

# Barn som busfrön eller kreativa aktörer? Att se på nya sätt via en abduktiv strategi

Margareta Aspán  
Stockholms universitet

## ABSTRACT

I artikeln kommer ett enskilt, överraskande trassligt, fokusgruppssamtal med fyra elever att omtolkas med utgångspunkt i Charles Sanders Peirce's begrepp abduktion. Materialet är hämtat ur ett treårigt forskningsprojekt kring elevers erfarenheter av konstnärlig undervisning som bedrevs av professionella konstnärer. Istället för att, vilket jag inledningsvis gjorde, konstatera att samtalet med några av skolans allra yngsta elever inte gav värdefull kunskap om barnens erfarenheter ifrån skolprojektet omprövas tolkningen. Då framträder inte barnen längre som busfrön. Med en abduktiv ansats synliggörs istället ett kreativt barnsamspel som utmanar och skapar förskjutningar i både relationen mellan den vuxna och barnen och av skolans normer, och därigenom även barns konventionella in- och underordning. Barns aktörskap kan ha olika uttryckssätt och för att erkänna dessa varianter krävs en öppenhet, och ett analytiskt arbete kring det oväntade. Via en abduktiv strategi (Paavola, 2014) används i analysen nya begrepp för tolkning, här estetisk negation (aesthetic sublation, Ylönen, 2021) genom vilket materialet rekontextualiseras. Detta synliggör i sin tur dimensioner av barns agens och deras omskapande motstånd till den vuxnas intention. I en avslutande diskussion relateras pragmatism till vad abduktion och sådan rekontextualisering kan bibringa, i termer av nya möjliga tolkningar av meningsskapandets praktiska konsekvenser.

## INLEDNING

En forskares drivkraft består i att ta reda på saker, försöka klargöra, beskriva tydligt, tolka, dra slutsatser och också förklara. Forskaren måste sortera sina

intryck, kategorisera olika typer av data och ställa nya frågor för att reda ut det som ännu framstår som obegripligt eller för luddigt för att rapportera. Ibland blir saker ungefär som forskaren tänkt sig, och förförståelsen och de förberedda ingångsfrågorna blir en god utgångspunkt i arbetet framåt. Men ibland infinner sig känslan av obegriplighet, att det bara är ”turtles all the way down”, sköldpaddor hela vägen ner. Enligt historien är detta svaret som en forskare (förmodat etnograf) får av den person som tillfrågats om hur världsalldet är beskaffat. Själva plattformen som världen vilar på, menar informanten, ligger på en elefantrygg, och elefanten vilar i sin tur på en sköldpadda som vilar på en annan sköldpadda. Sedan är det sköldpaddor hela vägen ner. Historien, som återfinns i den klassiska *The Interpretation of Cultures* av Clifford Geertz (1973), avser visa på den särskilda svårigheten i att analysera kulturella fenomen. Kultur beskrivs metaforiskt av Geertz som det *nät av mening* som människan hänger i och som hon själv spinner (Geertz, 1973, s. 5), och frågan blir hur vi som forskare kan undersöka, analysera och begripliggöra detta meningsskapande. Jag kommer i den här artikeln att gripa mig an ett empiriskt material, en barngruppsintervju, som vid genomförandet och första påseendet tedde sig obegripligt. Min intention med mötet med barnen, vilken jag hade formulerat i min intervjuguide, höll inte. Men genom att i retrospektiv anlägga en ny tolkningsram kommer jag att visa hur ett öppet – abduktivt – förhållningssätt kom att generera begriplighet åt detta möte med några av de yngsta eleverna i en skola.

#### UTMANING AV UTGÅNGSPUNKTEN

Intervjumaterialet som analyseras nedan har hämtats ur ett treårigt forskningsprojekt där jag följde professionella konstutövare i deras konstnärliga och pedagogiska arbete i en F-9-skola. Materialet består som helhet av fältanteckningar, intervjuutskrifter och det som eleverna skapade i bilder och andra konstnärliga uttryck. Det var alltså en etnografiskt grundad studie, som syftade till att undersöka hur barnen upplevde de olika erbjudandena för konstnärligt skapande och lärande, vad de såg som viktigt, utmanande eller roligt, alltså meningsfullt på något vis eller för den delen tråkigt eller ointressant. I det följande kommer endast data från ett visst samtal att beröras (för andra delstudier inom projektet, se Aspán, 2020a, 2020b, 2022).

Den lilla gruppen med fyra av skolans yngsta barn träffar mig i ett fokusgruppssamtal för att prata om projektdelen där de gjort ett skuggspel om *Rödluvan och vargen*. I mötet sker något som gör att min vuxna agenda sätts ur spel, barnen tycks inte alls intresserade av att prata om det som jag planerat. Vad är det barnen *gör* egentligen? Jag hade sikte på att arbeta med de förberedda frågorna om barnens estetiska lärande och hur de upplevde planeringen av och genomförandet av en teaterföreställning. Men i samtalet utmanar de

gränserna för vad som vanligen är rimligt, de överträder det som brukar ses som anständigt. Att jag blev så överraskad säger något om att detta sällan sker, oftast agerar vuxna och barn inom sina förväntade ramar. Nu blev jag överrumplad av det jag först betecknade som 'bus' och 'krångel'. Samtalet verkade inte ens värt att transkribera. Men trots att jag först uppfattade tillfället som i det närmaste meningslöst, var det något som skavde och drev nyfikenheten vidare. Jag kom att gå tillbaka och se mer noga på materialet, eftersom det fanns en känsla – kanske en förnimmelse – av att en annan tolkning vore möjlig. Jag ville utpröva om och i så fall hur fokusgruppssamtalets olika delar skulle kunna tolkas som betydelsebärande för barnens del. Vad kunde jag med en annan läsning lära av barnens handlande? Skulle jag kunna se bortom min egen oförmåga att locka dem att förhålla sig endast till det jag hade på agendan, och försöka synliggöra annat än olika brister?

Genom ett breddat tolkningsarbete, där jag lämnade en begreppsapparat för en annan prövning, kom jag att revidera min första förståelse av vad som tilldragit sig: analysen nedan visar att barnen är kreativa sociala aktörer som egentligen inte fördärvar samtalet. De visar mig något viktigt.

Mitt angreppssätt nedan har tagit avstamp i Sami Paavolas (2014) så kallade *abduktiva strategier* som här knyts till en teoretisk utgångspunkt i pragmatisk diskursanalys. Jag vill i det följande ta fasta på hur barnens 'bus', 'krångel' och till synes aviga handlingar och motvilliga deltagande i den vuxna forskarens agenda kan förstås genom en nyläsning. Jag vill alltså undersöka vad det är för nåt av mening som kan sägas vävas fram under fokusgruppssamtalet. Detta görs utifrån en abduktiv "rekontextualisering" eller "nybeskrivning" som tar form genom en breddning av tolkningsramen som då omfattar "en annan uppsättning av idéer" (Danermark m.fl., 2003, s. 184). Mer preciserat handlar forskningsfrågan som artikeln avser besvara om på vilket sätt en abduktiv strategi i en pragmatisk diskursanalys kan möjliggöra en nybeskrivning av ett till synes meningslöst samtal och möte. Där utifrån kommer en diskussion att föras kring hur barns meningsskapande kan förstås genom att fokusera och begreppsliggöra deras kreativa aktörskap.

I framläggningen kommer barngruppens samspel att analyseras i relation till min egen agenda som forskare, varigenom barnens *kamratkultur* (Corsaro, 2009) blir central att belysa. Jag kommer även att visa hur begreppen *estetisk negation* (Ylönen, 2020), *lekpraktiker* (Skovbjerg Karoff, 2013, 2015), samt *generageny* (Leonard, 2016) medverkar till att synliggöra dels barns utmanande estetiska handlande i en ambition att ta mandat över situationen, dels hur generationsordningen kan förskjutas. Det sistnämnda inbegriper en kreativ utmaning av maktrelationen där både forskarens och barnens positioner ruckas.

### Etiska aspekter i forskning med och om barn

Innan frågorna berörs närmare vill jag kommentera några etiska aspekter vad gäller nedanstående redovisning av den valda situationen och nyttjandet av den för analys. För alla barn som intervjuats och som nämns i rapporteringen ifrån projektet har skriftligt samtycke inhämtats från vårdnadshavare (se Aspán, 2020b). Men är det ändå alltför utelämnande eller rentav nedsättande för barnen att just detta samtal återges eftersom barnen säger 'fula' ord, är 'avigt' inställda till den uppgift som ges? Som svar på den frågan vill jag betona att den kritiska hållningen riktas mot forskarrollens *relation* till barnpositionen. Det handlar alltså inte alls om att kategorisera barn, vare sig som änglar eller demoner. I en etnografisk studie är det inte, vilket David Wästerfors (2019) noterar, personerna i sig – ”människan den-och-den” – som är av intresse utan det som sker i relationen mellan människor: ”det sociala, socialiserandet, en kultur, ett samhälle” (s. 184).

Utgångspunkt i studien som helhet har varit barnkultur- och barndomsforskning, som är breda och tvärdisciplinära forskningsområden med grund i såväl samhällsvetenskapliga och humanistiska traditioner (Helander, 2011). Inom barndomsforskning har barns positioner och handlingsutrymme sedan länge problematiserats, vilket ofta innebär en granskning av makt och maktrelationer i rörelse. Då undersöks bland annat frågor som hur, när samt kring vad barn kommer till tals och kan göra sina röster hörda (se exempelvis Carnevale, m.fl., 2021). I linje med Deirdre Horgan (2017) menar jag att det är av vikt att rikta fokus mot hur maktrelationer konstitueras och produceras eftersom dessa spelar in just för hur barns röster hörs och möjligen beaktas. Där behöver forskaren uppmärksamma kontexten både socialt och kulturellt, men även hur ideologiska och institutionella aspekter spelar in. För detta är det etnografiska förhållningssättet en passande och tillräckligt bred och öppen ansats, eftersom data genereras utifrån mötet med informanterna, även om avgränsningen för studiens fokus är klarlagd.

Barndomsstudier, liksom barnkulturstudier, lägger också vikt vid att barn som social grupp inte bör eller kan homogeniseras. I forskningsstudien som helhet har barn berättat om de olika kulturella erbjudandena utifrån såväl gemensamma, snarlika erfarenheter som unika, personligt färgade historier. Meningsskapandet blir således både individuellt och kollektivt (Helander, 2004). Oftast har barns berättande kunnat länkas samman till ett sorts mönster, om än brokigt. Men ibland går det inte lätt att foga in en bit i det pussel man tänkt sig lägga för att synliggöra ett valt fenomen.

### OM ABDUKTION OCH DET SOM INTE VERKAR STÄMMA IN

Jag såg alltså först detta fokusgruppsamtal som misslyckat. Jag hade planerat att prata om den konstnärliga undervisningen de fått ifrån professionella

konstutövare, men jag uppfattade att barnen mest sysslade med andra saker än det som jag kommit dit för. Vi möttes inte kring sakfrågan och nådde därmed inte fram till något gemensamt tolkningsarbete, vilket behövs för att alla ska förstå sammanhanget. Hur vi förstår varandras handlingar är avgörande för hur vi förstår det som sägs, den språkliga meningen: handlingen och språket är tätt sammantvinnade (Dewey, 1997). Här riktades våra handlingar mot olika och inte gemensamma intressen.

Genom en annan läsning kan barnens handlingar ses som ett frigörande ifrån vuxenvärldens, alltså bland andra mina, intentioner och förväntningar. Barnen tycktes vid den noggranna omläsningen ha handlat gemensamt både genom att i viss mån bejaka samtalets intention men också genom att undvika den ram som jag försökt fastlägga, en ordning jag antagit att de skulle foga sig i och uppskatta. I det följande vill jag visa hur en *abduktiv nybeskrivning* (Danermark m.fl., 2003), som tar fasta på det förbryllande i materialet, kan få fatt i möjliga meningar från barnens perspektiv på vad som skedde i vårt möte. Det gemensamma meningsskapandet barnen sinsemellan tolkas utifrån hur pragmatismen förhåller sig till språk och handlande, vilket jag kommer tillbaka till.

Abduktion som begrepp myntades av Charles Sanders Peirces (1839-1914), filosof och naturvetare med stort intresse för människans perception (Peirce, 1990). Vad han själv avsåg med abduktion kan tolkas på mängder med sätt och han själv kom att förändra sin begrepps användning under livet (Paavola, 2014). Paavola (2006) sammanfattar att en nutida formulering av Peirces intentioner skulle kunna vara att förstå abduktion som en hypotesprövning, där ett svårtytt fenomen förklaras genom att forskaren med öppenhet tar sig an sina data och nyttjar en bredd av teorier som utprövas och omprövas i tolkningsarbetet.<sup>1</sup> Detta inrymmer ett förhållningssätt att inte vara så fast i sina forskningsfrågor, utan istället vara mer förutsättningslöst nyfiken. Ytterligare ett sätt att beskriva abduktion är som en väg att komma fram till vad som är värt att gå vidare i att undersöka (*pursuitworthiness*) (McKaughan, 2008). Abduktionen kan alltså stötta i valet av vilken väg som kan antas ge utdelning utifrån rimliga insatser. Andra ser abduktion som ett slags resonemang om teories sannolika bärighet (McKaughan, 2008). Då betonas den möjliga tolkningen, att det *troligen* är rätt slutsats som dragits: "the conclusion is true or approximately true or probably true or at least more likely to be true than any available alternatives", skriver McKaughan (2008, s. 451) och belyser därigenom tolkningens ständigt pågående natur. Abduktion ger inga tvärsäkra svar utan lyfter fram vad som *kanske* kan vara fallet, vilket bidrar med *förslag* på hur världen är beskaffad (Bertilsson, 2004). Thora Margareta Bertilsson (2004) hävdar till och med att utan abduktionens bidrag skulle någon ny kunskap inte utvecklas.

Återkommande ges i litteraturen beskrivningar av abduktion som en fantasidriven undersökning och ett kreativt teoretiserande (exempelvis i termer av "imaginative theorizing", Paavola, 2014, s. 3), som präglas av såväl

tvivel och tvetydigheter och står i kontrast till renodlad rationell slutledning. Det förbryllande ställs i fokus vilket kan leda till nyskapande perspektivförskjutningar och nya analytiska begrepp (Timmermans & Tavory, 2012). Jag ansluter mig till Danermark m.fl. (2003), som menar att även en rekontextualisering eller nybeskrivning kan generera en sådan förskjutning, utan att forskaren framlägger någon helt ny begreppsapparat.

### **En abduktiv strategi i en pragmatisk diskursanalys av ett etnografiskt material**

Genom att fokusera språkanvändningen i det empiriska materialet kan analysen undersöka vilket meningsinnehåll som upprätthålls eller omskapas i deltagarnas gemensamma tolkningsarbete av kontexten, liksom vilket innehåll som inte inbjuder till detta. Det praktiska görandet i en situation förhåller sig alltid till – både anpassar sig till och utmanar – konventionellt språkbruk och analysen av det valda exemplet nedan söker upptäcka såväl regelbundenheter som konventionsbrott eller avvikelser (jfr Quennerstedt, 2008). Utifrån den pragmatiska utgångspunkten ses här språk, meningsskapande och handlade som alltid situerat.<sup>2</sup>

Som framgått inledningsvis grundar sig hela forskningsprojektet om konstnärlig verksamhet i en skola i en etnografisk ansats som möjliggör för forskaren att komma nära skolbarnen, deras vardag och erfarenheter, för att förstå vad som är meningsfullt för dem. Begreppet *pedagogisk etnografi* (Qvarsell, 1996) syftar till att ringa in etnografiskt orienterade studier inom exempelvis pedagogiska sammanhang, så som skola eller förskola. Att ha verktyg för tolkningsarbetet av etnografiskt material blir helt centralt, och Birgitta Qvarsell tar upp pragmatismen som utmärks av ett fokus på kulturella processer. Där aktualiseras frågan om vems perspektiv som åskådliggörs, liksom perspektivmöten och perspektivförskjutningar. Den etnografiska metoden kan sägas vara abduktiv i sig själv, i sin dynamiska grundhållning, alltid utprövande och med ständiga omtolkningar (se Paavola, 2014).<sup>3</sup>

Att generera förståelse för vilken mening som läggs i ord, handlingar eller idéer och föremål (Van Maanen, 2010) är vad analysen strävar mot, och då i den specifika kontexten. Det är givetvis inte bara vuxnas föreställningar om barn som villkorar det som sker i mötet mellan forskare och barn, utan även barns föreställningar om vuxna (Freeman & Mathison, 2009). Relationen mellan forskaren och de deltagande barnen formas av sådana föreställningar. I viss mån villkoras både barnens och forskarens beteende av platsens, i det här fallet skolinstitutionens, invanda normer (Freeman & Mathison, 2009).

Utifrån en *abduktiv strategi* i sju steg (Paavola, 2014) avser analysen nedan skriva fram och kartlägga möjliga innebörder i meningsskapandet i fokusgruppssamtalet, genomgående relaterat till kontexten, språket och handlingarna. Här handlar den abduktiva blicken på materialet i *steg 1* om att ta fasta på

det som stör eller förvånar, det som är ”somehow anomalous” (Paavola, 2014, s. 6). För att belysa språkanvändningen genom denna första läsning, eller ”inläsningen” (Quennerstedt, 2008), görs en beskrivning av hur ord används, också i relation till ”andra tänkbara språkanvändningar” (Öhman & Öhman, 2012, s. 63).

Utifrån kartläggningen framträder vid en noggrann granskning i *steg 2* de små detaljerna eller ’tonerna’ (Paavola, 2014, s. 6). Med utgångspunkt i den granskningen ställs i *steg 3* frågan om vad det som beskrivits kan antas betyda, och vilka nya – eller, vill jag tillägga, andra – begrepp som kan behövas för att gå vidare i tolkningsarbetet. I det *fjärde steget* kan sedan möjliga förklaringar eller tolkningar/hypoteser ringas in och jämföras, för att i det *femte steget* ytterligare pröva den som antas vara den bästa förklaringen.

I det *sjätte steget* undersöks hur den valda tolkningen kan passa in i ett bredare sammanhang. Detta steg motsvarar alltså, med en abduktiv terminologi, rekontextualisering eller nybeskrivning (Danermark, m.fl., 2003), eller med den pragmatiska begreppsanvändningen betecknat som den andra läsningen där texten ”betraktas utifrån andra premisser” (Brantefors, 2011, s. 43). Här prövas hur enskilda företeelser förhåller sig till övergripande sammanhang eller generella strukturer (så som att en hälsningsceremoni kan förstås utifrån övergripande ritualer för social sammanhållning). Materialet blir i en sådan ’utläsning’ perspektiverat (Öhman & Öhman, 2012) genom att relateras till ytterligare (språk)praktiker. De mindre detaljerna kan sättas samman till en begripplighet genom att olika ledtrådar och informationsenheter (”clues and informations”, Paavola, 2014, s. 8) bildar ett möjligt mönster.

I det sista *sjunde steget* sammanställs och beskrivs den process som lett fram till de nya upptäckterna, och hur ens eget kreativa teoretiserande har tagit sig uttryck (Paavola, 2014).

Genom att noggrant och öppet redovisa samtliga steg, från datakonstruktion och sortering till tolkning och *tentativa* slutsatser, görs den abduktiva forskningsprocessens trovärdig och tillförlitlig.

En nybeskrivning ger alltså inte ett färdigt svar på hur ett fenomen eller en situation slutgiltigt ska förstås, men kan ge ”fördjupad kunskap” om det enskilda fallet (Danermark, m.fl., 2003, s. 189), även om det ständigt kan omprövas och omtolkas. Ett abduktivt tolkningsarbete växlar, liksom den hermeneutiska tolkningsprocessen, mellan del och helhet och mellan olika teoretiska utgångspunkter och empiriska data. Teori och empiri omtolkas ”i skenet av varandra” (Gustavsson, 2007, s. 122).<sup>4</sup> Trots likheten med den hermeneutiska tolkningsprocessen skiljer sig arbetet åt, kanske tydligast beskrivet med orden från semiotikern Umberto Eco, att medan hermeneutikern läser *mellan* raderna, inbegriper abduktion att läsa *bortom* raderna (i Eriksson & Lindström, 1997, s. 198).<sup>5</sup> Det intressanta är inte vad vi *har* och tolka det, utan vad vi *ännu inte har* för handen eller för ögonen, och följa förnimmelsen av något utmanande.

Pragmatismen har kommit att innebära ett sätt att undersöka hur det kommer sig att vissa diskurser, som specifika språkanvändanden, etableras (Almqvist m.fl., 2008, s. 16), eller varför något är som det är utifrån människors villkor och erfarenheter (Bertilsson, 2004). I utbildningssammanhang med sitt självklara utvecklings- och framtidsperspektiv blir den pragmatiska frågan *hur det kan bli* viktig för att se möjliga lärande- och förändringsvillkor (von Wright, 2007). För Peirce konstituerade den pragmatiska hållningen i sig en analysmetod som sökte tankens praktiska konsekvenser, och hans pragmatiska 'maxim' (Plowright, 2016) låg i att beakta gjorda erfarenheter och hur vi omskapar dessa till vårt kommande handlande. Vårt handlade spelar i sin tur roll för hur vi uppfattar och förstår världen. Enklare uttryckt sammanlänkas våra idéer/teorier med våra gjorda erfarenheter, och dessa erfarenheter tar sig uttryck i praktiska handlingar.

Sammanfattningsvis tar det följande tolkningsarbetet avstamp i den beskrivna abduktiva strategin inom en pragmatisk diskursanalys, och ett sökarljus sätts på detaljerna och 'tonerna' i det förbryllande materialet. Genom en begreppslig breddning och delvis förflyttning – ”rekontextualisering” (Danermark, m.fl., 2003, s. 184) – går det att ta sig an det som förvånar och inte direkt passar in i det etnografiska materialet som helhet.

#### SAMTALET OCH EN TENTATIV ANALYS AV MENINGSSKAPANDET

Fokusgruppssamtalet läggs delvis fram direkt ur transkriberingen medan vissa avsnitt sammanfattas för överblickbarhet. Därefter beskrivs hur ny förståelse kan nås av det som sägs och görs, genom dels ett val av en ny analytisk utgångspunkt, dels hur vissa öppnande begrepp kan ringa in och möjliggöra kritisk granskning av situationen, relationerna samt handlingarna. Studiens primära utgångspunkt och fokus på barnens erfarenheter av estetiska läroprocesser förflyttas istället till en analys av samtalet i sig själv, och däri barnens aktiva samhandlade strategier, vilket alltså görs genom tillkommande begrepp.

#### **Ett fokusgruppsamtal i klassens grupprum**

En tid efter att en klass jag följt avslutat projektdelen om skuggspelet *Rödluvan och vargen* fick jag möjlighet att samtala med barn i grupper om fyra eller fem om hur de upplevt och uppfattat projektet, och det som de gjort tillsammans med de professionella konstnärer som besökt skolan. Jag ville alltså höra vad de tyckt varit roligt, om något stuckit ut särskilt, kanske varit svårt men som de klarat ut och lärt sig något av, och hur det varit att arbeta tillsammans i konstnärligt utövande. Klassen hade haft fyra dramaverkstäder i halvklasser om skuggspel: de hade arbetat med sceniskt berättande och skapat figurer i kartong, papper och träpinnar för att spela upp pjäsen för varandra. Det avslutande framförandet av pjäsen gjordes sedan i helklass. Vid vissa tillfällen

var de vuxna i rummet, förutom bildläraren, två professionella konstutövare; en scenograf/dockmakare och en skådespelare. De båda kompletterade varandra på så vis att den ena lade fokus på att tillsammans med barnen skapa rummet, de olika proportionerna och figurerna i sagan, den andra arbetade med röst, framträdande, och att få ihop hela berättelsen.

Det här utvalda fokusgruppsamtalet varade drygt 20 minuter och ägde rum i ett grupprum intill elevernas ordinarie klassrum. Vid samtalet fanns tillgång till färgpennor och papper, detta främst för att komma ifrån att samtalet skulle bli förhållningsliknande. Materialet var tänkt att möjliggöra ett gemensamt fokus för de deltagande, en väg att sporra till minnen och associationer, och ett sätt att låta de mindre pratsamma barnen få ett ytterligare uttrycksmedel (se även Freeman & Mathison, 2009; Aspán, 2020b). Barn uppskattar ofta mer att *göra med* något än att *prata om* något, särskilt om det som talas om inte är närvarande i rummet (Freeman & Mathison, 2009, s. 95–96).<sup>6</sup> Min förhoppning var att barnen därigenom lättare skulle reflektera gemensamt och upptäcka vad de själva och som grupp ville ta upp ifrån konstprojektet.

Under samtalet med de fyra eleverna (två pojkar och två flickor) blev jag, vilket framgick, förvirrad och undrade vad det var som gick fel när de inte ville tala så mycket om konstprojektet. Jag tyckte att de tramsade bort det, lekte bort det, men ingen snäll lek. De förberedda frågeställningarna om barnens estetiska lärande och skapande tyckte jag i stunden förbisågs av barnen.

### Ur balans – utmaning och förbryllelse under pågående samtal

Efter att vi presenterat oss beskriver jag vad jag är nyfiken på att undersöka, och att vi främst ska prata om vad de gjort kring skuggspelsteatern. Redan vid starten är det uppsluppet och spralligt och flickorna, som inledningsvis är de mest pratsamma, förstärker sina inlägg med starka röster. En av dem korrigerar mitt första inspel (mina utsagor i kursiv stil), även om hon strax också svarar på min fråga.

Jag inleder med att det ju gått en tid sedan arbetet med skuggspelsteatern, sedan den delen av projektet avslutades.

- ... så då tänkte jag fråga lite om det, även om det är ganska länge sen nu  
– det har dröjt säkert ... flera veckor sedan ...
- Inte flera veckor! En månad!!! säger en flicka.

De andra skrattar. Vi går igenom vilka roller som varit med och vem som varit berättaren. Flera gånger tar flickorna diktafonen och pratar direkt in i den, de vill lyssna på sina röster:

- Hej! Jag vill höra det nu! ropar en flicka in i mikrofonen.

Jag svarar att det blir trassligt att spela tillbaka mitt under ett samtal och att det blir konstigt ljud när hon talar så nära, men de båda fortsätter och jag vill ändå bekräfta deras intresse:

- Jag vill höra min röst!
- *Ja, ni vet att man låter så olika när man lyssnar på sig själv.* [Jag söker här en övergång till att de ju också arbetat med rösten tillsammans med skådespelaren som lät barnen träna på repliker och magstöd.]
- Ja, jag vet man bara, 'vavava' ...

En flicka går iväg för att låsa dörren till grupprummet där vi sitter, det är rätt så lyhört så vi hör att det är något som pågår ljudligt i klassrummet intill. Hon kommer tillbaka till bordet och pratar in i diktafonen:

- Whwhewwä...
- *Vet du vad, nu blir jättemycket tokiga ljud på den där.*
- Oj förlåt!
- *Det blir så mycket skrammel och pling* [med lekfull Mamma-Mu-röst]

De skrattar och jag ber henne sätta sig igen, hon slår i knäna och de fortsätter att göra ljud med munnen. Någon har fått fram en tärning som de nu kastar mot bordet, vilket skramlar hårt. Strax kommer vi in på att rita. De börjar använda pennorna så smått. En skrattar så det pruttar med munnen, alla skrattar.

- Hallå det här ser ut som en rumpa ... sen är det här kroppen ...
- *Det ser väl ut som en Barbapappa,* [jag anar vart de är på väg i tanken].
- Och jag vill inte heller säga det, säger en pojke.
- Jag vill inte heller säga, säger en flicka.
- Hallå ska jag säga!! Det [ser ut som det] mellan benen som killar har, säger hon som hoppat runt mest.

Det kommenterar jag inte alls utan frågar istället om vilken figur var och en fick att konstruera av papper och kartong till teatern. Detta samtalar vi om en stund, och de berättar hur de gjort och vilken rollfigur de gjort. De har nu ett stort A3-papper gemensamt, men jag säger att de kan rita en bild var och en i alla fall, så får jag olika minnen från dem.

- Tänk om de ritar underdelen på killar!! hojtar en flicka avseende killarna.
- *Neej, det kan man ju inte göra här, vet du vad ...* säger jag med en låtsassträng röst.

Någon säger 'snoppen', och jag försöker stoppa deras tanke att rita snoppar, så jag säger:

- Vet ni vad nu skulle jag vilja?
- NÄ NU SKA VI TITTA OCH LYSSNA PÅ MARGARETA, ropar en flicka.
- Vet ni vad, det är ingen som hör vad jag säger.
- Jo jag hör, säger hon.
- Backa tjejer, säger jag för de sträcker sig över på bordet och pappret.
- Jag hör dig /.../
- Nu får ni inte rita vad som helst utan ni ska rita ett minne till mig ...
- /.../ från projektet och så får ni berätta sen vad det är.

Flickorna ritar träd till skogen och också själva Rödluvan. De pratar om vad de ritar och vilka pennor som är sämre och bättre i de två stora förpackningarna och ifall pennorna kommer att räcka till alla fyra.

- Får jag rita flera grejer? skjuter en flicka in.
- *Jaaa, varsågod fortsätt du.*

Jag tänker att vi kan småprata lite under tiden om hur de tänker om själva grupparbetet, de skulle ju samsas om figurerna och göra pjäsen fyra och fyra. De flamsar, så jag säger:

- Lite tystare [till den mest högljudda flickan]. Berätta för mig hur du gjorde den, kommer du ihåg vilken figur du hade, ungefär hur den såg ut. Kan du rita den åt mig så jag kan titta sen?
- Nu är det ett hjärta, berättar den andra flickan samtidigt om det hon ritar.
- Nu är det ett hjärta, en bajskorv, säger den andra flickan. /.../

De kommenterar varandras teckningar. En menar att trädet, en gran, bara är ett enda träd alltså svårligen hela den skog som Rödluvan ska gå igenom. Men hon som ritat granen är glad ändå och vill rita mera. Hon säger bestämt:

- Jag ska rita Rödluvan.
- *Ja gör det då får jag i alla fall ett minne.*
- Får jag rita bajskorven?
- Jag ska rita vargen! ropar en flicka.
- *Ja nu börjar det handla om sagan, det tycker jag är bra.*
- Då ritas jag Rödluvan!
- Ja, jag ritas vargen!

Från samtalet fick jag med mig några tuschteckningar och en ljudinspelning med mycket slammer och støj. Genom att jag inte kunde släppa känslan av förbrylelse kring vad som egentligen hände, så valde jag att transkribera helheten för att nu noggrant granska vad som tilldragit sig. Det är alltså först vid återlyssning och fullständig, noggrann transkribering som detta först 'ansträngande' samtal på tjugo minuter visar sig *inte enbart* innehålla barns direkta motstånd mot den vuxnas intentioner. Genom att följa den abduktiva strategins steg 1, att ringa in det som skaver, och i steg 2, se närmare på mötets 'toner' framträder i utsnittet ovan faktiskt barns lust att ingå i den planerade aktiviteten, men även deras ansatser att överskrida det förväntades gräns. Det 'orena' och 'förbjudna' kommer på tal och följs upp av barnen, de iscensätter förskjutningar av samtalets fokus. Handlingarna och yttrandena synliggör en gräns mellan vad jag kommit dit för och vad de tycks roade av: att överskrida linjen till det mer förbjudna. För att göra en nytolkning av vad som tilldrar sig – vilka meningar som skapas – behöver tolkningar prövas genom en ny belysning i analysens steg 3.

### En första perspektivförskjutning

När utsnittet kategoriserats via sortering visar handlingarna och utsagorna förvisso motstånd men i viss mån också inordning i den vuxnas intention. Barnen är i sina utsagor mer på skoj- och lekhumör än vad de egentligen utmanar eller sätter sig emot min intention. I exempelvis barnets uppmaning att alla ska lyssna på mig och ropar ut det högt, kan tyckas att flickan endast gör motstånd men hon uttrycker även – om än med ett lekande, inverterande tonfall – att jag faktiskt bör bli lyssnad till. När utsnittet ur samtalet som helhet tematiserats och granskats framträder att det inte alls är särskilt många utsagor som direkt utmanar ordningen. Exempel på istället inordnande utsagor ges genom hela samtalet, och det som jag under samtalet tänkt på som kompakt gemensamt motståndsskapande till (den av mig förväntade) ordningen bygger inte heller på många explicita yttranden. Det som sker är istället ljudskapande, blåsanden, kroppars rörelser, lek med ord och endast i viss mån direkta utmaningar av vad som, enligt vedertagen skolnorm, 'kan' sägas i detta grupprum. Det tycks vid återblicken på materialet snarast vara ljudvolymen

och allt det skramliga som gör att det blir ansträngande att vara i rummet. Att leken med diktafonen blir ljudlig kan förstås gentemot att den tekniken självfallet handlar om ljudskapande, experimenterande av röster. Det är dessutom återkommande i andra grupper att barn vill undersöka inspelningsapparaturer som används. I exemplet ovan är det mer energiskt och återkommande från barnens sida än vad jag då var van vid, de håller fast vid detta längre. Ur barnens synvinkel – utifrån meningsskapandet barnen sinsemellan – kan samtalet tolkas som lustfyllt, att ljudandet är roligt i sig förutom ett sätt att pröva gränsen för situationen.

Barnens uttryck och handlingar kan alltså kategoriseras i såväl vuxeninordning som gränsöverskridande lekansatser. Det överskridande tar sig uttryck i yttrandena men främst handlingar som söker göra något som kan stimulera gruppen och stärka deltagarnas band i kamratkulturen, men inte det forskaren är där för. Lekhandlingar och vissa utsagor kan ses både så som brott mot vuxenordning och som samhörighetsskapande i kamratkulturen (se Janson, 2013; Aspán, 2013).

Här kan antas att barnen delar erfarenheten att de i skolans klassrum vanligen inte ges tillfälle att utmana normen kring hur det talas och om vad, och därmed kan de nu ta tillfället i akt när en annan än en lärare intar den vuxnas position. Detta betecknas av barndomssociologen William Corsaro (2009) som *sekundär anpassning*, alltså strategier att komma runt vuxnas regelverk, strategier som är avhängiga vuxnas generella dominans. Sådan dominans ifrågasätts och utmanas just genom barns 'subversiva' handlingar (Gallagher, 2008, s. 145). Att barnen gör detta just när deras lärare inte är med kan förstås som att samtalstiden i grupprummet utgör en liten öppning, ett möjligt lekrum i kontrast till lektionstidens annars mer strikta och givna ramar. Barnens agerande måste alltså ses i ljuset av den omgivande skolkontexten. I enlighet med den pragmatiska utgångspunkten behöver varje ny erfarenhet tolkas mot bakgrund av tidigare erfarenheter.

Att leka med ljud, med teknik och att yppa ekivoka utsagor blir en kamratkulturell aktivitet, ett samhandlade, och ett förhandlande om samtalets fokus och gränser. Här synliggörs hur flickorna intar en aktiv roll i pådrivandet av gränsöverskridanden, men även pojkarna bidrar med inspel för att undersöka vad som 'går' att uttrycka. Av de olika dimensionerna i intervjuer eller samtal, språket som *informationsbärande* respektive som *relationellt* (Freeman & Mathison, 2009, s. 937; Aspán, 2020b), framträder här den senare som överordnad. Innehålls tematiken blir snarast ett medel som nyttjas för att undersöka samtalets relationer. Så tätt sammantvinnat ter sig *vad* som sägs med *till vem* och *hur* det sägs.

Det som framträder vid den noggranna analysen är inte endast barnens handlingar utan även hur min egen avsikt att själv inte vara barsk, utan att med lekfullhet locka barnen till mitt intresseområde, i stort sett lyser med sin

frånvaro. Mitt handlande är inte alls särskilt lekfullt. Det visar sig att jag snarare ägnar mig åt ett antal ifrånsäganden, så som

- Vet du vad, nu blir jättemycket tokiga ljud på den där
- Neeej det kan man ju inte göra här, vet du vad ...
- Nu får ni inte rita vad som helst
- Lite tystare

Om än med lekfull och o-arg ton, skapas ett *vi och dom* genom dessa yttranden. Ett annat sätt att hålla fast i ett styrande av samtalet är att bekräfta en utsaga men lotsa vidare:

- Ja ni vet att man låter så olika när man lyssna på sig själv.
- Det blir så mycket skrammel och pling (Mamma Mu)
- Det ser väl ut som en Barbapappa

Intentionen i de båda senare utsagorna kan tolkas som ett stävande av barnens pågående utmaningar, för att rikta fokus mot något som de känner igen just som barn. I de kategorier av handlingar som mynnar ur ovanstående utläsning av transkriptionerna framträder den vuxnas primärt styrande handlingar, vars lekande intention i det närmaste är obefintlig. I den fullständiga transkriptionen är av nio meningsbärande enheter (yttranden som inrymmer en eller fler meningar) ur min vuxenkommunikation sju direkt eller indirekt styrande, i ett kvarhållande av den agenda jag gått in med. Av barnens 20 utsnitt är tio faktiskt inordnade, medan tio har en lekansats att överskrida och frånga den vuxnas intention och ram. Två av dessa binder barnen mellan sig kring en lekfull 'orimlighet', vilket möjligen utestänger den vuxna men är ändå inte ett explicit avståndstagande gentemot samvaron i rummet.

Hur den vuxna, även en forskare, konstruerar barnpositionen spelar in för hur barnen upplever och lever den specifika situationen, och i interaktion med barnen delges ju förstås barnen denna positionering som färgar in barnens eget skapande av mening (Freeman & Mathison, 2009). Ju mer jag hyschar, desto tydligare blir det möjligt att det här finns en gräns, perfekt för överträdelser.

### **En ytterligare förskjutning: nybeskrivning genom preciserande och öppnade begrepp**

För att begripliggöra skeendena och detaljerna – tonerna – i utsagorna och handlingarna i det som jag upplevde som motstånd har jag, utifrån den abduktiva strategins tredje steg, vänt mig till Susanne C. Ylönens kapitel '*Childish' beyond Age: Reconceptualising the Aesthetics of Resistance* (2020). Hon gör en analys av barns motstånd mot rådande normer med fokus på det som

förvrider, förnedrar och – genom vad som kan ses som skräckinslag – förringar ordning. För det nyttjar Ylönen begreppet *aesthetic sublation*, översatt *estetisk negation* (gränser till andra begrepp som groteskerier och karnevalisering klargörs väl i artikeln), som hon menar fungerar som en ansats till kontroll genom att förlöjliga och degradera omvärlden. Även om estetisk negation oftast avser en egen hantering av upplevd skräck, kan det också nyttjas för att chockera andra. Ylönen (2020, s. 204) visar att motstånd mot “mainstream taste” görs både i barnkultur och subkulturer, vilket hon med en grund i Michel Foucault knyter till en möjlig förskjutning av maktrelationer där motstånd till den givna ordningen kan leda till ett självskapande (“self creation”). Ylönen lyfter barns förtjusning gentemot det som ses som “... disgusting noises, words, allusions, which helps them to distance themselves from the adult world that judges them, and whose authority they wish to deny. (Hence the appeal of Roald Dahl.)” (citat fr. Scruton, 2009, i Ylönen 2020, s. 204).<sup>8</sup>

Sådana utmanande handlingar associeras ofta till barnslighet (*childishness*) menar Ylönen, som önskar att det begreppet fick en mer positiv konnotation: istället för en förringande attityd kunde det kreativa ges utrymme (angående fördomar mot barn i termer av *childism*, i linje med *rasism* eller *sexism*, se Young-Bruehl, 2012). Ylönen föreslår annars istället barnlikhet (*childlikeness*) som inte direkt sammanlänkas med de nedlåtande dragen utan förknippas mer med barnets lekande hållning, med stor öppenhet inför och med ett mer utprövande problemlösande än vuxna (se även Gopnik m.fl., 2015).<sup>9</sup> Motståndet får med Ylönen en estetisk dimension, men det är inte en skönhetsens estetik utan en omdanande och utmanande. Detta görs i det analyserade fokusgruppsamtalet ovan av barnen tillsammans. När barn utmanar och testar situationer (vilket de ju gör i exemplet men inte enbart), kan de strunta i att göra så som de är ombedda: barn undersöker härigenom både vad vi vuxna vill dem och vilka vi är (se Freeman & Mathison, 2009, s. 63). I exempel-situationen medverkar, i min tolkning, ritandet till de överskridanden som görs. Via motiven sporras till de utmanande associationer som bara något enstaka barn verkligen säger explicit. Här blir den *estetiska negationen* själva starten på vissa överskridanden, som sedan framhävs av barnen i grupp.

Kan då situationen tolkas som en akt av barns självskapande via ett nyttjande av det motbudande, nästan osägbara? I den analytiska processen i den abduktiva strategin följer att se ifall antagandet, den tentativa tolkningen, är rimlig och om den är den rimligaste (steg 4–5 hos Paavola, 2014). Jag menar att det mer utvecklade begreppet om motstånd från Ylönen (2020) kan fungera tydliggörande, att de olika delarna i datamaterialets oklarheter och svårtydigheter kan uttolkas via dessa ledtrådar (“clues”, i Paavola, 2014, s. 8). Det ’aviga’ handlandet kan förstås som ett självständiggörande, i ett undersökande av gränser och normaliteter.

Förutom att belysa samtalet genom att se den estetiska negationen kan även andra så kallade öppnade begrepp ("sensitizing concepts", Qvarsell, 1996; Coffey & Atkinson, 1996; Paavola, 2014) nyttjas för att utpröva tolkningen ytterligare. Jag väljer att utgå från begrepp hämtade från Helle Skovbjerg Karoff (2013, 2015) för att fördjupa resonemanget om barns olika lekvärldar, där just utmaningar av givna ordningar ges plats. Skovbjerg Karoff avser undersöka relationen mellan leken, känslan och rummet/rumskapandet (flera begrepp används: *play*, *emotion/emotional mood* och *space/space making*) och hon gör det genom att se hur barnen samverkar i lek som uttrycks i olika rytmer. För min egen tolkning av fokusgruppsamtalet aktualiseras främst den fjärde formen av lekpraktik, den "överskridande" som *inte* följer någon lekrytm, utan där istället 'ju tokigare desto bättre' gäller. Den typen av lek inbegriper "tricks, and stories about feaces, dirty words and utter frivolity" (Skovbjerg Karoff, 2015, s. 120). De andra tre lekpraktikerna följer i olika grad – och med olika känslostämningar – rytmer och repetitioner (flytande, växlande, uppvisande former). Skovbjerg Karoff (2015) knyter den fjärde praktiken till ett utforskande av lekrummet (*space*), och genom en förändring av rummet kan en euforisk stämning nås. De fyra typerna av lekpraktiker handlar om hur barn skapar mening genom sitt lekande (Skovbjerg Karoff, 2013) och just i den fjärde formen iscensätter det gemensamma förhållningssättet det icke-förväntade, det icke-rytmiska, det överskridande. I motsats till det jag förväntade av mötet med barngruppen kan det som görs under fokusgruppsamtalet tolkas som just en avsaknad av lekrytm och att barnen sporrar varandra till alltmer uppskrivade utsagor, något de vet (eller antar) att jag tyckte inte borde ske. Själva grupprummet förändras från att vara en plats för elevarbete till ett rum för lek.

När dessa tolkningsansatser ställs emot varandra (abduktionens steg 4 samt 5) kan de snarare än att ge olika förklaringar sägas komplettera varandra. För att se deras bäring, att tolka barnens handlade i termer av estetisk negation samt i termer av en överskridande lekpraktik, prövas (i steg 6) ytterligare en ingång till det som betecknas som 'utläsning' (Quennerstedt, 2008; Brantefors, 2011). Här relateras alltså tolkningen till ett bredare perspektiv på materialet och jag anlägger därför en övergripande struktur att relatera mot: *generation* eller *generationsordning* (Alanen & Mayall, 2001). Begreppen synliggör såväl relationer som olika individers och gruppers möjliga handlingsutrymme men har inte rönt så stort intresse i barndomsstudier (se Punch, 2020). En ansats att begreppsiggöra sådana relationer, liksom att ytterligare fördjupa användbarheten av begreppet *agency*, görs dock av Madeleine Leonard (2016) som föreslår begreppet *generagency* som inbegriper två olika riktningar eller dimensioner. Agency länkas både till relationen barn-vuxna – *inter-generagency* – och relationer inom sin egen generation – *intra-generagency* – vilket å sin sida visar på mångfalden av levda erfarenheter inom samma åldersgrupp.

Att relationen mellan barnen och forskaren i fokusgruppssamtalet som ovan framlagts är inordnat i en generationsordning är givet, men vad den innebär kan problematiseras. Med begreppet *generagency* kan barns i stunden kreativa – och utmanande – handlade ses i nytt ljus genom att inte endast ta fasta på vuxnas överordnade position utan även hur barn undergräver och på så vis begränsar denna överordning. Barnen samtalar sinsemellan och relaterar till varandra, men deras handlingar förhåller sig hela tiden till inte bara en vuxen forskare utan till vuxenvärlden i bredare mening. Barn och vuxna lever i samma värld i komplexa och föränderliga relationer, vilket fångas i begreppet *inter-generagency*, och barn (liksom vuxna) erfar världen och sina relationer på olika vis. Leonard (2016) lyfter fram att barn lever i flera samtidiga relationer till vuxna och att dessa kan vara väldigt olika, rent motsägelsefulla. I olika situationer kommer barns handlingar att acceptera eller motsätta sig det som vi ofta tar för givet ska råda i relationen mellan oss. Det nät av mening som skapas kan alltså relateras till de nät av relationer, och generationsrelationer, som inbegrips i varje situation.

För att återknyta till den språkliga praktiken (den pragmatiska grundhållningen gentemot materialet) kan de olika rummen kommenteras sammanfattningsvis: barnen har lämnat klassrummet och undervisningspraktiken eller -kulturen (Janson, 2013) för ett annat symboliskt rum, där den vuxna inte har svaren trots alla frågor som ställs. Min intention som forskare var just att barnens synvinkel skulle vara det intressanta, men jag behövde byta tolkningsram för att möjliggöra detta i det här fallet. För barnen kunde förskjutningen från en skolspråklig praktik till en forskningspraktik öppna för glapp, eller springor, som de tog i anspråk för sin utmanande lekpraktik i en lust att nå det euforiska. Just mot bakgrund av att det inte otvetydigt blev ett lektillfälle här, gjorde måhända det än mer dramatiskt och spännande.

#### SAMMANFATTNING: DEN ABDUKTIVA STRATEGINS BETYDELSE I ANALYSEN AV ETT ETNOGRAFISKT MATERIAL

Vad har då abduktionen bibringat i den här analysen och hur har den kunnat bidra till svaret på frågan om vad det innebär att barnen i någon mån kreativt utmanar sitt vedertagna – underordnade – handlingsutrymme? Hur kan yttrandena och handlingarna förstås på nya sätt, där tolkningen av situationen inte stannar i en beskrivning av den som nonsens, utan närmar sig skeendena utifrån en abduktiv öppenhet? Jag ansluter till den hållning som ser abduktionen som teorigenererande och följs vidare av deduktiva och induktiva prövningar (McKaughan, 2008). Abduktionen innebär då främst att starta i det knepiga, att söka och beakta det som stör eller förvånar (Paavola, 2014). Strävan har dessutom varit att få fatt i de steg som Paavola (2014, s. 6) beskriver, att först få korn på detaljer och ”toner”, och därutifrån resonera

om – hypotetisera – vad dessa betyder. Jag har inte framlagt en mängd olika tolkningsmodeller utan jag har valt att fokusera, utveckla och utpröva den rimligaste (steg 5). Dessa steg eller faser har varit behjälpliga för tolkningsprocessen men ska inte ses som absoluta utan snarare sammanflytande. Under ett forskningsarbete vävs de olika stegen samman, vilket ytterligare synliggör den dynamiska aspekten i abduktivt grundad forskning. Om de ledtrådar eller toner jag i framläggningen velat undersöka tillsammans kan utforma ett möjligt mönster och skapat en begriplighet (Paavola, 2014, steg 6), så ska det framträda i beskrivningen av tillvägagångssättet och i de slutledningar som dras. Jag har därför velat explicit formulera den process som lett fram till resultatet av analysen (se Paavola, 2014), och dess avslutande sjunde steg kan utläsas i detta textbidrag som helhet.

Meningsfullheten i det fokusgruppsamtal som framlagts kan för de deltagande barnen diskuteras på många sätt. En rimlig övergripande tolkning vore att se handlingarna och kommunikationen i samtalet som exempel på det *självskapande* som Ylönen (2020) pekar på. Barnen undersöker gränserna för den perifera deltagaren (forskaren) och ruckar därmed på vad som är rimligt i skolkontexten. Varje sådan omskakning sätter maktrelationer i rörelse, och motstånd kan övergå till motmakt. I linje med Ylönen's uppmaning vill jag betrakta "instances of obtrusive, resistant behaviour seriously as a comment" (Ylönen, 2020, s. 210).<sup>10</sup> Vidare konstaterar Ylönen att vi alltid måste fråga oss vad det är som sätts ifråga och varför, och än viktigare, att motstånd behöver tas på allvar: "Brushing such behavior off as mere disinterest, boredom or non-compliance fails to ask *what else* might be communicated or achieved by it" (Ylönen, 2020, s. 210, min kursivering).

Frågan om vad mer – *what else* – behöver ständigt ställas kring vad som kommuniceras i ett möte. Pia Haudrup Christensen (2004) visar hur hon i en etnografisk studie kom att se hur barnen aktivt styrde samtalet iväg från forskarens frågor till sina egna genom att ta kommando över bandspelaren. De 'inverterade' rollerna och ställde frågor till forskaren, något som utjämnade maktobalansen i relationen. Makten är alltså inte något som en part för givet 'har', snarare rör sig makt mellan olika aktörer eller positioner. I likhet med Leonard (2016) tar Christensen (2004) fasta på relationernas mångtydighet: de konstrueras på olika sätt barn sinsemellan och mellan vuxna och barn, och de förhandlas ständigt utifrån situationens villkor.

Det jag under samtalets gång erfor var frustration över det obekväma, det tröttande, och irritation över att samtalet gick snett. Men samtidigt fanns där en förnimmelse om något mer att granska, tydliggöra, att spåra upp. När jag tittar noga på vad det var som skavde och på vad som kan sägas hända i situationen, framträder alltså något annat än vad jag antagit. Istället för 'jobbiga busfrön' visar analysen aktörskapet i gruppen. Barn vägleder varandra genom samtalstiden och förmodligen lär de sig något kring sin position tack

vare den lekande, men utmanande, hållningen de själva anlägger i undersökandet av gruppens och den vuxnas normer.

Med hjälp av begrepp som *estetisk negation*, *överskridande lekrytm*, *inter-generagency* samt *intra-generagency* kom jag att släppa den förvirrade känslan av obegriplighet, och en bristsyn på barnens agens. I den kollektiva kamratkultur som etableras i stunden agerar barnen med de tecken som finns att tillgå men vänder dem på ända i en estetisk negation: bilder av hjärtan blir rumpor och kön, samtal blir ljudlek och väsen. Makten har i viss mån omfördelats även om den vuxna är den som har ansvar för att det inte leder till destruktiva handlingar, barnen sinsemellan eller mot den vuxna.

Som nämnts behöver forskaren beakta inom vilken bredare samhällelig kontext som barn ges tillfälle att yttra sig (Horgan, 2017). Forskaren behöver alltså beakta det sociohistoriska sammanhanget (Quennerstedt, 2008), eller generella strukturer (Danermark m.fl., 2003), här genom en belysning av generationsordning. Ett sådant perspektiv kan sägas utgöra ena sidan – hur det *är* – medan pragmatismens strävan inte minst i utbildningskontexter också är att undersöka *hur skulle det kunna bli* (von Wright, 2007). I mitt empiriska exempel framträder att barnen och den vuxna förhåller sig i viss mån olikartat till ramen för mötet, och vad som är meningen med det hela. Hur skulle det ha kunnat bli *ifall* det fanns en norm bland såväl barn och vuxna att dela intentionerna i mötet, och dela varandras erfarenheter i ett överskridande av barn- och vuxenpositioner? Istället för att lotsa, nonchalera och mota bort, vilket jag gjorde i stunden, skulle vi tillsammans ha kunnat undersöka samtalsgränser, inbegripet de bildmässiga uttrycken. Och: *hur skulle det kunna bli* ifall forskning där barns egna vändningar tar plats aldrig beskrivs, analyseras och tas på allvar? Vad skulle barnen i så fall få möjlighet att uttrycka sig om?

Ur arbetet bär jag med mig att inte dra några förhastade slutsatser om vad som pågår i samvaro, utan att alltid titta mer noga. Förnimmelsen att något mer fanns att undersöka var värd att ta på allvar. Jag menar att det var viktigt att följa upp dessa spår, toner, som vaskats fram ur transkriptionen och att nysta vidare i dessa. I det här fallet har jag funnit det väsentligt att titta närmare på hur detta enskilda exempel på en forskningssituation kan förstås utifrån att vi alla är meningssökande och meningsskapande. Det finns alltid något som sporrar att se vad den där undre sköldpaddan egentligen vilar på ...

## NOTER

<sup>1</sup> Citeringen hänför till Thagard, Paul (1988). *Computational philosophy of science*. MIT Press.

<sup>2</sup> För ett utvecklat resonemang kring relationen mellan det observerbara och det icke-observerbara se Jonas Almqvist m.fl. (2008).

<sup>3</sup> Hänvisning görs till Agar, Michael (2006). An Ethnography by Any Other Name ... *Forum: Qualitative Social Research* 7(4), Art. 36. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>

<sup>4</sup> Hänvisning görs till bland andra Löfberg, Arvid (1990). Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I Gunnar Aronsson, & Hans Berglind (Red.), *Handling och handlingsutrymme*. Studentlitteratur.

<sup>5</sup> Detta via Alvesson Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

<sup>6</sup> De citerar här Tammivaara, Julie & Enright, D. Scott (1986). On Eliciting Information: Dialogues with Child Informants. *Anthropology & Education Quarterly*, 17(4), 218–238, s. 232.

<sup>7</sup> Hämtat från Tammivaara, Julie & Enright, D. Scott (1986). On eliciting information: Dialogues with Child Informants. *Anthropology & Education Quarterly* 17(4), 218–238, s. 219.

<sup>8</sup> Citatet är hämtat ur Scruton, Roger (2009). *Beauty*. Oxford University Press, s. 184.

<sup>9</sup> Barn har i vissa fall större förmåga än vuxna att lösa problem: “Adults may sometimes be better at the tried and true, while children are more likely to discover the weird and wonderful. This may be because as we get older, we both know more and explore less” (Gopnik m.fl., 2015, s. 91).

<sup>10</sup> Med hänvisning till bland andra Spyrou, Spyros (2016). Researching children’s silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7–21.

## REFERENSER

Alanen, Leena, & Mayall, Berry (Red.). (2001). *Conceptualising Child-Adult Relations*. RoutledgeFalmer.

Almqvist, Jonas, Kronlid, David, Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan, Öhman, Marie, & Östman, Leif (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 11–24.

Aspán, Margareta (2013). Att sätta örat intill ... Barns röster och vuxnas lyssnande inom värdepedagogiskt arbete i skolan. I K. Helander (Red.), *Nu vill jag prata! Barns röster i barnkulturen*. Centrum för barnkulturforknings skrift nr. 46 (s. 36–67). Stockholms universitets förlag.

Aspán, Margareta (2020a). The Tale of Red Riding Hood and the Wolf as a Multi-literacy Tool for Reflection and Embodied Learning. *International Journal of Education & the Arts*, 21(18). S.1-31. <http://doi.org/10.26209/ijea21n18>

Aspán, Margareta (2020b). *Unga på Operan – konstnärliga erbjödanden i skola. Projekt rapport, 2017-2020*. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

Aspán, Margareta (2022). Kungliga Operan som plats för ytterstadens barn? En

- barndomsgeografisk analys av samspelade kontraster. I A. Burman, & P. Lundberg Bouquelson (Red.), *I rörelse* (s. 165–189). Södertörns Högskola.
- Bertilsson, Tora Margareta (2004). The Elementary Forms of Pragmatism. On Different Types of Abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371–389. <https://doi.org/10.1177/136843100404419>
- Brantefors, Lotta (2011). *Kulturell fostran: en didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carnevale, Franco A., Collin-Vézina, Delphine, Macdonald, Mary E., Ménard, Jean-Frédéric, Talwar, Victoria, & Van Praagh, Shauna (2021). Childhood Ethics: An ontological advancement for childhood studies. *Children & society*, 35(1), 110–124. <https://doi.org/10.1111/chso.12406>
- Christensen, Pia H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165–176. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.823>
- Coffey, Amanda, & Atkinson, Paul (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage Publications.
- Corsaro, William A. (2009). Peer culture. I J. Qvortrup; W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 301–315). Palgrave Macmillan.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte, & Karlsson, Jan C. (2003). *Att förklara samhället*. (2 omarb. uppl.). Studentlitteratur.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. (N. Sjödén, Övers.). Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1916)
- Eriksson, Katie, & Lindström, Unni Å. (1997). Abduction – A Way to Deeper Understanding of the World of Caring. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 11(4), 195–198.
- Freeman, Melissa, & Mathison, Sandra (2009). *Researching children's experiences*. Guilford Press.
- Gallagher, Michael (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/14733280801963045>
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books Incp. Publishers.
- Gopnik, Alison, Griffiths, Thomas L., & Lucas, Christopher G. (2015). When Younger Learners Can Be Better (or at Least More Open-Minded) Than Older Ones. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 87–92. <https://doi.org/10.1177/0963721414556653>
- Gustavsson, Hans-Olof (2007). "Utan bok är det ingen riktig undervisning" *En studie av skolkulturella referensramar i sfö*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]

/Lärarhögskolan i Stockholm].

Helander, Karin (2004). 'Det var roligt när mamman grät' – Barns tankar om teater. I A. Banér (Red.), *Barns smak. Om barn och estetisk*, skrift nr. 45 (s. 85–102). Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.

Helander, Karin (2011). Introduktion. I K. Helander (Red.), *Locus – tidskrift för forskning om barn och ungdomar, nr 3–4, Barnkultur* (s. 3–7). Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.

Horgan, Deirdre (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245–259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>

Janson, Ulf (2013). Delaktighet i lek – en fråga om röst i det barnkulturella. I K. Helander (Red.), *Nu vill jag prata! Barns röster i barnkulturen*. Centrum för barnkulturforskning skrift nr. 46 (s. 13–35). Stockholms universitets förlag.

Leonard, Madeleine (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714494.n6>

McKaughan, Daniel J. (2008). From Ugly Duckling to Swan: C. S. Peirce, Abduction, and the Pursuit of Scientific Theories. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 44 (3), 446–468.

Paavola, Sami (2006). *On the origin of ideas: an abductivist approach to discovery*. [Doktorsavhandling, University of Helsinki].

Paavola, Sami (2014). From Steps and Phases to Dynamically Evolving Abduction. I M. Bergman, S. Paavola, & J. Queiroz (Red.), *The Commens Working Papers Preprints, Research Reports & Scientific Communications. A paper presented at the Charles S. Peirce International Centennial Congress 2014*. Lowell, USA, 16-19 July. <http://www.commens.org/papers/paper/paavola-sami-2014-steps-and-phases-dynamically-evolving-abduction>

Peirce, Charles S. (1990). *Pragmatism och kosmologi / Charles Sanders Peirce; valda uppsatser*. (Inledning R. Matz, M. Bertilsson. P. Voetmann Christiansen, Övers.). Daidalos.

Plowright, David (2016). *Charles Sanders Peirce Pragmatism and Education*. Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-7356-0>

Punch, Samantha (2020). Why have generational orderings been marginalised in the social sciences including childhood studies? *Children's Geographies*, 1(2), 128–140. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630716>

Quennerstedt, Mikael (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktknära texter. En analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), 89–112. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i3.892>

Qvarsell, Birgitta (1996). Pedagogisk etnografi för praktiken: en diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om forskningsmetod, volym 2*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

- Skovbjerg Karoff, Helle (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Skovbjerg Karoff, Helle (2015). Reconceptualising Children's Play: Exploring the Connections Between Spaces, Practices and Emotional Moods. I A. Hackett, L. Procter, & J. Seymour, (Red.), *Children's Spatialities: Embodiment, Emotion and Agency* (s. 112–127). Palgrave Macmillan.
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Van Maanen, John (2010). Ethnography as Work: Some Rules of Engagement. *Journal of Management Studies*, 48(1), 218–234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00980.x>
- von Wright, Moira (2007). Affiniteten mellan pragmatism och pedagogik. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 23–46). Studentlitteratur.
- Wästerfors, David (2019). Den etnografiskt okänsliga etikgranskningen. *Statsvetenskaplig tidskrift*, nr 2, 173–205.
- Ylönen, Susanne C. (2020). 'Childish' beyond Age: Reconceptualising the Aesthetics of Resistance. I E. Eriksen Ødegaard & J. Spord Borgen (Red.), *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability* (s. 197–213). Koninklijke Brill NV.
- Young-Bruehl, Elisabeth (2012). *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. Yale University Press.
- Öhman, Marie, & Öhman, Johan (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa, Nordic Studies in Science Education*, 8(1), 59–72.