

**BARNNS INTERAKTION I ASTRID LIND-  
RENS BARN I BULLERBYN -BÖCKER  
OCH I CARINA WOLFF-BRANDTS JO-  
HANSSONS-BÖCKER**

**Minna Raatikainen**

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2014



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Minna Raatikainen	
Työn nimi: Barns interaktion i Astrid Lindrens Barn i Bullerbyn-böcker och i Carina Wolff-Brandts Johanssons-böcker	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Maisterintutkielma
Aika: Syksy 2014	Sivumäärä: 90
<p>Tämän kvalitatiivisen tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista lasten välinen vuorovaikutus on kirjasarjoissa, joista toinen edustaa 1940–1960-lukuja ja toinen 1990–2000-lukujen vaihdetta. Tutkielmassa vertailtiin Astrid Lindgrenin Melukylä-kirjasarjaa ja Carina Wolff-Brandtin Johanssoneista kertovaa kirjasarjaa ja analysoitiin, onko lastenkulttuuri samanlaista eri aikoina. Lisäksi tarkasteltiin lasten muuta sosiaalista toimintaa eli sitä, toimivatko lapset yksin vai yhdessä ja keskustelevatko lapset leikkien säännöistä. Tarkastelun kohteena olivat myös mahdolliset konfliktit lasten välillä.</p> <p>Tutkimusaineisto eli dialogit ja vastaavat vuorovaikutteiset kohdat kerättiin materiaalista lähiluvun, alleviivausten ja muistiinpanojen avulla. Analyysissa hyödynnettiin hermeneutiikkaa, diskurssianalyysia ja Balesin vuorovaikutusprosessianalyysia.</p> <p>Keskeisten tulosten perusteella molemmissa kirjasarjoissa ilmenee positiivista, negatiivista ja neutraalia vuorovaikutusta lasten välillä. Eri aikakausina on lasten välillä huomioitavissa samanlaista vuorovaikutusta. Positiiviselle vuorovaikutukselle on molemmissa sarjoissa ominaista rohkaisevan hyväntahtoinen ilmapiiri. Negatiivista vuorovaikutusta aiheuttavat tiuskaisuus, toisen kritisointi ja ilkeät ilmaisut. Seurauksena vastaanottavasta henkilöahmosta tulee apea tai äreä ja hän vaikenee. Tulokset osoittavat kuitenkin, että materiaalissani ei esiinny aggressiivisuutta. Neutraali vuorovaikutus näyttäytyy molemmissa kirjasarjoissa arkipäiväisenä kommunikaationa. Keskustelijoilla on toisistaan eriäviä mielipiteitä, mutta tilanne ei äidy varsinaiseksi konfliktiksi.</p> <p>Lasten välille muodostuu molemmissa kirjasarjoissa konflikteja. Lastenkirja lukijaystävällisenä genrenä vaikuttanee osaltaan siihen, että pitkiä toiminnan suunnittelukeskustelua ja sanaharkkojen selvittelydialogeja ei kirjasarjoissa juuri esiinny. Lapset selvittävät konfliktit useimmiten keskenään tai jättävät ne sikseen. Harvoissa tapauksissa aikuinen joutuu puuttumaan konfliktiin tai sattuma keskeyttää tilanteen.</p> <p>Molemmissa sarjoissa lapset toimivat enemmän yhdessä kuin yksin. Yhteistyö toimii, kun hyvät ystävät puhaltavat yhteen hiileen eivätkä jätä kaveria toiminnan ulkopuolelle. Yhteistyön valossa lastenkulttuuri näyttää yllättävän samanlaisena eri aikakausina. Aikaero on havaittavissa oikeastaan vain lasten asuinympäristön erilaisuutena. Miljöön erilaisuus puolestaan ilmenee materiaalissani lastenkulttuurin erilaisuutena siten, että melukyläläiset puuhastelevat maalaismaisemissa ja Johanssonin siskokset ystävineen kaupunkimiljöössä.</p>	
Asiasanat: interaktion, barnlitteratur, smågrupp, interaktionsprocessanalys, barndom, konflikt, samarbete, social kompetens	
Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	





# INNEHÅLL

1	INLEDNING .....	9
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	11
2.1	Begreppet barndom .....	11
2.1.1	Historiens intresse mot barndomen .....	13
2.1.2	Barndomens historia .....	16
2.1.3	Moderna utvecklingsteorier .....	18
2.1.4	Barnkultur .....	19
2.2	Vad innebär barnlitteratur? .....	21
2.2.1	Begreppet barnbok .....	22
2.2.2	Modernismen som en stilepok i litteraturen .....	23
2.2.3	Realistisk samtida fiktion .....	24
2.3	Interaktion .....	26
2.4	Hur har barn och familj beskrivits i barnlitteraturen? .....	30
2.4.1	Barn och familj 1938–1960 .....	31
2.4.2	Barn och familj från 1969 till nutid .....	32
2.5	Tidigare studier .....	33
2.6	Författarna Astrid Lindgren och Carina Wolff-Brandt .....	35
3	MATERIAL OCH METOD .....	37
3.1	Material .....	37
3.1.1	Barn i Bullerbyn -böcker .....	37
3.1.2	Böcker om familjen Johansson .....	38
3.2	Metoder .....	39
3.2.1	Diskursanalys som forskningsmetod .....	41
3.2.2	Hermeneutiken som analysmetod .....	44
3.2.3	Robert Bales och interaktionsprocessanalys .....	45
4	ANALYS .....	46
4.1	Interaktion .....	46
4.1.1	Positiv interaktion .....	50
4.1.2	Negativ interaktion .....	55

4.1.3	Konflikter med olika lösningssätt .....	58
4.1.4	Neutral interaktion .....	63
4.2	Det sociala .....	68
4.2.1	Det sociala samspelet.....	68
4.2.2	Vad annat gör barn?.....	74
5	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION .....	79
	LITTERATUR .....	86





# 1 INLEDNING

Denna avhandling handlar om barnlitteratur och närmare bestämt, hur barnens beteende och interaktion mellan barn beskrivits i barnböcker. Syftet är att jämföra beskrivningar av barn i Astrid Lindgrens Bullerbyn-böcker och i Carina Wolff-Brandts Johanssons-böcker. Jag avser att undersöka hurdan barnens beteende är och hurdan interaktionen är mellan barn.

Det är väsentligt att undersöka relationer och interaktion mellan barn i barnlitteratur eftersom jag vet av egen erfarenhet att barn tar modell och härmar t.ex. figurer i barnböcker. Det är inte utan betydelse vad man skriver om barn och till dem. Meinilä (2011: 5) konstaterar att barn kan identifiera sig med barnböckernas gestalter och ”barn lär sig genom att härma andra människors beteende”. Därför är det viktigt att minnas att barnböcker inverkar på barnets sätt att tänka och bete sig. Enligt socialpsykologen Vygotskij är *imitation* ett viktigt begrepp när det gäller barnets utveckling. Vygotskij anser att medan barnet leker är hen över sin verkliga ålder och beter sig olikt än i vardagen. Det verkar som om barnet skulle vara ”huvudet högre” i imitationen och leken. Barn brukar imitera andra barn och vuxna från sina dagliga liv eller t.ex. karaktärer från böcker och filmer. Enligt Vygotskij bygger rollek på både imitation och aspekter som barn har själv påhittat (Partanen 2007: 49).

Mina forskningsfrågor är följande:

- Författarna representerar olika årtionden: Märks tidsskillnaden i de undersökta bokserierna? Är barnkulturer likadana i olika tider?
- Hurdan är interaktionen mellan barn i dessa två barnbokserier? Hur fungerar det sociala samspelet? Agerar barn mer ensamma eller i grupp? Är interaktionen strukturerad: talar man om samarbetet el. reglerna för lekarna?
- Finns det konflikter mellan barn? Bilägger barn sina tvister sinsemellan?

Min undersökningsmetod kommer att vara kvalitativ och jag ska genomföra en litterär analys av materialet. Jag kommer att läsa mycket noggrant alla sex Barn i Bullerbyn - böcker och alla tre böcker om Johansson-familjen. Därefter ska jag stryka under alla

sådana ställen i materialet där det framkommer barns interaktion med varandra. Jag kommer att utnyttja Bales' interaktionsprocessanalys som undersökningsmetod.

Astrid Lindgren var en världsberömd och aktad barnboksförfattare. Vid utforskningen lade jag märke till att Carina Wolff-Brandt är en relativt litet känd och omtalad finlandssvensk författare. Jag hittade Wolff-Brandts barnboksserie om familjen Johansson på sätt och vis av en slump när jag sökte efter lämpligt forskningsmaterial i Jyväskylä statsbibliotek. Jag ska ändå inte koncentrera mig så mycket på skillnader mellan svenska och finlandssvenska samhällen utan på skillnader mellan dessa olika tidsperioder. Jag kommer inte att analysera så mycket bilder fast bilderböcker också ingår i mitt forskningsmaterial. Jag bestämde detta därför att författarna inte har illustrerat sina böcker själva. Alla barn i huvudroller är flickor i *Johanssons-* böcker och tre av *Barn i Bullerbyn* är flickor och fyra av dem är pojkar.

I den teoretiska bakgrunden ska jag presentera sådana termer som är viktiga med tanke på denna studie. Först behandlas barndomen och karakteristika för barnlitteraturen. Begreppen barnbok, interaktion, interaktionsprocessanalys och representation ska också klargöras.

## 2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel ska jag presentera de begrepp som är viktiga för denna avhandling. Först behandlas barndomen (avsnitt 2.1) och karakteristika för barnlitteraturen (avsnitt 2.2). Jag ska kort presentera historiens åtskilliga perioder när det har riktats ett särskilt intresse mot barndomen. Jag kommer att klargöra begreppen barnbok (kapitel 2.2.1), interaktion och social kompetens (avsnitt 2.3). Barndomens historia (kapitel 2.1.2) ska jag iaktta särskilt i ljuset av barnens interaktion. I slutet av detta kapitel kommer jag att undersöka olika tidsperioder (avsnitt 2.4) som är relevanta för min studie och mitt forskningsmaterial. Därefter ska kort konstateras det skönlitterära fältets tidigare studier (2.5). Till sist kommer jag att presentera de båda författarna (avsnitt 2.6) vars produktion min undersökning handlar om.

### 2.1 Begreppet barndom

Aries (1973, refererad i Lesnik-Oberstein 1994: 17) konstaterar att barndom är den tidsperiod som skiljer barn från vuxna. För att man ska kunna känna igen och förstå bättre vad det konsekventa barnperspektivet innebär och vad barnlitteratur är i praktiken, är det viktigt att inse vad man avser med begreppen barnlitteratur och barndom. Nikolajeva (2004: 15) föreslår människor från 0 till 18 år som definitionen för barn. Denna juridiska definition är lite för omfattande för denna avhandling eftersom det skulle innefatta de två kategorierna som är kända från biblioteksarbetet: barn- och ungdomslitteratur. Jag ska koncentrera mig bara på barnlitteratur.

I Eriksons (refererad i Welchman 2000: 52) teori om barns psykosociala utveckling betraktas 0–3-åriga som småbarn. Enligt Juntunen och Lautela (2009: 31) är perioden mellan 3–5 år lekens guldålder när barn leker från morgon till kväll. Helanko (refererad i Kalliala 1999: 55f) konstaterar att för barn i 6–8 års ålder utvecklas de sociala förutsättningarna som är nödvändiga för att skapa nya relationer och höra till en kompisgrupp. Jag avgränsar min barnuppfattning med hjälp av biologi. Inom biologin är det vanligt att klassificera barn mellan 13–19 år som tonåringar på grund av hjärnans och kroppens utveckling. Mitt forskningsmaterial innefattar barn mellan 0–11 år så det känns naturligt

att begränsa åldersgruppen på något sätt. Därför är människor mellan 0 och 13 år enligt min uppfattning barn. Utelämnning av tonåringar, barn mellan 13–18 år, är en lämplig begränsning i denna avhandlings kontext.

Bardy (1999: 17) konstaterar att varje barn existerar biologiskt, psykologiskt och socialt. Qvortrup (1994: 11–19) tillägger att barndom är en historisk, kulturell och social konstruktion eftersom barndom som en övergångsperiod fokuserar på barnet som en individ. Sett från psykologiskt perspektiv anses barn som individer vara utrustade med ungefär likadana egenskaper. Enligt Qvortrup (ibid.) är detta psykologiska barn inte särskilt påverkat av historien. Han framför ändå att de samhälleliga omständigheterna omkring barns uppväxtmiljö förändras. Kännetecknen som skiljer barndomen från vuxen- och ålderdomen är barndomens *pedeiska* drag. Med *pedeiska* drag avser Bardy (1999: 18) att barn lär sig nya saker hela tiden. Den grekiska termen *paideia* är en ursprunglig form för ordet *pedagogik*. Enligt Bardy (ibid.) är termer civilisation, kultur, tradition, litteratur och uppfostran motsvarigheter för den grekiska *paideia* i moderna språk. Denna mångsidiga betydelsegrupp innebär i praktiken att barndom är å ena sidan en helhet och å andra sidan kopplat till helheten. Barndomen kan tänkas växa ur civilisation på samma sätt som civilisationen kan tänkas växa ur barndomen.

Baserat på sin forskning hävdar Bardy (1999: 18) att barndom har fyra dimensioner:

- 1. barndom är en tidsperiod i barnens liv
- 2. barndomen är en samhällsstruktur. Samhället samt med vuxenvärlden motar nya barngenerationer genom att reservera resurser och utrymme för barn.

Bardy (ibid.) konstaterar att barndomen som en samhällsstruktur innehåller dessa ovan nämnda element. Denna struktur kan anses vara permanent fast barn byts ut till andra barn.

- 3. barndomen är en struktur i den vuxnes tänkande.
- 4. barndomen ”en kulturell struktur hos de vuxna generationernas barndomar” (Bardy 1999: 18).

Dessa två sistnämnda dimensioner hänvisar till att barndomen är den första, dynamiska och aldrig försvinnande livsfasen av varje mänsklig varelse. Jag håller med Bardy (1999:

19) när hon redovisar att vi lever i en värld där flera generationers barndomar närvarar. Barndomen existerar genom kulturen som relation av rum och djup. Människans förståelse av barndomen är bunden till deras egna barndomar och minnen av sin egen barndom. Dessa saker inverkar på vuxens sätt att betrakta förgångna barndomar.

Bardy (1999: 19) anser att barndomen ska upptäckas på nytt gång efter gång eftersom kunskapen om och förståelsen av den inte ackumuleras linjärt under historien utan de blir rutinerade och deras mening töms. Med nya upptäckter av barndom utfodrar man både den individuella och kulturella själen. Denna näring händer när man tar hand om barn och bevarar bilder av vuxenheten och samhället skarpt och levande. Därför påminner Bardy (ibid.) att barndomsforskning är ett väsentligt steg mot förstånd av människan.

#### 2.1.1 Historiens intresse mot barndomen

Enligt Aries (1962: 17) publicerades år 1556 verket *Le Grand Proprietaire de toutes choses* som är ett latinskt samlingsverk dvs. en encyklopedi som innefattar hela materialet från Bysans författarna. I tjugo böcker behandlas bl. a. gud, änglar, himlen, grundelement och människan och hennes kropp. Den sjätte boken av denna encyklopedi handlar om ålder. Den första fasen av barndomen är tid mellan födelse och sju år. Efter denna tidiga barndom kommer tidsperiod som pågår till 14 års ålder och heter *pueritia* på latin. I detta samlingsverk klargörs att människan i denna ålder är ännu som ögons pupill. Mellan 14–21 år lever man den fjärde fasen av barndomen. Enligt den grekiska tänkaren Isidore heter denna fas ungdomen eftersom människan är då tillräckligt mogen att avla barn. Isidore har konstaterat att ungdomen kan pågå ändå till 30–35 års ålder. Denna grekiska tänkare anser att efter ungdom följer tidsperioder som heter *adolescens*, *grovhet* och *sist tiden före död*. Jag håller med Aries (1962: 19) när han anser att dessa tidiga uppfattningar kan vara tomma och sladdriga för en modern läsare. Men i alla fall har de haft betydelser och varit väsentliga för sådana människor som läste dem tidigare i historien. Jag anser att denna encyklopedi ger ett lämpligt perspektiv för min avhandling genom att belysa tidiga uppfattningar av barndom.

De Mause (1974: 51–54) konstaterar att det finns sex olika tidsperioder i barndomens historia när det gäller vuxnas inställning och intresse mot den. Den första fasen var Antiken där dödande av barn var möjligt utan sanktion. Under medeltiden påverkade kris-

tendom och man avhöll sig från att döda barn men det blev vanligt att överge barn. Den tredje tidsperioden enligt De Mause (1974 *ibid.*) är från 1300-talet senmedeltiden när man ställde sig ambivalent mot barn. Någoting av tidsandan mellan 1600–1700-talet antyder det att då krävde upplysningsfilosofer Locke, Hobbes och Rousseau individens rättigheter. På 1700-talet började föräldrar närma sitt barn och försökte bemäktiga sig barns sinne med syfte att kontrollera det. Enligt Bardy (1999: 19) chockerade Rousseau årets 1762 samtida när han hävdade att människorna inte vet någonting om barndom. En viktig tidspunkt i mänsklighetens historia är år 1789 när det utropades mänskliga och medborgerliga rättigheter i Frankrike.

Den femte fasen daterar sig på 1800–1950-talet och den heter socialisation. Under socialisation syftade man på att leda barn till ”rätta vägen”. Barn adapterades att passa i samhällets värden och normer. Ledning och adaptering präglade relationen mellan barn och vuxna från 1800-talet till 1950-talet. Tidigare tankesätt förändrades och blev ännu mer humanitär med hjälp av Förenta Nationernas deklaration om de mänskliga rättigheterna år 1948. Från 1950-talet har man levat en tid av hjälp eller stöd, dvs. att föräldrar försöker lyssna på barn, uppvisa empati för barn och diskutera med honom/henne. (De Mause 1974: 51–54)

Barn i Bullerbyn får leva och syssla fritt med nästan vad som helst i det idylliska landskapet. Lindgren har beskrivit endast i liten grad föräldrarnas eller andra vuxnas handlingar, men för läsaren förmedlas ändå känslan att föräldrar bara är någonstans i bakgrunden, i köket eller i jordbruksarbetet. Det känns att barn kan när som helst gå till en bekant vuxen och få hjälp, stöd, förståelse eller någon som bara lyssnar. Någoting om trygghet berättar Lisas beskrivning av Brittias och Annas farfar i *Alla vi barn i Bullerbyn*: ”Det är den snällaste farfar som finns i hela världen, det är jag säker på. Alla vi barn i Bullerbyn kallar honom för farfar, fast han inte är farfar åt oss allihop (- - -) alla vi barn går dit när vi inte har nånting annat för oss.” (*Alla vi barn i Bullerbyn* 1946: 44f) I Wolff-Brandts barnbokserie om familjen Johansson är mamman en författare, som jobbar hemma men ibland mycket intensivt ensam i sitt rum i övre våningen. Pappan är en pilot och därför måste han ofta vara bort hemifrån. Eftersom pappa reser mycket tycker Malin att hon har ”en pappa ibland” (*Allt kan hända hos Johanssons* 1997: 5). Både pappa och mamma lyssnar ändå på sina barn, Fia och Malin, t.ex. när de vill att

pappan vore mer hemma. Hela familjen har t.ex. en gemensam hunddiskussion och pappan kommer hem för alla viktiga dagar, bl.a. flyttning, jul, påsk, sommarlov och födelsedagar. När hela familjen är hemma är det skönaste som Malin vet ”att ligga och mysa i mammas och pappas säng på söndagsmorgonen” (Johanssons och Silverligan 1999: 18).

Enligt Montgomery (2003: 61–67) innefattar den västerländska uppfattningen om barn tre teman. Den puritanska uppfattningen innebär att barndom är en tid av ondska och otämdhet. Inom denna konservativa synvinkel anses barn vara naturligt onda. En annan idé heter *tabula rasa* -uppfattning. Den engelska filosofen John Locke (1632–1704) föreställde ändå barns sinne som *tabula rasa* vid födelsen. Begreppet *tabula rasa* är ett latinskt ord och betyder en tom sida vilken idéer skulle avtryckas i. Tanken bakom denna uppfattning är att barnets hjärna är tom av information vid födelsen och uppväxtmiljön påverkar utveckling och uppväxt. Därför är det naturligt att uppfatta att barndom är tiden av blivande. Barn förändras hela tiden när de växer och blir någonting. Montgomery (ibid.) presenterar den tredje uppfattningen som är romantisk. I stället för naturligt onda, är barn naturligt goda enligt denna synvinkel. Barndom konstateras vara en tid av oskuld. Bardy (1999: 17–31) klargör att puritaner och romantiker debatterade om den rätta naturen av barnet under 1800-talet.

Norton och Norton (2011: 40–67) konstaterar att man demonstrerade barn som små vuxna och förväntade dem att bete sig enligt detta. Några ansåg att barn kanske har egna intressen och utbildningsbehov. Puritaner och andra kalvinistiska kristna trodde att alla var födda förutbestämda för att uppnå frälsning eller fördömelse.

Eerola-Pennanen (2009: 48–51) konstaterar att vid realismen på 1800-talet fästs en allmän uppmärksamhet till barnskötseln och uppfostran först och främst på grund av nationalstatsidén som förutsätter medborgare som kan agera. Uppfostran ska grundas på demokratin som förutsätter kunskaper och färdigheter som alla medborgare måste ha. För det andra betonade tankesättet av upplysningstid folkets undervisning och jämlikheten mellan människor. Daghem var en del av upplysningsfilosofins uppfyllelse. Den tredje påverkaren var industrialism som ledde till urbanisering och det att hem inte längre var en arbetsplats. Föräldrar måste arbeta utanför hemmet och det föranledde behov

att sköta barn i dagvård. Enligt Eerola-Pennanen (2009: 48–51, se också Alanen 2009: 16–18) socialiserades och institutionaliserades det barndomen på 1900-talet t.ex. med hjälp av daghemssystem. Barndagvården har varit en kraftig och betydande intervention i barns och familjs liv.

Enligt Alanen (2009: 9–30, se också Karila 2009: 249–262) förökades barns rättigheter, autonomi och kontroll av barn och institutionalisering av barndomen blev vanligare på 1900-talet. Massmediet hade förändrats barndom och man diskuterade aktivt mellan två barnsuppfattningar och vilkendera av följande är rättvisande: existerande (*being*)-barn eller blivande (*becoming*)-barn?

Bardy (1999: 17–31) konstaterar att barndomsforskningen i slutet av 1990-talet har sprits kring nyfödda barn och t.ex. utvecklingspsykologin har hjälpt att förstå också de tidigaste faserna i människans tänkande. Hon fortsätter att också nya barnvetenskapens discipliner härtill av de traditionella utforskar nu barndomen. Begreppen barndomens sociologi och barndomens historia existerar ju nu på 2000-talet. Enligt Bardy (ibid.) är det viktigt att koncentrera på barnets perspektiv t.ex. i studier av individuella eller sociala fenomen. De grundläggande faktorerna i barnets existens måste iakttas.

### 2.1.2 Barndomens historia

Enligt Aries (1962: 31–47) levde barn och vuxna intensivt och kompakt tillsammans under medeltiden. Den grundläggande tanken i vetenskap av barnen är att begripa att barndom har sin egen speciell karaktär som skiljer från vuxenhet. Denna tanke fattades i den medeltida människans tänkande. Den medeltida konsten inte ändå till 1100-talet försökte illustrera barndomen. Vid övergången av medeltiden och modern tid skedde en förändring i uppfattningen av barndom. Moderna tiden har man ansett att börja vid protestantiska reformationen på 1500-talet. Aries (ibid.) konstaterar att uppfattningen av barndomen började förändra när ståndssamhälle fördjupades. Då uppstod behov att uppfostra barn enligt sin samhällsklass. Enligt tidsandan hade inte barn i borgerskap en likadan uppfostran som barn i adeln. Människor var olikvärdiga och det måste synas också i uppfostran. Tiden var också början för olika utbildningssystem. Redan på 1600-talet i språket av medelklass förekom ordet *barn* i dess moderna mening.



Enligt Aries (1962: 24f) har den nuvarande uppfattningen av barn uppkommit i västerländer på 1700-talet. Den schweizisk-franska filosofen, författaren och kompositören Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) förlade verket *Émile ou de l'éducation* år 1762. I *Emilén* betonade Rousseau relevansen av moral utvecklingen som enligt Rousseau kunde förverkligats genom att leva ett enkelt liv (Russell 2009: 30–35.) Bardy (1999: 20) konstaterar att med detta verk gav Rousseau en förebild till en modern barndom. Rousseau inspirerade för sin del 1800-talsromantikerna att intressera av barndom. Norton och Norton (2011: 44–45) konstaterar att där Locke ansåg att barn borde vara ledda i deras sökning för kunskap, trodde Rousseau att barn kunde och borde utvecklas naturligt; med mild ledning av visa vuxna som kan skaffa nödvändig information. Enligt Bardy (1999: 17–31) dykas på 1800-talet barn upp som huvudpersoner i skönlitterära verk. Författarna anstränger sig att levandegöra barnens erfarenhetsvärldar.

I underklasser var barns och vuxnas världar kongruenta ännu på 1700–1800-talet. Sedan dess började en likadan process att särskilja barndomen också i underklasser. Enligt Aries (1962: 31–47) utslöt den därefter till särskilda institutioner av barndom. Denna institutionalisering var början för daghemssystem.

Fast modernismens uppkomst är en definitionsfråga daterar flera forskare den mellan 1890–1950-talen. Kåreland (1999: 23–46) konstaterar att i modernismen fick barnet och det barnliga vikt och plats i förgrunden. Man diskuterade flitigt om barndomsmiljöns betydelse och friare uppfostran på 1940-talet.

I UNICEF (2014) konstateras att banbrytande för barndomens historia var FN:s deklaration om barnets rättigheter år 1959 som bearbetade allmänna attityder mot barn och barndom. Konventionen innefattade tio principer liksom barnskydd, barnets rättighet till namn och medborgarskap och samhällets plikt att sköta föräldralösa barn eller sådana barn som saknas familjs skydd. Dessutom innebär konventionen att man måste trygga social utveckling som är i enlighet med människovärdet. Konventionen förutsatte att man måste uppfostra barn genom att uppmärksamma förståelsen och förhindra diskrimineringen. Denna konvention blev för allmän och filosofisk eftersom de inte förpliktade stater. Man kunde inte ställa till ansvaret denna stat som bröt mot barnets rättigheter. Sgritta (2002: 209) utvidgar historien av barns rättigheter när hon konstaterar att år 1979

börjades det förbereda en mer konkret och giltigare konvention som deklarerades år 1989. Denna nya konvention är en allmän accepterad uppfattning av sådana rättigheter som alla barn under 18 år har.

Qvortrup (2002: 43–78) konstaterar att barndom inte ändras i sig eller av sig själv utan genom interaktion som ett strukturellt segment med andra samhällets segment under tiden. Qvortrup (2002: 51f) konkluderar att de viktigaste ändringarna i historien av den moderna barndomen är:

- antagandet av det industriella systemet
- dramatisk ökning av urbanisering
- oerhörd ekonomisk uppväxt
- ökande sekularisering, dvs. expansion av politisk frihet och ekonomiska möjligheter
- nya sociala reformer såsom pensionssystem som påverkade att familjer med två generationer ansåg som normen
- en födelse av sådan ideologi att familj var en viktig del i den stora betydelsen för barn
- ökning av professionalisering i barnkoncentrerade område: pedagogik, pediatrik, utvecklingspsykologi och barnpsykiatri
- barnarbete avskaffades till förmån för skolutbildning

### 2.1.3 Moderna utvecklingsteorier

Till begreppet barndom anknyter också utvecklingsteorier och därför ska jag utnyttja ett par moderna utvecklingsteorier som stöd i tolkningsskedet. Den schweiziska psykologens, Jean Piagets kognitiva teori om utveckling är välkänd inom fälten av psykologin och uppfostran. Enligt Russell (2009: 30–35) konturerade Piaget fyra huvudperioder av intellektuell utveckling som är sensomotorisk period, föroperationell period, period av konkreta operationer och till sist period av formala operationer. De viktigaste perioderna för denna avhandling är föroperationell period och period av konkreta operationer, eftersom barn i min forskningslitteratur är i genomsnitt ungefär 5–11-åriga.

Barn upplever *föroperationell* period mellan 2–7 år när hen börjar uppfatta några rudimentära begrepp som färger, former och storlekar. Under föroperationell period analy-

serar och undersöker barn miljön och världen omkring sig med hjälp av intuition. Under denna utvecklingsperiod utvecklas också språkkunskaper och barn blir mindre egocentristiska. Barn under *perioden av konkreta operationer* är 7–11-åriga och börjar använda rudimentär logik och lösningen av ett problem. Förståelsen av tid och lokalitet börjar också utvecklas. Under denna period är barn mer medvetna om andra människor omkring sig och sin plats i samhället. (Russell 2009: 32f)

Piaget (refererad i Poikkeus 1995: 122) konstaterar att barns interaktion med jämnåriga och kompisar är en central faktor när barndomens egocentricitet börjar försvinna. Vygotskij (refererad i Poikkeus 1995: 122f) anser i sin tur att social interaktion spelar en viktig roll när det gäller skapande av kulturella betydelser. Socialpsykologen och den kulturhistoriska teorins fader Lev Vygotskij ansåg att språk och kommunikation är centrala faktorer i utveckling av människans tänkande. Vygotskij ansåg att tänkande utvecklar sig som resultat av social interaktion. Enligt Vygotskij påverkar alltså miljön utveckling av barns tänkande. (Helkama, Myllyniemi och Liebkind (2010: 25)

Individer utvecklar sig också i deras sociala interaktion. I socialkonstruktionism bygger man den sociala verkligheten i social interaktion med hjälp av språket. Också utvecklingspsykologen Jean Piaget representerar socialkonstruktionism (Partanen 2007: 19). Enligt Partanen (ibid.) är konstruktionismens grundtanke att individen bygger sin egen kunskap. Piaget anser att individen konstruerar sin egen förståelse medan Vygostkij betonar betydelse av den sociala kontexten dvs. människans och dess omgivnings samspel i individens utveckling.

#### 2.1.4 Barnkultur

Enligt Palmenfelt (1999: 7) betyder man med begreppet barndomens kulturalisering den nya insikt som attitydförändring har möjliggjort. Nuförtiden börjar det vara allmänt accepterat att barn har en egen kultur.

Aries (1962: 48–59) konstaterar att barn är färdiga/kompleta människor i sig, inte alltså ofärdiga vuxna. Aries (ibid.) fortsätter att barn skapar på egen hand tillsammans med varandra en egen kultur som inte har passivt övertagits från vuxna. Barn uppbygger sin egen kultur med hjälp av t.ex. berättelser, lek, ritual, sånger och poetik. Tidigare avbil-

dades barn som miniatyriska vuxna: barn hade samma kläder och likadana kroppsliga proportioner. Palmenfelt (1999: 8) redovisar att på 1960-talet försvann den koloniala attityden från den kristna västvärlden som vita männen hade tidigare regerats.

Mouritsen (2002: 14–42) konstaterar att barns liv i sig och barns liv med vuxna, deras handlingar och aktiviteter och nätverk är barnkultur i vid bemärkelse. Enligt Mouritsen (2002: 16f) kan man skilja tre huvudtyper i barnkultur (*child culture*). För det första finns det kultur som har producerats för barn. Denna kategori innehåller medier eller konstformer som barnlitteratur, teater, musik, television, video- och dataspel, leksaker, godis och annonser. Den andra kategorin utformar kultur *med* barn där vuxna och barn utnyttjar tillsammans olika kulturella medier och teknik. Den tredje kategorin heter barns kultur (*children's culture*) som betyder uttryckssätt av kultur som barn producerar i deras egna nätverk som enligt Mouritsen (*ibid.*) kan kallas för barns lekkultur (*play culture*). Å ena sidan består denna kultur av antal expressiva former och genrer, spel, sagor, sånger, vitsar och rim och vad som helst som har med klassiska barns folklore att göra. Å andra sidan innehåller det också enstaka, estetiskt organiserade former om sådana uttryck som är associerad med situation liksom rytmiska röster, retning, gångar och röster. Mouritsen (*ibid.*) preciserar att barns sätt att adaptera medier och platser tillhör barns kultur. Barn använder olika medier eller konstformer t.ex. just barnlitteratur för att uttrycka sig i relationer med andra människor och dessa uttryck är relaterade till spel- och lekaktiviteter.

Barnes och Kehily (2003: 48–62) konstaterar att fast betydelsen av kompis och vänskap för barn kan ändras under vägen av barndom, är de viktiga och värderade av barn och dessa relationer är igenkända och respekterade av de som är ansvariga för dem. Barns vänskap med jämnåringar ger en arena för många aspekter om deras kulturella världar, dvs. att barn leker med kompisar, delar erfarenheter om television och shoppar med kompisar. Barnes och Kehily (*ibid.*) fortsätter med att barn har möjligheter att utforska erfarenheters dimensioner som kan ha både formativa och hållbara effekt inom och under vänskap. Det vill säga t.ex. att inom relationer i vänskap kan barn uppleva ömhet, intimitet, kommunikation, delning och samarbete. Jag håller med Barnes och Kehily (2003: 49) när de framför att det är paradoxalt att vänskap också är platsen för konflikt och erfarenhet av vad som är att känna svartsjuka, ilska och utanförskap. Genom att

jämföra sig själv med sina kompisar och vänner kan barn uppnå en ökad förståelse av vem de är. Barns erfarenheter om vänskap är alltså nära bundna till utveckling av deras personella identitet. Enligt Barnes och Kehily (ibid.) placerar sådana omtankar barndom vänskap och relationer med jämnåringar på samma nivå som är starkt betydande för barns liv.

## 2.2 Vad innebär barnlitteratur?

Barnlitteratur har haft en dynamisk utveckling, som har expanderat under de senaste århundradena, från 1700- och 1800-talet. Aries (1982, refererad i Westin 2011: 9–19) konstaterar att fast berättelser har funnits genom mänsklighetens historia, fungerade de inte som barnlitteratur innan 1700-talet. År 1744 anses vara en milstolpe i historien av barnboks publicering eftersom då hittade John Newbery (1713-1778) på att skapa böcker speciellt för barn och publicerade barnbok som heter *A Little Pretty Pocket Book*. Enligt Russell (2009: 9) var denna den första av böckerna som syftade till att roa barn och inte helt enkelt predika dem. Enligt Kåreland (1999: 20) var världskriget en vattendelare mellan kulturtron på 1800-talet och moderniteten på 1900-talet.

Kommunikationen mellan litteraturen och barnen utgör barnlitteraturens objekt. Kommunikationsprocessen behöver åtminstone tre deltagare: sändaren, meddelandet och mottagaren. Lerer (2008, refererad i Westin 2011: 11f) framför att det har funnits barnlitteratur så länge som det har funnits barn och barndom. Men detta har visats vara osannolikt. Barnlitteratur har inte kunnat uppstå förrän västvärldens etablering att det finns en särskild period i människans utveckling som heter barndom. Man uppfattade detta under 1700-talets upplysning och romantik (Nikolajeva 2004: 19)

Man ska förhålla sig lite skeptisk när det gäller barnlitteraturens uppkomst eftersom det är en definitionsfråga. Det finns forskare som anser att barnlitteratur uppstod redan under medeltiden och forskare som daterar uppkomsten till upplysningen. Nikolajeva (2004: 19) konstaterar att om barnlitteratur är en korpus som består av texter som är medvetet riktade till en viss mottagare ”kan inte denna litteratur existera förrän publiken ’upptäcks’ och accepteras”.

Begrepp barn och litteratur kan inte skiljas från varandra om man vill förstå vad som menas med barnlitteratur. Lesnik-Oberstein (1994: 15–29) konstaterar att dessa två element inte kan vara åtskilda, överförda tillbaka till ursprungliga individuella meningar och sedan församlade på nytt för att uppnå mer omfattande förståelse om vad som är barnlitteratur. Inuti denna beskrivning av barnlitteratur kompenserar dessa två begrepp varandra och förändrar varandras betydelse för fältets syfte. Lesnik-Oberstein (ibid.) fortsätter att *barn* i barnlitteratur är specialiserade idéer om barn, vilka är inte nödvändigtvis relaterade till andra uppfattningar om barn. På samma sätt är *litteratur* i barnlitteratur en särskild idé om litteratur och behöver inte vara relaterad till olika typer av litteratur.

### 2.2.1 Begreppet barnbok

Hunt (1999: 1–14) ger en introduktion till barnlitteraturforskningens värld. Han konstaterar att barnböcker inte existerar i vakuum utan i mångfaldiga läsarkontexter. Med detta avser Hunt (ibid.) att böcker har verkliga, argumenterande läsare och böckerna används synbart, i praktiken och kontinuerligt. Det är således viktigt att läsare och böcker möter varandra. Inom barnlitteratur diskuteras fortfarande, hurdana bra barnböcker är. Människor som arbetar med barnlitteratur vill veta vad som gör en bok bra. Hunt (1999: 3) klargör att det är människor, läsare, som bestämmer och bedömer vilka böcker som är bra. Enligt Hunt (1999: 9) är följande frågor mycket väsentliga delar av barnlitteraturforskning: hur kommuniceras berättelsen muntligt, skriftligt, symboliskt, hurdana förhållanden kommunikationer har och hurdana är möjliga effekter?

När det gäller begreppet barnbok är det viktigt att inse att sådana böcker inte är skrivna *av* barn utan *för* barn. Denna uppfattning att barnlitteratur är läsning särskilt för barn förekom först i sekelskiftet av 1700–1800-tal (Nikolajeva 2004: 19). Helsing (refererad i Nettervik 1994: 12) har påstått att en skönlitterär barnbok ska intressera barn, ha tillräckliga estetiska kvalifikationer, handla om etiska frågor och ha moral.

Enligt Hunt (1999: 11f) är *för* ett nyckelord när det gäller bedömning av barnlitteratur: Vad är böcker bra för? Barnböcker har olika syften: några är bra att tillbringa tid med, andra att utveckla läsfärdighet eller utbreda sin fantasi eller bra att klara sig av problem med osv. De flesta böcker gör flera dessa saker samtidigt. Hunt (ibid.) påpekar att varje

läsning och tolkning är olik. Vad som en vuxen människa tycker är bra beror på en själv, barnen och det vad hen använder denna bok för. Varenda läsning är olik.

Det konsekventa barnperspektivet är en gestaltningsprincip som har fått alltmer fotfäste i barnlitteraturen. Rhedin (1999: 93) har påstått att barnlitteratur förr i tiden var förklarande, kommenterat och hade som syfte att undervisa medan det numera är expressivt och gestaltande. Rim, drama och symboler är vanliga i nya barn- och bilderböcker. Man skriver berättelser som är viktiga i sig direkt åt barn för att de ska kunna känna igen teman och uppleva händelser subjektivt. I de nymodiga barnböckerna gestaltas tema som förundrar barn och oroar vuxna. Rhedin (1999: 94) konstaterar vidare att både barn och vuxna kan tyda dessa böcker. Berättaren finns inte eller den är på den unga läsarens sida: barn kan lita på och behandla sina egna tankar och känslor med hjälp av berättaren. Det finns en ung jagberättare i båda barnbokserier som jag ska undersöka, alltså Lisa i *Barn i Bullerbyn* och Malin i *Johanssons-serien*.

Enligt Rhedin (1999: 95) är alla ämnen tillräckligt stora och betydelsefulla att behandlas i barnböcker. Palmfelt (1999: 11) konstaterar att moderna barnböcker inte behöver ha ett lyckligt slut, de får vara skrämmande, oroa barn och det kan hända att barn inte kan förstå alla händelser. Livet är ju också sådant ibland. Utmärkande för barnlitteraturens konsekventa barnperspektiv är symbolik och beskrivandet av barndomen.

### 2.2.2 Modernismen som en stilepok i litteraturen

*Modernismen* som begrepp är inte entydigt eftersom det kan hänvisa till en viss tidsperiod, en rörelse och en livshållning. Enligt Kåreland (1999: 29) är det vanligast att begripa modernismen som en rörelse. Modernismens nya människosyn och livsuppfattning baserar sig på renässansens individ- och jaginriktade atmosfär.

Kåreland (1999: 31) beskriver att en modern människa är skärpt tidsmedveten, en visionär som drömmer och längtar efter någonting bättre. Dessutom utnyttjar och uttrycker hen konstnärligt avancerade erfarenheter som kan spränga estetiken i verket. Hänförelse och ångest står bredvid varandra i modernismen.

Kåreland (1999: 30) konstaterar att modernismen blomstrade i den europeiska litteraturhistorien under första decennierna på 1900-talet när nya ismer som dadaism, futurism och expressionism förekom. Modernismen har landat till Sverige från Finland via förmedling med hjälp av tidskriften *Quosego*. Enligt Kåreland (1999: 43) är sekelskiftet av 1800–1900-talen barnlitteraturens första guldålder.

Enligt Kåreland (1999: 20) gällde det motsättningen av traditionalister och modernister i 1940-talets barnlitteratur. Det andra världskriget orsakade kris också för det skönlitterära fältet genom att förändra traditionalistiska strukturer. Den ökande konkurrensen mellan olika författarna och till en mer liberal riktning förändrat förlagens utgivningspolitik är enligt Kåreland (ibid.) orsaker till krisen inom detta fält. Ett stort antal författare stred om en plats på fyrtiotalets litterära marknad som var ett område under stora förändringar. Kåreland (ibid.) konstaterar att bl.a. författares, kritikers och pedagogers gemensamma och stridiga diskussioner om legitimitet i fältet av litteratur har bidragit till modernismens genombrott.

Lundqvist (1979, refererad i Kåreland 1999: 27) konstaterar att syn på barnet och dess behov förändrades radikalt på 1940-talet när saker som lek och utlevelse ersatte tukt och fostran. Det föråldrade auktoritära idealet väjde. Man moraliserade pedagogiskt barnböcker på 1940-talet när flesta barnböcker hade en pedagogisk prägel. Kåreland (ibid.) även påminner att barnboken var ett pedagogiskt instrument i början. Hon redogör att friare uppfostran som ideal började vara allmänt under mellankrigstiden i Sverige. Den andra guldåldern av barnlitteratur är allmänt accepterat att förlägga till år 1945. Det bör nämnas i denna kontext att Lindgrens *Alla vi barn i Bullerbyn* publicerades år 1946 i tidningen *Vi* som följetong och sedan som bok år 1947. (Kåreland 1999: 147, se också Lindgrens hemsida (2014))

### 2.2.3 Realistisk samtida fiktion

Det är relevant att definiera närmare i vilken skönlitterär genre mitt forskningsmaterial hör till. Lindgren och Wolff-Brandt har haft sina egna barndomar och/eller barn som en inspirationskälla i dessa barnbokserier som jag har valt att undersöka. Därför anser jag att dem kunde definieras med begreppet *realistisk samtida fiktion (contemporary realistic fiction)* bland skönlitterära genrer.



Enligt Norton och Norton (2011: 356f) betyder samtid realistisk fiktion att handling, figurer och miljön är konsekventa med verkliga människors liv i vår samtida värld. Ordet realistisk betyder ändå inte att berättelsen är sann utan det bara innebär att berättelsen kunde ha hänt. Norton och Norton (ibid.) fortsätter att det inte finns paranormalhet i samtida realistisk fiktion. Undantag förekommer när realistiska humana figurer inbillar sig. Denna skönlitterära genre kräver att behandlade handlingar är bekanta, vardagliga svårigheter, nöje och personella relationer och det att figurer och miljön verkar vara så reala som den verkliga världen vi känner.

Norton och Norton (2011: 357) sammanfattar att i realistisk samtida fiktion kan författare lita på relevanta figurer, vardagliga händelser eller extrem realism. Konflikter i sådana böcker utvecklas när figurer klarar med svårigheter som uppväxt, överlevande, oenighet i familjen och inre spännig. Antagonister kan vara karaktären själv, andra familjemedlemmar, samhället eller naturen. Norton och Norton (ibid.) konstaterar att figurer agerar som verkliga människor och djur agerar alltid som djur. Verk i denna skönlitterära genre placerar sig i vår nutida värld. Stil i denna genre förekommer bl.a. med hjälp av levande beskrivningar, trovärdiga dialog, symbolism och talesätt.

Enligt Norton och Norton (2011: 362) är adjektiv levande (*lifelike*), äkta och autentisk synonymer för ordet realistisk. Forskarna påminner att social kontext inverkar på vad människor anser som levande; vad verkar realistisk för oss, verkar kanske fantastisk för människor i olika samhällen eller andra era.

Enligt Norton och Norton (2011: 368–373) är ett av de teman i realistisk fiktion uppväxt som ofta är en svår process. Att forma och upprätthålla kompisrelationer är viktiga uppgifter speciellt för unga som växer upp. Barn kan behöva övervinna emotionella svårigheter, utveckla eller återvinna självkänsla och identifiera sina roller i deras bredande värld. När barn växer upp, de kan vara självmedvetna om deras förändrande kropp och utvecklande sexualitet. De måste möta också andra faktorer i livet. Böcker som utforskar barns oroar, kan stimulera diskussion med barn som har mött likadana oroar. Sådana barnböcker ger barn känslan att de inte är ensamma och att också andra barn upplever desamma svårigheter och övervinner dem. Såsom vuxna, också barn behöver delad förståelse, nöje, utmaning, känslan av jämlikhet och trygghet. Vänskap med

jämnåringar förutsätter ovannämnda saker. Samtida realistisk fiktion skildrar barn som formar vänskap med jämnåriga som likadana med sig själva på speciellt sätt och med jämnåriga som först känns konstiga. Enligt Norton och Norton (2011: 371) varje barnbok som utforskar verkligt vänskaps mening och föreslår att bästa vänner borde stödja hellre än såra, kan hjälpa barn att övervinna besvikenhet när vänner flyttar eller kan stimulera diskussion om vänskaps mening.

I realistisk fiktion är enligt Russell (2009: 235–245) författaren bunden till universumets naturlag och begränsad av denna tids sociala och politiska realiteter som hen skriver om. Humor kan existera men endast i det bekanta, vardagliga livet. Intrigen i realistisk fiktion innehåller ingen magi eller ovanliga styrkor utan alla möjliga lösa upplösningar är sammanbundna med förståndiga förklaringar. Russell (ibid.) fortsätter att miljön i realistisk fiktion betonar vardag, det ordinära. Fast miljön är exotisk t.ex. ett främmande land eller den förgångna tiden, författaren försöker att skapa en plats som vi skulle känna igen. Också karaktärer i realistisk fiktion måste kännas verkliga och vardagliga för läsaren som väntar dem vara skildrade realistiskt i all sin mänsklighet. Russell (2009: 236) konstaterar att karaktärer i denna skönlitterära genre har tagits från vardagliga liv. Just denna realismens och vardaglighetens aspekt inverkade på mitt val för forskningsmaterial. Jag ville och syftade på att välja ut sådana barnböcker vars karaktärer och handlingar verkar realistiska. Russell (2009: 236f) konstaterar kort stilen i realistisk fiktion när han påpekar att språket i denna genre försöker att återskapa detta sätt som människor verkligen talar, dvs. att språket är hämtat ur vardagliga liv och kan innehålla t.ex. slang eller även svordomar. Enligt Russell (ibid.) varierar tema i realistisk fiktion såsom i fantasy men några vanligare teman är vikten av familj, vänskap, individuell uthållighet, samhället, strävan av social rättvisa och erkännande av död.

### **2.3 Interaktion**

Enligt Dowling (2005: 23) har utveckling av människorelationer alltid varit en grundläggande del av tidig barndomsutbildning. Nationalencyklopedin definierar begreppet *interaktion* som en process där individer genom sitt handlande påverkar varandra. Enligt Corsaro (2003: 36f) är barn i första hand sociala varelser, de vill vara en del av gruppen, höra till den och delta i dess handling. Corsaro (ibid.) konstaterar att barn har mycket

stor och beundransvärd iver att syssla för att de får tillsammans med varandra saker att fungera. Socialt deltagande och social uppdelning tillsammans formar verkligen kärnan eller hjärtat i kompiskulturen (Corsaro 2003: 36f).

Silven och Kouvo (2008: 98–116) konstaterar att flera utvecklingsforskare anser att en av de viktigaste och mest centrala uppgifterna i föräldraskap är att skapa känslan av trygghet. När barn kan lita på det att hen får vård och tröst vid behov, kan hen i lugn och ro bekanta sig med världen omkring sig, skaffa nya erfarenheter och lära sig om dem. Enligt Silven och Kouvo (ibid.) består tidig interaktion mellan spädbarn och förälder i vardagliga vårdstunder där spädbarn motiveras att dela erfarenheter. Tidiga försök att uttrycka sig får betydelsen när en annan människa observerar barns meddelande och tolkar barns röster, uttryck och gester på förnuftigt sätt. Silven och Kouvo (ibid.) påstår att föräldraskap och barndom placerar sig i människas minne och består av sådana betydelser, som parter ger vardagens handlingar. Fungerande interaktion förutsätter alltså ömsesidig anpassning till en annan.

Silven och Kouvo (2008: 98–116) hänvisar kort bl.a. till amerikanska, finländska och svenska undersökningar om nära familjerelationer och deras påverkan i framtiden. Sådana undersökningar visar att spädbarn som är tryggt tillgiven till mamman leker harmoniskt, anpassligt och utvecklat i lekåldern. Vidare enligt Silven och Kouvo (ibid.) var sådana barn entusiastiska och delade många olika känslor med föräldrar. Även interaktionen mellan systrar är mer harmonisk om barn har varit tryggt tillgiven till mamman. Silven och Kouvo (ibid.) hänvisar till en svensk undersökning där observerades spädbarn som har varit tryggt tillgiven till pappa. Resultat visar att tryggt till pappa tillgivna barn betedde sig på socialare sätt med obekant vuxen än andra ettåriga.

Med åldern blir jämnåriga och lärare väsentliga påverkare för barn. Enligt Silven och Kouvo (2008: 98–116) främjar nära familjerelationer barns välbefinnande och anpassning i dagvård och skola. Barn verkar förutse andra människors beteende i förskol- och skolåldern på grund av nära familjerelationer. Silven och Kouvo (ibid.) konstaterar avslutningsvis att dessa nära familjerelationer är betydande för jämnårig- och kompisrelationer.

Enligt Poikkeus (1995: 122) skapar barn i interaktion med jämnåriga gemensamma betydelser och bygger social förståelse. Speciellt nära vänner anses som ett viktigt emotionellt socialt skydds nät. Barns relationer med jämnåriga är viktiga alltså därför att de är en del av barns sociala vardag och värld och de förbereder barn för kommande interaktionskunskaper.

Enligt Helkama, Myllyniemi och Lieblind (2010: 6) strävar man i interaktion efter resultat som skapas med samarbete eller diskuteras för att lösa problem, fatta beslut eller utveckla synsätt om saker som intresserar alla deltagare. Robert Bales är en gruppforskare i socialpsykologi. Han ansåg att växelverkan är samarbete där man försöker lösa någon uppgift. Bales utvecklade interaktionsforskning från denna utgångspunkt. Bales formulerade kodningsteknik som heter *interaktionsprocessanalys* (IPA) som man använder för att observera gruppdiskussioner. Jag ska utnyttja Bales' IPA som analysmetod i denna avhandling och jag ska presentera metoden närmare i kapitel 3 i denna avhandling.

Begreppet *social kompetens* är mycket väsentligt för min avhandling. Med hjälp av social kompetens kan barn ha kompisar och skapa vänskapsförhållanden. Denna kompetens innebär att barn tillvinner sig godkännande i kamratkretsen.

Enligt Onnismaa (2010: 44–48) har inom småbarnuppfostran i nordiska länder diskuterats det kompetenta barnet från början av 1990-talet. Detta begrepp är en konstruktion som är kulturellt och socialt färgad. Från daghemmets perspektiv är kompetent ett sådant barn som är kunnigt, aktivt och som kan klargöra sin syn och diskutera jämbördigt med vuxen. Tidigare uppfattning av ett svagt barn har i stället väjtt. Med svagt barn betyder man ett passivt barn som behöver skydd. Förstås behöver ett kompetent barn också skydd men hen är mer likvärdig med vuxna.

Dowling (2005: 23–27) konstaterar att begreppet *social kompetens* betyder människans kunskap att förstå sociala situationer och tolka dem på relevant sätt. I ett nötskal är social kompetens kärnan av interaktionen: den innefattar kunskapen att iaktta sociala antydningar som förekommer i interaktionssituationer. Social kompetens kan tänkas vara vårt sociala grundkapital. Det innebär att man kan agera genom att organisera egna och om-

världens resurser. Dessa resurser ska organiseras på ett sätt som hjälper att nå egna och gemensamma målsättningar utan att kränka andra.

Dowling (2005: 23–27) fortsätter att det socialt kompetenta barnet känner igen konflikter eller motstridigheter mellan människor och kan identifiera motiv bakom sitt eget och andras beteende. Människan med social kompetens kan förutse vad som följer av sin egen eller andras handling. Social kompetens är också kunskap att förstå hur var och ens eget beteende inverkar på andra människor. På grund av egna iakttagelser förstår man och kan förbättra sitt eget beteende. Hen hittar också medel för att uppnå sociala målsättningar.

Sociala mål är sådana önskade följder som barn har när de riktar beteende in annan kompis eller jämnårig. Sådana sociala mål för barn är t.ex. intresse, understöd, simulerad lek, stöd, tröst eller även aggression. Ett antal underökningsresultat (jfr. Brown, Odom & Holcombe 1996; Erdley & Asher 1999; Guralnick 1999 refererade i Odom, McConnell och Brown 2008: 4) visar att barn använder beteendestrategier för att genomföra de väsentliga sysslorna under interaktion som leder till att de uppnår deras sociala mål. Social kompetens kan vara representerad i framgången med vilken barn utväljer och använder beteendestrategier som är effektiva i måluppnående. Dessa beteendestrategier kan vara antingen anständiga (t.ex. delning eller bytande av leksaker) eller otillbörliga (t.ex. att aggressivt snappa leksak utan lov från ett annat barn). Kompisgrupp, klassrum, barns ålder eller kön och kultur kan bl.a. definiera vad som är socialt anständigt och vad som inte är det. Social kompetens opererar i kontinuum. Ett högt kompetent barn utväljer effektiva och anständiga beteendestrategier, är accepterad i kompisgruppen och har besvarade vänskap vid så tidigt som 3–4-års ålder. (Odom, McConnell och Brown 2008: 4)

Enligt Odom, McConnell och Brown (2008: 11) har social kompetens longitudinell association med följder senare i livet. Odom, McConnell och Brown (2008: 13) konstaterar att det finns *inside-out* och *outside-in* faktorer som påverkar barns sociala kompetens. Inside-out påverkningar innebär karakteristiska för barnet, kunskap och förmågor som anknyter sig till barns sociala performans. Sådana inside-out faktorer är t.ex. temperament, kön, neurologi, några typer av invaliditet eller kognitiva eller språkliga kunskaper.

Familjefaktorer, relationer i klassrum med lärare och andra barn, kultur och relationer i kompisgrupp och vänskap ingår i outside-in faktorer. (Odom, McConnell och Brown 2008: 13–22)

McCollum och Ostrosky (2008: 31–37) klargör att social kompetens också är grunden i interaktion mellan barn och förälder. En tidig tillgivenhetsrelation påverkar nya verksamhetsomgivningar och sociala interaktionssituationer. Dowling (2005: 23) konstaterar att liksom vi alla, behöver också barn någon att kommunicera med. Han fortsätter med att en god kommunikation är i hjärtat av varje framgångsrik relation. Att bli vän med någon annan är väldigt viktigt för barn och de första sex eller sju levnadsår är kritiska för utveckling av sociala kunskaper. Redan en fyraåriga borde lätt kunna behandla flera kompis- eller jämnårigrelationer. (Dowling 2005: 26)

Enligt Odom, McConnell och Brown (2008: 14) är förmågan att kontrollera och reglera känslor och beteende i social omgivning en viktig naturlig karakteristik som är associerad med social kompetens av unga barn.

## **2.4 Hur har barn och familj beskrivits i barnlitteraturen?**

Som jag tidigare i denna avhandling konstaterade, har attityder mot barnets plats i familjen förändrats över tiden. Barn var inte uppskattade före medeltiden och barnmord var regelbunden praxis. Fattiga barn arbetade tillsammans med sina föräldrar under medeltiden medan adeln och barn från andra högre klasser tillbringade nästan hela sin barndom separerade från familjer. De mottog råd och övning i roller som de skulle anta som vuxna. Norton och Norton (2011: 63–67) fortsätter att barndom har blivit först nyligen en tid för nära familjsinteraktion.

Enligt Norton och Norton (ibid.) har barnböcker under de senaste århundradena återspeglat sådana perspektiv om barndom och familj som är typiska i deras tid. Barnlitteratur är alltså en väsentlig källa av information om attityder förändrade genom tiderna. Det att barnlitteratur anses reflektera sitt samtida samhällsliv, motiverar utmärkt att det behövs sådana studier om barnböcker i ljuset av barnens beteende och interaktion mellan barn.

Norton och Norton (2011: 63–67) konstaterar att ett viktigt tema i barnlitteratur har varit barns relationer inom familjen. Härnäst ska jag betrakta hurdana var barn- och familjuppfattningar under de epoker som mitt forskningsmaterial behandlar och producerats i.

#### 2.4.1 Barn och familj 1938–1960

Lindgren har skrivit de flesta böckerna av Bullerbyn-serien mellan 1940–1960-talen. Den första, *Alla vi barn i Bullerbyn* kom ut år 1946 och den sista, *Barnens dag i Bullerbyn* publicerades år 1966.

Enligt Norton och Norton (2011: 65f) var optimismen alltså positiv och förväntansfull livsuppfattning en grundtanke på 1900-talet. Man hade klarat av det andra världskriget, det börjades återhämta sig efter kriget och framtiden såg ljus ut. Norton och Norton (ibid.) fortsätter att också patriotismen var beskrivande för denna epok och det känns också i barnlitteratur. Fosterlandet och laget var respekterade. Russell (2009: 20–23) konstaterar att det andra världskriget betydde och medtog ett slut av det gamla klassamhället. Socialismen ökade och utbildningen ansågs betyda övervinnelsen av okunnighet och påverkan som hade bidragit till kriget.

Enligt Russell (2009: 21) hjälpte speciellt Jean Piagets studier i barn psykologi och t.ex. Maria Montessoris framsteg i småbarnsfostran att inrikta omsorg på utveckling av barn som en individuell. År 1946 publicerade Dr. Benjamin Spock verket *The Common Sense Book of Child Care* som revolutionerade hela samhällets sätt att anse barndom. Russell (2009: 22) redogör för att Spocks påverkan var utbredd och Spock använde boken för att tala för barn personella behov över samhällets krav som för sin del vårdade sådana rörelser som barns egenmakt i klassrum, opinionsbildning om barns rättigheter i det juridiska systemet och den hela ungdomskulturen som har dominerat västra samhället under det senaste halva århundradet. I denna atmosfär började barnlitteratur verkligen blomstra i flera fronter och författare behandlade sådana teman som barns gillar, ogillar, triumfer och tragedier. Russell (ibid.) konstaterar att den didaktiska, vuxna tonen inte längre lyckades i denna nya barncentrerade miljö. Vuxna är vanligtvis inte presenterade

i smickrande ljus i dessa moderna böcker eftersom dem är skildrade på sätt som barn ofta ser dem.

Fast bl.a. Barn i Bullerbyn i största delen publicerades på 1950-talet, är flera forskare eniga om att 1950-talet var ett av de tystaste decennierna i barnlitteratur. Medan uppskattade man traditionella värde, barn var avbildade som del av stabilt samhälle, mor- och farföräldrar var kloka, föräldrar var pålitliga och respekterade. Barndom var en glad och stabil tidsperiod. I motsats, antydde barnlitteratur på 1960-talet en vuxen auktoritets erosion när det inte längre var en självklarhet att föräldrar visste bäst och barn kunde vara ledda till att acceptera de etablerade koderna och beteendet. (Norton och Norton 2011: 65f)

Enligt Norton och Norton (2011: 65f) betraktades utbildning som viktigt då. Barn njöt av att läsa, gå till skolan och väntade att öka deras förståelse och gjorde läxor före lek. Barn respekterade vuxen visdom och lydde regler. Barn njöt också av att lyssna på bekanta äldre människor, när de berättar om sina egna erfarenheter. Barn fick leva tryggt och lita på sig själva. Detta syns i barnlitteratur på så sätt att barn inte har mycket stora svårigheter i 1938–1960-tals barnböcker. Barn var vanligtvis nöjda med sig själva och andra i familjen. Deras handlingar antyder å ena sidan beroende av familjen i fråga om emotionell stabilitet, men å andra sidan självständighet i dagliga erfarenheter när de rör sig omkring trakten, staden eller landskapet.

Townsend (refererad i Norton och Norton 2011: 66) konstaterar att barnlitteratur på 1960-talet antyder en erosion av vuxen auktoritet och vidgning av luckan mellan generationerna.

#### 2.4.2 Barn och familj från 1969 till nutid

Enligt Norton och Norton (2011: 66f) har tidigare barnlitteraturforskning visat att under decennierna mellan 1950–1980 tycks traditionella sociala, familj och personliga värde ha ändrat. I slutet av 1950-talet började vuxna figurer i barnböcker bli mindre autoritära och kritiska i sina relationer med barn som däremot började ha mer röst, bli självständiga och kritiska.



Wolff-Brandts bokserie om familjen Johansson har publicerats 1997–2002. Den första boken, *Allt kan hända hos Johanssons* kom ut år 1997 och den sista boken av serien, *Johanssons och Pianotanten* publicerades år 2002. Norton och Norton (2011: 362) konstaterar att samtida realistisk fiktion på 1990- och 2000-tal reflekterar både samhällets svårigheter och förändringar som har förekommit i böcker på grund av förflutna kritik. Norton och Norton (ibid.) hänvisar till *School Library Journal* (1997) när de konstaterar att unga protagonister eller huvudpersoner i 1990–2000-tals barnlitteratur utnyttjar sina inre styrkor som det inte visste om eller andra vänder sig till syskon eller kompisar för hjälp.

## 2.5 Tidigare studier

Interaktion av barn eller överhuvudtaget interaktion i skön- eller i barnlitteratur är ett väldigt lite utforskat tema. Jag har hittat bara en skönlitterär undersökning som behandlade bland andra frågor samspel mellan karaktärerna fast jag har satt mig in i ett stort antal undersökningar. Jag ska därför presentera kort ett par undersökningar som handlar om andra mänskliga teman i barnlitteratur. Dessutom belyser följande studier fältet av litteraturteorin och Bales' IPA.

Köns- och genuskillnader i barnlitteraturen har undersökts relativt mycket. Rosen (2011) undersökte karaktärgestaltningar i dagens populära bilderböcker. Denna studie handlade också karaktärernas samspel i form av mindre forskningsfrågor. Metoden var mimetisk litterär analys med hermeneutisk riktning som innebär enskilda karaktärsanalyserna relatering till varje bokens helhet och handling. (Rosen 2011: 38) Forskningsmaterialet bestod av 10 barnböcker som hade både vuxen- och barnkaraktärer. Enligt Rosen (2011: 51) visar resultaten att flesta av vuxen- och barnkaraktärer bryter mot traditionella genusnormativa roller. Vuxenkaraktärer var dock oftare ”gestaltas genusnormativt” än barnkaraktärer i analyserade böckerna (Rosen 2011: 51).

Bergh och Bergius (2003) har undersökt döden i barnlitteratur. Del av Bibliotekstjänsts (BTJ) bok *Drakar och kläder – svartsjuka och väder* formade forskningsmaterialet. Denna bok innehåller sammanlagt 1300 barnböcker med varierande ämnen, bl.a. död och omsorg. Bergh och Bergius (2003) analyserade alla dessa 29 barnböcker (17 bilder-

böcker, 11 berättelser och en faktabok med bilder) som hör till kategorin död och omsorg. Resultaten visar att huvudpersoner i analyserade böcker alltså barn är på något sätt kontakt med döden när hans/hennes familjemedlem, släkting eller keldjur dör och barn funderar saker kring det. Enligt Bergh och Bergius (2003) behöver man sörja i lugn och ro men livet ska också gå vidare efter sorgprocessen. Berg och Bergius (2003: 64) fortsätter med att inställningen till döden är naturlig och osentimental i analyserade barnböcker.

Påhlsson och Påhlsson (2007) undersökte äldre människor i barnlitteratur med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Undersökningsmaterialet innehåller sammanlagt 12 barnböcker utgivna under 2003–2006. Undersökningsböcker var på svenska men behövde inte vara svenska författares produktion. Studieresultaten visar att de flesta av äldre människor i böcker levde ensamma och behövde regelbundet i vardag hjälpmedel som hörapparater, glasögon och rollatorer. Enligt Påhlsson och Påhlsson (2007: 59) sysslade åldringar i sin ensamhet bl.a. med trädgårdsarbete, matlagning och handarbete. De gamla åt, spelade kort och var på äventyr med barn. Påhlsson och Påhlsson (ibid.) konstaterar att en del av äldre människor i forskningsmaterialet var excentriska medan ”andra hade en mer traditionell äldreroll där personligheten var mer lugn och omsorgsfull”.

Hunt (1999: 1–14) konstaterar att barnlitteraturforskning omfattar tre element: litteratur, barn och vuxna kritiker. Enligt Korhonen (2001:11) är litteratur och forskning av litteratur tids- och platsbundna element. Flera av litteraturklassiker har uppkommit under tiden när nuvarande begreppet litteratur eller litteratur som institution ännu inte existerade. Korhonen (2001: 11f) fortsätter att den moderna barnlitteraturforskningen baserar sig på de heliga texterna och tolkning av dem. Man tolkade de heliga texterna i religioner i Mellanöstern under cirka 1500–500 f.Kr. Begreppet *allegori* uppkom vid denna tid. Allegori har bevarats också i våra moderna sätt att tolka litteratur. Med allegori betydas att en text innehåller flera nivåer och gömda betydelser. Det timliga eller oheliga litterära livet började under Antiken (ca 800 f.Kr – 500 e.Kr). (Korhonen 2001: 11f)

Leväniemi (1997) har undersökt interaktionen i handikappades stödgrupp med hjälp av Bales' IPA. Leväniemis studie gäller interaktionen och diskussionerna i åtta smågrupper formad av handikappade. Resultaten visar att interaktionen betyder hos undersökta han-

dikappade det att man enligt hjälper och sätter sig noga på en gemensam sak. Enligt studien beror interaktionsform och dess natur på om saken man talar eller handlar om i handikappades smågrupp. Interaktion ändrar sig enligt diskuterade saker.

## 2.6 Författarna Astrid Lindgren och Carina Wolff-Brandt

Astrid Lindgren (1907–2002) var en världsberömd, älskad och banbrytande svensk barnboksförfattare. Kåreland (1999: 21) redogör att Raben & Sjögren förlag anställdes Lindgren redan 1946 som barnboksutgivningens chef.

Ödman (2007) har presenterat Astrid Lindgrens barnböcker och deras gestalter i ljuset av uppfostringssystemet. Hon redogör att Lindgrens barndom har varit full av kärlek, trygghet och frihet med föräldrarna. Ödman valde sådana böcker som ”tycks utgöra kommentarer i frågan hur barn upplever uppfostringssystemet och läser dem ur den infallsvinkeln” (2007: 12). Ödmans forskningsresultat är att omsorg för barn är kännetecknande för Lindgrens författarskap och barn i hennes böcker får leva i frihet, de ”får vara som ett barn” (2007: 12).

Enligt Lundqvist (1979, refererad i Kåreland 1999: 25–29) är Lindgren en arvtagare till 1930-talets frihetspedagoger eftersom hon hyllar till friheten, lusten och leken i barnens värld. Lindgren uppskattade det lustfyllda i barnvärlden. Kåreland (1999: 29) konstaterar att naturen var en väsentlig inspirationskälla för Lindgren.

Carina Wolff-Brandt är en 54 år gammal finlandssvensk redaktör, författare och förläggare som har ett eget bokförlag. Wolff-Brandt har skrivit bokserien om familjen Johansson mellan år 1997 och 2002. Enligt Wolff-Brandt (e-post, 16.1.2013) bildar dessa böcker en serie, men man kan läsa dem skilda för sig.

Wolff-Brandt är fascinerande, men kanske liten okänd barnboksförfattare för stor publik. På hemsidan av Wolff-Brandts förlaget Vingpennan (2014) framkommer ändå att författaren fick Svenska Litteratursällskapets litteraturpris för boken *Johanssons och Silverliagan* år 2000.

Wolff-Brandt (e-post, 16.1.2013) belyser att händelserna i *Johanssons*-böcker är ”väldigt självupplevda”. Författaren har haft sin egen barndom och sina två döttrar som inspirationskällor för denna serie. Huset som Johanssons flyttar till i den första boken *Allt kan hända hos Johanssons* (1997) heter Rukubacka. Wolff-Brandt (ibid.) avslöjar ett sådant väldigt intressant faktum att hon anklagades på 1990-talet för att hon hade kopierat huset från Lindgrens Pippi Långstrump. Wolff-Brandt (ibid.) ändå vederlägger detta påstående när hon konstaterar att husets förebild är hennes mormors hem i Hangö.

Jag intervjuade Wolff-Brandt kort via e-post i början av 2013 och frågade efter om hon hade något speciellt grundtanke bakom barnbokserien om familjen Johansson. Wolff-Brandt anser att dessa *Johanssons*-böcker ”ska vara roliga att läsa för hela familjen”. Därför innehåller böckerna mycket humor. Enligt Wolff-Brandt (e-post 16.1.2013) måste sina *Johanssons*-böcker alltid ha ett bra slut och de ska inte innehålla några obehagligheter, t.ex. alkoholism eller familjevåld. Wolff-Brandt anser att det finns i världen många barn som inte mår bra hemma och då ”kan det vara skönt att läsa något trevligt” (e-post med Wolff-Brandt 16.1.2013).

## 3 MATERIAL OCH METOD

### 3.1 Material

Jag kommer att studera två olika barnboksserier, Astrid Lindgrens Barn i Bullerbyn-böcker och Carina Wolff-Brandts böcker som berättar om familjen Johansson. Analysen fokuserar på hela bokserier för att iakttagelserna om interaktionen ska kunna baseras på tillräckligt stort material.

När jag hade valt mitt tema, interaktion, var avsikten att analysera sådana barnböcker vars karaktärer verkar vara människor eller kunde vara människor. Vidare var det min mening att välja sådana barnböcker som har barn i huvudroller eftersom jag har småbarnuppfostran som biämne och arbetserfarenhet av att jobba med barn. För att jämförelse av olika barnboksserier ska vara meningsfull var mitt syfte att välja sådana serier där huvudkaraktärerna är i ungefär samma ålder. De flesta av huvudkaraktärerna i mitt forskningsmaterial är 7–11 åriga. Olles kära lillasyster Kerstin är här ett undantag eftersom hon föds i boken *Mera om oss barn i Bullerbyn* och är ungefär två eller tre år gammal när bokserien slutar. Det bör ändå nämnas att huvudkaraktärerna i båda bokserierna växer när berättelsen går framåt dvs. att bokserier framskrider kronologiskt i tiden och pågår några år.

#### 3.1.1 Barn i Bullerbyn -böcker

Den svenska författarinnan Astrid Lindgren har skrivit Barn i Bullerbyn -böckerna. Dessa barnböcker publicerades åren 1946–1966. Sex barn – Lisa, Lasse, Bosse, Olle, Britta och Anna – lever deras liv med sina familjer i en by som heter Bullerbyn. Den åttaårige Olle bor i Sörgården, syskonen Lisa (7 år), Bosse (8 år) och Lasse (9 år) bor i Mellangården och systrarna Anna (7 år) och Britta (9 år) bor i Norrgården. Alla gårdar ligger i en rad bredvid varandra. Alla barn från Bullerbyn går i samma skola i Storbyn och är på samma klass. ”Vi är bara tjugotre barn i hela skolan, så vi sitter i samma skolsal allihop”, skriver Lisa i *Alla vi barn i Bullerbyn* (Lindgren 1946: 30). Lindgren har gett Lisa berättarrösten. Läsaren får liksom läsa Lisas dagbok, dvs. det finns en allvetande jagberättare i *Barn i Bullerbyn*. ”Mamma säger att hon tror det

heter 'Bullerbyn' bara för att vi barn här i Bullerbyn bullrar så mycket", rapporterar Lisa i *Bara roligt i Bullerbyn* (Lindgren 1946: 7).

Bullerbyn är en idyllisk liten by på landsbygd där tre familjer bor. Jordbruk samt hushållsarbete är dagliga och viktiga uppgifter för både barn och vuxna. Barn har blivit vana med att hjälpa sina föräldrar med t.ex. husdjur och odling. I Bullerbyn bor också ett hembiträde som heter Agda och två drängar som heter Oskar och Kalle. I Norrgården hos Anna och Britta bor också deras farfar. Nästan blind farfar är en nära och kär person för alla barn i Bullerbyn och barn sitter ofta hos honom. Medan flickorna läser dagens tidning för farfar, gjuter pojkarna tennsoldater och leker med dem i samma rum.

*Barn i Bullerbyn* berättar om hur barnen leker året runt och har så roligt. Läsaren får veta vad de gör på sommarlov, hur de fångar kräftor, hur jul, nyårsafton, första april och påsk firas i Bullerbyn. Barn i Bullerbyn leker dagligen mycket och året runt inne och ute. Bokserien *Barn i Bullerbyn* består av böcker *Alla vi barn i Bullerbyn*, *Mera om oss barn i Bullerbyn*, *Bara roligt i Bullerbyn*, *Jul i Bullerbyn*, *Vår i Bullerbyn* och *Barnens dag i Bullerbyn*.

### 3.1.2 Böcker om familjen Johansson

Den finlandssvenska författarinnan Carina Wolff-Brandt har skrivit bokserien som berättar om familjen Johansson. Denna serie publicerades åren 1997–2002. Till familjen hör systrarna Malin (11 år) och Fia (7 år) och mamma som är en författare och pappa som är en flygkapten. Bokserien innefattar följande tre böcker: *Allt kan hända hos Johanssons*, *Johanssons och Silverligan* och *Johanssons och pianotanten*.

När *Allt kan hända hos Johanssons* börjar, bor familjen i fråga i sitt gamla hus och lever sin vardag i lugn och ro. I början av första boken får systrarna höra att familjen ska flytta till ett nytt hem. Jagberättaren Malin blir ledsen för detta p.g.a. att hon tvingas lämna sin bästa vän och andra kompisar. Efter att familjen har flyttat till ett nytt hem, Rukubacka, börjar ett skojigt och spännande äventyr när systrarna med sina föräldrar lär sig känna platser och människor i deras nya hemstad. Rukubacka ligger i en lugn stad eller stadsdel. Wolff-Brandt nämner inte namnet på staden eller stadsdelen namn.

Bokserien om familjen Johansson har också en ung allvetande jagberättare såsom *Barn i Bullerbyn*. Malin berättar händelser ur sitt eget perspektiv, ärligt och rakt. Malin och Fia går i samma skola, leker och sysslar mycket tillsammans och kommer i allmänhet bra överens med varandra.

Systrarna Johansson lär sig känna också andra barn i sin nya hemstad. Systrarna Julia och Matilda bor nära hos Malin och Fia och flickorna blir snabbt vänner med varandra. Malin och Julia är på samma klass i skolan och Fia och Matilda är på samma klass. I följande bok *Johanssons och Silverligan* grundar dessa fyra flickor en detektivbyrå som heter *Silverligan*. Fia berättar att Silverligan är en hemlig klubb för bara dem fyra ”*som skulle Speja, Snoka, Skoja, Samla och Skrämma. Spejar gör vi då vi letar efter bovar, snokar gör vi då vi undersöker brott, skojar med folk gör vi nästan alla dagar. Vi samlar pengar och annat som är nyttigt och så ska vi skrämma slag på någon ibland*”.

## 3.2 Metoder

På grund av invecklat ämne (interaktion i skönlitteratur) måste jag använda fler än en metod i min avhandling. Det finns inte någon enhetlig och färdig modell i tidigare studier så jag ska tillämpa olika teorier och metoder i min undersökning.

Framför allt handlar denna avhandling om barnkaraktärernas interaktion i två bokserier. Eftersom jag undersöker två barnboksserier, är mina två grundläggande metoder analys och jämförelse. Enligt Wellek & Warren (1969, refererad i Korpi 2004: 27) är dessa två ursprungliga metoder på alla systematiska vetenskapens områden.

Min forskningsmetod kommer att vara kvalitativ med kvantitativa drag. Jag har läst mycket noggrant alla sex *Barn i Bullerbyn* -böcker och alla tre böcker om Johansson-familjen. Därvid har jag markerat alla ställen där interaktion förekommer mellan barn.

Med hjälp av dessa ställen syftar jag svara på mina forskningsfrågor i analysdelen. Jag ska jämföra hurdan interaktionen är i två valda barnboksserier. Jag kommer t.ex. analysera vad alla barn i Bullerbyn gör tillsammans i jämförelse med vad detektivklubben Silverligan gör tillsammans i bokserien som berättar om familjen

Johansson. Dessutom har jag räknat alla ovanstående ställen i materialet och meningen är att klargöra barnboksseriernas möjliga likheter och olikheter med hjälp av tabeller och textexempel. Efter detta har jag analyserat de interaktiva ställen på grundval av stämning i dem. I den första delen av analysen koncentrerar jag mig på talad interaktion mellan barn. Jag kategoriserade kommunikationssituationerna till fall av *positiv*, *negativ* och *neutral* interaktionen. Därefter följer den andra analysdelen där jag betraktar det sociala hos barn. Jag syftar att besvara frågor såsom: Vad gör barnen tillsammans? Agerar barn mer ensamma eller i grupp? Talar man om samarbetet eller reglerna för lekarna?

Nikolajeva (2004: 35, se också Korpi 2004: 27) konstaterar att man kallar teorier som studerar förhållandet mellan verkligheten och texten för *mimetiska* teorier. Mimetisk teori är inte egentligen en undersökningsmetod utan hellre en litteraturteori. Enligt Nikolajeva (2004: 35) är mimetisk teori en modell för litterär analys. Vidare enligt Nikolajeva (ibid.) hör studier om samhällets representationer i litteraturen till litteratursociologin. Grundtanken i mimetisk teori är att den verkliga världen avspeglar sig i litteratur. Man har flitigt undersökt samhällsaspekter i barnlitteraturen. Det finns tidigare studier som undersöker hur man t.ex. skildrar vänskap, de vuxna eller skolan i barnböcker. Sådana studier är mimetiska (Nikolajeva 2004: 35). Nikolajeva (2004: 86) konstaterar att flera litteraturvetare har intresserat sig till den mimetiska synen i sina studier inom barnlitteraturforskningen. Bl. a. invandrare, brottslingar, pojkar och flickor, män och kvinnor, syskon och föräldrar har granskats under historien av barnlitteraturforskningen. Fast denna mimetiska modell är allmän och populär praxis, saknas det mimetiska studier om interaktion i barnlitteratur. Min studie har mimetiska drag eftersom jag uppskattar böckernas karaktärer som verkliga psykologiska människor och analyserar hur barns interaktion skildras i barnböcker.

Interaktion är ett av verklighetens område. Jag ska undersöka hur interaktionen framkommer i texten och hurdan den är. I denna avhandling undersöker jag alltså barnböckernas verklighet. Således är det relevant att jag iakttar karaktärerna som mänskliga personer i stället för textkonstruktioner.



### 3.2.1 Diskursanalys som forskningsmetod

Jag ska genomföra en litteraturanalys. Litteraturanalys om skönlitterära verk är bekant uppgiftsform för mig ända från högstadiet till litteraturstudier vid universitet. I en sådan traditionell litteraturanalys brukar man skilja tema, miljö, karaktärer, motiv osv. från en skönlitterär text och kort beskriva dem. För mig som en litteraturstuderande känns det lätt och naturligt att preparera analysätt och djupare koncentrera till ett särskilt område, dvs. interaktion. I denna avhandling ska jag genomföra en litteraturanalys med hjälp av diskursanalys, som är en metod i diskursforskning. En barnbok som genre tillhör narrativ. Enligt Pietikäinen och Mäntynen (2009: 109) har narrativ en diskursiv funktion.

Enligt Pietikäinen och Mäntynen (2009: 28) betyder diskursforskning att man undersöker språk i språkbruk och man granskar språkbruk som en social handling. Pietikäinen och Mäntynen (2009: 22) konstaterar att som en term är diskurs tvetydig och dynamisk, dvs. att dess betydelse varierar en del och är beroende av situation och kontext. Enligt Pietikäinen och Mäntynen (2009: 23) härstammar ordet *diskurs* från franska ordet *discours* som betyder tal eller presentation. Man kan ännu nuförtiden hänvisa med begreppet *diskurs* till ett tal. Ordets ursprung är i latinskt ord *diskursus* som betyder *att springa omkring* (Pietikäinen och Mäntynen 2009: 23). Man började använda begreppet *diskurs* i mer teoretisk betydelse på 1960–70-talen, när det hände förändringar och reformer på olika vetenskaper.

Å ena sidan består begreppet *diskurs* av följande karaktärer och å andra sidan kan det hänvisa till dem. Diskurs kan alltså vara (Pietikäinen och Mäntynen 2009: 23):

- Ett sätt att tala
- Vedertaget sätt att ge meningar
- Språkbruk i en kontext
- Förståelsen om verklighet
- Textmaterial
- Ett språkbrukets system som är större eller längre än en mening. (T.ex. tal, intervju, textavsnitt.)
- Ett system av betydelsesamband

I Pietikäinen och Mäntynen (2009: 24) konstateras att det var tidigare vanligt att undersöka språkets struktur. När man tog språkbruk och språkbruk i kontext dvs. situation som undersökningsobjekt började man kalla detta nya sätt att undersöka språk för *diskursforskning* och dess centrala objekt dvs. språkbrukets system som är större eller längre än en mening, heter *diskurs*. I denna avhandling kommer jag att analysera *diskurs* i just denna ovannämnda betydelse, eftersom mitt forskningsmaterial består av skriven text.

Vid utforskning av passlig undersökningsmetod för skönlitteratur och speciellt för barnlitteratur observerade jag att man inte alltid nämner tydligt och direkt hurdan metod man har för att analysera skönlitterära verk. Praxis tycks vara att man har läst mycket noga hela material och gjort markeringar i texten och efteråt använt textavsnitt som exempel för att svara på forskningsfrågor och förklara egna tolkningar (se t.ex. Lahtinen 2008, Korpi 2004).

Språket har förmågan att beskriva, begränsa, definiera, utmana, ändra och placera. Denna tanke om språkets *diskursiva kraft* är central i diskursforskning. Pietikäinen och Mäntynen (2009: 53) fortsätter att med hjälp av diskurs kan man beskriva och föreställa världens händelser liksom de har hänt och människor liksom de är. Med diskurser byggs kunskapssyner och -strukturer. Faktorer som vilka saker föreställs som sant, hurdana orsakssamband saker föreställs att ha och hurdana värdesystem dem tänks basera sig på, inverkar på hurdana kunskapssyner och -strukturer som formar sig. Diskurser spelar väsentlig roll i denna process. Enligt Pietikäinen och Mäntynen (ibid.) kan diskurs tänkas vara ett verktyg att bygga och dela information.

Med hjälp av detta verktyg utnyttjar man tidigare information, klassificerar man information på ett särskilt sätt och föreställer man information från ett särskilt perspektiv. Som resultat får man alltid ett speciellt sätt att ge mening som tar med vissa saker och således lämnar bort andra. På detta sätt syns världen och information annorlunda ut med olika diskurser. Pietikäinen och Mäntynen (2009: 53) belyser diskursens egenskap med ett enkelt ficklampa -exempel. Man kan jämföra diskurser till den ljuskägla som kommer från ficklampa i ett mörkt bibliotek: i verkligheten finns det massor av olika böcker i bibliotek men om man belyser bibliotek från dörren ser man bara en viss del av böcker

när resten stannar kvar i mörkret. Om man flyttar ficklampans ljus till någon annan plats ser man en ny del av böcker. På samma sätt lyfter en viss diskurs fram bara vissa perspektiv och lämnar bort andra. I denna avhandling kan ficklampans ljus tänkas vara interaktion.

Medan man organiserar betydelser med hjälp av diskurs på ett visst sätt, formar sig en viss bild, *representation*, om saken i fråga, dess aktörer, identitet och relationen mellan dessa aktörer. Vidare enligt Pietikäinen och Mäntynen (2009: 56) representerar språket världen. När det gäller språkets egenskap att representera, är frågan: Hur beskriver och föreställer man världen? Man kan föreställa saker på många olika sätt och varje sätt har sina egna konsekvenser. Begreppet *representation* betyder bokstavligen 'att presentera på nytt'. Med hjälp av begreppet *representation* kan vi behandla, undersöka, analysera och forma teorier om en av språkets huvuduppgifter; dess förmåga att uttrycka, föreställa och beskriva dvs. *representera* händelser, erfarenheter, åsikter, tankar och känslor (Pietikäinen och Mäntynen 2009: 56).

I Pietikäinen och Mäntynen (2009: 56) konstateras att man kan utnyttja och använda *representation* att undersöka t.ex. det hur man beskriver verklighet, hurdant perspektiv man har och på vilket sätt man beskriver. Jag betraktar karaktärer i mitt forskningsmaterial som mimetiska. Denna faktor har en förutsättning. Enligt Nikolajeva (2004: 87) ska mimetisk karaktär representera något. I en större referensram handlar denna avhandling barndom i olika tider. Märks tidsskillnaden i barndom i olika tider? Så heter min större forskningsfråga som jag hoppas att få svar till i tolkningsskede (avsnitt 5). Framför allt är barn mimetiska karaktärer i min studie och de representerar för sin åldersgrupp och barndom.

I denna avhandling undersöker jag alltså barnböckernas verklighet som interaktion hör till. Därför beslöt jag att använda diskursanalys och begreppet *representation* som teoretisk utgångspunkt och underökningsmetod. Jag kommer att undersöka interaktions *representationer* i mitt undersökningsmaterial. När det gäller skönlitteratur, som barnlitteratur hör till, kan man ofta se eller läsa interaktion i dialoger där karaktärerna talar med varandra. Således kommer jag att analysera t.ex. dialoger noggrant. Dessutom kan läsa-

ren ana interaktion från texten med hjälp av lilla ord som börjar meningen t.ex. när karaktären svarar till någon annan karaktär. Sådana ord kan bl. a. vara *ja*, *nä* och *äsch*.

### 3.2.2 Hermeneutiken som analysmetod

När det gäller litteraturforskningen händer analys mestadels med hjälp av läsarens eller forskarens egen tolkning. Jag håller med Nevala (1983: 131) som konstaterar att tolkningen är den känsligaste av alla metoder i fältet av litteraturforskningen. När jag analyserar mitt forskningsmaterial, tolkar jag det samtidigt också hela tiden. Fördelen med den mimetiska synen är att den tillåter mig som läsare och student gå ut ur texten och tolka mimetiska karaktärer utifrån min förra upplevelse. Allt som jag har upplevt kan tänkas vara med och påverkar när jag gör mina tolkningar.

Nikolajeva (2004: 87) fortsätter med att påminna om nackdelen eller faran som blandas med den mimetiska modellen. Det kan hända att forskare tillsätter litterära personer egenskaper som författaren inte alls har tänkt eller nämnt i texten. Jag får akta mig för att göra grundlösa tolkningar om t.ex. karaktärernas bakgrund, föräldrar osv. Nikolajeva (ibid.) föreslår att litteraturforskare kan utreda karaktärernas beteende bl.a. med deras uppväxt eller sociala bakgrund. Men det bör minnas att jag som forskare kan säkert veta någonting om karaktärernas bakgrund bara från texten eller inget alls. Allt annat är spekulat (Nikolajeva 2004: 87).

Såsom Korpi (2004: 29) konstaterar, är det inte möjligt att få absoluta eller exakta resultat från studier inom litteraturforskningen eftersom det är ingen exakt vetenskap. Tolkningen börjar från det att vi läser titeln på boken. Det är omöjligt att jämföra flera verk med varandra utan att man först har skilt tolkat dem (Nevala 1983: 131). Enligt Mikkoenen (2001: 65) sådana teorier som gäller tolkning, kallas vanligt för begreppet *hermeneutiken*. På grund av tolkningens relevans ska jag tillämpa hermeneutiken som analysmetod i denna avhandling. Hermeneutiken är en riktning i vetenskapsteori som betonar mänsklig förståelse i tolkningen av textens betydelser. Med begreppet *hermeneutiska cirkeln* avses att tolkningsprocessen händer i två skeden: ”från del till helhet och från helhet till del” (Korpi 2004: 27). Under läsningsprocessen läser man samtidigt framåt och bakåt mellan helhet och del, man förutser och funderar verkets tidigare händelser (Eagleton 1997: 101, Korpi 2004: 28).

Enligt Nikolajeva (2004: 87) måste litterära karaktärer inte bete sig konsekvent eller i enlighet med modell från psykologin. Därför känns det motstridigt när Nikolajeva (ibid.) ändå påpekar att vi som barnlitteraturläsare antar att unga fiktiva personer uppför sig enligt detta vad barnpsykologin har lärt om t.ex. barns sociala och kognitiva utveckling. Jag dock anser att denna iakttagelse är sant och sådan fälla som man lätt utfaller. Fast i den mimetiska synen betraktar man textens och verklighetens relation man ska enligt Nikolajeva (2004: 87) undvika sådan personanalys där man anser dem vara som levande individer. Litterära karaktärer har inte någon egen vilja. Nikolajeva (ibid.) föreslår att i stället kunde man fråga varför författaren valde att sin skapelse uppför sig på just detta sätt.

### 3.2.3 Robert Bales och interaktionsprocessanalys

Robert Bales var en smågruppsforskare som formulerade kodningsteknik som heter *interaktionsprocessanalys* (IPA) som man använder för att observera gruppdiskussioner. Observatörer utbildades att koda varje interaktiv funktion, *akt*, till en av tolv kategorier. En akt kunde vara t.ex. en komplett mening, skratt eller nervös rörelse. En akt är verbal eller icke-verbal kommunikation eller antydning som kan vara förstått av annan medlem som en motsvarighet till en enstaka enkel mening. En akt kan definieras vidare som kommunikation eller interaktion som är tillräckligt komplett att möjliggöra en annan person tolka akten och reagera till dess innehåll och till talaren. Bales formulerade tolv interaktionskategorier som en akt kan bli indelad i. Jag kommer att presentera kategorierna i analyskedet. Bales (1951: 32) har konstruerat dessa kategorier för att använda vid observation av små grupper. Med begreppet *smågrupp* avser Bales (ibid.) kärnan av individer som alla känner igen eller kommer ihåg varandra och är i sin tur igenkänd och ihågkommen av varandra. Enligt Bales (1951: 34) kan en interaktionsprocess' observatör utnyttja denna kategorienhet i vilken smågrupp som helst. Det är således passligt att använda också för undersökning av smågrupper i barnböcker.

## 4 ANALYS

I denna avhandling koncentrerar jag mig på social interaktion. Jag håller med när Ihrskog (2006: 34f, se också Ferelius, Kellgren och Sveningsson 2014: 10) konstaterar att den vanligaste formen av social interaktion är kommunikationen. När jag undersöker interaktion i mitt material, har jag betraktat noggrant sådana ställen, där karaktärerna kommunicerar med varandra. Enligt Ihrskog (ibid.) förutsätter kommunikationen *en dialog*, där åtminstone två personer talar med varandra. Kommunikationen fungerar på så sätt att den ena säger något och den andra besvarar vad den ena har sagt. Ihrskog (ibid.) fortsätter att det talade ordet inte är den enda delen i kommunikationen. I skönlitteratur gör man tolkningar med hjälp av själva texten. Man betraktar alla utrops-, fråge-, kommatecken och punkter. Tönläge, gester och ansiktsuttryck är väsentliga delar av kommunikation och social interaktion. Jag kan ändå inte undersöka gester eller ansiktsuttryck i denna studie eftersom mitt material är enbart skrivet. Tolknningar av gester och ansiktsuttryck skulle i detta fall vara endast spekulationer. I stället anser jag att man kan göra vissa iakttagelser och tolkningar av tonläge också från textmaterial.

### 4.1 Interaktion

Enligt Helkama, Myllyniemi och Liebkind (2010: 211) är interaktionen mellan människor socialitetens knut där sociala sidor i personligheten formar sig och där man samtidigt bygger och uppehåller socialt system; organisationer och institutioner. Helkama, Myllyniemi och Liebkind (ibid.) konstaterar att man egentligen alltid studerar interaktion när man gör socialpsykologisk forskning.

Socialkonstruktionism är en av socialpsykologins vetenskapsgrenar. I socialkonstruktionismen ses människan som en social varelse. Människan föds till en viss kultur och lär dess språk. Konstruktionisterna anser att världen byggs i sinnet och sinnet i sig är en produkt av social interaktion. Helkama, Myllyniemi och Liebkind (2010: 69) fortsätter att diskursanalys representerar på bästa sätt socialkonstruktionism (på 1990-talet). Jag genomför en litteraturanalys med hjälp av diskursanalys.

Vygotskij representerar socialkonstruktionism. Enligt Vygotskij är språket tänkandets sociala verktyg. Med detta betyder Vygotskij att språket och det utvecklande tänkandet utformas i mindre perspektiv mellan barn och förälder och i större perspektiv mellan individ och kultur (samhälle). Individuella, kulturella och samhällsliga aspekter färgar och bearbetar hela tiden vårt tänkande (Partanen 2007: 35).

Enligt Saaristo och Jokinen (2004: 14) definierades det ett eget och nytt forskningsobjekt för sociologin i slutet av 1800-talet. Detta objekt heter *det sociala* och med detta begrepp kan man syfta på t.ex. sociala band, social verksamhet och interaktion. Interaktion som ett fenomen är intressant och vettigt att undersöka därför att där det finns liv finns det nästan alltid också interaktion. När det gäller möte och interaktion med andra människor, konstaterar Saaristo och Jokinen (2004: 55) att vi brukar ha på förhand olika förväntningar, vissa antaganden och en normativ ordning på vår vardag.

Ihrskog (2006: 34f, se också Ferelius, Kellgren och Sveningsson 2014: 10) konstaterar att till den lyckade kommunikationen hör att alla deltagarna är på likadan semantisk nivå. Med detta avser Ferelius, Kellgren och Sveningsson (ibid.) att alla deltagarna förstår att ordet ”fin” inte betyder ”ful”. På detta sätt förhindras det missförstånd mellan deltagarna.

Jag anser att Bales' IPA och dess kategorier formar lämplig forskningsmetod för min interaktionsstudie. Således ska jag utnyttja och anpassa den relativt fritt och löst i min interaktionsanalys. Vid materialklassificering hade jag några svårigheter att begränsa begreppet *interaktion* till lämpliga och relevanta kategorier. På grund av omfattande och mångsidigt forskningsmaterial bestämde jag mig att utdela iakttagelser av interaktionen under tre rubriker i denna analysdel: *positiv interaktion*, *negativ interaktion* och *neutral interaktion*. I samband med dessa rubriker har jag sedan enligt Bales' teori kategoriserat vidare interaktionsakter från forskningsmaterialet.

Kategorierna i Bales' IPA har formulerats enligt individers reaktioner i en smågrupp. Akter eller reaktioner kan vara sådana som 1.verkar vara vänlig, 2.visar minskning av spänning, 3.håller med, 4.ger förslag, 5.ger åsikt, 6.ger information, 7.frågar efter

information, 8.frågar efter åsikter, 9.frågar efter förslag, 10.håller inte med, 11.visar spänning och 12.verkar vara ovänlig. (Bales 1951: 9, se också Leväniemi 1997: 14–16; Helkama, Myllyniemi och Liebkind 2010: 216f.)

Enligt Bales' teori delades dessa tolv kategorier i fyra områden som heter *positivt socio-emotionellt område*, *negativt socio-emotionellt område*, *aktivt uppgiftsområde* och *beroende uppgiftsområde*. Till det positiva socio-emotionella området hör akter som bevisar bl.a. solidaritet och enighet. I det negativa socio-emotionella området håller inte den observerade med annan/andra deltagare och protesterar mot aktion. I det aktiva uppgiftsområdet föreslås, uttrycks åsikter och riktas diskussion till något. Den observerade ber om förslag, frågar efter åsikt eller ber om att rikta diskussionen till något i det beroende uppgiftsområdet. (Helkama, Myllyniemi och Liebkind 2010: 216f).

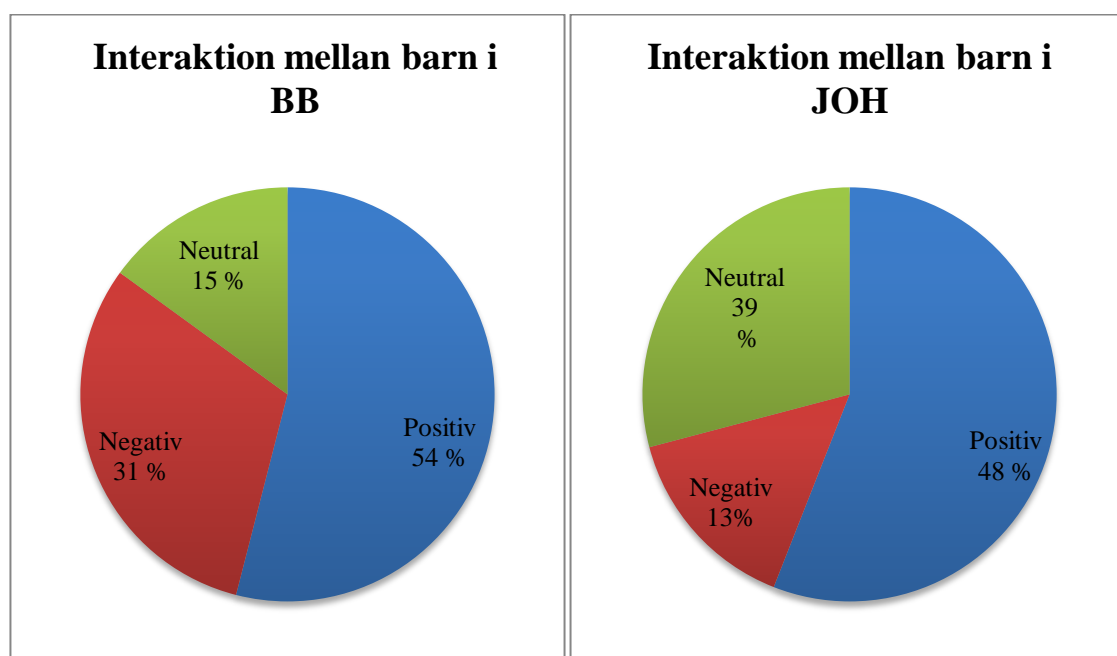
I alla följande exempel i analysen har *akter från positivt socioemotionellt område kursiverats* och **negativt socioemotionellt områdes anges med fet stil**. Neutrala akter från aktivt uppgiftsområde har kursiverats och understrukits medan akter som hör till beroende uppgiftsområde har understrukits. För att vara tydlig har jag markerat aktyperna på samma sätt med olika stilmedel alltid i texten före eller efter exemplet.

Mitt begränsningssätt i interaktionsexempel baserar sig på läsvänlighet och det att studiens läsare ska förstå mina iakttagelser så bra som möjligt med hjälp av själva boktexterna. Därför finns det med kompletta dialoger eller scener med dialoger och kompletterande meningar. Interaktionsexempel är sammanlagt nitton (19) stycken i denna första del av analysen. Dialogerna och scenerna har jag begränsat på semantiska grunder. Alla exempel är sådana som börjar på en stor bokstav och slutar på en punkt, ett utropstecken eller på ett frågetecken. Det ska finnas minst två repliker i varje dialog för att man överhuvudtaget ska kunna nämna avsnittet med begreppet *dialog*. Meningen är att alla internationstyper och -kategorier har åtminstone ett exempel från båda bokserier för att analysen vore tillräckligt omfattande och att jag kunde jämföra bokserierna med varandra.

Under närmare genomläsningen av forskningsmaterialet lade jag märke till att författarinnornas sätt att skriva och uttrycka sig inverkar (också) på min analys om



forskningsmaterial och denna studies resultat. Det är nämligen ofta så att barnen i Bullerbyn bara berättas göra något eller besluta att göra något. Sådana ställen har alltså skrivits utan dialoger. Lindgren har med andra ord inte nämnt ledarfigur, beslutprocess eller möjliga konflikter i sådana fall. Det är ett faktum som jag som forskare bara måste acceptera. Wolff-Brandt har också använt ibland samma metod i sin bokserie om familjen Johansson.



**FIGURER 1 och 2.** Hur ofta framkommer det positiv interaktion, negativ interaktion och neutral interaktion i Barn i Bullerbyn - bokserien (*BB i tabell och i text*) och i bokserien som berättar om familjen Johansson (*JOH i tabell och i text*).

Mängden av positiv interaktion om alla olika interaktionsformer i BB är 54 procent och i JOH 48 procent. Grovt taget innefattar positiv interaktion ungefär hälften av alla interaktionsfallen både i BB och i JOH. 31 procent är mängden av negativ interaktion i BB och 13 procent i JOH. Mängden av neutral interaktion är 15 procent i BB och 39 procent i JOH. BB innehåller 6 böcker och JOH innehåller 3 böcker. Antal sidor är större i BB än i JOH. Detta faktum kan inverka på andelar av olika interaktionstyperna. Jag ska ändå inte koncentrera mig djupare på mängden av interaktion utan på kvalitet hos interaktionen och dess natur. Följaktligen anser jag att det inte är relevant att rapportera brett om skillnader i antal sidor mellan bokserierna eller numeriska andelar.

I skönlitteraturanalys är själva texten ett viktigt verktyg. Alla utrops-, fråge-, kommatecken och punkter är nyttiga vid analys- och tolkningsskede. Om det finns t.ex. tre kommatecken i en rad efter en mening eller mellan meningar, kan det markera en paus. Pausen kan vara tidsbrott i en berättelse eller brott i karaktärens tankar. Karaktärens resonemang eller någon lista kan framkomma i text i form av tre kommatecken. Jag iakttar också verb och adverb som författarinnorna Lindgren och Wolff-Brandt har valt att använda i sina böcker. Exempel på adverb som underlättar min undersökning är följande: ”sa Fia *argt*”, ”sa Lasse *vresigt*”.

#### 4.1.1 Positiv interaktion

Begreppet *positiv interaktion* betyder i materialet att man reagerar med snällt och/eller med ett sakligt svar på det en annan karaktär har sagt. Under denna rubrik har jag valt sju (7) interaktionsexempel m. a. o. kompletta dialoger, som kan fortsätta med hjälp av att alla deltagare svarar eller reagerar uppriktigt, snällt, inspirerande eller ivrigt på varandra i stället för att gnälla eller tiga. Meningen är att presentera på vilka olika sätt förekommer positiv interaktion i mitt forskningsmaterial och på hurdant sätt interaktionen hålls positiv.

En av Bales fyra kategorier är *positivt socio- emotionellt område*. Till denna kategori hör akter som 1.) verkar vara vänlig, lyfter andras status, ger hjälp, belönar 2.) visar minskning av spänning, skojar, skrattar, visar tillfredställelse 3.) håller med, visar passiv accepterande, förstår, lyder. Sådan närmare kategorisering av interaktionsakterna hjälper att känna tydligare igen positiv interaktion från skriven text. Det är fråga om positiv interaktion i materialet om det finns minst två akter från positivt socio- emotionellt område i en interaktionssituation. Detta beslut möjliggör interaktionsdeltagare, alltså karaktärerna, få ”en chans” att vara positiv eller tillåta det positiva fortsätta i interaktionen.

Analysen visar att kännetecknen för positiv interaktion är gott humör, jakande ord, ett direkt och hövligt svar efter en fråga eller en idé. Viktigaste är att ingen blir sur, arg eller ledsen i exempel av positiv interaktion. Trots allt håller barn med varandra i följande exempel.

## Exempel 1 (BB)

En gång läste Lasse i tidningen att i Stockholm hade dom Barnens Dag. Och då sa Lasse att vi skulle göra Barnens Dag i Bullerbyn också.

- *Vi ska göra Barnens Dag åt Kerstin*, sa Lasse.
- Hur då? sa Olle. Hur gör man Barnens Dag?
- *Man gör en massa roligheter*, sa Lasse.
- *Om vi gör roligheter åt Kerstin en hel dag, så kanske hon kan låta bli att hänga efter oss alla dom dagarna, när vi vill vara ifred och leka.*

## Exempel 2 (JOH)

- *Hon sover säkert*, sa Fia. *Vi kan laga morgonmål själva. Jag kan koka ägg.*
- Kan du det?
- *Det är klart jag kan*, sa hon, *jag har sett hundramiljoner gånger hur mamma gör.*
- Så där ska man ju inte göra, sa jag, nu har du haft sönder dem, och det är fullt med skal i kastrullen.
- *Oj då*, sa hon, *jag glömde vattnet. Jag vet, vi kan sila äggen genom spagettisilen.*

Dessa två textavsnitt är med i analysen därför att jag ville presentera och jämföra båda bokserier här i början. I båda exempel är det fråga om positiv interaktion som går framåt med ”en fråga, ett svar”-princip. Deltagarna reagerar med svar till varandra och *uttrycker sig på vänligt sätt*. Det finns inga utropstecken i dessa exempel. Läsaren kan iaktta att karaktärerna frågar något av någon eftersom några frågetecken finns med i exemplen. Interaktionen är positiv i exemplen eftersom den karaktär som frågar, får också ett direkt svar. Således kan diskussionen fortsätta.

I exemplet från BB (1) finns det positiv interaktion därför att Olle inte avfärdar Lasses förslag med negation utan hans reaktion *verkar vara vänlig* när han vill veta mera om Lasses idé: ”Hur då, sa Olle. Hur gör man Barnens dag?” Som vi ser får Olle sitt svar när Lasse börjar snällt förklara, hur man gör. Lasse ställer sig inte elakt mot Olle för hans fråga. Enligt Bales teori innehåller detta exempel akter som hör till *positivt socio-emotionellt område* och beroende uppgiftsområde.

I exemplet från JOH (2) hittar Fia på att hon kan koka ägg. Malin undrar om Fia verkligen kan koka ägg. Hon förnekar inte Fias kunskaper utan i stället frågar sakligt om dem. Fia svarar *snällt* och stolt: ”*Det är klart jag kan.*” Fias äggkokande misslyckas och Malin *ger henne bedömning*. Fia ger ändå inte upp. I stället är hon påhittig och börjar sila äggen genom spagettisilen”. Alla Fias akter i exempel (2) hör till *positivt*

*socio- emotionellt område* och Malins första akt i exempel (2) hör till beroende uppgiftsområde och andra akt ingår i aktivt uppgiftsområde.

### Exempel 3 (BB)

- *Jag ser ingenting*, sa Britta som kikade först. *Dom är inte där.*
  - *Det skulle inte förvåna mej om dom har lagt sej och somnat från alltihop*, sa Anna.
  - *Jo, det var mej ena sköna nyårsvakare*, sa jag. – *Kom så går vi in och tar en av Lasses ryska smällare och väcker dom med.*
  - *Dom uslingarna har gömt sej här på vinden*, skrek Anna.
  - *Det var då det märkvärdigaste*, sa Britta.
  - **Vänta bara tills jag får tag i Lasse, sa Britta. Då ska jag klå honom så att han minns det.**
  - *Ja gör det för all del, hörde vi Lasses röst säga högt över våra huvuden.*
- Och där uppe på bjälkarna under taket stod Lasse och Bosse och Olle. Vi blev så arga så.
- *Hur går det med er gamla skräpvaka*, sa Lasse.
  - *Jo tack*, sa vi. *Vi ska just börja stöpa bly för att se vad som ska hända nästa år.*
- Då blev dem nyfikna ska säga. Dom följde med in i mitt rum och beslöt dom att flytta över sin vaka till oss.

I detta exempel (3) går diskussionen framåt med hjälp av att deltagarna reagerar på varandra. Interaktionen börjar när Britta meddelar att hon inte kan se pojkarna. Anna ger sin åsikt att hon inte skulle vara förvånad om pojkarna hade somnat. Den positiva interaktionen uppehålls när Lisa reagerar med jakande ord ”jo” till Annas tanke. Britta **verkar vara ovänlig** och arg, när hon hotar klå Lasse när hon får tag i honom. Lasse hör det här hotet och är lite retande men reagerar positivt: ”Jo, för all del”.

I slutet av exemplet (3) frågar Lasse med fult ord hur flickornas nyårsvaka går. Flickorna bryr sig inte om ordet ”skräpvaka” utan verkar vara vänliga och svarar till Lasse med jakande ord ”jo, tack (- - -) vi ska just börja stöpa bly”. Exemplet (3) innehåller akter från alla fyra områden i Bales’ teori: positivt och **negativt** socio-emotionellt och aktivt och beroende uppgiftsområde. Barns interaktion har ändå en positiv ton i exemplet (3) tack vare att barn i Bullerbyn känner varandra så bra att de redan vet hur och när andra skämtar och när de menar sina ord på allvar.

### Exempel 4 (BB)

- *I morron ska vi läsa om nötkreaturen. Det blir skojigt. Då ska jag ta med mej tjuren.* Då skrattade Olle så att han fick hicka.
  - *Fast det blir förstås lite trångt att ha honom bredvid bänken*, sa Lasse.
  - *Ja, för tänk när vi ska börja läsa om krokodilen*, sa Anna.
- Då gav Olle till ett riktigt tjut av skratt och kunde nätt och jämnt pipa fram:
- *Då ska jag ta med mej en krokodil!*

I exemplet (4) är interaktionen positiv eftersom barn har roligt tillsammans och de skojar och skrattar åt varandras roliga berättelser och idéer. Anna är med i diskussionen

och i sin tur *roar* andra med idéer om krokodilen. Hennes, Olles och Lasses akter *verkar vara vänliga* och ingår i *positivt socio- emotionellt område*.

Exempel 5 (BB)

- Var det du, Lasse, som gjorde't, sa han till Lasse.
- Och då berättade vi, att vi hade varit inne hos honom allihop. Och Olle skrattade ännu mer, när han hörde vad han hade sagt i sömnen. Han var så glad han hoppade. Och då sa han:
- *Det är egentligen inte så svårt att dra ut tänder.*
- *Nä, inte under bedövning, sa Lasse*

Exemplet (5) börjar med Olles informationsfrågende akt som hör till beroende socio-emotionellt område. Andra barn i Bullerbyn meddelar att de alla var med i Olles löststandsoperation. Denna information som en akt hör till aktivt uppgiftsområde. I exemplet (5) är interaktionen positiv, fast Lasses replik börjar med ordet "nä". Detta exempel (5) tog jag med till analysen för att visa hur intressant, omvänt sätt negationen "nä" använts i det. Det finns nämligen negation redan i Olles replik som *visar tillfredsställelse* och Lasse *håller med*. Olles sista och Lasses enda repliken i exemplet (5) ingår i *positivt uppgiftsområde*.

Exempel 6 (JOH)

- *Hej, sa Fia, och landade på gräset framför Julias fötter.*
- *Där ser du, sa jag åt Julia, tror du nu?*
- *Att du vågar, sa Julia åt Fia, är du inte rädd?*
- *Jag är inte rädd för någonting i hela världen, sa Fia, inte ens för tjuvar, banditer och de farligaste krokodilerna som finns.* Hon gjorde sin allra värsta monstermin och försökte skrämma Julia med den.
- *Du är lika tokig som min lillasyster, sa Julia.*
- Har du en lillasyster, frågade Fia, var är hon någonstans?
- *Hon är hemma, sa Julia, hon har trädgårdsarrest.*
- Vad är det för någonting?
- *Hon får inte gå bort från trädgård för hon försökte få pappas portfölj att flytta i badkaret, sa Julia. Alla viktiga papper blev våta och nu hänger de på tork ute på strecket.*
- *Det låter roligt, dit sticker jag, sa Fia och for iväg snabbt som blixten. (- - -)*

Julia och Fia träffar varandra för första gången i exemplet (6). Fia *hälsar* Julia och Malin *vänligt* som man brukar göra när man möter människor. I stället för att hälsa tillbaka, *skojar* Malin: "Där ser du - tror du nu?" Hon pekar på det att Fia skulle vara en apa. Malins replik är en akt som i början *skojar* och i slutet frågar efter åsikt. Meningen i fråga innehåller alltså akter från två Bales' områden: *positivt socio- emotionellt område* och beroende uppgiftsområde. Julia hälsar varken Fia tillbaka eller svarar direkt till Malin. I stället blir hon förvånad och belönar Fia som är modig och låter interaktionen fortsätta med en ny fråga: "Att du vågar (- - -) är du inte rädd?" Fia snäser inte utan *snällt svarar* att hon inte fruktar någonting och försöker skrämma Julia med

sin monstermin. Julia *skojar* att hennes lillasyster och Fia är lika tokiga. Fia blir intresserad av lillasyster och frågar var hon är. Julia *svarar sakligt* att hon är på trädgårdsarrest. Fia vill veta vad trädgårdsarrest betyder och hon får också *ett snällt svar*. Fia *visar tillfredställelse*, blir glad och bestämmer sig för att gå hälsa Julias lillasyster. Detta exempel innehåller akter från positivt socio- emotionellt område och neutralt beroende uppgiftsområde. Exemplet (6) är ett bra exempel av situation där positiv interaktion går framåt med ”en fråga, ett svar” -princip.

#### Exempel 7 (JOH)

- *Kom in i mitt rum*, bad Fia, då vi hade tvättat oss. Jag tog dynan med mig och kröp in i hennes sängalkov. Vi drog för gardinerna för att få vara riktigt ifred.
  - *Tänk att vi har en hund*, sa Fia. Är det inte konstigt, så länge som vi har önskat oss en?
  - *Jo*, sa jag. Men vad skall han heta? Vi har alldeles glömt att ge honom ett namn. Vi funderade länge och väl.
  - *Tänk om han skulle heta Johansson*, föreslog Fia.
  - Johansson? Inte kan väl en hund heta Johansson heller.
  - Varför inte det? Vi heter ju Johansson.
- Fia är nog inte riktigt klok ibland. Vi fortsatte att fundera. (- - -)
- *Han är så rufsig och söt*, sa jag. *Det måste vara ett namn som passar precis.*
  - *Nu vet jag*, ropade Fia. *Han ska heta Rufs.*
- Det var ett bra namn.

I exemplet (7) finns interaktionen mellan raderna. Fia *är vänlig* och ber att Malin skulle komma in i sitt rum. Wolff-Brandt har bestämt att yttra Malins samtycke till Fias begäran i själva berättelsen utan replik. I materialet finns sådana fall där kommunikationssituationer fortsätter utan dialog. Dessa textavsnitt är som inträde i dagbok, som jagberättaren har skrivit. Meningen ”Jag tog dynan med mig och kröp in i hennes sängalkov” är ett exempel om sådant dagboksinträde. Fast sådana meningar är inte repliker i dialog har jag räknat dem till positiv/negativ/neutral interaktion om man kan läsa ett tydligt svar i dem. Systrarna försöker att hitta på ett namn för deras nya hundvalp. Fia undrar ivrigt att de verkligen har en hundvalp som hon med Malin så länge har önskat. ”Är det inte konstigt (- - -)?”, frågar Fia efter åsikt och Malin *håller med* genom att svara på jakande sätt ”Jo, (- - -) men vad skall han heta?” Flickorna börjar fundera och hitta på lämpliga hundnamn. Malin tycker att namn måste vara sådant som skulle passa för deras hund som är rufsig och söt. Fia lyssnar uppmärksamt sin syster och reagerar snabbt och ivrigt med ett *hjälpande svar*: ”Han ska heta Rufs”. Vi kan läsa Malins positiva reaktion från sista meningen, som inte är en replik: ”Det var ett bra namn.” Således är interaktionen positiv. Exemplet (7) innehåller akter från *positivt socio- emotionellt område* och neutralt beroende uppgiftsområde.

Exemplen ovan visar att positiv interaktion mellan barn i båda bokserier går mestadels framåt med ”en fråga, ett svar”-princip eller så att man reagerar ivrigt och inspirerande till annans glädje eller förslag. Huvudsaken i positiva interaktionsexempel är att man inte avfärdar eller retar varandra så att någon skulle bli arg, sur eller ledsen. För den positiva interaktionen är det också relevant att barn inte tigger framför annan interaktionsdeltagare utan tillåter interaktionen fortsätta i form av någon akt, exempelvis svar eller annan reaktion.

#### 4.1.2 Negativ interaktion

Med begreppet *negativ interaktion* avser jag i denna avhandling det att man inte alls reagerar eller svarar till den ena eller man svarar med negation ”nej” eller ”inte”. Exempelvis meningen ”jag brydde mig inte om” i materialet markerar att det är fråga om negativ interaktion. Arg tónläge kan ibland anknyta till negativ interaktion. Sådant tónläge kan informera att ”det angår inte dig” eller det kan stå i dialogen att ”vi berättar inte”. Man kan ana sådant tónläge t.ex. med hjälp av utropstecken i slutet av repliken. Fall av negativ interaktion kan innehålla eller leda till en konflikt mellan deltagarna. I båda bokserier bilägger barn sådana tvister eller låter tvisten vara genom att lämna den bakom sig.

Den andra av Bales’ kategorier heter *negativt socio- emotionellt område*. Till denna kategori hör akter som 10.) inte håller med, visar passiv bekämpning, formalitet, håller inne hjälp 11.) visar spänning, frågar om hjälp, återkallar ute om fältet, kritiserar andra, skyddar eller hävdar själv och 12.) verkar vara ovänlig. Jag har satt kategorierna i samma ordning som Bales.

Det är fråga om negativ interaktion om det finns minst en akt från negativt socio- emotionellt område i en interaktionssituation. Jag bestämde så för att även en enda negativ akt räcker att avsluta interaktionssituationen i materialet. I följande fyra (4) exempel markerar negativa akter dessutom barns gemensamma tvister som börjar på grund av att karaktären blir sårad eller någon anmärker någon annan. Analysen visar att i negativ interaktion är det mestadels fråga om motsatsen till positiv interaktion. Kännetecknande för negativ interaktion är exempelvis det att dialog eller samspel inte kan fortsätta. Orsaker till detta är att någon deltagare blir sur, arg, irriterad, frustrerad eller sårad av an-

nans elaka ord eller fult sätt att uttrycka sig. Ett av de viktigaste forskningsresultaten är att barn inte någonsin är aggressiva eller våldsamma mot varandra.

#### Exempel 8 (BB)

Lasse nästan grät men inte riktigt.

- Tänk, om du hade kommit hem och varit drunken, sa Bosse.
- **Det heter inte "drunken" din dummig**, sa Lasse vresigt.

I exemplet (8) börjar interaktionen med Bosses fråga efter Lasses åsikt. Lasse är något av en hårklyvare när han klandrar Bosse när han säger ordet "drunken" fel. Lasse **håller** således **inte med** Bosse. Han också kallar Bosse för dummig. Detta textavsnitt (8) innehåller akter från både neutralt beroende uppgiftsområde och **negativt socio-emotionellt område**. Således är interaktionen negativ.

#### Exempel 9 (BB)

Vi hade hoppa hage kvällen innan, och då

Britta och Anna sa att jag trampade på strecket, när jag absolut inte trampade på strecket.

- **Om ni är så orättvisa, så vill jag inte vara med och hoppa hage**, sa jag.
- **För all del**, sa Britta. **Du slipper så gärna**.
- **Ja, inte må du tro att nån krusar dej**, sa Anna.

Och då gick jag hem. Men Britta och Anna fortsatte att hoppa hage en lång stund.

Exemplet (9) är ett tydligt fall av negativ interaktion, för att Anna, Britta och Lisa börjar bråka när de hoppar hage. Systrarna Britta och Anna tycker att Lisa trampar på strecket men Lisa **håller inte med**. Lisa blir sur och uppger att hon inte vill vara med och hoppa. Anna och Britta tycks inte bry sig om fast Lisa bestämmer att sluta. "För all del (- - -). Du slipper så gärna", svarar Britta och **visar passiv bekämpning**. "Ja, inte må du tro att nån krusar dej", fortsätter Anna och **verkar vara ovänlig**. Så går Lisa hem medan systrarna bara fortsätter att hoppa hage. Flickorna nämner inte varandra eller skriker åt varandra. Situationen har ändå klart negativt ton eftersom exemplets alla repliker och akter innehåller i **negativt socio-emotionellt område**.

#### Exempel 10 (BB)

Vi fick känna på Olles lösa tand allihop.

- Den där kan jag knipsa bort åt dej som ingenting, sa Bosse.

- **Du knipsar inte dit**, sa Olle.

- Äsch, inte ska du vara ledsen för en lös tand, det är väl ingenting, sa jag.

- Jag vet vad vi ska göra, sa Lasse. Du binder en björntråd när vi kommer hem, och binder vi fast andra ändan vid staketet, och så tar jag och värmer ett järnspett, så att det blir alldeles glödhet, och så stryker jag till med spettet rakt framför näsan på dej. Då blir du så rädd så du hoppar baklänges, och då ryker tanden ut.

- **Jag ska ge dej för järnspett**, sa Olle ilsket. Han tyckte inte alls det var något bra förslag.

Anna försökte trösta honom. Hon sa:

- Äsch, Fröken kanske har glömt din tand i morron.



Olle **håller inte alls med** när andra barn i Bullerbyn börjar föreslå hur Olle kunde bli av med sin lösa tand i exemplet (10). Bosse föreslår att han kan knipsa bort Olles tand som ingenting men Olle **håller inte med**. Interaktionen mellan Bosse och Olle får inte fortsätta eftersom Bosse säger ingenting mer. Lisa dämpar Olles oro och uttrycker sin åsikt att det är bara fråga om en lös tand. Negativ interaktion framkommer när Olle svarar ingenting till Lisa. Lasse i sin tur föreslår att de skulle lösa tanden med hjälp av björntråd, staket och hett järnspett. Olle **håller nu inte heller med** Lasse och blir arg för honom och snäser: ”Jag ska ge dej för järnspett”. Anna försöker trösta och hjälpa Olle och säger att deras lärarinna kanske har glömt Olles tand och inte frågar efter den i skolan i morgon. Interaktionen är negativ för att Olle svarar ingenting. Akter från **negativt socio- emotionellt område** och neutralt aktivt uppgiftsområde ingår i detta exempel (10).

Exempel 11 (JOH)

Fia har skrivit: Kom och tita! Världens enda indiska miniko. 50 cent titen.

– Är den inte fin, sa Fia. Den här sätter jag ute vid porten nästa gång jag hör kon i garderoben. Då kan alla på Krukbacken komma och lyssna och sedan blir jag rik som ett troll. Jess. Fia skuttade omkring, så glad blev hon när hon tänkte på alla pengar hon skulle förtjäna.

– **Titta skrevs med två t:n**, sa jag, **och tänk om där inte är någon ko. Du har skrivit på skylten att man ska få se kon, men det går ju inte när den har låst in sig. Det är att lura folk.**

– **Det är det inte alls**, sa Fia. Det är mera spännande om man bara hör den. Då kan man tänka sig hur farlig den ser ut.

”Är den inte fin”, frågar Fia efter Malins åsikt och presenterar stolt sin skylt som borde locka människor att komma att titta en indisk miniko, som bor i garderoben hos Johanssons. Malin **håller varken med** eller är så ivrig utan **kritiserar Fia** för att hon har skrivit skylten fel. Hon också påminner Fia att det är att fuska folk om de inte får sedan heller se minikon som har låst in sig till garderoben. ”Det är inte alls”, säger Fia **och håller inte med** Malin. I stället litar Fia på fantasins makt och tycker att det skulle vara bara mera spännande om man hör världens enda indiska miniko i stället för att se den. Jag tycker att skillnaden i inbillningsförmåga mellan yngre och äldre syskonen framkommer underbart i detta exempel (11). När två år äldre Malin koncentrerar sig på skrivfel, synsinne och verklighet, är lillasyster Fia verkligen mer intresserad av att tänka sig hur farlig ser en indisk miniko ut. Sådan skillnad framkommer i mitt forskningsmaterial som negativ interaktion. Systrarnas konflikt innehåller akter från **negativt socio- emotionellt område** och neutralt beroende uppgiftsområde.

Negativ interaktion formar en motsats till positiv interaktion. Enligt materialet räcker en akt från negativt socio- emotionellt område för att avsluta en interaktionssituation mellan barn. Kännetecknande för negativ interaktions exempel är att någon karaktär tigger, blir sårad eller arg av annan karaktärs elaka ord. I BB och i JOH går negativa interaktionssituationer vanligtvis framåt när olika åsikter följer varandra. Karaktärerna brukar inte hålla med annan karaktär i exempel av negativ interaktion.

#### 4.1.3 Konflikter med olika lösningssätt

Förutom tvister i avsnitt 4.1.2. förekommer också sådana konfliktsituationer vars utgång barn inte själva kan påverka. Jag har klassificerat dessa konflikter till tre olika kategorier på grund av hur de löses. Det finns sådana konfliktsituationer mellan barn som A) avbryts av en slump, B) en vuxen måste avbryta och C) vars lösningssätt har berättats utan dialog.

**Tabell 1** Olika lösningssätt för konfliktsituationer i BB och i JOH

Konflikter	BB		JOH	
	n	%	n	%
Utan dialog	2	33,33	3	44
Avslutas av en slump	2	33,33	2	28
En vuxen måste avbryta	2	33,33	2	28
<b>Totalt</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Tabellen visar hur många gånger olika lösningssätt som förekommer i materialet. Nedan presenterar jag exempel på dessa lösningssätt med hjälp av textavsnitt.

##### 4.1.3.1. Konflikter som avslutas av en slump

#### Exempel 12 (BB)

Lasse och Bosse törs ta i kräftor hur som helst, men det törs jag inte.

Bosse släppte en kräfta i sjön igen.

– **Är du inte klok**, skrek Lasse. **Sitter du och kastar kräftorna i sjön?**

– *Hon såg så lessen ut på ögona*, sa Bosse.

– **Vad du är dum**, sa Lasse. Nu pilar hon förstås omkring och skvallrar för alla dom andra kräftorna i sjön, och så får vi inga fler kräftor i år. **Vad skulle du släppa i henne för?**

– *Hon såg så lessen ut på ögona*, sa Bosse igen.

Men just då mötte vi den andra båten, och vi skrek till Olle och Britta och Anna:

– Har ni fått mycket kräftor?

– Hela båten full nästan, skrek Olle.

Lasse **verkar vara ovänlig** och blir arg på sin bror Bosse när han släpper en kräfta tillbaka i sjön. Bosse försvarar sig och svarar bara att kräftan såg ledsen ut. ”Vad du är dum” fortsätter Lasse att **skälla ut** Bosse och är helt säkert att nu börjar den kräftan skvallra för alla andra kräftorna och de blir utan kräftor. Bosse bryr sig inte mycket om vad Lasse säger utan bara upprepar sig. Bosse ids inte blir arg eller ledsen till Lasse. Således kan inte den negativa interaktionen fortsätta. Interaktionen tycks inte vara positiv heller för att pojkarna **inte håller med** varandra. I exemplet (12) är det fråga om neutral kommunikationssituation som är avsluten av en slump. Läsaren får aldrig veta vad skulle ha hänt om syskonen inte hade mött den andra båten. Lasses akter som försöker forma en konflikt mellan bröderna hör till **negativt socio- emotionellt område**. Bosses akter är åsiktsgivande och hör till aktivt uppgiftsområde. Akterna efter den avbrytande slumpen hör till beroende och aktivt uppgiftsområde, när systrarna frågar efter information och Olle ger information.

#### Exempel 13 (JOH)

En vecka senare hände det jag har varit rädd för hela tiden. Att någon skulle reta mej för min tandställning. Ingen av mina gamla skolkompisar hade gjort det, men så fick vi en ny pojke i klassen. En jättestor pojke med snaggat hår. Mårten Bäckström heter han.

– Jag kallas för Klodden, var det första han sa då han kom till vår skolgård. Jag kallas för Klodden för jag klår upp vem jag vill. Är det förstått?

Vi tittade alla på honom och undrade om han var riktigt klok. (- - -) Klodden hade bara gått några dagar i vår skola då han lyckades förstöra vårt fotbollslag så att vi flickor inte fick vara med längre.

– Vi vill inte ha några skitfior med i vårt lag, sa han. Gå ni och lek med era fåniga dockor och låt oss vara i fred. (- - -) Men en som inte ens Klodden rådde på var Fia. Hon ställde sig framför honom med armarna i sidorna och var så arg att det fräste om henne.

– Vem är det du kallar för skitfia, din pösmunk, sa hon.

– Dig till exempel, sa Klodden och petade till henne lite.

– **Våga inte röra mig din, din...** Fia försökte hitta på något riktigt fullt. **Din fisgås, sa hon och grinade glatt. Du är den fisigaste gås jag nånsin sett**, sa hon. Då blev Klodden arg. Han försökte få tag i Fia, men hon var alldeles för snabb för honom.

– Alla vet ju att Mårten är en gås, ropade Fia när hon sprang undan Klodden, och du är en riktig fisgås. Om man sätter smör på ditt huvud blir du en jättesmörgåsfis. Hähä. (- - -)

De jagade varandra runt den stora eken som står mitt på skolgården. Plötsligt snavade Fia och Klodden skulle drämma till henne.

– **Rör inte min lillasyster**, skrek jag åt Klodden.

– **Du ska inte blanda dig i det här, ditt vandrande skrotupplag**, sa Klodden hånfullt åt mig. Jag, ett vandrande skrotupplag. Jag blev så paff, att jag inte fick ett ord ur mig. Vad menade han riktigt.

– Fastnade tungan i järnskrotet, sa Klodden försmädligt, samtidigt som han vred om armen på Fia.

Till all lycka ringde det in just då, så han släppte Fia och lät henne springa sin väg.

Textavsnittet (13) är ett exempel på alltför vanligt fenomen i skolans vardag, mobbning. Malin är rädd för att någon ska reta henne för hennes tandställning i skolan. Denna information får läsaren i form av dagboksinträde. Mårten Bäckström är en ny pojke i Malins klass som verkar **vara ovänlig** och ger information till sina skolkamrater att han

heter Klodden för att han klår vem som han vill. Under sina första dagar i sin nya skola förstör Klodden barns fotbollslag när han inte tillåter flickorna eller ”skitfior” vara med i laget. Klodden tar med andra pojkar för att stöda sig själv när han *ger sin åsikt* att ”vi” inte vill flickorna med. Andra pojkar förvånar men vågar inte säga någonting. Denna akt är ett s.k. dagboksinträde och **visar passiv bekämpning**. Fia är ändå inte ens rädd för Klodden. Hon *frågar efter information* och *ger sin åsikt* att Klodden själv är ”pösmunk” och ”fisgås”. Klodden **håller inte alls med** Fia, blir riktigt arg och jagar henne. Fia faller på marken, Klodden försöker slå henne men Malin hinner ingripa och förbjuder Klodden att röra Fia. Klodden ger inte upp utan *ger information* att Malin inte ska ingripa i situationen och **verkar vara ovänlig** när han kallar Malin för ”vandrande skrotupplag”. Malin blir förvånad och tystar helt och hållet. Klodden fortsätter att reta systrarna. Skolans klocka ringer just då så en slump avbryter konflikten. Interaktionen i exemplet (13) är negativ för att det gäller mobbning. Akter i exemplet (13) är från neutrala *aktivt* och *beroende* uppgiftsområde och **negativt socio- emotionellt område**.

#### 4.1.3.2 Konflikter som en vuxen måste avbryta

##### Exempel 14 (BB)

Vi satt omkring den elden allihop, och vi tog fram våra termosflaskor med varm choklad och drack och åt smörgåsar till.

Och Lasse sa:

– *Jag hör hur trollen tassar omkring därinne mellan träden.*

Anna och jag blev så rädda. Fast Anna sa:

– **Äsch, det finns inga troll.**

*Men vi hörde inget, och det sa vi till Lasse.*

– **Nä, för dom har så ludna fötter**, sa Lasse. *Dom smyger så tyst och dom står bakom träden och stirrar på oss.*

– **Äsch, det gör dom visst inte..** sa jag och flyttade mej lite närmare Anna.

– *Jo då, sa Lasse. Hela skogen är full av trollögon, som stirrar på oss just nu. Men dom törs inte komma hit, för dom är rädda för vår eld.*

*Då sa pappa att Lasse skulle låta bli sitta och smälla i småflickorna sånt som inte var sant.*

I detta exempel (14) tvistar Lasse, Anna och Lisa om det finns troll. Lasse börjar med *den informationsgivande akten* och berättar att han hör hur trollen går omkring i skogen. Anna **håller inte med** och *ger sin åsikt* att det inte finns några troll. Flickorna *informerar* i sin tur Lasse att de hör ingenting. Lasse *förklarar* att troll kan smyga så tyst med hjälp av ludna fötter och stirra på folk bakom träden. Lisa **håller inte med** Lasse men är ändå lite rädd när hon flyttar sig närmare Anna. Lasse ger inte upp utan fortsätter att skrämma flickor med *den informationsgivande akten*. Jag anser att i detta exempel är det fråga om en viss grad av konflikt eftersom Lasse och flickor **inte alls håller med** varandra. Slutligen måste Lisas, Lasses och Bosses pappa ingripa i

situationen och säga till Lasse att sluta babbla osanningar. Akterna i detta exempel (14) hör till aktivt uppgiftsområde, positivt socio- emotionellt område och **negativt socio- emotionellt område**.

Exempel 15 (JOH)

Efter simturen låg vi och njöt i solen. Ett stycke ifrån oss låg en pojke och en flicka i vår ålder och pratade med varandra. (- - -) Vi låg där och pratade om pianotantens reservdel då vi plötsligt hörde pojken med den konstiga svenskan bakom oss.

– Amanda kom och titta, här ligger två mumintroll.

Mumintroll?? Fia och jag tittade på varandra. Menade han oss? Fia vände på sig och ställde sig upp att stå.

– Vem är du kallar för mumintroll, undrade Fia.

– Er förstås, skrattade pojken. Ni är riktiga mumintroll.

Nu tog det eld i Fia. Med händerna i sidorna ställde hon sig framför killen och försökte blåsa upp sig till dubbel storlek.

– **Hördu, du**, sa hon argt. Har du en aning om hur ett mumintroll ser ut? Vad? Om jag är ett mumintroll så är du en, en.. Fia funderade så det knackade, en dum struts.

Nu var det pojkens tur att bli arg. Innan vi visste ordet av hade **han skuffat till Fia** så hon föll omkull i sanden. Men Fia är kvickare än de flesta och innan pojken hann blinka hade hon smållt till honom på hakan så det sa tjoff.

Snart rullade de om varandra i sanden som ilska tigrar.

– Fia sluta, skrek jag, sluta genast.

Pojkens syster försökte få pojken att sluta, men ingenting hjälpte.

En lång tant med starka armar kom och tog Fia och pojken under armarna och så gick hon ut i havet med dem.

– Varför kommer du och råddar i vårt slagsmål, frågade Fia buttert. Han kallade mig för mumintroll.

– Och hon sa att jag var en dum struts, sa pojken, och stök sig över kinden där han hade fått ett skrubbsår.

– I min skola får inga elever slåss, sa tanten (som var lärare). Man ska inte slåss här på stranden heller.

– Seså, sa Ulle. Skaka hand nu och titta varandra i ögonen. Sedan ska jag lära er simma rumpsim.

Det lät roligt. Fia såg genast lite gladare ut och skakade snällt hand med pojken som hette Klas.

I exemplet (15) ligger systrarna Johansson på stranden. Plötsligt avbryts de av Klas med ”den konstiga svenskan”. Han ber hans syster Amanda att komma och titta på två mumintroll, Fia och Malin. Klas’ akt hör till aktivt uppgiftsområde eftersom han ger sin åsikt om att Fia och Malin liknar på mumintroll. Flickorna förvånar och undrar om Klas verkligen menar dem. Fia stiger upp och frågar om Klas vem han kallar för mumintroll. ”Er förstås” skrattar han och **kritiserar flickorna**. Fia **håller inte med** utan blir riktigt arg och frågar efter information om Klas ens vet hur mumintroll ser ut. I sin tur **klandrar** hon **pojken**, ger sin åsikt och kallar honom för en struts. Här kan vi se att en enda akt kan innehålla aspekter från flera olika kategorier. Fias replik börjar med akt från **negativt socio- emotionellt område** och beroende uppgiftsområde. I slutet av repliken är det fråga om akten som har aspekter från **negativt socio- emotionellt område** och aktivt uppgiftsområde.

Interaktionen fortsätter med akter från **negativt socio- emotionellt område**. Klas blir ännu **ovänligare** och skuffar Fia i sanden. Fia reagerar kvickt, **visar ovänlighet** och smäller honom på hakan. De fortsätter att slåss medan Malin och Amanda försöker få dem att sluta. Plötsligt ingriper läraren Ulle bråkstakarna och tar dem med sig till havet. Ulles akt hör till neutralt aktivt uppgiftsområde när hon förklarar att varken elever i sin skola eller människorna på stranden får slåss. Ulle ber Fia och Klas skaka snällt hand med varandra och lovar att efteråt hon kan lära barn att simma rumpsim. Fias akt är från positivt socio- emotionellt område när hon lyder, accepterar erbjudandet och skakar hand med Klas. I exemplet (15) är det fråga om negativ interaktionssituation som en vuxen måste avbryta. Också i följande exempel måste en vuxen komma och hjälpa barn. Exempel 16 (JOH)

- Malin, Malin, öppna, ropade Fia, jag vet att du är där.
  - **Jag öppnar inte, och jag kommer inte ut förrän jag blir av med tandställningen**, sa jag.
  - Ja men jag vill se hur de ser ut, sa Fia. Släpp in mej nu. Hon bankade och bönade och bad tills jag måste släppa in henne.
  - Är du nöjd nu, sa jag, och visa tänderna mot henne så varenda en järnbit syntes.
  - Wau, sa Fia, vad tufft. Du skulle kunna skrämma ihjäl vilket monster som helst med den där grejen. Vi skulle kunna visa dej på cirkus och ta betalt.
  - **Buuää**, började jag stortjuta. Mamma, Fia retar mej. Kom och ta bort henne. Mamma kom rusande upp för trappan och släpade iväg med Fia.
  - Nu får du allt hitta på något som piggar upp Malin, sa mamma. Förstår du inte hur olycklig hon är när det värker i munnen och hon är ovan med tandställningen.
  - Är hon olycklig, sa Fia, det visste jag inte. Jag sa bara att hon såg ut som en monsterskrämna.
- Fia fick säkert ont samvete, för sedan försökte hon hitta på allt möjligt för att jag skulle bli glad igen.

I detta exempel (16) är Malin ledsen efteråt hon har fått tandställning. Hon vill inte gå ut från sitt rum eller träffa människor. Hon **håller inte med** Fia och vägrar släppa in henne, som bara vill se hur tandställningen ser ut. Slutligen är Malin tvungen att släppa in Fia, visar sin tandställning och frågar efter Fias åsikt: ”Är du nöjd nu?” Hon blir intresserad av tandställningen, ger sin beundrande åsikt och föreslår att de kunde visa Malin som monsterskrämna på cirkus. Malin blir sårad och börjar gråta. Hon frågar om hjälp och ropar efter mamma att hon skulle komma och ta Fia bort eftersom Fia retar henne. Systrarnas akter hör till **negativt socio- emotionellt område**, beroende uppgiftsområde och aktivt uppgiftsområde. Mamma kommer, avbryter systrarnas konflikt och går iväg med Fia. Mamma förklarar Fia att Malin är olycklig när tandställningen gör ont i hennes mun. Fia visste inte att Malin är olycklig och det var inte mening att reta eller skada Malin. Mammans replik är den enda akten i detta exempel (16) som hör till positivt socio- emotionellt område. Det var bara fråga om missförstånd när yngre Fia inte

förstod att tandställning inte var angenäm sak för sin storsyster Malin. I detta exempel gäller det negativ interaktion när systrarna inte helt förstår varandra. I BB förekommer inte alls sådana missförståndssituationer mellan barn där en vuxen måste komma till hjälp.

#### 4.1.3.3 Konflikter vars lösningssätt har berättats utan dialog

I BB finns det ett interaktionsexempel där flickorna inte vill avslöja sin hemlighet, alltså smultronställena för pojkarna. Olle i sin tur vill inte heller berätta pojkarnas hemlighet, nio grottor uppe i höet, för flickorna. Slutligen orkar flickorna inte bry sig om grottor och interaktionen får inte fortsätta. Denna interaktionssituation innebär mestadels repliker men dess utgång dvs. flickornas likgiltighet har berättats utan repliker. I JOH förekommer inte alls sådana dialoger där barn inte skulle berätta någon till något annat barn. Det är intressant att det inte finns några hemligheter mellan barn i Wolff-Brandts bokserie som har publicerats under i slutet av 1990-talet och början av 2000-talet.

I JOH finns det en interaktionssituation där Fia och Malin bekantar sig med sitt nya hem, hittar en skrubbdärrifrån och börjar gräla om det finns spöken. Fia är helt säkert på att det finns spöken men sin storsyster Malin vill inte tro det. Konflikten lösningssätt har berättats i form av Malins dagboksinträde där flickan informerar att systrarna blir vänner igen efter det lilla grälet. När det gäller spöken, förekommer det en intressant beröringspunkt mellan bokserierna. I båda bokserierna orsakar tron på spöken ett gräl mellan barn. Grälets lösningssätt skiljer ändå sig från varandra. Pappa måste avsluta grälet hos barn i Bullerbyn medan Fia och Malin avslutar det själv och blir sams.

Både i BB och i JOH förekommer några sådana konfliktsituationer vars lösningssätt barn inte kan inverka på eller sådana lösningssätt som har berättats utan dialog. Vuxen måste ibland ingripa i situationen och lugna den. Såsom det händer ibland också i det verkliga livet, har konfliktsituationer mellan barn i materialet några gånger avbrutits av en slump.

#### 4.1.4 Neutral interaktion

Utöver tydliga och kompletta fall av positiv och negativ interaktion, förekommer det också i materialet situationer eller dialoger där positiv och negativ interaktion turas om. Jag beslöt nämna sådana fall med begreppet *neutral interaktion*. I neutral interaktion

diskuterar deltagarna på ett helt vanligt sätt genom att uttrycka sin åsikt, lyssna på och kommunicera med varandra. Jag anser att det är helt enkelt frågan om vardagliga kommunikationssituationer i dessa fall.

Den tredje Bales' kategori är *aktivt uppgiftsområde*. Till denna kategori hör akter som 4.) ger förslag och riktning, implicerar autonomi för andra 5.) ger åsikt, bedömning, analys, uttrycker känslan, hoppas 6.) ger information, orientering, upprepar, klargör, försäkrar. Den fjärde Bales' kategori heter *beroende uppgiftsområde*. Akter som 7.) frågar efter information, orientering, repetition eller försäkring 8.) frågar efter åsikter, bedömning, analys eller känslouttryck 9.) frågar efter förslag, riktning eller möjliga sätt att agera hör till denna kategori.

När det gäller neutral interaktion är det viktigaste resultatet det att barn kan vara oeniga eller tänka på annorlunda sätt än sin samtalspartner och argumentera för sin ståndpunkt utan att stämningen blir t.ex. aggressiv. Vår vardag är full av sådana kommunikationssituationer. Textexemplen nedan visar att ibland innehåller fall av neutral interaktion i sig en konflikt eller det leder till en konflikt mellan deltagarna. Resultatet av interaktionsprocessanalysen visar dock att dessa konflikter ändå inte är så hemska allvarliga eller sådana som barn inte skulle klara av sinsemellan. De bilägger dessa konflikter sinsemellan, lämnar den efter sig som en obetydlig sak eller helt enkelt glömmer att ta den upp mer.

#### Exempel 17 (JOH)

- Men hur skall vi fånga honom?
- Jag vet, sa Fia, vi gör en tjuvfälla i trappan med en massa rep och kastrullock och skramlor, så att vi hör när han fastnar.
- Det går inte, då vaknar mamma och pappa och får reda på alltihop. Du vet att mamma har sagt att man inte får spionera på påskharen.
- **Inte ska vi spionera på honom, sa Fia, vi skall bara hälsa på honom.**
- Nu vet jag, sa jag. Vi kliver upp på skåpet här i övre hallen. Då han smyger förbi släpper vi ner en säck över honom och leder in honom i skrubben. Det tyckte Fia var en bra idé. Av mamma fick vi en påse med nybakade bullar.

I exemplet (17) planerar systrarna Johansson hur de ska fånga påskharen. Exemplet börjar med en frågande akt som hör till beroende uppgiftsområde. Fia föreslår sin idé men storsyster Malin **håller inte med** den och svarar med negation: ”Det går inte”. Malin appellerar till mamma, som har sagt att det är förbjudet att spionera på påskharen. Fia i sin tur **accepterar inte heller** Malins förbud och ger förslag att de inte ska



spionera på påskharen utan bara hälsa på. Malin *ger ett nytt förslag* om hur flickorna kan hälsa på påskharen och Fia *håller med* att sin systers idé är bra. Således vänder interaktionen plötsligt från negativ till positiv i exemplet (17). I detta exempel (17) är det fråga om vardaglig kommunikationssituation där Malin och Fia uttrycker sina åsikter och lyssnar på varandra. Interaktionen börjar negativt men har ändå konstruktiv och positiv karaktär i slutet när systrarna kommer fram till en positiv lösning. Akter också från **negativt** och *positivt socio- emotionellt* och *aktivt uppgiftsområde* är med i detta exempel (17).

#### Exempel 18 (BB)

- *Kom här, lilla Kerstin*, sa Anna och satte ner henne i kärran, *kom här så ska vi ut och åka*. Hon talade så milt och vänligt, precis som man ska göra till små barn.
- *Så där, lilla Kerstin, nu sitter du väl bra*, sa hon.
- Men **det tyckte inte** Kerstin.
- *Jag tror vi får lov att binda henne*, sa jag. Och så tog vi ett tjockt snöre och gjorde det. *Men när Kerstin inte fick stå upp och hoppa och säga "hej, hej" började hon galltjuta så ett det hördes lång väg*. Olle kom sättande nere från lagården och sa:
- *Vad gör ni? Slår ni henne?*
- **Inte slår vi henne, din dumming**, sa jag. **Och vi talar milt och vänligt till henne också, så det så!**
- *Fortsätt med det*, sa Olle. *Och låt henne göra som hon vill så gråter hon inte*.
- Ja, Olle visste väl bäst hur man ska sköta hans syster, så vi lät Kerstin stå kapprak i kärran och säga "hej, hej" så mycket hon ville. (- - -)
- Hon tjöt hela tiden. Olle blev så arg när han fick se hur Kerstin såg ut.
- *Vad gör ni egentligen*, skrek han. *Har ni försökt dränka henne?*
- Då sa Anna att han skulle vara snäll och tala milt och vänligt till oss, för vi var barn vi också. (- - -)
- Olle hjälpte oss att leta fram nya kläder åt Kerstin.
- *Sätt henne på pottan när hon ändå har kläderna av*, sa han innan han gick.
- Anna och jag tog i med alla våra krafter för att trycka ner Kerstin på pottan*, men det var lögn.
- Hon bara gjorde sej stel som en pinne och skrek i himlens sky och satte sej inte.

Interaktionen i exemplet (18) börjar med Annas akt som *är vänlig* när hon ber Kerstin att sitta i kärran. Akten hör till *positivt socio- emotionellt område* men följande akt ingår i **negativt socio- emotionellt område**. Kerstin **håller inte med** Anna och vill inte sitta i kärran. Lisa *ger sin åsikt* och *föreslår* att de kunde binda Kerstin med snöre till kärran. I sin tur *ger Kerstin sin åsikt* om snöret och börjar skrika hårt så att också Olle hör det. Resten av Lisas och Kerstins akter hör till *aktivt uppgiftsområde*.

Olle oroar sig för sin lillasyster Kerstin speciellt när unga flickor Anna och Lisa får sköta henne på tumanhand. Han vill inte att Anna och Lisa behandlar henne dåligt. Flickorna **skyddar sig själv** och försvarar sig och **är lite ovänliga** när de kallar Olle för dumming när *han frågar efter information* om de slår Kerstin. Dessa unga hjälpare

*förklarar* att de pratar vänligt och milt till Kerstin. Olle *uppmantar* flickorna fortsätta på samma sätt. Anna och Lisa *lyder* Olle och låter Kerstin göra som hon vill.

Olle **är ovänlig** och skriker åt Anna och Lisa när han hör att Kerstin gråter. Han *frågar* om flickorna har försökt dränka henne. Anna påminner Olle att vara snäll och tala vänligt också till henne och Lisa eftersom de ändå är ännu barn själva. Olle svarar ingenting till Anna men han *hjälp*er flickorna att söka nya kläder åt Kerstin. Innan Olle går till sin väg råder han att flickorna skulle sätta Kerstin på pottan. Anna och Lisa reagerar inte med ett svar till Olle utan *lyder* honom och börjar göra som Olle hade sagt. Men Kerstin **håller inte med** flickorna och vägrar att sitta på pottan. Konflikten mellan Olle och flickor består av akter från *positivt* och **negativt** socio- emotionellt område, *aktivt* och *beroende uppgiftsområde*. I exemplet (18) är det slutligen fråga om neutral interaktion eftersom Olle, Anna och Lisa bilägger konflikten sinsemellan, är ännu vänner med varandra och fortsätter sina handlingar.

#### Exempel 19 (JOH)

- *Den dagen måste ni lova att vara snälla.* (- - -) Vi lovade dyrt och heligt. För säkerhets skull gjorde vi hemlighetstecknet. Ingenting fick gå på tok den dagen.(- - -)
- *Kom Fia, sa jag, vi går ut och leker.*
- Jag tänkte att det kanske var bäst att göra det innan Fia sade något ännu värre.
- *Aj det gör ont, sa Fia, när jag drog iväg med henne ut i trädgården. Du får inte riva i mej så där. Dessutom hann jag inte dricka upp min saft.*
- *Vi går inte in förrän de har åkt, sa jag, så du inte hittar på något riktigt tokigt. Vi lovade mamma att vi skulle vara snälla idag. Tänk om den där tanten inte ville ha mammas bok bara för att du sa att hon var skäggig.*
- *Ja, men det är ju sant, sa Fia, tycker inte du att hon hade mustach, vad?*
- *Jo, sa jag, men man får inte säga så åt tanter.*
- *Varför inte det då, sa Fia, när det är sant?*
- *Kommer du inte ihåg vad mamma sa, då du var liten och gick fram till en tant på torget och frågade varför hon såg så konstig ut på huvudet. Det var hennes nya mössa. Tanten blev ledsen. Då sa mamma att människor kan se hur tokiga ut som helst, men man får inte säga det åt dem, för då blir de ledsna.*
- *Jag tycker i alla fall att hon var skäggig, sa Fia och blev sur. Det är äckligt med gosetanter.*
- *Men om den här tanten vill ha mammas bok, då flyttar mamma ner från vinden och allt blir som vanligt igen, sa jag. Det skulle väl vara bra?*
- *Jo, sa Fia, det skulle det väl. Nu tänker jag vara ifred, för det här ingen särskilt rolig dag. Jag tycker att ni är dumma allihopa.* Fia gick sin väg.

Malin *ger förslag* och försöker ta Fia med att de skulle gå tillsammans ut och leka medan mamma har sin möjliga nya arbetsgivare på besök. Det gör ont för Fia och hon **håller inte alls med** när Malin drar henne ut med sig. Hon klagar till Malin att hon inte får riva henne. Men Malin bryr sig inte om Fias klagande och försöker *förklara* att de inte kan gå in innan mamma har skött arbetsärenden. Annars skulle det finnas risken att Fia gör något tokigt. Malin påminner Fia om att de har lovat vara snälla just den

dagen. ”Tänk om den där tanten inte vill ha mammas bok”, påpekar Malin och påminner att tidigare har Fia kallat mammas gäst för skäggig. Fia försöker skydda sig själv och ger sin åsikt att tanten är ju skäggig. Hon frågar efter åsikt om Malin inte tycker att tanten hade mustach. Malin håller ju med Fia men samtidigt lär hon Fia skick att man inte får säga vad som helst åt främmande tanter. Fia kan inte bara förstå varför man får inte säga sanning.

Fia tycks vara seg och Malin måste påminna henne om vad Fia gjorde som liten. Fia hade frågat om en främmande tant på torget varför hon ser så konstig ut på huvudet. ”Orsaken” var hennes nya mössa och tanten blev ledsen för Fias fråga. Då hade mamma kommenterat att människor kan ser hur konstiga ut som helst men man får inte säga det högt åt dem för att människorna kan bli sårade. Fia tuffar ut och fortsätter ännu att i alla fall hon tyckte att mammas tantgäst var skäggig. Hon blir sur och tycker att gosetanter är äckliga. Fia har tidigare hittat på ett namn ”gosetant” som betyder mammas gäst. Wolff-Brandt (1997: 46) beskriver att gosetanter har stark parfym på sig och vill krama hela tiden. Malin vill trösta Fia och lovar att om ”gosetanten” vill köpa rättigheter om mammas nya bok om blommor, bor mamma inte mer uppe på vinden. Malin frågar om det skulle vara bra. Fia håller med och svarar med jakande ord men vill vara ifred för att den dagen inte är rolig och Malin samt mamma och ”gosetant” är dumma. Fia avgår och kommunikationssituationen är över.

I detta exempel (19) turas om akter som frågar efter åsikter från neutralt beroende uppgiftsområde och åsiktsgivande akter från neutralt aktivt uppgiftsområde. Några akter är också från **negativt** och *positivt* socio- emotionellt område.

Jag anser att systrarnas åldersskillnad känns i textavsnittet (19). Malin som äldre tittar på framtiden och tänker familjens bästa. Hon vill inte riskera att mammas arbetsmöte skulle misslyckas på grund av sig själv och Fia. Hon förstår att det skulle vara bättre att systrarna är ute och lekar när mamma har ett viktigt möte. Därför är hon tvungen att dra Fia ut med kraft och förbjuda henne att gå in och dricka upp hennes saft. Yngre syster Fia är sanningsvittne och förstår inte varför man kan inte säga något fast det är sant. Kanske hon kan inte ännu riktigt uppfatta att man inte borde säga högt allt vad man tänker. Så blir hon sur och bara informerar till Malin att hon vill vara ifred och går iväg.

Skillnaderna i uppfattningar om verkligheten mellan yngre och äldre barn orsakar oenigheten i detta exempel. Systrarna ändå lyssnar på varandra, skriker inte åt varandra och svarar på varandra. Tredjedelen av exemplets (19) repliker börjar med jakande ord. Inga utropstecken finns med och alla uttrycksverb heter ”säga” i exempel (19). Följaktligen är interaktionen delvis positiv.

Enligt materialet består neutral interaktion ofta av neutrala akter från aktivt och beroende uppgiftsområde. Ibland är neutrala interaktionsexempel blandningar av positiv och negativ interaktion. Analysen visar att ibland innehåller neutrala interaktionssituationer i sig en konflikt eller de leder till en konflikt mellan deltagarna. Barnen klarar sig dock av dessa konflikter utan utomstående hjälp.

## 4.2 Det sociala

I detta avsnitt betraktar jag det sociala. Jag undersöker hur det sociala samspelet fungerar och vad barn egentligen gör i materialet. Vygostkijs proximalzonsteori baserar sig på tanken att inläringen är gemensam verksamhet. Begreppet *den proximala utvecklingszonen* betyder avståndet mellan vad barn kan självständigt göra och vad hen kan göra i samarbete med en mer kunnig människa. Enligt Vygostkij sker den proximala utvecklingszonen i dialogen mellan barnet dvs. det lärande och den andra/e dvs. den vägledaren (Partanen 2007: 49). Vygostkij anser att sådan interaktion som utfaller i proximalzonen, för utvecklingen framåt (Helkama, Myllyniemi och Liebkind 2010: 111f).

Enligt Partanen (2007: 17) har vår förståelse av barns utveckling ökat på 1990- och 2000-talen tack vare den omfattande forskningen kring ämnet. Partanen (2007: 17f) påpekar ändå att undersökningen av utrymmet mellan människan och omgivningen har i någon mån förblivit i benen av undersökningen av människans innersta.

### 4.2.1 Det sociala samspelet

I detta kapitel ska jag koncentrera mig på det sociala samspelet mellan barn i BB och i JOH. Meningen är att undersöka närmare hur det sociala samspelet fungerar, om barn agerar mer ensamma eller i grupp och vad barn egentligen gör. Jag ska ge exempel på barns lekar och handlingar från båda bokserier. För att jag ska betrakta barns

gemensamma lekar och andra handlingar i detta kapitel analyserar jag inte i denna kontext djupare interaktionsakter i följande sjutton (17) textexempel. Därför har repliker i exempel inte t.ex. kursiverats.

Enligt Vygotskij spelar lek och spel en viktig roll i social utveckling. De är interaktionsformarna av jämnårigas stödgrupp. Under och med hjälp av lek och spel kan man utan rädsla att misslycka träna kunskaper som man behöver i det framtida sociala livet. Sådana kunskaper är bl.a. regelbundenhet och empatikänsla. Vid sidan av detta betonar Vygotskij att lek och spel är fantasisituationer där man lär leda sin egen handling med hjälp av betydelser och regler. Vygotskij konstaterar att barn *kan* mera i leksituationer än i vardags handlingar och därigenom skapar lek och spel proximalszon. (Helkama, Myllyniemi och Liebkind 2010: 112f) Därför är det relevant att undersöka hur, vad och med vem barn leker i materialet.

Både i BB och i JOH leker barn verkligt sällan ensam. Det är dessutom hellre fråga om tidsfördriv än lek i dessa fall. I BB finns det ett enda exempel (20) av detta när jagberättaren Lisa är sur och inte vill leka med Anna och Britta efter deras bråk och lär sig att baka sockerkaka:

Exempel 20 (BB)

- Usch, mamma, vad allting är tråkigt, sa jag.
  - Är det, sa mamma, Det har jag inte märkt.
  - Jo, för det bara regnar jämt och jämt, sa jag. Jag vet inte vad ska göra.
  - Om jag vore som du skulle jag ta och baka en sockerkaka, sa mamma.
- Det sa mamma precis som om hon trodde att jag kunde baka sockerkakor. Men inte kunde jag det, åtminstone hade jag aldrig försökt. (- - -) Jag bakade en sockerkaka alldeles själv, och det en som var riktigt god ändå. Fast mamma sa förstås hur ska jag göra.

En av mina iakttagelser är att jagberättaren Malin leker eller sysslar inte alls ensam i JOH. Undantaget är endast när hon skäms för sin nya tandställning och vill vara ifred i sitt rum. I sin tur finns det ett fall i JOH där Malins lillasyster Fia väntar på julafton och sysslar och pysslar ensam med julklappar.

Barn i Bullerbyn leker ofta tillsammans och har roligt. Barn firar alla kalenderårs helgdagar och födelsedagar tillsammans. Lisas följande s.k. dagboksinträde (21) är väldigt beskrivande och informativt exempel om deras samspel och liv i byn:

## Exempel 21 (BB)

Jag hade ändå mera roligt den dagen. På eftermiddan hade jag saftkalas för alla barn i Bullerbyn, ja, vi är ju bara sex. – Olle satt bredvid mej och då började Lasse och Bosse att retas och sa: 'Fästeman och fästemo, fästeman och fästemo!' Det säger dom bara för att Olle inte är en sån där fänig pojke som aldrig ville leka med flickor. Han bryr sig inte om ifall dom retas med honom, han leker med både pojkar och flickor ändå. Lasse och Bosse vill förresten också leka med flickor fast dom låtsas att dom inte vill det. När det bara är sex barn i en by, så måste dom leka med varann, antingen det är pojkar eller flickor. Nästan alla lekar blir roligare när man är sex än när man bara är tre.

Den centrala barngruppen (Malin, Fia, Julia och Matilda) i JOH, alltså Silverligan, leker ofta tillsammans. Följande textavsnitt (22) visar hur Silverligan uppstår efter att Malin har fått tandställningen. Etableringen av denna superhemliga klubb bevisar att man inte lämnar kompiserna vad som än händer. Exemplet (23) visar att Silverligan är formad av goda vänner, som vill trösta och hjälpa varandra.

## Exempel 22 (JOH)

– Stackars dej, sa Julia. Vi har kommit på världens bästa idé, som säkert gör dej glad igen. Det var faktiskt en utmärkt idé. Flickorna hade hittat på att vi skulle grunda en detektivklubb. Där uppe i min skrubbe på tandställningsdagen grundade vi Silverligan. En superhemlig klubb för bara oss fyra som skulle Speja, Snoka, Skoja, Samla och Skrämma. Spejar gör vi då vi letar efter bovar, snokar gör vi då vi undersöker brott, skojar med folk gör vi nästan alla dagar. Vi samlar pengar och annat som är nyttigt och så ska vi skrämman slag på någon ibland. Det där med att skrämman ville Fia absolut ha med, annars ville hon inte vara med sa hon.  
– Dessutom, sa hon, så tycker jag att Malin ska få specialjobb som monsterskrämman. Det tyckte alla var en god idé, och jag började faktiskt tycka att det kunde vara riktigt nyttigt med tandställning.

Enligt Ferelius, Kellgren och Sveningsson (2014: 7) kan begreppet *samspel* delas ut till *hög grad* och *låg grad* av samspel. I situationen med låg grad av samspel agerar barn i samma utrym och gör samma saker men inte ändå tillsammans. Situationer med hög grad av samspel är sådana där barn agerar alla klart tillsammans.

## Exempel 23 (BB)

Alla vi Barn i Bullerbyn går hos farfar när vi inte har nånting annat för oss. Vi läser tidningen för honom, Britta och Anna och jag. Ibland läser pojkarna för honom. Farfar har en verktygslåda i garderoben, och den får pojkarna låna för honom, och han hjälper dom att tälja båtar och allt möjligt, fast han inte kan se. Och när pojkarna ska gjuta tennsoldater, så går dom alltid till farfar och värmer blyet i hans kakelugn.

Detta textavsnitt (23) från BB är exempel av låg grad av samspel när flickor och pojkar agerar i samma utrym hos farfar, men sysslar inte alla tillsammans.

## Exempel 24 (BB)

Först tittade vi på alla mina bokmärken och spelade fia en stund. Anna hittade på att vi skulle klä ut oss, så kanske Agda inte skulle känna igen oss. Oj, vad vi fick bråttom! Sen hittade vi

på att vi skulle gå till Sörgården och visa oss för pojkarna. Olle blev så rädd så han riktigt hoppade till när han fick syn på oss, för det var ju mörkt ute på vinden. Han trodde nog att det var tre spöken som stod där i trappan. När Lasse fick se att vi var utklädda, ville han också klä ut sej, och då ville Bosse och Olle också. Sen spelade vi teater för farfar. En teater, som vi hittade på själva.

Detta exempel (24) visar att barn i Bullerbyn är påhittiga och kreativa när de bestämmer spela teater för farfar. Det sociala samspelet fungerar bra när alla barn hittar på en pjäs tillsammans.

#### Exempel 25 (JOH)

- Är hon inte söt, frågade Julia. Vi har tänkt döpa henne till Pinglan.
- Vår hund skall heta Rufs, sa Fia. Vi skall ha dop i trädgården. Ska vi döpa Pinglan samtidigt? Det tyckte flickorna var en god idé.
- Pax för att vara präst, sa Fia. Det kunde hon väl få vara.
- Mamma tyckte att det var en god idé med dop och hon lovade ställa till med dopkaffe efteråt.
- Jag måste ha prästkläder, sa Fia. Vi gick upp för att leta efter någonting i skrubben.
- Det gör ingenting att den är stor, tyckte Fia. Jag kan leka att jag är en tjock präst. Vi binder en dyna om min mage och så vill jag ha mustach, annars kanske någon känner igen mig.
- Det är klart att vi känner igen dig, sa jag. Det finns väl ingenstans i hela världen en så liten präst som du. Du behöver en bibel och vi andra behöver psalmböcker. Kom så letar vi efter dem i bokhyllan.
- Pappa sa att han vägrar att sjunga psalmer. – Jag kan vara den som ringer i kyrkklockan, sa han. En sådan måste vi också ha.
- Pappa tänkte inte klä om sig alls, han tänkte komma i jeans och T-skjorta, men då sa Fia stopp.
- Ingen kommer in i min kyrka i bara jeans, sa hon. Du skall ha kostym. Pappa fick gå in och byta om. (- - -)
- I faderns, sonens och heliga Anders man döper jag dig till Rufs och Johansson, sa Fia högtidligt.
- Det heter inte heliga Anders man, viskade jag åt henne. Det heter heliga andens man. Fia nickade att hon hade hört.
- I faderns, sonens och heliga handelsman, sa Fia, döper jag dig till Pinglan. Då började papporna och mammorna skratta. Det tyckte Fia inte om.
- Det skall vara tysta i kyrkan, sa hon strängt. Nu skall vi sjunga.
- Nu skall vi alla sjunga ”När Lillan kom till jorden” för valparna, sa Matilda. Det gjorde vi.

Också hos Johanssons spelar man teater, när de har hunddop i trädgården. Exemplet (25) visar att både Julias, Matildas och systrarna Johanssons föräldrar är med i denna ”pjäs”. Mamma-Johansson lovar duka dopkaffe efter själva dopet. Fia vill vara präst, hon klär på sig prästkläder och uppmanar också andra gäster att klä på sig passliga kyrkkläder. Prästen tappar bort sig korrekta ordformer när hon döper hundarna. Föräldrarna börjar skratta åt Fia men hon tycker inte alls att det är roligt. I stället håller hon i sin roll, ber gästerna vara tysta i kyrkan och berättar att det är dags att sjunga.

#### Exempel 26 (BB)

Vi åker skridskor om vintrarna. En dag ville inte mamma att vi skulle gå till sjön, bara för att pappa och farbror Erik hade huggit en stor vak. (- - -)  
Ibland är Lasse rätt så dum. Det är när han försöker göra sej lite märkvärdig. Det gjorde han nu. Han gav sej till att åka så nära vaken han kunde.

– Här kommer storskinnaren från Bullerbyn, skrek han. Och så åkte han rätt mot vaken och svängde inte undan förrän i sista minuten.

– Nämen, Lasse, nu är du för tokig, sa Olle.

Vi skällde på Lasse allihop, men det hjälpte inte. Han började i åka svängar och krumbukter omkring vaken. Ibland åkte han baklänges.

Och det gjorde han minsann. Han åkte pladask ner i vaken baklänges, för han hade kommit för långt ut på kanten. Vi skrek. Och Lasse skrek också värre än någon annan. Vi blev så rädda och trodde att Lasse kanske skulle drunkna. Sen la vi oss ner på isen i en lång rad och höll i varandras fötter. Bosse låg alldeles framme vid vaken, och vi höll så hårt, så hårt i hans fötter. Och så drog Bosse upp Lasse ur vaken, och vi sprang hem det fortaste vi kunde. Lasse nästan grät men inte riktigt.

Barn i Bullerbyn tillbringar och leker mycket ute. Som det framgår av exemplet (26), åker de skridskor om vintrarna. Lisas, Bosses och Lasses mamma skulle inte vilja att barn gå på isen för att papporna hade gjort en stor vak dit. Barnen går ändå och åker skridskor. Lasse är övermodig och visar för andra hur nära vaken han kan åka. Andra barn är oroliga för honom och försöker få Lasse sluta. Ingenting hjälper. Plötsligt gör Lasse misstag när han åker baklänges och trillar i sjön. Han och alla barn blir ängsliga. Andra är ändå inte hjälplösa utan kryper på isen, formar en rad och får tillsammans Lasse upp ur vaken. Märkvärdigt enligt min mening är det att barn inte skriker efter föräldrarnas hjälp utan klarar sig sinsemellan och drar pojken på isen. Detta textavsnitt (26) är ett utmärkt exempel hur det sociala samspelet fungerar hos barn i Bullerbyn. Man lämnar inte kompisen bakom och barn håller ihop i Bullerbyn.

Jag ska inte koncentrera mig på skillnader mellan pojkar och flickor för att det inte finns pojkar i centrala roller i JOH. Djupare analys om könen skulle vara således irrelevant. Jag bestämde mig ändå att avhandla flickors sysselsättningar och pojkars sysselsättningar i BB i någon mån skilda. Sådant beslöt därför att flickor och pojkar i BB leker relativt mycket också skilt från varandra. Därför att det inte finns några centrala pojkkaraktärer i JOH, valde jag att avhandla Fias och Malins gemensamma sysselsättningar och lekar skilt från hela Silverligans lekar och handlingar. Denna utdelning verkar vara praktisk speciellt därför att i systrarnas gemensamma sysselsättningar gäller det huvudsakligen vardagliga saker som t.ex. matlagning, skolan och sådana saker som har någonting med föräldrarna att göra.

Britta, Anna och Lisa leker oftast fantasilekar tillsammans. Dessutom leker de på bergknallar, bygger en lekstuga, hoppar hage, plockar smultron och leker med dockor och Olles syster Kerstin. Bullerbyns hembiträde Agda berättar att en av midsommarstraditionerna är att gå över nio gårdsgårdar på kvällen och plocka nio olika blommor. Om



man skulle sätta dessa blommor under kudden kunde man drömma om den som man skulle gifta sig med. Anna, Lisa och Britta blir ivriga att prova det.

#### Exempel 27 (JOH)

Om vi skaffade ett snöre till som var lika långt, så skulle vi det nog räcka ända till Brittas och Annas fönster i Norrgården. Och då kunde vi skicka brev till varandra i en cigarrlåda. Oj, vad vi fick bråttom att försöka! Det gick. (- -) Vårn drake är så hemskt ruskig. Är din det? Prinsessan Britta och Prinsessan Anna. Och jag svarade: Ja, min drake är också hemskt ruskig. Han biter mej om jag försöker gå ut. Så bra att vi åtminstone kan skriva till varann. Prinsessan Lisa. När jag var borta kom Lasse och Bosse och Olle in i mitt rum och fick se breven, och Lasse skickade iväg ett brev i cigarrlådan, där det stod så här: Prinsessan Lisa gick för hon behövde snyta sej. Men här finns en hoper prinsar. Prins Lars Alexander Napoleum. Det tyckte Britta och Anna var fänigt.

Ibland retar pojkar flickor på skoj. Detta exempel (27) är ett väl beskrivande exempel av menlösa retande. Bosse, Lasse och Olle vill förstöra flickornas lek och gör skämtet.

#### Exempel (28) BB

När Lasse och Bosse och Olle ska hälsa på varann så klättrar dom bara tvärs genom linden.

Bullerbyns pojkar leker tillsammans med tennsoldater, ”uppfostrar” fågelägg och bygger kojor till exempel i hagen. Ibland kallar de flickorna för ”jänterna”. Alla tre familjer i Bullerbyn bor alldeles nära varandra. Gårdar ligger i en rad. Som exemplet (28) visar, är det också lätt för pojkarna träffa varandra när som helst.

En av mina forskningsfrågor behandlar barns möjliga gemensamma diskussion om samarbetet och reglerna för lekarna. Talar man om dessa aspekter i materialet och är alltså interaktionen strukturerad?

#### Exempel 29 (BB)

Då beslöt Bosse att han skulle titta i marken. Bosse hittade en krona och köpte karameller. Bosse bjöd oss på karameller medan vi gick hemåt. Men till sist hittade han på att vi skulle tävla och se vem som kunde ha en karamell i munnen längst utan att den smälte. Vi tyckte i alla fall att det var en bra tävling. Vi tog var sin karamell i munnen allihop och sög på den så långsamt vi kunde. Och när det hade gått en stund ställde vi oss i en ring mitt på vägen och räckte ut tungorna och jämförde, och då var det nästan inget kvar av karamellerna.

Sen tyckte Olle att vi skulle tävla om vem som kunde hålla andan längst. Och det gjorde vi.

Lasse påstod att det var han som vann, men då sa Olle:

– Nä du, Bosse var blåare än du i ansiktet.

Sen sa Lasse:

– Om vi skulle ta och se vem som kan spotta längst. Men det är ingen idé att jänterna ställer opp. För dom är odugliga i spottning.

Britta och Anna och jag blev så arga. Vi spottar väl lika bra som någon annan. Britta sa att om vi inte fick vara med och spotta, så behövde inte pojkarna komma på hennes födelsedagskalas dan därpå. Då fick vi vara med. Men det var klart att Lasse vann. Fast Anna spottade minsann längre än både Bosse och Olle.

Detta textavsnitt (29) är ett exempel på att tala om samarbetet. Pojkarna föreslår i tur och ordning olika tävlingar. Alla andra barn i Bullerbyn accepterar förslag och tävlingar börjar. Lasse föreslår att de skulle ha en spottningstävling där vinner den som spottar längst. När Lasse konstaterar att det inte lönar sig för flickorna att delta i spottningstävling för att de inte kan spotta ordentligt, blir flickorna arga. Britta fortsätter att tala om reglerna för leken, dvs. tävlingen, och konstaterar att om de inte får vara med, får inte heller pojkar komma på Brittias födelsedagskalas nästa dag. Brittias listighet och ledarskap lyckas och flickorna får slutligen vara med. I detta exempel får flera barn sina kompisar med att göra vad hen föreslår och vill.

#### Exempel 30 (JOH)

Då vi satt där under äppelträdet hörde vi plötsligt ett rop på hjälp.

– Det låter som tant Pyslund, sa jag. Skynda er.

– Silverligan kommer, ropade Fia och vi kastade oss på våra cyklar.

Tant Pyslund blev rånad.

– För ni efter honom, sa Julia, så springer jag in och ringer till mamma, hon får komma och titta till Tant Pyslund och ringa till polisen. Jag kommer efter er sen.

Det finns två ledarfigurer i detta exempel (30). Först har Malin denna roll när hon säger till andra Silverligans medlemmar att skynda sig hjälpa tant Pyslund. Nästan bestämmer Julia att ta hand om situationen och ger råd till andra. I detta exempel (30) är interaktionen strukturerad och det sociala samspelet fungerar med hjälp av samarbete.

#### 4.2.2 Vad annat gör barn?

Barn i materialet gör också annat än leker och spelar. Följande tabell visar vad annat barn i Bullerbyn och Silverligans flickor håller på med.

**Tabell 2.** Skillnaderna i former av barns sociala samspel i BB och i JOH

Handlingen	BB	JOH
Påskfirandet	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Skojar med dymmelonsdagspass.</li> <li>– Leker fantasileken Blåkulla.</li> <li>– Har barns äggfest.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Systrarnas försök att fånga påskharen. (Fast handling är ganska realistisk, fantasin är med i form av tron på påskharen.)</li> <li>– Har det fina påskbordet med familjen.</li> </ul>
Hushållsarbete	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lantbruksarbete</li> <li>– Barn hjälper bära ved inne med vedkälke vid julen och plocka potatis efter sommaren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Systrarna hjälper att städa sitt rum.</li> <li>– Lagar frukost åt sig själva.</li> </ul>
Att få ett husdjur	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lisa får en lammunge som hon börjar sköta, mata och leka med.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Malin och Fia får en hundvalp som de börjar sköta, mata och leka med.</li> </ul>
Fritidsaktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hoppas i höet, går till farfar, hoppar hage, ordnar barnsdag, leker kull, letar efter en skatt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Planerar och förvekligar Silverligans handlingar. Silverligan tar fast tjuven och räddar granen.</li> </ul>
På sommarlov	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Spelar brännboll, äter och säljer körsbär, meter fisk, leker på bergknallar, lekar indianer, hjälper gallra ruvor, övernattar på höskullen, simmar i sjön.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Säljer självgjorda parfymer, simmar i havet, ordnar hunddop i trädgården.</li> </ul>

Miljön tycks ha stor inverkan på barns lekar och handlingar. Barn i Bullerbyn bor i landsbygden och barn i JOH bor i staden. Lantbruksarbete och utomhusaktiviteter är viktiga delar i barns liv i Bullerbyn. Barn i JOH sköter i sin tur sina hushållsarbeten och agerar ofta inomhus med Silverligan.

Medan barnen i BB stannar kvar i sin kära by på sommarlov far hela familjen Johansson på sommarsemester till ett pensionat som ligger vid havet. Under resan träffar Fia och Malin Pianotanten, en kvinna med rollator som kan sjunga och låta som en ås och jagar efter en reservdel till hennes fot (t.ex. (31)).

#### Exempel 31 (JOH)

- Kom så gungar vi lite, föreslog Fia, det hinner vi nog med. (- - -) Jag hade just fått upp farten ordentligt då Fia skrek till.
- Malin, titta, en dödskalle.
- En vad då?
- Skynda dig, ropade Fia. Jag måste stiga upp på dina axlar så jag kan titta in i klassrummet. Där finns en dödskalle. (- - -)
- Jess, jess, jess, tjöt hon vilt. Här har vi den. Nu är det din tur att titta. Jag klev på Fias axlar och kikade in genom fönstret.
- Vilken tur vad, sa Fia. Tänk att vi har hittat ett livslevande benrangell. Om vi inte hade gungat hade jag aldrig fått syn på det. (- - -)
- Nu vet jag, sa Fia, vi lämnar övre delen och fötterna här och så ger vi resten till pianotanten.

- Vi kan inte lämna benranglet här utan nedre del, sa jag. Då märker man ju genast att någon har varit här.
- Ingen panik, sa Fia, och drog fram mammas blåa långkjol ur kassen. Fia satte mammas kjol på benranglets revben och fäste den spänt baktill med en stor säkerhetsnål. Innan vi gick stack vi in en lapp under kjolen, så att den som först kollade vad som fanns där under skulle hitta den. På lappen hade Fia skrivit: Silverligan var här. Vi lånade lite delar åt en pianotant som behövde dem. Fråat. (- - -)

Fia och Malin har hittat på ett hemlighetstecken som bara de själva vet. De lägger pannorna mot varandra, tittar varandra i ögonen och säger: ”Det här är dödens allvar”.

Följande exempel (32) avslöjar en hemlighet som ingen annan i världen får veta om:

#### Exempel 32 (JOH)

Nu kommer hemligheten: Fia öppnade fönstret, stack ut huvudet och fick syn på en stegen som löpte upp för taket. Vips var hon ute på stegen och vips satt hon högst uppe på taket mellan de två skorstenarna.

- Malin kom och titta, ropade hon.
- Aldrig i livet, sa jag, kom ner därifrån, det är farligt att sitta på taket.
- Jag vill inte komma ner, här är roligt. Man kan rutscha ner härifrån.

Då ropade mamma att vi skulle komma och äta. Innan vi gick ner till maten gjorde vi hemlighetstecknet. Det gör vi alltid när vi har en jättehemslys som ingen i världen får veta om. Vi lägger pannorna mot varandra, ser varandra djupt i ögonen och säger: Det här är dödens allvar. Det här var faktiskt allvarligt, jag tror inte att det är så bra att tala om för mamma att Fia kommer ut på taket från sitt rum.

#### Exempel 33 (BB)

Jag vet inte när julen börjar på andra ställen, men här i Bullerbyn kommer julen den dan när vi bakar pepparkakor. Då har vi närapå lika roligt som på julafton. Lasse och Bosse och jag får var sin stor kluns av pepparkaksdeg som vi får baka vad vi vill. Tänk, den dan när vi skulle baka pepparkakorna nu sist, glömde Lasse bort det och följde med pappa till skogen efter ved! Men mitt i ute i skogen kom han ihåg vad det var för en dag, och då rände han iväg hem så att snön yrde omkring honom, sa pappa. Bosse och jag hade redan satt igång med att baka. Och det var bara bra att Lasse kom lite senare. För den bästa pepparkaksformen som vi har, den föreställer en gris, och när Lasse är med och bakar så är det nästan omöjligt för Bosse och mej att få ha grisen. Men nu hade vi passat på och bakat tio grisar var redan innan Lasse kom hemflåsande från skogen. Oj, vad han fick brått att baka ifatt oss!

Systrarna Lisa, Bosse och Lasse tillbringar, sysslar och leker ibland bara tillsammans.

Jultiden bakar de pepparkakor hemma. Av exemplet (33) framgår att Lasse brukar vara översittare också hemma. Som tur hinner Lisa och Bosse baka många grispepparkakor innan Lasse kommer ihåg bakandet och rusar hem bort från skogen. Av tabellen 3 framgår det noggrannare vad gör jagberättaren tillsammans med sina systrar.

**Tabell 3.** Handlingarna som jagberättaren gör tillsammans med bara sina systrar i BB och i JOH

Vad gör systrarna tillsammans?	BB	JOH
Hemma	Lisa, Bosse och Lasse bodde förut i samma rum och lyssnade på varandras spökhistorier. Lisa får ett eget rum för födelsedagspresent. Jultiden bakar de pepparkakor.	Fia och Malin får egna rum i sitt nya hem, leker piloter, lyssnar på en ko i garderoben. De gör en päls för mammas födelsedag.
Påsktiden	Målar ägg och skriver verser på dem.	Försöker fånga påskharen.
På sommarlov	Sitter i samma båt när de fiskar kräftor.	På ett pensionat säljer självgjorda parfymer, simmar i havet och skaffar en reservdel för Pianotanten.

Barnen i båda bokserier leker mycket utan sina föräldrar. Föräldrarna berättas ibland vara hemma eller i närheten men de deltar alltid inte i barns handlingar och lekar. Enligt min mening är det betydande och intressant att det finns bara en enda situation i hela materialet där barn ropar förälder eller någon vuxen att komma hjälpa. Sådan situation finns i JOH där Malin vill att mamma hämtar Fia bort från sitt rum så att hon ifred får sörja sin nya tandställning, t.ex. (16). Barnen i materialet tycks m. a. o vara ganska självständiga på så sätt att de kommer bra överens med sina systrar och vänner och lyckas klara av händelser i samarbetet med dem.

Fast Britta, Anna och Lisa leker ofta tillsammans, sysslar Anna och Lisa ibland bara på tumanhand. De går och handlar, bli barnsköterskor för Kerstin och leker fantasilekar. Från följande belysande exempel (34) gissar man kanske att Anna och Lisa är varandras bästa vänner:

#### Exempel 34 (BB)

Det finns ingen som jag tycker det är så roligt att leka med som med Anna. Vi har så många låtslekar som bara hon och jag vet om. Ibland låtsas vi att vi är två fruar som går och hälsar på varann. Ibland låtsas vi att fruar blir osams, och då säger Anna:  
 – Fru Larsson kan gärna gå hem med sina otäcka ungar!  
 Det är mina dockor som hon kallar för ”otäcka ungar”. Och då säger jag:  
 – Jag tycker att det är fru Bengtssons ungar som är otäcka!  
 Men sen blir vi vänner igen och låtsas att vi går i affärer och köper siden och sammet och karameller.

Bokserierna har också likadana händelser i jämförelse med varandra. Gemensamt för barnen i båda serierna är att gå i skolan, få ett husdjur, gå till butiken och handla på egen hand och försöket att samla ihop pengar.

## Exempel 35 (BB)

Pojkarna frågade om vi inte skulle gå ut och leka. Bara för att vi skulle kunna komma åt att sätta på dom dymmelonsdagspass. Vi sprang iväg bort till Norrgårdens såg och hölls där och klättrade på brädstaplarna. Hela tiden försökte vi komma åt att sätta dymmelonsdagspass på varann, men det gick dåligt, för allihop aktade sej att vända ryggen till. (- - -)  
På skärtorsdagskvällen klädde alla vi barn ut oss till påskkärringar. Vi lekte att vi var i Blåkulla.

## Exempel 36 (JOH)

- Jag är säker på att påskharen hittar hit, sa mamma. Han hittade till mig också då jag var liten och vi flyttade från mormors hus till andra sidan stan. Då lugnade vi oss. Det brukar bli som mamma säger.(- - -)
- Fia och jag satt inne i min hemliga skrubben och funderade hur vi skulle göra.
- Jag tycker att vi fångar honom. sa Fia, och bjuder honom på saft och bullar här i skrubben.

Både i BB och i JOH finns det en berättelse om påskfirandet. Av exemplet (35) framgår att Barn i Bullerbyn pysslar dymmelonsdagspass, sätter dem på varandra och leker Blåkulla. Exemplet (36) avslöjar att systrarna Johansson försöker fånga påskharen. De firar påsken tillsammans med mamma och pappa t.ex. vid fint påskbord.

## 5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna avhandling var att jämföra social interaktion mellan barn i två barnboksserier som representerar olika tider. Materialet omfattar bokserien som heter *Barn i Bullerbyn* och bokserien som berättar om familjen *Johansson*. Astrid Lindgrens bokserie om livet i Bullerbyn har publicerats under 1940–1960-talen. Carina Wolff-Brandts bokserie om familjen Johanssons tilltag har publicerats under år 1997–2002. För att jag undersöker interaktion, har jag betraktat noga och kritiskt interaktiva ställen, särskilt dialoger, där karaktärerna kommunicerar med varandra.

I en större kontext är syftet med denna avhandling att ta reda på om barnkulturer är likadana på olika årtionden av 1900-talet. Studien är mimetisk för att jag har i någon mån studerat förhållandet mellan verkligheten och texten och samtidigt barnböckernas verklighet. I min studie är barn mimetiska karaktärer och de representerar bl.a. för sin åldersgrupp och barnkultur i sin tid. Jag har använt diskursanalys och dess begrepp representation som teoretisk utgångspunkt vid analyskedet.

Det är inte möjligt att få objektiva resultat i en skönlitterär studie eftersom forskarens egen tolkning har påverkat analysen. I min avhandling är det fråga om skönlitteraturanalys som innebär att jag har gjort mina tolkningar från den själva skrivna texten. Min studie hör till hermeneutiken. Denna teori av tolkning betonar mänsklig förståelse i tolkningsprocess av textens betydelser. Man ska inte tolka skönlitterära karaktärer för mycket. Nackdelen med den mimetiska modellen och tolkningen är att forskaren börjar tillsätta fiktiva karaktärer egenskaper som författaren inte alls har nämnt i verket. Allt annat än skriven text är spekulation i skönlitteraturforskning. Nikolajeva (2004: 106ff) påminner att litterära karaktärer inte har någon egen vilja och författaren väljer vilka karaktärens drag tas upp i berättelsen. Karaktärerna presenteras vidare genom sitt tal med hjälp av vad de säger och på hurdant sätt de säger det.

Socialpsykologen Bales formulerade interaktionsprocessanalys (IPA) som man kan genomföra med hjälp av interaktionsakters kategorisering. Jag har använt IPA som analysmetod. Jag har analyserat och kategoriserat dialoger och andra interaktiva ställen med hjälp av akter. Jag avsåg att hålla mitt sinne öppet när jag genomförde IPA-

analysen. Jag anser att jag lyckades med detta utan att mina egna tidigare tolkningar och helhetsbilden från genomläsningsskedet inte har inverkat för mycket på analysen.

I materialet är sådana exempel väldigt sällsynta som skulle ha interaktionsakter från bara positivt socio- emotionellt område eller bara från negativt socio- emotionellt område. Med är oftast akter också från neutrala aktivt eller/och beroende uppgiftsområde. I de flesta fall går interaktionen framåt med ”en fråga, ett svar” -princip. Med hjälp av materialet och metoderna var det möjligt att få svar på alla mina forskningsfrågor. Interaktionen är positiv, negativ och neutral i BB och i JOH. Av resultaten framgår att jakande ord, direkt och hövligt svar till annan karaktärs fråga eller idé är kännetecknande både för positiv interaktion och överhuvudtaget för barns gemensamma interaktion. Gott humör, iver och uppmuntrande trygg stämning är välbeskrivande för interaktionen mellan barnen. För att man inte sablar andras idéer eller pratar fult på varandra är interaktionen sammanfattningsvis konstruktiv i BB och i JOH.

I allmänhet reagerar och svarar barn snällt, uppmuntrande och direkt till varandra i materialet. Jag måste erkänna att jag förväntade mig att barn i materialet skulle fnysa eller snäsa oftare till varandra. Sådan förväntning hade jag därför att jag vet från min egen erfarenhet att flera barn brukar säga rak och ärligt vad de tycker om saker. Det gamla ordspråket säger ju att sanningen kommer från barn. Resultaten visar denna förväntning vara felaktig. Det finns inte ett enda sådant fnysande eller snäsande svar i materialet. De undersökta fiktiva barnen betar sig fint och bra med varandra. Såsom jag konstaterar i inledningen, brukar barn imitera sina kompisar, föräldrar eller t.ex. karaktärer från barnböcker. Vygotskij konstaterar att barns rollek bygger på imitation och själv påhittade aspekter (Partanen 2007: 49). Enligt min mening kan barn från det verkliga livet inte få dåliga beteendemönster, uttryckningssätt eller felaktiga interaktionsmodeller varken från BB eller från JOH.

När det gäller utnyttjande av resultaten skulle jag föreslå att man kan uppmuntra barn att läsa ännu mer barnlitteratur därför att åtminstone i mitt material är interaktionen mestadels benägen. Om det läsande barnet skulle imitera böckernas karaktärer kunde det vara möjligt för honom/henne att tillgodogöra sig ett likadant interaktionssätt. I mitt



arbete som eftermiddagsverksamledare jobbar jag med 6–8-åriga barn. Jag skulle tänka mig att läsa dessa böcker för dem utan tvivel och oro.

Undersökningresultaten visar att det är frågan om negativ interaktion om interaktionssituationen eller samspelet inte får fortsätta t.ex. på grund av att deltagaren tigger. Deltagaren tystar sig vanligtvis därför att hen blir sur, arg eller ledsen av annans elaka ord eller fult uttryckningssätt. Några gånger innebär eller leder den negativa interaktionen till konflikter mellan karaktärerna. Konflikterna är inte hemskt allvarliga utan hellre ganska vardagliga. Barnen bilägger sådana tvister sinsemellan, låter tvisten bara vara och lämnar den bakom sig. Ett viktigt resultat är att barn aldrig är aggressiva eller våldsamma mot varandra eller mot föräldrar. Interaktionen kan i BB och JOH ha negativt ton också då när karaktärerna har bara olika åsikter som följer varandra i dialogen. I materialet finns det också sådana konflikter vars lösningssätt barn inte kan själv påverka. I sådana fall har konflikten avbrutits av en slump, av en vuxen eller dess lösningssätt har berättats utan dialog.

Av resultaten framgår att man generellt kan konstatera att neutral interaktion är i praktiken en blandning av positiva och negativa interaktionsakter. Också i de neutrala interaktionssituationerna kan barnen ha tvister men de eskalerar inte till gräl. Dessa tvister är hellre sådana vardagliga kommunikationssituationer där barn kan vara oeniga och argumentera sitt möjliga annorlunda tankesätt utan att stämningen blir ovänlig.

Bokserierna har likadana händelser i jämförelse med varandra. Barn går i skolan, får ett husdjur, spelar teater, går till butiken på egen hand och försöker insamla pengar. Man firar också jul och påsk. Analysen visar att barn agerar mer i grupp än ensam i Bullerbyn och hos Johanssons. Både i BB och i JOH leker barn verkligt sällan ensam. Det gäller hellre tidsfördriv än lek i sådana fall.

Ibland är interaktionen strukturerad. I materialet finns det inte ställen eller dialoger där varje central barnkaraktär skulle säga sin åsikt för handling eller lek. Man frågar inte om t.ex. alla vill leka någon viss lek eller om något visst leksätt passar för alla. Jag tror att skönlitterär genre inverkar på detta. Barnböcker skulle vara kanske för långa och långtråkiga för ung publik om de skulle innehålla långa dialoger eller andra interaktiva

ställen om lekars och handlingars regler, planeringar eller förvekligande. I stället beskriver jagberättaren i sitt dagboksinträde att barn i Bullerbyn och barn hos Johanssons har gjort någonting, gör någonting eller bestämmer att göra någonting. Efteråt följer vanligtvis den själva handlingen.

Tron på spöken orsakar ett gräl mellan barn i båda bokserier. En vuxen ingriper i grälet i BB, medan grälet i JOH avslutas av barnen själva. I JOH finns det en situation där barn ber in en vuxen för att komma och ingripa. Av situationen framgår att Fia hade missförstått Malins känsla och visste inte att storasystemen var ledsen. I BB förekommer inte alls sådana missförståndssituationer mellan barn där en vuxen måste komma och hjälpa. Barn åkallar aldrig föräldern på plats i Bullerbyn. Enligt min mening är det betydande och intressant att det finns bara en enda situation i hela materialet där barn ropar förälder eller någon vuxen att komma hjälpa. Barnen i båda bokserier tycks vara självständiga som ändå behöver föräldrarnas stöd och lov att göra någonting speciellt (t.ex. ha en hund eller ligga på höskullen).

Jag lyckades inte hitta sådana tidigare skönlitterära studier där man skulle ha koncentrerat endast på interaktionen mellan karaktärer. Tidigare har man undersökt t.ex. karaktärsutveckling, dödens tematik och könsroller i barnlitteratur. Således är min studie en unik insikt i interaktion i barnlitteraturen. M.a.o. tillägger studien mängden av informationen om former och möjligheter av interaktionsforskningen och barnlitteraturforskningens studieområde. Denna studie öppnar kanske nya undersökningsdimensioner inom interaktions- och barnlitteraturforskning.

I skönlitteraturanlys är det alltid slutligen fråga om forskarens egna tolkningar. Således kan man inte generalisera resultaten i denna avhandling. Materialet är begränsat så att det är omöjligt att generalisera forskningsresultatet till all barnlitteratur som finns. Bokserierna representerar olika årtionde av 1900-talet och blev valda som forskningsmaterial på en slump i en viss mån. Av resultaten framgår det relativt mycket likheter mellan de valda bokserierna. Således kan det ändå hända att det skulle vara möjligt att dra sådana slutsatser från materialet som skulle stämma också i andra 1900-talets barnböcker.

Det skulle vara vettigt att undersöka t.ex. könsskillnader vidare i BB. Pojkarnas och flickornas lekar skiljer ibland sig mycket från varandra i BB så att det skulle vara fruktbar att analysera djupare könrollens betydelse. Också lekar i sig är ett intressant studieobjekt. Man kunde analysera och jämföra lekar och leksätt under barnlitteraturens historia eller fokusera endast på en viss era. JOH har fått fortsättningen. Under detta år 2014 har det publicerats Wolff-Brandts bok som heter *Johanssons och Dyngbaggarna*. Det skulle vara verkligt intressant att undersöka familjens gemensamma äventyr som helhet och genomföra en mimetisk studie om ämnet.

Barns interaktion och deras gemensamma lekar är viktiga och aktuella undersökningsämnen för att barn leker dagligen. Finlands Röda Korset (FRK) och Mannerheim Barnskyddsförbund (MBF) har förvekligt projektet *Koko Suomi leikkii* (Hela Finland leker) som är aktivt på gång år 2014–2016 (Hela Finland leker - hemsidan). Syftet är att vid slutet av året 2016 skulle det finnas en generationens mötesplats, Terhoklubb i alla Finlands kommuner. Projektet går in på att grunda kostnadsfria Terhoklubbar där barn, vuxna och pensionärer med olika bakgrunder kan utan bråttom tillbringa tillsammans och leka med varandra. Projektets anställda, ”leklöparna”, ansvarar grundandet av klubbarna i samarbetet med MBF:s och FRK:s lokala föreningar och avdelningar. Finlands Kulturfond finansierar projektet. Vidare enligt hemsidan av Hela Finland leker (2014) spelar lek en viktig roll för barns utveckling. Barn lär viktiga kunskaper såsom föreställningsförmåga när hen leker.

Vygotskij ansåg att människans tänkande utvecklar sig som resultat av social interaktion (Helkama, Myllyniemi och Liebkind 2010: 25). Materialet är nästan fullt av interaktiva ställen där barn pratar med varandra eller agerar tillsammans. Barnen har rikligt med gemensam social interaktion med sina kompisar. Varken Lindgren eller Wolff-Brandt handlar om ömhet, blyghet eller skyddslöshet i kompis- eller familjerelationer. Med detta faktum vill jag påpeka att böckernas barn är vana att vara i sociala interaktionssituationer med kompisar och föräldrar. Dessa fiktiva barn får massor av stimulanser och deras tänkande utvecklar sig tack vare den sociala interaktionen de deltar i. Social kompetens är kärnan av interaktionen. Det socialt kompetenta barnet förstår sociala situationer, kan tolka dem på relevant sätt, känner igen konflikter och förutser följder av sina egna och andras handlingar. På grund av materialets positiva,

negativa och neutrala interaktionssituationer kan jag konstatera att varje central barnkaraktär är socialt kompetent i båda bokserier. Barnen håller ihop, hjälper varandra och inte lämnar kompiserna.

Enligt Piaget undersöker 2–7 åriga barn miljön och världen omkring sig med hjälp av intuition under den föroperationella perioden. Språkkunskaper ökar och egocentricitet minskar under denna period (Russell 2009: 30–35). Flitig undersökningen av miljön förvekligar i BB när barn leker mycket ute t.ex. på bergknallarna, skolvägen och byns gårdar. Fia Johansson som börjar skolan i bokserien är också verkligen intresserad av miljön omkring sig. Hon skolkar från skolan en dag för att vandra omkring och hämtar en groda till skolan för att hon inte vill vara ensam.

Piaget konstaterar att 7–11 åriga barn är under perioden av konkreta operationer. Då börjar barn förstå bättre tid och lokalitet (Russell 2009: 30–35). Detta syns också i materialet i form av respekt och kärlek för egen hemort. I slutet av boken ”Bara roligt i Bullerbyn” säger Anna till Lisa att hon tycker synd om människor som inte får bo i Bullerbyn. Fia och Malin Johansson vägrar i sin tur flytta från deras kära gamla hem till ett nytt hem.

Under perioden av konkreta operationer börjar barn använda mera sin egen logik och påhitta sätt att lösa problem. De flesta centrala barnkaraktärerna i materialet är 7–11 åriga vilken betyder att de är mer och bättre medvetna om andra människor omkring sig. Både barn i Bullerbyn och Silverligan verkar känna till sina systrar och kompisar ända från början eller de lär sig känna dem bra under berättelserna. På detta sätt kommer de utmärkt överens med sina nära. Med hjälp av att vännernas samarbete fungerar utan problem, klarar barnen sig av händelserna.

Författarna Lindgren och Wolff-Brandt representerar olika årtionden av 1900-talet, men tidsskillnaden känns inte i själva interaktionen mellan barn. Studien visar att enligt interaktionssätt är barnkulturer inte speciellt olika på olika tider. Tidsskillnaden mellan bokserierna känns i det att miljöerna skiljer sig från varandra i BB och i JOH. Landsbygden och naturens närvaro påverkar barns lekplatser, lekar och andra handlingar i Bullerbyn medan staden bjuder olika möjligheter och platser att agera och

leka för Silverligan. Bullerbyns lantbruksarbete motsvarar t.ex. systrarnas Johanssons hushållsarbete. Skillnaderna i miljön inverkar på att barnkulturer är i någon mån olika i mitten av 1900-talet och i årsskiftet av 2000-talet. Enligt Vygotskij påverkar miljön i människans tänkande och dess utveckling (Helkama, Myllyniemi och Liebkind 2010: 25). Olika tanke- och synsätt påverkar i sin tur vidare interaktionen, lekar och ageringssätt. På detta sätt ändrar barnkulturen troligen hela tiden sakta men säkert. Enligt Vygotskij formas språket och det utvecklande tänkandet mellan barn och förälder och i större kontext mellan individ och kultur. Således färgar individuella och kulturella aspekter ständigt människans tänkande.

## LITTERATUR

### Primära källor:

- Lindgren, A. 1946. Alla vi barn i Bullerbyn. Stockholm: Raben&Sjögren Bokförlag
- Lindgren, A. 1949. Mera om oss barn i Bullerbyn. Stockholm: Raben&Sjögren Bokförlag.
- Lindgren, A. 1952. Bara roligt i Bullerbyn. Stockholm: Raben&Sjögren Bokförlag.
- Lindgren, A. 1962. Jul i Bullerbyn. Stockholm: Raben&Sjögren Bokförlag.
- Lindgren, A. 1965. Vår i Bullerbyn. Stockholm: Raben&Sjögren Bokförlag.
- Lindgren, A. 1966. Barnens dag i Bullerbyn. Stockholm: Raben&Sjögren Borkförlag.
- Wolff-Brandt, C. 1997. Allt kan hända hos Johanssons. Helsingfors: Förlaget Vingpennan.
- Wolff-Brandt, C. 1999. Johanssons och Silverligan. Pieksämäki: Söderström & C:O Förlags AB.
- Wolff-Brandt, C. 2007. Johanssons och pianotanten. Helsingfors: Förlaget Vingpennan.

### Sekundära källor:

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. I Alanen, L. och Karila, K. (red.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tammerfors: Vastapaino. 9–30.
- Alanen, L. och Karila, K. (red.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tammerfors: Vastapaino.
- Alanko, O. och Käkelä-Puumala, T. 2001. Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. Helsingfors: Finska Litteratursällskapet.
- Aries, P. 1962. Centuries of Childhood. Britain: Pimlico edition.
- Bales, F. R. 1951. Interaction process analysis. A method for the study of small groups. Cambridge: Addison-Wesley Press Inc.
- Bardy, M 1999. Konst som en källa till kunskap om barn och barndom. I Palmenfelt, U. (red.) Barndomens kulturalisering. Åbo: Barnkulturforskning i Norden. 17–31.
- Barnes, P. och Kehily, M. J. 2003. Play and the cultures of childhood. I Kehily, M. J. och Swann, J. (red.) Children's cultural worlds. Chichester: The open university.

- Bergh, A-E och Bergius, E. 2003. Döden i barnlitteratur. En studie grundad på ett av Bibliotekstjänsts temaregister. Borås: Bibliotekshögskolan.
- Brown, W., Odom, S. och McConnell, S. 2008. Social Competence of young children. Risk, Disability & Intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Corsaro, W. 2003. "We're friends, right?" Inside kids' culture. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- De Mause, L. 1974. The history of childhood. New York: The Psychohistory Press.
- Dowling, M. 2005. Young children's personal, social and emotional development. London.
- Eagleton, T. 1997. Kirjallisuusteoria. Tammerfors: Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit. I Alanen, L. och Karila, K. (red.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tammerfors: Vastapaino. 31–53.
- Ferelius, A., Kellgren, F. och Sveningsson, S. 2014. Jag trivs bästa i öppna landskap- eller? En jämförelsestudie av barns sociala samspel i en utomhus- och inomhusmiljö. Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. och Liebkind, K. 2010. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsingfors: Edita.
- Hunt, P. 1999. Introduction: The World of Children's Literature Studies. I Hunt, P. (red.) Understanding Children's Literature. London: Routledge. 1–14.
- Ihrskog, M. 2006. Kompisar och kamrater: barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen. Diss: Växjö Universitet.
- Juntunen, T. och Lautela, R. (red.) 2009. Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsingfors: Tammi.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsingfors: Gaudeamus.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. I Alanen, L. och Karila, K. (red.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tammerfors: Vastapaino. 249–262.
- Kehily, M. och Swann, J. 2003. Children's cultural worlds. Chichester: The Open University.

- Korhonen 2001. Kirjallisuudentutkimuksen alue. I Alanko, O. och Käkelä-Puumala, T. (red.) Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. Helsingfors: Finska Litteratursällskapet. 11–39.
- Korpi, Pauliina 2004. Huvudpersonernas utveckling i tre bokserier för barn och ungdomar. Jyväskylä: Jyväskylä universitet: Institutionen för språk.
- Kåreland, L. 1999. Modernismen i barnkammaren. Barnlitteraturens 40-tal. Stockholm: Raben&Sjögren.
- Lahtinen, Kirsti 2008. Om folksagans teman och stildrag i Astrid Lindrens roman Mio, min Mio. Jyväskylä: Jyväskylä universitet: Institutionen för språk.
- Lesnik-Oberstein, K. 1994. Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood? I Hunt, P. (red.) Understanding Children's Literature. London: Routledge. 15–29.
- Leväniemi, M. 1997. Vuorovaikutusta kehitysvammaisten vertaisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylä universitet: Institutionen för speciellpedagogik.
- Meinilä, J. 2011. Bilderboken som skildrare av barns världar: Motiv, genus och bilder i Pija Lindenbaums bilderböcker. Jyväskylä: Jyväskylä universitet: Institutionen för språk.
- Mikkonen, K. 2001. Lukeminen tulkintana. I Alanko, O. och Käkelä-Puumala, T. (red.) Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. Helsingfors: Finska Litteratursällskapet. 64–90.
- McCollum, J. och Ostrosky, M. 2008. Family roles in Young Children's Emerging Peer-Related Social Competence. I Odom, S., McConnell och Brown W. (red.) Social Competence of young children. Risk, Disability & Intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Montgomery, H. 2003. Childhood in time and place. I Montgomery, H. och Woodhead, M. (red.) Understanding Childhood – an interdisciplinary approach. Chichester: The open university. 45–84.
- Mouritsen, F. 2002. Child culture - play culture. I Mouritsen, F. och Qvortrup, J. (red.) Childhood and children's culture. Odense: University press of Southern Denmark.
- Nettervik, I. 1994. I barnbokens värld. Gleerups förlag. Kristianstad Boktryckeri.
- Nevala, M-L. 1983. Ideahistoriallinen kirjallisuudentutkimus. I Nevala, M-L (red.) Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä. Juva: WSOY. 128–148.
- Nikolajeva, M. 2004. Barnbokens Byggklossar. Lund: Studentlitteratur.
- Norton, D. och Norton, S. 2011. Through the eyes of a child. An introduction to children's literature. Boston: Pearson education.



- Odom, S., McConnell, S. och Brown, W. 2008. Social Competence of Young children: Conceptualization, Assessment, and Influences. I Brown, W., Odom, S. och McConnell, S. (red.) Social Competence of young children. Risk, Disability & Intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingfors: Helsingfors universitet: Institutionen för lärarutbildning.
- Palmenfelt, U. 1999. Barndomens kulturalisering. Åbo: Barnkulturforskning i Norden.
- Partanen, P. 2007. Från Vygotskij till lärande samtal. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Pietikäinen, Sari och Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tammerfors: Vastapaino.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. I Lyytinen, P., Korkiakangas, M. och Lyytinen, H. (red.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsingfors: Wsoy. 122–138.
- Påhlsson, M. och Pålsson, S. 2007. Äldre människor i barnlitteraturen. En studie av ett urval barnböcker från 2003-2006. Borås: Bibliotekshögskolan.
- Qvortrup, J. 1994. Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv. Esbjerg: Sydjysk universitetsforlag.
- Qvortrup, J. 2002. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. I Mouritsen, F. och Qvortrup, J. (red.) Childhood and Children's culture. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Rhedin, U. 1999. Det konsekventa barnperspektivet i barnlitteraturen. I Palmfelt, U.(red.) Barndomens kulturalisering. Åbo: Barnkulturforskning i Norden 1. 93-107.
- Rosen, J. 2011. Kvinnligt eller manligt – En genusstudie av karaktärsgestaltningarna i några av dagens populäraste bilderböcker för barn. Borås: Bibliotekshögskolan.
- Russell, D. 2009. Literature for Children. A short introduction. United States of America: Pearson.
- Saaristo, Kimmo och Jokinen, Kimmo 2004. Sociologi. Helsingfors: WSOY.
- Sgritta, G. 2002. Inconsistencies: Childhood on the Economic and Political Agenda. I Mouritsen, F. och Qvortrup, J. (red.) Childhood and children's culture. Odense: University Press of Southern Denmark.

Silven, M. och Kouvo, A. 2008. Perhe, kasvatus ja vuorovaikutus – Onko läheisillä perhesuhteilla kauaskantoisia vaikutuksia lastemme elämään? I Lahikainen, A., Punamäki, R-L och Tamminen, T. (red.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsingfors: WSOY. 98–116.

Welchman, K. 2000. Erik Erikson. His life, work and significance. Philadelphia: Open University Press.

Westin, B. 2011. Barnlitteraturforskningens arkeologi. I Hansson, J., Torstensson, L., & Eek, B. (red.). Aktuell nordisk barnlitteraturforskning. Stockholm: Svenska barnboksintitutet. 9–19.

Ödman, C. 2007. Snälla, vilda barn- Om barnen i Astrid Lindgrens böcker. Helsingfors: Söderströms.

Internet-källor:

Astrid Lindgrens hemsida (2014) [www.astridlindgren.se](http://www.astridlindgren.se) (Hämtad: 19.11.2014)

Diskussion via e-post (16.1.2013) med Carina Wolff-Brandt.

Förenta Nationernas deklARATION om de mänskliga rättigheterna <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>. (Hämtad: 19.11.2014)

Förläget Vingpennans hemsida (2014) [www.vingpennan.com/forfattaren](http://www.vingpennan.com/forfattaren). (Hämtad: 19.11.2014)

<http://www.sweden.se/eng/Home/Lifestyle/Literature/Reading/Astrid-Lindgren-lives-on/> (Hämtad: 11.4.2013)

Hela Finland leker -projektets hemsida (2014). <http://www.kokosuomileikkii.fi/hanketiedot/> (Hämtad 19.11.2014)

Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/interaktion/212337> (Hämtad: 11.4.2013)

UNICEF (2014) FN:s deklARATION om barnets rättigheter. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus/> (Hämtad: 19.11.2014)

