skogen var inte arrangerad som en lärandesituation i första hand, utan barnen fick leka fritt med vad de själva fann på. När flickan ville visa sitt naturfynd för förskolläraren hade denna kunnat titta på bladet och svara ”vad fint!”, som vi ofta gör som vuxna när ett barn kommer och visar något. Hon hade också kunnat undervisa och ge flickan faktauppgifter om växten. Men istället bjöd läraren in flickan till utökad delaktighet och inflytande. Hon samlade alla barnen och lät flickan och hennes fjärilsblad stå i centrum för en liten ceremoni. Hon avstod från att ge faktainformation och tala om att det var ett harsyreblad. Flickans definition av situationen såväl som av det lilla bladet fick råda, och upptäckande- och lärandeprocessen kunde fortsätta på barnens villkor. Vi kan också uttrycka det som att en flyktlinje skapades med hjälp av fjärilsbladet, en flyktlinje som läraren, flickan och de andra barnen kunde följa tillsammans och där något nytt skapades. Det uppstod en stilla gemensam naturupplevelse utöver den vanliga skogsleken, vilket i sin tur öppnade för ett lärande som inte handlade om faktainhämtning utan om att låta fantasin vara ledande. Till och med den lilla växten harsyra följde flyktlinjen och förändrades genom att den utöver att vara del i ett ekologiskt system också kom att ingå i ett socialt och estetiskt sammanhang.

Deltagande, inflytande, dialog, en möjliggörande miljö och involvering i en pågående process är begrepp som kan konkretisera och fördjupa delaktighetsbegreppet. Men delaktigheten i sig ska också ses i en kontext,

inte minst med tanke på att den utgör en av tre kategorier av rättigheter i barnkonventionen, där de båda andra är barns rätt till beskydd och till försörjning (Lee 2005). Museipedagog Ida Lagnander tar sin utgångspunkt i barnkonventionen:

Alltså det här med barnets bästa i främsta rummet, som barnkonventionen har som en av sina grundprinciper, den tycker jag är jättebra att luta sig mot, för där ska allting samverka. Alltså forskning och dina egna erfarenheter och säkerhet och sen då barnets synpunkter. Så att det är nog så jag försöker att tänka i vårt projekt, att de här grejerna måste samverka för att det ska bli barnets bästa. (Intervju med Ida Lagnander)

Artikel 12 i barnkonventionen säger att barnet har rätt att göra sin röst hörd i alla angelägenheter som berör det. För att även de yngsta barnen ska kunna omfattas av denna rättighet måste begreppet ”röst” förstås som något mer än att uttrycka sig verbalt. I vår studie har vi sett att barn uttrycker många olika saker – glädje, nyfikenhet, opposition, leda, sprallighet – genom både tal och andra kroppsliga uttryck. Det är den vuxnes uppgift att öppet och intresserat lyssna till barnens alla språk, inte bara det verbala.

Det är också viktigt att påpeka att barns rätt till delaktighet inte får bli en ursäkt för den vuxne att frånsäga sig sitt ansvar. I vår studie har vi undersökt hur delaktighet kan förstås i relation till de yngsta barnen (0–5 år). De är konkret beroende av nära vuxna för sin överlevnad och välfärd, och deras perspektiv och delaktighet hänger därför nära samman med delaktigheten hos deras vårdnadshavare och andra nära vuxna. Återigen; delaktighet är inte detsamma som att få bestämma – vilket sedan kan leda till att barnet får ta konsekvenserna av ett dåligt beslut och ”skylla sig själv”. Delaktighet är att bli respekterad där man är och med de resurser man har i en viss situation, att bli ärligt lyssnad på och att vara en av dem som gör skillnad och driver en process framåt.

DELAKTIGHETENS FALLGROPAR

Delaktighet är ett positivt laddat begrepp och det är populärt att tala om att barn görs delaktiga på olika sätt. Amira Sofie Sandin (2011) analyserade rapporter från lässtimulerande projekt på bibliotek. Hon såg att det fanns en tendens att tala om delaktighet även i de fall där barns möjligheter till att påverka var mycket begränsade. I rapporterna mötte hon svepande formuleringar av typen ”elever/ungdomar har under hela tiden varit delaktiga i projektets samtliga delar”. Sandin konstaterar att delaktighet inte

säger någonting om man inte samtidigt besvarar frågan ”hur?”, det vill säga undersöker processen istället för att fokusera på utfallet (ibid. 86f). Även om det fanns projekt i hennes studie där barn hade reell möjlighet att påverka till exempel inköp av böcker och utformning av webbplatser, begränsades barns delaktighet i andra fall till att de deltog i redan färdigdesignade projekt. En fallgröp är alltså att delaktighetsbegreppet fått en popularitet som gör att det tenderar att täcka in alltför mycket och att en verksamhet därmed kan påstås främja barns delaktighet trots att delaktigheten i själva verket varit blygsam eller obefintlig.

En annan fallgröp gäller risken att se delaktighet som ett ”paket”, som antingen finns eller inte finns, snarare än som en pågående process, där människor såväl som verksamheten utvecklas. Delaktighet uppstår inte automatiskt därför att människor samlas och en miljö organiseras på ett visst sätt. Det behövs en kompetens för att vara delaktig på ett konstruktivt sätt, och denna kompetens kan behöva utvecklas under en längre tid (Nordenfors 2010:70, Hillén 2013).

Andra fallgröpar handlar om att delaktighetsbegreppets positiva konnotationer gör att negativa effekter eller effekter som gagnar andra än barnen själva osynliggörs. Barn kan till exempel vara delaktiga i destruktiva verksamheter som mobbning eller skadegörelse, verksamheter som inte bara sker i barngrupper, utan där även vuxna kan vara inblandade. Delaktighet, på det sätt vi skriver om det i denna rapport, förutsätter således en viss samhälleligt överenskommen etisk grund. Det finns också anledning att reflektera över om och på vilka sätt det gagnar barn och unga att vara delaktiga (Clark & Moss 2001). Målen med barns och ungas delaktighet kan vara dolda för dem som deltar. Marknadsförare och företag involverar till exempel gärna barn och unga i sin produktutveckling, dels i eget vinstsyfte och dels med syfte att knyta till sig nya kunder (ibid.).

Gallacher och Gallagher (2008) genomför en kritisk granskning av barns delaktighet inom forskning. De menar att den stora entusiasm som uttrycks för att barn ska vara delaktiga i forskning döljer en naivitet, genom att delaktighet anses som något bra i sig, men att allt, återigen, hänger på *hur* det genomförs. En risk, som författarna lyfter fram, är att barn styrs att vara delaktiga på ett sätt som de vuxna redan fastställt som det rätta, nämligen att vara aktiva, reflekterande och självreglerande (jfr. Sandin 2011). När barn tar initiativ till att till exempel avstå från att delta, eller göra något annat än det som forskaren instruerat dem om eller rentav sabotera, kommer det inte att räknas som delaktighet utan som en avvikelse (Gallacher & Gallagher 2008). Nordenfors (2010) uppmanar oss som vill verka för

barns delaktighet att ”gå utöver våra egna gränser för vad vi anser är bra för barn och i vilka sammanhang barn ska delta” och manar samtidigt till lyhördhet och respekt inför barns beslut att avstå från delaktighet (ibid.:56, Hart 1997).

ÅLDERSMAKTSORDNING

En dialog byggd på ömsesidig respekt och en miljö som möjliggör allas delaktighet uppstår inte bara därför att vi önskar det. Delaktighetsbegreppet är på flera sätt besläktat med begreppet makt. För det första innebär delaktighet på riktigt också inflytande och möjlighet till påverkan utöver det som gäller den egna personen. För det andra kan delaktighet bara utövas av människor som har frihet och möjlighet att definiera den verksamhet i vilken de ska vara delaktiga. Det innebär att delaktighet både förutsätter makt och ger makt. Detta är en bärande tanke i Paolo Freires teorier om ”empowerment” eller egenmakt (Freire 1972). Vägen till empowerment går, enligt Freire, via dialogen, genom vilken människor görs medvetna om sin skapande potential. Att definiera eller ”benämna” världen utifrån sina egna erfarenheter är en viktig del i att uppnå empowerment. Så länge barn, eller för den delen vuxna, förstår sig själva genom andras definitioner, finner man sig också i den makt som utövas av dessa andra, helt enkelt därför att man inte ser den. Föremålen för Freires ”pedagogik för förtryckta” var fattiga analfabeter i Brasilien på 1960-talet, men hans teorier kan också användas för att förstå villkoren för svenska barn på 2010-talet. Definitionsmakten är nämligen, som vi snart ska gå närmare in på, grundläggande för en maktordning, oavsett om maktordningen bygger på klass, kön, ålder eller något annat.

I själva verket är det ofta fruktbart att göra jämförelser mellan kategorier som klass, kön och ålder, inte minst för att åldersmakt är betydligt mindre beforskat och analyserat än andra maktordningar. Ett sätt att få syn på åldersmaktsordningen kan vara att översätta påståenden om barn och vuxna till påståenden om kvinnor och män. Följande påståenden låter kanske inte så uppseendeväckande för de flesta:

- Det är ingen idé att barn har rösträtt. De kommer ändå bara att rösta likadant som sina föräldrar.
- Barn tänker inte lika avancerat som vuxna, utan uttrycker sig mer kroppsligt och emotionellt.
- Det är viktigt att sätta tydliga gränser för sina barn och det känns också tryggare för dem att veta vad som gäller.

Men om vi byter ut några ord ser vi att påståendena dels för samman en mängd olikartade individer till en enhetlig kategori, dels markerar att denna grupp individer inte har makt över sina egna liv, än mindre över samhället omkring dem:

- Det är ingen idé att kvinnor har rösträtt. De kommer ändå bara att rösta likadant som sina män.
- Kvinnor tänker inte lika avancerat som män, utan uttrycker sig mer kroppsligt och emotionellt.
- Det är viktigt att sätta tydliga gränser för sin hustru och det känns också tryggare för henne att veta vad som gäller.

Den åldersordning som dominerar i samhället innebär att det fortfarande är oproblemiskt att tala om barn som en ”annan sorts” människor än vuxna, och som det därför är relevant att bemöta på andra sätt. Det görs exempelvis genom att tala om ”barn” som en homogen grupp, genom att tillämpa ”uppfostningsmetoder”, eller genom att fatta beslut som gäller deras livssituation utan att beakta deras egna perspektiv. Barn bemöts, med Erving Goffmans ord, som ”öppna personer”. De sociala regler, den ”interaktionsordning”, som gäller mellan vuxna omfattar inte barnen. De uppfattas inte som fullvärdiga sociala aktörer, och vuxna bemöter dem därför inte med samma finkänslighet och respekt som de bemöter andra vuxna (Goffman 1963). Ett uttryck för detta är hur vuxna bereder sig tillträde till – även okända – barns kroppar genom att till exempel klappa dem på huvudet eller lyfta upp dem utan att först försäkra sig om att barnet är med på det.¹ Ett annat uttryck är att barn tystas, nonchaleras och körs över, medan andra intressen och värden får företräde. Alltför ofta osynliggörs vuxnas överordning genom att framställas som naturlig. Först på 1980-talet började forskningen på allvar att problematisera och analysera barndom i ett maktperspektiv på samma sätt som forskare tidigare analyserat kön, klass och etnicitet. Barndomsforskare uppmärksammade barns svaga ställning i samhället, och gjorde jämförelser på en strukturell nivå. De menade att barndom är en kategori som enskilda barn tillfälligt befolkar, medan kategorin som sådan består och att barn är en missgynnad grupp i samhället på samma sätt som till exempel kvinnor, arbetarklass eller etniska minoriteter (Qvortrup 1994, Corsaro 1997).

Genusforskaren Yvonne Hirdman (1988) myntade begreppet ”könsmaktsordning” som benämning på ett system som organiserar människor utifrån kön genom två mekanismer: isärhållande och könshierarki. Isärhål-

¹ Även gravida kvinnor får erfara att okända människor kommenterar eller rör vid deras magar.

lande innebär att skillnader mellan könen görs betydelsebärande – att egenskaper, ting och verksamheter kodas som antingen manliga eller kvinnliga. Könshierarkin innebär att män är strukturellt gynnade på kvinnors bekostnad, vilket tar sig uttryck i att män till exempel generellt har högre löner och att de ”kvoteras in” (Mazetti 2001) på inflytelserika befattningar. Frågan är då om det går att översätta könsmaktsordningen rakt av till en åldersmaktsordning som existerar mellan barn och vuxna. Om vi börjar med isärhållande kan vi snabbt konstatera att vuxen-barn är ett begreppspar som ofta behandlas som motsatser. Flera forskare har uppmärksammat det faktum att ”barn” och ”vuxen” beskrivs som dikotomier och att begreppen går att fylla med ett flertal karakteristika som är ömsesidigt uteslutande. ”Vuxen” förknippas med begrepp som arbete, intellekt, ansvar, rationalitet, behärskning och kultur, medan ”barn” associeras med lek, känslor, ansvarslöshet, irrationalitet, drifter och natur (Johansson 2005, Prout 2005). Det är inte heller svårt att se att isärhållandet innehåller en maktdimension; det är helt enkelt den arbetsamma, intellektuella, ansvarsfulla, rationella, behärskade kulturvarelsen som beskriver sig själv genom att peka på sin motsats: den lekfulla, känslosamma, ansvarslösa, irrationella, driftsstyrda naturvarelsen.

På motsvarande sätt har genom historien män beskrivit kvinnor, medelklass beskrivit arbetarklass och européer beskrivit människor från andra världsdelar. Samtidigt är maktrelationen mellan barn och vuxna så grundläggande att den får utgöra modellen för andra gruppers underordning (Qvortrup 1987). När någon vill hävda sin rätt att bli likvärdigt behandlad uttrycks detta till exempel ofta med att man inte vill ”bli behandlad som ett barn”. Det är en maktutövning som består av att den dominerande gruppen har tolkningsföreträde och definitionsrätt och den har avgörande betydelse för barns villkor och för relationen mellan barn och vuxna. Dahlberg och Moss (2009:xxvii) hänvisar till Deleuze som skriver att barn ”infantiliseras” i det nuvarande skolsystemet. De påpekar att de föreställningar vi har om små barn styr vårt seende så att vi ser omogenhet och brist där vi lika gärna kunde sett mogenhet och kompetens; barnen har därmed förlorat redan på förhand (ibid.).

Så långt definitionsmakten. Men vi kan också se på åldersmaktsordningen i ett resursfördelningsperspektiv. Även här måste vi konstatera att resurserna är ojämnt fördelade mellan gruppen barn och gruppen vuxna. Barn är missgynnade när det gäller ekonomiska resurser genom att fler barn än vuxna lever i fattiga familjer (Söderlind & Engwall 2005, Salonen 2011). Dessutom drabbar de ekonomiska neddragningarna av den offentliga sektorn gruppen barn generellt, eftersom alla barn över en viss ålder går i skola

eller förskola. Tillgången till utemiljön är också ojämnt fördelad mellan vuxna och barn på så vis att barn historiskt sett gradvis har utestängts från gatumiljön, i och med att trafiken ökat och biltrafiken gynnats på bekostnad av cykel- och gångtrafik (Blücher & Graninger 2003, Björklid 2005). Barn har också liten tillgång till det offentliga rummet och när det sker är det genom vuxnas försorg och på vuxnas villkor (Greene & Hill 2005).

Även barns användning av Internet har kommit att begränsas alltmer, med hänvisning till risker för att barn kan utöva eller utsättas för mobbing och sexuella trakasserier. Begränsningarna sker till exempel med hjälp av datorprogram som kan spärra utvalda sidor, med hjälp av regler som innebär att målsman måste godkänna att barnet blir medlem i ett socialt forum eller genom att föräldrar och andra vuxna utövar direkt kontroll. Direkt kontroll kan utövas till exempel genom datorns placering i hemmet eller genom belöningsystem där barnet får tillgång till datorn om det har uppfyllt vissa förutbestämda villkor eller helt enkelt genom att den vuxna kontrollerar all kommunikation barnet deltar i via datorn (Ito et al 2010). Slutligen är barn också missgynnade när det gäller kunskapsproduktion, genom att de inte har tillgång till forskningsmiljöer annat än som forskningsobjekt och att barn och barndom därför tolkas och förstås utifrån teorier som utarbetats av vuxna (Johansson 2009a, Hillén 2013). Sammanfattningsvis kan vi, med Gallagher (2008:145), säga att ”vuxna ockuperar överordnade strategiska positioner”.

Åldersmaksordningen kan också ta sig ett helt annat uttryck, nämligen som en romantisering av barndomen. Det finns en idé om det goda och trygga barndomslandet, en plats som är överblickbar och där bekymren är små. Vi ser visserligen att barn uttrycker en mängd olika känslor; de är glada, ledsna, arga, vänliga, nyfikna, rädda och lugna, precis som vuxna. Ändå tenderar vi att se vissa känslor och vissa uttryck som oförenliga med barndom. När barn till exempel uttrycker sig intellektuellt eller allvarsamt kallar vi dem lillgamla och när vi märker att de har mörka tankar eller djupa existentiella funderingar blir vi oroliga och tror att något är fel, istället för att ta dem på allvar på samma sätt som vi skulle gjort om det gällt en vuxen. Här kan vi göra en jämförelse med hur man tidigare har talat om människor i ursprungsbefolkningar som ”lyckliga vildar”, som ansågs leva ett naturligt och okomplicerat liv. En ytterligare aspekt av barndomens romantisering är när barn tillskrivs större äkthet och vishet än vuxna. Det visar sig till exempel i uppmaningar om att ”få kontakt med barnet inom sig” eller genom att barns idéer och förslag får stor uppmärksamhet och uppskattning. Det betyder dock inte att barn får större inflytande. När

barndomen görs till något annorlunda och exotiskt innebär det istället att barndomen marginaliseras och att makten blir kvar hos de vuxna.

ÄR BARN OCH VUXNA LIKA?

Vi har alltså konstaterat att det finns en åldersmaktsordning som, liksom könsmaktsordningen, verkar genom isärhållande och hierarki och som innebär att barn har en strukturellt underordnad position i samhället. Men går det verkligen att direkt översätta könsstrukturen till åldersstrukturen? Är inte olikheterna mellan barn och vuxna mer fundamentala och betydelsefulla än de mellan män och kvinnor? Det är lätt att hitta uppenbara olikheter mellan barn och vuxna: Barn är små och i behov av vuxnas omsorg, deras förmågor och kunskaper är mindre än vuxnas, såväl fysiskt, som socialt, moraliskt och intellektuellt. De leker, de upplever med kroppen, de har inte samma förmåga att tänka abstrakt. Allt detta är dock gradskillnader. Det är skillnad mellan ett spädbarn, en femåring, en tioåring och en femtonåring, liksom mellan olika individer inom varje åldersgrupp. Under hela uppväxten erövrar barn nya kompetenser och de gör det i olika takt och inte nödvändigtvis i samma ordning. Dessutom finns studier som visar att små barn, även spädbarn, är mer kompetenta än man tidigare trott, exempelvis vad gäller empati och social förmåga (Stern 1991, Johansson 1999, 2001). Studier som dessa är i sin tur exempel på hur forskare ifrågasätter givna "sanningar" om skillnader mellan barn och vuxna, "sanningar" som hela tiden förändras.

En strikt stadieteori har, inom samhälls- och kulturvetenskaplig forskning, alltmer fått ge vika för en syn på barn som individer som utvecklas i sin egen takt och en insikt om att det finns stora variationer barn emellan. Att det är stora skillnader mellan ett spädbarn och en vuxen kan ingen förneka; i det fallet är det enkelt att tala om barn och vuxna som motsatser. Men ju äldre barnet blir, desto oklarare blir gränserna. Både barn och vuxna kan vara intelligenta och obegåvade, spontana och eftertänksamma, smidiga och klumpiga, omtänksamma och egoistiska, enstöriga och sällskapliga. Inte heller intressen och uttrycksformer utgör en vattendelare mellan barn och vuxna. Barn intresserar sig visserligen ofta för andra saker och aktiviteter än vad vuxna gör. Men när barn leker ägnar de sig åt det de tycker är roligt, de utforskar kroppens och tingens möjligheter, de fantiserar, spelar roller och samspelar med varandra. Allt detta gör också vuxna. Sammanfattningsvis får vi konstatera att det finns ett flertal karakteristika som skiljer barn och vuxna åt, men att dessa skillnader framträder i ett kontinuum snarare än fördelat i två distinkta kategorier.

Tar vi denna diskussion ett steg vidare kan vi börja ifrågasätta hur betydelsefull ålder som kategori egentligen behöver vara. Varje barn har också en mängd andra tillhörighet som är baserade på kön, klass, etnicitet, boende, religion med mera, och som också har betydelse och i många fall större betydelse än barnets ålder. I varje enskild situation aktualiseras vissa tillhörigheter, vissa likheter och olikheter, och det går inte att på förhand avgöra vilka som är viktiga. Janusz Korczak, vars tankar har haft stort inflytande på barnkonventionens utformning, skrev:

Hundra barn – hundra varelser som är människor – inte någon gång i framtiden, inte först i morgon, utan nu ... just nu ... i dag. Det är inte någon värld i miniatyr utan en värld med, inte betydelselösa utan väsentliga, inte oskyldiga utan mänskliga, värderingar, dygder, brister, förhoppningar och önskningar. (Korczak 2003:116)

Liksom det händer att vi kan se på en annan människa och bara se kön, hudfärg eller religion, kan vi se på ett barn bara utifrån att det har en viss ålder, och glömma att barnet är så mycket mer än sin ålder, att vi alla har det gemensamt att vi är människor och att vi alla är olika. Utifrån ett sådant synsätt går det helt enkelt inte att dela upp befolkningen i två distinkta grupper, vare sig kvinnor – män, barn – vuxna eller någon annan uppdelning som tjänar syftet att skilja ”oss” från ”dem”. Korczak skriver: ”Det finns inga barn, bara människor med olika fattningsförmåga, olika erfarenheter, olika behov, olika känslomässiga reaktioner.” (Korczak 2003:111)

Finns det alltså ingenting som alla barn har gemensamt, men ingen vuxen, något kännetecken som gäller för alla barn men inte för någon vuxen? Jo, det finns det faktiskt, nämligen det faktum att barn är nya i världen. Med hjälp av barnkonventionen, som ratificerats av de flesta av jordens stater, kan vi till och med fastställa en exakt gräns mellan barn och vuxna. Alla vuxna har, enligt barnkonventionen, funnits på jorden i minst 18 år, medan inga barn har funnits på jorden så länge som 18 år. Nykomligheten är således en artskillnad mellan vuxna och barn. För att gå vidare och försöka förstå denna artskillnad i ett maktperspektiv kan vi ställa några retoriska frågor med utgångspunkt i hur jag vill bli bemött när jag kommer till ett nytt sammanhang. Det kan vara ett nytt land, en ny arbetsplats eller ett nytt grannskap. Vill jag bli uppfostrad och disciplinerad? Inkompetensförklarad? Betraktad som ett hot? Vill jag förväntas att både klara mig själv och att visa andra vad de ska göra? Eller vill jag bli bemött med positiv nyfikenhet? Bli respekterad och tagen på allvar? Få hjälp och stöd att komma in i det nya sammanhanget? Bli inbjuden att vara med och bidra med det jag själv har med mig?

Talet om barns rättigheter kan upplevas som ett hot om vi är fast i en tudelad uppfattning om att människor antingen är självständiga eller beroende, menar Nick Lee (2005). Det vi ser framför oss då vi skräms av kravet på barns rättigheter är autonoma barn som inte längre tillhör familjen, vars rättigheter står i strid med föräldrarnas och som hotar familjen som socialt, emotionellt och historiskt sammanhållen enhet. Lee menar dock att denna farhåga är obefogad och introducerar begreppet separabilitet – ett tillstånd där barn och vuxna både är beroende av varandra och kan agera självständigt i förhållande till varandra (ibid). I själva verket, skriver Sandra Hillén, kan omsorg och rättigheter genom separabilitet samverka på ett positivt sätt (Hillén 2013:32). Det är just denna vilja och förmåga att överge isärhållandet och den dikotoma synen på barn och vuxna som måste till för att vi ska komma vidare i vår strävan att möjliggöra verklig delaktighet för barn. Om antalet levnadsår är det enda som fundamentalt skiljer barn och vuxna åt, måste vi vara öppna för alla tänkbara mänskliga uttryck, kompetenser och begär och vi måste erkänna att både vuxna och barn är beroende, ofullständiga och under utveckling (Lee 2001).

MAKT OCH MOTMAKT

Generellt kan sägas att barn över huvud taget inte har någon makt utöver den som vuxna ger dem, samt att vuxnas makt över barn är omöjlig att skilja från vuxnas ansvar för barns överlevnad och utveckling. Detta är ett grundläggande skäl till att det inte går att göra en direkt jämförelse mellan arbetarklassens, kvinnornas eller de homosexuellas frigörelse å ena sidan och barnens å den andra. När vi kommer nya till världen behöver vi ett antal år av omhändertagande och lotsning av vuxna (Gustafsson 2006); det är vare sig möjligt eller önskvärt att barn ska vara självständiga på samma sätt som vuxna. Delaktighet på barns villkor kan därför inte förstås utifrån samma absoluta utgångspunkter som delaktighet på vuxnas villkor. Hur mycket barn än lär sig om sina rättigheter är de beroende av vuxna för att kunna realisera dessa. Detta faktum måste vi ha i åtanke när vi talar om barn och barndom, inte minst när vi möter högljudda varningar om att ”barnen tar makten”.

Vi ska nu se på några situationer där barndom, vuxendom, makt och delaktighet uttrycks på olika sätt. De två första exemplen är från avdelningen för de yngsta barnen, 1–2 år, på den förskola där vi gjorde en del av vårt fältarbete. De ägnade sig ofta åt skapande verksamhet, men dessa kunde ramas in på helt olika sätt, vilket gav såväl barn som pedagoger och material olika roller och möjligheter till delaktighet.

Ann-Christine visar oss några tavlor i hallen som barnen har gjort. De föreställer nallebjörnar med stiliserade runda magar och runda öron och ingår i temat formfärg och stor-liten, som hela förskolan håller på med. Ann-Christine tar med Obah, snart 2 år, in i ett mindre rum för att visa oss hur målningen går till. Obah ska fortsätta på sin bild, och Ann-Christine visar henne de olika materialen: vattenfärg i två bruna nyanser, bruna garnändar, bruna kartongbitar i olika former, bruna tussar av silkespapper samt grågröna knappar. Obah tittar intresserat i byttorna och varje gång en bytta lyfts fram försöker hon komma åt innehållet, men Ann-Christine förklarar lugnt att hon måste vänta och lyfter bort hennes händer. En plastmugg innehåller en bottenkykla med brun färg och när Obah får välja kastar hon sig över färgmuggen. Yvonne ger henne en stor pensel och försöker visa hur hon ska hålla den. Obah dunkar ned penseln i muggen och skrubbar ivrigt lite färg på teckningen, men färgen är tunn och resultatet blir klen. Ann-Christine ger henne det ena materialet efter det andra att placera ut och hon är själv aktiv i att hjälpa Obah att sätta det på "rätt" ställe. Särskilt på slutet, när Ann-Christine tycker att Obah ska måla björnens öron bruna, får hon kämpa lite för att hålla Obahs hand på plats och Obah protesterar mot detta genom att skrika ilsket. Knapparna är det som Obah verkar tycka bäst om, dem lägger hon ut en efter en och Ann-Christine hjälper henne att klistra fast dem. Obah myser också när Ann-Christine stryker garnändarna mot hennes kind, för att visa att de är mjuka. För övrigt verkar inte Obah särskilt engagerad i det hon gör och inte heller i det färdiga resultatet. (Fältanteckning, förskolan)

När vi iakttar den här aktiviteten förvånas vi över att färgspektrat är så smalt och egentligen bara består av bruna nyanser och av att färgen är tunn och mycket begränsad. Att en björn redan är ritad på papperet och att förskolläraren dessutom lägger vikt vid att färg, knappar, garn och pappersbitar ska placeras på redan förutbestämda ställen på björnen, visar att det är resultatet och inte processen som är det centrala. Det är uppenbart att tanken med de här bilderna inte är att barnen ska få skapa fritt utan att de ska "redovisa" något av det de lärt sig om färg, form och storlek. Bilderna ska sättas upp på väggarna, där de kan beskådas av andra barn som har arbetat med samma tema (och även av andra vuxna) på förskolan. Men anteckningarna visar också hur Obah samspelar med materialet. Hon njuter av de mjuka garnändarna mot kinden, plockar intresserat med knapparna och kämpar för att få ut färg från muggen och göra så stort avtryck på papperet som möjligt. I interaktionen med den vuxna intar Obah dock en ganska passiv roll, finner sig i att pedagogen styr vad som ska göras, och lägger inte så mycket energi på aktiviteten över huvud taget. Det är först när hon har tänkt sig att måla på ett ställe och pedagogen styr hennes hand

till ett annat ställe, och på så vis utövar en direkt, kroppslig maktutövning, som Obah uttrycker aktivt motstånd genom att skrika.

Vid ett annat tillfälle deltar tre andra barn på avdelningen för de minsta i en övning, som tvärtom är helt inriktad på skapande som en lustfylld aktivitet där alla sinnen involveras.

Jag går in till avdelningen och där sitter Tariq, Badar och Denisa med heltäckande förkläden och varsin papperstallrik med färg och målar på stora papper till klassisk musik. Förskollärarna Leyla och Noura är med dem och uppmanar dem att följa musiken med händerna. Det ser härligt ut och barnen är engagerade; de ”simmar” med händerna i färgen, långsamma simtag när musiken är långsam och snabba, när musiken går snabbare. Särskilt Tariq följer koncentrerat musikens rytm. Denisa står upp på sin stol och plaskar i tallriken och klappar händerna så det skvätter både på väggen och i hennes ansikte och hon skrattar förtjust. Noura och Leyla skrattar med, men uppmanar henne efter en stund att måla med händerna på papperet istället. När hon är klar är hon helt genomblöt av färg, trots det stora förklädet. (Fältanteckning, förskolan)

Aktiviteten är arrangerad utifrån likartade materiella och rumsliga premisser som den förra. Här finns barn, pedagoger och material för skapande verksamhet. Men till skillnad från den förra är den här aktiviteten helt inriktad på skapandet som lust, där alla sinnen involveras och där resultatet inte ens är sekundärt utan helt irrelevant. Ett flertal faktorer medverkar till att definiera och göra situationen till en kroppslig och sensorisk upplevelse. Flera barn är engagerade samtidigt och kan inspireras av varandra. De ges kroppsligt utrymme att breda ut sig så långt de når – hela bordet är täckt med papper och deras kläder skyddade med förkläden. De kan ställa sig upp på stolen om de vill, och de vuxna uppmuntrar dem att göra stora rörelser. Musiken och kropparnas rörelser samspekar och barnen uttrycker glädje, njutning och koncentration. Samtidigt har de vuxna och barnen olika roller. De vuxna är möjliggörare genom att tillhandahålla materialet för upplevelsen, och de sätter också ramarna. Även om det skvätter på väggar och golv, så finns det gränser för hur långt från bordet målandet kan nå och det är de vuxna som avgör när det är dags att sluta.

När vi jämför de båda aktiviteterna ser vi olika innebörder av delaktighet. I det första fallet är barnet, Obah, delaktig på så vis att hon tilldelas en strikt definierad roll i ett vuxeninitierat projekt. Färg-form, stor-liten är ett tema som hela förskolan ägnar sig åt, och som ska resultera i ett redovisningsbart material. De yngsta barnens kompetens kolliderar med den kompetens som efterfrågas och som innebär att följa en mall för hur,

i det här fallet, en modell av en björn ska dekoreras. Det ger mycket litet utrymme för barnets möjlighet att tillföra något eget och barnet reduceras till utförare av det vuxendefinierade projektet. Barnets kropp blir här ett hinder snarare än en resurs; dunkandet med penseln, grabbatagen i knappburken, skrubbandet med färgen på andra ställen än där pedagogen tänkt, allt blir aktiviteter som måste begränsas av den vuxne om projektet ska kunna genomföras. Den makt som barnet kan utöva här består därför av motstånd – antingen öppet uttryckt genom skrik, eller mer passivt motstånd, uttryckt genom bristande engagemang.

I det andra fallet handlar delaktighet istället om att barnen ges material och utrymme att vidga sina kroppsliga uttryck och upplevelser. Även denna aktivitet är vuxendefinierad och ramarna är satta av de vuxna; det är de som har valt musik och arrangerat bordet med papper och färger. Men här är det barnens intressen och kompetenser som är utgångspunkten. Aktiviteten är utformad så att barnen ska ha möjlighet att breda ut sig med rörelser och kladdande och på så vis erbjuder den större utrymme för skapande och upplevelse än vad barnen skulle kunnat åstadkomma på egen hand i till exempel förskolans fria lek. Barnens kroppar får möjlighet att interagera med såväl musiken som den flödande färgen och uttrycksmöjligheterna vidgas. När processen är sitt eget mål finns ingen konflikt mellan det barnen vill göra och vad de tillåts göra. En flyktlinje uppstår som såväl barn och pedagoger som målarmaterial kan följa.

Ett av de större barnen, Ibrahim, 5 år, gav oss ett exempel på en annan flyktlinje från en subjektivitet som är begränsad av materiella ramar.

Ibrahim kommer och sätter sig vid bordet. Han plockar fram en pärm med bilder på lejonmasker, som man kan klippa ut, och han börjar klippa ut en. Efter en stund vill han ha hjälp att klippa ut ögon och jag hjälper honom lite, men han klipper också själv och det går bra. Men han är inte särskilt nöjd. Rätt vad det är klipper han tvärs över masken. Nadica säger åt honom att han inte ska göra så, han får ingen ny om han klipper sönder den. Ibrahim bryr sig inte om att prova sin mask, utan går och lägger den i sitt fack. (Fältanteckning, förskolan)

Den förtryckta lejonmasken har en given form och erbjuder ett enda användningssätt. Utrymmet för barnets delaktighet är därför starkt begränsat – att anta eller inte anta det givna erbjudandet. Ibrahim antar lejonmaskens erbjudande att bli utklippt, men under klippandets gång mattas hans intresse, när han ser att han inte kan följa markeringarna så noga som han tänkt sig. Inför utsikten att misslyckas gör han istället ett klipp tvärsöver och bryter därmed överenskommelsen mellan honom och masken. Med

Olsson (2009:87) kan vi tolka detta som ett tillfälle då alla möjligheter till experimenterande stängts av och aktiviteten därför vänds till förstörelse. Med klippet tvärs över masken klipper Ibrahim samtidigt av den förbindelse som kunde ha genererat en lek. Att detta är fallet visar sig i att även om masken fortfarande är tillräckligt hel för att kunna användas, lägger Ibrahim undan den.

Barn har alltså möjlighet att göra såväl passivt som aktivt motstånd och motståndet kan i vissa fall vara destruktivt. Men motståndet kan också vara produktivt på så vis att det skapar glädje och samhörighet. I förra kapitlet skrev vi om den karnevaliska leken som motstånd och som utmaning av vuxenvärldens normer. Här ska vi exemplifiera med företeelsen skrik och skratt. Skrattet representerar folkets ”andra sanning om världen”, skriver Øksnes (2011), med hänvisning till Bakhtin, och menar att skrattet är ett lustfyllt och kreativt sätt för barn att uttrycka kritik mot överheten. Samma dag som en av oss läst Øksnes bok var hon på kalas där fem vuxna och fyra barn i åldrarna 1,5–4 år satt runt ett bord och åt pizza. Vuxensamtalet som pågick avbröts plötsligt av att ett barn gav till ett högt glatt skrik och de andra tre genast stämde in i en högljudd skriksymfoni. Det var inga arga eller upprörda skrik utan helt enkelt en kollektiv, lustfylld manifestation av barngemenskap, och medan föräldrarna började tysta barnen kunde forskaren-farmodern glädja sig åt att ha fått ett konkret exempel på barns karnevaliska skratt.

Det finns också tillfällen när barn ägnar sig åt verksamheter där vuxna är med, men får en perifer eller upppassande roll. I de tidigare kapitlen har vi sett till exempel hur barn engagerade vuxna i att hjälpa dem att gå upp och nerför trappsteg, bygga en affär av kuddar eller att agera publik för barnens sångframträdanden samt hur forskarnas kameror och målarmaterial togs över av barnen och användes för deras egen förnöjelse. Nedan följer ännu ett exempel hämtat från ett av de första besöken på förskolan på avdelningen med femåringarna:

Efter samlingen går barnen iväg åt olika håll och vi följer med dem. Jag går först med Farid och Aydin som gör stora halsband av tråkulor i olika former och färger. Jag hjälper Farid knyta ihop hans halsband och sedan poserar han framför kameran. De tar även bilder av varandra. I dockvrån sitter Mirza och försöker få ur en snodd ur håret på en Barbiedocka. Snodden är svår att få loss och till slut ber hon mig om hjälp och jag har också jobb en stund innan jag lyckas. Så kommer Senija och hon och Mirza plockar med en låda med Barbie-skor i olika färger och sätter på dockan. Senija pratar med sin docka ”Jag är prinsessa. Jag måste ha en krona.” Flickorna bråkar också litegrann om något, men jag hänger inte med på vad det gäller. Sedan

går de till klädstället. Senija ska ha på sig en prinsessklänning och jag får hjälpa henne med den. Det finns en klänning till, men Mirza vill inte ha den. Däremot vill hon ha rosa skor med prickar på, men hon hittar bara den ena. Vi hjälps åt att leta utan att hitta den. (Fältanteckning, förskolan)

Barnen gav intryck av att vara vana vid att vuxna fanns omkring dem när de lekte. Flickorna i dockvrån lekte med varandra utan att verka bry sig om forskaren, som blev involverad först när de ville ha hjälp med något. Pojkarna som gjorde halsband, och särskilt Farid, kommunicerade däremot med forskaren hela tiden, genom att be om hjälp att knyta ihop halsbandet, posera framför kameran och själv ta ett flertal foton. Det är värt att observera att barnens hänvändelse till den vuxne var av rent instrumentell art. De visade inte att de behövde den vuxne som deltagare i docklek eller fantasilik. Det var istället den vuxnes färdigheter (fingerfärdighet och tålmod) och ting (kameran) som de beredde sig tillträde till, och på så vis utökade de sina möjligheter att agera och roa sig. Med Gallacher och Gallagher (2008) kan vi säga att barnen lade beslag på forskaren, på motsvarande sätt som forskaren i sina observationer lade beslag på det barnen gjorde genom att omvandla det till forskningsmaterial.

DEN SVÅRFÅNGADE DELAKTIGHETEN

I det här kapitlet har vi belyst delaktighet utifrån olika perspektiv: som deltagande, inflytande, dialog och pågående process. Vi har konstaterat att reell delaktighet kräver såväl en möjliggörande miljö som en möjliggörande barndomssyn och vi har pekat på några av de fallgropar som kan uppstå när vi vill realisera barns delaktighet. Vidare har kapitlet innehållit ett försök att bena upp åldersmaktens ordningens specifika förutsättningar. Vi konstaterade att även om maktrelationerna mellan vuxna och barn i stora stycken går att jämföra med andra maktordningar baserade på till exempel kön och klass, kan jämförelsen inte göras fullt ut, eftersom barn är, och i själva verket definieras utifrån att de är, nykomlingar i världen och därmed beroende av vuxnas omsorg och guidning. Den syn på delaktighet vi har landat i är en processuell och ömsesidig delaktighet, där sammanhanget med alla dess ingående aktörer, inklusive rum och ting, bestämmer hur delaktighet utövas och vilka resultat delaktigheten leder till. Vi tror inte att barn har intresse av att vara autonoma maktinnehavare. Som Graham och Fitzgerald uttrycker det: "Children radically distinguish between 'having a say' and 'having their way.'" (Graham & Fitzgerald 2010:347). Däremot tror vi att barn (precis som människor i alla andra åldrar) uppskattar att bli respekterade och tagna

på allvar och att de växer av att ha lyhörda människor omkring sig. Våra utgångspunkter är att delaktighet är något som hela tiden pågår. En ideal delaktighetsprocess innebär att vars och ens perspektiv efterfrågas och får vara del i den pågående processen, att ramarna är satta så att alla kan få inflytande, utifrån sina olika förutsättningar och att ingen blir överkörd eller lämnad utanför. Det innebär att varje verksamhet och varje aktivitet måste utformas i sin unika process, men utifrån en värdegrund som bygger på allas rätt till delaktighet på sina villkor.

Kapitel 6. Ett kulturrum för barn

I den här rapporten har vi berättat om ett treårigt forskningsprojekt, Kultur med barn. Det syftade till att undersöka hur barn och föräldrar kan bli delaktiga i kulturverksamheter, och genomfördes på olika platser, framför allt i Borås. Vi har också fört en diskussion genom hela boken om barnomsförståelser, rummets betydelse och delaktighetens villkor. I det här sista kapitlet ska vi sammanfatta våra resultat i en modell för hur barn och föräldrar kan bli delaktiga i kulturverksamheter för barn. Avslutningsvis undersöker vi vilka konsekvenser vår modell får för synen på medborgarskap och barns plats i samhället i stort.

EN MODELL FÖR DELAKTIGHET

I analysen av det rika material som ligger till grund för den här rapporten har vi sett att delaktighet är något som många vill uppnå. Vi har också sett att delaktighet kan vara svårt att konkretisera, och att verklig delaktighet sker i sammanhang som består av människor, platser och ting, men också av förförståelser, ideal och visioner. För att fånga komplexiteten har vi konstruerat en modell i tre nivåer:

DEN ONTOLOGISKA NIVÅN

- Människan är i ständig tillblivelse
- Vi skapar vår omvärld och varandra genom våra förförståelser
- Vi blir till i kommunikation med andra

DEN IDEOLOGISKA NIVÅN

- FN:s konvention om barnets rättigheter
- Barn som ”annorlunda jämlika”
- Kulturaktiviteter och lek är värdefulla för sin egen skull

GENOMFÖRANDE NIVÅN

- Inkludering
- Inspiration
- Involvering
- Utmaning

Genom modellen vill vi visa att det konkreta genomförandet av en kulturverksamhet för barn inte existerar oberoende av världsbild och ideologi utan bygger på förförståelser om tillvaron och på specifika värden och ställningstaganden. I det följande utvecklar vi resonemanget om de tre nivåerna med hjälp av resultaten i vår studie.

DEN ONTOLOGISKA NIVÅN

Ontologi handlar om världsbild och människosyn, hur världen är beskaffad och hur människans plats i denna värld gestaltar sig. Den ontologi som vi har beskrivit och utgått från här innebär att människan är i ständig tillblivelse, att vi skapar vår omvärld och varandra genom våra förförståelser och att vi blir till i kommunikation med andra.

Människan är i ständig tillblivelse

Betoning på blivandet snarare än på varandet är ett ontologiskt ställningstagande som innebär att tillvaron aktivt ”görs”, att det är i händelser och hopkopplingar som livet sker. I konkreta situationer skapas det nya. Till vår hjälp har vi använt begreppet flyktlinje som står för uppkomsten av något nytt i vilken förändring sker av alla inblandade. Begreppet flyktlinje är också ett sätt att beskriva mellanrum, därför att flyktlinjerna leder bort från det entydigt definierade och bort från dikotomierna. Men ingenting finns kvar enbart i kraft av att det en gång bringats till existens. Även det som är etablerat och till synes stabilt måste göras på nytt för att kunna bestå. Utifrån en sådan ontologi är både vuxna och barn att betrakta som ”becomings”, det vill säga ofullständiga, beroende och stadda i utveckling.

Vi skapar vår omvärld och varandra genom våra förförståelser

När Malaguzzi skriver att ”alla barn har behov av att bli betraktade, att verkligen bli sedda” (Malaguzzi 2013:63), uppfattas det förmodligen som en självklarhet av de flesta. Men i praktiken har vi vuxna i mötena med barn ofta ett mycket begränsat seende, genom att vi redan anser oss veta vad ett barn är (och kanske även vad en ettåring, en tvååring, en pojke, en flicka etc. är). Även om både forskare och praktiker i flera decennier kritiserat synen på barn som bristfälliga och outvecklade människor-i-vardande, utövar den fortfarande ett stort inflytande på hur vi tänker om barn och därmed också på hur barn bemöts och hur verksamheter för barn utformas. Ibland hettar debatten till och generationer ställs mot varandra som om de vore oförenliga samhällsklasser med motsatta intressen. I ett sådant klimat händer det att barns rätt att, precis som andra människor, bli behandlade

med respekt misstänkliggörs genom hotfulla scenarier där barn ”tar makten” och därmed är kommunikationen låst och möjligheten till delaktighet långt borta. Om vi istället utgår från att barn har resurser som berikar det *gemensamma* livet, påverkar det både vad vi ser och vad vi gör. Dahlberg, Moss och Pence (2013:206) berättar om vad som hände i det s.k. Stockholmsprojektet, där pedagoger i förskolor i samarbete med forskare lade upp sitt arbete med inspiration från arbetssättet i Reggio Emilia:

När pedagogerna började lyssna på barnen och förändrade sina pedagogiska relationer, framkom en ny konstruktion av barnet och pedagogen. Det var ett barn som till exempel kunde koncentrera sig på en aktivitet mycket längre än pedagogernas tidigare konstruktioner sagt att han eller hon skulle kunna klara av – och ett barn som inte var egocentriskt. Barnen i vårt projekt börjar mer och mer säga ”titta vad jag kan göra och vad jag vet” och pedagogerna å sin sida blir alltmer medvetna om barnens potential – vad de faktiskt kan göra och gör, snarare än vad klassificeringssystemen säger att de borde göra. (Ibid: 205)

Våra förväntningar skapar både vad vi ser och verkligheten omkring oss. Världsbild och människosyn finns inte som abstrakta storheter i människors hjärnor, utan bringas till existens i görandet, genom vilket de får effekter som i sin tur får återverkningar för ontologiska föreställningar, vilka återigen förs in i det levda livet i ett pågående utbyte. Effekterna blir konkret synliga i personlig och samhällelig organisation och verksamhet. Ett barnbibliotek, en skola, en familjecentral och en nöjespark är till exempel effekter av delvis olika syn på barn, lek, lärande och kultur.

Vi blir till i kommunikation med andra

Människan kan inte vara fullständigt mänsklig utan kommunikation, eftersom hon till sin natur är en kommunicerande varelse. Att förhindra kommunikation är att reducera människan till ett ting, skriver Freire (1972:137), och betonar att det inte finns något mer verkligt och konkret än ”människor i världen och med världen, än människor med andra människor” (ibid.139). Denna övertygelse om kommunikationens avgörande roll har vi velat lyfta också i denna bok. Att kommunicera är mer än att diskutera sig fram till beslut eller att få ett trivsamt socialt umgänge; att kommunicera är nödvändigt för själva människoblivandet. Detta ställningstagande sätter begreppet delaktighet i en helt ny belysning. Delaktighetens fallgropar behandlade vi i kapitel 5 och vi har också refererat till studier som visar att i de fall barns delaktighet över huvud taget eftersträvas blir den ofta ofullständig och kan behandlas som något som ”läggs på” en redan definierad

verksamhet. Men om delaktighet är kommunikation och kommunikation är liktydigt med att bli en människa, då blir vi varse delaktighetens avgörande betydelse.

Delaktighet är helt enkelt kommunikation på lika villkor. Lika villkor är inte detsamma som samma utgångspunkter, utan innebär att var och en deltar i kraft av sin olikhet, vilket skapar den dynamik som kännetecknar levande kommunikation. Kommunikation är ett givande och ett mottagande, en rörelse mellan två eller flera personer och en rörelse mellan talande (i vid mening) och lyssnande (som förhållningssätt). Johannesen och Sandvik skriver att hörseln måste inkludera alla sinnen och att lyssnandet då förändrar den som lyssnar genom att det kräver en etisk reflektion kring eget deltagande, egen förståelse och egen presentation av det man ser och upplever (Johannesen & Sandvik 2009:94f). Talandet och lyssnandet kan sägas vara kommunikationens andning; liksom kroppens syresättning är beroende av både in- och utandning är interaktionens syresättning beroende av att vi både talar och lyssnar. Filosofen Emmanuel Levinas (1996) poängterar det personliga ansvaret för dem vi möter, och den danske filosofen Knut E Løgstrup talar om ett "etiskt krav", som medför att den enskilde, så snart han eller hon har med en annan människa att göra, håller något av den andra människans liv i sin hand. Vi har en föreställning om att vara skilda från varandra, men sanningen, skriver Løgstrup, är att vi är varandras värld och varandras öde (Løgstrup 1956).

DEN IDEOLOGISKA NIVÅN

Vi tar alltså vår utgångspunkt i en ontologi som innebär att människan är i ständigt blivande och att detta blivande bygger på våra förförståelser och sker i kommunikativa processer. Den ideologiska nivån handlar om de värden som vägleder oss och de ställningstaganden vi gör. Här har vi valt att lyfta tre centrala perspektiv: FN:s konvention om barnets rättigheter, idén om barn som "annorlunda jämlika" samt påståendet att lek och kulturella aktiviteter är värdefulla för sin egen skull.

FN:s konvention om barnets rättigheter

På en övergripande nivå är det värderingarna i FN:s konvention om barnets rättigheter som ligger till grund för Barnens kulturrum. Barnkonventionen tilldelar barnet absoluta mänskliga rättigheter samtidigt som den erkänner barnets särställning som ny i världen och i behov av särskilt beskydd. Alla länder som skrivit under barnkonventionen, inte bara de som införlivat den i sin nationella lag, har åtagit sig att följa den och det sker uppföljningar

i form av rapporter till, och återkoppling från, FN:s barnrättskommitté. Samtidigt är det ett faktum att barns rättigheter kränks varje dag, även i Sverige, och barnkonventionen får därför ses som både en utgångspunkt för barnrättsarbete och ett mål som detta arbete strävar emot. I det arbetet ligger också att hela tiden formulera barnkonventionens principer på nytt i relation till varje ny situation och varje nytt barn; värdena befinner sig således i ständig tillblivelse. Barnkonventionen erkänner barnets rätt till sina egna tankar, åsikter och tro och rätten att utveckla dessa i möten med andra, alltså tankefrihet, samvetsfrihet, yttrandefrihet och föreningsfrihet. Barn har rätt att ta emot och söka information, att ge uttryck för sina åsikter och bli lyssnade på. Detta är medborgerliga rättigheter, som gäller alla, och det är med utgångspunkt i de medborgerliga rättigheterna som vi talar om barns rätt till delaktighet.

Barn som ”annorlunda jämlika”

Inom kulturvetenskaplig barndomsforskning har det talats mycket om ”det kompetenta barnet”, ett barn med egna resurser och möjligheter att hantera sitt liv och sin omvärld. Framlyftandet om det kompetenta barnet har också kritiserats, bland annat för att det lagt ett alltför stort ansvar på barnet och för att kompetens har kommit att definieras som något att leva upp till snarare än som en inneboende egenskap (Brembeck et al 2004, Ellegaard 2004). Från Reggio Emilia-pedagogiken kommer uttrycket ”det rika barnet”, barnet med de hundra språken, som syftar på ett starkt, nyfiskt, intresserat och forskande barn, ett både självständigt och ömsesidigt beroende barn (Malaguzzi 2013:62). I sökandet efter ett sätt att förstå barn som både självständiga och beroende, både kapabla och under utveckling, har barndomsforskare kommit att intressera sig för begreppet ”annorlunda jämlik” (Yuval-Davis 1999, Moosa-Mitha 2005). Det innebär att människor kan vara olika utan att fördenskull vara under- eller överordnade. Istället är skillnaden själva poängen. ”Annorlunda jämlik” innebär att människor är olika men värderas lika högt, var och en utifrån sina förutsättningar, och att skillnaderna är värdefulla för samhället och kulturen som helhet. I det sammanhanget är barnet både kompetent och rikt i betydelsen förmögen att bidra med sina perspektiv, sin ”olikhet”, som berikar alla medverkande.

Kulturaktiviteter och lek är värdefulla för sin egen skull

Att lek och kulturella aktiviteter är värdefulla för sin egen skull är ett ställningstagande som innebär att syftet med lek och kulturella aktiviteter är leken eller aktiviteten i sig. Det betyder naturligtvis inte att aktiviteterna

inte kan ge erfarenheter och leda till lärande, utveckling och socialisation. Tvärtom gör de med största sannolikhet just det. Men syftet är alltid upplevelsen i sig. Ett sådant ställningstagande innebär också att vi kritiserar en dominerande diskurs som gör människor till medel för att nå samhällsekonomiska mål, och hävdar att det tvärtom är samhällsekonomien som ska vara ett medel för att nå mänskliga mål.

I den här boken har vi oftast refererat till kultur som de konkreta aktiviteterna i form av till exempel sång, musik, dans och teater. Men kultur kan också definieras som meningsskapande processer, där vi, i kommunikation med vår omvärld, undersöker och förstår världen omkring oss och vår egen plats i den. När vi beskriver leken som ett mellanrum talar vi om en sorts frirum som barn kan inta eller skapa, där de har ett större handlingsutrymme. Den tyske barnkulturforskaren Heinz Hengst beskriver barndom som en situation barn befinner sig i och att deras lek eller kulturella projekt går ut på att vidga de egna handlingsutrymmena:

Barn befinner i en gemensam situation, det vill säga barndom (att vara liten och beroende i en värld skapad och kontrollerad av vuxna) och detta är för barn ett irriterande faktum som är svårt att stå ut med. Om vi antar att barns sårbarhet och beroende inte enbart är en oundviklig konstant utan aktivt konstruerat, då kan vi se att barns kulturella projekt primärt ägnas åt att vidga deras manöver- och handlingsutrymme. (Hengst 2000, *vår översättning*)

Detta frirum kan, som nämnts, göras av barnen på olika sätt. Dels kan det konstrueras explicit och expressivt som en barnvärld, där glädje och lek är i centrum och vuxenkonstruerade definitioner vänds upp och ned. Dels kan det konstrueras som en osynlig parallell värld, där barnen gör en mängd saker under täckmanteln att de ”bara leker”. Det är på så vis ett rum som konstrueras av både vuxna och barn och som ger många möjligheter för barns meningsskapande.

GENOMFÖRANDENIVÅN

När vi skriver detta har Knacka på! Barnens kulturrum i Borås ännu inte startat. De tankar om rummet och verksamheten som vi beskriver nedan bygger istället på våra observationer från det tillfälliga Barnens kulturrum, förskolan och de öppna förskolorna, intervjuer med barnbibliotekarier, pedagoger och föräldrar samt litteratur som behandlar små barn och delaktighet. Vi ser då att verksamheten i kulturrummet kan utformas längs fyra parallella spår, som vi valt att kalla *inkludering*, *inspiration*, *involvering* och *utmaning*.

Inkludering

En utgångspunkt i visionen om Barnens kulturrum är att det ska vara tillgängligt för alla inom målgruppen. Alla föräldrar och små barn ska vara välkomna och bli delaktiga, oberoende av bakgrund eller levnadsförhållanden. Att detta i praktiken kan vara svårt att uppnå visar att delaktighet inte står för sig självt, utan att det krävs en kontext som inkluderar. I kapitel 3 diskuterade vi detta med utgångspunkt i frågan om att locka familjer med annan bakgrund än svensk till kulturrummet, men frågan är mer generell än så och innefattar också skillnader baserade på till exempel ålder, kön, boende, arbete och hälsa (Davis & Hill 2006). Inkludering blir då en förutsättning för delaktighet; den som inte är inkluderad (i målgruppen, gemenskapen, samhället etc.) kan vare sig delta eller få inflytande. Inkludering handlar i sin tur om betydligt mer än talhandlingen att säga att alla är välkomna. Människor kan även exkluderas på rumsliga, språkliga, tidsmässiga, kognitiva, åldersmässiga, sociala och en mängd andra grunder.

Hur platsen är utformad är centralt när det gäller såväl inkludering som delaktighet. Platsen är en manual, som inte bara anger vad som kan göras där utan också talar om vem besökaren är. I kapitel 3 skrev vi om det öppna, flexibla rummet som inte ägs av någon utan som var och en kan göra till sitt på olika sätt beroende på vilka aktiviteter som pågår och vilka som deltar. Samtidigt, påpekar flera av dem vi talat med, är det viktigt att besökarna också får göra avtryck i rummet, om än inte permanenta sådana. För att en plats ska locka till aktivitet och skapande får den inte uppfattas som färdig, den måste vara "otherable" (Jones 2000:30), möjlig att förändra utifrån den egna lusten och den aktuella situationen. Öppenhet, flexibilitet och förändringsbarhet är värden som uttalat styrts de processer vi studerat, men vi har också, genom våra tolkningar och kopplingar till Deleuze och Guattaris teorier, introducerat begrepp, som kan knytas till värden.

Inkludering handlar om att göra rummet och verksamheten tillgänglig och inbjudande för alla i målgruppen. Den lista vi upprättade i kapitel 3 över hur Barnens kulturrum kan locka föräldrar och barn med annan bakgrund än svensk, är också användbar när vi vill förstå inkludering i ett vidare perspektiv. Vi måste vara medvetna om att information som ges alltid har en tänkt mottagare, vilket visar sig i hur informationen formuleras, samt att formen för spridning gynnar vissa informationskanaler. Var i staden och i vilken omgivning kulturrummet är beläget har betydelse på så vis att platsen ska vara både neutral och lätt att ta sig till. Det som erbjuds ska vara specifikt för att bli synligt i det utbud som redan finns, unikt för att utgöra ett alternativ till det som familjerna redan gör och igenkännbart för att kunna kopp-

las till familjernas intressen och aktiviteter. Ovan nämnde vi att människor kan exkluderas på ett flertal olika grunder och det kan tyckas omöjligt att förekomma alla tänkbara exkluderingsordningar. En god början för att lösa problemet är medvetenhet och öppenhet för att se de svårigheter som finns. Om besökarna i kulturrummet mest består av unga mammor som kommer i kompisgäng, behöver man ta reda på vad som kan locka dit pappor, äldre föräldrar och föräldrar som kommer ensamma. Om de minsta barnen måste vara i föräldrarnas knä hela tiden, eftersom de större barnen tar hela rummet i besittning, behöver man ordna särskilda aktiviteter för de yngsta, etc.

I vår studie har vi sett exempel på hur personal i kulturverksamheter utifrån en kunskap om hur exkludering kan ske, aktivt arbetar med inkludering. Ett sätt är att erbjuda en blandning av aktiviteter som är öppna för alla och aktiviteter som riktar sig till speciella grupper. De öppna aktiviteterna (Tummetott, Syskonöppet, Babyöppet, öppna förskolor) har en låg tröskel och möjliggör spontana besök utan anmälan eller krav på några åtaganden. På Stadsbibliotekets barnverksamhet Miini i Göteborg finns också verksamheten *Latte och lagom* för föräldrar, där de på ett enkelt och anspråkslöst sätt får information om olika ämnen, utan att behöva gå på mer regelrätta föreläsningar. Vid aktiviteter som är öppna för alla, och där många kommer med sina kompisar, finns det dock en risk att den som kommer ensam med sitt barn känner sig utanför. De riktade aktiviteterna erbjuder ett lugnare och mer intimt forum, och dessutom välkomnas särskilt till exempel de yngsta barnen (Krypin, Babyöppet, Babycafé, babymassage, utställningen Kan själv), unga förstagångsmammor (Öppna förskolan A) eller BVC-grupper (Barnens kulturrum) genom att inkluderas i en avgränsad grupp. Den person som ledde verksamheten i Barnens kulturrum bemötte risken för att någon kunde känna sig utanför genom att vara på plats både före och efter sångstunden, samtala med föräldrarna och leka med barnen. Hon lade sig särskilt vinn om att ägna sig åt nya besökare och bjuda in dem i gemenskapen, vilket vi även såg på de öppna förskolorna. På den öppna förskola som hörde till en familjecentral välkomnades varje förälder och barn i dörren. Personalen kände föräldrarna och barnen, vilket skapade gemensamma referensramar i samtalen.

Rummet som sådant och dess inredning kan också medverka till att inkludera eller exkludera. Offentliga lokaler har krav på tillgänglighet i form av till exempel rullstolsramper, handikapptoaletter, hissar och frånvaro av heltäckande mattor. Vid utformningen av Knacka på! Barnens kulturrum fick inkludering en betydelse som sträckte sig ännu längre än det lagstadgade. De bibliotekarier som arbetat med utformningen beskrev

hur de tänkt med utgångspunkt i att rummet i sig skulle bjuda in till delaktighet och gemenskap. I läsrummet ville de till exempel inte ha soffor, eftersom de kan ockuperas av några och lämna andra utanför. Inte heller ville de hänvisa till enbart golvet som sittplats, vilket kan bli obekvämt för vuxna, särskilt de mor- och farföräldrar som kommer med sina barnbarn till kulturrummet. Lösningen blev en bred formation med två trappsteg – en s.k. gradäng – där det är lätt för både vuxna och barn att slå sig ner och där det finns gott om plats. Gradängen var också ett sätt att fånga upp önskemålen från barn i kryp- och låra gå-åldern som deltog i aktiviteterna på det provisoriska Barnens kulturrum och som visserligen inte uttryckte sina önskemål i ord, men med sina handlingar visade vad som var intressant för dem. Vid våra observationer där såg vi flera gånger hur små barn sökte sig till de två trappstegen mellan kulturrummet och caféet. Till skillnad från en hel trappa utgjorde de ingen fara, som föräldrarna behövde vara uppmärksamma på, utan barnen kunde på egen hand undersöka denna nivåskillnad i rummet och hur deras egen kropp kunde interagera med den. I läsrummet på Knacka på! står även en rad med låga skåp, ägnade att underlätta övningar i att gå och stå för de minsta barnen. Ett annat exempel på hur bibliotekarierna tänkt in inkludering och gemenskap är köket, där besökarna sitter på väggfasta bänkar runt ett stort bord istället för att dela upp sig på mindre småbord. Bänkarna påminner om kökssoffor där det inte finns ett exakt antal platser utan där fler kan få plats om man tränger ihop sig.

Inspiration

Inspiration handlar om att kulturrummet ska erbjuda attraktiva upplevelser och aktiviteter samt uppmuntra till eget skapande. Genom denna bok har vi gett ett flertal exempel på hur olika aktörer skapat inspirerande miljöer och aktiviteter som tilltalat och engagerat. Som vi ser det blir en plats inspirerande när den bjuder in till ett pågående görande där det inte är det eventuella resultatet som är det viktiga, utan processen och den gemensamma upplevelsen. Det innebär att, som Olsson uttrycker det ”engagera sig i kollektivt, intensivt och oförutsägbart experimenterande, där man kan upptäcka okända och oväntade sätt att tänka, tala och göra” (Olsson 2009:79, *vår översättning*).

Ett rum för intensivt experimenterande och upptäckande är ett rum som aldrig blir helt färdigt, men också ett rum som tilltalar alla sinnen. Barnbiblioteksverksamheten Miini i Göteborg fanns i tillfälliga lokaler när vi gjorde vår studie, och bibliotekspedagogen berättade hur de experimen-

terade med innehållet i rummet med utgångspunkt i frågorna: ”Hur kan små barn vara delaktiga? Hur kan de samverka? Hur kan det bli ett möte på deras villkor?” Med inspiration från bland annat Ida Lagnanders utställning ”Kan själv” tar de fasta på att skapa ett rum för alla sinnen. Med utgångspunkt i böckerna får barnen ta till sig berättelser genom synen, hörseln, känseln och i vissa fall även luktsinnet. Personalen strävar efter att åstadkomma ett öppet rum, som var och en kan känna sig tilltalad av och som lockar till upptäckande och erövrande. Hur det tas emot märker de efter hand och möbleringen och tingen ändras allt eftersom.

Ramen för Knacka På! är Anna-Clara Tidholms bok med samma namn. Boken är uppbyggd utifrån att läsaren går från rum till rum i ett litet hus och knackar på dörrar med olika färg. Innanför varje dörr möts läsaren av en interiör; lille Kalle med sin trumma innanför den blå dörren, sju middagsätande kaniner innanför den röda dörren, apor som har kuddkrig innanför den gröna dörren, lilla Gubben och hans katt innanför den gula dörren och fem små nallar som ska sova innanför den vita dörren. När man knackat på den sista dörren, som också är blå, kommer man ut igen och månen lyser. Knacka på! Barnens kulturrum är utformat med inspiration från barnboken och varje dörr och rum har sin egen färg; här finns en grön-blå verkstad, ett brun-gult sagorum, ett gul-rosa kök, ett stort aktivitetsrum i rosa och grönt, midnattsblå toaletter samt ett utrymme med plats för 30-talet barnvagnar. På väggen i det största rummet är apornas träd målat på väggen, på toaletterna består målningen av nallarnas tandborstar och i läsrummet står böcker uppradade med framsidan utåt och i lagom nivå för ett litet barn. I verkstaden hänger förkläden i olika storlekar vid diskbänken och ena väggen täcks av en anslagstavla där barnens bilder kan nålas upp. I köket hänger kaninernas kläder på tork och på borden ligger stora tygmötrötter. Trappan upp till biblioteket har ledstänger i två höjder och väggen är prydd av fluffiga moln. När vi går ut från kulturrummet ser vi månskivan som hänger i en rund murad fönsterglugg utanför dörren. Rummet i sig blir en berättelse som barnen kan gå in i och ge sina egna bidrag till.

Det har varit viktigt för dem som arbetat med att förverkliga Knacka På! att rummet ska vara något annat än det som barnen redan är vana vid hemifrån eller på öppna förskolor. Det ska inte vara ett upplevelse- och aktivitetsrum i generell bemärkelse. Leksaker, lekredskap och yviga lekar har en plats i kulturrummet bara i den utsträckning som de ingår i en övergripande kulturell aktivitet om till exempel berättelser, konstnärligt skapande eller dramatisering. Detta ställningstagande görs inom en pågående diskussion om vad biblioteket ska vara för ett slags rum. I ett tidigare

följeforskningsprojekt om metodutveckling i barnbiblioteken framkom att bibliotekarier var skeptiska till att bibliotek hakar på upplevelsetrenden och inrättar barnavdelningen med rutschkanor och klätterställningar, vilket kommer i konflikt med bibliotekets mål att erbjuda en plats för läs-upplevelser (Johansson 2009b:62ff). Däremot var man i Knacka på! öppen för att skapa till exempel myshörnor och fantasirum och organisera rummet som ett upplevelserum med berättandet i centrum. Bibliotekarierna på Miini i Göteborg hade samma uppfattning. De ville inte att biblioteket skulle präglas av ”kuta runt och stoj-lek”, vilket istället kan utövas på till exempel nöjesfält eller museer. ”Vi är ett bibliotek, här är det boken som är i centrum, men det ska vara på barns villkor”, säger en av bibliotekarierna.

Samtidigt ska rummet och materialet vara berikande och tillföra nya dimensioner till berättelserna. I kapitel 2 presenterade vi en rik provkarta på vad föräldrar och barn uppfattade som lockande och inspirerande i kulturrummet, vilket kan användas som utgångspunkt för rummets pågående gestaltning. Något annat att fundera över är hur utvalda ting kan användas för att vidga kroppens räckvidd och möjliggöra intensivare upplevelser och djupare förståelse. Olsson (2009) beskriver hur pedagogerna i en förskola gav barnen stetoskop, med vilka de kunde lyssna på sina egna och varandras hjärtan. Detta ledde till både tankar, experimenterande och analyserande från barnens sida. Vid ett annat tillfälle ställde pedagogerna en overhead-apparat i ett av rummen, vilket kom att bli utgångspunkten för ett långvarigt undersökande arbete hos barnen, och resulterade i såväl berättelser och ritualer som analyser av synlighet och osynlighet, liv och död. Ett exempel från vårt material är de stora, färgglada tygkuberna som fanns i det tillfälliga Barnens kulturrum och som togs med till Knacka på! och som vi har beskrivit användes på en mängd olika sätt av barn i olika åldrar. I Olssons exempel förstärkte stetoskopet barnens hörselintryck och overhead-apparaten gav nya dimensioner till kroppens förhållande till ljus och skugga. Tygkuberna i Barnens kulturrum samverkade med de små och de större barnens kroppar på olika sätt och utökade kropparnas kapacitet, till exempel när barn sköt dem framför sig i gåövningar. Ting och kroppar kan på så vis samverka till att både intensifiera och förändra sinnesupplevelser. Musicerande och rörelse till musik är andra exempel på hur kroppen kan koppla ihop sig med något utanför sig själv och därigenom utvidga sinnenas räckvidd.

Involvering

Involvering handlar om att bjuda in besökarna till delaktighet och göra kulturrummet till en plats för pågående dialog. Som vi beskrev i kapitel

5 är syftet med en dialog att skapa möjligheter för reellt inflytande för dem som deltar i dialogen. Vi poängterade också att begreppet dialog inte ska begränsas till verbal kommunikation utan att det omfattar alla sätt att kommunicera, vilket kräver lyhördhet och tilltro av dem som deltar. Vi använde uttrycket ”en möjliggörande miljö” för att beteckna en öppenhet för pågående förändring och nya infallsvinklar samt en barndomssyn som erkänner barns kompetens och resurser.

Att fortgående arbeta för att göra kulturrummet till en plats för dialog betyder också att hitta konkreta former för att bjuda in till dialog. I det tillfälliga Barnens kulturrum fungerade de informella samtalen mellan föräldrar och ledaren för verksamheten före och efter aktiviteterna som en pågående utvärdering, vilken, tillsammans med en lyhördhet hos ledaren för det som barnen förmedlade, tilläts påverka hur aktiviteterna utformades. I våra intervjuer fick vi ytterligare förslag: materiell eller webbaserad förslagslåda, referensgrupper och diskussionsgrupper. På det tillfälliga i Göteborg hade de ett flertal forum för att ta emot synpunkter, som sedan skulle ligga till grund för den permanenta verksamheten. Förutom att personalen på plats tog emot besökarnas spontana synpunkter, fanns böcker där besökare kunde skriva ner sina synpunkter. Vidare fick föräldrar som lånade böcker ta med sig lappar där de skrev ner vad barnen tyckte om boken, lappar som sedan skyltades med i biblioteket. Det kunde sedan påverka framtida inköp och ge upphov till diskussioner mellan låntagare. Miini hade också en Facebook-sida där man tog emot kommentarer.

Inför starten av Knacka-På! säger bibliotekarierna att det viktigaste för att ta tillvara föräldrars och barns synpunkter är en aktiv närvaro från personalens sida, en god bemanning, öppenhet och lyhördhet vid varje aktivitet. De tänker sig också att kunna ta in synpunkter via webbplatsen, och eventuellt även via en förslagslåda. Men det primära är en kunnig och lyhörd personal, menar de.

Utmaning

Som alla andra platser kan även Barnens kulturrum, som i exemplet med trappan till caféet, innehålla inte fullt definierade mellanrum i tid och rum, där barn kan finna möjligheter att skapa något nytt. Men det går också att betrakta Barnens kulturrum som ett mellanrum i sig – och kanske är det just det som ligger i visionerna: ett rum som inte går att helt fånga in med beskrivningar och bestämmelser, utan som är öppet för tolkningar och omtolkningar, öppet för ständigt nya människor, nya idéer, nya handlingar och upplevelser. Ett förslag som gavs av pedagogen i referensgruppen till

Barnens kulturrum var till exempel att förändra rummet tillfälligt genom en annorlunda ljussättning eller att tillföra mystiska ljud. Inom Reggio Emilia-pedagogiken talar man om vikten av att barnet utmanas, att dess förståelse av tillvaron får prövas, att olika tolkningar får mötas och berika varandra. I Reggio Emilia-förskolor finns till och med en särskild person, ateljéristan, vars uppgift är att överraska och konfrontera barnen. Till skillnad från pedagogerna, som står för den dagliga verksamheten, är ateljéristan ”förskolans salt, den besvärliga människan som vänder upp och ner på verkligheten, öppnar för nya kreativa aktiviteter och håller i gång skapandeprocesserna” (Brulin & Emriksson 2013:18). Barnet skapar förståelse av sin värld, ”solidariskt utmanad av den omgivning av ömsesidiga beroenden som barnet är en del av”, skriver Dahlberg och Göthson (2013:73). En svarighet till ateljéristan i Barnens kulturrum kan sägas vara idén att olika kulturinstitutioner ska verka i rummet, vilka kommer med olika perspektiv och utmanar besökaren på olika sätt.

Utmaning i den här betydelsen handlar om att rummet utmanar besökarnas förförståelser och möjliggör mellanrum och flyktvägar samtidigt som rummet självt låter sig utmanas av barnens initiativ. Det barn spontant gör får påverka rummet och med rummets och personalens hjälp får barnen möjlighet att gå vidare, göra något mer, upptäcka nya saker. Ett sådant förhållningssätt skiljer sig alltså både från förmedlingspedagogik, där den vuxne ser som sin uppgift att ”ge” barnet de rätta kunskaperna, och från barns fria lek, där den vuxne på sin höjd håller ett vakande öga över barnens förehavanden. Istället involveras såväl vuxna som barn. Vuxna är en del av skeendet, vilket betyder att de både blir mindre aktiva, i betydelsen styr och ställer mindre, och mer aktiva, i betydelsen mer flexibla, mer uppmärksamma på att svara på barnens initiativ (Dahlberg, Moss & Pence 2013:183ff). I kapitel 4 gav vi exempel på olika förhållningssätt som vuxna kunde ha som följde med barn i kulturaktiviteter. De kunde gå in i berättelsen och upplevelsen på liknande premisser som barnen, eller de kunde inta en utanförstående roll med uppgift att hålla ordning på barnen. Ting och miljöer som barnen kanske aldrig träffat på förut innebar också utmaningar genom att de inbjöd till förhållningssätt och aktiviteter som inte var givna på förhand, en möjlighet som redan finns med i diskussionerna om vad som ska finnas i Barnens kulturrum.

För vad händer när målet och inte experimenterandet blir huvudsaken? Om vi redan på förhand har bestämt vilken kunskap eller färdighet en aktivitet ska utmynna i har vi berövat barnet 99 språk och samtliga tänkbara flyktlinjer. Platser för kulturaktiviteter kan tillhandahålla rum för

barnets alla röster och alla vägar att lära och utvecklas. Särskilt betydelsefullt är detta i en tid när röster höjs för att skolan och förskolan alltmer ska struktureras utifrån en annan syn på lärande och utveckling – en förmedlingspedagogik eller ”bankpedagogik” (Freire 1972), som bygger på att pedagogerna förser eleverna med det kunskapsstoff som anses relevant. I sina ytterligheter handlar det om en fundamental skillnad mellan såväl synen på människan-barnet som på kulturarvet. Är barnet ett kärl som ska fyllas, en vaxtavla som de rätta inskriptionerna ska ristas på, eller är det en människa med resurser? Är kunskap och kultur något som finns i en fast form, möjlig att förflytta och portionera ut, eller är det något som hela tiden görs, förhandlas, uppstår och förändras?

De tre nivåerna hjälper oss att se hur det som konkret görs i kulturrummet är kopplat till och beroende av en världsbild och en människosyn samt vilka värden och visioner som bestämmer riktningen i det som görs. Modellen beskriver vilka diskursiva, mänskliga och materiella resurser som behövs för att skapa ett kulturrum där barn och föräldrar har reell delaktighet. Det som modellen vill lyfta fram är ett förhållningssätt till rum, barn och delaktighet som tar sin utgångspunkt i att bli varse, tillåta och uppmuntra överskridanden och flyktlinjer genom att initiera möten, dialog och gemensamt experimenterande, vilket i sin tur kräver ödmjukhet, lyhördhet och förmåga att stanna upp, lyssna och vara i det ofullständiga.

MEDBORGARBARNET I BARNENS KULTURRUM

Att vara delaktig i ett samhälle är liktydigt med att räknas som medborgare. I sin bredaste betydelse handlar begreppet om att vara medlem i ett samhälle eller en nation, och inkluderar då både vuxna och barn, men ofta tolkas medborgarskap utifrån specifika rättigheter och skyldigheter som inte alla invånare har möjlighet att leva upp till (Davis & Hill 2006). Medborgarskap har alltid varit en fråga om inneslutning och uteslutning, skriver Mehmoona Moosa-Mitha (2005) och visar hur en definition av medborgarskap som bygger på autonomi och individuella rättigheter verkar uteslutande. En traditionell definition av medborgarskap omfattar civila, politiska och sociala/ekonomiska rättigheter, och innehåller till exempel rösträtt och rätt att delta i politiska beslut, rätt att ingå äktenskap och rätt att vara en självständig ekonomisk aktör (Marshall 1950). Från att ha varit förbehållet vuxna män med innehav av egendom har medborgarskapet i vårt land utökats till att innefatta alla vuxna människor, och myndighetsåldern utgör en tydlig gräns mellan dem som innehar fullt medborgarskap och dem som inte gör det. Barn kommer då att definieras som ”medborgare-i-vardande” (Marshall 1997:25).

Om medborgarskap istället definieras utifrån den delaktighet som människor utövar genom att leva i ett samhälle är det inte något som indikerar kvalificerar sig för genom att erövra en viss status eller vissa kompetenser. Istället är det samhället som ska kvalificera sig för att ta tillvara alla medborgares kompetenser och medborgarskapet är något som utövas tillsammans (Roche 1999). Det innebär också att människors olikheter erkänns och ses som värdefulla (Moosa-Mitha 2005). Begreppet ”annorlunda jämlik” (Yuval-Davis 1999) innebär att jämlikhet förstås genom skillnad istället för genom en likhetsnorm som bara vissa kan leva upp till. Det är först då det ges utrymme för mångfald och ovisshet, vilket leder till dialog och nya frågor, som det blir fråga om en verklig demokratisk delaktighet (Dahlberg, Moss & Pence 2013:3). När medborgarskap bygger på likhet kommer människor att i högre eller mindre grad kunna leva upp till modellen för ”medborgaren”, vilket får till följd att skillnader förtrycks systematiskt (Wall 2012:93). Men ett medborgarskap som utgår från skillnad kan tvärtom utöka barns makt, ”inte som en enhetlig grupp, men genom deras mångfald av ålder, kön, etnicitet, kultur, klass, situation och andra sorters olikhet” (ibid., *vår översättning*).

En sådan syn på medborgarskap och människor innebär att det är processen och inte resultatet som är det centrala. I ett samhälle med medborgare som är annorlunda jämlika måste kommunikationen hela tiden hållas öppen – vi kan aldrig sluta oss till att vi vet allt om den andre. Att existera är att benämna världen, och dialogen är det sätt på vilket människor kommer till sin rätt som människor, skriver Freire (1972). Dialogen kan inte reduceras till att en person ”deponerar” idéer i en annan, eller till att vara ett utbyte av idéer som ska ”konsumeras”, eller till en polemisk diskussion där den ene försöker påtvinga den andre sin uppfattning:

Eftersom dialogen är ett möte mellan människor som benämner världen, får det inte finnas någon situation, där några människor benämner världen på andras vägnar. Den är en skapelseakt; den får inte tjäna som ett hanterligt instrument med vars hjälp en person kan härska över en annan. Det herravälde, som det är frågan om i dialogen, är det som består i att de som för dialogen behärskar världen. Dialogen är erövrandet av världen för människan befrielse. (Freire 1972:90f)

Detta kan kopplas till en etisk dimension, med rötter hos filosofen Emmanuel Levinas (1998). Enligt honom kan vi aldrig helt förstå eller omfatta en annan människa, just för att hon är en ”annan”. Men mötet med en annan, ”den andres ansikte” är alltid ett etiskt möte, där jag har ett ansvar. För att åstadkomma ett äkta möte behöver vi förflytta oss till

”a space of betweenness” (Woodyer 2008), där våra olika kunskaper möts för att vi tillsammans ska kunna skapa nya erfarenheter. Levinas ställer autonomi mot ”heteronomi”, en gemenskap som bygger på ömsesidigt beroende (Dahlberg, Moss & Pence 2013:62). Det är först när vi ingår i en kommunikation med en annan som vi kan börja förstå den andre. Om jag omedelbart stoppar in den andre i en kategori och tror att jag vet vem den är – till exempel ett barn – så är jag inte öppen för att ta in något nytt som den människan kan förmedla. Men om jag utgår ifrån att den andre är annorlunda jämlig är jag nyfiken och ödmjuk och öppen för att den andra människan kan förändra mig. Då först blir det ett verkligt möte. Av oss vuxna krävs att vi håller tillbaka vår benägenhet att använda varje kommunikation med barn till att lära dem något och att vi dämpar vår övertygelse om att alltid veta bäst. Istället ska vi träna oss i det aktiva lyssnandets konst, som inte bara innebär att höra utan också att tolka, skapa mening och återkoppla (Clark & Moss 2001:7). Vi måste, som Johannesen och Sandvik uttrycker det ”våga tro att barn har en erfarenhet och förståelse som vi inte har” (Johannesen & Sandvik 2009:37) och gå in i möten med barn med inställningen: ”Hjälp mig som är vuxen att förstå hur det är att vara barn” (Mayall 2000:122).

Margareta Rönnberg (2014) argumenterar för ett avskaffande av röst-rättsåldern, utifrån att barn som medborgare ska ha rätt (men inte skyldighet) att göra sin röst hörd och ha inflytande på det samhälle som de lever i.

Barn borde inte alls ”få” en röst, utan ha den självklara rätten att *göra* sin röst hörd. Barnen är inte heller ”vår” framtid, utan här och nu, och utgör *sin egen* framtid. Rösträtt för barn skulle ge både deras nu och *deras* framtid en röst. (Rönnberg 2014:13)

För de flesta uppfattas måhända en avskaffad rösträttsålder som en utopi, och kanske även som en icke önskvärd sådan. Utan att ta ställning i den konkreta frågan vill vi lyfta det faktum att rösträtt för barn innebär en annorlunda syn på barn, vilket ovillkorligen för med sig en annorlunda syn på vuxna och leder till andra sätt att utöva medborgarskap och demokrati. Svårigheten att föreställa sig barn vid rösturnorna bottnar i att vi redan har en form för hur demokratiska processer utövas, en form som är anpassad för vuxna och utmaningen ligger således i att omskapa dessa former. Men även om vi inte har som mål att avskaffa rösträttsåldern finns det, som vi har argumenterat för i denna bok, anledning att utmana de kategoriseringar av människor i olika åldrar som vi ofta oreflekterat gör. Medan rösträtt är en fråga om formellt inflytande, är en arena för dialog

ett informellt forum för delaktighet. Vi vill påstå att kulturverksamheter för barn, som den som nu tar form i Knacka på! Barnens kulturrum, är ypperliga arenor för att utveckla ett nytt förhållningssätt till barns plats i ett demokratiskt samhälle.

Den modell som vår studie lett fram till utgår från att människor är medborgare redan från födseln, definierade utifrån sin existens som människor. Det kan tyckas märkligt att, samtidigt som vi ständigt upprepar att vi lever i ett föränderligt samhälle, placeras barn regelmässigt i en position där deras uppgift är att uppfostras, socialiseras och undervisas, det vill säga att anpassa sig till det rådande samhället, för att först som vuxna tilltros förmåga att bidra till samhällets utveckling. Det borde vara självklart att om ett samhälle ska utvecklas kan inte nästa generation bara upprepa det som föregående generation tänkte, gjorde, önskade och trodde på. Barnet har ”möjligheten att bli något annorlunda än de barn vi känner till och än de vuxna vi känner oss själva som”, skriver Malaguzzi (2013:67). Demokrati är inte ett slutmål, utan en process som hela tiden pågår. Med Freires ord gäller att den sociala strukturen ”måste *bliva* för att *vara*” (Freire 1972:190). Även de minsta barnen bidrar, genom det de gör, till att konstruera världen, skriver Olsson (2009): ”Det som barnen är engagerade i är att skapa en känsla av att vara del av världen och varandra; världen och andra är del av mig. Jag är inte ensam.” (ibid:183). För att samtal och kommunikation ska kunna ske krävs forum.

Forum är viktiga inslag i det civila samhället. Det civila samhället finns på de platser där individer – barn, ungdomar och vuxna – kan mötas, delta i och engagera sig i aktiviteter och projekt av gemensamt intresse och med möjligheter till kollektivt agerande. Forum utgör platser för sådana sammankomster och möten. (Dahlberg, Moss & Pence 2013:111)

Dahlberg, Moss och Pence skriver vidare att forum utgörs av platser för aktivt medborgarskap, där människor deltar i kollektiv handling och därför kan förstås som demokratiska institutioner som fungerar bortom en snävt definierad politisk sfär, i sociala och kulturella sfärer (ibid:112). Den stora och viktiga utmaningen nu, menar Dahlberg och Göthson, är att konstruera sådana forum för samtal mellan barn, ungdomar, föräldrar, politiker, pedagoger och andra som arbetar med barn (Dahlberg & Göthson 2013:104f). Med de utgångspunkter i ontologi, ideologi och genomförande som vi skissat på ovan kan man gott tänka sig att ett kulturrum för barn har potential att bli ett forum för barns medborgerliga delaktighet och ett ”mellanrum” där nya och oväntade saker kan hända.

VÄLKOMMEN ATT KNACKA PÅ!

Fyra år efter det att de första planerna på ett Barnens kulturrum i Borås väcktes, står så äntligen Knacka På! Barnens kulturrum färdigt på bottenvåningen i Kulturhuset i Borås. Vi besöker det en fredag förmiddag, då det är sångstund:

Knacka på! har kommit igång med några få aktiviteter till att börja med. Sångstunder på fredagar med en inbjuden sångledare, Kryp in och Tummetott på tisdagar under ledning av bibliotekspersonal. Ledaren för Kryp in och Tummetott säger att de håller på att känna in sig, att de vill ta det försiktigt i början och se hur det fungerar. Än så länge fungerar det bra och hon själv är mycket nöjd med lokalerna och friheten som de nya stora lokalerna ger för hennes aktiviteter. Hon berättar att hon skulle vilja göra någon aktivitet för barn i åldern 1–2 år, och hon planerar också att göra mer i ”verkstaden” till exempel målning med fingerfärg.

Barn och föräldrar börjar droppa in. Vi räknar till cirka 22 vuxna och 26 barn. Åldern på barnen varierar från nyfödd till cirka 5 år men de flesta ser ut att vara mellan 6 månader och 2 år. Många besökare verkar ha kommit för första gången och de vandrar runt i rummen och tittar. Flera vuxna har satt sig inne i läsrummet och läser för sina barn. Så småningom drar sig alla in till den stora salen där sångstunden ska vara.

Sångledaren står i mitten av den stora salen med sin gitarr och publiken sitter utmed väggarna. När sångerna kommer igång sitter alla barn först med sina föräldrar, utom ett litet barn i 1,5-årsåldern, som står på golvet nära ledaren och rör sig till musiken. Mamman hämtar tillbaka dottern då och då, men hon är snart ute på golvet igen. Så småningom börjar fler barn att ta sig in mot mitten, gående, krypande och dansande. Några närmar sig andra barn. Ett par syskon leker tittut bakom draperierna. Många kan rörelserna till sångerna och föräldrarna sjunger med. Flera barn kastar sig raklånga på golvet när det ska bli *Björnen sover*. De ligger kvar hela sången och när den är slut tycks de inte riktigt veta vad de ska göra. Några reser sig och går iväg, några ligger kvar. Ett litet barn på bara några månader skrattar högt när hennes mamma sveper henne högt upp i luften till en av sångerna. Både barn och vuxna får önska sig sånger.

När sångstunden avslutas skingras gruppen på ett lugnt sätt. Några sitter kvar på golvet och pratar med bekanta. En pappa går genast ut i köket och matar sitt barn med medhavd matsäck. På vår fråga säger han att han tycker att Knacka på! är mycket välordnat och kravlöst och att han gärna kommer tillbaka. Två mammor sätter sig med sina barn och tar fram mat till dem. Det är första gången de är här, de tycker det är fint och undrar vad som mer kommer att bjudas på i form av aktiviteter. En av mammorna uppskattar att det finns ett pysselrum och hon säger

att hennes stora flicka blev jätteglad – hon hade genast tagit papper och kriter och satt sig vid ett av borden för att rita. Hon vågade till och med vara kvar där ensam.

I pysselrummet sitter en mamma med en 7-årig flicka. Hon berättar att hon kommer från Chile och hon tycker att Knacka på! är alldeles fantastiskt. Det var hennes flicka som berättade om det och ville komma hit. I Chile, menade mamman, finns ingenting sådant – knappt ens barnböcker. Flickan berättade att hon ritade våren, hon visade vårblommorna längst ner i det gröna gräset. I mitten på sitt papper ritade hon ett stort rosa hjärta och när målningen var klar satte hon upp bilden på anslagstavlan.

En pojke och hans mamma är från Uppsala och hälsar på bekanta i Borås. Mammans säger att hon hade tagit med sig boken Knacka på som sagoläsning på resan och fick då veta att det finns ett Knacka På! Barnens kulturrum i Borås, så de gick hit med kusinerna. En av kusinerna, en flicka i 12-årsåldern, berättar att hon är med i bibliotekets bokklubb och därför känner till Knacka på!. Mammorna undrar hur det ska bli i fortsättningen, om det bara ska vara sångstunder, eller om det är meningen att man ska kunna komma och bara vara där. De tycker det är skönt med lokalerna, där barnen kan gå runt, utan att det finns risk att de försvinner.

Intrycket är harmoniskt, vuxna och barn rör sig mellan rummen på ett avspänt sätt och det känns som om just de här lokalerna är gjorda för just de människor som befinner sig här. De enda som är lite udda här är nog vi. (Fältanteckning Knacka På! Barnens kulturrum)

Vi lämnar Knacka På! Barnens kulturrum, där samvaron fortsätter ytterligare någon timme. Vi tänker att arbetet med att inkludera, inspirera, involvera och utmana barn och föräldrar i kulturverksamheter kommer att fortsätta här och på många andra ställen, och att vi själva förhoppningsvis ska få tillfällen att studera fler sådana platser och händelser i vår framtida forskning.

Sammanfattning

Vi inledde i kapitel 1 med att resonera om de centrala begreppen delaktighet, barn och rum. Vi konstaterade att delaktighet är ett populärt begrepp som kan fyllas med olika betydelser. Vi ville utmana förståelser som begränsar delaktighet till att vara med och bestämma eller göra egna val, och definierade delaktighet som något som görs tillsammans i kommunikation och i respekt för varandra. Vad gäller barndomsbegreppet uppmärksammade vi den åldersmaktsordning, som strukturerar människor i en hierarki där barn betraktas som människor i vardande, becoming. Här lyfte vi fram den forskning som betonar görandet på bekostnad av varandet, och hävdade att alla är becoming, i betydelsen stadda i utveckling och beroende av andra. Vi gav också en kort genomgång av barnkonventionen, och visade att artiklar om delaktighet måste ses i relation till barnkonventionen som helhet. När det gäller rummet, diskuterade vi hur rum dels anvisar vad som kan göras där, dels att det i rummet kan finnas ”mellanrum” som möjliggör andra tolkningar eller ”flyktlinjer” för dem som vistas där. Begreppet praktikgemenskap definierades som bestående av människor med ett gemensamt intresse, vilka också ägnar sig åt gemensamt lärande. ”Modrande” är en praktik som syftar till att skydda barnet, att stödja dess utveckling och att socialisera barnet i en kollektiv gemenskap. Kapitlet avslutades med en redogörelse för hur idén om Barnens kulturrum i Borås tog form och realiserades samt en redovisning av forskningsprojektet KUMBA.

I kapitel 2, Röster om Barnens kulturrum, redogjorde vi för de tankar om Barnens kulturrum som uttrycktes av politiker och tjänstemän och berättade om hur föräldrar och barn förhöll sig till det utbud som det tillfälliga Barnens kulturrum samt de öppna förskolorna erbjöd. Hos politiker och tjänstemän mötte vi visioner om kulturens frigörande kraft och förväntningar på vad kulturverksamheter kan åstadkomma när det gäller till exempel integration, inkludering, samverkan och delaktighet. Kulturens egenvärde och dess särart, som något annat än till exempel utbudet på öppna förskolor eller nöjesfält betonades framför allt av tjänstemännen, medan politikerna såg möjligheterna att profilera kommunen och

använda kulturen som ett redskap i integrationsarbete och socialt arbete. De föräldrar vi mötte i Barnens kulturrum och på de öppna förskolorna talade uppskattande om vissa inslag i verksamheterna, som att de ger möjlighet för både föräldrar och barn att träffa andra barn och vuxna och få tips om sånger, ramsor och böcker, att platserna var bekväma ur ett flertal aspekter och att personalen var engagerad och inspirerande. Vi analyserade föräldrarnas förhållningssätt och såg att de tre modrandemålen, att stödja barnets utveckling, att skydda det och att anpassa det till det sociala kollektivet, återfanns i deras åsikter om vad de ville att Barnens kulturrum skulle vara för ett slags rum. Föräldrarnas samvaro på de studerade platserna beskrev vi som praktikgemenskaper, där samtal pågick om en mängd barn- och föräldrarelaterade ämnen och där de tillsammans konstruerade vissa sätt att vara förälder. När det gäller barnens användning av kulturrummet observerade vi att de aspekter som framstod som mest centrala i att möjliggöra och förhöja de små barnens kulturupplevelser var musik, sång och ljud, rörelse, vuxna, andra barn och saker. Vi avslutade med att understryka betydelsen av att såväl vuxna som rummet ger barn utrymme att utforska, tolka och skapa upplevelser och förståelser av den plats där de befinner sig.

Kapitel 3 handlade om möten och började med en diskussion om platsens betydelser för att åstadkomma möten mellan människor, ett område där inte minst biblioteksvärlden bidragit med såväl problematisering som experiment och kreativa lösningar. I vår studie såg vi möten mellan vuxna, barn och plats i olika konstellationer och noterade att kulturrummet och de öppna förskolorna möjliggjorde möten mellan barnet och andra vuxna än de egna föräldrarna. Vi urskilde också ett fjärde modrandemål, som handlar om att anpassa barnen till det kulturella kollektivet, genom att låta dem bli förtrogna med ett, i vårt fall, huvudsakligen svenskt kulturarv. I samband med detta diskuterade vi vad det innebär att vara en kompetent kulturkonsument och skillnaden mellan åskådarkultur och deltagandekultur. I mötena mellan barnen var rummet och tingen i rummet avgörande för vilka aktiviteter som initierades, men vi såg också att de refererade till andra kunskaper och erfarenheter, ofta hämtade från populärkulturen. Vi uppmärksammade vad som hände mellan barnen och hur de skapade gemensamma upplevelser där var och en bidrog och där glädjen var i centrum. När det gäller möten mellan föräldrar fokuserade vi i det här kapitlet framför allt på hur praktikgemenskaper skapar möjligheter för ömsesidigt lärande och skapande av normer för ett bra föräldraskap. Avslutningsvis diskuterade vi problematiken med att skapa ett kulturrum för alla. Trots

att det finns en vilja från många håll att kulturrummet ska vara öppet för människor med olika bakgrund, tenderar besökarna att framför allt utgöras av infödda svenskar. Detta var även fallet i två av de tre öppna förskolorna. Med utgångspunkt i begreppet praktikgemenskap argumenterade vi för att ett flertal faktorer måste samverka för att skapa det mångkulturella kulturrummet: det krävs individer som har en vilja att delta med likasinnade i ett gemensamt intresse; en form eller struktur samt informationskanaler för denna gemenskap att formeras i; en plats som är funktionell och lätt att ta sig till samt ett innehåll som tillhandahåller material för det lärande och gemenskapande som ska kunna ske. Vi fick i våra intervjuer en hel del exempel på hur dessa faktorer kunde förverkligas.

Kapitel 4 handlade om samspelet mellan lek, lärande och arbete. Vi förhöll oss kritiska till synen på lek som medel för att nå andra mål och anslöt oss till ett antropologiskt lekbegrepp, där leken är en luststyrd aktivitet med ett egenvärde, samtidigt som vi lyfte forskning som visar att lärandet också kan vara styrt av glädje och upptäckarlust. Kapitlet innehöll ett flertal exempel på olika former av lek: lek som barnen själva initierade, lek där både vuxna och barn deltog och lek som uppstod i mellanrum under andra pågående aktiviteter. En iakttagelse vi gjorde var att lek ofta uppstod på platser och med ting som inte definierats och ockuperats av vuxna. Vi visade också hur vuxna, inte minst vi själva, kunde gå miste om den kreativitet som finns i barns lek, när vi inte värderade lekens processuella, icke målinriktade, karaktär, därför att vi redan på förhand hade bestämt vad aktiviteten skulle gå ut på. Våra exempel visade att lek har många olika nivåer och uttryck: skapandet av fantasivärldar, rollspelande, prövande av identiteter, motoriska utmaningar, jagande och sammandrabbningar. Vuxna blir inblandade i barns lek på många sätt: som möjliggörare eller ordningsskapare, som tillhandahållare av rekvisita och som deltagare på lika villkor. När barn och vuxna samspekar i kulturaktiviteter sker också ett lärande på flera nivåer. Det sker faktainläring, lärande om hur man betar sig på en kulturell arena eller i en skoldefinierad aktivitet samt lärande om konst, historia och kultur som samhällsföreteelser. Vidare diskuterade vi lekens maktordningar. Här använde vi två olika definitioner av lek. Enligt den första definitionen är leken en plats som vuxna hänvisar barn till och där de får rå sig själva. Det innebär att mycket kan ske på denna plats, även sådant som i andra sammanhang inte skulle betecknas som lek. Enligt den andra definitionen är leken de mellanrum och flyktlinjer som barnen får tillgång till på eget initiativ. Det är den karnevaliska sidan av tillvaron som vänder upp och ner på det allvarliga, ordningsamma och vuxendefinierade.

Avslutningsvis funderade vi på hur barns lek kan utgöra inspiration för aktiviteter i Barnens kulturrum.

I kapitel 5 fördjupade vi resonemanget om begreppet delaktighet genom att se på olika förståelser av och uttryck för delaktighet. Att delta i omröstningar är en modell för delaktighet och inflytande som ofta tillämpas bland barn och som är tilltalande genom sin mätbarhet och synliga rättvisa, men vi hävdade att delaktighet i grunden mer handlar om ett etiskt förhållnings-sätt än om en metod, och att verklig delaktighet inte skapar vinnare och förlorare. Vi beskrev med hjälp av empiriska exempel vad vi kallade för delaktighetens olika ”lager”, som innefattar deltagande, inflytande, dialog, en möjliggörande miljö och involvering i en pågående process. Vi påpekade att barns rätt till delaktighet måste ses i ett sammanhang där man även tar hänsyn till barns rätt till beskydd och försörjning och där den vuxnes ansvar är en viktig del. Delaktighet betraktas lätt som entydigt positivt vilket medför risker, som att allt deltagande tolkas som delaktighet, att negativa effekter osynliggörs, att syftet med delaktighet inte klargörs, att delaktighetens processuella karaktär inte uppmärksammas eller att delaktighet blir en täckmantel för att styra barn i en viss riktning. I detta kapitel utvecklade vi diskussionen om delaktighet och makt med hjälp av begreppet åldersmachtsordning, som uppmärksammar barns och barndomens strukturella marginalisering. Vi tillämpade teorin om könsmachtsordning för att försöka förstå relationen mellan barndom och vuxendom och kom fram till att det finns en strukturell underordning som berör såväl definitionsmakt som samhällelig resursfördelning. Vidare konstaterade vi att det finns många skillnader mellan barn och vuxna, men att de representerar ett kontinuum snarare än en skillnad mellan två åldersgrupper och att den enda entydiga skillnaden mellan vuxna och barn är att barn är nykomlingar i världen. Efter detta diskuterade vi makt och motmakt med hjälp av empiriska exempel, och uppmärksammade möjligheter för barn, vuxna och ting att följa ”flyktlinjer”, det vill säga vidga sina och situationens ramar och skapa något nytt tillsammans.

I Kapitel 6 presenterade vi den modell för delaktighet som utgör det sammanfattande resultatet av vår studie. Modellen består av tre nivåer: den ontologiska nivån, den ideologiska nivån och genomförandenivån. På den ontologiska nivån beskriver vi en världsbild som innebär att människan är i ständig tillblivelse, att vi skapar vår omvärld och varandra genom våra förförståelser och att vi blir till i kommunikation med andra. På den ideologiska nivån formulerades de värden som vi framhåller som vägledande i arbetet med barns delaktighet: FN:s konvention om barnets rättighe-

ter, idén om barn som ”annorlunda jämlika” samt påståendet att lek och kulturella aktiviteter är värdefulla för sin egen skull. Genomförandenivån beskrevs i fyra parallella spår: inkludering, inspiration, involvering och utmaning. Inkludering, att räknas in i målgruppen eller gemenskapen, är en förutsättning för delaktighet och när vi arbetar med inkludering behöver rumsliga, språkliga, tidsmässiga, kognitiva, åldersmässiga, sociala m.fl. faktorer beaktas. Vi lyfte särskilt fram rummets utformning och flexibilitet samt att verksamheten är diversifierad samt både tillgänglig och inbjudande för alla i målgruppen. Inspiration handlar om att kulturrummet ska erbjuda attraktiva upplevelser och aktiviteter samt uppmuntra till eget skapande. Det är ett rum som aldrig blir helt färdigt, men också ett rum som tilltalar alla sinnen. Vi beskrev hur Knacka På! Barnens kulturrum i Borås utformats utifrån en sådan idé och gav ytterligare exempel på hur ting och kroppar kan samverka för att intensifiera och förändra sinnesupplevelser. Involvering handlar om att bjuda in besökarna till delaktighet och göra kulturrummet till en plats för pågående dialog. Det kräver både forum för dialog och lyhördhet och tilltro till dem som inbjuds att delta i dialogen, något som kan sammanfattas i en möjliggörande miljö och en möjliggörande barndomssyn. Utmaning, slutligen, handlar om att rummet utmanar besökarnas förståelser och möjliggör mellanrum och flyktvägar samtidigt som rummet självt låter sig utmanas av barnens initiativ. Det kräver vuxna som är både avvaktande och aktiva, som är lyhörda och uppmärksamma på barnens initiativ. Avslutningsvis diskuterade vi Barnens kulturrum i relation till barns medborgarskap och förordade ett inkluderande medborgarbegrepp, byggt på att människor är annorlunda jämlika, där det är samhällets uppgift att tillvarata alla medborgares kompetenser. Det är också ett samhälle där processen och inte resultatet är det viktiga och där kommunikationen mellan människor alltid hålls öppen. Med sådana utgångspunkter kan ett kulturrum för barn vara ett forum för aktivt medborgarskap i det civila samhället.

Litteratur

- Aabø, Svanhild, and Ragnar Audunson (2012). Use of library space and the library as place. *Library & Information Science Research*, 34 (2), 138–149.
- Aitken, Stuart C. (2008). Desarrollo Integral y Fronteras/Integral Development and Borderspaces. Stuart Aitken, Ragnhild Lund & Anne Trine Kjörholt (eds). *Global Childhoods: Globalization, Development and Young People*. London and New York: Routledge.
- Alexandersson Mikael & Limberg, Louise (2004). *Textflytt och söklump: informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Audunson, Ragnar (2005). The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context: The necessity of low-intensive meeting-places. *Journal of Documentation* 61 (3) 429–441.
- Bakhtiari, Marjaneh (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Bibliotekslag (2013:801). Stockholm: Regeringskansliet, Kulturdepartementet. Tillgänglig via <https://lagen.nu/2013:801> [140721].
- Biblioteksstyrelsen (2008). *Fremtidens biblioteksbetjening af børn* (2008). Köpenhamn: Biblioteksstyrelsen. Tillgänglig via http://www.bs.dk/publikationer/andre/fremtidens/pdf/fremtidens_biblioteksbetjening_af_boern.pdf.
- Bing, Vibeke (2010). Familjecentralen som stödjande miljö. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.) *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Bishop, Julia C. & Curtis, Mavis (2001). Introduction. Bishop, Julia C. & Mavis Curtis, (eds) *Play today in the primary school playground: life, learning and creativity*. Buckingham and Philadelphia, PA, Open University.
- Björklid, Pia (2003). Barn i vägen. Miljö för barn eller bilar? Gösta Blücher & Göran Graninger (red.) *Finns det rum för barn?* Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande.
- Blücher, Gösta & Graninger, Göran (red.) (2003). *Finns det rum för barn?* Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande.
- Borås Stad (2004). *Barn- och ungdomspolitiskt handlingsprogram*. Dr. nr. 609:1. Tillgänglig via <http://www.boras.se/download/18.82foa312665003fod800044302/609-1.pdf>
- Bragg, Sara & Kehily, Mary Jane (2013). Introduction. Sara Bragg & Mary Jane Kehily (eds) *Children and young people's cultural worlds*. Milton Keynes: Open University.
- Brembeck, Helene, Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (2004). Introduction. Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (eds) *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press.
- Brunlin, Göran & Emriksson, Birgitta (2013). En pedagogik för regional utveckling. Karin Grut (red.) *Exempler Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.
- Clark, Alison & Moss, Peter (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's bureau.
- Cloke, Paul & Jones, Owain (2005). 'Unclaimed territory': childhood and disordered space(s). *Social & Cultural Geography*, 6 (3), 311–333.
- Corsaro, William A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California/London/New Delhi: Pine Forge Press.

- Dahlberg, Gunilla & Göthson, Harold (2013). *Barns lärande – en ny social rörelse?* Katarina Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2013). *Från kvalitet till meningskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.
- Davis, John M. & Hill, Malcolm (2006). Introduction. Kay E. M. Tisdall, John M. Davis, Malcolm Hill & Alan Prout (eds). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* University of Bristol: Policy Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- Edenhammar, Karin & Wahlund, Christina (1990). *Utan lek ingen utveckling: metoder och förutsättningar för barns lek*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Ellegaard, Tomas (2004). Self-governance and incompetence: Teacher's construction of "the competent child". Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (eds). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press.
- Englund, Elizabeth (2008). *Folkrätt för barn som pedagogiskt åtagande. Statligt ansvar – regionalt lärande?* Stockholms universitet. Diss.
- Fisher, Karin & Naumer, Charles (2006) Information grounds: theoretical basis and empirical findings on information flow in social settings. Amanda Spink & Charles Cole (eds) *New directions in human information behavior*. Dordrecht: Springer.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Frenander, Anders (2012). Inledning. Anders Frenander & Jenny Lindberg (red.) *Styra eller stödja?: Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år*. Borås: Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15 (4), 499–516.
- Gallagher, Michael (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6 (2), 137–150.
- Gibson, James (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goffman, Erving (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. London: Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan.
- Graham, Anne & Fitzgerald, Robyn (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17, 343–359.
- Greene, Sheila & Hill, Malcolm (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. Sheila Greene & Diane Hogan (eds). *Researching children's experience: Approaches and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Grosz, Elizabeth (2001). *Architecture from the outside: Essays on virtual and real space*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gustafsson, Lars H (2006). *Lotsa barn: Att fostra med känsla och sunt förnuft*. Stockholm: Norstedts.
- Haggren, Kristoffer, Larsson, Elge, Nordwall, Leo & Widing, Gabriel (2008). *Deltagarkultur*. Göteborg: Korpen.
- Halkier, Bente (2009). A practice theoretical perspective on everyday dealings with environmental challenges of food consumption. *Anthropology of food*. Tillgänglig via: <http://aof.revues.org/index6405.html>. [09-09-09]
- Hangaard Rasmussen, Torben (2002). *Leksakernas virtuella värld: essäer om leksaker och lek*. Lund: Studentlitteratur
- Hart, Roger (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: UNICEF.
- Hengst Heinz (2000). Children's cultures in consumer societies. Bea Van den Bergh & Jan Van den Bergh (eds) *Children and Media: Multidisciplinary approaches*. Bryssel: Leuven-Apeldoorn, Garant, 9–32.

- Hillén, Sandra (2013). *Barn som medforskare – en metod med potential för delaktighet*. Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet. Diss.
- Hirdman, Yvonne (1988). *Genusystemet: teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala: Maktutredningen 1988.
- Holm, Ulla (1993). *Modrande och praxis: En feministfilosofisk undersökning*. Göteborg: Daidalos.
- Hultgren, Frances & Johansson, Barbro (2012) Taking part or taking over? Children's participation in culture consumption. Paper presentation at *Making sense of consumption. 2nd Nordic Conference on Consumer Research*, May 30–June 1, 2012, University of Gothenburg.
- Hvenegaard Rasmussen, Caspar & Jochumsen, Henrik (2010). Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.) *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Ito, Mizuko et al (2010). *Hanging out, messing around and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Johannesen, Nina & Sandvik, Ninni (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Johannisson, Bengt, Gunnarsson, Ewa & Stjernberg, Torbjörn (red.) (2008). *Gemensamt kunskapande – den interaktiva forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Johansson, Barbro (2005). *Barn i konsumtionsambället*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Johansson, Barbro (2009a). Barns inflytande på en stad i förändring. Katarina Saltzman (red.) *Mellanrummens möjligheter: Studier av föränderliga landskap*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Johansson, Barbro (2009b). *Driftiga bibliotekarier och läglada barn – en studie av metodutvecklingsprojektet MVG*. Regionbibliotek Halland.
- Johansson, Barbro (2010). Barnbiblioteket – en plats för de yngsta kulturkonsumenterna. Västra Götalandsregionen. *Kulturpolitiken under lupp: Forskare om kultur och kulturpolitik i Västra Götaland*. Uddevalla: Västra Götalandsregionens kultursekretariat.
- Johansson, Barbro (2013). Forskning om barn – intervju. Barbro Johansson & MariAnne Karlsson (red.) *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Barbro & Hultgren, Frances (2014). Events of becoming-other in research sessions. Paper presentation at *Child and Teen Consumption. Being, becoming and belonging*, 9–11 April 2014, University of Edinburgh, Business School.
- Johansson, Barbro & Hultgren, Frances (forthcoming). Manifestations of play: spaces in-between, lines of flight and the carnival. Evans, B., Horton, J. and Skelton, T. (eds) *Geographies of Children and Young People volume 9: play and Recreation / Health and Wellbeing*. New York, Springer.
- Johansson, Eva (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborgs universitet. Diss.
- Johansson, Eva (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva & Johansson, Barbro (2003). *Etiska möten i skolan: Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Jörgen & Nicklasson, Lars (2013). *Kommunernas region: kommunernas inflytande i regionen*. Sveriges Kommuner och Landsting. Tillgänglig via hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:615733/FULLTEXT01.pdf
- Jones, Owain (2000). Melting geography: Purity, disorder, childhood and space. ISarah Halloway & Gill Valentine (eds). *Children's geographies: playing, living, learning*. London & New York: Routledge.
- Junker, Beth (2010). Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.) *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Katz, Cindi (2004). *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Korcak, Janusz (2003). *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: HLS Förlag.

- Krekula, Clary, Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabeth (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26 (2/3), 81–94.
- Kulturrådet (2009). *Nationella kulturpolitiska mål*. Tillgänglig på: www.kulturradet.se/sv/om-kulturradet/kulturpolitiska_mal/
- Lagnander, Ida (2013). *Kan själv! En upplevelse av natur för de allra minsta*. Västra Götlandsregionen: Västärvet. Tillgänglig via <http://www.vastarvet.se/sv/Vastarvet/Tjanster/Pedagogik-och-utställningar/Kan-sjalv---Natur>
- Latour, Bruno (1993). *We have never been modern*. New York/London/Toronto/Sydney/Tokyo/Singapore: Harvester Wheatsheaf.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University.
- Lee, Nick (2005). *Childhood and human value: Development, separation and separability*. London: Open University Press
- Levinas, Emmanuel (1996). *Den Annens humanisme*. Oslo: Aschehoug & Co, Thorleif Dahls Kulturbibliotek.
- Lofland, Lyn H. (1973). *A world of strangers: order and action in urban public space*. New York: Basic Books.
- Løgstrup, Knut Ejler (1956). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Malaguzzi, Loris (2013). Vi behöver göra valet nu. Katarina Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.
- Malmö stad (2013). *Garaget*. Tillgänglig via <http://www.malmo.se/garaget> [2013-10-14].
- Marshall, Kathleen (1997). *Children's rights in the balance: The Participation – protection debate*. Edinburgh: The Stationery Office.
- Marshall, Thomas Humphrey (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Mayall, Barry (2000). Conversations with children: Working with generational issues. Pia Christensen & Allison James (eds) *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Mazetti, Katarina (2001). *Mazettis blandning*. Stockholm: Alfabetabokförlag.
- Molander, Susanna (2011). *Mat, kärlek och metapraktik: en studie i vardagsmiddagskonsumtion bland ensamstående mödrar*. Stockholms universitet. Diss.
- Moosa-Mitha, Mehnoona (2005). A difference-centered alternative to the theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies* 9 (4), 369–388.
- Nichols, Sue (2011). Young children's literacy in the activity space of the library: A geosemiotic investigation. *Journal of Early Childhood Literacy* 11, 164–189.
- Nilsson, Eva (2007). *Barn i rättens gränsland. Om barnperspektiv vid prövning om uppehållstillstånd*. Uppsala: Iustus förlag. Diss.
- Nordenfors, Monica (2010). *Delaktighet – på barns villkor*. Göteborg: Tryggare och mänskligare Göteborg. Tillgänglig via http://www.tryggaremanskligare.goteborg.se/pdf/publikation/Delaktighet_pa_barns_villkor_web.pdf.
- Olsson, Liselott Mariett (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Pike, Jo (2008). Foucault, space and primary school dining rooms. *Children's Geographies*, 6 (4), 413–422.
- Prout, Alan & James, Allison (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Allison James & Alan Prout (eds) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood*. London and New York: RoutledgeFalmer Press.
- Qvaresell, Birgitta (1998). Ny värld, nya barn, nya arenor? Om barnen, pedagogiken och IT. *HumanIT* 2 (4). Tillgänglig via <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/4-98/bq.htm>.

- Qvortrup, Jens (1987). Introduction. Jens Qvortrup (ed.) *The sociology of childhood*. *International Journal of Sociology*, 17, (3), 3–37.
- Qvortrup, Jens (1994). *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Reckwitz, Andreas (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5, 243–263.
- Roche, Jeremy (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood* 6 (4), 475–493.
- Rönnerberg, Margareta (2014). *Barns rätt till sin röst: Om de yngstas politiska & kommunikativa rättigheter*. Visby: Filmförlaget.
- Ruddick, Sara (1995). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*. Boston, MA: Beacon.
- Salonen, Tapio (2011). *Välfärd, inte för alla: Den ekonomiska familjepolitikens betydelse för barnfattigheten i Sverige*. Sundbyberg: Rädda Barnen.
- Saltzman, Katarina (2009). Inledning. Katarina Saltzman (red.) *Mellanrummens möjligheter: Studier av föränderliga landskap*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Sandin, Amira Sofie (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningsätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Shier, Harry (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117.
- Stern, Daniel (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sundhall, Jeanette (2012). *Kan barn tala? En genusvetenskaplig undersökning av ålder i familjerättsliga utredningstexter*. Göteborgs universitet. Diss.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderlind, Ingrid & Engwall, Kristina (2005). *Var kommer barnen in? Barn i politik, vetenskap och dagspress*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Tisdall, E. Kay M. & Punch, Samantha (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies* 10 (3), 249–264.
- Wall, John (2012). Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood* 19, 86–100.
- Wenger-Trayner, Etienne (2014). Communities of practice: a brief introduction. Tillgänglig via <http://wenger-trayner.com/theory/> [2014-08-04]
- Westcott, Helen L. & Littleton, Karen S. (2005). Exploring meaning in interviews with children. *Researching children's experience: Approaches and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Viseu, Ana, Clement, Andrew och Aspinall, Jane (2006). The interplay of public and private spaces in internet access. *Information Communication & Society*, vol. 5, s. 633–656.
- VGR (2011a) *Rätt att vara med: handlingsplan för barn och ungdomars kultur*. Västra Götalandsregion. Tillgänglig via <http://www.vgregion.se/sv/Vastra-Gotalandsregionen/startsidea/Kultur/kulturnamn/Prioriterade-omraden/Barn-och-ungas-kultur/>.
- VGR (2011b) *Lust att lära: kulturen som kraftkälla i det livslånga lärandet*. Handlingsplan. Västra Götalandsregion. Tillgänglig via www.vgregion.se/upload/Regionkanslierna/Kultur/...Lust_att_lara.pdf [140215].
- Woodyer, Tara (2008). The body as a research tool: embodied practice and children's geographies. *Children's Geographies* 6 (4), 349–362.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yuval-Davis, Nira (1999) Ethnicity, gender relations and multiculturalism. Rodolfo D. Torres, Louis F. Miron & Jonathan Xavier Inda (eds). *Race, identity and citizenship: A reader*. Oxford: Blackwell.
- Øksnes, Maria (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1. Förteckning av empiriskt material

- Elva intervjuer med personer som på olika sätt varit inblandade i planeringen och/eller genomförandet av Barnens kulturrum: Arbetsgruppen för Barnens kulturrum, pedagoger, ledamöter av Barn- och ungdomskulturgruppen samt politiker.
- Deltagande observation vid fem tillfällen med aktiviteterna Kryp + Babyöppet och Tummetott + Syskonöppet.
- Nio intervjuer med sammanlagt 20 föräldrar som besökt ovanstående aktiviteter.
- Deltagande observation vid en teaterföreställning i Lördagsbarns regi.
- Deltagande i två Dialogcaféer, där Barnens kulturrum diskuterats.
- Deltagande vid en sångstund på Stadsbiblioteket.
- Deltagande observationer vid tretton tillfällen på förskola och SFI-verksamhet.
- En gruppintervju med kvinnor på SFI-verksamheten.
- Tre intervjuer med sammanlagt fyra mammor på SFI-verksamheten, vilka först dokumenterat sina barns vardag med hjälp av fotografier.
- Deltagande observation på Ida Lagnanders utställning ”Kan Själ” i Partille.
- Deltagande observation på två museiaktiviteter riktade till förskolebarn i Borås.
- Fem deltagande observationer på tre öppna förskolor i Borås.
- Intervju med personal vid verksamheten Miini på Göteborgs Stadsbibliotek.
- Intervju med Ida Lagnander.
- Deltagande observation vid invigningen av Knacka På! Barnens kulturrum.
- Deltagande observation vid Knacka På! Barnens kulturrum.

Runtom i Sverige pågår regelbundet aktiviteter där barn och föräldrar bjuds in för att ta del av berättelser, sång, musik, dans, rim och ramsor och annat som omfattas av begreppet ”kultur”. Ett återkommande utgångspunkt i verksamheterna är att besökarna ska vara ”delaktiga”. Men vad är denna delaktighet egentligen och hur uppnår vi den?

Boken är resultatet av ett forskningsprojekt, som började med följeforskning av projektet *Barnens kulturrum* i Borås, och som sedan fortsatte till andra platser i och utanför staden där barn, rum, kultur och delaktighet på olika sätt aktualiserades. Syftet med studien var att undersöka hur ett kulturrum för barn, byggt på barns och föräldrars delaktighet, kan förverkligas. Frågor som diskuteras är t.ex.: Hur kan delaktighet förstås från olika perspektiv och vilka praktiska konsekvenser får olika synsätt på delaktighet

Rikliga empiriska exempel från bibliotek, förskolor och museer illustrerar mångfalden av kulturaktiviteter. Barns lek i institutionsmiljö studeras också och vi ser hur leken kan skapa ”mellanrum” och ”flyktlinjer” för barnen, de vuxna, rummet och tingen. Delaktighetsbegreppet problematiseras genomgående i relation till nationell och internationell forskning och en modell för delaktighet presenteras. Modellen beskriver hur ett kulturrum för barn kan verka för inkludering, ge inspiration och involvera och utmana besökarna. I förlängningen anas ett kulturrum för barn som fungerar som ett forum för aktivt medborgarskap i samhället.



HÖGSKOLAN
I BORÅS