

”Jeg er et helt vanlig barn. Jeg er ikke noe annerledes”

Intervjuer med fire barn som har deltatt i en fjernsynsproduksjon

Christian Andreas Heimdahl



Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige
fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

24/6-09

SAMMENDRAG

Denne studien ble igangsatt på NRKs initiativ. Barne- og ungdomsavdelingen ved NRK ønsket å få innblikk i hva de utsetter barn for ved å ha dem med i fjernsynsproduksjoner og ved vise dem fram i fjernsynet.

Tema for denne studien er barn som har deltatt i barneserier produsert for fjernsyn (barne-tv) og hvilke erfaringer de høster i forbindelse med deltakelsen. Informantene er alle hentet fra en og samme serie, de er under 15 år og har spilt roller. De har med andre ord ikke vært seg selv i fjernsynet.

Det ble med ønske om en mest mulig åpen tilnærming til tema, da denne studien først og fremst har et *utforskende siktemål*, formulert en forholdsvis generell problemstilling:

PS1: Hvordan erfarer barna i denne studien å delta i en fjernsynsproduksjon?

I kjølvannet av datainnsamlingen, som ble foretatt ved bruk av *halvstrukturerte intervjuer* med hver enkelt informant, ble to supplerende problemstillinger formulert:

PS2: Hva forteller de intervjuede barna om det å være barn?

Og:

PS3: Forteller barns deltakelse i fjernsynsproduksjoner noe om samfunnets forestillinger om og oppfatninger av barn og barndom?

Formålet med studien var i utgangspunktet å innsamle data som kunne fortelle noe om barns erfaringer i forbindelse med deltakelse i en fjernsynsproduksjon, men i forlengelsen av den empiriske undersøkelse ble delformål formulert, og disse knytter seg til problemstillingene to og tre.

Funnene indikerer, ikke overraskende, at skolen er en sentral arena i informantenes liv. Det er der de er sammen med venner, leker og lærer. Samtidig peker funnene på

den ambivalens som preger samfunnets holdninger til barn, hvor de på den ene side oppfattes som beskyttelses- og omsorgstrengende, og på den andre som utfoldelses- og frihetssøkende. Vi ønsker å se på barn som autonome individer, men ønsker også å ha en viss kontroll over dem. De konseptuelle kontradiksjoner som omgir barndommen kommer på mange måter til uttrykk gjennom politiske og legislative dokumenter (bl.a. FNs Konvensjon om barnets rettigheter) og i informantene i denne studien sitt møte med fjernsynsverden og innspillingssettet materialiserer en del av disse motsetninger som omgir forestillingene om barn og barndom seg. Informantene har tatt del i aktivitet som vanligvis er forbeholdt voksne, de har jobbet, noe som i sin tur har medført anselige mengder uteblivelse fra skolen. Det er i Norge (og i mange andre land) forbud mot barnearbeid. Tillatelse kan imidlertid gis for barn under 15 år dersom det dreier seg om kulturelt eller lignende arbeid (arbeidsmiljøloven § 11-1 1. ledd). Man utdefinerer slik visse former for aktivitet og løfter fram andre som mer egnede, men dette leder til at man er nødt til å stille spørsmålet om hva barnet er og hva det ikke er? Finnes det aktivitet som er *de facto* mer egnet eller hviler denne defineringen av egnet og mindre egnet aktivitet på samfunnsbetingede og til dels arbitrære antakelser om barn og barndom? Informantene i denne studien har befunnet seg i barndommens randsoner, slik den ofte konseptualiseres og forstås i dag, de har hatt en jobb og vært borte fra skolen. Samtidig er det slik at temmelig mange barn utfører arbeid, da i en vid forstand, være seg lønnet eller ikke, og informantene peker selv på at det har vært morsomt å jobbe, men også slitsomt. Samtidig gir de indirekte uttrykk for at det kanskje ikke er helt ”naturlig” ved å løfte fram skolen som deres kanskje mest naturlige habitat. Spørsmålet blir da som problemstillingene tilsier, hva er barn og barndom, og hvem er vel bedre egnet til å uttale seg om dette enn barn selv?

FORORD

Det har til tider vært tungt å arbeide med denne masteroppgaven. Jeg har stanget og slitt, redigert og omdirigert. Heldigvis har jeg ikke vært alene og det er til dem som har vært der for meg gjennom denne prosessen dette forord dediseres.

Det er mange som *bør* takkes og det er mange som *skal* takkes. Under arbeidet med denne studien har mange personer krysset mitt spor og jeg har krysset deres. Å nevne alle ville ta for lang tid og for mye plass, men dere er ikke desto mindre viktige og vet selv hvem dere er. Enkelte personer kan man imidlertid ikke unnlate å nevne.

For det første ønsker jeg å takke alle informantene og deres familier. Uten dere og deres velvilje ville denne studie aldri latt seg gjennomføre. Tusen takk!

For det andre må min alltid tilgjengelige og trofaste veileder Nils Breilid behørig takkes for innsiktsfulle innspill og utlukinger. Takk også til Jon-Håkon Schultz for kommentarer underveis i prosessen.

NRK må også takkes. Takk for idé, takk for hjelp med informanter og takk for muligheten.

Uten medstudenter ville hverdagen vært temmelig kjedelig. Takk også til dere, og spesielt til Jeanette som har skrevet om relatert tematikk.

Til slutt ønsker jeg å takke foreldrene mine. Takk!

Oslo, sommeren 2009

Christian Andreas Heimdahl

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	6
1. STUDIENS TEMA OG BAKGRUNN	9
1.1 INNLEDENDE REFLEKSJONER OG PROBLEMSTILLINGER	9
1.2 OPPGAVENS VIDERE GANG.....	12
2. SPESIALPEDAGOGIKK, BARN OG MEDIA	14
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER – OPPGAVENS RAMMEVERK	16
3.1 BARNDOM	16
3.1.1 <i>Et trekk ved det moderne - institusjonalisering</i>	17
3.1.2 <i>Barn-voksenrelasjoner</i>	22
3.1.3 <i>Barndom i kontekst og barndomssosiologi</i>	24
3.1.4 <i>Fjernsynet som formidler av barndomsforestillinger</i>	25
3.2 AVSLUTTENDE KOMMENTARER OM BARNDOM.....	27
4. METODE	30
4.1 PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG ANALYSE	30
4.1.1 <i>Planlegging</i>	31
4.1.2 <i>Gjennomføring av intervjuer</i>	34
4.1.3 <i>Analyse av data</i>	34
4.2 HERMENEUTIKK OG ANALYSE.....	36
4.3 UTFYLLENDE KOMMENTARER VEDRØRENDE INTERVJU SOM METODE	40
4.3.1 <i>Ytringers kontekstavhengighet</i>	40

4.3.2	<i>Relasjonsetablering</i>	41
4.3.3	<i>Fleksibilitet</i>	42
4.3.4	<i>Erfaring</i>	42
4.4	RELIABILITET OG VALIDITET	42
4.5	ETISKE OVERVEIELSER	44
4.6	BARN SOM INFORMANTER	46
5.	PRESENTASJON AV FUNN	48
5.1	SKOLEN – DEN SENTRALE ARENA I BARNS LIV?	48
5.1.1	<i>Å være borte fra skolen</i>	48
5.1.2	<i>Å komme tilbake til skolen</i>	50
5.2	Å JOBBE?	51
5.2.1	<i>Fra storefri til lunchpause</i>	52
5.3	Å VÆRE BARN I EN ”VOKSENVERDEN”	55
5.3.1	<i>“Do as you’re told”</i>	55
6.	DISKUSJON AV DE PRESENTERTE FUNN	59
6.1	SKOLEN OG SETTET – BARN OG VOKSNE – LÆRE OG JOBBE.....	59
6.2	BARNETS HEVN ELLER ILLUSJONER FORMIDLET GJENNOM FJERNSYNET?	67
6.3	EN NY VERSJON AV BARNET?	69
6.4	REFLEKSJONER VEDRØRENDE EGNE TOLKNINGER	72
7.	OPPSUMMERING, AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE	75
7.1.1	<i>Skolens betydning</i>	75
7.1.2	<i>Settet og jobben</i>	76
7.1.3	<i>Forestillinger om barndom</i>	77
	KILDELISTE	78

8.	VEDLEGG	88
8.1.1	<i>VEDLEGG NUMMER 1.....</i>	89
8.1.2	<i>VEDLEGG NUMMER 2.....</i>	91

1. Studiens tema og bakgrunn

I denne studien undersøkes barns (personer under 18 år, se også metode- og teoridel) deltakelse i fjernsynsproduksjoner for barn (barne-tv) nærmere, ved bruk av intervjuer. Barn som har medvirket i én bestemt serie, hvis navn av hensyn til konfidensialitet ikke vil offentliggjøres, produsert av NRK, utgjør informantgruppen. Barna har spilt roller og med andre ord ikke vært seg selv i fjernsynet.

Den rent praktiske årsak til at dette prosjektet ble initiert var et NRK-ledet initiativ¹. Barne- og ungdomsavdelingen ved NRK henvendte seg til Magne Raundalen som formidlet kontakt med Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo, via Jon-Håkon Schultz. NRK ønsket å få vite noe om hva de faktisk utsetter de medvikende barna for når de vises fram i fjernsynet. Det er viktig for NRK å ha barn med i sine produksjoner, men institusjonen er også opptatt av at de involverte barnas interesser ivaretas på best mulig vis (Norsk rikskringkasting [NRK], 2004).

1.1 Innledende refleksjoner og problemstillinger

Som en følge av (hurtig og) omfattende vekst og utbredelse av medier i dagens samfunn er mange nye og attraktive jobbmuligheter for barn skapt innenfor denne bransjen (Liebel, 2007). NRK benytter seg av stadig flere og yngre barn i sine fjernsynsproduksjoner og disse barna har også stadig større roller² (NRK, 2004). Som en av informantene i denne undersøkelsen treffende bemerker: ”Barna var hovedrollen”. Med ”skrekkeksampler” fra USA i tankene, hvor unge stjerner både

¹ Det må imidlertid nevnes at dette *ikke* er en evalueringsstudie.

² Barn har opp gjennom tidene både deltatt i filmer og i teateroppsetninger og ”fenomenet” barnestjerner er ikke nytt (O’Connor, 2008 og Engwall & Söderlind, 2008). Fokus i denne oppgave er rettet mot hvilke erfaringer fire barn har høstet i forbindelse med deltakelse i en bestemt fjernsynsproduksjon, og ingen historisk gjennomgang av fenomenet barn i film og fjernsyn vil derfor presenteres.

ruser seg og lever et liv under konstant overvåkning fra mediene³, er det fort gjort å danne seg et negativt bilde av barns medvirkning i fjernsyn og film. Det finnes imidlertid mer positivt orienterte tilnærminger til tema. Har de medvirkende barna for eksempel et læringsutbytte? Det faktum at barn deltar i fjernsynsproduksjoner kan også tolkes som et uttrykk for et ønske om å gjøre barn delaktige, noe som igjen kan ses i lys av FNs konvensjon om barnets rettigheter fra 1989 (heretter Barnekonvensjonen). Barns delaktighet i bl.a. politiske spørsmål og deres tilstedeværelse i offentligheten er i den senere tid blitt et sentralt tema i samfunnsdebatten (Gullestad, 1999). Et kritisk spørsmål blir da om det som i utgangspunktet *kan* tolkes som et uttrykk for et delaktiggjøringsønske ender opp med å bli ”et gjennomregissert mediemisbruk?” (Beck, under publisering, s. 27) James & James (2004) peker for eksempel på hvordan delaktiggjøringsretorikk relatert til barndom egentlig kan dreie seg om økt makt til voksne.

De spørsmålene som er stilt over bærer i seg en viss perspektivisme og legger enkelte føringer for undersøkelsen som kan få en uheldig virkning⁴. Med ønske om en åpen tilnærming til den overordnede tematikk – i forstanden, la mulighetene være åpne for at nye perspektiver kunne bringes på banen av barna selv i intervjuene – ble følgende problemstilling formulert:

PS1: Hvordan erfarer barna i denne studien å delta i en fjernsynsproduksjon?

Dette framstår som et helt sentralt spørsmål, samtidig som det er et spørsmål som er tro mot en åpen tilnærming til tema. Det kan imidlertid innvendes at det å undersøke fenomenet, i seg selv er uttrykk for en slags bekymring (Frønes, 1998). (Utsagn som, ”det kan da virkelig ikke være bra at barn deltar i denne type aktivitet, det er da ikke

³ Kanskje er et av de tristeste eksemplene på dette Lena Zavaroni som, slik O’Connor (2008) formulerer det, sultet i hjel i et desperat forsøk på ikke å bli voksen (s. 2). Det må imidlertid poengteres at rammene i USA og Norge er vidt forskjellige (ibid), og at det i denne studie er tale om norske forhold.

⁴ Delaktiggjøringsspørsmålet må for eksempel forstås i lys av fokus i samfunnsdebatten rettet mot nettopp barns delaktighet. Barn har som nevnt deltatt i film- og teaterproduksjoner også i tidligere tider.

det barn skal drive med, de skal gå på skole”, kan skimtes i bakgrunnen som moraliserende pekefinger.)

I forlengelsen av den over introduserte problemstillingen og med utgangspunkt i den innsamlede empiri oppstod enkelte underspørsmål. Ved å studere et fenomen som på forhånd kan betegnes som ekstraordinært (barn i mediebransjen) kan det også tre fram noen allmenne mønstre; et spørsmål som på sett og vis dreier seg om å gjøre det ekstraordinære ordinært (Bourdieu, 1998). Ved å snakke med barn om deres deltakelse i en fjernsynsproduksjon kan man også få innsikt i hva det vil si å være barn, eller mer presist, hva de fire barna forteller *om*, og hva de framhever *ved* det å være barn. Problemstillingene som ble formulert med bakgrunn i denne type betraktninger lyder:

PS2: Hva forteller de intervjuede barna om det å være barn?

Og:

PS3: Forteller barns deltakelse i fjernsynsproduksjoner noe om samfunnets forestillinger om og oppfatninger av barn?

Disse spørsmålsformuleringene kan kanskje hevdes å være overordnet den problemstillingen som ble introdusert tidligere. Utgangspunktet for denne undersøkelsen var imidlertid hvordan barn opplever å delta i en fjernsynsproduksjon og hvilke erfaringer de høster. Problemstillingen omhandlende dette aspekt ble derfor presentert først. De tre problemstillinger anses verken for å være over- eller underordnet hverandre, men sideordnet fordi mye av den tematikk de implisitt berører, overlapper. For det første dreier de seg alle om barn. For å si noe om barns erfaringer i forbindelse med deltakelse i en fjernsynsproduksjon kan man ikke unngå å uttale seg om barn på et mer generelt grunnlag. Hvilke forestillinger om barn og barndom preger vår samtid? For det andre relaterer PS2 seg indirekte til det å delta i en fjernsynsproduksjon. Hva barna i denne undersøkelsen sier om det å være barn må ses i relasjon til den rammen som har vært definerende for og nærmest konstituert deres uttalelser om dette. Denne rammen har konkret bestått i at

fjernsynsproduksjonsaspektet har vært førende med tanke på intervjuenes forløp. PS3 er den kanskje mest teoretisk orienterte, men likevel relaterer den seg til det informantene forteller om både det å være barn og det å delta i fjernsynsproduksjon. Det resiproke forhold mellom de tre problemstillingene er med andre ord sentralt; de knytter seg alle både indirekte og direkte til hverandre og vil derfor ”besvares” (mer korrekt er det muligens å si at de vil belyses, jfr. det kommende metodekapittel) til dels sammen og ikke kun hver for seg. Til slutt må ytterligere en bemerkning knyttes til problemstillingene og måten de vil belyses på. Diskusjonsdelen vil inneholde elementer av besvaring, men den vil anta en noe abstrakt form. Dette har også sammenheng med den potensielle risiko man løper for å bifalle en slags ”nær-synt empirisme” ved ikke å løfte data opp fra informantenes konkrete beskrivelser (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 159). Hva barna forteller om det å være barn vil ikke konkret framheves, men gjennom diskusjonen av funnene og den forutgående presentasjon av data vil visse aspekter ved barns hverdag, slik informantene forteller om den, løftes fram, og dette vil igjen forsøkes relatert til deltakelse i en fjernsynsproduksjon og de videre samfunnsbetingede oppfatninger av barn og barndom.

1.2 Oppgavens videre gang

Rammen for oppgaven er nå formulert og denne rammen skal i løpet av de kommende sider fylles med et mer konkret innhold. Først følger en redegjørelse for oppgavens spesialpedagogiske relevans. I teorikapittelet vil det presenteres teori som tar utgangspunkt i de tre problemstillinger, men hovedsakelig i den andre og tredje (jfr. over- kontra sideordningsproblematikken som ble presentert over). Utvalget av teori har til hensikt å synliggjøre deler av de til dels uoversiktlige og svært komplekse forhold som knytter seg til begrepene barn og barndom. De metodologiske avveininger følger i forlengelsen av teorikapittelet og bl.a. vil det gjøres nærmere rede for den prosess og det arbeid som har vært lagt ned i forbindelse med gjennomføringen av denne studien. Dernest følger en kort presentasjon av de sentrale

funn slik jeg vurderer det (for utfyllende kommentarer vedrørende dette aspekt, se både metodekapittel og innledning til presentasjonskapittel), og disse funn vil i den avsluttende del være gjenstand for en mer dyptgående analyse. Helt til slutt gis en sammenfatning av hovedfunnene og problemstillinger som har oppstått i kjølvannet av arbeidet med denne studien, med andre ord, veien videre.

2. Spesialpedagogikk, barn og media

Forbindelseslinjene mellom barn som har deltatt i fjernsynsproduksjoner og spesialpedagogikk er ikke umiddelbart synlige. Av den grunn vil det under kort pekes på relevante berøringspunkter.

For å vurdere hvorvidt dette er tematikk som har spesialpedagogisk relevans må det først klargjøres hva spesialpedagogikk som sådan er og hva spesialpedagogikkens formål kan hevdes å være.

Spesialpedagogikk har bl.a. til hensikt å yte hjelp til marginaliserte og vanskeligstilte grupper i samfunnet (Befring, 2004). Barn i seg selv kan betraktes som en marginalisert gruppe (Hernwall, 2003 og Mayall, 2002). Barn, med eller uten ulike former for vansker, kan derfor hevdes å være et tematisk landskap hvori spesialpedagogikk har en særegen interesse. Befring (2004) peker også på at spesialpedagogikken har vært for lite opptatt av anti-tematikk, altså barn som klarer seg (usedvanlig) bra; ”gifted children” (O’Connor, 2008). Informantene i denne studien kan på mange områder betegnes som nettopp dette, de er begavede. Ellers hadde de aldri blitt valgt ut til å delta i en fjernsynsproduksjon.

Et av spesialpedagogikkens primære interesseområder er skolen og barns vilkår innenfor rammene av dette systemet; man ønsker å skape gode oppvekst- og læringsbetingelser (Tangen, 2004). Den innsamlede empiri viser tydelig den vekt informantene legger på skolen og sier slik noe om hvilken rolle skolen spiller i barns liv (i hvert fall i informantene i denne studien sine liv), noe som også er påpekt av en rekke andre barndomsforskere (Frønes, 2007, Mayall, 2002 og Qvortrup, 2002). Dette er særdeles relevant tematikk fordi deltakelsen i en fjernsynsproduksjon har innebåret betydelige mengder fravær fra skolen for informantene.

Skolens sentrale rolle i barns liv kan også ses i sammenheng med spørsmål om på hvilket eksplisitt og implisitt grunnlag oppfatningen av barn i dagens samfunn hviler. Ved å snakke med barn *kan* man få en dypere forståelse for hva som opptar barn, noe

som i sin tur kan sette oss i stand til å forstå barn bedre, og nettopp skape de gode oppvekstbetingelser som ble nevnt i foregående avsnitt.

Samtidig, og som det ble nevnt i innledningen, har kanskje barna ved å delta i en fjernsynsproduksjon et læringsutbytte. Det legges for eksempel i generell del i læreplanverket vekt på at elever skal gis praktiske ferdigheter for arbeid. Har informantene høstet erfaringer som i så henseende er relevante? Breilid (2007 og Breilid & Sørensen, 2008) har gjennomført undersøkelser som knytter seg til ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer og har funnet at skolen ikke nødvendigvis er den viktigste og ikke minst den eneste arena for læring; barn lærer ikke bare i skolen. Et poeng som også kan ses i relasjon til kravet om tilpasset opplæring (opplæringslova §1-3).

Empirien som ble innsamlet i forbindelse med denne studien kan, etter min mening, bidra til å kaste lys over denne typen spørsmål.

3. Teoretiske perspektiver – oppgavens rammeverk

Denne oppgaven dreier seg om barn som har deltatt i fjernsynsproduksjoner. Samtidig bærer den i seg et mer generelt og allment aspekt, nemlig barn og barndom. Hva vil det si å være barn? Hvordan forstår vi barndommen?

Den teori som i det følgende presenteres tar utgangspunkt i denne typen spørsmål og siktemålet er å klargjøre og peke på visse trekk ved samtidens syn på barn og på de betingelser som influerer på barns oppvekst. Sosialisering danner slik sett et slags bakteppe, men det vil ikke, av hensyn til både fokus og omfang, redegjøres inngående for sosialiseringsteori *per se*.

3.1 Barndom

Barndom har ikke alltid vært barndom. Barn er kanskje barn, men deres livsløp forandres, barndommens faser og disse fasenes innhold forandres (Frønes, 2007, s. 155⁵). Barndommen er med andre ord ikke hva den engang var. Ulike endringer påvirker samfunnets forestillinger om barn og barndom, og forestillingene kan på sin side bidra til endringer. Parallelt endres kanskje også barnas egne forestillinger om hva det vil si å være barn, og hva barndommen innebærer. Er barndommen en periode som forbereder barn på voksenlivet, eller er den en unik periode med egenverdi? Kanskje begge deler? Hvilke samfunnsmessige og historiske endringer påvirker synet på barndommen? Innenfor rammene av hvilke spørsmål eksisterer barn og barndommen slik den forstås i dag? Barn kan ikke forstås for seg, de må ses i den sosiale og historiske sammenhengen de er en del av (Frønes, 2007 og Hungerland, Liebel, Milne & Wihstutz, 2007a), og derfor innledes denne teoretiske drøfting med

⁵ Det vil i visse tilfeller, selv om det ikke er direkte sitat, refereres også til sidetall dersom formuleringene ligger tett opp til forfatterens/forfatterens originale formuleringer.

et meget selektivt (tilbake)blikk rettet mot trekk ved det samfunnet som barn i Norge i dag vokser opp i.

3.1.1 Et trekk ved det moderne⁶ - institusjonalisering

Mange peker på utskillingen av barn fra arbeidslivet, bl.a. som en følge av industrialiseringen, som et sentralt trekk ved den moderne barndommen (Frønes, 2007, Prout, 2008 og Qvortrup, 2002). Barn går ikke på jobb, de går på skole⁷, ”the proper activities of children are as learners, not as workers” (Mayall, 2002, s. 64), og skolen i sin tur oppfattes ofte som en ”forberedelse til ’det egentlige’ livet” (Tangen, 2008, s. 556). Utskillingen av barn fra arbeidslivet og innlemmingen av barn i ulike institusjoner (skole som den kanskje mest sentrale institusjon for barn i dagens samfunn) skaper nye ”rom” for utvikling, og nye muligheter (Giddens, 1991). Samtidig etableres nye grenser og nye strukturelle føringer (Mayall, 2002). Disse nye institusjonelle rom bidrar til at barndommen i langt større grad enn tidligere adskilles fra de voksnes verden (Prout, 2008). Slik skiller også barndommen ut som en uproduktiv fase, uten ansvar (Christie, 1971) og fri for arbeid (Hungerland, 2007 og Hungerland, Liebel, Liesecke & Wihstutz, 2007b). Det oppstår et slags pedagogisk moratorium, hvor barn ennå ikke tar del i samfunnet på samme måte som voksne (Pedraza-Gómez, 2007). Institusjonaliseringen av barndommen kan tolkes som et uttrykk for nye forestillinger om barn, og institusjonaliseringen påvirker igjen forestillingene (Hake, 2006). Det etableres rom som anses for å være ”egnete” for barn (Hungerland et al., 2007a). På samme tid reflekterer utviklingen av disse rom nye samfunnsmessige krav. Arbeidslivet er organisert slik at man uten utdanning (og da gjerne en temmelig lang utdanning) stiller langt svakere på arbeidsmarkedet enn *med* (Frønes, 2007). Samfunnet er med andre ord organisert på en slik måte at skolen

⁶ Det moderne referer her ikke til noe annet enn dagens samfunn; for diskusjoner omkring det moderne vises det til bl.a. Bauman (2001), Giddens (1991) og Østerberg (1999).

⁷ Samtidig kan skole også betraktes som en form for arbeid, men for eksempel Hungerland (2007) påpeker at barn rekonstruerer ideen om en barndom fri for arbeid og at de slik ignorerer de produktive aspekter ved deres egne aktiviteter.

danner en sentral bestanddel i barn og unges oppvekst (Frønes, 2007), og også barn innser betydningen av skolegang, ikke kun fordi den utgjør en sentral del av deres liv her og nå, men fordi de erkjenner at den er betydningsfull med tanke på framtiden (Mayall, 2002 og Qvortrup, 2002). Slik trekkes framtiden i det moderne samfunn inn i nuet på en annen måte enn tidligere (Bauman, 2001, Giddens, 1991). Våre forestillinger om barndom kan forstås vel så mye ut fra hva vi forventer at framtiden skal bringe som ut fra nåtiden (Frønes, 2007 og Hoëm, 2001).

Institusjonaliseringen bidrar som nevnt til at barns kontakt med eldre generasjoner avgrenses (Frønes, 2007 og Mead, 1971), og barn-barnrelasjoner blir derfor sentrale, noe de selvsagt også var i tidligere tider, men oppvekstlandskapet er ikke desto mindre som en følge av institusjonalisering endret. Dette påvirker barns forståelse av seg selv og sine opplevelser i oppveksten. Når barndommen skilles ut fra voksnes aktiviteter, eller formes på et distinkt vis, etableres en arena hvor private opplevelser struktureres (Giddens, 1991). I analogi med Giddens kan Marx' utsagn om menneskets muligheter til å skape sin egen historie trekkes fram. Mennesket skaper sin egen historie, men dette skjer under betingelser som mennesket ikke selv har valgt (MacNaughton, 2009, s. 56). Barn oppholder seg i institusjonelle rom og dette legger føringer for deres liv og for deres forståelse av egne liv og deres identitet. Med andre ord kan ytre betingelser få konsekvenser på det biografiske nivået (Ziehe & Stubenrauch, 1983 og Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Disse nye institusjonelle rom legger som antydnet til rette for at relasjoner mellom barn får en viktig rolle. I disse relasjonene er vennskap sentralt, og i institusjonene skapes en plass hvor vennskap kan utfolde og utvikle seg (Frønes, 2007). Barn-barnrelasjoner kjennetegnes av likeverdighet (Frønes, 1994). Barn tar del i disse relasjoner med mer eller mindre samme utgangspunkt, og dette legger på en annen måte til rette for utvikling av ferdigheter sett i forhold til relasjoner mellom barn og voksne. Gjennom venner og lek skaper barn sin egen verden (kulturell produksjon) og

denne verden har de selv innflytelse over og den utformes derfor på deres premisser⁸ (Frønes, 1994 og 2007). I de voksnes verden framstår barna ofte som inkompetente (Harris, 1998), mens de i deres egen verden er kompetente medlemmer i nettopp, deres egen verden, med denne verdenens normer og ”kulturelle” særtrekk. På den andre side kan det innvendes at rammene som omgir barn styrer deres aktivitet, og at de derfor ikke på et selvstendig grunnlag skaper sin egen verden, men at denne verden er påvirket av ytre betingelser. I så henseende er Goffmans (1974) kritikk, ikke av Thomas-postulatet⁹ som sådan, men av måten det ofte fortolkes på, relevant. Goffman mener at personer vanligvis ikke selv skaper definisjonene (selv om kanskje samfunnet gjør det), men at de forstår hva en gitt situasjon betyr og forholder seg til det. Mange av barns leker er ikke skapt av barn, men av voksne for barn. Spesielt påtagelig er voksnes innflytelse på barns lek i barnehager, og til dels også i skolen. Likevel vil barna innenfor rammene av lek (fri sådan) ha et stort rom for selvstendig innflytelse og makt over bl.a. lekens retning (Vedeler, 1999). Disse aspekter tydeliggjør betydningen av relasjonen mellom kategoriene barn og voksen, hvor barn på den ene side har muligheter til å styre mye av sin egen aktivitet, mens de på den andre er underlagt en voksen innflytelse, både i konkret betydning – ”do as you’re told” (James & James, 2004) – og i en mer abstrakt forstand, gjennom sosialiseringprosessen generelt og ulike institusjoner som barn oppholder seg i. Studiet av barndom vil med bakgrunn i det foregående for en stor del dreie seg om studiet av relasjoner, både mellom barn, og mellom voksne og barn (Mayall, 2002), og disse relasjoner må igjen ses i sammenheng med samfunnsmessige og historiske endringer (barn-voksenrelasjoner vil drøftes mer utførlig under neste overskrift). Men er utskillingstendensen så tydelig og entydig som de foregående avsnitt ser ut til å framstille den?

⁸ Samtidig kan jevnaldergruppen hevdes i større grad enn voksengruppen å utøve et gruppepress, og at det derfor er konformisme som preger jevnalderrelasjonene (Pasquier, 2008).

⁹ Thomas-postulatet lyder: ”If man define situations as real, they are real in their consequences” (Goffman. 1974 og Hundeide, 2003).

Barn tilbringer mye tid sammen med foreldrene sine og profesjonelle omsorgsgivere (lærere, pedagoger etc.), altså voksne (Frønes, 2007). Samtidig ekskluderes barn fra mange andre ”voksne” områder, for eksempel til en viss grad arbeidslivet, barnearbeid er for eksempel et begrep med mange negative konnotasjoner (Hungerland et al., 2007b). Likevel ser man at det åpnes nye dører inn til voksenverdenen, bl.a. gjennom media. Postman hevder at barndommen er i ferd med å forsvinne fordi unge mennesker har større og større tilgang til de voksnes kulturelle arenaer, noe som bidrar til å utviske distinksjonene mellom barn og voksne (Holland, 2008 og Mayall, 2002), for eksempel gjennom fjernsynet (Hake, 2006). Lignende tanker framsettes av Ziehe & Stubenrauch (1983) som mener at unge har langt større muligheter enn tidligere til å ta del i de voksnes erfaringer:

Ikke blot kan enhver ung, der gør sig umage, sekundært få del i de voksnes erfaringer (ved at deltage i hverdagsituationer, ved samtaler, via medierne) – han kan også vende seg kritisk mod de voksne ved hjælp af de nye tydningsmønstre. (...) Dermed er de klassiske områder, som var forbeholdt de voksne, blevet mere tilgjengelige og gennemsigtige for de unge; det gjelder frem for alt seksualiteten og forholdet til andre (ibid., s. 40).

Når det gjelder seksualitet oppstod det i forbindelse med utgivelsen av Rune Belsviks barnebok *Tjuven* (2008) en temmelig opphetet debatt mellom Dagbladets Cathrine Krøger og forlagssjef i Cappelen Damm Anders Heger. Krøger mente at boken burde utstyres med en varselstrekant og at barn ikke burde ”utsettes” for den form for seksuelle skildringer som boken inneholdt. Heger på sin side mente at det var viktig med åpenhet om tema, noe også Krøger var enig i, men ikke til enhver pris og ikke minst alder. Debatten illustrerer godt den ambivalens som preger vår holdning til barndom, hvor barn på den ene side åpenbart har behov for beskyttelse, mens de på den andre side like åpenbart har behov for frihet og utfoldelse (O’Connor, 2008 og Prout, 2008). Dette er også grunnleggende tematikk for oppveksten; sosialisering og individualisering (Berg Eriksen, 2008a). ”Der hvor oppvekst bare er tilpasning, vil man snart savne friheten. Der hvor oppveksten stiller en overfor uendelige valgmuligheter, vil man snart savne en orden” (ibid., s. 27). Dette er tematiske landskaper som konstrueres omkring barn og barndom, og disse tematiske landskaper

vil influere på barns oppvekst. Barn har både rettigheter og plikter¹⁰. Det samme gjelder for voksne, men på en annen måte. Voksne må forholde seg til lovverket, det må også barn, men deres rettigheter er på enkelte områder begrenset (bl.a. knyttet opp mot spørsmål om myndighet (James & James, 2004)) og på andre områder utvidet (andre arbeidsbestemmelser for eksempel (arbeidsmiljøloven § 11-1 og 11-2 2. ledd); noe som i og for seg også kan anses for å være en innsnevring av rettigheter. Spørsmålet om innskrenkede arbeidstidsbestemmelser er interessant fordi det impliserer en oppfatning om at arbeid utover et visst antall timer – et betydelig lavere antall timer enn det som gjelder for voksne – ikke er bra for barn). Slik anskueliggjøres hvordan samfunnet forestiller seg barndom og hvordan forestillingene i sin konsekvens legger føringer for hvordan man forholder seg til barn, og hvordan dette i sin tur på nytt vil påvirke forestillingene om barn.

Uavhengig av om man mener at skillene mellom barn og voksne i tråd med Ziehe & Stubenrauchs og Postmans syn delvis viskes ut eller om man mener at de tvert om forsterkes, poengterer den hittil drøftede tematikk hvordan det eksisterer eller skapes rammer for hva barndom er og kan oppfattes som, og hvordan dette i sin tur skaper rammer for barns oppvekst. Disse aspekter vil i den kommende diskusjonsdel elaboreres og knyttes opp mot utsagnene til de barn som i forbindelse med innsamling av empiri til denne studien har vært intervjuet, men allerede på nåværende tidspunkt ønskes begivenhetenes gang foregrepet. Dette fordi det leder over i neste del av den teoretiske drøfting, men også grunnet den betydning det vil ha for å relatere denne teoretiske drøfting mer eksplisitt til oppgavens problemstillinger. Den innsamlede empiri har vist at barna på sett og vis står med bena plantet i to verdener, en ”barne”- og en ”voksen”-verden, hvor førstnevnte er knyttet til skole, mens sistnevnte er knyttet til innspillingssettet, og jobben informantene har utført der. Ved en slik formulering gis det også til kjenne at undertegnede om ikke mener at det eksisterer, så

¹⁰ Kanskje har barn egentlig ikke så mange plikter. Ofte når tema barn diskuteres i offentlige sammenhenger pekes det på barns rettigheter, men ikke like ofte på plikter (dette ser man også tydelige tegn på i Barnekonvensjonen). Dersom man kun snakker om barns rettigheter og ikke de plikter som ofte naturlig knytter seg til rettighetene tilkjennes heller ikke barn fullt ”borgerskap” (Milne, 2007).

i hvert fall mener å ha identifisert to divergerende verdener. Det relasjonelle aspektet ved barndom har gjennom den innsamlede empiri kommet tydelig fram og danner også bakgrunnen for neste avsnitt.

3.1.2 Barn-voksenrelasjoner

”Barn” og ”voksen” er først og fremst relationsbegreper og ikke noget substantielt. Det gjelder både historisk og individualhistorisk. Det var først den *historiske* utvikling af en ”voksen” civilisation, der fik ”barndommen” til at fremtræde som kontrast til denne: Der kan først findes barndom, når det at være voksen er blevet historisk nødvendigt og muligt. Og på det *individualhistoriske niveau* følger så: At et barn oplever sig selv som ”barn” forudsætter naturligvis en oplevelse af ”voksne”, der er mærkbar forskellig fra barnet selv (Ziehe & Stubenrauch, 1983, s. 73).

Barn og voksen kan med andre ord oppfattes som ”posisjonerte” begreper, de relaterer seg til hverandre (Ziehe & Stubenrauch, 1983). Dette poeng kan også ses i sammenheng med den tidligere anførte bemerkning om hvordan barn forholder seg til visse rammer. Her utgjør rammen mer konkret en relasjon. Relasjonen mellom barn og voksne. Som Ziehe & Stubenrauch skriver, må barnet for at det skal oppleve seg selv som et barn ha en forestilling om den voksne, og den voksne må representere noe som er merkbart forskjellig fra barnet selv. I analogi med dette skriver Mayall (2002) følgende: ”... [the] study of children’s lives, (...) is essentially the study of child-adult relations” (s. 21). Barn peker i intervjuer Mayall har gjennomført stadig vekk på hvordan deres liv er relatert til de voksnes verden hvor viktige stikkord er avhengighet, underordning, rettigheter og makt. Alder danner derfor en *fundamental* og ikke minst temmelig *vilkårlig* basis for hvordan barn forstår seg selv (”jeg er ikke fem, jeg er fem og et halvt”) og hvordan samfunnet forstår barn (bl.a. gjennom lovverket). Fundamental fordi den bidrar til å fylle barn-voksen-relasjonen med mening og innhold, og vilkårlig fordi det ikke er aldringsprosessen som sådan som skaper den voksne, men lovverket som definerer når den voksne er voksen *de facto* (James & James, 2004). I tillegg varierer aldersrelatert atferd og aldersrelaterte rettigheter svært mye både i og mellom ulike samfunn (Mead, 1971 og Oldman, 1998)(”han er moden for alderen”). “In this sense, (...) the categorical stage of ’adulthood’ (and therefore correspondingly of ’childhood’) can be regarded

substantially as arbitrary, fixed first by the social practices of custom and then the practices of law” (James & James, 2004, s. 33-4). Via bl.a. lovverket som definerer spørsmål om myndighet settes samfunnet legitimt i stand til å skille barn fra voksne, samtidig som lovverket bidrar til å skape eller underbygge disse skillene, som for en stor del baseres på alder. Denne ikke fullstendig entydige utskillingstendens som også ble nevnt under foregående overskrift, understøttes av lovverket og bidrar i sin tur til å tydeliggjøre skillene som er skapt mellom voksne og barn. Slik både altereres og alterneres også innholdet i barn-voksenrelasjonen fordi denne relasjonen vil variere avhengig av den kontekst barn og voksne befinner seg i (alternering) og den tilføres nye dimensjoner (alterering) ved at bl.a. nye maktforhold etableres mellom barn og voksne som en følge av rammene rundt relasjonen, for eksempel i utdanningsinstitusjoner, eller for den sakens skyld, på settet under innspilling av en fjernsynsserie. Det grunnleggende og sannsynligvis mest karakteristiske trekk ved denne relasjonen er at den tilgodeser en av partene (de voksne) i form av å være i større grad bemidlet med makt. Den institusjonelle utskillingen for eksempel, er en prosess igangsatt av voksne på vegne av barn (James & James, 2004). Dette reiser igjen spørsmålet om den maktubalanse som preger barn-voksenrelasjoner. Barndomssosiologien beskjeftiger seg bl.a. med spørsmål av denne karakter og retter spesielt oppmerksomheten mot barndommen som et strukturelt rom (James & James, 2004), barndom som minoritetsstatus (Mayall, 2002) og hvilke konsekvenser historiske og samfunnsmessige endringer får for barn og forestillingene om barndom (Frønes, 2007), og omvendt, altså hvordan forestillinger om barndom også vil kunne prege den samfunnsmessige utviklingen. Forandringer er ikke alltid ”naturlige”, men må ofte kjempes frem (Frønes, 2007), for eksempel Barnekonvensjonen. Barnekonvensjonen kan både tolkes som et uttrykk for samfunnsmessige endringer, men også som endrede forestillinger om barndom som i sin tur resulterte i et behov for en konvensjon som stadfestet og formaliserte barns rettigheter (Milne, 2007). Avgjørende å framheve er hvordan barndom både skapes og skaper seg selv og hvordan beskrivelser av barndom ikke kun beskriver, men også skaper (forestillinger om) den (Frønes, 2007). Det er nettopp dette den nye barndomssosiologien forsøker å

gjøre, forstå barndom som et historisk og samfunnsmessig betinget fenomen, som må studeres relasjonelt og kontekstuet. Slik blir ikke målet alltid nødvendigvis å si noe om barn som sådan (Mayall, 2002), men om rammene som omgir barn. Barn er som tidligere nevnt, kanskje barn, ”men livsløpene forandres, barndommens ulike faser forandres, og fasenes innhold forandres” (Frønes, 2007, s. 155).

3.1.3 Barndom i kontekst og barndomssosiologi

Ariès (1976) framholder at forestillingen om barn opp gjennom historien har vært gjenstand for betydelige endringer. Hans verk *Centuries of Childhood* har til tross for kritikk vedrørende enkelte detaljer i hans resonnementer¹¹ blitt stående som en milepæl innenfor barndomsforskningen og har åpnet dører til studiet av barn som ikke legger til grunn en universalistisk oppfatning av barndom som en ”naturlig” fase i det å være barn og vokse opp (James & James, 2004 og O’Connor, 2008). Ariès’ hovedtese er at man ikke før omlag 1600-tallet ”oppdaget” barndommen (Aasen et al., 2002). Før den tid ble ikke barn ansett for å være markant forskjellige fra voksne. Ariès hevder at ideen om barndom er sterkt knyttet til en oppmerksomhet rettet mot barndommens partikulære natur, med andre ord det som gjør at det å være barn skiller seg fra det å være voksen (Ariès, 1976 og O’Connor, 2008), noe som igjen bidro til en større grad av segregering av barn fra voksenlivet (Prout, 2008) (jfr. også avsnittet om institusjonalisering). At barndommen ikke ble ”oppdaget” før middelalderen betyr ikke at barn tidligere ikke ble tatt hånd om eller mottok noen som helst form for omsorg. ”The idea of childhood is not to be confused with affection for children” (Ariès, 1976, s. 43). Analysen til Ariès sin fortjeneste er at den peker på barndommens betydning. Fra å være tillagt forholdsvis liten vekt før middelalderen blir den omkring 1600-tallet i større grad ansett for å være viktig. Taylor (1989) skriver: ”What changes is not that people begin loving their children (...), but that these dispositions come to be seen as a crucial part of what makes life worthy and

¹¹ Se bl.a. O’Connor (2008), Rudberg (1993) og Aasen et al. (2002) for en lettfattelig gjennomgang av grunntrekkene i Ariès’ argumentasjon og kritikk av denne.

significant” (s. 292). Ariès analyse peker på hvilke aspekter ved livet som til ulike tider markeres som signifikante (Taylor, 1989) og framhever slik barndommens historisitet (Prout, 2008). Det blir med andre ord viktig å forstå barndommen som en del av den samfunnsmessige ramme (se over).

Dette er også et sentralt tema innenfor den såkalte ”nye barndomssosiologien”. Den oppstod som en reaksjon mot antakelser om den universelle utviklingen og stadietenkningen som tidligere dominerte innenfor psykologiske tilnærminger til barndom (Prout, 2008), representert ved bl.a. Piaget og Kohlberg (Mayall, 2002). Den stilte seg også kritisk til sosialiseringsteorier som tegnet et bilde av barnet som passivt. Det ble argumentert for et syn som tilla barnet en form for aktørstatus, som aktive og deltakende individer (Prout, 2008). Barndommen måtte ikke utelukkende betraktes som en forberedelse til det voksne liv, men som en verdifull tid i seg selv. Det ble derfor antydnet at barn måtte betraktes som ”beings” og ikke ”becomings” (Prout, 2008 og Tangen, 2008). Barndommen får en ny verdi ved at den oppfattes som noe unikt og spesifikt og ved at barn tillegges en annen rolle; barndommen er ikke kun en holdeplass hvor man venter på bussen til voksenverdenen, men en holdeplass hvor særegne hendelser utspiller seg (Østerberg, 1999). Denne holdeplassen er imidlertid ikke den eneste, og den er sterkt knyttet til både neste holdeplass (framtiden) og forrige (fortiden), samt hele nettverket av ulike holdeplasser. Menneskets selvforståelse er sterkt knyttet opp mot både fortid og framtid. For å vite *hva vi er* må vi vite noe om *hvor vi kommer fra* og *hvor vi skal* (Taylor, 1989, s. 47 og 50). Selv om vi betrakter barn som ”being” er de likevel også ”becoming”, ”a being who is growing and becoming” (Taylor, 1989, s. 50, min kursivering).

3.1.4 Fjernsynet som formidler av barndomsforestillinger

Ulike systemer konstruerer barndom på ulike måter. Skolen formidler bestemte oppfatninger av barnet, og systemet i seg selv kan hevdes å være bygget eller tuftet på bestemte forestillinger (Fattore, Mason & Sidioti, 2005). På samme måte som man i skolen formidler visse implisitte verdier og normer, ofte referert til som ”den skjulte

læreplan”, formidles også et skjult pensum om hvordan verden ”er” gjennom massemedier (Frønes, 2007 og Holland, 2008). Med henblikk på programmer produsert for barn er dette et meget viktig poeng fordi det kan hevdes at en idé om barnet – hva det er og bør være – ligger nedfelt i selve programmet (Haldar, 1998, s. 187).

Ved å vurdere de institusjonelle diskurser som har preget den barnerettede underholdningen i fjernsynet i et historisk perspektiv vil man kunne identifisere visse overordnede diskurser og ikke minst en vridning i, og utvikling av disse. Buckingham (1998) hevder at vi har beveget oss fra en paternalistisk diskurs, hvor fjernsynet ble ansett for å være et middel i utdanningens og den kulturelle oppfostringens tjeneste, via en barnesentrert diskurs, karakterisert ved sitt fokus rettet mot barnets emosjonelle og sosiale behov, til en rettighetsorientert diskurs hvor barnet i større grad enn tidligere tillegges en selvstendig, kompetent og aktiv rolle. Samtidig inneholder denne sistnevnte diskurs en mer eksplisitt antakelse om det unike og distinkte ved barns kultur (ibid). *Lignende* trekk med et fokus særskilt rettet mot norske forhold identifiseres av Hake (2006) og Haldar (1998). Spor av de ulike diskurser vil gjenfinnes til enhver tid og ikke all barnerettet underholdning som produseres i dag faller inn under ”rettighetsdiskursen”. Likevel peker disse overordnede strømninger på karakteristiske trekk ikke kun ved mediens innhold *per se*, men også på trekk ved samtiden. Det kan se ut til at også medieprodusenter på en annen måte enn tidligere framstiller barn som selvstendige aktører, noe som også har en klar parallell i den tidligere presenterte ”nye barndomssosiologien”. Med framveksten av programmer som *Midt i smørøyet* ser man barn i roller som tidligere var forbeholdt voksne. Barn fungerer som programledere og reportere. De tar opp ”kontroversiell” tematikk på en avslappet, naturlig og usjenert måte; skillene mellom barn og voksne viskes ut (Haldar, 1998). Haldar (1998) mener at 80- og 90-tallets barnerettede *underholdning* (det er nettopp det det er i mye større grad enn tidligere, underholdning – en vare skal selges – bl.a. som en følge av økt kanalkonkurranse øker produsentenes bevissthet omkring underholdningsaspektet (Buckingham, 1998 og 2008 og Haldar, 1998)) preges av et bilde av det autonome barnet og at det oppstår en jevnalder-

sosialiseringsideologi (Frønes, 1994 og Haldar, 1998). ”De voksne er i liten grad til stede i programmene” og ”[m]an bruker aktivt de egenskaper som knyttes til barn, istedenfor å lete etter egenskaper hos barn som tilsvarer de voksnes” (Haldar, 1998, s. 207). Lignende tanker framsettes også av Berg Eriksen (2008a) som mener at man i den senere tid har sett en ideologisk tendens i barnelitteraturen til å framstille voksne som ”dumme og etablere barna selv som målestokk for alt som er rettmessig og ønskverdig” (s. 31). Slik åpenbarer seg en viss ambivalens vedrørende barns posisjon og status. De framstilles i litteraturen og fjernsynet i blant kanskje som overdrevent selvstendige (bl.a. er Harry Potter et eksempel på dette (Mayall, 2002)), mens de i det virkelige liv som regel har en ganske annen posisjon, hva angår bl.a. selvbestemmelse og de voksnes posisjon vis-à-vis barn. Noen av disse tvetydigheter vil i den neste del oppsummeres.

3.2 Avsluttende kommentarer om barndom

De foregående avsnitt ser kanskje ut til å framstille barnet som i større grad enn voksne styrt av ytre betingelser, men også voksne er del av en ytre virkelighet som med nødvendighet vil influere på deres liv. Fokus har imidlertid her vært rettet primært mot barn og derfor har barn naturlig nok vært vektlagt. Samtidig har det vært forsøkt vist hvordan de voksne også er del av et system med visse manifeste oppfatninger av og forestillinger om barndommen, noe som i sin tur påvirker deres gjøren og laden når det kommer til barn, og dette påvirker igjen barns muligheter for utfoldelse (Harris, 1998). Samtidig utfolder barna seg på sine distinkte vis og dette kan igjen skape rammer omkring de voksnes forestillinger (mobiltelefoni og internett, selv om de i utgangspunktet er skapt av voksne, er for eksempel i stor grad fenomener som adopteres av unge mennesker, mens de voksne ofte kommer diltende etter, og slik møtes på sett og vis to ulike kulturer (Bugge, 1999 og Mead, 1971)).

Barndom er ingen statisk og uforanderlig kategori. Den forandrer seg, bl.a. innholds- og fasemessig, i tråd med samfunnets endringer. Samtidig kan barndommen og

forestillingene om denne påvirke samfunnsutviklingen. Barndommen befinner seg i den sosiale forandringens brennpunkt (Frønes, 1998 og 2007), den symboliserer fortiden, nåtiden og ikke minst framtiden. Hva den er og hvordan den oppfattes både produseres av endringer og produserer endringer. Stendhal beskriver i *Rødt og svart* (2001) hovedpersonen Julian Sorel som et mesterverk av sitt århundres oppdragelse. Barndommen er i dag ikke hva den var for hundre eller for den sakens skyld ti år siden.

Barndom er med andre ord et "sleipt" ("slippery") begrep og konsept (James & James, 2004). Dette kommer til uttrykk bl.a. gjennom våre tvetydige holdninger til hva barndommen er og hva den ikke er, og hvordan den forandrer seg, eller i det minste hvordan våre forestillinger om den forandrer seg. Vi ønsker for eksempel at barn skal være delaktige, men ikke alltid og på alle områder. Vi vil at de skal få utfolde seg, men vi vil også beskytte dem.

Institusjonalisering er et sentralt trekk ved barndommen i dag og det åpenbarer seg på sett og vis to ulike verdener; en hvor de voksne opererer (arbeidsliv) og en hvor barn har sin "naturlige" tilhørighet (skolen). Enkelte rom skilles ut som mer og noen som mindre egnede. Men ulike roms egnethet hviler nettopp på de nevnte arbitrære antakelser som omgir barndom. Disse antakelser er imidlertid ikke ensrettet og tydelige; de er faktisk på mange områder nærmest selvmotsigende (O'Connor, 2008). Barndom befinner seg på mange måter mellom børs og katedral (Qvortrup, 2002) eller mellom "prohibition and praise" (Liebel, 2007, s. 123). Disse tvetydige holdninger hva angår barndom kommer bl.a. til uttrykk gjennom fjernsynet og lovverket. Forbud mot barnarbeid er hjemlet i arbeidsmiljøloven (§11-1), men det kan gis dispensasjon dersom det er tale om kulturelt arbeid eller lett arbeid og barnet er fylt 13. I den refererte lov er også skolepliktig alder et viktig tema (§11-2) og slik kommer til syne den vekt det legges på barns skolegang. Barn kan utføre visse former for arbeid, men ikke dersom det går ut over deres opplæring. Arbeidslivet blir ansett for ikke å være en egnet aktivitet for barn på samme måte som skolen er det (Hungerland, 2007, Kirchhöfer, 2007 og Mayall, 2002).

I disse skjæringspunkter mellom hva barn kan og ikke kan gjøre, mellom hva de burde og ikke burde gjøre, befinner barnet seg og forsøker å orientere seg. Slik kommer også barn-voksenrelasjoner til syne og den makt voksne har over barn. Lover vedtas og prosesser settes som regel i gang av voksne på vegne av barn. Barndommen er regulert, men disse reguleringer må relateres til den historisk og samfunnsmessig kontekst og hva som anses for å være egnet og mindre egnet aktivitet for barn hviler derfor som sagt til dels på arbitrære antakelser. Forestillingene som omgir barn og barndom får konsekvenser ikke kun for voksne i for eksempel deres måte å forholde seg til barn på, men også for barn selv. Når barndommen skilles ut som egen sfære skapes også noen forestillinger om hva det vil si å være barn hos barn selv. Dette sistnevnte poeng og den anførte ambivalens som knytter seg til barndom vil utdypes i forbindelse med presentasjonen og drøftingen av funnene, men først skal veien fram til disse funnene skisseres, med andre ord spørsmål knyttet til metode.

4. Metode

I dette kapitlet vil det gjøres rede for gjennomføringen av denne studien, fra *planleggingsstadiet*, via selve *gjennomføringen av intervjuer*, til *analysen av datamaterialet*. Dette vil forhåpentligvis bidra til å synliggjøre deler av den prosess som har ledet fram til dette produkt, i.e. masteroppgaven i sin helhet.

Et viktig krav til forskning er transparens (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005) og det er derfor avgjørende å sette lesere i stand til å vurdere det arbeid som er utført i så mange av dets fasetter som mulig (Robson, 1993 og Ödman, 1979). Slik sett kan metodekapitlet fungere som et slags synliggjøringsverktøy, noe som i sin tur kan bidra til utvikling av metodologisk kompetanse fordi man ved å lese om andres refleksjon omkring og opplevelser i forbindelse med gjennomføring av undersøkelser også vil kunne ta lærdom av deres erfaringer. Solberg (1985) mener at forskere også må belyse de sider ved en undersøkelse som ikke nødvendigvis har vært ”vitenskapelig korrekte” fordi dette kan bidra til kompetanseutvikling. Den innledende del i dette kapitlet tar utgangspunkt i denne typen spørsmål (synliggjøring av prosess). Derneft vil det gjøres rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring og denne vil eksplisitt knyttes til analysen av data, som også vil behandles i et eget avsnitt forut for avsnittet om vitenskapsteoretisk forankring. Avslutningsvis vil forståelsen som ligger til grunn for intervjuet som forskningsmetode skisseres, og helt til slutt vil spørsmål vedrørende validitet, etiske dilemmaer og barn som informanter, behandles.

4.1 Planlegging, gjennomføring og analyse

Metode betyr veien til målet (Kvale, 2001), og det er nettopp denne veien som i de kommende avsnitt vil skisseres i grove trekk. Methodedelen er med andre ord en form

for karakteristik av denne studiens *modus operandi* (Bourdieu, 2005). Punktene i overskriften er løselig basert på Kvaales (2001) syv¹² stadier i en intervjuundersøkelse.

4.1.1 Planlegging

Denne studiens utgangspunkt var som nevnt et NRK-ledet initiativ og de innledende faser bestod derfor bl.a. i møtevirksomhet på NRK og samtaler med bindeleddet mellom NRK og ISP, Jon-Håkon Schultz. En del informasjon ble forelagt i løpet av denne forberedende fase, noe som utløste en form for innledende refleksjon omkring den tematikk som skulle belyses og mulige problemstillinger. NRK overleverte også DVDer med serier som det kunne være aktuelt å hente informanter fra. Formålet for studien og problemstilling nr. 1 ble formulert i denne fasen.

Når formålet for og innholdet i en undersøkelse er uttrykt kan spørsmålet om hvordan man skal gå fram for å innhente den ønskede informasjon vurderes (Kvale, 2001). Ettersom denne studien hadde til hensikt å belyse barns erfaringer i forbindelse med deltakelse i fjernsynsproduksjoner var det noen metoder som utpekte seg som mer relevante enn andre. Blant annet ble observasjon av barn på innspillingssettet på et tidlig stadium vurdert, men av hensyn til den tidsmessige begrensning som forelå ville dette ikke la seg gjøre. I tillegg var det ønskelig å belyse *hele* prosessen (tiden før innspilling, selve innspillingen og tiden etter innspilling), og derfor falt valget til slutt på intervjuer med barn som har deltatt i en fjernsynsproduksjon og som på intervjutidspunktet var ferdig med innspillingen av den serien de hadde medvirket i. Innsamling av kvalitative data ved bruk av halvstrukturerte intervjuer ble ansett for å være den mest hensiktsmessige tilnærming fordi studien hadde et slags utforskende siktemål. Et viktig skille mellom innsamling av kvalitative og kvantitative data er grad av strukturering (Johannesen et al., 2005). Ettersom intervjuene ikke var strengt strukturerte la dette til rette for en fleksibel tilnærming til det overordnede tema, og

¹² De syv stadiene består i: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale, 2001, s. 47)

dersom det dukket opp nye temaer underveis i intervjuene kunne disse følges opp (Kleven, 2002). Samtidig ga strukturen intervjuer (undertegnede) en viss trygghet ettersom det var formulert spørsmål og temaer å falle tilbake på.

Ved å snakke med andre mennesker vil man kunne oppnå en grundigere og mer omfattende forståelse av den enkeltes opplevelse av ulike situasjoner (Dalen, 2004), og i en intervjusamtale lytter intervjueren, fortrinnsvis oppmerksomt, til den som intervjues og lærer forhåpentligvis noe om hvordan intervjupersonen opplever og erfarer sitt liv (Kvale, 2001). Valget av intervju som forskningsmetode må ses i sammenheng med både den muligheten det gir til å sette seg inn i og få en forståelse for andre menneskers tanker og erfaringer, samt den muligheten som skapes for å bevege seg vekk fra og utenom forhåndsdefinerte kategorier og rammer (Miles & Huberman, 1984). Målet for dette prosjektet var å framskaffe data som kunne fortelle noe om hvilke erfaringer en bestemt gruppe barn høster ved å medvirke i en fjernsynsproduksjon og det ble vurdert som nødvendig å komme tett inn på dem slik at mest mulig fyldige og ærlige beskrivelser kunne innhentes; intervjuet *kan* i så måte være et egnet verktøy. Intervjuet som metode behandles mer utførlig senere, men først skal spørsmålet om utvalg av informanter og hvilke hensyn som ble tatt i den forbindelse tas opp.

Det første spørsmålet som måtte besvares var om informantene skulle hentes fra flere eller en og samme fjernsynsproduksjon, og etter en gjennomgang av relevant materiale (DVDer med ulike serier som ble overlevert av NRK i den innledende fase) ble én serie valgt ut, og alle informanter ble hentet fra denne. Dette grunnet et ønske om at alle informantene skulle ha *tilnærmet* (informantene er på tross av det faktum at de har deltatt i samme fjernsynsproduksjon selvsagt ulike) samme erfaringer, noe som også la til rette for en sammenligning på tvers av intervjuene.

Etter valg av serie som informantene skulle hentes fra ble brev sendt ut til samtlige deltakere, hvorav fem responderte positivt på henvendelsen. Disse fem ble dernest kontaktet, men kun fire ønsket på dette tidspunkt å være med videre. Det samlede informantgrunnlag består derfor av fire barn, jevnt fordelt kjønnsmessig, i alderen 8

til 14. Verken alder eller kjønn ble stilt opp som sentrale kriterier, men det var ønskelig at alle informantene på intervjutidspunktet skulle være under 15, og i hvert fall under 18, noe som også innebar at de var under denne alderen da de deltok i produksjonen av serien. Det var også ønskelig at innspillingen av serien ikke lå alt for langt tilbake i tid, noe den heller ikke gjør, samtidig som informantene var ferdig med innspillingen. Ønsket om dette bunnet i innledende refleksjoner hvor det å se seg selv på TV ble ansett for å være et sentralt tema, og derfor måtte seriene allerede ha vært kringkastet. Av hensyn til konfidensialitet vil verken seriens navn eller produksjonsår offentliggjøres. Dette knytter seg til det faktum at denne gruppen barn er temmelig ”eksklusiv” og følgelig lett identifiserbar (se avsnittet omhandlende etiske overveielser under). Utvalget ble foretatt med utgangspunkt i problemstillingen (PS1; utgangspunktet for studien), som er temmelig generell, og de to sentrale kriterier var at informantene skulle være barn (ikke myndige) og at de skulle ha deltatt i en fjernsynsproduksjon.

En kvalitativ tilnærming ble foretrukket i dette prosjektet av grunner det allerede er redegjort for. Mer konkret ble det benyttet halvstrukturerte intervjuer, og i denne henseende var utarbeidningen av intervjuguiden (se vedlegg 1) et viktig anliggende. Det ble lagt vekt på å utforme en intervjuguide som dekket hele deltakelsesforløpet (se over). Den ble bygget opp ut fra generell refleksjon omkring tema som skulle behandles og gjennom teoretiske litteraturstudier, med problemstillingen som den styrende underliggende faktor. Det ble vektlagt å formulere åpne spørsmål og vide tematiske kategorier slik at det ville bli lagt til rette for frambringelse av informantenes egne og frie beskrivelser. Intervjuguiden ble delt inn i tre overordnede temaer; *i forkant av deltakelse* (hvordan ble du med?, audition etc.), *under innspilling* (være på settet, tid til skole, venner etc.) og *i etterkant av innspilling* (reaksjoner fra venner og andre, se seg selv på TV etc.). Samtidig var det viktig å ikke la intervjuets forløp i for stor grad styres av de på forhånd formulerte temaer, og å være sensitiv overfor nye innspill og temaer som informantene i løpet av intervjuets gang brakte på banen. Dette er også spørsmål som knytter seg til selve gjennomføringen av intervjuet og de kommende avsnitt vil sentrere seg omkring disse.

4.1.2 Gjennomføring av intervjuer

Det første steget i forbindelse med gjennomføring av intervjuene var spørsmålet om det skulle utføres et prøveintervju eller ikke. På grunn av et begrenset antall tilgjengelige informanter ble det bestemt gjennomført ett prøveintervju hvis vellykkethet ville avgjøre hvorvidt det skulle innlemmes i det endelige datamaterialet eller ikke. Prøveintervjuets kvalitet ble vurdert som tilfredsstillende og inngår derfor som en del av det analyserte materialet. Det totale antall intervjuer som danner grunnlaget for analysen er med andre ord fire. Det må imidlertid påpekes at prøveintervjuet førte til mindre endringer i intervjuguiden, hvor enkelte spørsmål ble ”parentesert” og enkelte tilføyd. Dette anses ikke for å være et nevneverdig problem ettersom ingen av intervjuene i en streng forstand er like, og da standardisering ikke var et mål i seg selv.

Intervjuene fant alle sted hjemme hos informantene og det var et viktig poeng å gjøre hele prosessen så lite tid- og kostnadskrevende som overhodet mulig for både dem og deres familier. Det ble videre benyttet lydopptaker i alle intervjuene, noe som ga anledning til å lytte mer oppmerksomt fordi man unngår å måtte notere ned alt. Lydopptakene ble dernest transkribert. Ettersom det var informantenes generelle synspunkter transkripsjonen hadde til hensikt å gi et inntrykk av ble det lagt vekt på å fortette uten i alt for stor grad å omformulere uttalelsene, mens det ikke ble ansett som like viktig å nedtegne uttalelsene ordrett. Samtidig går man da glipp av en del informasjon og det er derfor viktig å være seg bevisst at uttalelsene er knyttet til den kontekst hvor de har vært ytret (se under).

4.1.3 Analyse av data

Analyse handler om å oppløse det hele i dets enkelte bestanddeler (Wangensteen, 2004). Det dreier seg om å ta noe (i prinsippet hva som helst, i dette tilfellet intervjutranskripsjoner) og gjennomgå det på en grundig og systematisk manér (Andersen, 2005). Miles & Huberman (1984) omtaler datareduisering som et av de grunnleggende aspekter i analyseprosessen. Dette innebærer med nødvendighet

seleksjon fordi redusering av et hele vil bety å velge bort deler av dette hele, uten at dette nødvendigvis leder til at disse delene løsrives fra det hele. Datareduseringen består i å velge ut, fokusere visse elementer, forenkle, abstrahere og omgjøre råmaterialet (intervjutranskripsjonene) til en sammenhengende tekst (ibid). Etter en gjennomgang av intervjutranskripsjonene i sin helhet ble det identifisert enkelte overordnede temaer og kategorier, med utgangspunkt både i PS1 og intervjuguiden, samtidig som enkelte nye aspekter trådte fram (jfr. PS2 og 3). Kanskje mest interessant er det å merke seg hvordan analyseprosessen påbegynnes allerede før datamaterialet foreligger. I forbindelse med utforming av intervjuguide ligger en form for analyse implisitt. Intervjuguiden legger føringer for hvilke data som vil innhentes og hvilke som ikke vil innhentes og som nevnt var det et viktig poeng å ha et så fritt forhold som mulig til denne guiden i intervjusituasjonen. Uavhengig av denne type bestrebelser på ikke å være forutinntatt vil den som gjennomfører undersøkelsen unektelig ta med seg visse fokuserende og orienterende ideer; dataene som frambringes er avhengig av både forforståelse og fokus (Alvesson & Sköldberg, 2008, Johannesen et al., 2005 og Miles & Huberman, 1984). Analyseprosessen er på sett og vis en del av hele undersøkelsesprosessen. Et eklatant eksempel på nettopp dette er hvordan analysen umiddelbart etter gjennomføringen tok til (for eksempel på trikken eller bussen hjem). Notater ble nedtegnet og samtaler med veileder gjennomført hvor ideer og mulige kategorier ble identifisert. Også svært interessant er hvordan denne ”underveisanalysen” fikk konsekvenser for intervjuer gjennomført på senere stadier. Ved å identifisere visse kategorier etter gjennomføring av kun to intervjuer ble nok de to neste intervjuer i større grad styrt av disse identifiserte kategorier enn de to første. Slik endret undersøkelsen og dermed også dens analyseenheter karakter underveis i prosessen. Det dynamiske ved undersøkelsen er derfor et sentralt trekk. Selv om undersøkelsen selvsagt vil være styrt av bl.a. formål, problemformuleringer og innledende planlegging, vil den også ta nye veier fordi den både ledes og leder inn på disse. ”[U]ndersøkelsens natur (...) *tvinger* oss nemlig til å utforske et vidstrakt tankefelt på kryss og tvers, i alle retninger” (Wittgenstein, 1997, s. 31, min kursivering).

Innbefattet i dataredueringen er også en form for primærtolkning av de ulike intervjuuttalelser (interessante – mindre interessante tema, hva mener informanten etc.), og denne dataredueringen tar som nevnt til lenge før de endelige transkripsjoner av intervjuer foreligger. Allerede i selve intervjusituasjonen påbegynnes dataredueringen og visse temaer identifiseres som sentrale, og dette i sin tur kan lede til at disse i større grad dekkes enn andre vel så interessante eller sentrale tema. En undersøkelse er per definisjon selektiv, fordi man aldri undersøker hele virkeligheten (Johannesen et al., 2005), men bestemte deler av et større hele, og disse deler (som på en måte kan betegnes å være undersøkelsens hele) reduseres igjen til mindre deler. Slik består undersøkelsen i en form for fragmentering, men denne fragmenteringen har ikke som endestasjon fragmentet, men en relokalisering og inkorporering av fragmenter i et større puslespill av ulike fragmenter. Dette er et viktig poeng innenfor den vitenskapsteoretiske retningen hermeneutikk, altså skillet mellom del og helhet, og spørsmål knyttet til hermeneutikk vil behandles mer utførlig i neste avsnitt, samtidig som det hele vil forsøkes knyttet eksplisitt til analysen. Neste avsnitt blir derfor en form for utdyping av dette avsnittet, men mer eksplisitt knyttet til hermeneutikk.

4.2 Hermeneutikk og analyse

Hermeneutikk handler om fortolkning (Wormnæs, 1993), men det er også en grunnleggende innstilling til verden (Gadamer, 1989). ”The understanding and the interpretations of texts is not merely a concern of science, but obviously belongs to human experience of the world in general” (ibid, s. xx). Det dreier seg i et hermeneutisk perspektiv om ”å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes” (Dalen, 2004, s. 20). Dette oppfattede dypere meningsinnhold vil imidlertid være påvirket av våre forutantakelser og disse er man nødt til å ha et bevisst forhold til (Gadamer, 1989). Samtidig er det viktig å relatere dette dypere meningsinnhold til et større hele ikke kun til hele teksten, for eksempel intervjutranskripsjonen i sin helhet (tekstkontekst), men også til de omkringliggende

omgivelser (situasjonskontekst) (Wormnæs, 2008). Slik bringes på banen også et slags kritisk hermeneutisk element. Analysen er hovedsakelig forankret i en hermeneutisk tilnærming, men er også inspirert av kritisk teori (også kalt kritisk hermeneutikk), som søker å gå bakenfor etablerte strukturer og på sett og vis avsløre hvordan disse strukturer bidrar til å segmentere og låse fast virkeligheten (Alvesson & Sköldbberg, 2008 og Bauman, 2001). I det følgende rettes fokus primært mot hermeneutikk, men i diskusjonskapittelet vil også kritisk teoriinspirerte elementer inngå.

To konsepter ble i avsnittet omhandlende analyse introdusert, og disse er begge sentrale innenfor hermeneutikken. Det siktes her til forholdet mellom *del og helhet* og mellom *forforståelse og forståelse* (Alvesson & Sköldbberg, 2008, Gadamer, 1989 og Ödman, 1979). Dette er de to grunnleggende hermeneutiske sirkler (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Det vil i den kommende behandling av de hermeneutiske sirkler legges størst vekt på forforståelse og forståelse, men del-helhetssirkelen er ikke desto mindre viktig.

Robert Musil skriver i *Mannen uten egenskaper* (2000) at ”det må være lett (...) å tenke i kilometer når man er helt uvitende om hvilken rikdom hver eneste millimeter kan romme” (s.56). Fragmentene (millimeterne) kan romme mye informasjon, men disse fragmenter må igjen relateres til et større hele (kilometerne). Analysen har oppsummert bestått i redusering av kilometer til millimeter, for igjen å relatere millimeter til ny kilometer. Skillet mellom del (millimeter) og helhet (kilometer) kan illustreres ved hjelp av en sirkel, hvor det handler om å bevege seg fra del til helhet og fra helhet til del (Ödman, 1979). Mye av den tematikk som er behandlet over kretser rundt spørsmål av denne karakter, ikke kun i metodedelen, men også i teoridelen. Hvordan relateres de enkelte intervjuuttalelser til et større hele, ikke kun til intervjuetekstene i sin helhet (tekstkontekst), men også de omkringliggende forhold; sammenheng, situasjon (for eksempel intervjusituasjonen som sådan) eller den historiske epoke materialet forekommer i (situasjonskontekst)? (Wormnæs, 2008) Dette spørsmålet utløser igjen spørsmålet om hva forskeren bringer med seg inn i

undersøkelsen (tidligere erfaringer, perspektiver, som igjen er avhengig av bl.a. historisk epoke) og hvordan dette påvirker de tolkninger og eventuelle konklusjoner som til syvende og sist framsettes.

Hvilke perspektiver ligger til grunn for ikke kun selve analysen, men også bl.a. utformingen av intervjuguiden og for undersøkelsen generelt? Hvilke erfaringer bringes med inn i undersøkelsen? Data vil som nevnt alltid være avhengig av fokus og forforståelse og derfor er det viktig så langt det lar seg gjøre å ha en åpen innstilling under både datainnsamlingen og analysen av de innsamlede data (Johannesen et al., 2005). Uavhengig av dette vil man med nødvendighet måtte være selektiv og velge ut de mest ”sentrale” elementer i materialet. Implisitt i utvelgelsen av sentrale elementer vil forforståelsen ligge og det som er sentralt for meg (eller mer presist framstår som dette) vil ikke nødvendigvis være det for andre. Den informasjon vi formidler videre er filtrert og det vil ikke la seg gjøre å formidle ”hele bildet”. Et sitat hentet fra Becketts *Molloy* (2006) illustrerer godt den seleksjonsproblematikk som her forsøkes skissert:

Og hvis jeg ikke har nevnt denne omstendighet i dens rette sammenheng, så skyldes det at man ikke kan nevne alt i sin rette sammenheng, men man må velge, mellom de tingene som ikke er verd å nevne og dem som er enda mindre verd å nevne. For hvis man skulle nevne alt, så ville man aldri bli ferdig, og der har vi hele poenget, bli ferdig, bli ferdig. Å, jeg vet det, selv når man bare nevner noen få av de aktuelle omstendigheter, så blir man ikke ferdig da heller, jeg vet det, jeg vet det. (...) Og hvis man tar feil, og det gjør man (...) når man gjenforteller omstendigheter (...) [skjer] det (...) ofte i god tro, i fortrinnsvis god tro. (Beckett, 2006, s. 68)

Det handler i analysen på sett og vis som Beckett skriver å velge mellom det som ikke er verd å nevne og det som er mindre verd å nevne. Utvalget, med tanke på hva som ikke er verd og det som er mindre verd å nevne vil per definisjon være selektivt, det er et *utvalg*, og det vil være uløselig knyttet til bl.a. erfaringen den som foretar utvalget har. Bataille (1996) hevder at jo *mindre rolle* en forskers erfaring spiller, desto mer autentisk vil arbeidet han utfører bli. Dette er et viktig poeng med tanke på forforståelsen og dens implisitte erfaringsdimensjon, og i sin konsekvens dens innvirkning på presentasjon og utvalget av data, og ikke minst den påfølgende tolkningen og i sin konsekvens forståelsen. Samtidig framhever Bataille erfaringens

betydning i positiv forstand, altså sier han ikke ”jo *mindre erfaringen* er, men jo *mindre rolle* den spiller” (ibid, s. 41-42; min kursivering). Forforståelsen kan ikke ”elimineres” (Gadamer, 1989), men det sentrale er å være seg bevisst ens egen ”tilbøyelighet” (bias), slik at teksten kommer fram i sin annethet (otherness) og slik får egen sannhet sett opp mot ens egen forutinntatthet (ibid., s. 271-2). Mine konkrete erfaringer knyttet til området barn og medier var på forhånd få, men likevel ikke betydningsløse, og *hvilken* rolle de har spilt med henblikk på både utforming av intervjuguide, min opptreden i intervjusituasjonen (for eksempel hvilke ”nye” temaer ble fulgt opp og hvilke ble ikke fulgt opp (se over)), gjennomgang av materialet, utvalg av temaer og tolkningen/analysen av disse er vanskelig å avgjøre, men *at de har det* (spilt en rolle) er ikke vanskelig å avgjøre. Samtidig har nok min bakgrunn som spesialpedagogikkstudent i snart fem år formet og påvirket mye av den tematikk som hittil er tatt opp og den som i det følgende vil tas opp.

Mange av de poenger som her har blitt presentert kan ses i relasjon til kritisk teori. Forforståelsen dreier seg også på mange måter om de strukturer som omgir oss, et poeng som igjen kan ses i relasjon til Marx-sitatet i teoridelen. Vi kan skape noe, men ikke under betingelser vi selv har valgt; vi påvirkes med andre ord av *noe*. Blant annet gjennom de rammer som omgir oss struktureres våre opplevelser og vår tilnærming til ulike tema, noe som igjen kan få implikasjoner for vår forståelse. Det er selvsagt mange ulikheter mellom hermeneutikk og kritisk teori, men det har her vært pekt på enkelte likheter og hvordan ulike tilnærminger i kombinasjon med hverandre kan tilføre analysen verdifulle og nye momenter. Det er mellom de ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner ingen vanntette skott, selv om de på mange områder skiller seg fra hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Den grunnleggende innstilling til empirien som er frambrakt i denne undersøkelsen er at empirien kan bidra til å *muliggjøre* en tolkning, men den kan ikke bidra til bastante konklusjoner; i stedet for å si hvordan noe *er*, sier man heller hvordan noe *kan være* (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Og dersom man sier hvordan noe kan være kan det være greit å peke på ulike måter dette noe kan være på. Dette kan en eklektisk

tilnærming til analysen, i form av at den er inspirert av ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner, bidra til. Dette peker også Alvesson & Sköldbberg (2008) på i deres såkalte refleksive metodologi som består av analyse av data på flere nivåer og med ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt. De påpeker imidlertid også hvor omfattende en slik analyse kan bli og deres tilnærming vil ikke her anvendes. Viktigst er det å bemerke at hermeneutikk er den grunnleggende tilnærming, men at det også vil hentes inspirasjon fra den andre nevnte retning. En slik tilnærming vil selvsagt få konsekvenser for hvordan man forholder seg til empirien, og derfor anses det for å være viktig å presentere noen klargjørende bemerkninger omkring intervjuet og forståelsen som ligger til grunn for dette i denne studien.

4.3 Utfyllende kommentarer vedrørende intervju som metode

Det kvalitative forskningsintervju kan fungere som en egnet metode for å framskaffe fyldig og beskrivende informasjon (Dalen, 2004). Samtidig stilles store krav til den som gjennomfører intervjuene fordi intervjueren faktisk selv er instrumentet (Hull, 1985, Kvale 2001, Robson, 1993). Det er også ofte slik at den som gjennomfører en intervjustudie gjør dette på egenhånd og hele prosessen blir slik influert av dette. Den ansvarlige sitter da med mye ”svartebørsinformasjon” som leseren ikke nødvendigvis har tilgang til (Hull, 1985). Dette kan dreie seg om tonefall i uttalelsene til informanter, uforutsette hendelser som finner sted i løpet av intervjuet (jfr. også avsnitt om transkripsjon). Derfor vil det være viktig i hvert fall i en viss utstrekning å ta i betraktning karakteristika ved intervjusituasjonen når data skal analyseres (Robson, 1993).

4.3.1 Ytringers kontekstavhengighet

Intervjuet betraktes i denne oppgave som en bestemt situasjon hvori det foregår en *form* for meningsutveksling. Intervjuet er med andre ord ikke kun for en enveisprosess å regne, og antar med et slikt utgangspunkt en mer dialogisk karakter,

noe som også harmonerer med det faktum at det i datainnsamlingen har vært benyttet halvstrukturerte intervjuer. Intervjuet må imidlertid ikke under noen omstendigheter forveksles med en dialog i sedvanlig forstand (Kvale, 2001). Dog er det slik at intervjusituasjonen med nødvendighet impliserer to eller flere parter og den tekst som produseres i denne situasjonen må *ipso facto* ses i lys av intervjuers spørsmål, intervjuedes svar på disse spørsmål, intervjuers responser på disse svar osv. Med denne tilnærmingen tydeliggjøres intervjuets dialogiske karakter og i forlengelsen av dette den resiprositet som med rimelighet kan hevdes å karakterisere intervjusituasjonen. Dette leder til en antakelse om at intervjuet utgjør et sosialt møte hvor to eller flere parter *sammen* skaper den endelige tekst (Kvale, 2005 og Järvinen, 2005). ”Når mennesker går inn på postkontoret, oppfører de seg postkontor” (Barker i Bruner, 1990, s. 48; min oversettelse) og på lignende vis kan det formuleres; ”når mennesker tar del i et intervju, oppfører de seg intervju”. Derfor er det viktig å være bevisst på at informantenes uttalelser er knyttet opp til intervjusituasjonen og at de i andre sammenhenger kanskje ville sagt noe annet, eller i det minste på en annen måte; empirien kan sette oss i stand til å si noe om hvordan noe *kan* være framfor hvordan noe *er* (se over).

4.3.2 Relasjonsetablering

Det knytter seg store utfordringer til intervjuet som metode, samtidig kan disse utfordringene også betraktes for å være intervjuets styrker. For eksempel vil intervjueren kunne etablere en god relasjon til den som intervjues, noe som i sin tur kan bidra til åpne og ærlige svar fra den intervjuedes side. Samtidig kan, dersom relasjonen blir ”for” god, dette bidra til at man ikke tør utfordre den som intervjues på utsagn som framsettes, og man kan slik gå glipp av viktig informasjon (Kvale, 2001). Ønsket intervjueren har om å etablere en god og nær relasjon til den som intervjues kan også betraktes som en slags ”instrumentalisering” av mellommenneskelige relasjoner (Kvale, 2005). Intervjueren har en egeninteresse og presenterer seg selv på et bestemt vis; ”through management of (...) appearance [interviewers] build rapport

and trust with their interviewees” (ibid, s. 6, se også Goffman, 1959 og Järvinen, 2005).

4.3.3 Fleksibilitet

Intervjuet, og det ustrukturerte spesielt, men også det halvstrukturerte, legger til rette for en fleksibel tilnærming til det temaet som tas opp (Johannesen et al., 2005). Dette kan være en fordel, bl.a. fordi man får anledning til å følge opp interessante temaer som dukker opp underveis (Kleven, 2002), men det kan også være en ulempe, dersom fleksibiliteten bidrar til at intervjuet sporer av. Analyseprosessen er som det ble hevdet tidligere en del av også selve intervjusituasjonen fordi man allerede i løpet av intervjuet begynner å *velge* ut sentrale elementer – redusering av data (Miles & Huberman, 1984) – som til slutt ender opp som data i form av for eksempel transkripsjoner. Fleksibilitet er derfor noe som leder studien i bestemte og, kan det hevdes, temmelig vilkårlige retninger (se også kommentarer vedrørende kvalitative studiers fleksible element knyttet til det informerte samtykket i avsnittet om etiske overveielser).

4.3.4 Erfaring

Spørsmålet om erfaring kan ses i relasjon til punktet over vedrørende fleksibilitet. Den erfaring intervjueren bringer med seg inn i intervjuet vil også påvirke retningen intervjuet tar fordi erfaringen vil kunne influere på hvilke temaer som viderefølges og hvilke som ikke viderefølges, noe som også kan ses i relasjon til det som ble sagt i forbindelse med forforståelse og hvordan analyse er en del av *hele* forskningsprosessen.

4.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet (pålitelighet) og validitet (troverdighet- og gyldighet) er forskningsmessige krav som utgår fra det kvantitative paradigmet (Bergem, 2009). I kvantitative

undersøkelser er reliabilitet kritisk, mens det i kvalitative forskningsopplegg ikke er hensiktsmessig å anvende reliabilitetsbegrepet på samme måte (Johannesen et al., 2005). Dette relaterer seg bl.a. til den tidligere omtalte grad av strukturering og kvalitative datas klare konteksttilknytning. I intervjuet er det for eksempel samtalen som i stor grad styrer datainnsamlingen. Det vil derfor være så å si umulig å gjenta en kvalitativ studie; forskeren er som tidligere nevnt instrumentet. Ved å gi leseren en inngående beskrivelse av framgangsmåten under hele forskningsprosessen kan påliteligheten i funnene styrkes (ibid), og nettopp dette har vært hensikten med denne temmelig vidtfavnende metodedel. På en måte har *instrumentet* vært forsøkt gjort håndgripelig for leseren.

Validitet betyr kort sagt troverdighet (Kvale, 2001), og innenfor kvalitative studier dreier det seg bl.a. om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte gjenspeiler studiens formål og representerer virkeligheten (Johannesen et al., 2005, s. 199). Samtidig må validitet i kvalitative studier i følge Maxwell (2008) ikke vurderes isolert, men også ut fra hvilken forklaringstygde dataene tillegges. I tråd med den holdning til empirien som det er tatt til orde for tidligere vil altså validitetsspørsmålet være knyttet til hvor bastante tolkningene som foretas på bakgrunn av innsamlede data er. Tolkninger og eventuelle konklusjoner vil forsøkes underbygget på en så forklarende og illustrerende måte som overhodet mulig, og kvaliteten og rimeligheten for forskningen vil derfor komme fram gjennom argumenter og resonnementer (Gamst & Langballe, 2004). Alvesson & Sköldberg (2008) taler i denne sammenheng om betydningen av poengrikdom. Poengrikdom i resonnementene kombinert med et metodekapittel som har til hensikt å synliggjøre undersøkelsesprosessen fra start til slutt anses for å være de viktigste validitets- og reliabilitetssikringsverktøy i denne sammenheng. Leseren skal med andre settes i stand til å vurdere forskningsarbeidet (Ödman, 1979).

4.5 Etske overveielser

Til et hvert forskningsprosjekt knytter det seg etiske spørsmål, og disse vil det være avgjørende å ta hensyn til både underveis og i etterkant, men ikke minst i forkant av prosjektet. Sentrale aspekter vil være den potensielle ulempe (belastninger), eller på den andre side fordel det vil medføre for eventuelle informanter å ta del i studien, informert samtykke, konfidensialitet, oppbevaring av data, redelig presentasjon av resultater, etc. (Gamst & Langballe, 2004, Hill, 2005 og NESH, 2006) Et annet og svært sentralt forhold vedrørende denne undersøkelsen er det faktum at barn har vært benyttet som informanter. Dette er ikke kun et etisk, men også metodisk spørsmål som vil vies oppmerksomhet avslutningsvis. Men først en kort gjennomgang av enkelte av de over introduserte spørsmål.

Som antydnet over er et viktig spørsmål hvorvidt undersøkelsen vil være i informantenes interesse, med andre ord et spørsmål om den potensielle risiko eller gevinst det innebærer for informantene å delta i en undersøkelse (Hill, 2005 og NESH, 2006). Blant annet kan man, dersom den tematikk en undersøkelse har til hensikt å belyse kan karakteriseres som ”ømfintlig” for informantene, risikere å igangsette følelsesmessige prosesser (Hill, 2005) ved å stille spørsmål som berører potensielt sårbare områder i informantenes liv. Et utsagn fra avslutningen på et av intervjuene illustrerer godt denne problematikk:

I: Hva tenker du nå da, etter at vi har snakket om alt dette her?

Inf.4: Det er jo ting jeg begynner å tenke litt mer over da. Nå husker jeg ikke helt nøyaktig, men kanskje det om hva andre folk egentlig tenker. Det var et spørsmål i stad om hva andre folk tenker om at jeg er på TV, at de sitter og ser på meg. Tenker litt mer over sånne ting, jeg har ikke tenkt så veldig mye over det. (...) Jeg har fått litt lærdom ut av det her og da.

I: Ja, hvordan da?

Inf.4: Ja, som jeg sa. Tenke litt mer på de andres synspunkt. Hva jeg driver med og gjør.

Her illustreres det hvordan intervjuet informanten har tatt del i også har bidratt til at nye temaer som han tidligere ikke har reflektert rundt kommer inn i bildet. Intervjuet har med andre ord satt i gang en form for tankeprosess hos informanten. Spørsmål

angående utløsning av emosjonelle reaksjoner som følge av sensitive spørsmål ble vurdert i forkant av datainnsamlingen og de temaene som skulle dekkes i løpet av intervjuet ble ikke vurdert som meget ømfintlige, samtidig som det i selve intervjusituasjonen ble lagt vekt på å ikke ”skli informantene alt for nær inn på livet”. Det dreier seg i sum om respekt for privatlivets fred, og det er faktisk slik at etikk er overordnet forskning og ikke omvendt (Johannesen et al., 2005). Med andre ord eksisterer det spørsmål som kanskje ikke bør stilles, eller i hvert fall bør overveies nøye før de stilles.

Et viktig spørsmål i denne studien har vært hensynet til informantenes identitet. Ettersom gruppen barn er temmelig eksklusiv ble det bestemt at verken navn på barna (dette er åpenbart) eller serien (noe som ikke er fullt så åpenbart) de har deltatt i skal offentliggjøres. I de innledende faser av dette prosjektet ble ikke seriens innhold og sjangermessige plassering vurdert for å være sentrale aspekter, men etter gjennomlesing av datamaterialet og teori i etterkant av intervjuer og i forbindelse med skriveprosessen framstod en slags innholdsanalyse av serien som et spennende element. Seriens navn vil likevel ikke offentliggjøres fordi dette, som tidligere nevnt, vil kunne lette identifisering av informantene. Den vil imidlertid i diskusjonskapittelet omtales i generelle termer og visse overordnede budskap som serien formidler vil presenteres. Disse beskrivelsene vil forsøkes løftet opp på et abstraksjonsnivå som ikke vil gjøre det mulig å forstå hvilken serie det er tale om. Samtidig er de trekk ved serien som presenteres nedenfor såpass allmenne at de kan sies å gjelde for mye av den barnerettede underholdningen produsert den siste tiden. Av disse grunner anses det ikke for å være et stort problem å uttale seg om serien på et generelt grunnlag uten å nevne seriens tittel.

Et siste og vesentlig punkt som ønskes belyst er spørsmålet om informert samtykke. Det var i denne studien foreldrene som godkjente deltakelsen på vegne av sine barn. Denne godkjennelsen ble innhentet skriftlig fra foreldrene ved at de skrev under på et

brev med generell informasjon om prosjektet (se vedlegg 2¹³). Hvorvidt det informerte samtykket faktisk er informert er et sentralt spørsmål i kvalitative studier, og spesielt i en studie med et slags utforskende siktepunkt hvor det brukes halvstrukturerte intervjuer, fordi disse er åpne for muligheten til å følge opp tematikk som ikke nødvendigvis er forhåndsdefinert (Kvale, 2001). Med andre ord vet ikke selv den som gjennomfører undersøkelsen alt om hva undersøkelsen vil bringe med seg på forhånd. Det er ”vanskelig å forutse hva det er vi skal få samtykke til” (Eisner i Kvale, 2001, s. 68). Så langt det har vært mulig har alle aspekter ved deltakelse i undersøkelsen vært forsøkt formidlet til deltakerne, i både muntlig og skriftlig form, og det ble lagt vekt på at foreldrene måtte ta avgjørelsen i samråd med sine barna.

4.6 Barn som informanter

Når det forskes på barn står man overfor en rekke utfordringer. Disse knytter seg både til etiske spørsmål, for eksempel det informerte samtykket, men også til metodologiske spørsmål. Det er gjennomført en rekke undersøkelser når det kommer til barns troverdighet som informanter (se bl.a. Dalen, 2004, s. 43 for eksempler). Det er viktig å ta i betraktning karakteristika ved informantene når man skal gjennomføre en studie, og det har i så henseende vært tatt hensyn til at det faktisk er barn som utgjør informantgruppen i denne studien, bl.a. gjennom arbeidet med intervjuguiden (tydelige, forståelige spørsmål), kontaktetablering og introduksjon av temaer (se vedlegg 1). Her ønskes imidlertid løftet fram hvordan de tidligere anførte tvetydigheter knyttet til barn kommer til uttrykk også i metodelitteratur. Det er viktig å løfte fram barns perspektiv, men for å gjøre dette må enkelte forholdsregler tas. Barn anses for å være viktige i forskning, samtidig som de vurderes for å være lettere å påvirke enn voksne, de er mindre konsentrerte og betydningen av å etablere et tillitsforhold framheves spesielt (Dalen, 2004). Det er dette barnet, det

¹³ Dette brevet ble formulert i fellesskap med en medstudent som skrev om relatert tematikk og inneholder derfor formuleringer som divergerer noe med prosjektskissen som ble skrevet i forbindelse med studien som er gjennomført av undertegnede og det som hittil i besvarelsen har vært presentert.

konseptualiserte grenselandsbarnet, som er både kompetent og inkompetent, som er ekspert på eget liv, men kun dersom den voksne klarer å ”gripe” barnets beskrivelser (for å si det litt krast), som i løpet av de kommende sider vil løftes fram. Det må til slutt poengteres at barns perspektiv ikke her avfeies som begrep (i så tilfelle ville det vært selvmotsigende å gjennomføre denne studien), men at det har vært lagt vekt på å løfte informantenes utsagn opp på et mer abstrakt nivå (jfr. bemerkningen om nærsynt empirisme), med andre ord en mer ”experience distant” tilnærming (Schultz, 2006). Som Buckingham (1998) skriver er det en metodologisk fare knyttet til det å anta at man kan ta barnets perspektiv. ”As researchers, we should beware of assuming that our data somehow speaks for itself – and that all we are doing is providing a forum in which children’s voices can be heard” (s. 42). Denne studien tar utgangspunkt i barnets perspektiv og stemme (jfr. bl.a. problemstillingene, spesielt PS1 og 2), men dette vil forsøkes løftet opp på et mer samfunnsrettet plan (jfr. bl.a. teoridel). Dette plan i kombinasjon med informantenes uttalelser, danner rammen for de følgende kapitler.

5. Presentasjon av funn

I denne delen vil de sentrale funn presenteres. Hvorvidt de betraktes som sentrale eller ei er avhengig av forskerens blikk og forforståelse utgjør derfor et viktig aspekt med henblikk på utvelgelse av de sentrale elementer i et gitt datamateriale. Presentasjonen av data er nødvendigvis et resultat av seleksjon og som Beckett ville sagt det har jeg forsøkt å skille ut det som ikke er verd å nevne fra det som er enda mindre verdt å nevne.

Samtalene med barna vitner om at de gjennomgående har høstet positive erfaringer og fått oppleve noe de setter stor pris på i forbindelse med deltakelse i en fjernsynsproduksjon. Dette forhold må ligge som premiss for hele den påfølgende presentasjon av data og drøfting av disse som har til hensikt å rette fokus mot de mer kritiske (og kritikkverdige) aspektene ved å delta i fjernsynsproduksjoner.

5.1 Skolen – den sentrale arena i barns liv?

Gjennom følgende utdrag fra intervjuene utmerker skolen seg som et sentralt referansepunkt i barns liv. Skolen løftes fram av samtlige informanter som noe de føler de har gått glipp av og som de tidvis også har savnet¹⁴. Om savnet relaterer seg til skolens faglige aspekter eller om det relaterer seg til vennene og de sosiale aspektene ved skolegang, er et annet spørsmål.

5.1.1 Å være borte fra skolen

I: Hvordan var det å spille i TV-serier?

Inf. I: Nja, sånn litt opp og ned, for jeg begynte å savne skolen litt, jeg begynte å savne det litt når jeg var på innspilling og de andre var på skolen med venner og sånn. Så jeg begynte å savne det litt da. (...) Vet ikke om jeg kanskje kommer til å spille noe mer,

¹⁴ Se for eksempel Hungerland et al. (2007b) for lignende funn. Skolen utgjør for barna i deres undersøkelse et sentralt referansepunkt (se også teoridel for utfyllende kommentarer).

kanskje ta en liten pause.

I: Hva var det du savna da, når du var borte?

Inf.1: Nei, jeg savnet friminuttet, spille fotball med vennene mine, leke og sånt.

Spontant begynner informanten å fortelle om savnet av skolen. Slik påpekes også den svært viktige rolle skolen spiller i barns liv. Er man borte fra skolen, er man på sett og vis borte fra livet. Neste utsagn illustrerer også hvor viktig skolen er, og hva man går glipp av ved ikke å være der.

I: Hvordan var det å både ha skole og innspilling?

Inf.2: Det var litt rart. I friminuttene når jeg lekte på skolen så kom de fra NRK og hentet meg. Jeg var midt i en god lek, med venninner. Så var det ikke akkurat så morsomt når de alltid måtte hente oss (...). Noen ganger så gjør man noe morsomt i timene når jeg er borte og da når jeg kommer tilbake så har de gjort ferdig det morsomme, også kan ikke jeg gjøre det morsomme.

Her åpenbarer seg to ulike verdener. Den ene er skolen hvor det lekes og man gjør morsomme ting, mens den andre er innspillingssettet og det som foregår der (se kommende avsnitt for utfyllende kommentarer). Informanten beskriver på samme måte som i det foregående utdrag en form for savn. Hun går glipp av noe. I neste intervjuutdrag peker informanten på at man på sett og vis må forsake noe ved å være med i en fjernsynsproduksjon. Både på grunn av at man blir sliten og ikke orker å gå ut sammen med venner, og fordi man ikke er på skolen og går glipp av det de andre snakker om.

I: Var det noe du følte at du ikke fikk tid til mens du var på innspilling?

Inf.3: Det var ikke så veldig mye tid til venner. Det var mye i helgene, men da jeg kom hjem etter innspilling så var jeg så sliten at jeg ikke orket å gå ut med noen. Eller noen ganger måtte jeg bare gå ut med dem for ikke å miste kontakten. Fordi, jeg hadde ikke fri fra skolen hele tiden, men da jeg var på skolen så følte jeg jo at jeg hang veldig etter, ”ja, husker du hva som skjedde i hennes bursdag”.

Informantene gir uttrykk for at skolen er en viktig og sentral arena i deres liv. Den er viktig fordi det er der man møter venner, det er der man er sammen med andre barn; jevnaldrende. På skolen sladres og lekes det. Ved ikke å være på skolen går man glipp av det (morsomme) de andre gjør. Interessant er det også å se at informanten i det siste av de tre intervjuutdragene bemerker at hun henger etter, noe som kanskje først henleder oppmerksomheten på faglige aspekter ved skolegang. For henne handler det

imidlertid om å henge etter sosialt. Samtidig løfter også informantene fram de faglige aspekter ved skolehverdagen, de snakker også om timene, ”blokkfløytelæring”, data, engelsk og norsk som noe de har gått glipp av. Også karakterer bringes på banen (riktignok av de to eldste informantene), og det framtidsrettede aspektet ved skolegangen kommer slik til syne.

I: Ville du gjort det på nytt hvis du fikk muligheten [spilt i en serie]?

Inf.3: Ja. For da vet jeg hvordan det er å ha spilt og at jeg må kle på meg ordentlig. Det ville jeg gjort, men da ville ikke gått glipp av noe skole. På ungdomsskolen er det jo mer karakterer og jeg vil ha bra karakterer og da er det ikke noe gøy å gå glipp av så mye.

I: Er det noe du jobber for [å bli skuespiller]?

Inf.4: Jo, det er det, egentlig. Jeg har jo veldig lyst til å bli det. Tenker du på med karakterer da?

I: Jeg tenker på... hvordan jobber du for det da, hvis det er noe du føler at du jobber for?

Inf. 4: Ikke veldig bra, men jeg jobber jo sånn at jeg tror jeg kanskje kan komme inn på en eller annen dramaskole i hvert fall. Førstevalget er (navn på skole), men det tror jeg ikke jeg har gode nok karakterer til. Men ja, jeg synes jeg jobber for det egentlig. Synes det.

Karakterer er med andre ord viktige dersom man skal få anledning til å gjøre det man vil, i form av for eksempel å komme inn på ønsket skole.

Skolen er ikke kun en arena for sosial interaksjon, men også faglig læring og vurdering, og tatt disse to aspekter kombinert i betraktning er det ikke meget oppsiktsvekkende å notere seg, som det framgår i avsnittet under, at barna er glade for å være tilbake på skolen igjen.

5.1.2 Å komme tilbake til skolen

I: Var det noen dager under innspillinga som var bedre eller verre enn andre?

Inf.1: Ja, det var en dag som var skikkelig verre. Da vi var ferdig med (navn på serie), det hadde gått et halvt år. Jeg var sinnssykt letta og så sa de ”nei, det er en uke til” og ”åhh”.

I: Da du fikk beskjeden?

Inf.1: Ja, da ble jeg himla forbanna. (...)

I: Men hvordan var det å være tilbake på skolen igjen da, etter det halve året?

Inf.1: Det var veldig fint, veldig deilig egentlig (...)

I: Hva var det som var deilig med å være tilbake på skolen igjen?

Inf.1: Slippe å tenke på film hele tiden. I morgen er det en dag til med filming.

Den dagen informantene løfter fram som den verste er dagen hvor han får beskjed om at de, i motsetning til hva han trodde, ikke er ferdige. Tidligere i intervjuet hadde han nevnt at han måtte være sammen med de ”folka i et halvt år” (”folka” i serien), noe som også nevnes i det første utsagnet av de to over (”det hadde gått et halvt år”), og oppfølgingsspørsmålet om hvordan det var å være tilbake på skolen ble derfor stilt. De to utsagnene over kan ses i relasjon til hverandre ved at begge formidler noe om det å bli ferdig, og å komme tilbake til det vante (skolen). Han slipper å tenke på filming hele tiden.

I: Hvordan var det å være tilbake på skolen da?

Inf.3: Det var egentlig ikke noe forskjell. Jeg merket jo ikke at jeg hadde vært borte på en måte. Det eneste jeg merket var at jeg henger litt etter med hva folk snakker om.

(...) Jeg falt veldig fort inn, for da hadde jeg veldig lyst til å lære, og det hadde jeg ikke... jeg hadde lært mye på NRK, men jeg hadde ikke lært så mye skole. Da blir man litt, skoleglad holdte jeg på å si.

På samme måte som informantene uttrykker et savn av skolen, uttrykker de tilfredshet ved å være tilbake. Samtlige informanter benytter seg av ordet ”slitsom” om innspillings situasjonen som på den ene side har vært stressende og slitsom, og på den andre morsom. De er glade for å være tilbake på skolen, men savner også NRK og de erfaringer de har høstet der. I det siste utsagnet løftes faglige og ikke kun sosiale aspekter ved skolehverdagen fram. Informanten benytter seg av det noe uortodokse uttrykket ”skoleglad”. Informanten hadde lyst til ”å lære skole”. Legg også merke til at hun sier hun har lært mye på NRK, bare ikke skole. Hva har så barna lært av sin deltakelse i fjernsynsproduksjoner?

5.2 Å jobbe?

Informantene opplever, som nevnt, innspillingsfasen som stressende. Det har vært mye å gjøre. De har faktisk hatt en jobb og har fått smake på en tilværelse som *vanligvis* forbeholdes voksne. Informantene har fått oppleve noe som de selv sier ikke

mange andre (barn) har. Dette er de litt stolte av, samtidig som de er opptatt av å formidle det stress og harde arbeid som disse opplevelsene har medført.

5.2.1 Fra storefri til lunchpause

Informantene har opplevd noe nytt. Dette ”nye” kjente de naturlig nok ikke til i noen særlig utstrekning på forhånd. Følgende utsagn illustrerer godt dette poeng, samtidig som de beskriver hvordan møtet med denne ”nye” verden har vært. De har gått fra å spise matpakke i storefri til å ha lunchpause på settet. De har gått fra å ”lære skole” og være sammen med venner til å tjene penger og jobbe.

I: Hvis du begynner med det som skjedde før du ble med og hvordan du kom til audition. Skal vi begynne der?

Inf.2: Jeg tror det var en gang da jeg var tre-fire år, jeg husker ikke. (...) Jeg hadde ikke visst at å være i sånne serier, at det var så mye å gjøre, men jeg sa ja så...

Samtidig som informantene her peker på at hun ikke visste at det skulle være så mye jobb, pekes det også på en slags forpliktelse overfor NRK; hun sa jo ja. Manglende kunnskap om hva de bega seg ut på er gjennomgående i alle de fire informantenes beskrivelser. Ingen hadde trodd det skulle bli så mye å gjøre. Neste utdrag tydeliggjør dette og det uttrykkes også en slags glorifisert holdning til hva fjernsynsdeltakelse dreier seg om. Informanten trodde det skulle være ”luksus”.

I: Var det et enkelt valg [å bli med i serien]?

Inf.3: Ja, jeg sa vel ja med en gang mamma spurte. Jeg tenkte ikke over at det var jobbing. Jeg trodde det bare var luksus hele tiden, men det var det jo ikke.

Slik som informantene i det forrige intervjuutdrag ikke hadde forventet at det skulle være en jobb uttrykker informant3 det samme. På et tidlig stadium i alle intervjuene ble informantene spurt om de kunne si noe om grunnen til at de ønsket å være med i en fjernsynsproduksjon og alle fortalte da at de hadde forventet at det skulle bli gøy eller at de hadde sett andre barn i fjernsynet og lurte på hvordan det hele gikk til. Gøy sier alle informantene at det var, men samtlige framhever også ”medaljens bakside”. Interessant er det derfor å se hvordan informantene besvarer spørsmålet om hva hun har lært.

I: Hva er det du følte at du lærte på NRK da?

Inf.3: Hvordan det er å filme, hvordan det er å jobbe, og hvordan det er å stresse og stå opp og styre på morgenen og slutte sent på kvelden, og ha lunchpause. ”Ja, nå tar vi lunch”.

Her tydeliggjøres det at informantene selv opplever å ha hatt en jobb. Hun har hatt lunchpause (i stedet for å spise matpakke?), hun har stresset og hun har jobbet. Er det dette hun har lært? Å stresse, å jobbe, styre på morgenen og ha lunchpause? Lærer man disse tingene? På mange måter knytter de nevnte forhold seg til det å være voksen, eller det som oppfattes som ”voksnet”. Har hun kanskje lært noe om eller fått innblikk i hva det vil si å være voksen?

I: Helt generelt. Hvordan var det å være med i en TV-serie?

Inf.4: Det var slitsomt og det var gøy. Det er ikke noe mer enn det jeg kan si. Så det var gøy å være med og det var sl... egentlig *drit* slitsomt noen ganger.

I: *Drit* slitsomt. Hva var det som gjorde at det var *drit* slitsomt?

Inf.4: Alt egentlig. Alt det styret, alt det der stresset. Nå skal du være der, nå må du gå bort, nå kan du gjøre lekser, nå må du komme tilbake igjen.

Informantene forteller noe om hvordan det har vært å jobbe. Det har vært stressende og mye styr. De gir uttrykk for at de ikke hadde visst på forhånd at det skulle være så mye å gjøre og gir samtidig til kjenne en viss overraskelse. Forventningene til hva det skulle være ble på mange måter innfridd – det var tross alt gøy – men samtidig ble noen av deres illusjoner om *hvor* gøy det skulle være kanskje drept – det var tross alt ikke bare gøy – det var også mye jobbing og slit. Informantene er klare over det faktum at de har hatt en jobb og som en naturlig konsekvens av dette melder spørsmålet om avlønning seg.

To av informantene (de to eldste) brakte dette tema egenhendig på banen¹⁵. Den ene løfter fram hvordan det å tjene penger er ”jævelig gøy”, mens den andre peker på hvordan det å tjene penger på sett og vis ikke harmonerer med det å være barn. Det bør bemerkes at spørsmålet i det første av de to intervjuutdragene under er noe suggestivt.

I: Hvordan er det å tenke på at du tjente penger da du var så ung?

Inf.3: Det er egentlig gøy, man føler seg litt voksen. Men når man tenker nå har jeg vært ute og tjent litt penger så kan man også tenke at man har gått glipp av mye av... et år av barndommen din da. At man gikk glipp av ting som skjedde på skolen og sladder og sånt på skolen. Prosjekter og sånn. At man gikk glipp av det for å tjene penger.

I: Hvordan føles det å tjene penger?

Inf.4: Det er jævelig gøy! Jeg må betale skatt da, det synes jeg er litt kjipt. Har måttet betale skatt siden jeg var sju år. Men ellers er det ganske stas å få penger for det. (Navn på serie) hadde jeg gjort uten penger, men videre nå så hadde jeg ikke gjort noe uten penger. Blir litt businessmann vet du.

Informanten i det første utdraget peker på at det å tjene penger er gøy, samtidig som det er uforenlig med, eller i hvert fall ikke passer med hennes oppfatning av barndom (eller er det undertegnede oppfatning av barndom? Se diskusjonskapittel for utfyllende kommentarer). ”Man føler seg litt voksen”, men man går også glipp av noe; ”et år av barndommen”(?). Det som ytres om en følelse av å være voksen kan også ses i relasjon til det som ble sagt om å få et innblikk i hva det vil si å være voksen; hun har tjent penger og spist lunch.

Den andre informanten peker i likhet med den første på at det er veldig gøy å tjene penger, og mot slutten i utdraget sier han at han nå ikke kommer til å gjøre noe uten å tjene penger på det. Han ”blir litt businessmann”. I begge utsagnene formidles det en slags oppfatning av at penger er noe som ikke hører naturlig hjemme i barndomssfæren; han har betalt skatt siden han var sju år og blitt litt businessmann, hun har gått ”glipp” av barndommen. Slik trer en slags ambivalens fram. Å tjene penger kontra det å være barn. Disse tvetydigheter som knytter seg til ”barnestatusen” åpenbarer seg gjennom de innsamlede data, og ikke er det kun slik at samfunnet som sådan kan hevdes å ha en noenlunde tvetydig holdning til barn, men også informantene selv gir uttrykk for denne tvetydighet. De vet de har rettigheter, men vet også at de er underlagt noen andres makt, og denne gruppen består konkret av voksne. De vet det finnes ting det er uakseptabelt å gjøre, andre som er akseptable og noen

¹⁵ Tema penger ble i innledningsfasen vurdert som forholdsvis perifert, men det var fremdeles ønskelig å undersøke det. Av en eller annen grunn (det ble nok rett og slett glemt) falt det ut av intervjuguiden og det ble derfor ikke tatt opp av meg i intervjuene.

som befinner seg i grenselandet mellom det å være voksen og det å være barn. Dette grenselandet danner bakgrunn for de kommende avsnitt.

5.3 Å være barn i en ”voksenverden”

Mange av de utsagnene som hittil har vært presentert kunne kanskje like gjerne vært plassert under denne overskriften (kanskje befinner barn seg alltid i en voksenverden?), men de kommende passasjer skiller seg fra de andre ved mer direkte å anskueliggjøre relasjonen mellom voksne og barn, og hvordan informantene bl.a. beskriver å bli kommandert rundt (se også over), og til tider opplever å bli behandlet urettferdig.

5.3.1 “Do as you’re told”

Informantene peker i de følgende utsagn på sin underordnede rolle på settet. De forteller om det å hele tiden måtte be om tillatelse, for eksempel til å spise nøtter – ”spørre først”-mantraet. I utdraget under har informanten blitt spurt om de fikk være med å bestemme litt på innspillingssettet. Forut for dette hadde samtalen dreid seg om pauser på settet og hvordan det var å vente.

Inf.1: Nei, vi fikk aldri bestemme når det var pause. Det var veldig kjedelig når vi måtte ta det om igjen og om igjen på grunn av at noen småting var feil. Det synes jeg var veldig kjedelig.

I: At dere måtte ta scenen på nytt igjen?

Inf.1: Ja, på nytt og på nytt og på nytt og på nytt. Jeg skjønner ikke hvorfor de ikke kunne laget den feil og klippet den opp riktig. Det skjønner jeg ikke hvorfor. Det kunne tatt en måned i stedet for et halvt år.

Informanten gir uttrykk for at han ikke kan forstå hvorfor de (regissørene, andre på settet, voksne, NRK?) ikke kan gjøre det på en annen måte slik at de kunne blitt ferdig fortære (utdraget kan også ses i relasjon til det samme informant tidligere uttalte om savnet av skolen). Det trer i utdraget fram en slags kløft mellom de voksne som gjør det på sin måte og barnet som ikke forstår og som ikke får bestemme når det skal

være pause, noe selvsagt ikke alle voksne i arbeid får heller¹⁶. At barna ikke får bestemme når det er pause er en ting, men i det neste utdraget beskrives en etter mitt skjønn noe mer graverende episode hvor en av informantene forteller at hun ikke fikk lov å gå på do. Hun har tidligere sagt at hun ikke forventet at det skulle være så mye stress og at hun hadde trodd det skulle være mer luksus, ”men det var det jo ikke”.

I: På hvilken måte var det ikke luksus?

Inf.3: Ja, det var jo kaldt, det var snø ute og man ble sliten av mange folk som var rundt som ble veldig irritert hvis du ikke klarte det med en gang, de stresset oss. (...) Også var det en gang jeg sa at jeg må på do, så sa regissøren ”jaja, vent litt, vent til neste opptak”, og så sa jeg ”men jeg må på do nå”. Og etter opptaket sa han det samme, skikkelig lenge. Og så, etter fem opptak bare gikk jeg på do. Sånne ting irriterer meg egentlig. At de ikke tar deg på alvor.

Utdraget illustrerer, selv om det sannsynlig- og forhåpentligvis er en enkelthendelse, godt den underordnede rolle barn har. Informanten sier at hun til slutt bare går på do, men dette etter at hun har spurt opptil flere ganger (hvorvidt det presise antallet er fem ganger spiller egentlig ingen rolle fordi informanten her uansett peker på sin underordnede rolle, og samtidig delvis aksepterer den ved å vente så lenge som hun gjør, eller oppfatter at hun har gjort). Hun irriterer seg over ikke å bli tatt på alvor. Dette kommer også til uttrykk i intervjuutdraget under.

Inf.3: Man har jo lyst til å gjøre det på sin egen måte.

I: At man har lyst til å bestemme?

Inf.3: Ja. Vi fikk jo komme med ideer, hvordan vi ville ha det. Men de hadde jo bestemt mye på forhånd og ”nei, det går ikke”.

I: Hvordan ble ideene vanligvis tatt i mot da?

Inf.3: Det ble sånn, ”det var en god idé” og så snudde de ryggen til, også hadde de glemt hva vi hadde sagt. De behandlet oss litt urettferdig noen ganger. Vi hadde jo fruktbokser med nøtter. Vi fikk ikke lov til å spise av de for da ble vi så ”hypre”. Som de sier da. De gikk rundt og tok te og kaffe og nøtter og vi hadde også lyst på, men vi fikk ikke før på slutten av dagen.

Her forteller informanten noe om hvordan hun føler seg urettferdig behandlet, ikke kun fordi ideene ikke tas på alvor, men også på grunn av ”fruktbokser med nøtter”

¹⁶ Som et lite malapropos kan nevnes en undersøkelse det ble referert til i P2 tidligere i år som undersøkte hvilke aspekter ved arbeidet som framheves av arbeidstakere som de viktigste med tanke på velvære. Fleksibilitet ble ansett for å være svært viktig (se også for eksempel Sennett, 2001).

som ”de” (voksne) gikk og spiste av, mens ”vi” (barna) ikke fikk lov. Denne informanten peker også på at hun synes det er urettferdig, noe de andre informantene ikke eksplisitt gjør. Likevel peker de alle på at det er et slags skille mellom barn og voksne. For eksempel forteller informant 2 om disse nøttene som de kunne ta av når de var sultne, men er rask med å tilføye ”spørre først da”.

Inf.2: (...) også hadde de nøtter og vann og kaffe og mye mat som vi bare kunne ta av når vi ble sultne. Eller spørre først da.

Informantene har vært veldig mye sammen med voksne og de har hatt visse regler å forholde seg til; noe barn som regel har. Likevel har kanskje voksenkontakten vært mer påtagelig og mer gjennomgripende i løpet av innspillingsperioden enn barna for eksempel er vant med i skolen.

I: Hva er forskjellen mellom å være på skolen og å være på innspilling?

Inf.4: Det er veldig mye forskjell, for på innspilling er det utrolig mye voksne, og utrolig mye barn på en skole. Så... det er også litt vanskelig det...

I: Hvordan da?

Inf.4: Det er bare to helt andre ting. På skolen er du jo for eksempel med bestevennen din eller noe, og der er du med masse voksne som løper rundt og sier hva du skal gjøre.

Her pekes det på hvordan skolen, som kan hevdes å være et i stor grad voksenstyrt rom, for informanten skiller seg vesentlig fra det å være på innspilling. På skolen har man muligheten til å være sammen med venner, mens på innspilling er det tilstedeværelsen av voksne som dominerer. Dette ble det også pekt på av informantene i de tidligere presenterte intervjuutsagn hvor de uttrykte et savn av skolen. På settet er det hele tiden mange voksne til stede og det kan være stressende. De voksne ”løper rundt og sier hva du skal gjøre”. På samme tid løfter også informantene fram voksenkontakten som noe han har lært noe av.

I: Er det noen andre ting da [som du har lært], bortsett fra dette med rene skuespillerting?

Inf. 4: Litt det samværet med voksne da.. også ikke noe mer enn det egentlig.

I: Hva er det du har lært av det samværet?

Inf. 4: Nei, å kunne forholde meg til, og være med voksne. Lære meg å prate med voksne.

Slik uttrykker også informanten en form for ulikhet mellom voksne og barn. Han har lært å være sammen med voksne. Voksne markeres som noe annet enn barn.

Å være barn skiller seg fra det å være voksen. Barnet oppholder seg på mange måter i en egen verden, en verden som ikke desto mindre er knyttet til de voksnes verden, men likevel på mange områder er utskilt fra denne. Barndom og forestillingene om denne inneholder en rekke tvetydigheter. I det ene øyeblikket snakker vi om barns rettigheter for i det neste å marginalisere dem (Hernwall, 2003). Barndom er nærmest per definisjon ambivalens, og det er denne ambivalens som i den kommende del ønskes belyst. Ambivalenser som knytter seg til barndommens status og barns posisjon, hvordan deltakelse i fjernsynsproduksjoner også kan bidra til å bygge oppunder tvetydigheter i holdningene til barnet og hvordan disse igjen også erfares av barn selv.

6. Diskusjon av de presenterte funn

Når funnene skal diskuteres, som i seg selv impliserer et visst normativt element, og det attpåtil er tale om barn, er det vanskelig å være verdinøytral. Barn er konfliktstoff. Barndommen og vår omgang med barn er kulturelt betinget og det foreligger visse normative føringer. Et eksempel hentet fra presentasjonsdelen er beskrivende. Spørsmålet om en av informantene kanskje har fått en smakebit på en voksentilværelse ble der stilt. Slik gis det også til kjenne en oppfatning om at det kanskje finnes en voksenverden og en barneverden med klare og ulike rammer. I teoridelen ble det forsøkt pekt på det vilkårlige og samfunnsbetingede ved begrepene barndom og barn, noe som igjen innebærer en antakelse om at det ikke nødvendigvis finnes et universelt ”innhold” barndommen som skal ”fylles” med. Derfor blir det faktisk urimelig å skulle snakke om ulike verdener. Likevel er det slik at det er skapt visse rammer og disse rammer påvirker våre forestillinger om barn og i sin konsekvens hvordan vi både forholder oss til og snakker om dem. Disse rammene er som Taylor (1989) skriver uunngåelige (”inescapable”). Vi forholder oss alltid til *noe*, et poeng som også kan ses i relasjon til den tidligere nevnte forforståelse. Det er disse rammene som danner rammen for studien i sin helhet og for den påfølgende diskusjon av funnene. Samtidig og i tråd med den grunnleggende orientering innenfor kritisk teori vil disse rammenes rammende kraft (barndommens politiske karakter) forsøkes belyst.

6.1 Skolen og settet – barn og voksne – lære og jobbe

Det trer i den innsamlede empiri fram en rekke tvetydigheter, og disse relaterer seg ikke kun direkte til empirien, men også til det som omgir empirien (i form av årsak til igangsettelse av studien, intervjusituasjonen som en materialisering av barn-voksenrelasjoner), og igjen til hva barndom egentlig innebærer og barns oppfatninger av hva de selv er. Barndom *er* ambivalens. Den knytter seg til det som var, det som er og det som skal komme. Barn er ikke hva de en gang skal bli og de blir ikke hva de en

gang var. Dette gjelder i og for seg alle mennesker, men kanskje især for barn. De tar ennå ikke del av samfunnet slik voksne gjør det; de går for eksempel på skole. De har ei heller opptjent alle rettigheter, men har i stedet fått noen andre; for eksempel innskrenkede arbeidsmuligheter. Dette kan anses å være en rettighet fordi den allment vedtatte oppfatning er at barn skal gå på skole, og nettopp skolepliktig alder er et viktig tema i arbeidsmiljølovens kapittel 11. Det kan like gjerne betegnes som et tap av rettigheter å ikke få jobbe, og i forlengelsen av å jobbe, kanskje føle seg nyttig og nyte økt sosial anerkjennelse (Hungerland et al., 2007b og Qvortrup, 2002).

Det foreligger kort sagt visse forestillinger om hva barndom bør innebære og være, og disse forestillinger danner også grunnlaget for en del av barns forestillinger om dem selv. Hvor banalt det enn måtte lyde så er informantene på en eller annen måte flinke til å være barn. De er flinke til å være de innrammede forestillingers inkarnasjoner. De ”absorberer” de vedtatte oppfatninger av den ”gode” barndom og forholder seg til de definisjoner som knytter seg til denne (Goffman, 1974 og Mayall, 2002). De har tilegnet seg det ”metaspråk som instruerer barn¹⁷ om hvordan de skal leve som barn” (Thrift i Bauman, 2001, s. 73). Dette kommer bl.a. til syne gjennom aksept av underordnet posisjon og gjennom vektlegging av skolen, og indirekte gjennom framheving av arbeidslivet som noe til dels uvant.

Informantene vet at de ikke kan gjøre hva de vil, de må for eksempel spørre om lov. Samtidig vet de at de har rett til å bli tatt på alvor. I møte med verdener som man vanligvis ikke ferdes i oppstår også en ny form for oppmerksomhet. Når en kultur møter en annen kultur blir man oppmerksom i de respektive kulturer på forskjellene (Mead, 1971). Informantene har møtt en arbeidsverden og oppdaget at mye av det som tilhører denne ikke ”hører hjemme” i deres ”egen” verden. Dette dreier seg bl.a. om penger, om å jobbe og om å være svært mye blant voksne. Samtidig eksisterer det likhetstrekk.

¹⁷ Dette er en omskriving av det Thrift egentlig skriver. Mennesker er her erstattet med barn.

Påbudene og forbudene er mer eller mindre de samme som for eksempel i skolen, og kanskje framstår disse påbud og forbud i et noe mer ufordelaktig lys i denne arbeidsverden, for er det ikke slik at arbeidet skal gjøre oss fri, skal det ikke gjøre oss til autonome og selvforsørgende individer? Er det ikke slik at det er de voksne som arbeider og dersom da et barn arbeider så er barnet nærmest per definisjon voksent? Det påstås ikke her at arbeidets verden er en unaturlig del av barndommen, heller ikke at den er en naturlig del, det påstås kun at den er en *ny del*, i hvert fall for svært mange barn. Man har ment at det er skadelig for barn å jobbe, noe det i visse tilfeller åpenbart kan være (men da kan det også være farlig for voksne). Å gi barn muligheten til å jobbe kan imidlertid også oppfattes som et ønske om å gjøre dem delaktige og som en anerkjennelse av deres kompetanse som verdifulle deltakere (Qvortrup, 2002). Men nettopp i en slik type formulering ligger implisitt en noe nedlatende holdning; det er de voksne som *gir* muligheten og barna som *får* den. Vi må eksplisitt anerkjenne deres kompetanse, den tas ikke for gitt. På samme måte er Barnekonvensjonen et uttrykk for en form for nedlatende holdning fordi barn oppfattes å ha behov for et eget dokument. Her må man imidlertid være raskt ute med å poengtere at dette dokument på mange måter kan hevdes å være nødvendig, bl.a. for å beskytte barn. Likevel er det kanskje slik at ”men’et” i større grad knytter seg til barnet, mens ”og’et” knytter seg til den voksne; ”er barn, *men* kan jobbe” kontra ”er voksen *og* jobber”, eller enda mer outrert ”er voksen *og* kan bestemme” kontra ”er barn, *men* får bestemme (litt)”. I disse formuleringer stiger barns posisjon som underordnet fram, og parallelt med denne posisjon trer de tvetydigheter som knytter seg til barndommen som periode også fram. Barn skal være med, men dette skjer ofte ikke på deres premisser. I den ene stund snakker vi om barns rettigheter for i neste å marginalisere dem (Hernwall, 2003). Vi ser på barn som uferdige (becoming), men ønsker også å se på dem som ”ferdige” (being). Ettersom barn ikke er ferdige er de også kilde til megen bekymring.

Det innledende initiativet til denne studien er også på mange måter et uttrykk for en særlig bekymring for barn. Indirekte tas det utgangspunkt i at barn er mer sårbare enn voksne og at det å delta i en fjernsynsproduksjon kanskje vil være mer ”skadelig” for

barn. Nettopp denne type oppfatning ligger også til grunn for ”avskaffelsen” av, eller mer korrekt forbudet mot barnearbeid; arbeid ble ikke ansett for å være en egnet aktivitet. ”Barn skal gå på skole, ikke jobbe”. De innsamlede data peker på at barn kan ha stor glede av å delta i jobbrelatert aktivitet. Selv om alle informantene bemerker at det har vært slitsomt, har de også høstet erfaringer. De har kanskje lært noe om hvordan det er å jobbe? Dette er et interessant poeng fordi også skolen kan hevdes å være en form for arbeid, men når informantene beskriver skolen peker de på samværet med venner, leken og friminuttene. Mange barn oppfatter nok skolen som slitsom og kanskje til og med som en jobb, men informantene har opplevd noe annet og skolen framstår i lys av denne nye erfaring kanskje i et noe annet lys. Skole betyr da også fritid på gresk (Christie, 1963).

Forskjellene mellom skolen og settet er tydelige i informantenes beskrivelser. Kanskje blir skolen satt i relieff til jobben de har hatt, eller kanskje settes jobben i relieff til skolen. Samtidig kan det også tenkes at det informantene forteller i intervjuene er uttrykk for en slags holdning til skolen om at den grunnleggende sett er en forberedelse til det arbeidslivet de en gang skal ta del i og ikke er arbeid i seg selv. De reproducerer på sett og vis ideen om barndommen som en uproduktiv og ansvarsfri periode, hvor barn skal forberedes på det ”egentlige” livet. Forestillinger om barndommen blir kanskje barnets forestillinger.

Samtidig bidrar informantene kanskje, ved å legge vekt på skolen, til å konstituere en slags sosial orden, og denne sosiale orden eller struktur fungerer igjen konstituerende for deres liv (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Vekselspillet mellom de rammer informantene delvis forstår seg selv og delvis blir forstått med utgangspunkt i, kan da ta form av en slags selvopprettholdende mekanisme. Skolen er avhengig av at barn og ungdom i skolepliktig alder tar den på alvor, og skolen er på samme tid blitt en så sentral og gjennomgripende struktur i barns liv at de selv på sett og vis er avhengige av den. Qvortrup (2002) stiller for eksempel spørsmålet om hva som ville skje dersom barn majoriteten av barn sluttet å engasjere seg aktivt i skolearbeidet (se avsnittet, ”En ny versjon av barnet?” for utfyllende kommentarer).

Informantenes uttalelser reflekterer også hvordan deres liv er relatert til framtiden, og de løfter slik fram de ”framtidsproduktive” aspekter ved barndommen. Dette kommer til uttrykk i informantenes erkjennelse av skolegangens betydning og den vekt de legger på å være der (altså på skolen), det er for eksempel viktig å ha gode karakterer dersom man skal oppnå det man ønsker. Slik befinner de seg på mange måter i grenselandet mellom en ansvarsfri og uproduktiv tilværelse og i en tilværelse som er svært viktig fordi det man gjør i barndommen kan påvirke ens videre muligheter. For å vite hva vi er må vi også vite noe om hvor vi skal. Barn er ”beings”, men også ”becomings”¹⁸.

Ofte omtales barn som framtiden, de er en ressurs som på mange måter må foredles. Dette er det formaliserte utdanningssystem et eklatant eksempel på. De barn som har vært intervjuet i forbindelse med denne studien har det faktisk vært behov, i egenskap av å være barn. Parallellen til ”being”- og ”becoming”-begrepsparet er tydelig. På settet – eller kanskje mer presist i det produkt som skapes på settet, nemlig den ferdiginnspilte fjernsynsserie – *må* barna være barn¹⁹. De anerkjennes som barn i deres rettmessige eksistens fordi de i fjernsynet skal ”forestille” barn. På samme tid befinner barna seg i en underordnet posisjon. Dette gir alle informanter både direkte og indirekte uttrykk for. De beskriver å bli kommandert rundt, å måtte spørre om tillatelse og manglende innflytelse på settet. På en eller annen måte forsvinner det autonome aspekt ved arbeidet, fordi det i stor grad er styrt av voksne. Det kan selvsagt innvendes at det er dette arbeid handler om; man jobber som regel for noen uavhengig av om man er barn eller voksen. Likevel kommer det til uttrykk en noe mer grunnleggende maktubalanse mellom arbeidsgiver og -taker i de beskrivelser

¹⁸ En spennende hypotese er at barn kanskje jo nærmere de kommer voksenstatus blir desto mer ”becoming”. Framtiden trekkes, gjennom karakterer og økt fokus på penger (jfr. de to eldste informantenes beskrivelser i presentasjonsdelen vedrørende dette), inn i deres liv. Yngre barn lever kanskje mer forankret i barndommen slik den oppfattes og er derfor ”mer” ”becoming”, men de lever sitt liv der (altså i den oppfattede barndom), uten å bekymre seg for framtiden på samme måte som eldre barn, og blir derfor ”mer” ”being”. De lever kanskje i nuet på en annen måte enn eldre barn? Dette bidrar til at man også kan anta at mange voksne, i selvrealiseringens tidsalder, er mer ”becoming” enn barn ofte er, men barndommen er igjen kanskje en fase som i større grad enn voksenlivet innebærer forberedelse.

¹⁹ Et eksempel på dette omhandler tannfelling. Dersom noen av barna under innspilling skulle miste en tann må de i de påfølgende opptak få erstattet denne med en plastikk tann. Dette er på sett og vis et noe absurd uttrykk for hvordan barnet i kraft av dets status og framtoning som barn, forsøkes bevart.

informantene gir. ”Nå skal du være der, nå må du gå bort, nå kan du gjøre lekser, nå må du komme tilbake igjen”. Men denne ulikhet i makt oppfattes ofte av barn som legitim (Mayall, 2002), det er slik det må være. Dette kan også ses i sammenheng med det som tidligere ble skrevet om oppvekst. Barn har behov for utfoldelse og frihet, men de har også behov for trygghet. Kun tilpasning kan bidra til at man savner frihet, kun frihet kan bidra til at man savner en orden. Informantene forteller som nevnt om settet at de voksne forteller dem hva de skal gjøre og til dels kommanderer dem rundt, men dette aksepteres som regel. Det er *viktig* å ”spørre først”.

Denne ubalanse mellom voksne og barn finner man også igjen i det som fortelles om forventninger. Ingen av informantene hadde forestilt seg at det skulle være så mye å gjøre. Det er tydelig at informantene ikke var fullstendig klare over hva deltakelse i en fjernsynsproduksjon ville innebære. Dette kan dreie seg om en slags forskjønnet forestilling om hva en jobb i mediebransjen innebærer, det kan dreie seg om manglende kunnskap, i form av at de ikke visste de sa ja til en jobb, men det kan også dreie seg om en slags absorpsjon av den over nevnte idé om barndommen som en ansvarsfri og uproduktiv tilstand. At de ”plutselig” har en jobb framstår da kanskje som noe merkelig.

Uansett har NRK i denne henseende et viktig formidlingsansvar. Følgende uttalelse fra en redaksjonssjef i NRK Super om hva deltakelse i en fjernsynsserie først og fremst skal være, er illustrerende. Det skal være ”en opplevelse og en kilde til vekst for barnet” (Hestad, 2009). En opplevelse har det åpenbart også vært. Dette vitner mange av informantenes uttalelser om. De forteller selv at de har fått oppleve noe som ikke alle andre har, og det er de alle glade for. Informantenes beskrivelser vitner på samme tid om at informasjonen fra NRK kunne vært mer omfattende, og i større grad forberedt dem på det som skulle komme. Når deltakelse i en fjernsynsproduksjon framstilles som en opplevelse og kilde til personlig vekst underslås samtidig viktige opplysninger om at det også er et slitsomt og krevende arbeid. Dette kan igjen relateres til den dominerende idé om at barn ikke skal jobbe og derfor blir det sentralt å framheve andre aspekter, utover jobbaspektet, ved deltakelse i en

fjernsynsproduksjon. Slik bygges det opp under de til dels selvmotsigende forestillinger som preger våre holdninger til barndom og barn. Man ønsker å engasjere barn i mediebransjen, men da må dette engasjementet rettferdiggjøres, og det framstilles da for eksempel som en kilde til personlig vekst. Denne ambivalente holdning finner man også igjen i lovverket hvor kulturelt arbeid spesielt nevnes. Men er det mer ”passende” for en syvåring å være på innspillingssettet til en fjernsynsproduksjon enn å gå med avisen?

Gjennom lovverket og våre forestillinger om barndom oppstår også en oppmerksomhet rettet mot hva barn kan og ikke kan gjøre, egnet og mindre egnet aktivitet. Skolen anses for å være egnet, kanskje det mest egnede sted (kritiske røster framhever imidlertid dens undertrykkende og reproduserende kraft). Der forberedes og opplæres barn, de skal settes i stand til å ta del i samfunnet. Samtidig, og dette kan ses i relasjon til den tidligere anførte antakelse om barns partikulære natur, får barn i skolen mulighet til å være sammen med andre barn.

I samvær med andre barn er barn deltakere i sin egen verden og denne skaper de til dels selv. Informantene legger i sine beretninger vekt på at venner er viktig, og skolen framstår som en arena hvor relasjoner til venner kan utvikles og pleies. I dette grenseland mellom skolen hvor man har muligheten til å være sammen med venner og settet hvor man for det meste er sammen med voksne tydeliggjøres også relasjonene mellom voksne og barn. Settet er voksenstyrt og dominert av voksne, skolen er også voksenstyrt, men dominert av barn. De jevnaldrende er en sentral referansegruppe på samme måte som skolen er et sentralt referansepunkt og ved ikke å være på skolen går man selvsagt glipp av det som skjer der, men man går også *delvis* glipp av en annen sentral referanse, nemlig de jevnaldrende. Man går kun *delvis* glipp av venner fordi disse møter man også i andre sammenhenger enn på skolen. På tross av de muligheter som foreligger utenfor skolens rammer til å være sammen med venner, er den ”ofte det sentrale samlingspunktet i moderne barns liv” (Frønes, 2007, s. 126). Dersom man er borte fra skolen går man ikke kun glipp av et pedagogisk tilbud, men også samværet med lekekameratene (ibid). Selv om skolen for en stor del er voksenstyrt

skjer også mye av den aktivitet som tar plass der på barns premisser, for eksempel i friminuttene.

Den vekt det legges på at barn må ha mulighet til å være sammen med andre barn (for eksempel er barnehager delvis et uttrykk for dette, barn må være sammen med jevnaldrende) er et uttrykk for en slags distingvering av barnet fra de voksnes sfærer. Det oppfattede skillet mellom voksne og barn og den grunnleggende ulikhet som preger de to ”grupper” kan ses i lys av den tidligere nevnte økte oppmerksomhet rettet mot barndommen som en særegen og viktig periode. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom en av informantenes beskrivelser av ”vi” og ”de” (de voksne kunne ta nøtter, mens vi (barna) måtte vente til slutten av dagen). Barn ser på seg selv som forskjellige fra voksne, merkbart forskjellige (Mayall, 2002 og Ziehe & Stubenrauch, 1983). Det samme kommer også til uttrykk gjennom beskrivelsen en av informantene gir av å ha lært å være sammen med voksne. Det gis til kjenne en oppfatning om at voksne og barn er forskjellige. Dette kan også ses i samband med at det kanskje er uvant for informantene å være så mye sammen med voksne som de har vært på settet. Dersom et barn kun hadde vært sammen med voksne ville det sannsynligvis måtte lært seg å være sammen med barn. Når barn er mye sammen med barn må de lære seg å være sammen med voksne.

Som nevnt er barn i dagens samfunn også mye sammen med voksne, bl.a. foreldre og profesjonelle omsorgsgivere i ulike institusjoner. Men i institusjonene er det også mange andre barn. Det oppstår slik en diskrepans mellom erfaringene på skolen og på settet. Det er mange voksne på settet og få barn, og i skolen er det omvendt. Samtidig rettes oppmerksomheten mot ulike verdener. En verden dominert av voksne (settet) og en annen dominert av barn (skolen), selv om begge i prinsippet er voksenstyrte. Men det er disse verdener som de hittil har vært kalt det må settes spørsmålstegn ved. Ut fra den tidligere nevnte ”oppdagelsen” av barndommen er det plausibelt å hevde at barns posisjon og rolle i samfunnet ikke er statisk, men at den vil fortsette å utvikle seg og kanskje snevres inn, men kanskje også utvides. Dette poeng leder også over i neste del. Hva er barnet i fjernsynet kontra barnet i ”virkeligheten”? Er det mer

(utvidet) eller mindre (innsnevret)? Dette er grenselands- og tvetydighetsproblematikk som både kommer til uttrykk gjennom informantenes beskrivelser og via samfunnets både eksplisitte og implisitte holdninger til barndom og barn.

6.2 Barnets hevn eller illusjoner formidlet gjennom fjernsynet?

I fjernsynet er barn barn på en annen måte. Barna som spiller disse barna er også barn på en annen måte (enn slik man vanligvis forestiller seg barn) når de er på settet, fordi de da er borte fra skolen og jobber i stedet. Samfunnsambivalens og tvetydigheter knyttet til hva som anses for å være en ”god” barndom kommer slik gjennom barns deltakelse i fjernsynsproduksjoner til syne, både i det innhold som formidles gjennom fjernsynet og gjennom barns faktiske deltakelse. Disse to forhold må betraktes i relasjon til hverandre fordi man gjennom de formidlede budskap i media ofte ser et noe annet barn enn det barn kanskje vanligvis oppfattes som. Samtidig bygger denne noe illusoriske framstillingen av ”barnet” oppunder de tvetydigheter som samfunnets holdninger til barndom preges av (O’Connor, 2008).

Den serien som informantene har spilt i formidler tydelig et bilde av barn som aktive og selvstendige individer, de såkalte grensene mellom voksne og barn er flytende (Hake, 2006). Barn og voksne framstilles som likestilte og likeverdige individer, med snev av en ”noen er likere enn andre-tankegang” i favør barna. Barna ordner selv opp og er ofte bedre egnet til dette enn de voksne. Formidles en slags barnas hevn over de voksne gjennom seriene? (Weinstein, 2008) De voksne er teite og inkompetente (ikke alle de voksne i serien), mens barna framstår som helter. Det er ofte barna som må trå til med en hjelpende hånd. Trond Berg Eriksen (2008a) mener, som nevnt, vi i de senere årene har sett en sentimentalisering og romantisering av barndommen innenfor barnelitteraturen. Selv om det i teorikapittelet ble hevdet at den barnerettede underholdning delvis bidrar til også å skape forestillinger om barndom, er det en vel så plausibel antakelse at det formidles et budskap som verken har eller sannsynligvis (med det første) vil få noe fotfeste i det virkelige liv, og det er nettopp dette som er de

formidlede illusjonenes kritiske og kritikkverdige aspekt. Barn ser på fjernsyn og ser at barn lever på bestemte vis, og for informantene i denne studien kulminerer det hele i en deltakelse som ikke gjenspeiler det innholdsmessige budskap som seriene de deltar i formidler. *Barna vet kanskje best i fjernsynet, men ikke i virkeligheten*. Det hevdes ikke her at barn faktisk vet best, og dersom man overgir seg til illusjonen at barn vet best, overlates samtidig barna til seg selv (Berg Eriksen, 2008a, s. 31). Problemet består i det budskapet som formidles til barn og at dette på mange måter ikke reflekterer realitetene²⁰. Budskapet fungerer som en katalysator for en kjemisk reaksjon som ikke eksisterer. Barnet er fortsatt barnet, og ikke barnet i fjernsynet. Unge mennesker ser ut til å få en stemme (eller et nytt medium), men i virkeligheten har de svært liten innflytelse på hva de gjør, eller hvordan de deltar (Hart, 1992). På samme måte som mye av den aktivitet barn beskjeftiger seg med er skapt av voksne på vegne av barn er også deres deltakelse i fjernsynsproduksjoner og det budskap de gjennom fjernsynsproduksjonenes produkt formidler, styrt og skapt av voksne. Budskapet som formidles gjennom den i denne sammenheng aktuelle serie, sentrerer seg på mange måter omkring delaktiggjørings- og myndiggjøringspørsmål, men denne retorikken kan også dreie seg om, som James & James (2004) skriver, "the selective empowerment of adults and a more widespread increase in the control over children as a group" (s. 209). Barn tror de skal få utfolde seg, men ender kanskje opp som symboler for de voksnes syn på hva barndom burde være, uten at dette synet i realiteten har noe fotfeste.

Et fokus rettet mot barnet som målestokk bidrar både til å forsterke og viske ut skiller mellom barn og voksne. Barn skilles ut fordi det legges vekt på forhold man, ofte ad vilkårlig vei, oppfatter som særegent tilhørende barndommen, være seg uskyldighet, sårbarhet, kompetanse etc. Samtidig viskes de ut fordi barnet tillegges en vekt som normalt er forbeholdt voksne. Når voksne framstilles som dumme og barn som helter

²⁰ Her må det imidlertid innvendes at fjernsynet selvsagt ikke har noen plikt til å formidle realiteter i barnerettede underholdningsserier, men likevel er det en interessant diskrepans mellom barnet slik det framstilles i fjernsynet og barnet utenfor fjernsynsruta.

både forsterkes og viskes skiller ut. Barna i den serien informantene har spilt i representerer to verdener; de er både helter og i stand til å løse problemer på egenhånd, samtidig som de er uskyldige og kjernesunne barn. Serien og seriens barn manifesterer slik de videre kulturelle motsetninger som omgir forestillingene om barndom, og disse tvetydigheter får for informantene en temmelig påtagelig karakter i møtet med et voksenstyrt sett. På samme tid vitner den vedvarende populariteten til historier hvor barn framstilles som selvstendige aktører (for eksempel Harry Potter) om at barn identifiserer seg med budskap som gir barn makt til å handle på egen hånd (Mayall, 2002, s.30). Likevel, og i lys av det som ble sagt tidligere, kan det se ut til at barn aksepterer sin underordnede rolle og at de er fullstendig klare over det urealistiske element i barnerettet underholdning. Det er tross alt underholdning og ikke virkelighet.

Barndommen står på mange måter i skuddlinjen. Den beskytes med ulike signaler fra mange hold. I fjernsynet formidles i blant et bilde av barn som helter og selvstendige aktører, men produksjonsselskapene er avhengige av at barna som spiller de selvstendige barna innordner seg på settet. Informantenes uttalelser om at de ikke trodde det skulle være så mye jobb og mer luksus taler for seg. Det var ikke det hardtarbeidende barnet de hadde sett på barne-tv før de ble med på barne-tv selv.

6.3 En ny versjon av barnet?

Det tales ofte om barns rett til å være barn, men dette utsagnet baserer seg på en antakelse som er temmelig arbitrær, nettopp det at det finnes noe som er mer ”barnlig” og mer passende. ”Barn har rett til å være barn”, er derfor en nokså merkelig frase. (Voksne har rett til å være voksne?) Dersom barndommen markeres som en fase med egenverdi er det viktig at de som ”befinner” seg i denne livsfasen får mulighet til å leve i tråd med de spesifikke forhold som knytter seg til det å være barn. Men er det egentlig mer naturlig for et barn å gå i skolen (og lære) enn det er å befinne seg på innspillingssettet (og jobbe)? For informantene framstår skolen som

deres kanskje mest naturlige habitat, et habitat som er spesielt utviklet og konstruert for barn, der det bedrives egnede aktiviteter. På settet derimot erfares en ny verden og gjennom uttalelser fra informantene om forskjellen mellom sett og skole, om det å være sammen med voksne kontra barn, altså forskjellen mellom barn og voksne, kommer barnas oppfatning av dem selv som en annen gruppe enn voksne, og som på mange måter utskilt fra voksnes aktiviteter, til syne.

Selv om kategoriene barn og voksen til dels baserer seg på kulturelt betingede forestillinger og i sin konsekvens arbitrære antakelser om hva barn og voksne er, er de på en del områder høyst reelle. Dette kommer fram gjennom for eksempel barns underordnede posisjon, deres på enkelte områder innskrenkede rettigheter (kanskje spesielt relatert til tilværelsens ”produktive” aspekter, bl.a. lønnsarbeid, samt spørsmål om myndighet) og deres institusjonaliserte hverdag²¹. Til dette sistnevnte forhold (institusjonalisering) må det imidlertid knyttes enkelte utfyllende kommentarer. For det første kan utdanningsinstitusjonene i dagens samfunn hevdes å være nødvendige fordi de skal sette oss i stand til en gang i framtiden å ta del i det komplekse samfunn som vi skal møte, men det er også her den andre kritiske bemerkning kommer inn i bildet. Dersom institusjonene er framtidsrettede (samtidig som de er nødvendige) og på sett og vis relatert til produksjon eller nærmest produksjonsbetinget hvorfor ser vi da ofte på barndommen som en uproduktiv og ansvarsfri periode? Man glemmer da for eksempel at barn gjennom sitt skoleforløp bidrar til den samlede kunnskapsproduksjon; hva ville skjedd dersom barn sluttet å ”være aktive deltakere i skolearbeidet”? Og hvorfor eksisterer da den dominerende idé om at ”barn mangler kompetanse til å være verdifulle deltakere”? (Qvortrup, 2002, s. 25; min oversettelse) Mye av det man gjør som barn, gjør man med tanke på framtiden og morgendagen, noe også informantene både direkte, ved å snakke om for eksempel karakterer, og indirekte, ved å vektlegge, selv om denne vektleggingen kanskje i større grad relaterer seg til det å være sammen med venner enn om faglige

²¹ Samtidig kan det hevdes at alle mennesker lever en institusjonalisert hverdag; vi beveger oss konstant inn og ut av ulike institusjoner, men som voksne tjener man også som regel penger på denne institusjonstilhørigheten.

aspekter ved skolegangen, betydningen av å være på skolen. Er barndommen en av de kanskje mest ansvars- og pliktbelemrede perioder i et menneskeliv?

Informantene kan fungere som symboler for og en materialisering av endrede syn på barn og barndom (i hvert fall i den akademiske debatt og på et politisk plan, for eksempel de holdninger som uttrykkes gjennom Barnekonvensjonen); barnet anerkjennes eller i det minste forsøkes anerkjent som barnet, og ikke kun som det barnet en gang skal bli. De er ikke bare en framtidsressurs, men også en ressurs her og nå; de tar del i et (fjernsyns)produksjonsfelleskap²². Det kan gi dem en fornemmelse av å være delaktige på en annen måte, en følelse av autonomi (Hungerland et al., 2007b). Informantenes medvirkning kan også bidra til å rette fokus mot noe annet enn barns avhengighet av andre og deres underordnede posisjon, noe som igjen kan bidra til å rette oppmerksomheten mot barnet som en selvstendig aktør.

Samtidig vitner informantenes uttalelser om at deres innflytelse på settet er begrenset og det som i utgangspunktet *kan* tolkes som uttrykk et for et ønske om å delaktiggjøre barn ender muligens med i stedet ytterligere å befeste barnets underordnede posisjon. Likevel, og i takt med den økte anledning barn har til å skaffe seg arbeid innenfor mediebransjen, kan det hevdes at man formidler et signal til barn om at også de er viktige og at det er behov for dem. Det er en vesensforskjell mellom å se Rolf Riktor sitte bak et kateter, og barn i fri lek omgitt av andre barn i fjernsynet (jfr. den nevnte endring i diskurser som preger den barnerettede underholdningen). Barnas antatte stemme, altså slik de voksne oppfatter den og ønsker å formidle den, blir derfor løftet fram. Selv om budskapet er skapt av voksne på vegne av barn er ikke desto mindre signaleffekten viktig; det er behov for barn. Ikke bare har barn behov for voksne.

Anerkjennes gjennom medvirkning i en fjernsynsproduksjon barns kompetanse som verdifulle deltakere? *Kanskje* er det korteste og sannsynligvis mest korrekte svaret. En

²² Selv om barn i lang tid har tatt del i ulike teater- og filmproduksjoner, og også tidligere i større grad tok del i arbeidslivet enn i dagens samfunn (jfr. institusjonaliseringen og den såkalte oppdagelsen av barndommen og det fokus som i forlengelsen av denne ble rettet mot barns partikulære natur), kan det kanskje være fruktbart å anlegge et noe mer positivt perspektiv på barns arbeid.

ting framstår imidlertid som noe mer klart. Det bygges opp under noen tvetydigheter hva angår samfunnets holdninger til barn: Vi er på den ene side villige til å la dem ta del, men når de tar del skjer det ikke på deres premisser. Samtidig skiller også barnet slik det ofte framstilles i fjernsynet seg ganske betraktelig fra de barn som spiller barna i fjernsynet.

6.4 Refleksjoner vedrørende egne tolkninger

De tolkninger som er foretatt er kun for kunnskapsforslag å betrakte. De er alle foretatt med et bestemt utgangspunkt. Dette utgangspunkt kommer bl.a. til overflaten gjennom den teori som har vært presentert, de forbindelseslinjer mellom spesialpedagogikk, barn og media som ble trukket opp og de problemstillinger som har vært formulert. Andre og vel så interessante temaer kunne nok også vært identifisert, men det handler faktisk om som Beckett skriver å bli ferdig, selv om man egentlig aldri kan bli det. Et viktig poeng som ønskes belyst er hvordan innsamlingen av empirien på mange måter bidro til å avkrefte enkelte av mine egne fordommer. Det må ærlig innrømmes at de innledende refleksjoner hadde en noe negativ undertone. Følgende utdrag fra et notat skrevet 2. november 2008, altså før datainnsamlingen ble påbegynt, er illustrerende:

Mitt negative fokus, på tross av min bevisste refleksjon omkring de positive aspekter knyttet til deltakelse i fjernsynsproduksjoner, har åpenbart vært dominerende. Ved en gjennomgang av intervjuguiden "overrasket" det meg å finne et svært sparsommelig antall spørsmål hvis positive fokus var eksplisitt eller, og desto verre, implisitt. Dette ledet til en reorganisering av den hittil forekomne tankevirksomhet og den seneste tid har vært benyttet til nettopp dette, en reorganisering som har tatt mål av seg å fokusere også de mer positive aspekter ved deltakelse i en fjernsynsproduksjon.

Det man ikke kjenner har man overdrevne forventinger til, skriver Camus i *Den fremmede* (2006), og dette gjaldt nok den preliminare undersøkelse av den tematikk som gjennom studien skulle belyses. Disse overdrevne forventninger knyttet seg hovedsakelig til de skrekkeksampler som ble nevnt innledningsvis. Utnyttede barn som blir misbrukt i kampen om seertall og profitt. Å få avkrefte noen fordommer hjelper godt på forståelsen har Halldis Moren Vesaas enten sagt eller skrevet en gang,

og dette er sant. Likevel sitter man kanskje alltid igjen med følelsen av at det er aspekter som ikke har vært belyst, som burde ha vært det, og at de aspekter som faktisk har vært belyst kanskje burde vært belyst på en annen måte. Det har vært forsøkt tegnet et bilde som i så stor grad som mulig reflekterer den virkeligheten som har vært undersøkt på en riktig måte. Likevel har det etter all sannsynlighet vært begått feil, men disse har vært begått i god tro. Det vil dog være behov for gjennomføring av flere studier på området *barn i mediebransjen* og disse burde kanskje gjennomføres med et noe mer eksplisitt fokus, et fokus rettet mot færre aspekter og en behandling av disse på en grundigere måte. Denne studien har vært utforskende og det har blitt identifisert enkelte overordnede tema som kan danne utgangspunkt for videre studier, og disse tema vil i neste kapittel oppsummeres og det vil pekes på implikasjoner for videre forskning.

Først må imidlertid et andre kritisk aspekt nevnes. Det ble i metodedelen presisert at det er viktig i hvert fall til en viss grad å ta hensyn til intervjuuttalelsenes konteksttilknytning. Fokus i analysen ble hovedsakelig rettet mot situasjonskontekst i form av samfunnsmessige betingelser, noe som også kan ses i relasjon til den presenterte teori. Tekstkonteksten ble også vektlagt og det ble foretatt det som kan kalles konsistensanalyser av intervjutekstene. Det var overraskende å se hvor konsistente informantenes uttalelser faktisk var og hvor få selvmotigelser de inneholdt. Det vil nå derfor presenteres alternative måter å tolke informantenes utsagn på. For det første kan det tenkes at de svarer det de forventer at intervjueren ønsker å høre. Og dette kan bidra til at de framhever de barnlige sidene slik de oppfatter dem. På mange måter materialiserer seg i intervjusituasjonen en barn-voksenrelasjon hvor intervjueren, representanten for den voksne verden, nærmest påfører informantene en underordnet posisjon. Slik sett kan intervjusituasjonen tolkes som et forum hvor maktforhold kommer til syne. Påtvinges barna ved intervjuers blotte eksistens – som representant for en utdanningsinstitusjon, i både den voksnes og den studerendes rolle – uttalelsene i intervjuet? Går de automatisk inn i en underordnet rolle og framhever de underordningsaspekter som kan hevdes å knytte seg til barndommen? Forstår de seg selv som underlegne? Og til dette knytter seg igjen disse vilkårligheter vedrørende

barndom som tidligere er nevnt og hvem er det da egentlig som har tolkningsovertaket? (Ödman, 1979) Det er jeg som har skrevet om disse vilkårligheter i denne tekst. Det er jeg som har forsøkt å teoretisere barndommen. Hvem snakker egentlig om hva? Snakker barn om voksne eller snakker voksne om barn? For hvem er disse kategorier egentlig mest reelle?

For det andre, og dette knytter seg også til de spørsmål som er stilt over, har den grunnleggende referanseramme i analysen vært utgjort av en forutantakelse om barn- og voksenkategorienes *de facto* eksistens, og skolen som en tatt for gitt struktur som både samfunnet indirekte og barn direkte forholder seg til. De spørsmål som stilles i analysen tar da utgangspunkt og har sin forankring i et bestemt system og et bestemt tankesett. Etersom denne studien er gjennomført innefor den moderne barndommens både teoretiske, konseptuelle og strukturelle rammeverk, ligger også implisitt en slags oppfatning om at barndom i stor grad knytter seg til det å gå på skole, en slags forberedelse. Dette har kommet fram gjennom analysen av data og presentasjon av teori, men det har vært stilt kritiske spørsmål til barns posisjon og det man både legislativt og politisk mener at barn bør gjøre.

Dette er relevante spørsmål, men det er likevel slik at det kommer fram i intervjuene at kategoriene barn og voksne også er kategorier som barn forholder seg til. De snakker om seg selv som barn, og de snakker om voksne som voksne. De gir uttrykk for at de vet de er forskjellige fra voksne og at deres aktiviteter skiller seg fra voksnes. De er med andre ord flinke til å være barn, og leve i barndommen, slik barndommens faser og innhold er definert i dagens samfunn.

7. Oppsummering, avsluttende refleksjoner og veien videre

7.1.1 Skolens betydning

Som sagt har alle barna høstet positive erfaringer gjennom deltakelse i fjernsynsproduksjoner. På samme tid, og egentlig er ingen gjentakelse nødvendig, har de gjennom intervjuutsagn pekt på medaljens bakside. Det er ikke bare gøy, det er også mye jobb. Dette forteller samtidig noe om hva barn forstår med det å være barn. Det at de har hatt en jobb framstår som kanskje litt rart og enda merkeligere blir det når de ikke har muligheten til å være like mye på skolen som de pleier å være. Bestemte områder i deres liv løftes slik indirekte fram som viktigere enn andre. Å være barn betyr bl.a. å gå på skole, leke og snakke med venner. Skolen er for mange, kanskje de fleste, et sted det er godt å være (Mayall, 2002). På bakgrunn av dette kan spørsmålet om vi skjønner hvorfor det av og til – og ikke så rent sjelden – faktisk går bra (Berg Eriksen, 2008b), stilles. Hva er det ved skolen som gjør den attraktiv, kan for eksempel være et vel så vesentlig spørsmål å stille som hva det er ved skolen eller ved de omkringliggende strukturer og andre påvirkningskilder som bidrar til at så mange dropper ut av eller ikke finner seg til rette i skolen. Hvorfor liker de fleste å være på skolen? Hva gjør skolehverdagen verdt det? Bernt Hagtvat (2009) etterlyste i et essay nylig de grunnleggende spørsmål om livets mening innenfor humaniora. Med Taylor kan man si at spørsmålet om ”what makes life worthy and significant” kanskje må (re)aktualiseres. Dette er et stort spørsmål og sannsynligvis vil et tilfredsstillende svar aldri bli funnet, men spørsmålet kan snevres litt inn. Hva gjør skolehverdagen ”verdt det”, og signifikant for elevene? Hvilke forhold peker de det angår på dersom de blir stilt dette spørsmålet? Informantene i denne studien løfter bl.a. fram samværet med venner og leken i friminuttet. Samtidig løfter de fram de faglige aspekter. I forlengelsen av dette oppstår selvsagt spørsmålet om hvorvidt de informantene som har tatt del i denne studien er representative, noe de åpenbart ikke er. Som det ble antydnet innledningsvis er de kanskje til og med spesielt begavede. Men, og i tråd med

det utforskende aspekt ved studien, er dette likevel interessant informasjon og om det ikke er en ny vinkling av tema skolegang, så er det i hvert fall en tilnærming som kan bære frukter. Vi trenger ikke utelukkende være opptatt av de som ikke finner seg til rette, vel så spennende kan det være å snakke med de som faktisk finner seg til rette i skolen.

7.1.2 Settet og jobben

Informantene har opplevd en på mange måter ny verden, en verden som kan sies å ha satt den gamle verden i relieff. Vi forstår oss selv både i nå-, for- og framtid. Ved å ta del i noe nytt rettes oppmerksomheten på en ny måte mot det gamle, og omvendt. Selv om det kan se ut til i informantens beskrivelser at skolen er den desidert viktigste arena i deres liv, framhever de også at de har lært noe ved å delta i en fjernsynsproduksjon. De har bl.a. lært å forholde seg til voksne (noe de sannsynligvis også kunne fra før, men de har på settet forholdt seg mer og kanskje på en annen måte til voksne), kanskje noe om hvordan det er å jobbe og det ansvar en jobb kan medføre; det er slitsomt og stressende. Barn er med andre ord uendelig mye mer enn skolebarnet. Barn trenger kanskje derfor også noe annet enn skolen. Informantene har savnet skolen, men det er nettopp fordi de har vært borte fra skolen. Først når man har vært borte fra noe kan man savne noe, og når man da kommer tilbake blir man glad, kanskje til og med skoleglad.

Skolen er på den ene side et godt sted å være, men det er også viktig å være andre steder og gjøre andre ting. Nils Christie skrev for snart førti år siden i boken *Hvis skolen ikke fantes* (1971) at skolens utfordring er ”å gi mening gjennom tilbud om deltakelse i et sosialt system hvor så mye som mulig av det vanlige liv er representert, altså nettopp et samfunn” (s. 122). Informantene har tatt del i samfunnet på en annen måte enn de vanligvis gjør, noe de alle opplever som mer eller mindre positivt, men som en konsekvens av denne nye opplevelsen har også deres skoletilhørighet blitt tydeliggjort. Vi trenger kanskje begge deler?

Informantene har på mange måter befunnet seg i barndommens randsone slik den ofte konseptualiseres i dag. De har hatt en jobb, noe som i sin tur har innebåret anselige mengder uteblivelse fra skolen. Barnearbeid oppfattes vanligvis som et temmelig negativt ladet begrep, men kanskje skyldes dette først og fremst de arbitrære forhold som knytter seg til forståelsen av barndommen som en form for forberedelsesperiode. Er det mer ”naturlig” at barn går på skole enn at de jobber? Kan kanskje arbeidet fungere som en anledning til å ta del i samfunnet på en annen måte enn barn gis mulighet til for eksempel gjennom skolen? Dette kan være interessante innfallsvinkler til studier som omhandler barn og barndom og de stadige endringer både barn og barndom er gjenstand for.

7.1.3 Forestillinger om barndom

Samfunnet forestiller seg som det har vært forsøkt vist i teoridelen barnet på *bestemte* måter. Når det skrives bestemte betyr ikke dette at disse ulike oppfatninger av barnet er håndgripelige eller lette å identifisere, men at det foreligger enkelte føringer for hva barn er og hva de bør gjøre. Skolen danner et vesentlig grunnlag for å forstå nåtidens syn på barnet og hvilke aktiviteter som anses for å være egnede for barn. Informantene i denne studien har høstet enkelte erfaringer som ikke alle andre barn har. Disse erfaringer fungerer som et symbol for samfunnets noe tvetydige holdning til barn. Barn anses på den ene side for å ha utfoldelses- og selvstendighetsbehov og anerkjennes som aktører i egne liv, mens de på den andre side anses å ha behov for beskyttelse og omsorg, de skal tas vare på, og mister slik noe av sin status som selvstendige individer. Informantene gir i sine beretninger indirekte uttrykk for disse ambivalente forestillinger som preger samfunnets holdninger til barn. De befinner seg på sett og vis mellom og/eller i to verdener. De vet at de tar del i noe som ikke vanligvis anses for å være egnet aktivitet for barn, det er på skolen de skal være. Samtidig er de opptatt av å formidle at det ikke egentlig er så rart at barn er med i fjernsynsserier og at de tross alt er vanlige barn. Barnet er som nevnt mer enn bare skolebarnet, og nettopp i denne erkjennelse befinner seg et stort potensial. En utvidelse av vår forståelse av barn og barndom. Barn *er* verdifulle deltakere.

Kildeliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Författarna och Studentlitteratur.
- Andersen, I. (2005). *Den skinbarlige virkelighed: vidensproduktion inden for samfundsvitenskaberne*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Arbejds miljøloven. (2005). *Lov om arbejdsmiljø, arbejdstid og stillingsvern m.v. av 17. juni 2005 nr. 62*.
- Ariès, P. (1976). Centuries of Childhood. I Beck, J., Jenks, C., Keddie, N. & Young, M.F.D. (eds.), *Toward a Sociology of Education*. (s.37-47). New Brunswick: Transaction Books.
- Bataille, G. (1996). *Erotismen*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Baumann, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget A/S.
- Beck, C.W. (under publisering). *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Beckett, S. (2006). *Molloy*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.45-68). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Belsvik, R. (2008). *Tjuven*. Oslo: Cappelen Damm
- Bergem, O. K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer: en drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Berg Eriksen, T. (2008a). Oppvekst i det moderne. I V. Glaser & J. Bølstad (red.), *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav*. (s.27-33). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Berg Eriksen, T. (2008b). Oppvekst i det moderne. *Morgenbladet*, 8. – 14. februar, s. 22-23.
- Bourdieu, P. (1998). *Om fjernsynet*. Oslo: Gyldendal.
- Bourdieu, P. (2005). *Viden om viden og refleksivitet: forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringsferinger: en survey-studie av ungdoms læringsferinger på ulike arenaer*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Breilid, N & Sørensen, P.M. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.550-577). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (1998). Re-constructing the child audience. I M. Haldar & I. Frønes (red.), *Digital barndom*. (s.34-50). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Buckingham, D. (2008). Children and Media: A Cultural Studies Approach. I S. Drotner & S. Livingstone (eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. (s.36-53). London: Sage Publications.
- Bugge, T. (1999). ”Som en fisk på land?”: om ungdommens kulturelle kompetanse i skolen. I R. Engh (red.), *Skolen i mulighetenes årtusen*. (s.223-246). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Camus, A. (2006). *Den fremmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Engwall, K. & Söderlind, I. (2008). Teater: ett arbete med oklar status. I I. Söderlind & K. Engwall (red.), *Barndom och arbete*. (s.151-175) Umeå: Boréa Bokforlag.
- Fattore, T., Mason, J. & Sidioti, C. (2005). Working Seriously Towards New Partnerships: An Introduction. I J. Mason & T. Fattore (eds.), *Children Taken Seriously: In Theory, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Revidert oversettelse mars 2003. Barne- og familiedepartementet.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Frønes, I. (1998). Innledning. I M. Haldar & I. Frønes (red.), *Digital barndom*. (s.7-11). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Gadamer, H-G. (1989). *Truth and Method*. London: Sheed & Ward Ltd and the Continuum Publishing Group.
- Gamst, K.T. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self In Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New England: Northeastern University Press.
- Gullestad, M. (1999). Ny maktutredning i gamle spor? I *Maktutredningen til debatt: fem kommentarer*.

-
- Hagtvet, B. (2009). Hva norske studenter bør lese. *Morgenbladet*, 30. april – 7. mai, s.20-21.
- Hake, K. (2006). *Historien om Barne-TV: barndomsbilder 1960-2005*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haldar, M. (1998). Barndom på boks: barne-TV I et historisk-ideologisk perspektiv. I M. Haldar & I. Frønes (red.), *Digital barndom*. (s.187-207). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Harris, J.R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.
- Hernwall, P. (2003). *barn@com: att växa upp i det nya mediasamhället*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hestad, K.M. (22.5.2009). *Barn og lønnet arbeid: slik kan barn tjene penger*. Hentet 29. mai 2009, <http://www.klikk.no/foreldre/smabarn/article463054.ece>
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. I S. Greene & D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. (s.61-86). London: Sage Publications Ltd.
- Hoëm, A. (2001). Fata morgana? I C.W. Beck & A. Hoëm (red.), *Samfunnsrettet pedagogikk: nå*. (s.9-23) Vallset: Oplandske bokforlag.
- Holland, P. (2008). The Child in the Picture. I S. Drotner & S. Livingstone (eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. (s.36-53). London: Sage Publications.
- Hull, C. (1985). Between the Lines: The analysis of interview data as an exact art. *British Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 1, 27-32.

- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hungerland, B. (2007). Work: A Way to Participative Autonomy for Children. I B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A. Wihstutz (eds.), *Working to Be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*. (s.167-175). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hungerland, B., Liebel, M., Milne, B. & Wihstutz (2007a). Introduction. I B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A. Wihstutz (eds.), *Working to Be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*. (s.167-175). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hungerland, B., Liebel, M., Liesecke, A. & Wihstutz, A. (2007b). Paths To Participatory Autonomy: The meanings of work for children in Germany. Hentet 22. april 2009, fra Universitetet I Oslo, <http://chd.sagepub.com>
- James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Houndmills: Palgrave Macmillian.
- Johannesen, A., Tuft, P.A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. (s.27-48). København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. (s.97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirchhöfer, D. (2007). The Reintegration of Children into the Adult World of Work: Ominous Sign or Cause for Optimism? I B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A.

Wihstutz (eds.), *Working to Be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*. (s.43-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

Kleven, T.A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s.61-83). Oslo: Unipub forlag og forfatteren.

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. (2005). The Dominance of Dialogical Interview Research: “By indirections find directions out”. A critical view on dialogical interviews. *Impuls*, 2005(1),s.5-13.
Hentet 3. februar 2009, fra <http://www.sociologiskforum.dk/Kvale.pdf>

Liebel, M. (2007). Between Prohibition and Praise: Some Hidden Aspects of Children’s Work in Affluent Societies. I B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A. Wihstutz (eds.), *Working to Be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*. (s.123-132). London: Jessica Kingsley Publishers.

MacNaughton, G. (2009). Exploring critical constructivists perspectives on children’s learning. I A. Anning, J. Cullen & M. Flear (eds.), *Early Childhood Education: Society & Culture*. (s.53-63). London: Sage Publications Ltd.

Maxwell, J.A. (2008). Understanding and Validity in Qualitative Research. I Blandingskompendium, *SPED4010: Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s.65-86). Oslo: Unipub.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: thinking from children’s lives*. Buckingham: Open University Press.

Mead, M. (1971). *Broen over generasjonskløften: et spørsmål om kultur og engasjement*. Oslo: Universitetsforlaget.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.

- Milne, B. (2007). Do the Participation Articles in the Convention on the Rights of the Child Present Us with a Recipe for Children's Citizenship? I B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A. Wihstutz (eds.), *Working to Be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*. (s.205-209). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Musil, R. (2000). *Mannen uten egenskaper*. Oslo: Solum Forlag A/S.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 20. juni 2009, [http://etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf?epslanguage=no](http://etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf?epslanguage=no)
- NRK, 2004. *NRK, Barne- og ungdomsavdelingen. Retningslinjer for arbeid med barn*.
- O'Connor, J. (2008). *The Cultural Significance of the Child Star*. New York: Routledge.
- Oldman, D. (1998). Childhood as a Mode of Production. I B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. (s.153-166). London: The Falmer Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*.
- Pasquier, (2008). From Parental Control to Peer Pressure: Cultural Transmission and Conformism. I S. Drotner & S. Livingstone (eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. (s.448-459). London: Sage Publications.
- Pedraza-Gómez, Z. (2007). Working Children and the Cultural Perception of Childhood. I B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne & A. Wihstutz (eds.), *Working to Be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*. (s.123-132). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Prout, A. (2008). Culture–Nature and the Construction of Childhood. I S. Drotner & S. Livingstone (eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. (s.21-35). London: Sage Publications.

-
- Qvortrup, J. (2002). Barndom mellom børs og katedral. I J. Qvortrup & O. Stafseng (red.), *Barn mellom børs og katedral*. (s.9-29). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rudberg, M. (1993). *Dydige, sterke, lykkelige barn: ideer om oppdragelse i borgerlig tradisjon*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Schultz, J-H. (2006). *Innvandrerungdoms bruk av alkohol og narkotika: en empirisk studie med bruk av kasuistisk metode og kvalitative forskningsintervjuer*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sennett, R. (2001). *Det fleksible mennesket: personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solberg, A. (1985). Metodekapitlenes blanke sider. I B. Dale, M. Jones & W. Martiniussen (red.), *Metode på tvers: samfunnsvitenskapelige forskningsstrategier som kombinerer metoder og analysenivåer*. (s.85-111). Trondheim: Tapir.
- Stendhal (2001). *Rødt og svart*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tangen, R. (2004). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.17-41). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Tangen, R. (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.550-577). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Wangensteen, B. (2004). *Bokmålsordboka: definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Weinstein, A. (2009). Barnets hevn. *Morgenbladet*, 2. – 8. januar, s.20-22.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Wormnæs, O. (1993). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wormnæs, O. (2008). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Blandingskompendium, *SPED4010: Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. (s.263-280). Oslo: Unipub.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk revy.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning förståelse vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Østerberg, D. (1999). *Det moderne: et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.

8. Vedlegg

Vedlegg nummer 1: Intervjuguide

Vedlegg nummer 2: Informasjonsskriv til informanter og foresatte

8.1.1 VEDLEGG NUMMER 1

Intervjuguide

Jeg vil først at du forteller meg om hvordan det har vært å være med i en dramaserie; begynn med det som skjedde før du ble med og hvordan du kom til audition, fortsett med innspillingen og hvordan det var, og så til slutt noe om tiden etter at du var ferdig (TV-sending, reaksjoner fra omgivelser etc.). Jeg kommer til å skrive litt mens du snakker også tar jeg opp samtalen vår med lydopptaker og når du har fortalt ferdig stiller jeg deg noen andre spørsmål.

Hva synes du om det?

- **I forkant**
- Årsaker til å søke
 - Hvordan fikk du vite om det?
 - Hva var grunnen til at du ble med?
- Audition/utvelgingsprosess
 - Hvordan var det å vente på svar?
 - Er det noe du husker spesielt godt?
- Forventninger til deltakelse
 - Hva tenkte du om å være med i en TV-serie?
 - Hva forventet du å oppleve?
 - **Under**
- Innspilling
 - Hvordan jobbet dere?
 - Bedre/verre dager
- Arbeidsmengde
 - Hvordan var det å kombinere skolearbeid med innspillingen?
- Innspilling og hverdagen
 - Er det noe du føler du gikk glipp av på grunn av innspillingen?
 - **I etterkant**
- Reaksjoner fra omgivelser
 - Oppmerksomhet fra dem rundt deg?
 - Fortell om din beste/verste opplevelse...

- ”Egne” reaksjoner

- Er du fornøyd med din prestasjon?
- Er det noe du ville gjort annerledes?
- Hva tenker du om at du har vært med i en TV-serie?

- Se seg selv på TV

- Hvordan var det å se seg selv på TV?

- Stjerne/kjendis

- Har du blitt gjenkjent?
- Føler du deg på noen måte annerledes enn andre barn?

- Framtidsplaner

- Tenk ti år fram i tid... Hva gjør du da?
- Savner du å jobbe i NRK?

- Totalopplevelse

- Hvilke tanker hadde du gjort deg på forhånd om hvordan det ville bli å være med? Har du gjort deg noen nye tanker etterpå?
- Ville du gjort det på nytt hvis du fikk muligheten?
- Har din deltakelse forandret deg på noen måte?
- Er det noe som er blitt annerledes etter at du var på TV?
- Er dette noe du kunne anbefale andre barn å gjøre? Ville du anbefalt andre barn å gjøre det samme? Hvilke råd ville du gitt dem?
- Er det noe du savner?

Hva tenker du nå etter at vi har snakket sammen om alt dette her?

8.1.2 VEDLEGG NUMMER 2

Kjære medvirkende og foresatte i [REDACTED]

Vi viser til tidligere utsendt brev fra NRK, undertegnet Vibeke Furst Haugen, angående barn og unge i media.

I forbindelse med gjennomføring av et toårig mastergradsstudium ønsker vi å intervju barn som har vært eksponert i media, og da hovedsakelig via NRK.

Under følger informasjon om prosjektet, samt kontaktinformasjon

PROSJEKTET

Dette er et samarbeidsprosjekt mellom det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo og NRK's barne- og ungdomsavdeling som dreier seg om å kartlegge hvordan barn opplever å bli eksponert i media. NRK har tatt det innledende initiativ til dette arbeidet da de ønsker søkelyset rettet mot barna og deres beste. Vibeke Furst Haugen har det overordnede ansvar, samt de redaksjonssjefer som naturlig knytter seg til de ulike aldersavdelinger. Masterstudentene som vil ha ansvaret for selve gjennomføringen av intervjuer, samt bearbeidingen av materialet og utarbeidingen av de endelige rapporter er Jeanette Finstad Lindhart og Christian Heimdahl.

Vi ønsker å undersøke dette forholdet nærmere grunnet det stadig økende antall barn som deltakere i TV-produksjoner, og deres omfangsmessig stadig større roller. Hvilke konsekvenser kan dette få, både på kort og lang sikt? Vi har delt prosjektet i to: Barn i roller (dramaserier) og barn i dokumentarserier. Den førstnevnte vil gjennomføres av Christian Heimdahl og sistnevnte av Jeanette Finstad Lindhart (se under for kontaktinformasjon). Vi ønsker innblikk i hvordan det oppleves å delta i en TV-produksjon, hvordan det er å bli kjent gjennom media og hvordan tiden etter sending oppleves.

Opplysningene vil innhentes via intervju (som vil vare omkring en time og gjennomføres på avtalt sted, for eksempel hjemme hos dere, skole, eller lignende) og vil benyttes i våre masteroppgaver. Dataene vil anonymiseres (ved bruk av fiktive navn og de aktuelle seriene vil heller ikke navngis) og kun være tilgjengelige for oss og vår veileder, Nils Breilid (se under for kontaktinformasjon). Prosjektet vil vare fram til slutten av mai 2009 og rådataene fra intervjuene vil da slettes.

Deltakelse er som i det første brevet anført frivillig og dere kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke dere fra undersøkelsen uten å måtte oppgi noen grunn. Vi har taushetsplikt og alle data vil behandles konfidensielt.

Vi er takknemlige for at dere har vist deres interesse og vil i løpet av kort tid ta kontakt med hver enkelt. Har dere spørsmål er vi tilgjengelige både på e-mail og mobiltelefon.

Med vennlig hilsen

Jeanette Finstad Lindhart

Christian Heimdahl

Kontaktopplysninger:

Jeanette Finstad Lindhart

Christian Heimdahl

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Nils Breilid

[REDACTED]

[REDACTED]