Posttidning B

Följ med i vad som händer inom barn- och ungdomsforskningen!

LÄS LOCUS!

Prenumeration och information:
www.buv.su.se/locus

Lösnummer: 140 kr

Locus – tidskrift för forskning om barn och ungdomar
Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap
Stockholms universitet
Campus Konradsberg, 106 91 Stockholm. Tel. vx: 08-1207 6214

Stockholms universitet

3-4/09

Stockholms universitet

Locus

tidskrift för forskning om barn och ungdomar

- Har barnperspektivet tappat analytisk skärpa?
- Påverkas barns rättigheter av olika barndomssyner?
- Hur kan vi förstå barns kroppslighet och rörelse?
- Kan barns omognad utmana samhällsvetenskapen?
- Hur används musik i ungas identitetsskapande?

Bortom barnperspektivet

INNEHÅLL

Barnperspektiv 4

Ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt varktyg

Barnperspektiv är ett begrepp som fått stort genomslag och hjälpt till att muta in barndom som forskningsområde. Frågan är dock om inte begreppet har blivit så utbrett att det tappat sin analytiska skärpa, menar *Gunilla Halldén*.

Barns rättigheter och synen på barn och barndom 21

Barnkonventionen tillerkänner barn rättigheter i form av beskydd, deltagande och tillgång till resurser. Hur och i vilken utsträckning barn i praktiken åtnjuter dessa rättigheter hänger nära samman med vilken syn på barn och barndom som dominerar i olika sammanhang. I artikeln diskuterar *Barbro Johansson* barns och ungas resonerande i relation till aktuell barndomsteori.

Barn, kropp och rörelse 38

Barns kropp och rörelse har oftast förståtts utifrån medicinska, fysiologiska och utvecklingspsykologiska perspektiv. Alternativa sätt att förstå barns kroppslighet är utifrån fenomenologi och poststrukturalism. Vilket får konsekvenser för det idrottspedagogiska arbetet med barn, enligt *Håkan Larsson*.

Mot en omogen sociologi 60

För att barn skulle bli accepterade i sociologin gjorde barndomsforskarna dem till mogna sociala aktörer. Man anpassade barn till sociologin. Den omogna sociologin, som *Nick Lee* propagerar för, vill istället ifrågasätta sociologins favorisering av det mogna och fullständiga utifrån barndomens motsägelsefullhet.

Musik, identitetsarbete och ungas informella lärande 83

Musiken är ett system av symboler, koder och tecken, som unga använder för att skapa sig en plats i världen. Musiken gör det också möjligt för den enskilda individen att utforska sina inre psykiska landskap. Vilket är nog så viktigt i ungdomsåren. Musikens förmåga att koppla samman orden med emotionell expressivitet är en av anledningarna till att den fått så stor betydelse för dagens unga, menar *Ove Sernhede*.

Redaktören har ordet

Under åttiotalet lyftes barn i allt större grad upp på den politiska agendan, nationellt och internationellt. Det blev inte minst synligt i Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter, som antogs 1989 och Sverige ratificerade 1990. Ratificeringen innebär att Sverige bundit sig att folkrättsligt förverkliga konventionen, bland annat genom att domstolar och myndigheter ska ta hänsyn till de rättigheter som fastslås i barnkonventionen.

Parallellt med detta började allt fler forskare fokusera på barn och ungas livsvillkor. Inte så att ingen tidigare brytt sig om dem, men barn och unga ansågs i allt högre grad värda att studeras för sin egen skull. På samma sätt som barnkonventionen ville synliggöra barns rättigheter, ville forskare lyfta fram barn och ungas erfarenheter.

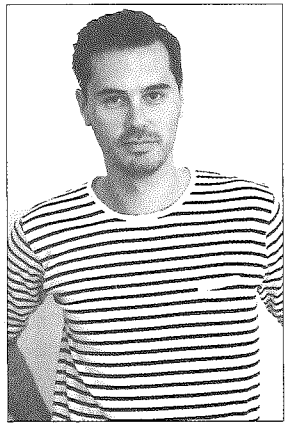
Ett uttryck för det ökade intresset för barn och unga var att *Locus* startades 1989 på dåvarande Centrum för barn- och ungdomsvetenskap vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. I tidskriftens första nummer menade centrats föreståndare Bengt-Erik Andersson att det behövdes ökad kunskap kring barns och ungas livsvillkor. Både hos forskare, beslutfattare och de som dagligdags arbetar med barn och ungdomar. *Locus* uppgift var – och är – att förmedla forskning kring barn och unga.

Sedan dess har mycket hänt. Barn- och ungdomsvetenskap har blivit ett ämne och en institution på Stockholms universitet. Även på forskningsfronten har mycket hänt. Det finns inte tid att gå in på all den forskning som vuxit fram på senare år, men värt att nämna är språksocialisationsteori, barndomspsykologi, barndomssociologi, barndomshistoria, ungdomskulturstudier och sociokulturell psykologi. Alla framväxande forskningsområden som utvecklat teorier och metoder med barn och unga i centrum.

Inom svensk barndomsforskning har begreppet *barnperspektiv* kommit att få en central plats. Som Gunilla Halldén diskuterar i detta nummer har begreppet haft en viktig funktion i att muta in barn som forskningsområde, men också för att synliggöra barns behov och rättigheter i samhället i stort. Eftersom begreppet är såpass brett använt är frågan om det inte har blivit alltför luddigt för att vara ett användbart analytiskt redskap, enligt Halldén.

Vare sig man anser att begreppet är användbart eller inte, behöver barndomsforskningen gå vidare och utveckla nya analytiska redskap. I detta nummer försöker några forskare visa på möjliga vägar framåt. Förutom Halldén, utgår både Barbro Johansson och Nick Lee från den så kallade "nya" barndomssociologin, den forskningstradition som de sista decennierna kanske haft störst inflytande inom barnforskningen. Barndomssociologerna har medvetet lyft fram barn som kompetenta sociala aktörer och kritiserat traditionell utvecklingspsykologi och socialisationsteori. I synnerhet Lees artikel visar dock på det problematiska i att se barn som självständiga, kompetenta individer. Istället bör såväl barn som vuxna ses som omogna och beroende av andra.

Även om bidragen i detta nummer är mer teoretiskt orienterade än vanligt har dess slutsatser konsekvenser för det praktiska arbetet med barn och unga. Johansson problematiserar frågor om barns rättigheter genom att visa på hur nära kopplade dessa är till gängse barndomssyner. Även om FN:s konvention om barnets rättigheter har universella anspråk måste det tolkas och förstås i sitt lokala sammanhang. Detta gör att det inte finns ett självklart sätt att arbeta för barns delaktighet. Även Håkan Larsson är tveksam till att förstå barn som en homogen grupp. Utifrån sin diskussion om barns kroppslighet och rörelse visar han på att man inte kan ta för givet vilka rörelser som pojkar respektive flickor är duktiga på. Larsson argumenterar för ett utforskande perspektiv på barns rörelse för att på så sätt öka deras kroppsliga kompetens och medvetande. Ove Sernhede diskuterar utifrån psykoanalys och kulturteori musikens betydelse för ungas identitetskapande. Han menar att inte minst afroamerikansk musik kan ses som en kritik av det utanförskap många unga upplever i storstädernas betongförorter. Men hiphopkulturen har också mycket att lära dagens skola i sin folkbildande och mobiliserande funktion.



Detta jubileumsnummer ger långt ifrån någon heltäckande bild av svensk barn- och ungdomsforskning. Men förhoppningsvis kommer det – liksom framtida nummer av *Locus* – stimulera till diskussion om barn och ungas livsvillkor bland såväl forskare, studenter som praktiker.

Lucas Forsberg

Gunilla Halldén

Barnperspektiv

Ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg

Barnperspektiv är ett begrepp som fått stort genomslag och hjälpt till att muta in barndom som forskningsområde. Frågan är dock om inte begreppet har blivit så utbrett att det tappat sin analytiska skärpa.

Barnforskningen har genomgått viktiga förändringar under de senaste tjugotal åren och bedrivs nu inom fler discipliner än de tidigare dominerande som pedagogik och psykologi. Den tvärvetenskapliga ansatsen som numera ofta präglar barnforskningen har också inneburit att nya frågor ställs och att de teoretiska tolkningsramarna vidgats. Den politiska debatten om barns villkor och rättigheter som följt i spåren av FN-deklarationen 1989 har inneburit krav på barnkonsekvensanalyser av politiska beslut och en ökad medvetenhet om vikten av att betrakta barn som medborgare och brukare av till exempel fysisk miljö. Dessa faktorer, den vetenskapliga och den politiska, har gjort att begreppet *barnperspektiv* har blivit introducerat och flitigt använt i olika sammanhang. Det kan finnas skäl att granska den innebörd som ges begreppet i olika kontexter.



Gunilla Halldén är professor vid tema Barn, Linköpings universitet. Hennes forskning rör frågor om barn, barndom och föräldraskap, i synnerhet barndomsbegreppet som speglande samhällsförhållanden, alltså en slags tidsspegel.
Senaste publikation: (red.) (2009) *Naturen som symbol för den goda barndomen.* Stockholm: Carlsson bokförlag.
E-post: gunilla.hallden@liu.se

Ett begrepp som blir flitigt använt kan få en hegemonisk ställning, i betydelsen att det framstår som självklart och naturligt. Barnperspektiv kan sägas ha fått denna ställning. Det ses som klart positivt och omöjligt att motsäga sig värdet av. Genom dess koppling till barnets bästa har det fungerat politiskt enande och något som aktörer i de mest skilda sammanhang bekänner sig till. Detta gör emellertid i sin tur att det kan fyllas med olika betydelser, utan att dessa skilda innebörder tydliggörs. Begreppet får, genom sin karaktär av självklarhet, en ställning som ett begrepp som inte behöver definieras. Avsikten med denna artikel är att kritiskt granska vad som kan ligga i begreppet och samtidigt undersöka dess användbarhet som ett analytiskt begrepp i forskningen.

I ett temanummer av *Pedagogisk forskning i Sverige* diskuterade jag begreppet barnperspektiv som ett å ena sidan ideologiskt begrepp kopplat till barnkonventionen och barns rättigheter, å andra sidan ett metodologiskt begrepp, som syftar till att i forskningen finna metoder som gynnar ett barnperspektiv (Halldén, 2003). I båda fallen finns ett tydligt etiskt ställningstagande. Ett begrepp som används i så olika sammanhang och som därmed blir förenat med helt olika betydelser är

emellertid problematiskt.

Begreppet barnperspektiv, hävdade jag, kan alltså vara både ideologiskt och metodologiskt. Det är ett begrepp som används flitigt i den politiska retoriken och har fungerat politiskt enande just genom att det inte preciserats (Lindgren & Halldén, 2001). På det sättet är det ett starkt ideologiskt laddat begrepp. Det har också en stark ställning som metodologiskt begrepp inom barnforskningen. Barnperspektiv kan alltså syfta både på ett ideologiskt ställningstagande i politiska och barnrättsliga sammanhang och på ett metodologiskt tillnärmande inom barnforskningen och jag hävdade i artikeln vikten av att skilja mellan dessa båda betydelser.

Jag argumenterade också för att i en metodologisk diskussion skilja på *barns perspektiv* som syftar på att i forskningen sträva efter att fånga barns röster och *barnperspektiv* som ett mer övergripande begrepp, som innebär att uppmärksamma konsekvenserna av olika politiska beslut eller vilka erfarenheter som ryms i de olika positioner, som barn tillåts inta i ett bestämt samhälle. För detta senare behövs inte med nödvändighet information från barnen själva. Historisk forskning som tillämpar ett barnperspektiv får ofta nöja sig med material som inte har lämnats av barnen, eftersom barnen sällan själva lämnar avtryck i källorna. Det metodologiska begreppet innefattar på det sättet olika typer av empiriskt material och står för olika kunskapsintressen för forskaren.

I denna artikel vill jag ställa den provocerande frågan om begreppet barnperspektiv har blivit så flitigt utnyttjat i olika sammanhang att det inte längre är användbart som analytiskt begrepp i forskningen, och om vi trots allt ska använda det, vilka preciseringar som i så fall krävs. Jag vill diskutera detta i relation till de kunskapsintressen som styr olika delar av barndomsforskningen. Även om begreppet barnperspektiv inte längre fungerar som ett analytiskt redskap kan det fungera som styrande för val av forskningsområde och vi kan tillföra nya kunskaper, då vi konsekvent sätter villkoren för och synen på barn i fokus. Att enbart hänvisa till att man anlägger ett barnperspektiv, utan att närmare precisera innebörden av detta, är dock inte klargörande.

Synen på barn bygger på olika kulturella strömningar

Barndomsforskare har under de senaste decennierna analyserat hur synen på barn har förändrats och vad som har inverkat på de förändringar man konstaterat. När Kjersti Ericsson i sin bok *Samfunnets stebarn* (2009) diskuterar de olika kulturella strömningar som inverkar på synen på barnen identifierar hon den romantiska synen på barn, synen på barnen som tillhöriga staten och nationen, synen på barnet som autonomt och slutligen den kristna synen på barnet. Dessa fyra strömningar, menar Ericsson, har varit viktiga för att utforma både synen på barnen och hur politiken mot barnen har utformats under de senaste hundra åren.

Den romantiska synen innebär att barndom urskiljs som en separat del av livet förbundet med oskuld och med specifika behov. Detta synsätt har formulerats av poeter och filosofer och har haft stor betydelse för bland annat reformpedagogiken. Synen på barnen som statens och nationens ansvar har också det rötter långt tillbaka och här markeras barnen som en investering för framtiden. Ett land är beroende av en frisk befolkning och dess framgångar bygger på investeringar i form av folkhälsoarbete och utbildning. När engelsmännen förlorade boerkriget ledde det till ett uppmärksammande av betydelsen av friska soldater. När Sverige hade globalt sett extremt låga födelsetal under 1930-talet ledde det till ett uppmärksammande av familjepolitikens betydelse. Det autonoma barnet är ett fenomen som hör samman med senare delen av 1900-talet och är knutet till en allmän individualisering i samhället och man kan tala om barnets rättsliga frigörelse. Det arbete som låg bakom FN:s barnkonvention har också sin grund i idén om det autonoma barnet.

Dessa tre strömningar hör till den moderna tiden, alltså tiden från 1700-talet och framåt, men Ericsson påpekar också att vi måste hålla i minnet det kristna arvet som inverkar på lagstiftning och som har rötter längre bakåt i tiden och har haft stort inflytande på det filantropiska arbetet. Jag ska inte här redogöra för relationen mellan dessa olika traditioner, men använda det som en bakgrund till en diskussion av framväxten av en barndomsforskning och framhållandet av vikten av ett barnperspektiv. De studier av barns uppväxtvillkor som görs idag är påverkade av kulturella strömningar, som inte avlöser varandra utan verkar parallellt. Under vissa perioder är det en syn som får en dominant ställning, men det betyder inte att de andra suddas ut. Det vi ser idag är en markering av barnets autonomi, kompetens och aktörskap, men det betyder inte att vi har lämnat den romantiska barndomsynen helt bakom oss eller att barnet inte samtidigt kan ses som statens och nationens ansvar.

Barnforskning eller barndomsforskning

Innan jag går in på frågan om olika innebörder i begreppet barnperspektiv som förekommer hos forskare idag, kan det vara på sin plats att reflektera något över varför vi ibland använder ordet barnforskning och ibland barndomsforskning. Jag har i ett annat sammanhang (Halldén, 2007) diskuterat hur barnforskning från början var en beteckning på studier av barn och bedrevs av forskare från beteendevetenskapliga discipliner. När begreppet barndom började före-

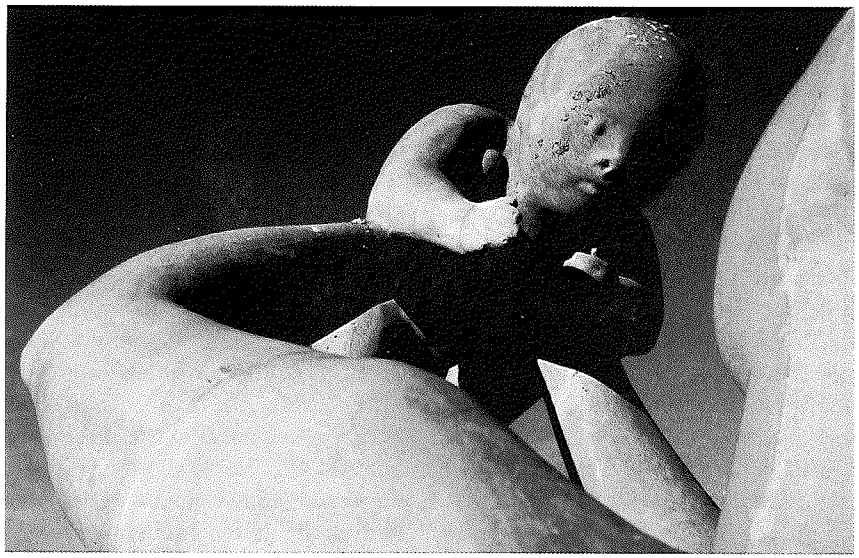


Foto: Marc Lagneau (flickr.com/people/marc-lagneau) ©

komma i boktitlar på 1980- och 90-talen var det ett tecken på att barn studerades i relation till samhället och forskningen bedrevs av samhällsforskare som sociologer och antropologer. Barndom är en period i livet som samhället tillskriver speciella kännetecken. Under denna period sker växande och stora förändringar, men perioden är ändå möjlig att urskilja. Barndom kan sägas vara ett kulturellt och samhälleligt begrepp och det betecknar det som i ett givet samhälle förbinds med tidsperioden. Barn är beteckningen på en åldersgrupp medan barndom betecknar denna periods kulturella betydelse.

Barndomsforskning har kommit att förbindas med sådan forskning där inte bara de enskilda barnen är i fokus, utan också de ideologier och synsätt som råder i olika sammanhang. Politiker fattar beslut med konsekvenser för vilken barndom som blir möjlig. Arbetsmarknadens utformning, bostadsbyggandet, stadsplaneringen liksom lärarutbildningen, allt har en betydelse för hur barndom kommer att utformas. Barndom kan betraktas som socialt och kulturellt bestämt. Allison James och Adrain James diskuterar i boken *Constructing Childhood* (2004) relationen mellan barndom som strukturellt fenomen och barn som beteckning på individuella barn. Barndom kan studeras via de institutioner som finns i samhället; till exempel skolan med dess styrdokument och familjen med dess ekonomiska och sociala resurser.

Det individuella barnet lever sitt liv i relation till dessa institutioner och barnforskning har fokus på detta konkreta barnliv. James och James betonar hur ett studium av barndom är viktigt för att förstå villkoren för det konkreta barnets aktörsskap. Genom att lyfta fram de olika beteckningarna barnforskning och barndomsforskning kan vi se hur olika kunskapsintressen är knutna till dessa beteckningar.

Ett sociologiskt barnperspektiv

De aktörer som från början konsekvent använde begreppet barndom var sociologer och frågorna de ställde var; vilken barndom är möjlig givet en viss position i ett visst samhälle vid en viss tidpunkt. Den första boken med titeln *The Sociology of Childhood* innehöll klassiska texter och en introduktion av Chris Jenks. I denna introduktion använde Jenks det engelska pronomenet "he" (han) om barnet och följde därmed den klassiska barnpsykologins sätt att skriva om ett könsneutralt barn men med beteckningen han (Jenks, 1982). Under 1980-talet utvecklades barndomsforskningen som ett sociologiskt fält. En del använde konsekvent singularisbeteckningen *childhood* (t.ex. Jenks, 1996 och Qvortrup, 1994) så småningom dök pluralbeteckningen *childhoods* upp och markerade att barndom inte är ett universellt begrepp. Det innebar att frågan vidgades från att handla om vilken position barn har i ett generationssystem till att gälla hur barndom gestaltas i olika kulturer. Med uttrycket *children's childhoods* (Mayall, 1994) uttrycktes ett vidgat kunskapsintresse inriktat mot frågan om hur barndom uppfattas från barnens egna perspektiv. Forskningens avnämare blev också en viktig aspekt och märktes i titlar som *Towards a sociology for childhood* (Mayall, 2002). Det blev viktigt att ta ställning till om forskningen främst syftade till ett studium av diskurser om barn eller om den också intresserade sig för att förändra barns villkor och verka för en forskning för barn och via val av metoder också innebar en forskning tillsammans med barn (Christensen & James, 2000).

Barn- och barndomsforskning är vida begrepp och det är viktigt att klargöra vilket kunskapsintresse som är styrande och vilken disciplinanknytning och begreppsapparat liksom teoretiskt ramverk som de olika forskarna arbetar inom. De forskare som introducerade studier om barn och barndom med ett sociologiskt kunskapsintresse poängterade alla vikten av att anlägga ett *barnperspektiv*, men innebörden i begreppet var olika om det syftade till ett studium om barn, för barn eller tillsammans med barn. Leena Alanen (1988) har föredragit begreppet *children's standpoint* som ett alternativ till barnperspektiv. Begreppet children's standpoint är en vidareutveckling av det som Dorothy Smith beskrev som *women's standpoint*, vilket syftar till att

lyfta fram den kunskap som följer med bestämda erfarenheter (Smith, 1987). Detta sociologiska begrepp hänför sig alltså till ett kunskapsteoretiskt ställningstagande, som innebär att den kunskap man har och de idéer, som man är bärare av, liksom de förhållanden som präglar ens liv, är beroende av den placering man har i ett generationssystem och i en samhällsstruktur. Kunskap är inget fritt svävande utan knutet till personer som är placerade i ett bestämt samhälle vilket ger specifika erfarenheter. Klass är i denna forskningsinriktning centralt liksom de kunskaper, förhållningssätt och preferenser som följer med klasstillhörigheten. Bourdieu är en teoretiker som är användbar och som uttalar sig om vilket fält en person är verksam i och vilket slags kapital som följer med den placeringen, samt hur fältet bestämmer vilket slags kapital som kan växlas in.

Den tolkning av begreppet barnperspektiv som förekommer bland sociologer är alltså inte ett entydigt begrepp. Det kan stå för olika saker. Det gemensamma är att barn och deras intressen är i fokus. Vilket empiriskt material som analyseras är emellertid inte givet. I en forskning där barnens ställning i samhället är det centrala förekommer det att barnen är informanter, men det behöver inte nödvändigtvis vara så. Huvudfokus kan vara på att förstå barnen i ett politiskt och demografiskt perspektiv, som hos Jens Qvortrup, där barn studeras i ett generationsperspektiv och där barn är ett generellt begrepp för en grupp. Det kan också vara inriktat på att förstå vilka specifika erfarenheter som denna grupp har, som hos Leena Alanen, och där barns utsagor liksom deras vardagsliv är av intresse. Det kan också förenas med en vilja att utveckla en sociologi för barn och fungera emancipatoriskt, som Berry Mayall tydligt uttryckt. I den sociologiska forskningen ser vi nu de skilda kunskapsintressena parallellt. Det är inte så att forskare har övergivet tidigare positioner, men däremot att forskningens expansion har lett till flera aktörer med skilda kunskapsintressen. Begreppet barnperspektiv, som var centralt då man mutade in barndomsforskningen som ett sociologiskt fält, används nu mer sällan eftersom det inte längre har en precis innebörd.

Barnperspektiv bland antropologer, kulturvetare och beteendevetare

De forskare som tillsammans med sociologer inledde det som kommit att kallas the new social studies of childhood, var antropologer och i den antologi som formulerade ett nytt paradigm för barnforskningen uttrycktes tydligt att etnografi var en metod särskilt lämpad att fånga barns perspektiv och därmed ge ett barnperspektiv (James & Prout, 1990). Ett antropologiskt närmande med en förankring i etnografiskt fältarbete, blir mer förbundet med begreppet barns röst än med ett studium av diskurser och positioner i ett politiskt maktsystem. Här strävar man efter att förstå hur barnens värld ter sig och vilka värdesystem och logiker som styr dem. Intervjuer med barn kombineras med ett studium av barns vardagsliv och ett uppmärksammande av barns kamratrelationer. Kulturbegreppet står centralt inom antropologin och ett studium av traditioner och regelsystem inom barngrupper blir därför viktiga kunskapsintressen. Etnologer, pedagoger och forskare inom visuell kultur intresserar sig också för kulturbegreppet och frågor om hur barns kultur skapas och reproduceras av barnen är viktiga (Simonsson, 2004; Sparrman, 2002; Änggård, 2005).

Olika forskare från skilda discipliner och därmed knutna forskningsfrågor befinner sig nu inom det breda fält, som den så kallade nya barndomsforskningen etablerat. Ett pedagogiskt barnperspektiv kan vara inriktat mot att försöka förstå hur barns begreppsbildning ser ut. Hur barnen förstår ett fenomen och hur de relaterar detta till andra fenomen. Frågor om conceptual change och forskningen kring hur barn skapar sig en förståelse för vissa fenomen blir grunden för att utveckla en didaktik (Caravita & Halldén, 1994). Denna forskningsinriktning bygger vidare på Piagets banbrytande studier under 1920-talet, vilka intresserade sig för den logik som låg till grund för barns svar på olika testfrågor. Man söker alltså efter barns meningsskapande. En inriktning mot barns lärande har också understruket vikten av barns delaktighet och att pedagogiken tar hänsyn till barns intentioner och de lärprocesser som barnet är involverat i (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). I detta senare fall uttrycker man tydligt att det är viktigt för pedagogen att ha kännedom om barns perspektiv för att kunna möta barnet i deras kunskapssökande.

Ett något annorlunda sätt att använda begreppet barnperspektiv innebär att ställa det mot ett vuxenperspektiv. I sin analys av de fallbeskrivningar som läkare gör i barnpsykiatriutredningar visar Karin Zetterqvist Nelson att det går att spåra ett skifte av perspektiv hos en del läkare, där de i stället för att se barnen som objekt för den vetenskapliga blicken, ser barnen som handlande subjekt med avsikter bakom sitt handlande (Zetterqvist Nelson, 2009). Det som blir tydligt hos dessa läkare är att de upptäcker något hos barnen, då de inte betraktar dem som några totalt annorlunda, utan snarare några lika. Genom att applicera ett hermeneutiskt kunskapsintresse åstadkommer läkarna en perspektivförskjutning från ett vuxenperspektiv till ett barnperspektiv. Här betyder inte barnperspektiv att barnen är informatörer för forskaren, men att de läkare som skriver sina fallbeskrivningar låter barnen vara aktörer som framträder. Det man som forskare kan konstatera, är att denna hermeneu-

tiska tolkningsprocess, som några av läkarna använder sig av, leder till ett barnperspektiv.

Forskare med miljöpsykologisk inriktning och forskare knutna till institutioner som sysslar med landskapsfrågor, har intresserat sig för planering av nya områden och i vilken mån politiker och tjänstemän tar hänsyn till barnens behov och barnens önskemål (se Björklid, 2005). Detta kunskapsintresse leder till att innebörden i begreppet barnperspektiv blir viktigt att klargöra. Dessa forskare intresserar sig både för barns utsagor om hur de vill ha sin närmiljö utformad och barnens manifesterade användande av den, men de studerar också i vad mån kunskaper av detta slag blir använt i planeringssammanhang (Kylin, 2004). Informanterna är således både barnen och planerarna.

Barnperspektiv som ett kunskapsintresse och ett ideologiskt ställningstagande

Som framgår av denna korta översikt har begreppet barnperspektiv inom barn- och barndomsforskningen en ideologisk sida. Det handlar inte bara om ett metodologiskt ställningstagande utan också om att ta ställning för en svag grupp i samhället och att konsekvent verka för denna grupps intressen. När man myntade begreppet barnet som being (James & Prout, 1990) var det för att fjärma sig från en vuxendominans, som gjort att barnet hela tiden betraktades som på väg mot vuxenstatus. Ståndpunkten att betrakta barnet som varande (*being*) och inte på väg (*becoming*) knöts till vikten av att anlägga ett barnperspektiv. Forskningen skulle ske utifrån ett barnperspektiv och inte som tidigare från ett vuxenperspektiv.

Den ställning som begreppet barnperspektiv kommit att få, är emellertid inte bara en följd av barndomsforskningens markering av barnet som varande, utan är också beroende av det arbete som bedrivits politiskt och som lett fram till att barnkonventionen kunnat antas som ett dokument som ska innefatta det globala barnet. Vi befinner oss nu i ett läge, där det är en självklarhet för både politiker och forskare att hävda vikten av ett barnperspektiv och begreppet kan sägas ha en hegemonisk karaktär. På den politiska arenan har detta begrepp en nära koppling till begreppet barnets bästa. Barnkonsekvensanalyser ska göras för att fastställa hur olika beslut inverkar på barnens liv och Barnombudsmannen har den uttalade uppgiften att övervaka att barns intressen tas tillvara. Välfärdsstaten framstår som den goda barndomens garant och barnets bästa ska vara styrande för socialpolitiska interventioner och för enskilda institutioner (Sandin & Halldén, 2003), men det finns också frivilligorganisation som arbetar utifrån ett barnperspektiv. Det gäller till exempel Bris (Barnens rätt i samhället) vars uttolkning av begreppet barnperspektiv innebär att ta barns utsagor på allvar och att verka i deras intressen.

Denna tolkning av innebörden i begreppet barnperspektiv, nämligen att ta barn på allvar och att inte låta ett vuxenperspektiv inverka på de åtgärder man vidtar, har numera en stor spridning. Vid Astrid Lindgrens barnsjukhus bedrivs ett tvärprofessionellt arbete mot barnmisshandel, vilket innebär att olika professioner vid sjukhuset samverkar för att utveckla rutiner för att upptäcka, utreda och anmäla barnmisshandel. I deras informationsfolder görs anknytningar till FN:s konvention om barns rättigheter och man slår fast att ett arbetssätt med ett barnperspektiv är en nödvändighet för att barns rätt till skydd mot övergrepp och ett barns bästa ska kunna åstadkommas (Mio-gruppen, 2008). När barnperspektivet är styrande innebär det bland annat att man alltid anmäler misstanke om misshandel till socialtjänsten. Det kan tyckas som en självklarhet i enlighet med anmälningsplikten som finns inom sjukvården, men är inte alltid förekommande eftersom ett vuxenperspektiv ofta leder till att konsekvenserna för de vuxna kommer i fokus. Ett hävdande av barnperspektivet, menar man, gör att barnen kan få hjälp och det innebär också att barnens behov av skydd och inte föräldrarnas eventuella skuldbeläggande står i förgrunden. Arbetet inriktar sig på att identifiera risksituationer men inte riskgrupper. Det är alltså inte vissa typer av föräldrar som man inriktar sig på, utan situationer som kan uppstå där barnen kommer i fara. Familjen är heller inte den enhet man värnar utan barnet.

Barnperspektiv markerade vikten av att studera barn på deras egna villkor och inte utifrån ett vuxenperspektiv. Barnen skulle betraktas som sociala aktörer.

Barnperspektiv som ett viktigt, men också otydligt begrepp

Barnperspektivet är således ett begrepp som har fått stort genomslag. Frågan är vad detta innebär för dess ställning som analytiskt begrepp inom forskningen. Har vi nytta av ett begrepp som är så brett och som både har en ideologisk och en metodologisk sida inom såväl forskningen som olika praktiska fält? Alltfler av dem som inledde den nya barndomsforskningen under 1990-talet undviker numera begreppet i sina texter. Att hävda vikten av studier från barnens position har varit betydelsefullt och det har inneburit kunskapsteoretiska ställningstaganden. Barnperspektivet är numera en självklarhet för många forskare och

det är styrande för val av forskningsfrågor och för metoder. Att säga att man tillämpar ett barnperspektiv i sin forskning säger emellertid inte så mycket. Jag vill anknyta till två forskningsprojekt, som jag arbetat med på senare år, för att tydliggöra hur jag menar att perspektivet är inriktat på att studera bilden av barn, barnets samhälleliga position och den plats barnen själva gör till sin. Det kan förstås kallas för att använda ett barnperspektiv, men innebär mycket olika saker från studium av diskurser över studier av strukturella maktförhållanden till studier av barn som aktörer och som några som hävdar äganderätt till platser. Barn är en central grupp och kunskapsintresset inriktat både på vilken position denna grupp ges och tar sig. Den ena studien handlar om förskolan som platsen där barns vardagsliv till stor del utspelar sig (Halldén, 2007), den andra studien handlar om de föreställningar om naturen som platsen för den goda barndomen som finns spridda och har utvecklats under lång tid (Halldén, 2009).

Barns vardagsliv och plats som analytiskt begrepp

Barndomen kan ses som institutionaliserad om vi lägger fokus på barnets ställning i samhället. Genom att bygga en förskola för alla barn och integrera den som en del i skolan har staten, via riksdag och regering, markerat att barndomen ska levas i nära anslutning till en institution. Om vi å andra sidan fokuserar barnens agerande i förskolan, är det uppenbart att barn är aktiva parter i skapandet av den sociala ordning som råder på institutionen och att de både individuellt och som kollektiv kan utmana de regler som personalen satt upp.

I projektet studerade vi hur förskolan som institution har getts olika betydelser under 1900-talet och vilka olika barndomsyner som har varit inflytelserika för utformningen av verksamheten. Vi lyfter också fram barnen som aktörer och ställer frågor om vilka barninitierade och barnkontrollerade aktiviteter som vi kan iaktta inom ramen för det som ofta beskrivs som en institutionaliserad barndom. Det innebär att institution inte ställs mot ett fritt barnliv, utan att barn studeras i sina olika sociala praktiker. Det faktum att barn befinner sig på en institution innebär inte med nödvändighet att barndomen kan sägas vara institutionaliserad i betydelsen styrd av institutionen. Den situation vi står inför idag innebär att förskolan ingår som en del i den moderna barndomen. Vilket utrymme ges barnen på denna arena och vilket utrymme tar sig barnen?

I dessa analyser blir plats ett centralt begrepp. Förskolan ses som en plats där ett vardagsliv levs och där olika aktörer möts med olika idéer om vad som ska försiggå på denna plats. Vilka platser är viktiga för barnen och hur skapar de sina arenor? Hur förhandlar barn och



Foto: SusanG2 (flickr.com/photos/susang2) ©

personal om vad som är tillåtet och lämpligt? De empiriska undersökningarna om förskolan som platsen för dagens svenska barn, bildar utgångspunkt för analyser av den moderna barndomen. Vilken barndom kommer att gestaltas och vilka egenskaper ses som centrala under denna period i livet? Vad utmärker den barndom som politiker, forskare och föräldrar menar ska levas? Och vilka ideologier kan urskiljas bakom dessa synsätt?
Projektet analyserar således förskolans samhälleliga status, de diskurser som varit och är dominerande i verksamheten och det liv som barnen lever på denna plats. Det kan ju sägas vara uttryck för ett barnperspektiv, men begreppet ger inte något verktyg för analys och det kan av den anledningen vara lämpligt att undvika. I stället kan man tala om att fokus är inriktat på struktur, diskurs och agerande och i varje delprojektet definiera vilka vetenskapliga begrepp som varit verksamma i analysen.

Naturen som den goda platsen för barn

Natur har vanligen studerats ur ett politiskt eller idéhistoriskt perspektiv, där inte barn varit uppmärksammade. Ett barnperspektiv i betydelsen att vi har barn i fokus kan göra att nya aspekter blir framlyfta, men inte heller i detta projekt kan begreppet barnperspektiv, utan vidare precisering, erbjuda ett analytiskt verktyg. Syftet med studien är att analysera den utbredda idén att

naturen ses som god för barn och att barn mår bra av att vara i naturen. Vi ställer frågor om hur tankefiguren uppstått, vad den hänger samman med och vad tankefiguren får för konsekvenser för ett pedagogiskt arbete med barn. Det betyder att vi granskar olika verksamheter där barn introduceras i naturen, men att vi också ställer frågor om vilken natur som väljs ut och vilka egenskaper hos naturen som ses som viktiga för barn. Utgångspunkten är delvis en barndomssociologisk referensram. Det innebär att barndom ses som ett socialt fenomen och att barn inte i mindre utsträckning än vuxna är influerade av kultur och samhälle. När vi utifrån detta perspektiv studerar den nära kopplingen mellan natur och barn som förekommer, måste det således förklaras, inte med att barn är närmare naturen än vuxna, men att föreställningar om naturens betydelse är sociokulturella fenomen.

När forskare har studerat barndomen som ett socialt fenomen och som viktig för att förstå samhället har ofta företeelser som nya media och en ökad urbanisering studerats. Att lyfta fram naturens betydelse kan därför ses som främmande, då den ofta kopplas till en nostalgisk bild av den agrara barndomen. Det är vår avsikt i projektet att ta en annan utgångspunkt och använda naturen som en ingång i ett studium av hur barndom knyts till platser. På det sättet lämnar projektet ett bidrag till en pågående diskussion om vad som gör en plats till barnens plats. Den knyter också an till det växande område som betecknas som barndomsgeografi och som undersöker barnens ställning i det fysiska rummet (se t.ex. Holloway & Valentin, 2000).

Naturen betraktas alltså ur ett platsperspektiv och vi ställer frågor om varför naturen är en plats som anses bra för barn och vilka processer vi kan urskilja då barnen tar dessa platser i bruk. Vi behandlar både frågan om vilka diskurser som kan urskiljas i talet om naturen som barnens plats och hur barnen via sina praktiker gör dessa platser till sina. Barn bildar i detta projekt ingång till ett studium av naturens betydelse. Det kan ge ett bidrag till en idéhistorisk forskning om natursyn och naturbruk som vanligtvis inte lyfter fram naturens betydelse för barn. Det kan också klargöra hur barndomsynen är sammanlänkad med natursynen från romantiken och framåt. Att tala om att projektet har ett barnperspektiv blir emellertid inte någon precisering. Däremot blir det klargörande att ange att projektet har fokus på barns samhälleliga ställning, dess roll i diskurser och barnens eget aktörskap samt att plats utgör ett analytiskt begrepp.

Exempel som dessa visar att studier som syftar till att förstå barns villkor och utformningen av barndomen i vår tid kan utformas på olika sätt. Begreppet barnperspektiv innebärande att studera barn i sin egen rätt och inte som några på väg att bli vuxna, introducerades som ett metodologiskt begrepp inom forskningen och poängterade vikten av att studera praktiker. Men samtidigt användes begreppet också då studierna främst var inriktade på att analysera samhälleliga strukturer och diskurser. En fråga man kan ställa sig idag då begreppet har fått ett så starkt genomslag, är om begreppet längre har, eller kanske någonsin haft, en analytisk skärpa som kan fungera styrande i en vetenskaplig analys.

Har barnperspektiv spelat ut sin roll som analytiskt begrepp?

Barnforskningen har varit framgångsrik genom att konsekvent studera barn som samhällsmedlemmar och som producenter och reproducenter av en barnkultur. Introduktionen av ett barnperspektiv markerade vikten av att studera barn på deras egna villkor och inte utifrån ett vuxenperspektiv. Barnen skulle betraktas som sociala aktörer och inte som enbart stadda i utveckling. Man vände sig mot att ha utvecklingspsykologin som hjälpvetenskap och strävade i stället efter att utveckla egna analytiska begrepp. Generationsbegreppet var ett sådant begrepp, som sågs som möjligt att inneha samma roll som genus inom genusvetenskapen. Detta begrepps möjlighet har blivit kritiserat, men också framgångsrikt använt i olika sammanhang (Alanen, 2001; Närvänen & Näsman, 2004). Barnperspektivet har inte blivit föremål för en motsvarande granskning och precisering. Det hade sin roll som ett forskningspolitiskt begrepp i framväxten av barndomsforskningen, men har sedan kommit att få en allt bredare betydelse och som visats ovan både fått en ideologisk och en metodologisk innebörd inom forskningen. Till detta kommer begreppets starka genomslag i ett politiskt och barnrättsligt sammanhang.

Att som forskare hävda att man använder ett barnperspektiv ger ingen precisering och begreppet räcker inte långt i analysen... Begreppet löper en risk att användas som ett mantra och ett sätt för forskaren att skriva in sig i ett ideologiskt läger.

I det läge vi nu befinner oss är begreppet barnperspektiv så brett och innefattar så många olika betydelser att det inte längre fungerar som analytiskt begrepp. Barnperspektiv har använts för att beteckna studier av barns erfarenheter. Det kan i vissa sammanhang vara det huvudsakliga syftet, men i andra samman-

hang också användas för att belysa de ramar som skapar barndomen. Det kan alltså främst riktas mot ett studium av barns praktiker och de erfarenheter som dessa praktiker skapar, men det kan också vara så att studierna av praktikerna bildar en hävstång för att möjliggöra en förståelse för barnens position i ett samhälle och på så sätt bidra till en samhällsanalys utöver en analys av barnens villkor. Det kan också handla om att genom forskning verka för barns rättigheter. Forskningen har därmed både en förklarande och en förändrande sida. Barnperspektiv kan syfta på att gå in i en vetenskaplig diskussion inom ett fält där barns ställning inte tidigare problematiserats och därmed ge ett bidrag. Då bildar barnen ingång i ett forskningsfält och genom att fältet studeras med barnen i fokus kan nya aspekter utvinnas, som inte tidigare uppmärksammats då ett vuxenperspektiv dominerat.

Genom att tala om barns perspektiv i stället för barnperspektiv gör man en tydlig poäng av att det handlar om att låta barnen komma till tals. Det kan användas i vetenskapliga sammanhang som ett metodologiskt begrepp, men det kan också syfta på praxis där man låter barnen uttala sig i frågor som rör dem. Det finns emellertid en risk med att hävda att barns perspektiv är den enda möjligheten att tillämpa ett barnperspektiv. Det är inte alltid så att barn ska tillfrågas och ett barnperspektiv kan innebära att man försöker fånga barns erfarenheter och villkor på andra sätt än genom direkta frågor till dem. De etiska aspekterna på forskning om och med barn som lyfts fram på senare år, har poängterat just detta att barn inte på ett oproblematiskt sätt kan vara informatörer om de egna villkoren. Det är viktigt att fråga sig vad man gör då man intervenerar i barnens värld (Morrow & Richards, 1996).

Barnperspektivet har också fått ett starkt genomslag i olika förvaltningar där barn är föremål för samhällets omsorger och det används inom olika praktiker som socialtjänst, skola eller hälsovård. Som ett begrepp för att styra en verksamhet av något slag är det inte ett analytiskt begrepp utan ett metodiskt. Det syftar på att utveckla verksamheter så att de tillgodoser barnets behov och inte låter ett vuxenperspektiv dominera. Denna ideologiskt/normativa sida av begreppet barnperspektiv, som nu märks inom politiken och inom olika förvaltningar är viktig. Den borgar för att barns rättigheter bättre kan tas tillvara. Men det innebär också att begreppet inte längre har en precis innebörd. Ofta uttrycker man det också som att man använder barns perspektiv, utan att närmare ifrågasätta de etiska aspekterna, som forskarna uppmärksammar. Man ställer heller inte frågan om barn alltid är de som bäst kan uttala sig om hur en plats för barn ska utformas för att faktiskt bli en plats brukad av barn.

Det finns många problem knutna till användandet av begreppet barnperspektiv, både när det används i organisationssammanhang och i forskningssammanhang. Detta innebär att en del forskare väljer att undvika begreppet och andra arbetar för en precisering. Begreppet kan sägas ha gjort en stor nytta genom att kopplas till begreppet barnets bästa och det har fått en stark retorisk kraft med kapacitet att göra barnfrågor politiskt synliga, men samtidigt utgör detta faktum ett hot mot dess ställning som analytiskt begrepp. Att som forskare hävda att man använder ett barnperspektiv ger ingen precisering och begreppet räcker inte långt i analysen. Här måste forskaren visa på vad sätt det perspektiv som tas, utgör en hjälp i förståelsen för de mekanismer som verkar. Begreppet löper en risk att användas som ett mantra och ett sätt för forskaren att skriva in sig i ett ideologiskt läger. Kanske gör vi bäst i detta läge att undvika begreppet, och i stället med andra ord klargöra vilket kunskapsintresse som styr vår forskning och vilka analytiska begrepp vi använder för att det empiriska materialet ska ge ett kunskapstillskott.

Referenser

Alanen, Leena (1988) Rethinking childhood. *Acta Sociologica* 31(1): 53-67.

Alanen, Leena (2001) Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. I Leena Alanen & Berry Mayall (red.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: RoutlegeFalmer.

Björklid, Pia (2005) *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola.* Stockholm: Liber.

Caravita, Stella & Halldén, Ola (1994) Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction* 4(1): 89-111.

Christensen, Pia & James, Allison (2000) *Research with children: Perspectives and practices.* New York: Falmer Press.

Ericsson, Kjersti (2009) *Samfunnets stebarn.* Oslo: Universitetsforlaget.

Halldén, Gunilla (2003) Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1/2): 12-23.

Halldén, Gunilla (red.) (2007) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlsson bokförlag.

Halldén, Gunilla (red.) (2009) *Naturen som symbol för den goda barndomen.* Stockholm: Carlsson bokförlag.

Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (red.) (2000) *Children's geographies: Playing, living, learning.* London: Routledge.

James, Allison & James, Adrian (2004) *Constructing childhood: Theory, policy and social practice.* London: Palgrave.

James, Allison & Prout, Alan (red.) (1990) *Constructing and reconstructing child-*

hood. London: The Falmer Press.

Jenks, Chris (1982) (red.) *The Sociology of childhood: Essential readings*. London: Batsford.

Jenks, Chris (1996) *Childhood*. New York: Routledge.

Kylin, Maria (2004) *Från koja till plan. Om barnperspektiv på utemiljön i planeringssammanhang* (Diss.). Alnarp: Lantbruksuniversitetet.

Lindgren, Anne-Li & Halldén, Gunilla (2001) Individuella rättigheter, autonomi och beroende. Olika synsätt på barn i relation till FN:s Barnkonvention. *Utbildning och demokrati* 10(2): 65-80.

Mayall, Berry (red.) (1994) *Children's childhoods: Observed and experienced*. London: Falmer Press.

Mayall, Berry (2002) *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

MIO-gruppen, tvärprofessionellt nätverk mot barnmisshandel (2008) Informationsfolder. Stockholm: Astrid Lindgens barnsjukhus och Karolinska universitetssjukhuset.

Morrow, Virginia & Richards, Martin (1996) The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society* 10(2): 90-105.

Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet (2004) Childhood as generation or life phase? *Young: Nordic Journal of Youth Research* 12(1): 91-111.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003) Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1/2): 70-84.

Qvortrup, Jens (1994) Introduction. I Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (red.) *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla (2003) (red.) *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Smith, Dorothy E. (1987) *The everyday world as problematic: a feminist sociology*. Milton Keynes: Open University Press.

Simonsson, Maria (2004) *Bilderboken i förskolan en utgångspunkt för samspel*. (Diss.). Linköping: tema Barn, Linköpings universitet.

Sparrman, Anna (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv: Bilder, medier och praktiker* (Diss.). Linköping: tema Barn, Linköpings universitet.

Zetterqvist Nelson, Karin (2009) "Under den aggressiva och kontaktovilliga ytan....." Ansatser till barnperspektiv i barnpsykiatriska utredningar från 1950-talet. I Judith Lindh m.fl. (red) *Historien, barnen och barndomarna. Vad är problemet?* Linköping: LiU-Tryck.

Änggård, Eva (2005) Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer (Diss.). Linköping: tema Barn, Linköpings universitet.

Barbro Johansson

Barns rättigheter och synen på barn och barndom

Barnkonventionen tillerkänner barn rättigheter i form av beskydd, deltagande och tillgång till resurser. Hur och i vilken utsträckning barn i praktiken åtnjuter dessa rättigheter hänger nära samman med vilken syn på barn och barndom som dominerar i olika sammanhang. I artikeln sätts barns och ungas resonerande i relation till aktuell barndomsteori.

FN:s deklaration om barnets rättigheter, barnkonventionen, är en kraftfull aktör som förmedlar en syn på barns rättigheter ur olika perspektiv. Barnkonventionen är kraftfull därför att den har ratificerats av de flesta av jordens stater, och den är en aktör därför att den kopplar samman ett nätverk bestående av människor, tjänster,

ekonomiska medel, beslut, dokument, brev och artefakter som har inflytande på en mängd situationer och sammanhang runtom i världen. Man brukar säga att barnkonventionen tillerkänner barn tre typer av rättigheter, "tre p": provision (resurser), protection (beskydd), och participation (deltagande). Barnkonventionen tillkom 1989 och innehåller 54 artiklar. Fyra artiklar utgör barnkonventionens huvudprinciper: artikel 2 om att inget barn får diskrimineras, artikel 3 om att barnets bästa alltid ska komma i främsta rummet, artikel 6 om barnets rätt till liv och utveckling samt artikel 12 om barnets rätt att uttrycka åsikter och bli lyssnad på. Sex artiklar tar upp barns medborgerliga rättigheter och handlar om yttrandefrihet, tankefrihet, samvetsfrihet, religionsfrihet, föreningsfrihet samt rätt till privatliv och tillgång till medier och information.

Barnkonventionen föregicks av andra deklarationer och organisationer för att främja barns rättigheter, som Genèvedeklarationen 1924, FN-organet Unicef 1946 och deklarationen om barns rättigheter 1959. Fokus i de här deklarationerna är barns skyddsbehov, vilket kom att accentueras under de båda världskrigen. Barnkonventionen skiljer sig från de tidigare deklarationerna, genom att vara just en konvention och därmed bindande. Dessutom tillför den de medborgerliga rättigheterna, det tredje "p-et", och talar därmed om ett barn som inte bara ska skyddas och tas om hand utan som också kan vara en aktiv deltagare i samhället.



Barbro Johansson är docent och forskare vid Centrum för konsumtionsvetenskap, Handelshögskolan, Göteborgs universitet. Hennes forskning rör barndom och konsumtion, för tillfället inom två projekt om barn, mat och hälsa. Senaste publikation: (2009) Barns inflytande på en stad i förändring. I K. Saltzman (red.) *Mellanrummens möjligheter: Studier av föränderliga landskap.* Göteborg: Makadam. E-post: barbro.johansson@cfk.gu.se

Barndomsbegrepp

Barn och barndom är begrepp med stark symbolisk laddning vilka ofta används som metaforer i olika sammanhang. Vi känner till uttryck som "barnen är vår framtid", "det gåtfulla folket", "barn ska få vara barn", "lillgammal", "barnet inom oss" och så vidare. Detta är uttryck som säger något om hur vi ser på barn men också hur vi ser på människor i andra åldrar.

Uttrycket "barnen är vår framtid" säger att barnen egentligen tillhör en annan tid än nuet – deras liv får sitt fulla värde först i framtiden, när de har utvecklat sin fulla potential. Det här är barnet som "human becoming", som gradvis under uppväxten blir en alltmer kapabel och färdig "human being" (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1994a). Här framträder barn som utvecklingsprojekt, vilka utvecklas gradvis och erövrar alltfler kompetenser såväl kroppsligt-motoriskt som kognitivt och moraliskt, och som lärandesubjekt, vars huvudsakliga uppgift är att fostras, utbildas och socialiseras. Som en följd av att barn betraktas som blivande människor, finns också risken att barnet kommer att representera ett bristtillstånd, som det är upp till vuxna att åtgärda (Qvortrup, 1994b). Barn framstår då som en svag grupp i behov av stöd och beskydd.

Men i blivandet ligger också, paradoxalt nog, det rakt motsatta, nämligen att barnet som representerar framtiden tillskrivs en potential att bli något mer och att nå längre än vad de som nu är vuxna har nått. Förhoppningar knyts till den framtida generationen och barnet framstår rentav som en modell för den vuxne, genom det ideal som vi alla möter i samhället idag; att anta nya utmaningar, ägna sig åt livslångt lärande, göra karriär, byta arbete och göra total makeover på såväl sina hem som sina kroppar och själar (jfr. Dahlstedt, 2008).

Uttryck som "det gåtfulla folket" och "barn ska få vara barn" handlar mer om vad barn är här och nu och om barndomen som en period som är värdefull i sig. I den här förståelsen framstår barn närmast som en exotisk folkstam, analogt med det synsätt som man tidigare hade på naturfolken. Stambarnet lever i en värld av lek och fantasi som vuxna inte riktigt har tillgång till, en värld som man måste vara barn för att förstå. Det är ett synsätt som från vuxnas perspektiv omges av en romantisering och ett upphöjande av det "barnsliga", och av nostalgiska känslor inför det "främmande land" som för alltid gått förlorat, medan det för barnet utgör ett kompetensområde och en generationsgemenskap.

Barnet som en kompetent aktör är en ytterligare tankefigur, som fått stor spridning både genom forskningen (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1994a; Corsaro, 1997) och uppfostringslitteraturen (Juul, 1995; Gustafsson, 2000). I denna förståelse är barn aktiva, kompetenta subjekt som inverkar på såväl sina egna liv som på sin omgivning och som förtjänar att tas på allvar. Barndom betraktas som en social och kulturell konstruktion präglad av sin specifika tid, plats och miljö.

Barnet som utvecklingsprojekt, lärandesubjekt, bristtillstånd, stambarn och kompetent aktör ger

olika beskrivningar av vad ett barn är, men har det gemensamt att de definieras utifrån sin ålder. Det är tillhörigheten ålder som görs betydelsebärande och som relateras till andra åldrar. Detta uppmärksammades inom det som har kallats "den nya barndomssociologin" i början på 1990-talet, då begreppet "generationssystem", analogt med "könssystem" (Hirdman, 1988; Alanen, 1992) myntades. Ett "generationssystem" är en strukturell maktordning som innebär att det finns en hierarki mellan olika grupper, baserat på ålder och generation, där resurser är ojämnt fördelade (Alanen, 1992; Qvortrup, 1994b). Det gäller ekonomiska resurser, där man till exempel har sett att fler barn än vuxna lever i fattiga familjer (Salonen, 2003; Söderlind & Engwall, 2005), tillträde till utomhusmiljön, där biltrafik gynnas på bekostnad av cykel- och gångtrafik (Björklid, 2005), tillgång till det offentliga rummet, där barn i allmänhet företräds eller bereds tillträde av vuxna och synlighet i statistiken, där "familjen" och inte "barnet" brukar vara den minsta enheten (Qvortrup, 1994b). Även när det gäller tolkningsföreträde har barn små resurser till sitt förfogande och definieras och förstås utifrån teorier som utarbetats av vuxna på universitet och andra institutioner där barn har tillträde endast som forskningsobjekt (Brembeck m.fl., kommande).

Begreppet generationssystem erbjuder ett sätt att förstå relationerna mellan människor i olika åldrar och det är lätt att återfinna dess olika uttryck i vardagslivets situationer. Men det finns också andra sätt att närma sig frågan om ålder och generation, vilket visar sig i 2000-talets barndomsforskning, som har tagit intryck av postmodernism, neomaterialism och nätverksteori. Här lyfter man exempelvis fram att barndom inte är en period som går att klart avgränsa från vuxendomen. Tvärtom kännetecknas även vuxnas liv i hög utsträckning av beroende av andra människor, av teknik, infrastruktur och ting, för att deras liv ska fungera. Även vuxna befinner sig i utveckling, lär sig och förändras (Lee, 2001; Johansson, 2005; Prout, 2005), och lekfullhet och ansvarslöshet kan finnas kvar även efter det att man fyllt 20 (Lundell, 2008).

Inom den nya barndomssociologin introducerades begreppet "becoming" (i utveckling, ofullkomlig) som en motsats till "being" (komplett, självständig, kompetent). På 2000-talet har barndomsforskningen också kommit att influeras av det becoming-begrepp som används av filosofen Gilles Deleuze (1998). Han använder begreppet i betydelsen tillblivelse, för att rikta blicken bort från en individ med inre egenskaper till det flöde i vilket individer, kroppar eller ting kopplar sig samman med andra och på så vis befinner sig i ständig förändring, i ett pågående blivande (Wenzer, 2007, sid. 9). Drivkraften till flödet är ett positivt, ursprungligt begär att vara till (Braidotti, 2002, sid. 6). Teorierna pekar mot möjligheten att gå ytterligare ett steg från att se barndom som social och kulturell konstruktion och till en mer tillfällig, situationell förståelse av barn och barndom; att olika aspekter av barndom görs (eller inte görs) i konkreta situationer och därför pågående förändras. I förlängningen kan man se hur ålder, såväl som andra kategorier, blir allt suddigare i kanterna och allt mindre betydelsefulla som verktyg för att förstå de människor vi möter.

Barn i samhället

De nya teorierna inom barndomsforskningen hänger nära samman med vad som händer med barns ställning i samhället för övrigt. Länge var det dominerande idealet att barn skulle vara tysta och lydiga; normen för det välartade barnet var att "synas men inte höras". Vid mitten av 1900-talet hävdade experter på barnuppfostran att spädbarn skulle matas med fyratimmarsintervaller och att barnet i sin gråt bara "luftade lungorna". Föräldrar, vars barn låg på sjukhus, uppmanades att inte hälsa på barnen, för att de blev ledsna när föräldrarna gick. Begreppet "mobbning" hade ännu inte uppfunnits, trots att företeelsen fanns. Istället förväntades barn själva hantera sina konflikter på skolgården. Ända fram till 1958 var skolaga tillåten och först 1979 fick vi en lag som förbjuder även föräldrar att slå barn.

Å andra sidan konstaterade deltagarna, när de gick igenom de olika artiklarna, att egentligen ingen rättighet gäller fullt ut i praktiken i Sverige heller.

Svenska barn utsätts fortfarande för missförhållanden, övergrepp och trakasserier. Men acceptansen för att barn far illa minskar stadigt, vilket kan avläsas i lagstiftning, initiativ som anti-mobbningsgrupper, elevombud, stödgrupper för föräldrar och barn och inte minst genom massmediers bevakning och allmänhetens reaktioner på händelser som gäller brister i samhällets omsorg om barn och unga. Vi kan också se att ett annat ideal har växt fram inom familjer och skola; idealet om det tysta, lydiga barnet har förbytts i ett ideal om delaktighet och ömsesidig dialog, där barnet förväntas ifrågasätta och säga vad det tycker snarare än att bara göra som de vuxna säger.

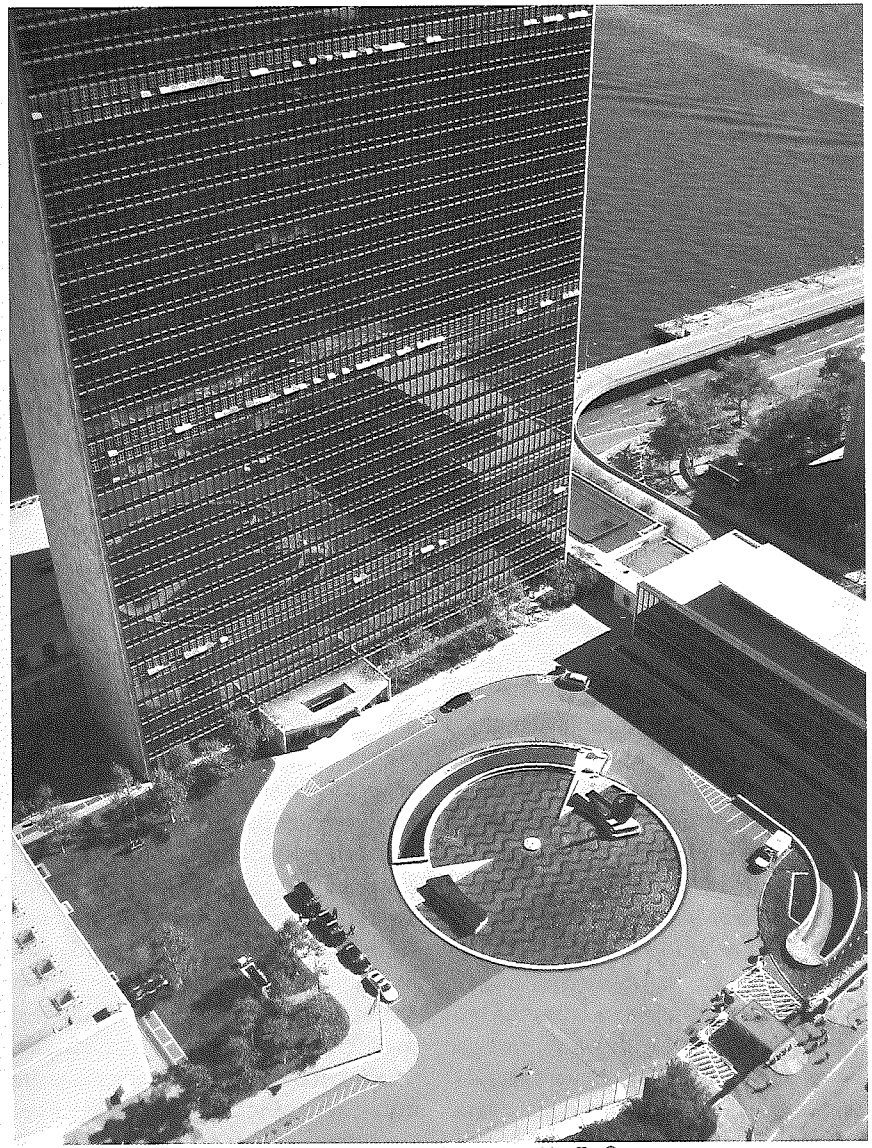
Ingrid Söderlind och Kristina Engwall (2005) har undersökt i vilken utsträckning barn och unga varit synliga i statliga utredningar,

vetenskap och dagspress under andra halvan av 1900-talet. De konstaterar att det under 1990-talet, efter det att Sverige ratificerat barnkonventionen, skedde en ökning av antalet statliga utredningar som berör barn och politik och barns möjlighet att påverka. Vid denna tid började man tala om barn som medborgare (ibid.) Ett begrepp som kom in i den politiska diskussionen under 1980- och 1990-talet var "empowerment" eller "egenmakt" (ibid.), vilket (i den utsträckning det gäller barn och unga) alltså direkt anknyter till barns rätt till ökat inflytande. Men detta var också en tid då det skedde om-fattande neddragningar inom den offentliga sektorn, vilket å ena sidan motverkade de positiva effekterna av att ta in barns och ungas perspektiv, och å andra sidan kunde ge ytterligare incitament till att lyfta fram människors egna resurser och kompetenser, vilka då fick kompensera det glesare skyddsnätet. Denna dubbelhet som gäller medborgarskap och inflytande – att ge ett större ansvar åt medborgarna när samhällets egna resurser minskar – ligger även väl i linje med ett ökat marknadsekonomiskt förhållningssätt, där människor definieras som konsumenter och kunder som väljer varor och tjänster på en marknad och som själva får hålla sig informerade om alternativen och ta konsekvenserna av sina beslut (Johansson, 2009a).

Den ökade medialiseringen och kommersialiseringen har i hög grad påverkat barndomen. Idag riktas reklam direkt till barn och forskning om hur marknadsföringen ska nå ut till barn och unga är omfattande (Lindstrom, 2003; Quart, 2003). Barnet blir tilltalat som kund och konsument i egen rätt, med egna pengar att handla för och med inflytande över hela familjens konsumtion. Den ökade medialiseringen med fler tv-kanaler, mobiltelefoner och internet med sina communities och bloggar, innebär att barn har tillgång till såväl information som möjlighet att själva agera på en offentlig arena utan vuxnas förmedling. Hela denna utveckling bidrar till att skillnaderna mellan olika åldrar blir mindre distinkt, att "barnet" alltmer kommer att ingå i den övergripande kategorin "människa".

Skolseminarier

De länder som har skrivit på barnkonventionen har också förbundit sig att sprida konventionens bestämmelser och principer till både barn och vuxna. Ett aktivitet i linje med detta uppdrag utfördes av Rädda Barnen vid Vetenskapsfestivalen i Göteborg i maj 2009, då skolklasser bjöds in att under en och en halv timme delta i ett seminarium om barns rättigheter. I det följande kommer jag att tillföra några unga röster till de resonemang jag fört ovan, genom att återge något av det som hände under seminarierna. Materialet är litet och har tillkommit i en specifik kontext, som det



Förenta Nationernas huvudkontor i New York. Foto: Foreign and Commonwealth Office

inte utan vidare går att generalisera från. Jag tror ändå att det kan vara givande genom att det ger en av många bilder av hur barn och unga talar om sina liv och sin plats i samhället och kan tjäna som ett exempel på hur barndom och barnperspektiv blir till situationellt.

Fem skolklasser anmälde sitt intresse att delta i seminarierna och deltagarna kom från olika håll i och utanför Göteborg, från mer eller mindre välbärgade områden, från årskurserna 1 till 9, och både normalbegåvade och särskoleelever deltog. Upplägget på seminarierna var att man diskuterade och gjorde övningar runt barns rättigheter nu, förr och i framtiden och till hjälp hade man kort där ett flertal av artiklarna i barnkonventionen presenterades på ett åldersanpassat språk och med bilder för de yngsta. Seminarierna leddes av två representanter från Rädda Barnen och själv var jag med som observerande forskare.

Barnkonventionen i Sverige

Den specifika arena som seminarierna utgjorde, främjade vissa sätt att tala om barns liv och barns rättigheter, vissa sätt att "göra barndom". Med hjälp av platsen (universitetet), sammanhanget (Vetenskapsfestivalen), seminarieledarna (unga Rädda Barnen-representanter), uppgifterna (där man påpekat att "inget svar är rätt eller fel") och barnkonventionens texter erbjöds deltagarna reflekterande subjektspositioner, där de skulle fundera över barns rättigheter generellt. Deltagarna tilltalades utifrån sina kunskaper, erfarenheter och kompetenser och ett sätt på vilket de gjorde barndom blev därför att uttrycka just kompetens och objektiv reflexionsförmåga.

När seminariedeltagarna fick ta ställning till om barnkonventionens principer gäller i Sverige idag, framkom att man ansåg att barn och unga har det bra i Sverige, både om man jämför med andra länder och med hur det var förr. Afrika fick i diskussionen utgöra kontrasten mot Sverige och blev symbolen för länder där det är fattigt och där barn inte har det bra. Deltagarna hade i allmänhet den uppfattningen att barn fick stryk i skolan förr, att vuxna var strängare, att vuxna jobbade mycket och inte hade tid med barnen, att barn fick jobba mer, att alla barn inte blev behandlade lika av vuxna och att föräldrarna bestämde hela tiden. "De lyssnade om barnen slog sig men inte när man ville leka", sa någon. En del barn hade hört föräldrar och far/morföräldrar (som i vissa fall kom från andra länder) berätta om att de blev slagna i skolan. Men det var också någon som menade att föräldrarna säkert tyckte om sina barn och därför lyssnade på dem.

Å andra sidan konstaterade deltagarna, när de gick igenom de olika artiklarna, att egentligen ingen rättighet gäller fullt ut i praktiken i Sverige heller, utom möjligen rätten till ett namn och gratis skolgång, men även detta problematiserades. Rättigheter som det var särskilt lätt att se att det inte levs upp till i Sverige var de som formulerats som "rätten att inte bli retad och slagen" och "rätten att få vara trygg och må bra". Här hade deltagarna egna erfarenheter av att det inte gäller för alla barn. Men man tog också upp rätten att träffa både mamma och pappa och menade att de kan vara skilda och en förälder kanske inte vill att den andre träffar barnet; rätten till skola och sjukvård, som inte gäller gömda flyktingbarn, och rätten till skydd mot våld från föräldrar, där en flicka visste att i genomsnitt en i varje klass blir slagen hemma. Exempel som gavs på att alla barn inte är lika mycket värda var att den som har mindre pengar inte har lika stora möjligheter, eller att man blir sämre behandlad om man har något handikapp eller om man inte hänger med så bra i skolan. Deltagarna kunde alltså både använda stereotyper om det fattiga Afrika eller det hårda livet förr, och nyansera diskussionen om barns levnadsförhållanden nu, med hjälp av erfarenheter som man tillägnat sig i livet.

Eftersom barndom kan göras på så många sätt... kan en vuxen aldrig i förväg veta hur ett enskilt barn bäst kan tänkas utöva sina rättigheter.

Rätt att uttrycka åsikter och bli lyssnad på

Vad gäller artikel 12 om rätten att uttrycka sina åsikter och att bli lyssnad på kom deltagarna att ännu mer utgå från sina egna erfarenheter och här framkom en komplex bild av deras upplevelser av att vara delaktiga och ha inflytande. Vissa menade att vuxna lyssnar på dem, att de får bestämma mycket, framför allt hemma, och ibland i skolan, men att det då beror mycket på den enskilde läraren. Andra sa tvärtemot att vuxna inte lyssnar på dem, varken hemma eller i skolan och någon hade den erfarenheten att man får säga vad man vill i skolan men inte hemma. Särskilt ungdomarna från högstadiet pratade om att föräldrar lägger sig i för mycket och att de själva får bestämma för lite. "Tycka och tänka får man, men man får inte påverka", sa en flicka. Till de yngre barnen formulerades artikel 12 som att man "har rätt att säga vad man tycker". Här associerade en del barn till vad som händer om man i alla sammanhang talar om vad man tänker och tycker och menade att man inte ska säga vad man tycker om någon annan blir ledsen av det. De aktualiserade alltså barns rättigheter gentemot varandra, att man har ett ansvar att skydda varandras rättigheter, att detta inte bara är vuxnas ansvar. Det är troligt att de är vana att resonera om sådana här saker i skolan, där man diskuterar mobbning och ordningsregler. Men det visar också att de ser sig som omsorgsgivare, som individer som påverkar sin omgivning och har ett ansvar för hur de agerar gentemot andra.

Att vara den som ger omsorg är en position som är tätt knutet till empowerment, men den tenderar att komma i skymundan av rätten till att själv vara den som får beskydd och omsorg (Kaplan, 2000; Davis & Hill, 2006).

Barns rättigheter i framtiden

En uppgift, som deltagarna i seminariet fick, var att rita och skriva om vilka rättigheter de ville att barn skulle ha i framtiden. Uppgiften löstes på olika sätt. En del räknade upp några av de rättigheter som man diskuterat, och som man fastnat för, ofta formulerade med egna ord:

> Alla ska få äta sig mätta på mat.
> Alla ska få sjukvård.
> Alla ska få chansen att vila.
> Alla ska få tak över huvudet.
>
> Alla har rätt till en bra skola och skolgång.
> Tjejer och killar är lika mycket värda.
> Alla ska få ett bra hem och en familj.
> Ingen ska retas för man ser annorlunda ut.
> Alla ska ha chansen att känna sig trygga.

Jämställdhetsfrågor var något som kom upp i flera grupper, dels när man menade att det var större ojämlikhet förr, till exempel att flickor inte fick gå i skolan, dels när man pratade om bristande jämställdhet nu, till exempel att män har högre lön, att flickor kan bli bortgifta eller att pojkar och flickor blir olika behandlade inom idrotten. En flicka skrev en liten berättelse som omfattar allt från hennes eget liv till alla människor på jorden:

> Jag vill att jag ska leva jättelänge. Fattiga länder ska bli bra och tjejer får också gå på skola som vanligt och alla ska leva bra. Det ska inte finnas några krig. Hoppas att det blir verkligt.

En annan deltagare formulerade kort och gott att "alla FN:s regler ska följas bättre." Några svar handlade om att både vuxna och barn ska lyssna mer på varandra, att både vuxna och barn behöver känna till barns rättigheter och att det borde vara som i Sverige överallt i världen. Den enskilde deltagarens personliga värderingar, kamraternas förslag och barnkonventionens texter kopplades här samman till något nytt, en ny formulering, en ökad konkretisering och förståelse.

Sociala och personliga rättigheter

Andra deltagare valde att fokusera på en rättighet. En grundtrygghet handlar om hur man har det i sitt vardagliga liv, att man har hem och familj, att man blir väl behandlad hemma och att man känner sig trygg. En pojke målade en färgglad bild med ett hus omgivet av sol och regnbåge och ett barn som kommer hem och möts av en förälder med utsträckta armar.

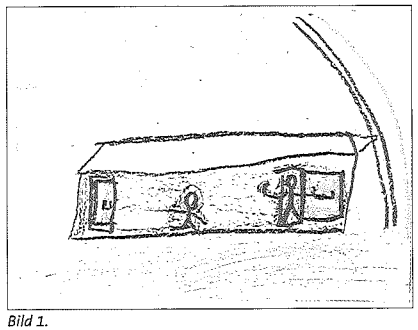


Bild 1.

Många tog upp att det är viktigt att få gå i skolan, att man har rätt att lära sig saker, att man ska trivas i skolan och att lärarna ska vara snälla. Någon påpekade även att man måste gå i skolan, att det inte bara är en rättighet utan också en skyldighet. Artikel 31, om rätten till vila och fritid, väckte särskilt stort intresse bland några flickor från högstadiet, som tyckte att man borde sätta upp den på väggen i skolan som en påminnelse till lärarna om att inte ge för mycket läxor.

Barns rätt till beskydd är en viktig del av barnkonventionen och återfanns också i seminariedeltagarnas texter och bilder. Många tänkte på barn i andra länder, där det är krig, där barn måste vara soldater och där det inte finns sjukvård. "Man har rätt att inte bli soldat. Man har rätt att inte bära runt vapen.", skrev en pojke.

Andra tog fasta på rätten till skydd för barn i Sverige. "Om barn är trötta, då barn måste gå hem", skrev en pojke och ritade en bild med ett hus och ett barn och en pil från barnet till huset.

Mobbning togs också upp. En flicka ritade några pojkar som mobbar en annan och en flicka som står bredvid och säger åt dem att sluta.



Bild 2.

När det gällde rätten till sjukvård hade en pojke en marknadslösning på problemet. Hans bild är utformad som en annons och föreställer en glad figur med gult ansikte, troligen föreställande ett av barnen i tv-serien Simpsons, som säger "Jag får gratis sjukvård för sponsorer betalar lönerna till läkarna." Ett par flickor ritade bilder och skrev att det inte ska finnas några tjuvar. En annan deltagare tog upp temat rättssäkerhet och föreslog att om man slår någon ska man få sitta ensam i ett rum, "men inte mer än 10 minuter".

Privatlivet var något som framför allt engagerade flickorna från högstadiet, och det gällde rätten till integritet och självbestämmande både i förhållande till föräldrar och kompisar:

> Jag tycker att man ska få välja hur man ska klä sig utan att någon kommenterar.

Jag tycker att man ska få bestämma hur länge man får vara ute t.ex. på kvällarna.
Inte göra om någon till den personen man inte är.

Jag tycker inte heller att andra, typ vuxna, ska bestämma: - Kom hem klockan 7 & gör matteläxan. "Det ska man bestämma själv vilken tid & så."

Exemplen visar ett brett spektrum på olika sätt att vara barn och ung: att få och ge omsorg, att vara elev, att engagera sig i politiska frågor och att positionera sig i ett generationssystem.

Att vara tillsammans och ha roligt

Gemenskap med andra barn var ett annat tema för deltagarnas önskemål om barns rättigheter i framtiden. De ritade bilder av kompisar som leker och har roligt tillsammans. "Alla är vänner", har en pojke skrivit bredvid en bild av två barn som spelar fotboll. Andra har målat roliga lekplatser och barn som hoppar rep eller målar. Vissa bilder tog formen av en sorts barnens önsketillvaro, fylld av godis, lek och glädjeämnen och där man får betalt för att gå i skolan. En flicka hade, tvärtemot alla rekommendationer, gjort en bild där hon ritat godis under rubriken "Rätt" och tandläkargrejer under rubriken "Fel". En annan deltagare kombinerade en önskedröm om att avhjälpa världens fattigdom med gratis sjukvård och godis till alla barn:

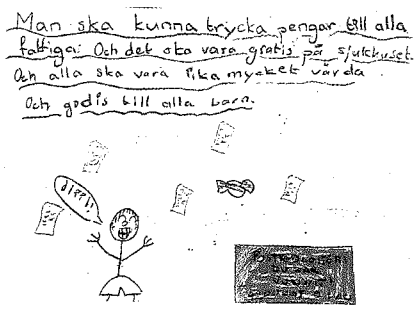


Bild 3.

Som en utvidgning av temat "barnens önsketillvaro" fantiserade några pojkar om saker bortom gränsen till vad som existerar: egen eldsprutande drake, flygande bilar, en ryggraket, "jetpack", att transportera sig med samt en "organisk bil" gjord av hampa och driven på miljövänligt bränsle. Slutligen valde några pojkar att framföra förslag på rättigheter, som hittills bara är förbehållna vuxna. De tyckte att barn skulle få köra motorcykel, bil och buss och få börja jobba efter sexan. En pojke ansåg att barn ska ha rätt att bära vapen och han hade även idéer om vilka vapen just han ville ha.

I de här bilderna och texterna kan vi urskilja stambarnet, som lever i en glad barnvärld och som använder "barns egen kultur" och humor för att utmana vuxenvärldens regler och konventioner.

Synen på barn och barndom

I den speciella kontext som seminarierna utgjorde kopplades barnen samman med kamrater, Rädda barnens representanter och barnkonventionens texter och en mängd olika barndomar trädde fram; reflekterande, kompetenta, omsorgsgivande barn; sårbara, skyddsvärda barn; elever och studenter; barn som finner lösningar på samhällsproblem och barn och unga som formerar sig som grupp i inbördes gemenskap och i opposition till vuxna. Här återfinner vi de olika "barn" som teorierna ovan presenterade: barn som utvecklingsprojekt och lärandesubjekt som behöver goda betingelser för att växa och skaffa sig kunskaper inför framtiden; barndom som bristtillstånd där barn behöver vuxna som tar hand om dem och tar vara på deras intressen; stambarnet och dess specifika kultur, som kännetecknas av lek, fantasi och utmaningar av vuxenvärldens värderingar och agendor; och den kompetenta aktören, som har förmåga att hantera sitt liv och sina relationer.

Vi får dessutom möta ytterligare några sätt att vara barn, nämligen omsorgsgivaren, vars fokus ligger på hur man kan vara ett stöd för andra, mer utsatta, barn samt medborgaren, som kan reflektera över världens orättvisor och ge förslag på förbättringar. Medborgaren tar tillfället att använda seminarietiden till att förmedla sina synpunkter på barns rättigheter till varandra och till vuxna, i det här fallet, seminarieledarna, medföljande lärare samt forskaren, som i sin tur sprider synpunkterna till en större krets genom en föreläsning under Vetenskapsfestivalen och i denna artikel.

Exemplen som används i den här artikeln är endast ett kort nedslag i ett sammanhang där barn och unga ställs i relation till barns ställning i samhället, men det visar ändå att det är omöjligt att fånga in "barnet" eller "barnperspektivet", och att det kan vara mer realistiskt att förstå dessa företeelser som tillblivelser i flöden där olika entiteter kopplas samman.

Att välja och att delta

Om man vill skapa fler tillfällen där barn och unga får framträda som kompetenta aktörer, omsorgsgivare och medborgare behöver man fundera över begreppet delaktighet. Hur görs barns delaktiga idag? Något som förmodligen är ganska vanligt är att vi presenterar olika alternativ som barnet får välja emellan: "Vill du ha den röda eller gröna tröjan på dig när du går till dagis? Ska vi köpa yoghurt med jordgubbssmak eller vaniljsmak? Vill du jobba med svenska eller matte först?" Att välja mellan olika alternativ kan vara roligt och få vardagen att flyta smidigare, men det innebär trots allt ett begränsat inflytande. I ovanstående exempel går det inte att välja bort att ta på sig en tröja eller att äta yoghurt till frukost och det är inget valbart alternativt att gå ut och leka istället för att jobba med skolarbete. Förutsättningarna är redan givna av de vuxna. Ännu

mer komplicerat blir det när barnet ställs inför val som gäller livssituationen som helhet, till exempel om de vill bo med mamma eller pappa när föräldrarna skiljs, och där valet att föräldrarna ska fortsätta bo ihop inte finns. En annan aspekt av att ställas inför ständiga val är att det också kan bli ett tvång att välja (Ziehe, 1993; Zukin, 2004). Man förväntas att ha en åsikt, att tala om hur man vill ha det, att ta ansvar för hur man ska lägga upp sin dag med arbete, lek, mat och klädsel. Det här kan naturligtvis bli stressande, något som även vuxna ofta beklagar sig över, när vi gång på gång måste ta ställning till om vi valt rätt telebolag, rätt skola till våra barn eller rätt fonder för våra pengar (Johansson, 2009a).

Barn kan också ges ett vidare inflytande över det som gäller dem själva, till exempel genom att få lägga upp sitt eget skolarbete, inreda sitt eget rum eller välja vilka fritidsaktiviteter de ska ägna sig åt. Inflytandet kan sedan vidgas till att barnet får vara med och bestämma över det som gäller den närmaste gruppen, familjen, klassen, skolan eller föreningen: delta i att planera vad man ska göra på semestern eller skolresan, lägga upp en arbetsfördelning i familjen, formulera ordningsregler i skolan eller delta i elevråd och matråd. Det är just dessa områden i barnens närhet: skolan, familjen och fritiden, som i statliga utredningar lyfts fram som de viktigaste arenorna för barns inflytande (Söderlind & Engwall, 2005). Samtidigt finns det många andra områden som direkt berör barn och unga och som de också ska kunna få inflytande över.

När det gäller barns och ungas deltagande i offentliga diskussioner och i samhällsangelägenheter i allmänhet saknas dock i stor utsträckning strukturer, eftersom de demokratiska forum som finns idag är utformade med den vuxne som mall (Johansson, 2009b). Men det finns en vilja från många håll (och ett uppdrag genom antagandet av barnkonventionen) att införliva barn och unga i samhällsdebatten. Det kan i politiska sammanhang ta sig uttryck i kommunala barn- och ungdomsråd och ungdomsfullmäktige eller i att barn och unga inbjuds att delta i stadsplanering (Johansson, 2009b). I forskningen kan det visa sig genom att barn engageras som "medforskare" (Berggren Torell, 2004; Brembeck m.fl., kommande) och i medier genom att låta barn och unga delta i diskussioner eller agera reportrar eller experter.

Vad innebär det att vara delaktig?

Förutom att graden av inflytande kan variera, kan delaktighet också aktualisera maktrelationer som har med ålder och generation att göra. När barns medborgerliga rättigheter handlar om medbestämmande kan det lätt tolkas som en fråga om vem som ska bestämma, de vuxna eller barnen. Detta är troligen orsaken till den backlash som vi märker av idag, i form av rop på att det är lärarna – och inte barnen – som ska bestämma i skolan eller i intresset för Supernannys som talar om för barnen att de ska vara tysta och göra som de blir tillsagda. Det som uttrycks är en rädsla för ett scenario där barnen "tar över", vilket är en effekt av att barnet uppfattas mindre som individ och mer som del i ett kollektiv. En pojke på högstadiet uttryckte en frustation över detta faktum, när han vid seminariet skrev: "Önskar att alla vuxna slutar ha fördomar mot ungdomar bara för att dom går i gäng."

En utmaning för vuxna är således att verka för att alla ska komma till tals och bli lyssnade på, oavsett kön, bakgrund, resurser eller ålder. Att se till barns rättigheter och att lyssna på barn måste vara mycket mer än att låta dem välja mellan olika alternativ eller låta dem hoppa in och "få bestämma" lite då och då. Det handlar om att ställa in sig på att ta emot deras synpunkter och framför allt att hitta former och forum för barns och ungas deltagande. Kärnan i en fungerande demokrati är kommunikation och respekt, att försöka förstå och nå varandra. Den polskjudiske barnläkaren och pedagogen Janusz Korczak, vars tankar ligger till grund för barnkonventionen, formulerade redan för 90 år sedan en sådan människosyn:

> När vi mognar till att känna respekt och förtroende för barnen, när de fått förtroende för oss vuxna och själva framför vad de tycker om sina egna rättigheter - då kommer antalet problem att minska och misstagen blir färre. (Korczak, 2003, sid. 43)

I en sådan öppenhet ligger också att ta emot de synpunkter och värderingar som kommer upp, även om de inte överensstämmer med hur man anser att barn och unga bör utöva sina rättigheter. Det får inte bli en skyldighet att utöva inflytande. I ivern att göra barn delaktiga finns risken att vuxna driver projekt där barn förväntas vilja vara med och dessutom kanske på just det sätt som de vuxna har tänkt sig. Ett exempel på detta ger Michael Tholander och Frida Norrby, när de diskuterar elevledda utvecklingssamtal (Tholander & Norrby, 2009). Tanken med dessa är att eleven ska vara mer aktiv och ha ett större inflytande på utvecklingssamtalet. Men eftersom modellen är strikt formaliserad och eftersom läraren fortfarande har tolkningsföreträde och får sista ordet, är samtalen inte nödvändigtvis mer demokratiska än lärarledda utvecklingssamtal (ibid.) De elevledda utvecklingssamtalen är, precis som de lärarledda, dessutom helt inriktade på den enskilde eleven och dennes kompetens och prestationer. Här finns inget utrymme för att granska lärarens eller skolmiljöns betydelse för elevens resultat, problematiken såväl som resurserna tillskrivs indi-

viden (ibid.). Det är en position som vi känner väl till från dagens skola (jfr. Dahlberg, 2003), och som har sin förklaring i ett generationssystem där vuxna professionella har tolkningsföreträde.

Om barnkonventionens hävdande av barns rätt till deltagande och inflytande enrolleras av ett generationssystem, som i förväg positionerar barn på ett specifikt sätt, går man miste om möjligheten att se den unga individen i hela sin komplexitet. Eftersom barndom kan göras på så många sätt; från brinnande engagemang till delegering av beslut, från vilja att förändra samhället till fokus på den egna personliga utvecklingen, från rätten att agera på vuxnas villkor till rätten att representera det lekfulla och barnsliga, kan en vuxen aldrig i förväg veta hur ett enskilt barn bäst kan tänkas utöva sina rättigheter. De kan bara avtäckas under den demokratiska process som alla, oavsett ålder, i alla sammanhang borde bjudas in till. På seminarierna hade deltagarna exempel på vuxna som lyssnade respektive inte lyssnade. Det framkom att det är betydelsefullt för dem hur de blir bemötta, att bemötandet ligger till grund för hur de sedan själva agerar. I viljan att skapa möten för delaktighet och gemensamt växande, är ålder och generation helt enkelt inte längre särskilt viktiga kategorier.

Referenser

Alanen, Leena (1992) *Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology* (Research report 50). Jyväskylä: Institute for educational research, University of Jyväskylä.

Berggren Torell, Viveka (2004) *För stass och stoj: Barnkläder på 1900-talet utifrån mormors minnen och museers material.* Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.

Björklid, Pia (2005) Ut och lek – men var? *Locus* 17(2): 3-16.

Braidotti, Rosi (2002). Kvinna-i-tillblivelse: Könsskillnader på nytt. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 22(4): 5-26.

Brembeck, Helene, Kerstin Bergström, Pontus Engelbrektsson, Sandra Hillén, Barbro Johansson, Lena Jonsson, MariAnne Karlsson, Eva Ossiansson & Helena Shanahan, kommande. *Rapport från projektet Barn som medforskare av matlandskap.*

Corsaro, William A. (1997) *The sociology of childhood.* Pine Forge Press.

Dahlberg, Gunilla (2003) Är olikheten vår största likhet? Om välkomnandets och gästfrihetens pedagogik. *Locus* 15(2): 4-15.

Dahlstedt, Magnus (2008) Viljan att "göra om sig": Terapeutiska tekniker, social och emotionell träning. *Locus* 20(3/4): 50-64.

Davis, John M. & Hill, Malcolm (2006) Introduction. I E.Kay M. Tisdall, John M. Davis, Malcolm Hill & Alan Prout (red.) *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* Bristol: Policy Press.

Deleuze, Gilles (1998) *Essays critical and clinical.* New York: Verso.

Gustafsson, Lars H. (2000) *Lotsa barn: Att fostra med känsla och sunt förnuft.* Stockholm: Norstedts.

Hirdman, Yvonne (1988) *Genussystemet: Teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning.* Uppsala: Maktutredningen.

James, Allison & Prout, Alan (red) (1990) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: The Falmer Press.

Johansson, Barbro (2005) *Barn i konsumtionssamhället.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Johansson, Barbro (2009a) Sparare, delegerare och hedonistiska konsumtionsnjutare. Olika sätt att vara barnkonsument. I Anne Banér (red) *"Allt blir en vara" – Barn, kultur och konsumtion.* Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.

Johansson, Barbro (2009b). Barns inflytande på en stad i förändring. I Katarina Saltzman (red.) *Mellanrummens möjligheter.* Göteborg: Makadam.

Juul, Jesper (1995) *Ditt kompetenta barn: På väg mot nya värderingar för familjen.* Wahlström & Widstrand.

Kaplan, Elaine Bell (2000) Using food as a metaphor for care: Middle-school kids talk about family, school and class relationships. *Journal of Contemporary Ethnography* 29(4): 474-509.

Korczak, Janusz (2003) *Hur man älskar ett barn.* Stockholm: HLS Förlag.

Lee, Nick (2001) *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty.* Buckingham: Open University Press.

Lindstrom, Martin (2003) *Brandchild: Remarkable insights into the minds of today's global kids and their relationships with brands.* London & Sterling, VA: Kogan Page.

Lundell, Erika (2008) Crossdressing på Medeltidsveckan i Visby: Om iscensättandet av feminina och maskulina medeltidsgenus. *Lambda nordica* 13(1/2): 96-107.

Quart, Alissa (2003) *Branded: The buying and selling of teenagers.* London: Arrow.

Qvortrup, Jens (red.) (1994a) *Childhood matters: Social theory, practice and politics.* Aldershot: Avebury.

Qvortrup, Jens (1994b) *Barn halva priset: Nordisk barndom i samhällsperspektiv.* Esbjerg: Sydjysk universitetsforlag.

Prout, Alan (2005) *The future of childhood.* London: RoutledgeFalmer Press.

Salonen, Tapio (2003) *Barns ekonomiska utsatthet – årsrapport 2003.* Stockholm: Rädda Barnen.

Söderlind, Ingrid & Engwall, Kristina (2005) *Var kommer barnen in? Barn i politik, vetenskap och dagspress.* Stockholm: Institutet för framtidsstudier.

Tholander, Michael & Norrby, Frida (2008) Elevledda utvecklingssamtal i praktiken. *Locus* 20(3/4): 65-82.

Wenzer, Jakob (2007) *Resonanser: En neomaterialistisk analys av independentscenen i Göteborg* (Diss). Göteborg: Göteborgs universitet.

Ziehe, Thomas (1993) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Zukin, Sharon (2004) *Point of purchase: How shopping changed American culture.* New York: Routledge.

Håkan Larsson

Barn, kropp och rörelse

Barns kropp och rörelse har oftast förståtts utifrån medicinska, fysiologiska och utvecklingspsykologiska perspektiv. Alternativa sätt att förstå barns kroppslighet är utifrån fenomenologi och poststrukturalism. Vilket får konsekvenser för det idrottspedagogiska arbetet.

Barns liv och upplevelser präglas i stor utsträckning av kroppslighet och rörelse. Barn lär känna sig själva och världen genom kroppen och genom att röra sig i världen. Successivt tar ett barn kontroll över sin kropp och sina rörelser – samtidigt som kroppen och rörelserna, på sätt och vis, tar kontrollen över barnet. Vad en kropp kan vara, hur den kan erfaras, är nämligen inte helt och hållet upp till barnet självt. Inte heller vad en rörelse kan betyda. Barn föds in i en kultur med särskilda normer och föreställningar kring hur man ska se ut och röra sig, inte minst i relation till kön. Så småningom lär sig barnet att förhålla sig till dessa normer och föreställningar. Det förkroppsligar ett visst förhållningssätt, det vill säga det lär sig vad olika rörelser betyder i olika sammanhang och hur man som barn, flicka eller pojke, får eller bör röra sig respektive inte röra sig.



Håkan Larsson är professor i pedagogik vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet. Senaste publikation: Larsson, H., Redelius, K. & Fagrell, B. (2009) Queering physical education: Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14(1): 1-17. E-post: hakan.larsson@utep.su.se

Tanken med föreliggande artikel är att presentera några perspektiv på barn, kropp och rörelse som sätter den socialt och kulturellt konstruerade kroppen och rörelsers sociala och kulturella innebörder i fokus. Sådana perspektiv kan bidra till en förståelse av hur barn upplever och förhåller sig till normer som förkroppsligas, som "sätter sig i kroppen". Detta sker med spjärn emot den kunskapsbildning som idag dominerar många utbildningar kring barns fysiska och rörelseutveckling, en kunskapsbildning som i huvudsak betonar funktion och nytta.

Kroppen, rörelsen – och barnet

Intresset för kroppen har under de senaste decennierna i det närmaste exploderat bland forskare inom samhällsvetenskap och humaniora. Successivt har allt fler områden utforskats med särskilt fokus på kropp, kroppslighet, erfarenhet, subjektivitet och så vidare. Mitt eget forskningsområde, idrottspedagogiken, präglas sedan tiotalet år av just en sådan riktning. Centralt för den idrottspedagogiska kunskapsbildningen är annars rörelse. Inom idrottspedagogiken möts det mer allmänna samhällsvetenskapliga intresset för kroppen och intresset för rörelse.

Innan man inom idrottspedagogik och annan samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning närmade

sig kroppen som kunskapsobjekt var den i stort sett vikt för discipliner som idrottsfysiologi, biomekanik och rörelselära samt idrottsmedicin. I dessa discipliner har kroppen som presterande objekt varit utgångspunkt för forskningen. Perspektivet har därigenom framför allt varit funktions- och nyttoorienterat. I den utsträckning barns kroppar och rörelser har belysts inom idrottsrelaterade utbildningar har perspektivet varit detsamma.

Inför arbetet med denna artikel fick jag det vänliga rådet av Locus-redaktionen att läsa två volymer kring barn och kropp, båda av den engelske sociologen Alan Prout; den ena, *The Body, Childhood and Society* (2000), med Prout som redaktör och den andra, *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children* (2005), författad av Prout själv. Dessa texter är teoretiskt förankrade i brittisk kultursociologisk teoribildning kring kroppen som jag är väl förtrogen med, nu med särskilt fokus på barns kroppar. Samtidigt saknar texterna, vilket är betecknande, en problematisering av just rörelse. Det är en i allt väsentligt immobil kropp – och därmed ett stilla barn – som framträder. I den utsträckning rörelse över huvud taget berörs, så handlar det om fysisk aktivitet, eller rörelse ur ett medicinskt och fysiologiskt perspektiv.

Jag menar att det inom pedagogiska verksamheter ofta saknas en problematisering av synen på barns kroppar utifrån annan kunskapsbildning kring kropp och rörelse än den som är gängse idag, medicinsk och fysiologisk kunskap, men också utvecklingspsykologisk. Denna har kroppen som objekt för medicinska och utvecklingspsykologiska lagbundenheter i fokus, liksom rörelsers funktion i förhållande till sådant som medicinska faktorer eller utvecklingspsykologiska stadier. Syftet med artikeln kan därför beskrivas som programmatiskt: att peka ut tänkbara vägar för fortsatt forskning kring barn, kropp och rörelse i pedagogiska sammanhang, där modern samhällsvetenskaplig teoribildning om kropp och rörelse möter det (upp)växande barnet som subjekt.

Varför är det då viktigt att belysa barn, kropp och rörelse på detta sätt, särskilt i förhållande till pedagogiska sammanhang? På det mer grundläggande planet kan man säga att motiven bottnar i det faktum att sociala normer och konventioner uttrycks i rörelser och materialiserar som kropp redan i tidig ålder. Att rörelser materialiserar som kropp innebär att barns kroppsliga och rörelsemässiga utveckling förstås som ett uttryck för deras sätt att aktivt förhålla sig till föreställningar och normer kring hur man ska se ut och röra sig, inte minst som flicka respektive pojke. Det är lätt att bortse från både barnens egna erfarenheter och kroppens och rörelsernas sociala och kulturella innebörder i förhållande till det funktions- och nyttoorienterade perspektiv som vägleder samtidens starka intresse för barns fysiska (in) aktivitet och (över)vikt. Behovet av ansatser som sätter barns kroppslighet och deras erfarenheter av rörelse respektive kroppens och rörelsernas sociala och kulturella innebörder i fokus är alltså stort, inte bara i relation till idrott utan i en mycket vidare bemärkelse. Barns värld och vardag är allmänt sett i mycket stor utsträckning präglad av rörelse.

Den teoribildning jag i första hand kommer att vända mig till kan benämnas som fenomenologisk, poststrukturalistisk och feministisk. I sådan teoribildning står inte kroppen som objekt eller rörelsernas funktion och nytta i primärt fokus. I fokus står kroppsligheten, den individuella erfarenheten och upplevelsen av samt relationen till kroppen, respektive den betydelse kropp och rörelse fått socialt och kulturellt, inte minst för hur flickor och pojkar "gör kön". Men först ska jag ge en kort introduktion till den kunskapsbildning som idag är *come il faut* inom utbildningar med sikte på barns rörelse. De utbildningar jag känner till bygger i huvudsak på en kombination av utvecklingspsykologisk respektive medicinsk och fysiologisk kunskap kring barn och kropp/rörelse.

Rörelsens funktion och nytta

Det finns ett mycket stort offentligt intresse för barns kroppar och rörelser. Detta intresse tar sig, som jag nämnde ovan, ofta i uttryck som en oro för barns successivt alltmer stillasittande livsstil och härtill kopplade viktökning. Det pågår en omfattande forskning för att försöka utröna huruvida det verkligen stämmer att barn idag rör sig mindre än förr och hur mycket tyngre de har blivit som en följd av minskad rörelse, men det är inte min avsikt att belysa denna forskning här (bl.a. genomförs sådan forskning inom det omfattande forskningsprogrammet Skola-Idrott-Hälsa vid Gymnastik- och idrottshögskolan, se www.gih.se). Istället vill jag lägga fokus vid de pedagogiska konsekvenserna av en alltför ensidig betoning av barns fysiska aktivitet och vikt utifrån ett funktions- och nyttoperspektiv.

Även bland de studenter jag möter inom utbildningar med inriktning mot pedagogiskt arbete med barn, särskilt sådana som har idrottspedagogiska förtecken, märks detta stora intresse för barns kroppar och rörelser. Här märks också de stora svårigheter studenterna har med att utveckla andra sätt att se på kropp och rörelse än de funktions- och nyttoorienterade. Nyss nämnda synsätt uppfattas som begripliga och "vettiga" medan andra synsätt ofta verkar upplevas som svårbegripliga och flummiga. Hur kan det vara så?

Kroppen har som vetenskapligt kunskapsobjekt under mycket lång tid – alltsedan renässansen och framväxten av den moderna vetenskapen – ansetts höra naturveten-

skapen till. Inom ramen för sådan kunskapsbildning ses kroppen som ett objekt styrt av naturens lagbundenheter. Detta har medfört att kunskapen om kropp och rörelser lösgjorts dels från människors egna upplevelser och erfarenheter av sina kroppar och rörelser, dels från sitt historiska, kulturella och historiska sammanhang. Att människor lever i och upplever sina kroppar har inte ägnats något större vetenskapligt intresse. Inte heller att kroppar och rörelser är vidhäftade med andra betydelser än funktions- och nyttomässiga.

Inom utbildningar av pedagoger med inriktning mot arbete med barns rörelse och rörelseutveckling finns det naturligtvis en uppsjö av litteratur kring barns motorik och motoriska utveckling (Ayres, 1988; Frostig, 1972; Holle, 1987; Kiphard, 1980; Sandborgh Holmdahl, 1992; Sigmundsson & Pedersen, 2004). I denna kombineras vanligtvis utvecklingspsykologiska kunskaper kring barns mer allmänna utveckling med specifika kunskaper kring barns motoriska och fysiska – och i den meningen "kroppsliga" – utveckling. Ibland, som hos Kiphard, betonas även upplevelseperspektivet. Ytterligare två exempel på sådan litteratur, som använder begreppet *rörelse* i rubriken, är Gunilla Dessens bok *Barn och rörelse* (1990) respektive Tora Grindbergs och Greta Langlo Jagtøiens bok *Barn i rörelse* (1999). Dessens bok användes flitigt som kurslitteratur för tiotalet år sedan, medan Grindberg och Jagtøiens bok är vanlig idag. Jag ska spegla perspektiv på barn, kropp och rörelse i dessa två böcker.

Barn och rörelse inleds med två viktiga utgångspunkter: betydelsen av "en *helhetssyn* på utvecklingen hos barnet" och att "rörelseutvecklingen hos ett barn sker steg för steg enligt ärvda mönster" (Dessen, 1990, sid. 6). Vad betyder helhetssyn i detta sammanhang? Och vad menas med "steg för steg enligt ärvda mönster"? Helhetssynen i *Barn och rörelse* inkluderar barnets utveckling i en rad aspekter: kognitiv, fysisk, motorisk, emotionell och social. Det konkreta sociala sammanhang som barnet lever i verkar emellertid existera i huvudsak som kuliss för de utvecklingsprocesser som sker i barnet med naturens lagbundenhet. Barnets utveckling styrs i allt väsentligt av en inneboende utvecklingspotential som måste bemötas och stimuleras på rätt sätt för att utvecklas optimalt. Barnets egna erfarenheter får liten uppmärksamhet. I en av få passager som berör barns erfarenheter av rörelse framkommer att

> Upprepade misslyckanden och andras hån är upplevelser som sätter djupa spår. Barnet undviker på alla möjliga sätt att komma i samma situation igen. Det kan få till följd att idrott, motion eller dans väljs bort för resten av livet därför att rörelse laddats med negativa emotionella upplevelser. Det barn som däremot får uppleva, att det lyckas med kroppsrörelser får en inre säkerhet om den egna kroppens möjligheter och en fin jag-känsla. (ibid., sid. 8)

Citatet ger en vink om hur man skulle kunna förstå barns beteenden i rörelsesituationer, men författaren utnyttjar inte möjligheten att sätta in insikten i ett pedagogiskt sammanhang.

Vad gäller den stegvisa rörelseutvecklingen framkommer att denna sker "enligt ärvda mönster, *där varje steg bygger på det föregående*. Därför är det viktigt att varje stadium passeras och inget hoppas över, även om det tar olika lång tid" (ibid., sid. 6). Rörelseutvecklingen följer således, likt barnets allmänna utveckling, en lagbunden ordning. Sådana stadier i rörelseutvecklingen får ett relativt stort utrymme i boken (ibid., sid. 10ff). Det handlar om rörelser av typen: rullar runt, sitter utan stöd, kryper, reser sig med stöd, går med stöd, står utan hjälp, går med hjälp.

I bokens inledning anges vidare att "Alla rörelser börjar med sinnesintryck som hjärnan styr till ett handlande. *Sinnesintryck – rörelse* är ett system som börjar redan i moderlivet" (ibid., sid. 6). Man kan alltså säga att sinnesintrycken "kommer först". Fokus är dock inte främst riktat mot innehållet i dessa – hur "världen bebor kroppen" och vad det innebär för upplevelsen av kroppen och rörelsen, utan snarare mot funktionen och hur hjärnan "styr rörelsen/handlingen". En dualism upprättas mellan *sinnesintryck* och *rörelse* där ordningen principiellt är sinnesintryck först, sedan rörelse som ett svar på intrycket. Rörelse studeras som en reaktion på/funktion av ett intryck. Den andra sidan i systemet, sinnena, får även den ett relativt stort utrymme i boken. De sinnen som i tur och ordning behandlas är balans, smak, lukt, känsel, hörsel och syn. I fokus står sinnenas funktion respektive sinnesorganens anatomiska uppbyggnad. I förlängningen utgör sinnena och sinnesorganen väsentliga beståndsdelar i det som kallas perception, "förmågan att varsebli och tolka sinnesintryck på ett ändamålsenligt sätt för vårt handlande" (sid. 37): balans, taktil perception, auditiv perception, visuell perception, kinestetisk perception, lukt-

Flickors och pojkars kroppar materialiserar, tar form, i mötet mellan barnens individuella historia å ena sidan och praktikens historia och betydelsepotential å den andra.

perception och smakperception. I anslutning till detta avsnitt redogörs också för ett antal reflexer vilka styr barnets rörelser i mycket tidig ålder men som så småningom försvinner, "tränas bort". De reflexer som nämns är Babinskis reflex, Asymmetrisk tonisk nackreflex och Symmetrisk tonisk nackreflex. Dessa har en viktig funktion i spädbarnslivet, men blir snabbt dysfunktionella om de inte tränas bort.

Hela systemet styrs av *hjärnan*, som ges en privilegierad roll i förhållande till både intryck och rörelse. I sin helhet framstår systemet som autonomt i förhållande till det (upp)levande och erfarande barnet (personen), det verkar på sätt och vis parallellt med att barnet lever sitt liv. I pedagogiska sammanhang kan man känna igen detta synsätt i de rörelselekar som pedagoger använder för att, med hjälp av rörelser, stimulera funktionen i systemet utan att gå via barnens medvetande. Tanken är då att med olika typer av sinnesintryck sätta barnen i rörelse där pedagogen försöker använda stimuli som "träffar" det aktuella utvecklingssteget.

De perspektiv som presenteras i boken *Barn i rörelse* är i viss mån desamma som i *Barn och rörelse*, men som titeln antyder sker i Barn i rörelse ett försök till perspektivförskjutning. Förskjutningen kan beskrivas som en rörelse bort från betoningen på funktion och nytta mot en betoning av upplevelse och betydelse. I avsnittet "Lek och kropp" hänvisas till fenomenologen Maurice Merleau-Ponty, "kroppens filosof". "Han understryker att kroppen är viktig i leken. Merleau-Ponty kritiserar det traditionella erfarenhetsbegreppet för att vara något som förståndet arbetar med och analyserar" (Grindberg och Jagtøien 1999, sid. 82). Författarna uppfattar hos Merleau-Ponty en skepsis mot synsättet att hjärnan, inte den levande människan (personen, barnet), mottar och bearbetar sinnesintryck som styrs mot ett adekvat handlande.

> grunden för all erfarenhet är en tyst och kroppslig kunskap ... vi är våra kroppar, och det är kroppen som är vår primära förståelseinstans. Erfarenheten kommer före analysen av den och upplevelsen är en förutsättning för förståelsen av den" (ibid., sid. 82).

I ett senare avsnitt kring "Olika syn på lek" kombineras den fenomenologiska ansatsen med flera såväl utvecklingspsykologiska (Erikson, Piaget) som sociokulturella (Leontjev, Schwarzmann) teorier kring lek (och kropp). Detta hindrar emellertid inte att boken, i och med det långa kapitlet om "Fysisk aktivitet sedd i samband med barns totala utveckling och växande", domineras av samma synsätt som präglade *Barn och rörelse*. Detta synsätt gör gällande att barns lagbundna fysiska utveckling och växande ligger till grund för a) den motoriska



Två pojkar spelar basesball på gatan, Boston, 1973. Foto: Michael Mannheim © The U.S. National Archives.

utvecklingen, b) sinnenas betydelse för rörelse, c) integreringen av sinnen och motorik samt d) sambandet mellan motorik och lärande. I och med ett sådant perspektiv läggs stor vikt vid det centrala nervsystemets anatomi, motoriska faser (kefalokaudal respektive proximalodistal princip), reflexer (här nämns åtta stycken), rörelseutvecklingsfaser, sinnen och så vidare.

För att sammanfatta detta avsnitt kan man säga att de perspektiv som idag präglar litteraturen för utbildningar av pedagoger med inriktning mot barns kroppsliga och rörelseutveckling domineras av ett perspektiv där naturens lagbundenheter (barns fysiska utveckling och stegvisa rörelseutveckling) ytterst förklarar barns kroppslighet och beteenden. Litteraturen sätter fokus på kroppens och rörelsernas funktion och nytta. Utifrån detta perspektiv gäller det för pedagogen att först och främst försöka bedöma i vilken utvecklingsfas barnet befinner sig, inte primärt att lära känna barnet i konkret och personlig mening, även om de flesta säkert intuitivt inser att detta har sina pedagogiska fördelar. Det sociala sammanhanget finns där, men bildar inte på samma sätt som den naturvetenskapliga kunskapsbildningen någon tydlig förklaringsgrund. I ett sådant sammanhang är det lätt att man som pedagog tolkar barnens beteenden och rörelser först och främst i förhållande till rörelsernas funktion och framtida nytta och inte i förhållande till

barnens upplevelser av att röra sig i ett "här och nu". Kritik mot, eller försök att komplettera, det dominerande paradigmet förekommer, men pekar inte mot tänkbara pedagogiska implikationer i dess förlängning. Min bedömning är att många rörelsepedagoger vill komma bort från "lagbundenheternas gissel" och förlitar sig då på den egna erfarenheten. Sammantaget riskerar detta att leda till en "flummighet" som rörelsepedagogiken ibland anklagas för. Den andra ytterligheten, då man hårt förlitar sig på nyttan av rörelser, handlar om att pedagoger försöker övertyga barn om det vettiga i att delta i rörelseaktiviteter. Kanske försöker man då appellera till barnens moraliska samvete om nyttigheten i att delta, snarare än att vända uppmärksamheten mot det pedagogiska sammanhanget och de rörelseaktiviteter som de erbjuder barnen (Öhman, 2008).

Pedagogiskt sett kan man fråga sig om inte en alltför ensidig fokus på funktion och nytta riskerar att objektifiera kroppen och skilja den från det upplevande subjektet: barnet. Jag tänker då på verksamheter som organiseras och motiveras med hänvisning till funktion och nytta och där barnen endast har att följa en på förhand uppgjord plan. I synnerhet gäller detta om barnen inte tillåts påverka utformningen av verksamheten, där ingen frågar efter deras upplevelser av den och där ingen tillsammans med barnen reflekterar över olika sätt att förstå rörelseaktiviteterna. Vid European College for Sport Sciences konferens i Oslo sommaren 2009 deklarerade flera presentatörer stolt att man nu lyckats "få in" obligatoriska och noggrant upplagda fysiska aktiviteter under skoldagen vid sidan av de "ordinarie ämnena", aktiviteter som skolbarnen inte kunde välja bort. Vad som faktiskt tilldrar sig under sådana aktiviteter känner jag inte till i detalj, men av vetenskapligt värde nog för att presenteras vid konferensen var den energiåtgång som krävdes vid de aktuella aktiviteterna och hur barnens fysiska status och vikt påverkades av dessa aktiviteter. Hur barnen upplevde aktiviteterna, vilka rörelseaktiviteter som valdes ut och hur de organiserades samt hur de kunde tänkas inverka på barnens upplevelser av rörelse och intresse för att röra sig berördes inte.

Den levda kroppen – upplevelsen av rörelse

Med fenomenologin vänds intresset, åtminstone tillfälligtvis, i riktning bort från kunskaper kring kroppen som objekt samt rörelsers funktion och nytta (anatomi, fysiologi, reflexer, faser etc.) mot upplevelsen av kropp och rörelse och det sociala sammanhang man rör sig i. Perspektivet omnämns i *Barn i rörelse*, men får då utgöra ett komplement till de konventionella funktions- och nyttoperspektiven.

Under 1900-talet märks ett ökat intresse bland samhällsvetare och humanister för kroppen. Skälen till dessa är flera, men av central betydelse är en ökad känsla av förfrämligande av kroppen inför en själv. Så här uttryckte sig den kände franske författaren och tänkaren Jean-Paul Sartre i samband med ett sjukhusbesök:

> So far as the physicians have had any experience with my body, it was with my body *in the midst of the world* and as it is for others. My body as it is *for me* does not appear to me in the midst of the world. Of course during a radioscopy I was able to see the picture of my vertebrae on a screen, but I was outside in the midst of the world. I was apprehending a wholly constituted object as a *this* among other *thises*, and it was only by a reasoning process that I referred it back to being *mine*; it was much more my *property* than my being. (Sartre, 1979/1956, sid. 163)

Sartre noterade att vi som levande människor respektive medicinskt sett uppfattar kroppen på två fundamentalt olika sätt: å ena sidan kroppen-som-den-framstår-för-andra (som *objekt*), å andra sidan kroppen-som-är-jag (som *subjekt*). I det levda livet finns emellertid ingen sådan uppdelning. Sartre fortsätter:

> Being-for-itself must be wholly body and it must be wholly consciousness; it can not be *united* with a body. Similarly being-for-others is wholly body; there are no "psychic phenomena" there to be united with the body. There is nothing *behind* the body. But the body is wholly "psychic." (ibid., sid. 164)

Uppdelningen mellan kropp (objekt) och "jag" (subjekt) är en teoretisk konstruktion, exploaterad av vetenskapen, men som sådan har den fått mycket konkreta verklighetseffekter, inte minst i pedagogiska verksamheter. Vad menar jag då? Tidigare har jag nämnt att kunskapen om kroppen är mycket inriktad mot funktion och nytta, ofta med avseende på framtiden (investeringsvärde), snarare än mot upplevelse och mening "här-och-nu" (egenvärde). I verksamheter med vetenskaplig eller kvasi-vetenskaplig prägel, som sjukvård, idrott och specialgymnastik (särskild motorisk träning för elever med funktionsnedsättning), dominerar ofta uppdelningen mellan kropp och "jag" på ett sådant sätt att man pedagogiskt sett kan tänka sig att barn lär sig se på – och i förlängningen uppleva – sin kropp som något skilt från mig själv; något som i existentiell mening inte "tillhör" mig som erfarande subjekt. En sådan kropp styrs av universella lagbundenheter bortom min kontroll och jag har bara att anpassa mig till dessa lagbundenheter. Det paradoxala i det hela är att sådana synsätt fungerar förvånansvärt väl i förhållande till

En viss rörelse är inte låst vid en viss betydelse och en viss betydelse ger inte automatiskt en viss upplevelse hos den som rör sig. Betydelsen avgörs av situation och sammanhang, i mötet med de tidigare rörelseerfarenheter som den som rör sig har.

individualistiska synsätt som gör kroppen till en personlig moralisk angelägenhet. Kroppen följer, så att säga, sina universella lagar och det är vår individuella plikt att se till att vi sköter våra kroppar i enlighet med dessa lagar för att vi ska leva hälsosamt. Eller med andra ord: följer gängse normer för vad som är en attraktiv och sexig (heterosexuellt sett) kropp.

Den filosof som främst förknippats med ett fenomenologiskt perspektiv på kroppen är emellertid inte Sartre utan hans samtida franske kollega Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Medan Sartre led, inte minst i sexuellt hänseende, av ett problematiskt förhållningssätt till sin kropp, lär Merleau-Ponty ha haft en positiv kroppslighet. Sartre ska ironiskt ha hävdat att Merleau-Ponty led av sin lyckliga barndom. Möjligen inverkade denna positiva kroppslighet på Merleau-Pontys "kroppsfilosofi".

Utgångspunkten för kroppsfilosofin är inte kroppen-som-den-framstår-för-andra (den [upp]mätta objekt-kroppen, förknippad med funktion och nytta), utan kroppen-som-är-jag (subjekt-kroppen), eller *den levda kroppen*, som Merleau-Ponty uttrycker det. Den levda kroppen ska inte förväxlas med "den levande kroppen", den organism-kropp som återfinns inom medicinen (återigen en universell och lagbunden kropp). Fokus ligger på levd kropp, en aktiv kropp, inte en passiv. För Merleau-Ponty utgörs människan av en odelbar psykofysisk enhet, där uppdelningen i andlig själ och fysisk kropp möjligen kan göras teoretiskt, men där vi inte upplever kroppen på detta sätt i det verkliga livet. Kroppen som subjekt innebär att kroppen som den upplevs inifrån, människans egen upplevelse av att vara kroppslig, bör vara utgångspunkten för en filosofi (och kunskapsbildning) om kroppen (Merleau-Ponty, 1999/1945). Vad innebär då att ta "människans egen upplevelse av att vara kroppslig" som utgångspunkt för studier?

Med en sådan ansats riktas uppmärksamheten mot hur människor upplever sin kroppslighet. I relation till rörelser handlar det om hur man upplever sig själv *i rörelse*, i olika typer av rörelser, rörelsemönster och sammanhang. Av särskild vikt är vilken mening människor tilldelar rörelser. Fenomenologen och pedagogen Torbjörn Stockfelt (1985) har framhållit att "Du har inte din kropp, utan du är den [...] Du utför rörelsen, men samtidigt är du rörelsen" (sid. 9). Ansatsen innebär att uppmärksamhet riktas mot existentiella och estetiska dimensioner av kroppslighet och rörelse. Ett enkelt exempel kan behövas som illustration. Låt oss anta att ett barn rör sig intensivt. Förr eller senare blir barnet "trött". Vad betyder då trötthet i fenomenologisk mening? Ja, utifrån ett objektivistiskt perspektiv kan man vid fysisk aktivitet *mäta* till exempel *graden* av syreomsättning i kroppen eller *mängden* mjölksyra i blodet och undersöka vid vilka värden barnet blir för trött för att fortsätta med den fysiska aktiviteten med samma intensitet. Detta är trötthet-som-den-framstår-för-andra, uppmätt trötthet, det vill säga inte trötthet i fenomenologisk mening.

Det senare innebär istället ett synsätt där man utgår från upplevelsen av att vara trött, och då inte bara i termer av *hur* trött (kvantiteten trötthet) utan också trötthetens mer kvalitativa dimensioner: är det till exempel skönt eller obehagligt att bli trött, meningsfullt eller meningslöst? Som exemplet antyder innebär det objektivistiska synsättet i hög grad att närma sig kroppen utifrån ett *funktionellt* perspektiv: hur den fysiska kroppen och dess olika delar och delsystem fungerar. Det subjektivistiska synsättet däremot närmar sig kroppen utifrån ett perspektiv där det upplevda står i fokus: om det i existentiell mening känns *rätt och meningsfullt* (eller fel och meningslöst) att bli trött i den aktuella aktiviteten, om det i estetisk mening *känns skönt eller till och med vackert* att bli trött (eller "för dj...ligt att behöva ta ut sig"), eller om det i moralisk mening känns bra och riktigt (eller fel och dåligt) att bli trött.

Merleau-Ponty (1999/1945) menade att det ensidiga vetenskapliga intresset av att se på kroppen som ett objekt nått vägs ände och riskerar att förfrämliga kroppen för människan. Han ville återinföra människan och hennes kroppslighet i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang i det vetenskapliga och filosofiska tänkandet. För Merleau-Ponty existerade ingen åtskillnad mellan "jag" och "min kropp"; vår kroppslighet är grunden för vår existens och på så sätt hade renässansfilosofen Descartes fel när han hävdade att tänkandet var det centrala för identitetsskapandet. Istället är det *handlingen*, görandet, eller "kunnandet" som är det centrala: "jag kan, alltså existerar jag" (jfr. Duesund, 1996). Även uttryck som "barn kan mer än de vet" uttrycker detta perspektiv. Det är utifrån kroppen, lokaliserad i tid och rum, och vår kroppsliga förmåga som vi erfar och orienterar oss i tillvaron. Kroppen bildar det spe-

ciella perspektiv, den utkikspunkt utifrån vilken vi skapar mening åt tillvaron. Merleau-Ponty menade att den verkliga kroppen inte är en anatomisk plansch, maskin eller motor, och inte heller en biologisk art, alla dessa saker är abstraherade konstruktioner formade i ett visst historiskt sammanhang. Nej, den verkliga kroppen är, just, *den levda kroppen – ett konstverk*.

Den levda kroppen i pedagogiska sammanhang

Vad innebär då detta perspektiv i pedagogiska sammanhang? Om man kompletterar betoningen på funktion och nytta i rörelseverksamheter för barn med pedagogiska förtecken med en fenomenologisk ansats, riktar sig pedagogens uppmärksamhet i större utsträckning mot att försöka förstå barnens upplevelser av verksamheten och de erfarenheter de gör av den. Uppmärksamheten kommer också i större utsträckning att vara riktad mot att försöka tolka de olika sätt som barn möter olika rörelseaktiviteter på. Denna uppmärksamhet hämtar näring mindre från stipulativa universella lagbundenheter när det gäller till exempel stadier i rörelseutvecklingen eller sinnes- och perceptionsutveckling, utan utgår mer från ett frågande och undersökande förhållningssätt där det unika barnet (snarare än det universella barnet) och den unika och konkreta situationen bildar utgångspunkt. Situationen blir då en del av kroppsligheten, inte något som är förlagt utanför kroppen. Barnet är ett med världen; kroppen rör sig i världen och världen kommer samtidigt till uttryck i kroppen och rörelsen. Hur märks ett sådant perspektiv i en pedagogisk verksamhet?

Naturligtvis kan man *fråga* barnen hur de upplever aktiviteterna, men då måste man samtidigt ha klart för sig att upplevelsen tappar sin status av "här-och-nu". Utsagor om upplevelser är inte identiska med upplevelserna. Snarare bör pedagogens arbete vara inriktat mot att förstå hur barnet spontant upplever aktiviteten. Det kan handla om att lägga märke till när och hur barn deltar och inte deltar, med vilken intensitet, närvaro och uppmärksamhet de deltar. En sådan uppmärksamhet är också kopplad till reflektioner kring relationen mellan verksamhetens upplägg och barnens förhållningssätt till verksamheten. Med ett förfinande av denna förmåga följer också förmågan att ställa den ibland automatiskt påföljande och reflexivt krävande frågan "Varför det?" till sig själv som pedagog och inte till barnen. En erfaren pedagog nöjer sig med ett uttryck för barnens intryck, om man säger så, och reflekterar själv över hur rörelseaktiviteten kan modifieras, eller bytas ut, för att bättre bidra till en utveckling av barnens allsidiga rörelsekompetens. Frågan "Varför det?", även om den är "ärligt menad", kan av barnen uppfattas som ett fördolt tillrättavisande



Foto: Hamed Masoumi (www.flckr/people/ hamedmasoumi) ©

eller som en sorts moralisering: "Du borde nog ...".

Med det fenomenologiska förhållningssättet följer alltså en mer reflekterande inställning hos pedagogen, men man behöver inte nöja sig med det. I förlängningen handlar denna ansats också om att dels förstärka barnens egen upplevelse av rörelsen (den mening barnet tilldelar rörelsen) istället för att hänvisa till rörelsens funktion eller framtida nytta, dels bryta de olika upplevelserna av och den mening olika barn tilldelar rörelserna mot varandra. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt uppmanar således inte till ett allmänt navelskåderi utan syftar till att göra människor uppmärksamma på att vi tolkar och upplever världen på olika sätt och att vi gör olika erfarenheter av att delta i samma aktiviteter eller verksamhet, ofta beroende på de upplevelser och erfarenheter vi bär med oss sedan tidigare. Samtidigt kan man ju fråga sig hur olika verksamheter och aktiviteter, rörelser för att ta det som exempel, får den innebörd, eller de olika innebörder, de har?

Rörelsens betydelse

Fenomenologin var i mångt och mycket en reaktion på den naturvetenskapligt präglade positivistiska kunskapssyn som dominerade forskningen runt sekelskiftet 1900. På liknande sätt kan man säga att den fenomenologiska ansatsen drev fram en ny och liknande reaktion på fenomenologin. Den tidiga fenomenologin var i liten utsträck-

ning upptagen av betingelserna för medvetandet. Många var de tänkare som ställde sig skeptiska till att det mänskliga medvetandet var, så att säga, upp till var och en, frigjort från historiska, sociala och kulturella betingelser. Vi föds in i tämligen bestämda sociala mönster och vi kan bara förstå vår värld utifrån dessa mönster. Låt vara att det i den sociala världen existerar en mångfald av olika, mer eller mindre "kompatibla", sociala mönster. Andra ord för sådana mönster är *strukturer* och *diskurser*. Jag ska inte bli djuplodande kring innebörden av dessa begrepp. För det här sammanhanget räcker det med att säga att de beskriver mönster som skapar *betydelsepotentialer*. Vad ett ord, eller en utsaga, betyder i språket bestäms först och främst i det sammanhang där ordet eller utsagan uttalas. Betydelsen kan inte vara vilken som helst. Den måste vara möjlig att känna igen av flera människor. Ord eller utsagor har en betydelsepotential i den meningen att de, inom vissa ramar, *kan* betyda vissa saker. Som individ kan man inte på ett suveränt sätt själv bestämma hur det som yttras ska tolkas. Det finns alltid tolkningsramar. Rörelser, gester, mimik, kroppshållning kan diskuteras på samma sätt. När en person visar upp en öppen handflata kan det tolkas som ett "Hej" eller som ett "Stopp". Den bestämda innebörden avgör situationen. I princip alla rörelser och kroppsliga uttryck kan analyseras på detta sätt.

Efter en inledande strukturalistisk fas runt mitten av 1900-talet, då forskningen var starkt inriktad på att finna universella lagbundenheter för hur olika saker och ting tilldelas betydelser, inträdde mot den senare hälften av 1900-talet en fas då forskningsansatserna blev mer kontext- och situationsbundna. I större utsträckning än tidigare kom forskarna även att sträva efter att kombinera strukturella perspektiv med fenomenologiska. Upplevelsen och betydelsen av olika rörelser, för att fortsätta på det temat, kan inte förstås inom ramen för en generell eller universell struktur (en viss rörelse betyder inte samma sak över allt och upplevs inte heller på samma sätt), utan rörelser förstås bäst i sitt kontextuella och situationsmässiga sammanhang.

En av de *poststrukturalistiska* tänkare som inspirerat mig mest är den amerikanska filosofen och retorikprofessorn Judith Butler. Butler har i en rad texter (Butler, 1990; 1993) problematiserat både metafysiska och kunskapsteoretiska frågor kring kroppen. Där vi i vardagliga termer gör en åtskillnad mellan "kroppsbild", den subjektiva bilden av kroppen (som ändå är skild från subjektet), och den "verkliga" kroppen, som då kan förstås som kroppen-som-den-framträder-för-andra (inte minst för den medicinska expertisen), menar Butler att vi måste se kroppen som en *händelse*. Denna betoning på händelse – aktivitet, process, historia, sammanhang – kan härledas bakåt till filosofer som Nietzsche och Foucault. Nietzsche var en av de första som framhöll att filosofin är behäftad med föreställningar om krafter som ligger "bakom" händelser (Gud, Naturen, Historien), men att händelserna i själva verket är en följd och effekt av tidigare händelser i ett flöde utan vare sig början eller slut. Saker och ting sker och betyder något för att något annat skett tidigare och kommer att ske senare. Händelser behöver inte förklaras i förhållande till något mytomspunnet ursprung eller någon mytomspunnen "bakomliggande" kraft som Gud eller naturliga lagbundenheter (Nietzsche, 1994/1887). Foucault följer denna filosofiska linje när han i texten *Nietzsche, genealogy, history* skriver om kroppen:

> The body – and everything that touches it: diet, climate, and soil – is the domain of *Herkunft*. The body manifests the stigmata of past experience and also gives rise to desires, failings and errors. [...] The body is the inscribed surface of events (traced by language and dissolved by ideas), the locus of a dissociated Self (adopting the illusion of a substantial unity, and a volume of perpetual disintegration). (Foucault, 1996, sid. 366)

Kroppen frambringas som percipierbart objekt, för vetenskapen såväl som för människor i allmänhet (både kroppen-som-den-framträder-för-andra och kroppen-som-är-jag) genom händelser i ett historiskt sammanhang. Judith Butler griper sig an frågan om "den manliga" och "den kvinnliga" kroppen utifrån denna utgångspunkt:

> Att den genusbestämda kroppen är performativ tyder på att den inte har någon annan ontologisk status än de olika akter som bildar dess realitet. Det tyder också på att om denna realitet är fabricerad som ett inre väsen, så är just denna interioritet följden och funktionen av en otvetydigt offentlig och social diskurs. [...] Ord, handlingar och åtbörder, artikulerade och iscensatta begär, skapar illusionen av en inre och organiserande genuskärna, en illusion som bevaras diskursivt för att reglera sexualiteten inom den reproduktiva heterosexualitetens obligatoriska ram. (Butler, 1997, sid. 17).

Med andra ord: det som framstår som kroppens essens – könet och andra "naturliga" lagbundenheter – som ligger "bakom" och kan förklara varför kroppar är som de är och människor rör sig och beter sig som de gör, är tvärtom effekterna av sociala regler och föreställningar som är knutna till historiskt framsprungna sätt att röra och bete sig bland kvinnor och män.

De "stadier" som utvecklingspsykologin identifierade bör i

denna mening istället förstås som uttryck för en mycket specifik vetenskaplig blick på handlingar begångna av barn, där handlingen tillskrivs "vuxna" betydelser. En rörelse som barnet spontant upplever som "kul" eller "tråkig", kan medicinskt och fysiologiskt ses som (dys)funktionell eller (o)nyttig och utvecklingspsykologiskt som uttryck för ett visst stadium i rörelseutvecklingen. Vilken betydelse som tillägnas legitimitet blir en fråga om tolkningsföreträde. Detta är en särskilt betydelsefull problematik i pedagogiska sammanhang eftersom den tolkning som "vinner" i kampen om tolkningsföreträde också tenderar att inverka på verksamhetens pedagogiska ansats.

Ofta är pedagogiska praktiker knutna till särskilda ambitioner. Och det är inget fel i det. Problemet blir, som i fallet med intresset för barns fysiska (in)aktivitet och eventuella (över)vikt, att det perspektiv som är förknippat med detta intresse: det medicinska och fysiologiska perspektivet, frambringar rörelser som är funktionella eller dysfunktionella, beteenden som är nyttiga eller onyttiga och kroppar som är normala eller onormala (inte sällan uttryckt i termer av BMI, Body Mass Index). Ibland resonerar barn, som i de studier jag själv genomfört i skolans årskurs 5 (barnen var då 10 eller 11 år), kring rörelser i skolämnet idrott och hälsa i termer av "fet" (onormal) eller "normal" (Larsson, 2004). På så sätt begränsas successivt barns och ungdomars förståelse av rörelseaktiviteter och upplevelsen av sin egen kroppslighet i dessa aktiviteter till vissa betydelser (läs: funktion och nytta). I förlängningen kommer sannolikt denna begränsning av möjliga betydelser att successivt göra allt fler unga allt mer ointresserade av att röra sig. Eller kanske snarare: endast i de sociala grupper där en vältränad kropp utgör en betydelsefull tillgång, en social markör av rang, kommer människor att röra sig. Enligt idrottspedagogen Lars-Magnus Engström är benägenheten att utveckla en sådan livsstil långt upp i åldrarna mycket starkt förknippad med den egna sociala situationen och positionen (Engström, 2008).

Alternativet vore att i en verksamhet med betoning på rörelse låta olika betydelser komma till uttryck och erhålla status. Detta kan ske genom att pedagogen, tillsammans med barnen, skapar rörelseaktiviteter som i olika utsträckning lägger vikt vid rörelseträning, kamp, sinnlighet ("estetiska rörelser") och så vidare. Rörelseaktiviteterna kan organiseras så att barnen ska jämföra sig med varandra, och rangordnas, eller så att de får upp pulsen och svettas, eller så att de ska gestalta något konkret (djur, yrken, idrotter) eller något abstrakt (känslor, attityder). Med en sådan utgångspunkt är det viktigt att pedagogen är uppmärksam på utfallet av aktiviteten. En och samma rörelse eller rörelseaktivitet betyder inte detsamma för alla barn, och upplevs inte på samma sätt. Målsättningen med rörelseaktiviteterna är i detta sammanhang inte bara att utveckla barnens rörelsefunktioner i snäv mening, utan att utveckla deras kroppsliga kompetens och allsidiga rörelsekompetens. Sådan kompetens handlar om att vara uppmärksam på och förstå "vem man blir" i olika rörelsesammanhang. I förlängningen handlar ansatsen om att vidga vem man kan vara i rörelse.

Målsättningen med rörelseaktiviteterna är... inte bara att utveckla barnens rörelsefunktioner i snäv mening, utan att utveckla deras kroppsliga kompetens och allsidiga rörelsekompetens.

Rörelser gör kön

Genus utgör en betydelsefull dimension i Judith Butlers arbeten. I detta avslutande avsnitt ska jag problematisera barns könade kroppar och rörelser utifrån de olika perspektiven. Jag ska börja med att citera ett ganska långt avsnitt ur boken *Barn och rörelse*:

> Flickorna i fyra-årsåldern är ett helt år tidigare än jämnåriga pojkar när det gäller finmotoriken. Flickornas hand är redan en utvecklad hand med rektangulär form mot den knubbiga fyrkantiga pojkhanden. Vid röntgen ser man tydligt skillnader i förbeningen hos flickor och pojkar. I pojkhanden finns broskbildningen fortfarande kvar. Flickornas nervsystem är tidigare utvecklat och koordinationen mellan händerna gör det möjligt för dem att trä pärlor på en tråd eller utveckla skicklighet i handarbete. Det kan vara en av förklaringarna till att pojkarna hellre håller på att sparka boll på gården medan flickorna har lätt att få snits på hopprep som styrs av handlederna och kräver koordination och automatisering av rörelser. Hopprepslekar går oftast ut på att träna just detta. Man hoppar rep och ska samtidigt komma ihåg ramsor eller räkneord.
>
> Musikpedagoger lägger märke till att pojkar väljer instrument som är grovmotoriskt lätt att hantera t ex trumma eller tamburin medan flickor väljer gitarr, piano eller flöjt. Sysselsättningarna hos barnen i fyra-årsåldern är helt klart beroende av ärftliga faktorer som kan dela in dem i könsgrupper, som sedan ofta hänger med resten av livet. Man fortsätter gärna med något man har framgång med. Våra könsroller präglas tidigt. Barnens

fostrare är oftast också kvinnor som gärna ägnar sig åt finmotoriska sysselsättningar men kanske känner sig främmande för de vildare lekar som pojkarna känner behov av. (Dessen, 1990, sid. 61)

I citatet märks den positivistisktstrukturalistiska tolkningen av handlingar, rörelser, som uttryck för universella lagbundenheter. Således gör lagbundenheter gällande att:

- flickor motoriskt mognar tidigare än pojkar;
- denna mognad kan förklaras fysiologiskt och neurologiskt;
- mognaden i sin tur kan förklara differentierade beteenden och intressen hos flickor och pojkar;
- pedagoger helst bör "anpassa" sin verksamhet med beaktande av dessa lagbundenheter.

Det är inte min avsikt att bestrida riktigheten i framställningen i citatet. Poängen är snarare att påvisa hur låst framställningen är vid ett perspektiv på kropp och rörelser. I förhållande till vad som påstås i citatet skulle jag vilja resa ett antal frågor:

- Vilka är de normer som konstituerar "mognad" och hur differentieras dessa mognadsnormer för flickor respektive pojkar?
- Kan man tänka sig att flickors skicklighet i att trä pärlor på tråd eller hoppa rep – och den därmed förknippade förbeningen i handen hos flickor, respektive pojkars val av att "sparka boll på gården" är effekterna av sociala normer kring genus och könade praktiker?
- Kan man på liknande sätt tänka sig att de "behov" som pojkarna känner av att leka vildare lekar är relaterat till att just vilda lekar socialt sett är förknippat med "pojkighet" och att pojkar (och flickor) i någon mening blir pojkar när de leker vilt?
- Finns det en risk för att pedagoger förstärker könsmönster som begränsar barnens rörelseerfarenheter i det att de "anpassar" den pedagogiska verksamheten efter antaganden om lagbundna könsskillnader?

Med det poststrukturalistiska synsättet kommer man fram till andra tolkningar av den typ av iakttagelser som citatet grundar sig på än de som författaren till *Barn och rörelse* gör. Flickors och pojkars kroppar materialiserar, tar form, i mötet mellan barnens individuella historia å ena sidan och praktikens historia och betydelsepotential å den andra. Att trä pärlor på en tråd, hoppa hopprep, sparka boll, spela trummor och tamburin eller gitarr, piano eller flöjt är alla aktiviteter som bär på sina historier och särskilda betydelsepotentialer. Men hur ett barn faktiskt upplever aktiviteten och förhåller sig till den varierar med de erfarenheter som barnet förkroppsligar utifrån tidigare erfarenheter av aktiviteten. Det som utifrån ett perspektiv ses som uttryck för universella lagbundenheter, krafter som ligger "bakom" differentieringen av könen, ses utifrån ett annat som uttryck för sociala normer som skapar, såväl upplevelser som betydelser.

När barn leker rörelselekar, använder de sig av rörelser som redan har en historia behäftad med en viss betydelsepotential. Rörelserna uttrycker ett språk som, likt andra språk, är historiskt och socialt bestämda. Rörelserna kan betyda vissa saker och inte andra. De kan betraktas som tecken som uttrycker betydelser. Dessa betydelser kommuniceras till den som erfar rörelsen "inifrån" (den som rör sig) såväl som till de som betraktar rörelsen "utifrån". När barn rör sig, kommunicerar de betydelser som å ena sidan uttrycker den socialt bestämda dimensionen av kön, å andra sidan den individuella relationen till detta kön (om rörelsen känns rätt eller fel).

Sådana processer har jag studerat bland ungdomar i 15-16-årsåldern. Vid observationer av lektioner i idrott och hälsa kunde jag och mina kollegor konstatera att olika rörelser och rörelsemönster är behäftade med betydelser av kön (Larsson, Fagrell & Redelius, 2007). I den meningen gör ungdomar kön på så vis att vissa rörelser socialt definieras som – och uttrycker – "flickighet" medan andra rörelser uttrycker "pojkighet". Ibland är betydelsepotentialen inte så stark, knappast märkbar, medan den ibland är mycket stark. I relation till kön man säga att vissa rörelser är mer könsneutrala medan andra är starkt könade. Rörelsernas innebörder av "flickighet" respektive "pojkighet" framkommer dels i de rörelsemönster som flickor och pojkar visar upp under lektionerna, dels i det att vissa rörelser även i elevernas egna reflektioner förknippas med kön. Det intressanta är att samma rörelses eller rörelsemönsters könade styrka varierar i olika klasser och i olika sammanhang. Flickor och pojkar förhåller sig dessutom, i huvudsak beroende på tidigare rörelseerfarenheter, olika till rörelsernas könade betydelser. Summa summarum: en viss rörelse är inte låst vid en viss betydelse och en viss betydelse ger inte automatiskt en viss upplevelse hos den som rör sig. Betydelsen avgörs av situation och sammanhang, i mötet med de tidigare rörelseerfarenheter som den som rör sig har. Det är i denna mening jag i ingressen i artikelns början framhåller att "rörelsen tar kontrollen över barnet". Visst vill barn saker med sina rörelser, och det de upplever när de rör sig kan ingen ifrågasätta, men de bestämmer inte villkorslöst hur rörelser ska tolkas. Barn vill något med språket/rörelsen, men språket/rörelsen kan ibland också spela barnen oväntade spratt. Det är först i det att barnen rör sig som betydelsepotentialen "aktiveras" och blir till levd erfarenhet i en specifik situation – och

denna erfarenhet kan ibland överraska barnen.

Pedagogiskt sett innebär detta att man inte kan ta för givet vilka rörelser som flickor respektive pojkar är duktiga på, alternativt appellerar till flickor respektive pojkar. Man kan heller inte ta för givet att enskilda flickor och pojkar upplever könade rörelser enligt lagbundna mönster. Därmed blir det svårt att "anpassa" rörelseaktiviteter efter kön. Tvärtom är risken då stor att man förtydligar den könade innebörden, kanske till och med stigmatiserar innebörden av kön. Förhållningssättet kan däremot, som nämndes tidigare, vara utforskande och reflekterande/problematiserande. Ett sådant förhållningssätt innebär att pedagogen hjälper de unga med att förstå varför rörelser upplevs på olika sätt; varför vissa rörelser "känns rätt" medan andra "känns fel". Utan att fördenskull förringa betydelsen av ett funktionellt och nyttoinriktat perspektiv, tror jag att ett sådant utforskande perspektiv, snarare än att ha bestämt rörelsernas och kroppens betydelsepotentialer på förhand, bättre kan hjälpa barn och ungdomar att utveckla en allsidig rörelsekompetens/kroppslig kompetens.

Referenser

Ayres, Jean (1988) *Sinnenas samspel hos barn.* Stockholm: Psykologiförbundet.

Butler, Judith (1990) *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.* London: Routledge.

Butler, Judith (1993) *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex".* London: Routledge.

Butler, Judith (1997) Kroppsliga inskrivanden, performativa omstörtningar. *Res Publica* nr. 35/36, sid. 13-23.

Dessen, Gunilla (1990) *Barn och rörelse.* Stockholm: HLS förlag.

Duesund, Liv (1996) *Kropp, kunskap och självuppfattning.* Stockholm: Liber.

Engström, Lars-Magnus (2008) Who is physically active? Cultrual capital and sports participation from adolescence to middle-age: a 38-year follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4): 319-343.

Foucault, Michel (1996) Nietzsche, genealogy, history. I Lawrence Cahoone (red.) *From modernism to postmodernism: an anthology* (sid. 360-379). Cambridge: Blackwell.

Frostig, Marianne (1972) *Movement education: Theory and practice.* Chicago: Follett.

Grindberg, Tora & Langlo Jagtøien (1999) *Barn i rörelse.* Lund: Studentlitteratur.

Holle, Britta (1987) *Normala och utvecklingshämmade barns motoriska utveckling.* Stockholm: Natur och kultur.

Kiphard, Ernest (1980) *Motopädagogik.* Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Larsson, Håkan (2004) Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. I Håkan Larsson & Karin Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (sid. 123-148). Stockholm: Idrottshögskolan.

Larsson, Håkan, Fagrell, Birgitta & Redelius, Karin (2007) "Jag känner inte för att bli en ... kille." Om heteronormativitet i ämnet idrott och hälsa. *Utbildning & Demokrati* 16(2): 113-138.

Merleau-Ponty, Maurice (1999) *Kroppens fenomenologi.* Göteborg: Daidalos (Franska originalet utgivet 1945).

Nietzsche, Friedrich (1994) *Om moralens härstamning.* Stockholm: Rabén Prisma (Tyska originalet utgivet 1887).

Prout, Alan (red.) (2000) *The body, childhood and society.* Basingstoke: Macmillan.

Prout, Alan (2005) *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children.* London: RoutledgeFalmer.

Sandborgh Holmdahl, Gun (1992) *Se, upptäcka och förstå. Observationer av 6-7-åringars motorik.* Solna: Ekelund.

Sartre, Jean-Paul (1979) Play and sport. I Ellen W. Gerber & William J. Morgan (red.) *Sport and the body: a philosophical symposium.* Philadelphia: Lea & Febiger (det franska originalet utgivet 1943).

Sigmundsson, Hermundur & Pedersen, Arve Vorland (2004) *Motorisk utveckling. Nyare perspektiv på barns motorik.* Lund: Studentlitteratur.

Stockfelt, Torbjörn (1985) *Existentiell idrott. Ett credo.* Djursholm: GTSHB.

Öhman, Marie (2008) *Kropp och makt i rörelse* (Diss.). Örebro: Örebro universitet.

Nick Lee

Mot en omogen sociologi

För att barn skulle bli accepterade i sociologin gjorde barndomsforskarna dem till mogna sociala aktörer. Man anpassade barn till sociologin. Den omogna sociologin vill istället ifrågasätta sociologins favorisering av det mogna och fullständiga utifrån barndomens motsägelsefullhet.

Barndomssociologin är en sociologisk inriktning på frammarsch (James & Prout, 1996). När socialisations- och utvecklingsforskare studerat barn har de främst intresserat sig för vuxna och vuxna normer (Alanen, 1988; Burman, 1994). Barndomssociologin skiljer sig från dessa perspektiv i det att det tillåter barn och barndom att studeras sociologiskt "på sina egna villkor" (James & Prout, 1990, sid. 8). För att kunna studera barn på deras egna villkor har barndomssociologerna ansett det nödvändigt att förstå barn som aktiva och/eller reflexiva aktörer (James & Prout, 1990; Frønes, 1996). När barn förstås på detta sätt behöver de inte vuxna för att bli sociologiskt betydelsefulla och barndomssociologer behöver därmed inte koppla unga till socialisationens slutmål, att bli mogna vuxna. Denna aktörsorienterade förståelse av barndom – som har varit strategisk viktig i formandet av barndomssociologin som ett eget forskningsfält – bygger på idén om att barnet i sig besitter ett aktivt och/eller reflexivt aktörskap. Liksom i mycken annan sociologisk teori anses aktörskap tillhöra individen (Fuller, 1994), barnet ges med andra ord ett essentiellt aktörskap (Clegg, 1989).

På senare år har essentialistiska perspektiv på aktörskap kommit att kritiserats allt mer. De självständiga kvaliteter ett essentiellt aktörskap ger sin bärare påminner oss om den moderna kulturberoende individen. I modernitetsteorier framställs dock idén om individens självständiga agerande[1] som en central del av det framväxande, moderna samhället (Horkheimer & Adorno, 1972; Geertz, 1979). Det finns nu också en rad studier där aktörskap ses som en social konstruktion istället för en kontextoberoende del av individen (Casper, 1994). Inom såväl feministisk forskning (Haraway, 1991; Mouffe, 1993) som teknik- och vetenskapsstudier (Callon, 1986; Law, 1991) har man ifrågasatt det essentiella aktörskapet genom att visa på att även om människors aktörskap uppfattas som en del av individen, härrör det snarare från ett nätverk av materia, texter, kroppar och personer. Aktörens oberoende är en framväxande del av beroendemönster. Så om essentiellt aktörskap fram tills nu har använts för att förklara sociala rela-



Nick Lee är biträdande professor vid Institute of Education, University of Warwick, Storbritannien. Han arbetar för tillfället med ett projekt om hälsa utifrån ett "mimetiskt" perspektiv.
Senaste publikation: (i tryck) *Childhood and bio-politics: Climate change, bio-science and human futures.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
E-post: N.M.Lee@warwick.ac.uk

tioner behöver aktörskapet i sig nu förklaras i sitt historiska, diskursiva och teknologiska sammanhang.

Men om det essentialistiska perspektivet på aktörskap är så begränsat hur har det då kunnat vara en så effektiv strategi för att lyfta fram barn och barndom inom sociologin? Svaret på frågan säger oss en hel del om samtida sociologisk teori och dess grundläggande förutsättningar. Det kommer också att föra oss mot en alternativ sociologi. Denna artikel utforskar denna "omogna sociologi".

Mognadens privilegium

Den essentialistiska förståelsen av aktörskap har öppnat upp en dörr för barn att komma in i sociologin. Tidigare kunde barn bara komma in i egenskap av framtida vuxna eller som deltagare i vuxnas institutioner (James & Prout, 1990). Nu kan de bli erkända på sina egna villkor. Men erkännandet är dock villkorat. De måste förstås som självständiga, en självständighet rotad i deras reflexiva aktörskap. För att stiga in i sociologins värld utan vuxnas sällskap måste barn vara "mogna", eftersom sociologin presenterar en värld som är besynnerligt "mogen". Unga kan inte figurera själva i sociologisk teori om de inte förstås som "mogna" aktörer.

För att barndomsforskningen ska ses som fullvärdig del av sociologin, för att göra sig ett namn som ett eget forskningsfält skilt från socialisationsforskning har det tvingats att köpa sociologins favoriserande av det mogna och självtillräckliga före det omogna och beroende. Detta har – som vi kommer att se i den följande analysen av barndomssociologin – lett till att man skapat barn som passar in i sociologiska teorins standardmall istället för att utveckla sociologiska teorier som passar barn.

Sociologins favorisering av det mogna återfinns i dess hantering av tre centrala teman: aktörskap, sociala konventioner och etik. Sociologin upprätthåller idén om att människor i grund och botten är reflexiva aktörer (t.ex. Giddens, 1979), att sociala konventioner är verktyg för att upprätthålla social ordning (t.ex. Purvis & Hunt, 1993) och etik är en fristående position varifrån man kan göra sin röst hörd (Smith, 1987). Om vi ska utveckla en omogen sociologi krävs en annorlunda syn på dessa centrala teman. I varje fall måste förkärleken till oberoende, fullständiga och fulländade etiska positioner mötas med en känslighet för det beroende som är grundläggande för även det mest mogna iscensättande av självständighet samt en känslighet för det socialas ofullständighet. Genom att undersöka olika barndomssociologiska ansatsers koppling till mognad vill denna artikel verka för en "omogen" sociologisk teori. Vi börjar dock med att analysera hur barn exkluderats från sociologisk teori och de strategier som barndomssociologer har använt för att måla fram barn som tillräckligt mogna för den sociologiska paletten.

Från "kommande" till "varande"

Sociologisk teori vilar på övertygelsen att "naturen" inte helt determinerar social ordning, en idé som möjliggör studiet av sociala processer. Det är just glappet mellan den ofullständiga naturen och det kompletterande samhället som skapar utrymme för social förändring. Detta har diskuterats inom samhällsvetenskaplig forskning allt sedan Lévi-Strauss "... försökte att skapa en vetenskap av humanvetenskaper genom att ta bort eller byta ut de grundläggande förutsättningarna av dess vetenskapliga anspråk..." (Lemert, 1993, sid. 34). Det är därför som frågan om socialisation (Parsons, 1951) fick en central plats för att förklara social ordning. Om "naturen" inte skapar social ordning måste andra makter ta sitt ansvar och träda in och upprätthålla social ordning. Det sociala blir på så sätt ett komplement till naturen (Derrida, 1976). Unga tycks utgöra ett särskilt gott exempel på naturens ofullständighet, så studiet av deras väg till det fullvuxna stadiet användes för att sociologin skulle kunna förklara hur social ordning skapas. I denna typ av sociologisk teori var det färdiga, vuxna stadiet som behövde förklaras, både individuellt och kollektiv. Unga var intressanta, men bara som förklaring till hur samhället slutför det arbete naturen lämnat. Barnets livslopp förstods som en process där det slutligen blev en fullvärdig vuxen.

Här finns några poänger att lyfta fram. På ett grundläggande plan kräver sociologin att barn förstås som ofullständiga och som kommande vuxna. Det innebär att sociologins intresse för dem är av övergående karaktär, det verkliga fokuset ligger istället på att förklara det fullbordade, vuxna stadiet. Social ordning förstås som en färdig produkt – om inte, skulle den inte kunna leda barn till vuxen fullbordan.

Barndomssociologer har invänt mot hur barn marginaliserats genom att beskriva dem som kommande vuxna. Socialisationsperspektivet får barn inte bara att framstå som endast av tillfälligt teoretiskt intresse, utan också som passiva objekt utan egen talan (James & Prout, 1990; Jenks, 1996). De som är "kommande" (*becomings*) räknas inte eftersom de saknar det fullständiga aktörskapet som gör "varande" (*beings*) vuxna sociologiskt signifikanta. Att behandla barn som "kommande" är att reproducera barns sociala marginalisering. En liknande argumentation har förts kring barns marginalisering inom utvecklingspsykologi (Morss, 1996; Stainton Rogers & Stainton Rogers, 1992) och inom familje- och utbildningssociologi (Alanen, 1988; Jenks, 1996).

Behovet av förändring var uppenbar. James och Prout (1990) efterlyste ett nytt "paradigm" för

barndomssociologin. Detta paradigm menade bland annat att:

> Barns sociala relationer och kulturer är värda att studera för sin egen skull, oberoende av vuxnas perspektiv och intressen... (James & Prout, 1990, sid. 8).

Vidare:

> Barn är och måste bli sedda som aktiva i skapandet och beslutsfattandet i sina egna liv, av människor runt omkring dem och de samhällen de lever i. Barn är inte passiva offer för sociala strukturer och processer (James & Prout, 1990, sid. 8).

Qvortrup sammanfattade på ett bra sätt denna förändrade bild av barn som ett erkännande av att de var "...'varande människor' inte bara 'kommande människor'..." (Qvortrup, 1994, sid. 4). Han pekade också på den bredare betydelsen av detta när han beskrev det som en "ontologisk" fråga (Qvortrup, 1994, sid. 3). Valet att beskriva barn som att de är "varande" fick både metodologiska och etiska konsekvenser. Om barn var varande människor behövde deras röster göras hörda, oberoende av vuxnas perspektiv och intressen. Detta skulle möjliggöras med hjälp av särskilda metoder – såsom etnografi (James & Prout, 1990) och deltagande observation (James, 1996) – som var anpassade för att studera barns liv och kultur utan forskarens förutfattade meningar. Det var genom att barn gavs en ontologi som de slutligen blev erkända för sin egen skull inom sociologin.

Huvudpoängen är att frågan om barns ontologi ansågs hos såväl James och Prout (1990) som hos Qvortrup (1994) vara en fråga om *beslut*, ett beslut som fick många konsekvenser men som behövde göras. Om barn fortsättningsvis skulle bli behandlade som "kommande" var risken överhängande att forskningen systematisk snedvreds och att den kopplades samman med åldersbaserade hierarkier (Oldman, 1994). Om man istället förstod barn som varande människor kunde man undvika åldersbaserade hierarkier och försäkra sig om att forskningen gav en god och oförvanskad förståelse för barns aktiviteter, kulturer och röster.

Hittills har jag visat att – på grund av sociologiämnets grundläggande antagande – bestämde sig socialisationsteoretiker för att barn ontologiskt sett skulle vara "kommande" samhällsvarelser. Men sociologins grundförutsättningar har också påverkat barndomssociologernas förståelse av barndomens ontologi.[2]

För att undvika kopplingen till åldersbaserade hierarkier och föra in barn in i sociologin på sina egna villkor var det nödvändigt för barndomssociologerna att se barn som "i varande". Det är den sociologiska disciplinens grundtanke om den ofullständiga naturen och det kompletterande samhället som, för det första, först presenterade frågan om barns ontologi som en fråga som sociologiska teoretiker *kan* besluta om och, för det andra, som en fråga som sociologer *måste* ta beslut om. För att barn skulle passa in i sociologisk teoribildning – vare sig det handlade om socialisationsteori eller barndomssociologi – krävdes ett beslut kring barns ontologi. Barn måste antingen förstås som "kommande" – en yta där socialisationsprocessen kan studeras – eller så måste de vara i "varande", redan tillräckligt färdiga för ses som kausala och reflexiva aktörer i sociologiska studier.

Det gemensamma för dessa båda alternativ är tron på det fullständiga, kompletta och mogna. Antingen är samhället fullständigt och kompletterande, eller så är barn fullständiga aktörer kapabla att föra sin egen talan. Trots skillnaderna har både socialisationsteorier och barndomssociologer ett gemensamt – båda favoriserar det avslutade. De delar denna idé eftersom de båda försöker få barn att passa in i den sociologiska mallen, istället för att få sociologin att passa barn. James (1993; 1996) och Saporiti (1994) har utvecklat metoder som passar studiet av barn och barndom, och det finns exempel på försök att koppla barndomsfrågor till klass- (Oldman, 1994) och genusteorier (Alanen, 1994), men grundläggande förändringar av sociologisk teori – där mognadens privilegium ifrågasätts – har fortfarande inte gjorts.

Detta har... lett till att man skapat barn som passar in i sociologiska teorins standardmall istället för att utveckla sociologiska teorier som passar barn.

Givet den subtila kopplingen mellan sociologins grundläggande villkor (skillnaden mellan den ofullständiga naturen och det fullbordande samhället) och konsekvensen av att presentera barns ontologi som något sociologer måste besluta om är det föga förvånande att barndomssociologin utvecklat tekniker för att ifrågasätta hierarkier, istället för att ifrågasätta sociologins egna grundläggande villkor. Precis som James och Prout (1990) refererade till det nya "paradigmet" som början på en process där barndomssociologin utvecklas så är det uppenbart att ifrågasättandet av sociologisk teori endast kan göras tack vare att dessa steg redan gjorts.

Att hålla frågan öppen

Frågan om barns ontologiska status är ett av det första hinder vi möter när vi ska studera barn – åtminstone om vi accepterar bilden av samhället som utvecklande. Men vilka

alternativ finns om vi nu måste svara på frågan om barns ontologi? Följande citat ger ett förslag:

> Vad ska vi nu göra med barn? ... efter århundraden av debatt har vi fortfarande inte kommit fram till någon konsensus kring barndomsfrågan. Vad som kvarstår som diffust och motsägelsefullt är själva konceptualiserandet av barndom. (Jenks, 1982, sid. 9)

Frågan om barn ska förstås som "varande" eller "kommande" har, efter århundraden av diskussion, fortfarande inte lösts. Vid en första anblick framstår denna kunskapslucka som något som genast behöver lösas. Men Jenks påpekar också att:

> Detta är ett problem som teorin för tillfället vare sig kan eller är villig att lösa på något slutgiltigt sätt. (Jenks, 1982, sid. 23)

Jenks använder sig av denna kvarvarande ontologiska motsägelsefullhet för att argumentera för sitt socialkonstruktionistiska perspektiv att "barndom" – vad det nu må vara – i alla fall inte är ett naturgivet tillstånd utan ett resultat av sociala processer. Att det fortfarande finns olika perspektiv på barn är ett bevis att "barndom" inte kan definieras som ett psykologiskt faktum. Debatten kommer – och bör – fortgå så länge en sådan självklar definition av barndom saknas.

Som vi har sett kräver den sociologiska disciplinen att vi tar ställning i frågan om barns ontologi. För att veta hur vi ska studera dem måste vi bestämma oss för vad de är: aktiva eller passiva, varande eller kommande. För att syssla med sociologi som på något sätt berör barn verkar det som att vi måste komplettera barndomen, att vi i egenskap av sociala aktörer måste göra vår beskärda del i uppfyllandet och definierandet av vad naturen har lämnat ofärdigt. Men Jenks insikt är att samhället – och sociologer som en del av det – inte kan fullborda barndomen eftersom samhället i sig är ofullbordat. Det är fyllt med paradoxer, vilket tydliggörs i barndomens ambiguitet.[3]

Öppnade dörrar

Vi har sett att oberoende aktörskap – en form av fullständighet – öppnade dörrarna för barn att komma in i sociologin och dess absoluta värld. Men Jenks (1982) diskussion pekar på att en förståelse av barndom som ontologiskt tvetydig kan öppna dörren för den samhällsvetenskapliga teorin in i en ofullständig social värld. Det är denna oavslutade sociala värld som den "omogna" sociologin kommer att bebo. Även om Jenks presenterade barndom som en fråga har barndomssociologerna sedan gett sig själva uppgiften att svara på denna fråga istället för att följa den, eftersom den ständigt följer barn i samhället.

Barndom kan öppna dörren till



Tillräckligt mogna för en vuxen värld? Två unga tidningsförsäljare i Nashville, USA, år 1910. Foto: Lewis Wickes Hine © The U.S. National Archives.

en ofullständig värld eftersom den aldrig kan fullbordas. Barndom är varken ett stadium av "varande" eller "kommande", utan det ställer ständigt frågan om varande och kommande när det rör sig genom det sociala och ifrågasätter social ordning och efterfrågar tillfälliga lösningar. Eftersom "barndom" konstitutionellt är ofullständigt kan det hjälpa sociologin bort från ett förtingligande av sociala konventioner, en essentalistisk förståelse av aktörskap och bort från en förståelse av etik som en uppsättning ståndpunkter. Det kan helt enkelt befria sociologin från dess fördomar mot det ofullbordade. I det följande kommer vi att studera dessa frågor genom att analysera hur barndomssociologer relaterat till sociala konventioner, aktörskap och etik. Jag kommer också att presentera en alternativ förståelse av dessa tre nyckelbegrepp. De tre teoretiska begreppen är inte unika för barndomssociologin. Den omogna sociologins potentiella bidrag för den generella sociologiska teorin kommer att bli tydlig allt eftersom.

Ofullständiga konventioner

"Social konvention" är en av sociologins centrala frågor och har en komplex historia. Om vi knyter tillbaka till vår tidigare diskussion kring sociologins grundförutsättningar finner vi att eftersom "naturen" inte kan svara för samhällets alla aspekter krävs en komplemen-

tär förklaring för social ordning. Social konvention ges ofta denna roll – idén är att när den har fullgjort sitt arbete med att skapa social ordning blir den endast "konventionell" och är därmed öppen för förändring.[4]

Frågan om konventionalitet var ett centralt tema redan hos de tidiga sociologerna och det är därför inte förvånande att den tagit så många olika skepnader och använts för så skilda teoretiska ändamål. Inom ramen för "socialisering" var tanken att unga skulle lära sig normer och roller – vilka reflekterade sociala konventioner – för att bli fullvuxna (Parsons, 1951). Inom kritisk forskning anses dominanta ideologier upprätthålla social, konventionell ordning genom tysta allt motstånd (Abercrombie m.fl., 1980). När begreppet "diskurs" började användas inom angloamerikansk sociologi (Hall, 1983) fick diskurser spela samma roll som "ideologier" i det att de ansågs upprätthålla social ordning. Begreppet tillät dock en något större analytisk komplexitet. Medan det ansågs nödvändigt med endast en dominerande ideologi öppnade diskursbegreppet upp för att olika "diskurser" kan utmana varandra om tolkningsföreträdet (Purvis & Hunt, 1993).[5]

Social konvention har alltså haft följande betydelser: en ensam sammanhållande kraft som upprätthåller legitim social ordning, en ensam sammanhållande kraft som upprätthåller illegitim social ordning, samt ett sammanhållande mönster av olika krafter som upprätthåller multipla sociala ordningar och som kan vara i konflikt med varandra (Lee, 1994). I varje enskilt fall ersätter konventionen naturen genom att föra hela, eller åtminstone vissa delar av, samhället till fullbordan.

Barndomssociologer har också använt konventionsidén till liknande syften. Det har möjliggjort en analys av åldersbaserade hierarkier och skapat en position varifrån dessa hierarkier kan kritiseras. Hos James och Prout (1990) upprätthålls barns marginaliserade status av en konvention de försöker motverka – det dominanta och dominerande perspektivet på barn och barndom (sid. 10), ett perspektiv som utmålar barn som kommande vuxna. Det dominerande perspektivet på barn – vilket har sina rötter i det klassiska Grekland (Jenks, 1982, sid 9) och har inspirerats av upplysningstidens upptagenhet av rationalitet samt sentida psykologiska teorier där "utveckling" ses som en kvasinaturell progression av kognitiva kompetenser (Piaget, 1929) – genomsyrar vuxnas hantering av barn genom att det ger barn en på förhand given status. Den tillskriver barns inkompetens och irrationalitet, egenskaper som anses föregå det enskilda barnet och försäkrar att de behandlas annorlunda än vuxna och på så sätt upprätthåller åldershierarkier. Barndomssociologin ger oss ett embryo till barns alternativa egenskaper och utmanar de sociala konventioner som anses orättvisa. James och Prout (1990) ger en mängd exempel från psykologisk och sociologisk forskning där det dominerande perspektivet kan hittas. Men förstås konventionens samhälleliga användning bäst som en komplementär funktion? Definierar alltid konventioner det sociala? Följande citat visar på att frågan är något mer komplicerad.

> Domare: Hur gammal är du?
> Vittne: Jag är 13, herr domare.
> Domare: Vet du vad en ed är?
> Vittne: Nej.
> Domare: Låt säga att du ljuger. Vet du vem som är lögnens fader?
> Vittne: Djävulen.
> Domare: Och om du ljuger vet du vad som händer med dig?
> Vittne: Ja.
> Domare: Och om du svär vid en lögn? Om du inför Gud svär vid en lögn? Vad händer med dig då?
> Vittne: Då kommer jag till det brinnande helvetet.
> (Rex v. Braddon and Speke, 1684)

Istället för att se denna interaktion som att barnet här ges statiska egenskaper som används för att upprätthålla den sociala ordningen kan den förklaras genom att visa att den sociala konventionen här fungerar inom domstolens rutin. Det innebär att barnets vittnesmål förväntas föregås av en fråga, frågan om barnets ontologi. Domaren utför ett ontologiskt arbete, men svarar bara tillfälligt på frågan och bara för detta enskilda barn. Det dominerande perspektivet har här ingen allmän kompletterande kraft. Konventionen ger visserligen domstolen beslutanderätt, vilket genomförs från fall till fall. Men istället för att tillskriva barnet färdiga egenskaper öppnar konventionen här upp för den ontologiska frågan om vad barndom är. Istället för att snabbt avsluta den sociala ordningens arbete ger konventionen faktiskt mer arbete, mer frågor för domaren att ställa. Istället för att stänga det utrymme som naturen lämnat öppen, öppnar konventionen detta utrymme ytterligare.

Barndomens grundläggande tvetydighet är i princip osynlig i socialisations- och utvecklingsteorier, men synliggörs i domstolsinteraktionen ovan. I domstolen framstår barndom som en ontologisk ambiguitet. Om vi utifrån Jenks (1982) förstår barndom som grundläggande tvetydigt måste vi troligtvis omvärdera sociologins oförmåga att framställa barn som motsägelsefulla. Sociologins självpåtagna krav på att söka det fullständiga – och att inte nöja sig med mindre än det – leder till en förståelse av konventioner som verktyg för sociala konventioners fullbordan. Sociologin har med andra ord "mognat" sig själv genom att tolka konvention som fulländning och barndomssociologin har skapat sig själv som ett fullvuxet forskningsområde genom att använda samma tankefigur. Motviljan till det ofullständiga delas förstås

inte av alla sociologer. Garfinkel (1967) utvecklade exempelvis en förståelse av konventioner som ett evigt och alltid pågående fullbordande. Nyligen har Barnes (1995) försökt överbrygga uppdelningen mellan makro och mikro utan att projicera idén om en fullständig social konvention på frågor om social kontroll och interaktion.[6] Men kopplingen mellan "fullständighet" och "mognad" som vi här studerar har inte tidigare utforskats.

Distribuerat aktörskap

Som vi sett har "aktörskap" förståtts som en hos människor inneboende egenskap. Aktörskap ger individer möjligheten att följa eller göra motstånd mot sociala konventioner. Som kausala och/eller reflexiva individer kan aktörer skapa social förändring eftersom, så som Giddens (1979) framhåller:

> Varje handling som bidrar till strukturens reproduktion är också en form av produktion, och som sådan kan den initiera strukturell förändring samtidigt som den reproducerar den. (Giddens, 1979, sid. 69)

Det är detta som gör aktörer sociologiskt viktiga. Sociologins kritiska perspektiv gentemot social ordning möjliggörs genom idén om att aktörskap tillhör den enskilda individen. Exempelvis kan alienation motarbetas just eftersom den anses bryta arbetarens självrelation. Alienation förstör den självmedvetenhet som grundlägger arbetarens aktörskap och gör det på så vis möjligt att frånta arbetaren resultatet av hans aktörskap. Denna situation kan, och bör uppenbarligen, omstörstas genom skapandet av en "klass för sig själv" – det vill säga ett kollektivt självmedvetande genom vilken den enskilda arbetaren kan återvinna sitt aktörskap. Enligt barndomssociologin har det dominerande perspektivet alienerat barn och bestulit dem deras aktörskap. Beslutet att se barn som "i varande" innebär att barn ges det aktörskap de rätteligen förtjänar. Idén om fullständighet som återfinns i det oförstörda och omedierade självmedvetandet och självrelationen är, som vi kan se, centralt för sociologins möjlighet att utgöra en kritisk röst mot ett stundtals orättvist samhälle. Vi kommer snart återkomma till de etiska frågor detta leder till.

Frågan är dock om "aktörskap" bäst ska förstås som något som kan ägas och om det verkligen är garanten för individens oberoende och frihet. Aktörskap, självkontroll, oberoende och mognad är som vi har sett nära besläktade begrepp. Att ifrågasätta denna form av aktörskap innebär ett ifrågasättande av mognad som måttstocken för sociala aktörer. Om vi skulle kunna ifrågasätta ett essentialistiskt perspektiv på aktörskap skulle vi inte längre behöva skapa mogna barn genom att påpeka att de är sociala aktörer. Barndom skulle då kunna öppna dörren för sociologin att se bortom dess längtan efter mognad. Så utifrån Haraway (1991) och Law (1991) kan vi fråga oss om aktörers skenbara oberoende kanske egentligen är ett resultat av ett mer grundläggande beroende. Låt oss återigen hämta ett exempel från juridiken.

> Domstolsväsendet kräver att alla potentiella vittnen har särskilda egenskaper, exempelvis observationsförmåga, god intelligens för att minnas information, kommunikationsförmåga, en medvetenhet om skillnaden mellan sant och falskt, samt förståelse för att man i rätten är skyldig att tala sanning. (Walker Perry & Wrightsman, 1991, sid. 37)

För att ses som aktör och vittne måste man kunna ge och stå för en noggrann redogörelse av gångna händelser, kunna kommunicera detta, vara medveten om att redogörelsen kan förvrängas och vilka konsekvenserna är för en falsk redogörelse. Alla dessa förmågor verkar vara egenskaper som tillhör en mogen person. Eftersom egenskaperna anses vara inneboende hos en mogen person är det just ägandet av egenskaperna som garanterar att den mogna människan kan tala för sig själv, utan mediering. Frånvaron av mediering i självrelationen är en avgörande egenskap hos aktören. Att vara ett vittne och tala för sin sak kräver ett konsekvent och gott minne och möjligheten att kunna jämföra sina uttalanden med sina minnen av tidigare händelser. Denna hypotetiska möjlighet att upprätthålla en omedierad självrelation har beskrivits som "självnärvaro" (Derrida, 1976; Gasché, 1994).

Så länge sociala konventioner, aktörskap och etik förstås på ett "moget" sätt kommer inte bara sociologisk teori fortsätta kräva att barn möter dess standard, utan samma krav kommer också ställas från samhället i stort.

Om det dominerande perspektivet skulle användas i dessa sammanhang skulle vi finna att eftersom barn ses som omogna – de har dåligt minne, svagt intellekt, nedsatt kommunikationsförmåga och är framför allt dåliga på att skilja på fakta och fantasi – skulle de inte anses som tillförlitliga vittnen. Deras aktörskap är nedsatt av deras ungdom. Eftersom de saknar nödvändiga inre och oberoende egenskaper skulle de inte kunna vara aktörer i rätten. Detta blir särskilt markant i fall då barn är de enda vittnena. De problem som barn – särskilt små

barn – har att representera sig själva visar på att åldersbaserade hierarkier skapas inom domstolsväsendet, vilket gör det svårt för dem att vittna om de övergrepp de utsatts för (Wyness, 1996).

På senare år har dock tekniker utvecklas i England och Wales för att stärka barns möjlighet att vittna. Nya praktiker för att mediera mellan barn och domstol har utvecklats så att många nu kan "bli vittnen" (Home Office and Department of Health, 1992). På ytan kan detta tyckas märkligt. Om vittnet måste ge sitt vittnesmål utan mediering – exempelvis utan att förvränga fakta av rädsla för den anklagade – och om vittnet måste visa att det äger "självnärvaro" kommer troligen inte mer mediering få barn att framstå som mogna i detta sammanhang. Det tycks som att den lucka det omogna vittnet har mellan sitt minne och sitt vittnesmål – hans eller hennes svaga självrelation och inkompetens – borde resultera i att barnet inte vittnar. Inte fortsatt vittnande genom mer mediering.

Alltsedan Criminal Justice Act godkändes i Storbritannien 1991 har det dock varit möjligt för barn som är vad man kallar "evidence-in-chief" i straffrättsliga mål att framföra videoinspelade vittnesmål (Home Office and Department of Health, 1992). "Evidence-in-chief" är det inledande vittnesmålet som ges före korsförhöret och är det närmaste vi kan komma idén om att "föra sin egen talan" som är kopplat till aktörskap. Samtidigt är det videoinspelade uttalandet det tydligaste exemplet på vittnesmålets mediering. För det första är vittnesmålet inte "live" eftersom vittnet inte närvarar i rätten (vilket är det sätt vi normalt förstår närvaro). För det andra görs dessa videoinspelningar av en polis eller en socialarbetare i samband med att det intervjuar barnet om dess förflutna (Home Office and Department of Health, 1992). Hur kommer sig det då att ett så pass medierat uttalande – som i högsta grad riskerar förvanskas av teknik och människor – kan utgöra ett giltigt vittnesmål? Hur kan mer mediering någonsin ge barn aktörskap i vittnesrollen? Svaret på detta är att medieringsteknikerna som används i denna särskilda form av att bli mogen, "mogen i tillblivelse"[7] (som vi kan kalla för "vittne i tillblivelse") måste – trots att det verkar i full dager – agera på ett sätt så att vi glömmer att de verkar. Som del av sin funktion måste de dölja att de trots allt verkar.

De frågor poliser och socialarbetare ställer barn i dessa sammanhang följer förutbestämda rutiner som visar rätten att barnet inte har fått några ledande frågor (Home Office and Department of Health, 1992). Trots den påtagliga närvaron av en samtalspartner säkerställer rutinerna barnets grundläggande möjlighet att "tala för sig själv". Videokameran ger barnet mognad genom oredigerade inspelningar av dels talarnas ansikten, dels av intervjurummet i fågelperspektiv (Home Office and Department of Health, 1992). Detta för att genom en taktiskt genomförd mediering återigen visa på att ingen mediering sker, utan att barnet för sin egen talan.

Detta är ett exempel på ontologiskt arbete som liknar samtalet mellan domaren och pojken som diskuterades tidigare. Det ontologiska arbetet innebär försök att kunna avgöra och bestämma barnets ontologiska status.[8]

De barn som vittnar inför rätten med hjälp av videoinspelade intervjuer gjorda av en grupp människor framstår som att de för sin egen talan. Likt pojken ovan är de beroende av yttre mediering för att kunna framföra denna självrapportering. De är varken "varande" eller "kommande" men genom medieringen kan de vara "vittnen i tillblivelse" och upprätthålla en självrelation. Barnens aktörskap är beroende av externa tekniska medieringar.[9]

Detta är ett bra exempel på aktörskap som beroende, vilket står i skarp kontrast till essentialistiska perspektiv på aktörskap. Essentiellt aktörskap innebär oberoende. Här framstår istället det som sprunget ur ett beroende. Det skall dock påpekas att istället för se aktörskap som överflödigt, möjliggör detta perspektiv på aktörskap detaljerade studier av självnärvarons grundläggande villkor och skapandet av aktörskap.

"Aktörskap" och dess "ägande" tycks alltså inte vara giltiga kriterier för att exkludera barn från sociologin. Men det är inte heller giltiga kriterier för barns inkludering. Ett essentialistiskt perspektiv på aktörskap – även om det används för att införliva barn i sociologin – skapar barn som passar sociologins intressen istället för att skapa en sociologisk teori som passar barn.

Vissa skulle kanske säga att barns videoinspelade vittnesmål avviker från hur vittnesmål normalt framförs i rätten och att det därmed är av ringa betydelse för en generell förståelse av aktörskap. Barn kräver mediering för att kunna vittna, men vuxna är inte i en sådan beroendeställning utan kan möta rätten med det aktörskap de redan äger. Låt mig möta detta påstående med följande: trots att en samhällig sekularisering får hänvisningar till en "Allsmäktig Gud" att framstå som arkaiska måste vuxna fortfarande svära ed för att godkännas som vittnen. På samma sätt som barn ställs de inför en fråga när de möter rätten, en fråga som säkerställer den självrelation som avkrävs vittnet. Att vittnet är en vuxen människa räcker inte för självnärvaron i rätten, utan vittnets status måste säkerställas med en fråga. Denna fråga är en mediering, paradoxalt nog nödvändig för att möjliggöra personens oberoende vittnesmål.[10]

Rörelsens etik

Det är numera svårt att upprätthålla bilden av sociologi som en producent av objektiv kunskap (Mouzelis,

1993; McLennan, 1995), men det är fullt möjligt att på en normativ grund definiera sociologins kunskapsintressen. Eftersom "objektivitet" är en problematisk position så har sociologisk forskning alltmer kommit att handla om att skapa stabila etiska positioner snarare än exakta och objektiva beskrivningar av det sociala. Exempelvis vilar ståndpunktsteorins etik (Smith, 1987) på att den representerar hittills marginaliserade och systematiskt förvanskade röster utan mediering eller förvrängning.

Den omogna sociologin kan framstå som en form av ståndpunktsteori – som ett försök att skapa en etisk position baserad på en specifik förståelse av barns perspektiv. Det skulle kunna förstås som ett försök att se världen "som barn ser den" eller att möjliggöra för barn att göra sina röster hörda. Men detta skulle åter få oss att ta den omedierade "självnärvaron" för självklar. Barndomssociologin har ofta präglats av just en sådan etisk ståndpunkt, genom att exempelvis göra jämförelser mellan barns och kvinnors utsatta positioner (Alanen, 1994).[11] När James och Prout (1990) ville ge metodologisk och etisk styrka till den "nya" barndomssociologin menade det att:

> Etnografi är en särskilt användbar metod för att studera barn eftersom den bättre hjälper barn att göra sina röster hörda och vara delaktiga i skapandet av sociologiska data på ett bättre sätt än av vad normalt varit fallet med experimentell eller enkätbaserad forskning. (James & Prout, 1990, sid. 8).

Följden av resonemanget blir att ju bättre en metod är att möjliggöra barns självrepresentationer, opåverkade av "vuxnas perspektiv och intressen" (James & Prout, 1990, sid. 8), desto mer etiskt försvarbar.

Trots att de framhåller barns omedierade självrepresentationer som en etiskt viktig princip menar James och Prout (1990) att etnografi endast "... *bättre* hjälper barn att göra sina röster hörda" (min kursivering). På liknande sätt, trots att James (1996) framhåller att hon skriver från ett barnperspektiv, menar hon att hon "... inte hävdar att [hon kan] uppenbara det autentiska barnet, utan något mer ödmjukt, att beskriva hur barndom kan se ut" (James, 1996, sid. 315). James velighet riskerar att underminera hennes etiskt drivna barnperspektiv. När allt kommer omkring kan alla – vare sig vi skriver utifrån ett barnperspektiv eller ej – beskriva hur barndom kan gestaltas. Det tycks som om James menar att är det omöjligt att bedriva forskning med ett barnperspektiv utan att detta grundas i idén om autentisk självnärvaro.

Meningen är inte att anklaga James för falsk ödmjukhet, poängen är snarare att uppmuntra henne till



Mediering för att göra barns röster hörda. Ludovica Moreschini – en av vinnarna av en tävling där italienska skolbarn skrev brev till G8:s ledare – får hjälp med att hålla mikrofonen på brittiska ambassaden i Rom. I bakgrunden skådespelaren och jurymedlemmen Colin Firth. Foto: British Embassy in Italy (flickr.com/people/ukinitaly) ☺

att problematisera frågan om "autencitet", särskilt med tanke på den kritik begreppet har fått (Adorno, 1973). Hennes velighet, liksom James och Prouts användning av det värderande adjektivet "bättre" är särskilt intressant för vår utvärdering av de etiska aspekterna av representation som omger socialt marginaliserade grupper, som exempelvis barn. De visar på att ingen etisk position är tillräckligt stabil eller fullständig för att kunna försäkra oss om att vi uppfyller en god etik. Trots att målet är att återskapa barns omedierade självrelation – ett sätt att representera en människa som är fullständig och "i varande" – är dessa författare kloka nog att inte påstå att målet uppfyllts. Men om vi tänker på vår tidigare diskussion om det beroende som möjliggör oberoende uttalanden finns goda skäl för denna velighet. Eftersom aktörskap inte kan ägas finns det ingen "autentisk" position, vare sig för att föra sin egen talan eller för att på ett etiskt försvarbart sätt tala för andra.

Detta innebär definitivt *inte* att barn inte ska ges möjligheten till självrepresentation. Det innebär snarare att de argument som barndomssociologin har använt i skapandet av en specifik etisk position måste omvärderas.

Jag har förslagit att såväl barn som vuxna ska ses som både kompetenta och ickekompetenta, mogna och omogna, både exkluderade och

Eftersom aktörskap inte kan ägas finns det ingen "autentisk" position, vare sig för att föra sin egen talan eller för att på ett etiskt försvarbart sätt tala för andra.

inkluderade. Men om de kategorier som bestämmer vem som exkluderas och vem som inkluderas är mer flytande än vad vi tidigare trott hur ska vi då förstå etik?

Den omogna sociologin påstår sig inte kunna bidra till omedierade representationer av barn. Om så vore fallet skulle den skapa en förståelse av vuxna som i högsta grad kan ifrågasättas. Finns det då andra, bättre etiska perspektiv enligt den omogna sociologin? Vi har lyft fram begreppet "beroende" för att ifrågasätta sociologins bild av vuxna och vuxnas världar som karakteriserade av sociala konventioner, aktörskap och etiska positioner. Istället för att förstå forskningsetik som skapandet av en fast grund att stå på skapar den omogna sociologin forskningsetik genom rörelse. Istället för att få barn att bebo den mogna sociologins statiska värld och göra dem till en position sociologer kan utgå ifrån, skapar den omogna sociologin en ofullständig värld där vuxnas privilegier – det mogna och fullbordade – elimineras. Den skapar en "rörelsens etik" istället för en ståndpunktsetik.[12]

Rörelsens etik skapar en annan förståelse av etik än det perspektiv som menar att god etik skapas i den stund man vet var man står, det vill säga att oberoende till forskningsfältet skapas i den stund då man finner sin position och att man då inte längre "berörs" av det. Forskningsetik blir då en fråga om mognad som oberoende. Forskare kan studera hur människor blir exkluderade och inkluderade. De kan försöka påverka sådana situationer, precis som barndomssociologerna har arbetat för barns inkludering. Men vi måste komma ihåg att på samma sätt som vi ser hur människor påverkas och försöker påverka andra, påverkas också vi av våra forskningsfält samtidigt som vi försöker påverka vår egen situation. Det är därför viktigt att alltid kunna förklara vår position. Men ibland är det också viktigt att inte gensvara när människor försöker positionera oss och likaså att vi inte alltid efterfrågar en tydlig position hos andra. Om de frågor sociologer studerar är så känsliga att de riskerar polarisera en viss samhällelig debatt så är det definitivt viktigt att vi söker efter alternativ till konfliktens fastlåsta positioner.

Sociologiska problem

När vi nu har diskuterat den omogna sociologin som en teoretisk

strategi kan vi också som hastigast diskutera vilka insikter perspektivet ger sociologisk teori generellt. Hur kan vi exempelvis förstå aktörskap efter subjektets decentrering? Hur kan vi agera etiskt i relativismens tidevarv?

Rosneau (1992) delar upp "postmodernister" i ett optimistiskt och ett pessimistiskt läger. Optimisterna hyllar ett relativistiskt perspektiv på kognitiva och etiska anspråk och menar att det leder till ökad demokrati och en större möjlighet för marginaliserade grupper att föra sin egen talan från sina egna perspektiv. Pessimisterna menar demokrati är lönlöst efter det att subjektet decentrerats. Eftersom ingen kan föra sin egen talan helt utan mediering finns det inget som säger att vi måste lyssna på honom eller henne.

Denna nidbild av poststrukturalistisk/postmodern teori som en uppmaning att antigen verka för förändring eller bara kritiskt se på har präglat hur den i allmänhet förstått inom sociologin. Uppdelningen av "postmodernismen" i en "svag" acceptabel och en "stark" osmaklig version (McLennan, 1995) hjälper oss dock föga. Det är som att vi ställs inför valet mellan en etisk sund modernism som upprätthåller aktörens makt och en etiskt morbid postmodernism som uppsåtligt förstör vårt kära upplysningsarv (Habermas, 1986). Likt Derrida (1997; se också Evans, 1997) och Mouffe (1993) försöker den omogna sociologin gå bortom denna dikotomi. Den ser aktörens självrelation – det som möjliggör politisk representation – som ett resultat av beroenden. Den ger ett nytt sätt att se på representation och mognad. För att förstå självrepresentation och rätten att göra sin röst hörd är vi inte längre beroende av självnärvarons myt (Derrida, 1976). Subjektets decentrering skapar inte ett etiskt förfall, utan en mer detaljerad förståelse av etikens och självrepresentationens möjlighetsvillkor.

Den ständiga rädslan att hävda objektivitet har lett till en relativisering av sociologins kognitiva och etiska krav. Det finns inte längre ett perspektiv att ha i åtanke, utan flera. Som Gergen (1994) påpekar riskerar denna uppdelning att reducera sociologins förståelse av etik till att endast reflektera, istället för att vara en reflektion om, de olika positionerna i samtida identitetspolitik. Som vi sett är denna risk överhängande också i försöken att få barn att passa in i sociologin. Ett liknande, men kraftfullare, påpekande har gjorts från annat håll av Mouzelis (1997) i sitt försvar av sociologins oberoende:

> ... alla försök att reducera logiken i en sfär till en annan leder till olika former av auktoritaritet, barbari och obskurantism. (Mouzelis, 1997, sid 245)

Om sociologin ska acceptera etisk relativism och samtidigt ha något att bidra med till dagens samhälle

behöver det förstå etik bortom de fasta positionernas politik. Den omogna sociologins "rörelseetik" kan bidra till det.

Sammanfattning

> Vi tror... det vore ett misstag att tänka sig att barndomsteori borde, eller kan, existera utanför den breda sociologins teoretiska debatter... Det skulle frigöra andra sociologiska inriktningar från behovet att reflektera över implikationerna det har för deras egen förståelse av barndom. (James & Prout, 1990, sid. 24).

Barndomssociologin har vuxit upp och blivit en sociologisk inriktning genom att skapa en bild av barn som "i varande". Denna strategi var nödvändig för att kunna inkludera barn in sociologin i egenskap av barn, men det var bara nödvändigt eftersom sociologisk teori premierar det mogna och fullständiga framför det omognad och ofärdiga. Detta privilegium är långt ifrån en tillfällighet, utan har sin grund i disciplinens möjlighetsvillkor. Utifrån en förståelse av barndom som ofullständigt har vi studerat några av sociologins centrala frågor – sociala konventioner, aktörskap och etik – för att utforska resultatet av sociologins överlåtelse till det fullständiga och hur den har beskrivit barn och samhället i stort. Sociala konventioner förstås vanligtvis som en teknik för att fulländiga det sociala. Aktörskap förstås ofta som en essens, men uppkommer ur beroenderelationer. Att förstå etik som en samling av fasta positioner har visat sig vara otillfredsställande för sociologisk forskning. Slutligen har artikeln visat på att den omogna sociologin har en särskild "rörelseetik".

Denna artikel har försökt visa på att "behovet" – som James och Prout (1990) påminner oss om i citatet ovan – är tillämpbart på frågan om mognad och omognad, det fullbordade och ofullbordade, i sociologisk teori i allmänhet och barndomsforskning i synnerhet. Så länge sociala konventioner, aktörskap och etik förstås på ett "moget" sätt kommer inte bara sociologisk teori fortsätta kräva att barn möter dess standard, utan samma krav kommer också ställas från samhället i stort.[13]

Noter

1. Utifrån Smith (1987) är det tydligt att denna individ är könad.
2. James och Prout (1990) följer Tonkins (1982) beskrivning av socialisationsteori som ett resultat av att sociologer okritiskt inspirerats av psykologins utvecklingsteori. Detta får det att framstå som att sociologin felaktigt har fått barn att framstå som "kommande" är följden av sociologers tillfälliga förvirring eller allmänna förbiseende. Men problemet i relationen mellan natur och kultur återfinns inte bara i sociologin, utan också i psykologin. Idén om mognad och fullbordan återfinns i såväl studier av "individen som art" som "personen som en del av samhället" (Prout & James, 1990, sid. 12).
3. Se också Bauman (1991; 1993).
4. Den sociala konventionens motsägelsefullhet – den styrka den visar i att fullborda sitt verk och den svaghet den har i att den "endast" är konvention – visar att användningen av det sociala som ett komplement till naturen gör att konventionen fungerar både som en lösning för sociologisk teori och som ett fortsatt problem för sociologer. Denna tvetydighet gör det möjligt för sociologin att lösa samhälleliga frågor, men aldrig fullborda arbetet.
5. En sådan användning av diskursbegreppet kan leda till en okritisk idealism (Newman & Holzman, 1997; James & Prout, 1990).
6. Det bör påpekas att den teoretiska och metodologiska konflikten mellan finkänslighet inför det fullbordade och det ofullbordade har tagits upp av andra sociologer utifrån olika håll. Exempelvis har forskare med så skilda perspektiv som Tilly (1995) och Law och Moll (1995) det gemenensamt att de försöker relatera "makro" till "mikro" och "stabilitet" till "förändring" genom att tala om varaktighet och beroende. Med tanke på detta vore det bättre att tala om att sociologin tystat det ofullständiga snarare än att man uttryckt motvilja mot det. Denna tystnad uppkommer när sociologin ger sig själv i uppdrag att ge tydliga svar och gör att sociologin ser ut att vara uppdelad i två motsatta läger. Den nära kopplingen policyskapande kan vara en förklaring till varför barndomssociologin haft en tendens att föredra det fullbordade.
7. Begreppet "tillblivelse" (*becoming*) innebär inte en återgång till socialisationsteori. Socialisationsteori fokuserar på ett universellt "kommande" (*becoming*) med en tydlig vuxen fullbordan. Den "tillblivelse" som här åsyftas är mångsidig och ändlös. Som vi sett i frågan om vittnesmål kan en vuxen vara "mogen i tillblivelse" på samma sätt som ett barn. För vidare diskussion om denna nya förståelse av tillblivelse, se Deleuze och Guattari (1988), Massumi (1992) och Grosz (1994).
8. Till skillnad från majoriteten av socialkonstruktionistiska barndomsstudier är detta perspektiv av ontologisk snarare än epistemologisk karaktär. De kan mycket väl finnas olika kognitiva och diskursiva tolkningar eller konstruktioner av barndom som var och en kan kopplas till skilda värden och politiska ideologier. Denna epistemologiska bredd har faktiskt möjliggjort en så kraftfull kritik av hur barn behandlas så att socialkonstruktionism har kommit att bli ett slags industriell standard inom barnrelaterad policyarbete (se t.ex. Wattan, 1992). Min poäng är dock att olika försök att skapa social ordning inte bara har epistemologiska aspekter och inte endast reflekterar skilda barndomssyner, utan att de i dess mest bokstavliga betydelse konstituerar barn. Konstruktionistiska perspektiv på barndom döljer inte sällan vardagliga och praktiska ontologiska processer. Den omogna sociologin erkänner istället de svårigheter det innebär att arbeta med utsatta barn, något som ofta osynliggörs när barndomsforskare kritiskt granskar barndomssyner inom barnomsorg och socialt arbete med barn (se Lee, kommande).
9. Även om dessa barn kan "bli mogna" genom teknologisk mediering ska vi inte tro att "mognaden" av barnen är själva poängen med medieringen. Med tanke på att de sker inom ett arbete med att skydda barn, så är medieringen främst kopplad till försök att skydda barn från den åsamkan deras vittnesmål annars kan ha.
10. För en liknande analys av vittnesmål, men med tydligare fokus på marginalisering, se Goodrich (1990).
11. För en diskussion om relationen mellan marginalisering, feminism och "tillblivelse", se Grosz (1994) som diskuterar möjligheten till en feminism bortom självrelationens restriktion, vilket historiskt har lett till försök att förstå "kvinnor" som en enhetlig grupp som kan representeras och mobiliseras.
12. Motsägelsefullhet kommer inte att försvinna. Den uppmärksamma läsaren ser att i försöken att lämna dikotomin mellan "varande" och "kommande" uppstår en ny dikotomi, den mellan statiskhet och rörelse (vilket kan liknas med varande och kommande). Denna dikotomi skapar olika relationer till sociologisk teori och barndom, precis som de andra dikotomierna som diskuteras i artikeln. Målet med artikeln är dock vare sig att välja, överskrida eller neutralisera olika dikotomier. Som Deleuze påpekar i sin diskussion om Foucaults distinktion mellan det synliga och det artikulerbara behöver dualismer inte upplösas eftersom de kan innehålla ett frö till pluralism (Deleuze, 1986). Den pluralism som denna artikel förordar innebär att dualismer ständigt smyger sig in sociologisk teori och att i den stund vi tror oss ha gjort oss av med dem uppstår nya. Till skillnad från barndomssociologin skjuter den omogna sociologin upp frågan om barns ontologiska status. Detta uppskjutande skapar ett utrymme för att ersätta barn/vuxen-dikotomin (vilket både socialisationsteori och barndomssociologi kretsar kring) med andra, mer finstilta former av ontologiskt arbete kring frågan om mognadstillblivelse som innefattar såväl barn som vuxna.
13. Artikeln är tidigare publicerad i *The Sociological Review* vol. 46, nr. 3. Översättning: Lucas Forsberg.

Referenser

Adorno, Theodor W. (1973) *The jargon of authenticity*. London: Routledge & Kegan Paul.

Abercrombie, Nicholas, Hill, Stephen och Turner, Bryan S. (1980) *The dominant ideology thesis*. London: Allen and Unwin.

Alanen, Leena (1988) Rethinking childhood. *Acta Sociologica* 31(1): 53-67.

Alanen, Leena (1994) Gender and generation: Feminism and the child question. I Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (red.) *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

Barnes, Barry (1995) *The elements of social theory*. London: UCL Press.

Bauman, Zygmunt (1991) *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity.

Bauman, Zygmunt (1993) *Postmodern ethics*. London: Blackwell.

Burman, Erica (1994) *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.

Callon, Michel (1986) Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and fishermen of St. Brieuc Bay. I John Law (red.) *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* London: Routledge & Kegan Paul.

Casper, Monica J. (1994) Reframing and grounding nonhuman agency: What makes a fetus an agent? *American Behavioural Scientist* 37(6): 839-856.

Clegg, Stewart R. (1989) *Frameworks of power*. London: Sage.

Deleuze, Gilles (1988) *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1988) *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Derrida, Jacques (1976) *Of grammatology*. London: John Hopkins University Press.

Derrida, Jacques (1997) *Politics of friendship*. London: Verso.

Evans, David (1997) Michael Maffesoli's sociology of modernity and postmodernity: an introduction and critical assessment. *The Sociological Review* 45(2): 220-243.

Frønes, Ivar (1996) The future in our hands? *Childhood* 3(4): 427-429.

Fuller, Steve (1994) Making agency count: a brief foray into the foundations of social theory. *American Behavioural Scientist* 37(6): 741-753.

Gasché, Rodolphe (1994) *Inventions of difference: On Jacques Derrida*. Cambridge: Harvard University Press.

Geertz, Clifford (1979) From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding. I Paul Rabinow & William M. Sullivan (red.) *Interpretive social science* (sid. 225-241). Berkeley: University of California Press.

Gergen, Kenneth J. (1994) The limits of pure critique. I Herbert W. Simons & Michael Billig (red.) *After postmodernism: Reconstructing ideology critique*. London: Sage.

Giddens, Anthony (1979) *The central problems of social theory*. London: Macmillan.

Goodrich, Peter (1990) *Languages of law: From logics of memory to nomadic masks*. London: Weidenfeld & Nicholson.

Grosz, Elizabeth (1994) A thousand tiny sexes: Feminism and rhizomatics. I Constantin V. Boundas & Dorothea Olkowski (red.) *Gilles Deleuze and the theatre of philosophy*. London: Routledge.

Habermas, Jürgen (1985) *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: Polity.

Hall, Stuart (1983) The problem of ideology: Marxism without guarantees. I Betty Matthews (red.) *Marx: A hundred years on*. London: Lawrence and Wishart.

Haraway, Donna (1991) *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Home Office and Department of Health (1992) *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: HMSO.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1972) *Dialectic of enlightenment*. New York: Seabury Press.

James, Allison (1993) *Childhood identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, Allison (1996) Learning to be friends. *Childhood* 3(3): 313-330.

James, Allison & Prout, Alan (red.) (1990) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

James, Allison & Prout, Alan (red.) (1996), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2:a uppl.). London: Falmer.

Jenks, Chris (red.) (1982) *The sociology of childhood: Essential readings*. London: Batsford Academic and Educational.

Jenks, Chris (1996) *Childhood*. London: Routledge.

Law, John (red.) (1991) *A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination*. London: Routledge.

Law, John & Mol, Annemarie (1995) Notes on materiality and sociality. *The Sociological Review* 43(2): 274-294.

Lee, Nick M. (1994) Child protection investigations: Discourse analysis and the management of incommensurability. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 4(4): 275-286.

Lee, Nick M. (2000) Faith in the body?: Childhood, subjecthood and sociological enquiry. I Alan Prout (red.) *The body, childhood and society*. London: Routledge.

Lemert, Charles (1993) Political semiotics and the zero signifier. I Pertti Ahonen (red.) *Tracing the semiotic boundaries of politics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Massumi, Brian (1992) *A user's guide to Capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge: MIT Press.

McLennan, Gregor (1995) After postmodernism – back to sociological theory? *Sociology* 29(1): 117-132.

Morss, John R. (1996) *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.

Mouffe, Chantal (1993) *The return of the political*. London: Verso.

Mouszelis, Nicos (1993) The poverty of sociological theory. *Sociology* 27(4): 675-695.

Mouzelis, Nicos (1997) In defence of the sociological canon. *The Sociological Review* 45(2): 244-253.

Newman, Fred & Holzman, Lois (1997) *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.

Oldman, David (1994) Adult-child relations as class relations. I Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (red.) *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

Parsons, Talcott (1951) *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, Jean (1929) *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.

Purvis, T. Hunt, A., (1993) Discourse, ideology, discourse, ideology, discourse, ideology... *British Journal of Sociology* 44(3): 473-499.

Qvortrup, Jens (1994) Childhood matters: an introduction.I Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (red.) *Childhood matters: Social*

theory, practice and politics. Aldershot: Avebury.

Rex vs. Braddon Speke, 9 How St. Tr. 1127 (1684) Citerad i Nancy Walker Perry & Lawrence Wrightsman (1991) *The child witness: Legal issues and dilemmas.* London: Sage.

Rosenau, Pauline (1992) *Postmodernism and the social sciences: Insights, inroads and intrusions.* Princeton: Princeton University Press.

Saporiti, Angelo (1994) A methodology for making children count. I Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (red.) *Childhood matters: Social theory, practice and politics.* Aldershot: Avebury.

Smith, Dorothy E. (1987) *The everyday world as aroblematic: A feminist sociology.* Boston: North-Eastern University Press.

Stainton Rogers, Wendy & Stainton Rogers, Rex (1992) *Stories of childhood: Shifting agendas of child concern.* Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Tilly, Charles (1998) *Durable inequality.* Berkeley: University of California Press.

Tonkin, Elizabeth (1982) Rethinking socialisation. *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 13(3): 243-256.

Walker Perry, Nancy & Wrightsman, Lawrence S. (1991) *The child witness: Legal issues and dilemmas.* London: Sage.

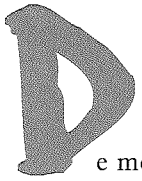
Wattam, Corinne (1992) *Making a case in child protection.* Harlow: Longman.

Wyness, Michael G. (1996) Policy, protectionism and the competent child. *Childhood* 3(4): 431-448.

Ove Sernhede

Musik, identitetsarbete och ungas informella lärande

Musiken är ett system av symboler, koder och tecken som unga använder för att skapa sig en plats i världen. Musiken gör det också möjligt för den enskilda individen att utforska sina inre psykiska landskap. Vilket är nog så viktigt i ungdomsåren. Musikens förmåga att koppla samman orden med emotionell expressivitet är en av anledningarna till att den fått så stor betydelse för dagens unga.

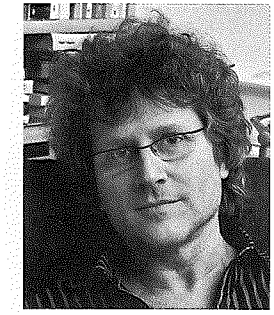


De moderna ungdomliga subkulturernas stilhistoria kan läsas som uttryck för hur skilda sociala grupperingar under efterkrigstiden på ett symboliskt plan hanterat identitetens villkor i ett av stark föränderlighet präglat samhälle. Detta är en av anledningarna till att ungdomskulturforskningen ibland liknats vid en seismograf, ett

instrument som gör det möjligt att studera vad som utspelar sig under ytan i samhället (Ziehe, 1989; 2004).

Det hävdades under 1950 och 60-talen att ungdomstiden bör betraktas som ett moratorium, det vill säga som en tid av anstånd inför vuxenlivets krav (Eriksson, 1968). Men i ett samhälle där utbudet livsstilsval är stort och ständigt ökar kommer ungdomens identitetsarbete att intensifieras och påverkas av spännvidden i detta utbud. Detta gör att vi inte kan betrakta ungdomstiden som varande vid sidan om samhället.

Den senmoderna kulturen har därför snarare flyttat ungdom från periferi till centrum, den har förvandlat ungdomstiden från en tid av anstånd till ett laboratorium för identitetsproduktion. Ungdomliga subkulturer har ibland fått karaktär av en sorts experimentverkstäder där känsliga kulturella uttryck, med relation till och betydelse för hela samhällets utveckling, skapas.



Ove Sernhede är professor i socialt arbete men i huvudsak verksam som forskningsledare vid Forum för Studier av Samtidskultur (FSSK) vid Institutionen för kultur, estetik och medier, Göteborgs universitet.
Senaste publikation: (2009) Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati* 18(1): 7-32.
E-post: ove.sernhede@kultur.gu.se

Inte offer för kommersialismen

För kulturindustrin innebär ungdomstidens öppenhet, sökande och identitetsarbete en gyllene möjlighet att exploatera sina konsumenters behov. Men att de unga använder sig av kulturindustrins produkter innebär inte att de måste betraktas som offer för kommersialismen. De kulturella symboler som ungdomar använder sig av utgör ett sorts råmaterial med vars hjälp de producerar snarare än kopierar.

Under eller bakom konsumtionen finns behov av identitet, tillhörighet och mening. Ungdomskulturen handlar till stor del om ett sökande efter svar på en rad frågor. Hur skall jag leva mitt liv? Vad är ett gott liv? Vad skall jag tro på? Vad är sant och vad är falskt? Vad är rätt och fel i en kultur där allt "flyter", i en kultur som är individualiserad och inte längre tillhandahåller några allmängiltiga sanningar (Bauman, 2000). Mot denna bakgrund är det viktigt att kunna "läsa" och förstå vad den mångfald av uttryck vi idag ser på ungdomsscenen handlar om.

Musiken har olika funktioner

Under hela efterkrigstiden har musiken haft en särställning bland de unga. Musiken, i alla dess olika former och uttryck, bär uppenbarligen på en rad egenskaper som unga människor på olika sätt kan använda sig av i den osäkrade övergången från barndom till vuxenliv.

Musik har olika funktioner: som utgångspunkt för dans, som något man enbart lyssnar på med anspända sinnesorgan, som bakgrund till att man gör något annat eller som något man framställer själv eller tillsammans med sina kamrater. Musiken och allt som finns runt omkring musiken (kläder, frisyrer, sätt att tala, osv.) har blivit ett viktigt system av symboler, koder och tecken som framför allt unga använder för att kommunicera och markera sin egen plats i världen. Samtidigt hänvisar musiken till individuella psykiska behov som är starkt uttalade i adolescensens identitetsarbete.

Ungdomstiden handlar intensivare än andra faser i livet om identitetssökande. Nu är begreppet identitet varken entydigt eller enkelt att handskas med. Oftast när det diskuteras i relation till ungdomskultur kopplas det ihop med begreppet stil, det vill säga mods, punk, hip-hop och så vidare. Men stil är bara en aspekt av identiteten, stilen är ett sätt att "utåt" (i den sociala världen) markera identitet.

Vad jag vill trycka på här är att identitetsbegreppet också vetter "inåt", mot individens inre psykiska strukturer. Med psykoanalytisk terminologi skulle man kunna säga att identiteten är en funktion hos jaget som knyter ihop den inre och den yttre världen. Musiken har då inte bara funktion som del i ett socialt teckensystem som för omvärlden visar vem man är eller vem man skulle vilja vara. Musiken har också egenskaper som gör det möjligt för individen att orientera sig i och lära känna sitt eget inre psykiska landskap. En aspekt som är nog så viktig i just adolescensen.

Adolescens och estetisk praxis

En aspekt av hemligheten med musikens fascinationskraft utgörs just av denna musikforms förmåga att tillhandahålla ett språk där upplevelser som är utträngda från det dominerande språket kan artikuleras. All musik kan liknas vid språk. Musik bär liksom orden på innebörder, men skiljer sig ändå i viktiga avseenden från det talade språket. Vårt verbala språk består av ljud-symboler med fastställd betydelse som vi kombinerar efter vissa regler, det är linjärt och diskursivt.

Kännetecknande för musiken är att betydelser och innebörder här inte är lika givna som hos det verbala språkets diskursiva symboler. Det är dessa, musikens mer "ofullbordade" eller presentativa (Langer, 1947/58) symboler, som ger det mu-

sikaliska språket en innehållslig ambivalens. Det är just denna aspekt av musiken som gör den speciellt lämpat att upprätta kontakt med de känslonivåer som det verbala språket inte förmår att artikulera (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1988).

Att ladda upp självet

Adolescensens mål är frigörelse från de inre föräldrarepresentationer som internaliserats tidigt i barndomen och som fungerat vägledande för hur man som barn orienterat sig i tillvaron. Adolescensen kännetecknas bland annat av regressionsprocesser, det vill säga att den unge knyter an till och får kontakt med psykiska energier som är rotade i den egna historien. För att ta steget till skapandet av ett eget själv, måste de omedvetna knutpunkter vilka utgjort en del av den psykiska struktur som grundlagts i barndomen bearbetas och rekonstrueras. Det handlar om att än en gång upprätta en relation till infantila, förspråkliga konflikter och upplevelser.

Här kommer så musiken in som ett exemplariskt medium eftersom musiken förmår att komma in under den verbala nivån och som därigenom erbjuder symbolisk bearbetning av dessa behov. Hela det språkbruk som utvecklats runt de musikaliska upplevelserna visar också på detta (feeling, grove, tryck osv.). Denna typ av upplevelser är ett sätt att ladda upp självet och därigenom ett sätt att hantera adolescens svaga och ambivalenta själv.

Att syssla med estetisk självframställning är alltså ett sätt att bygga och stärka självet. Att själv skapa utgör på en och samma gång en kanal för expansion och progression samtidigt som det möjliggör den i adolescensen nödvändiga "regressionen i jagets tjänst". Estetisk praxis knyter ihop barndomens konflikter och nutidens krav, den förmår bygga broar mellan omedvetna och medvetna processer (Drotner, 1991).

Musiken – ett övergångsfenomen

Att bli vuxen, att en gång för alla lämna barndomen bakom sig, är en på många sätt smärtsam och sorgfylld process som kräver bearbetning. Musiken kommer i detta sammanhang in som ett mellanområde eller övergångsfenomen. Kamratgruppen och det egna musicerandet fungerar som en arena för bearbetandet av såväl inre spänningar och konflikter som för den motsättningsfyllda och komplexa tillvaro ungdomarna lever i.

Gruppen och musiken representerar möjligheter till mediering, det vill säga den erbjuder en arena att sammanföra olika behov och aspekter av livsvillkoren. Dels i förhållande till en inte sällan uttalad önskan om att få stanna kvar i en mer kravlös barndom, och dels till de krav på realitetsanpassning som arbetsliv, föräldrar och skola ställer med allt större skärpa under dessa år. Även om musiken många gånger är en lek och en motpol eller ventil till allvaret i skolan så innebär detta inte att det egna spelandet saknar läroprocesser. Under rockens eller rapmusikens yta utspelar sig tvärtom en rad viktiga läroprocesser, kollektiva såväl som individuella. Läroprocesser av stor betydelse för den unges identitetsarbete (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1988; Sernhede, 1996).

Formellt och informellt lärande

1. Spelandet utvecklar naturligtvis de ungas färdigheter som musiker. Men musicerandet och samvaron i gruppen innebär också att man tvingas till att fördjupa sina kunskaper om världen till exempel för att kunna skriva de texter man vill. Dessutom tvingas man att utveckla olika praktiska färdigheter för att iordningsställa repetitionslokaler och så vidare (snickra, måla, mm.). Därutöver krävs administrativa förmågor för att arrangera spelningar mm. Här har vi att göra med en typ av lärande som vi traditionellt förknippar med det skolan sysslar med.

2. Längs en annan dimension utspelas i en rap- eller rockgrupp ett lärande som är riktat mot det vi skulle kunna kalla den sociala världen. Ett framträdande drag hos en sådan grupp handlar om att det här utvecklas olika typer av symboliska och kommunikativa uttryck (t.ex. att ställa in rätt sound på gitarren, att röra sig på scenen mm.). Detta sker inte bara i musik utan också i visuell stil och i ord. Här utvecklas också normer för hur man skall ha det tillsammans, hur man löser konflikter, och så vidare. Värt att nämna är väl att den normbildning som sker i gruppen är djupare och mer delaktigt än vad som är vanligt i till exempel skolan.

Att själv skapa utgör på en och samma gång en kanal för expansion och progression samtidigt som det möjliggör den i adolescensen nödvändiga "regressionen i jagets tjänst".

3. Genom att på och utanför scenen leva ut olika känslor, kommer ungdomar som spelar i kontakt med sidor av sig själva som är av stor vikt för deras identitetsutveckling. Denna aspekt av spelandet är viktig inte minst för pojkar som ju normalt inte har så lätt att visa känslor. Kanske är detta en av förklaringarna till att killarna är så överrepresenterade i rap och rockvärlden.

Vad betyder då denna typ av förståelse för ungdomskulturella praktiker? Vad kan man använda den till? Hur kan den ligga tillgrund för en läsning av vad som idag äger rum inom en samtida genre som hip hop? Rapmusiken kan förvisso ses



Väggmålning av Banksy. Foto: Timtimes (flickr.com/people/timtimes) ☺

som framvuxen i nära kontakt med rockmusiken, men den visar också särdrag som på ett mer påtagligt sätt placerar in detta musikaliska uttryck i en annan social och politisk kontext.

Skärpta social motsättningar i det samtida Sverige och Europa

I Västeuropa har utvecklingen mot det post-industriella samhället inneburit en tilltagande social polarisering. Framväxten av nya former för "social exclusion" har lett till att olika grupper marginaliserats och hamnat utanför samhället. Formerna för och intensiteten i dessa processer mot allt tydligare mönster av marginalisering och utestängning varierar, men tendensen är entydig. Europa är idag en kontinent där miljoner människor är hänvisade till att leva i fattigdom och utanförskap. I det EU Sverige trädde in i fanns det, enligt officiell statistik publicerad 1998, 52 miljoner människor som levde i vad som betecknades som fattigdom. Dagens statistik säger att antalet fattiga nu tangerat 75 miljoner (Lindberg, 2008). Dessa siffror tecknar bilden av ett nytt Europa. En kontinent som under den officiösa ytan av välfärd, integrerad arbetsmarknad, fria kapitalrörelser och politisk stabilitet bubblar av sociala spänningar.

Pierre Bourdieu hävdar att fattigdomen återvänt i form av ett "moderniserat elände" (Bourdieu, 1999). En aspekt av denna moderna fattigdom är knuten till de senaste decenniernas urholkning av välfärdsstatens institutioner. Med den brittiske sociologen Scott Lash (1994), har det skapats ett "institutionellt underskott" som är särdeles påtagligt i de urbana miljöer där det "moderna eländet" är mest manifest. Som Loïc Wacquant (1999; 2006a; 2006b) påpekat tenderar den "avancerade marginaliteten" och den territoriella stigmatiseringen i Europa att förstärka rasismen och de sociala konflikterna. Scott Lash menade redan i artikeln från 1994 att det inte längre är en fråga Om, utan en fråga om När och i vilken stad som den europeiska versionen av "Rodney King-uppploppen" i Los Angeles 1992 kommer att äga rum.

Idag vet vi att det var Paris, närmare bestämt i förorten Clichy-sous-Bois. De utbrott som skakade Frankrike under några höstveckor 2005 startade efter det att två unga killar med "invandrarbakgrund" jagats av polisen. I sin rädsla tog de skydd i en transformatorstation där båda brändes till döds av högspänningselektricitet. Medborgare i Clichy-sous-Bois arrangerade ett möte och protesterade mot polisens agerande. Senare på kvällen började ungdomar sätta eld på bilar och butiker i området. Polisens specialstyrkor (CRS) svarade på ungdomarnas våld med än mer våld. Redan nästföljande kväll spred sig uppploppen runt om i Paris. Efter en vecka var i princip alla stora franska städer en del av de mest omfattande gatukravaller som ägt rum i Frankrike sedan majrevolten 1968 – Nantes, Touluse, Lyon, Lille och så vidare (Hedström, 2005; Holmes, 2006; Dikec, 2007).

De socialdemokratiska välfärdsstaterna i Skandinavien var länge förskonade från den europeiska utveckling som sedan flera decennier delat upp stadsrummet i de stora städerna. Men vi kan till Clichy-sous-Bois i Paris och andra getto-liknande förorter runt om i Europa, idag foga flera områden runt Stockholm, delar av Angered i Göteborg såväl som Rosengård i Malmö och Olleryd, vårt fingerade namn på förorten i den stad där vi gjort vår studie. Wacquant menar att dessa stämplade områden är inbegripna i samhälleliga och mediala diskurser som demoniserar livsvillkoren på ett sätt som skapar rädsla och osäkerhet, såväl inne i som utanför dessa områden. Den territoriella stigmatiseringen tränger in i varje vrå av förortslivet – skolan, socialkontoret, föreningslivet, relationen mellan människor såväl som individernas inre självbilder. Ingen kommer undan. Stigmatiseringen bidrar till att forma stereotypa föreställningar om kriminalitet, om ras, kultur- och religionsmotsättningar som skapar fruktan och moralisk panik. Dessa demoniseringsprocesser är inte minst påtagliga för unga män från dessa områden.

Hiphop – som global stamgemenskap och svar på social deklassering

Filthy Dozen Inc. är ett hiphopkol-

lektiv från Olleryd, en förort i ett av miljonprogrammen runt en av våra största städer (Filthy Dozen Inc. och Olleryd är fingerade namn hämtade från det av Vetenskapsrådet finansierade forskningsprojektet *Omvärlden och skolan*). Detta kollektiv har till del växt fram som ett sätt att svara på dessa stereotypa bilder av förorten. Kärnan i F.D.INC. består av ett tjugotal unga män, merparten är strax över 20 år med bakgrunder från alla kontinenter. Samtidigt som de utgör ett kollektiv ingår var och en i någon form av kreativt, artistiskt projekt, antingen som soloartister eller i mindre grupper om två eller tre. Ingen kan leva på sitt artisteri även om en och annan periodvis kan ha sitt artisteri som biinkomst. Runt denna medlemskärna finns en kompisstruktur där det ingår en teatergrupp och aktiviteter som t ex. Olleryds Centre for Digital Story Telling.

Hiphop har sedan dess framväxt på den Nordamerikanska östkusten vid mitten av 1970-talet definierats genom de välkända så kallade fyra "elementen" – rap, breakdance, DJ:ing och graffiti. Utöver dessa fyra element finns idag, med hänvisning till den redan på 1970-talet i Bronx verksamme hiphop veteranen Africa Bambaataa, också ett femte element som växte fram ur behovet att hålla ihop hiphoprörelsens utveckling (Chang, 2005). Detta femte element utgörs av "knowledge and teaching". Bambaataa var också med och grundade den idag världsomspännade hiphoprörelse som går under namnet "The Universal Zulu Nation". Filthy Dozen ser sig själva som en del av denna rörelse. När de är ute och håller föredrag om sin verksamhet är de noga med att dra en tydlig demarkationslinje mellan å ena sidan den dominerande MTV-hiphop som man menar är ytlig och kommersialiserad och å andra sidan den subversiva undergroundhiphopkultur de själva ser sig som bärare av.

F.D.INC. är en del av en från den urbana marginalen framväxande rörelse som nu tonar upp som en social kraft runt om på olika platser i Sverige (Söderman, 2007). Denna rörelse är i sin tur en del av en global mobilisering. I Brasiliens favelor, i USA:s getton, i Afrikas kåkstäder, i Mellanösterns cashbas och Frankrikes banlieus ser vi samma mönster. Hiphop för samman unga och skapar en kulturell identitet som också ger utrymme för "knowledge and teaching". Denna hiphop tillhandhåller utgångspunkter för "analyser" och "budskap" som på en rad olika sätt problematiserar den sociala verklighet ungdomar med immigrantbakgrund i stigmatiserade bostadsområden är tvingad att leva i (Chang, 2005; Holmes, 2006).

Hiphop kan ses som ett svar på sociala deklasseringsprocesser (Rose, 1994; Toop, 2000; Chang, 2006). Den växte fram ur olika gatukulturer under det sena 1960-talet och utvecklades snart till en konsistent subkultur i New Yorks av de-industrialisering och marginalisering präglade förstäder under andra halvan av 1970-talet. Hiphop utgör inte blott och bart, som den klassiska definitionen av en subkultur implicerar, ett symboliskt eller ritualiserat motstånd mot den rådande ordningen (Hall & Jefferson, 1976; Hebdige, 1979). Hiphop innehåller också i dess ursprungsform en programmatisk, politisk dimension som aktivt förhåller sig till det egna bostadsområdets utveckling. Hiphoppens fokus på den lokala tillhörigheten, dess upptagenhet av platsens betydelse är direkt knutet till denna kulturs försök att handskas med den sociala, ekonomiska och kulturella devalveringen av den egna stadsdelen (Toop, 2000; Chang, 2006).

Den senmoderna kulturen har därför snarare flyttat ungdom från periferi till centrum, den har förvandlat ungdomstiden från en tid av anstånd till ett laboratorium för identitetsproduktion.

Läroprocesser i ett hiphopkollektiv

Låt oss konkretisera de ovan antydda resonemanget om ungas informella lärande. Det är, menar jag, möjligt att se en hip hopgrupp som en praxisgemenskap (Lave & Wenger, 1991) som förhåller sig aktivt reflekterande till sin omvärld, såväl som till den bild man ger av sig själv. Här finns det engagemang, det allvar och den intensitet som saknas i skolan. De handlingsmönster som är verksamma i gruppens relation till världen utanför, såväl som de vilka är riktade mot gruppens inre arbete, bidrar i hög grad till att konstituera gruppens identitet. Dessa strategiskt orienterade ambitioner blir synliggjorda i gruppens sätt att presentera sig själv (på scen, via affischer, klädstil, tatueringars, osv.), i de kommunikationsmönster och i den självförståelse som utvecklas i gruppen. Men det finns också sidor av gruppens verksamhet som inte är lika reflekterande och som därigenom kan anses utgöra mindre medvetna sidor av praxisgemenskapen. Betraktar vi gruppen på detta sätt är det möjligt att se hur F.D.INC. som praxisgemenskap är inbegripen i en ständigt pågående process av medvetet, strategiskt såväl som ickereflekterat lärande.

Människan är en social och kulturell varelse som under hela sitt liv och i alla delar av sin vardagliga praxis är inbegripen i lärande. Läroprocesser är helt enkelt en fundamental aspekt av mänskligt liv, människan som kulturvarelse är möjlig endast genom dessa lärandeprocesser. Vi är alla invävda

i och tvingade att via läroprocesser förhålla oss till den differentiering av världen som kommer till uttryck genom vårt sätt att tala om existensen av en yttre – objektiv värld, en intersubjektiv social- och kulturell värld och en inre, psykisk värld.

F.D.INC. består av ett antal individer som gått samman till ett kollektiv för att gemenskapen i gruppen ger andra förutsättningar att handskas med samtidens livsvillkor. Ingen individ i vår kultur står fri från den av modernitetsteorin så omdiskuterade, och i våra dagar långt drivna, individualiseringen (Giddens, 2002; Ziehe, 2006). De av traditionen givna kollektiva strukturernas identitetsstöttande roll tenderar i vår samtid att erodera. Så utgjorde exempelvis tidigare klasskulturella identitetsmarkörer en trygghet och ett stöd för den enskilde, samtidigt som de identifikationsprocesser som var knutna till denna trygghet inskränkte den enskildes subjektivitet och möjlighet att forma sig själv. I arbetarkvarteren i 1940-talets storstäder eller brukssamhällen var, som Torsten Husén (1944) visar i sin stora och banbrytande studie om svensk ungdom från tiden för andra världskriget, de ungas yrkesval starkt begränsad. Den unges klassbakgrund var helt avgörande för om man gick ut i arbetslivet eller om man sökte sig till läroverket. "Yrkesvalets bundenhet vid den sociala nivå, på vilken individen befinner sig, kommer synnerligen markant till synes (...) ju lägre den sociala ställningen är, desto anspråkslösare blir redan från början yrkesvalet för barnen" (Husen, 1944, sid. 326-327). Identitet och yrke var starkt kopplad till social bakgrund och föräldrarnas ställning i produktionen.

Dagens tillhörigheter och kollektiva identiteter är på ett annat sätt inflätade i en i våra dagar högt utvecklad reflexivitet (Giddens, 2002; Ziehe, 2006). Det innebär inte att social bakgrund eller klass har spelat ut sin roll. Men identitet är inget man längre organiskt växer in i, åtminstone inte som för femtio år sedan. I likhet med det gamla arbetarkvarteret är dagens förorter präglade av social underordning. Men individualiseringen och den etniska, kulturella och religiösa heterogeniteten gör att den på klasskultur grundade gemenskap som idealtypiskt utmärkte det gamla arbetarkvarteret är frånvarande i den samtida förorten. Det har emellertid växt fram andra gemensamhetsskapande strukturer, grundade i olika typer av erfarenheter. En dimension som har stor betydelse i dagens förorter är erfarenheter av att vara "icke-etnisk svensk". Det formas mot denna bakgrund embryon till nya gemenskaper som hämtar energi ur de andrafieringsprocesser och det utanförskap som den territoriella stigmatiseringen producerar. Erfarenheten av att betraktas som en andra klassens medborgare för att man bor i ett visst "utsatt" bostadsområde, för att man har "fel"

hudfärg, för att man talar "bruten" svenska, för att man har "fel" efternamn och så vidare leder till att det utvecklas olika motstrategier. För de unga hiphoppare som jag intervjuat har den kollektiva struktur de ingår i en kompensatorisk, trygghetsskapande och identitetsbärande funktion – kollektivet utgör ett svar på denna typ av andrafierande erfarenheter.

Hiphop kollektivet och förhållandet till omvärlden

Ett hiphopkollektiv och en skola är naturligtvis olika arenor för lärande. Om vi vill systematisera det lärande som äger rum i en grupp som Filthy Dozen Inc. kan vi längs en dimension se hur lärandet är riktade mot den objektiva, yttre värld som de unga ingår i. Den strukturering av läroprocesser inom gruppen som här presenteras är hämtad från en tidigare studie av tre rockband som artikelförfattaren gjorde tillsammans med Johan Fornäs och Ulf Lindberg (Fornäs, Lindberg, & Sernhede, 1995). Vi såg hur det är möjligt att urskilja hur en hel rad av kompetenser växer fram som ett svar på att hantera den yttre social realitet som omger gruppen. Direkt uppenbart är att det utvecklas flera praktiska färdigheter som inte behöver pluggas in för att erhålla betyg. Det handlar om att lära sig hantera Q-baseprogram i datorn, att spika och iordningställa replokal/studio, att hantera filmkameror, att göra hemsida till Internet, att inreda en möteslokal och mycket annat. Det utvecklas också vad vi skulle kunna kalla administrativa förmågor. F.D.INC.s medlemmar lär sig administrera studiecirklar, att hantera föreningens ekonomi, att ordna och hålla i möten, att sköta annonsering av olika arrangemangoch så vidare.

Därutöver utvecklas via relationen till den yttre, objektiva sociala realiteten, också en del betydande kognitiva kunskaper. Det handlar då om närmast sådana självklarheter som att man måste skaffa sig kunskap om det man vill ge uttryck för i en text. Så när några skulle skriva texter om kolonialismens historia hade man mer eller mindre organiserade diskussioner utifrån filmer som *Slaget om Alger*, BBC-dokumentärer om Nelson Mandela och Steve Biko och så vidare. Alla dessa lärotyper som rör praktiska, administrativa och kognitiva förmågor är sådana vi associerar till lärande eftersom det just är denna typ av lärande som är mest framträdande i skolan. Men till skillnad från skolan sker detta lärande i kollektivet med utgångspunkt i syfte att tillfredställa subjektivt upplevda behov.

Lärande i den intersubjektivt delade världen av normer och språk

Längs en annan dimension är lärandet orienterat mot den värld som i grunden är intersubjektiv. Det rör sig här om det som finns mellan människor, det vill säga språk, normer, konventioner, ritualer – ja helt

enkelt den sociala och meningsbärande väv som vi normalt kallar kultur. Denna sociala och kulturella värld är med nödvändighet delad. I den subkulturella kontext som F.D.INC. befinner sig i utgör denna subjektivt delade värld av symboler, stilar och andra former för språkliga, meningsbärande och kommunicerande sammanhang en viktig aspekt av läroprocesserna i gruppen. Hiphop är som kultur i hög grad präglad av intertextualitet (Kristeva, 1984; Gilroy, 1994; Lindberg, 1995; Dyndahl, 2002). Det innebär att de texter – i vid mening (de visuella symboler, den calliografi, de tatueringar, de rytmiska och musikaliska figurer, de rhymes, de ordlekar, mm.) – som gruppen producerar och använder sig av, i hög grad refererar till andra "texter", inom såväl som utanför hiphopkulturen. Bara genom att kalla sig för Filthy Dozen Inc. gör man en markering i en viss riktning. Filthy Dozen konnoterar uttrycket Dirty Dozen, som i sin tur står för aspekter av den afroamerikanska kultur som under förra seklet uppfattades som hotfull och farlig av det "vita" AmeriKKKa, en stavning som adresserar de mer militanta grenarna av hiphopkulturens syn man på USA:s politiska historia. KKK står naturligtvis för Klu Klux Klan.

Var och en i gruppen framträder med eget artistnamn men använder de övriga gruppmedlemmarna som beat-makare, körsångare chh så vidare. En av F.D.INC.s grupper bestående av två rappare har spelat in en låt – 363 Dyrello – som samtidigt har gjorts till en video och som lagts ut på You Tube. När jag var på besök i Olleryds gymnasieskola våren 2007 gick låten varm på TV:n i skolans uppehållsrum. Låten är en hyllning till Olleryd och till två rappare som omkom i en tragisk olycka. De referenser till den egna stadsdelen och rapphistorien som finns i låten framträder på ett subtilt och kodat sätt – via utsnitt av gamla lokala rapplåtar, via anspelningar på vissa (för invigda) viktiga händelser, via användandet av siffersymbolik osv. Videon är en av de mest nerladdade amatörtillverkade hiphopvideos i Sverige. Låten och videon har blivit en undergroundhit i stadens förorter såväl som i andra hiphopgemenskaper, runt om i hela landet. 363 är postnummerkoden för Olleryd och Dyrello är Olleryd baklänges. På detta sätt är låtens titel inflätad i referenser som det inte omedelbart är så lätt att ta till sig.

Hiphoppens intertextuella estetik är komplex och många gånger så referensberoende att en utomstående lyssnare inte alltid förstår vad en rapplåt kan handla om, även om man förstår orden och den på ytan givna innebörden. För den icke-initierade faller intertextualiteten bort och det konstnärliga uttrycket blir platt. Diskursteoretikern Norman Fairclough talar om detta som manifest intertextualitet (Fairclough, 2003). Genom de estetiska uttrycksformerna, i det här fallet via orden,



Foto: Camila Lassalle (flickr.com/people/seo2) ☺

musiken, siffror som symboler och de rörliga bilderna, lär man sig använda och utveckla symboliska koder (verbala, musikaliska och visuella). På så sätt utvecklas kunskap och nya kommunikationsmönster. Gruppen är därigenom inbegripen i det "semiotiska gerillakrig" (Ecco, 1976) som destabiliserar, omdefinierar och förskjuter betydelser och innebörder. Denna typ av läroprocesser är av vital betydelse för unga människors sätt att orientera sig i samtiden.

En annan aspekt av denna intersubjektiva dimension av lärandet i en grupp som F.D.INC. rör de normativa förmågorna. För att normer skall fungera fordras också att dessa är en del av den intersubjektivt delade världen. Normer och värden måste accepteras av alla individerna i en grupp för att bli till verkliga och fungerande normer eller värdegrunder. I gruppen måste man hantera intressekonflikter och söka lösningar under eget ansvar, till exempel när man måste välja att satsa på att bli så bra som möjligt på egen hand men samtidigt jobba för att stärka gruppen. Ytterligare en aspekt av denna intersubjektiva dimension hos lärandet i gruppen kan vi betrakta som relationell förmåga. Detta är ett begrepp som beskriver förmågan att känna sig som medlem av en social grupp. Denna känsla växer fram ur läroprocesser där individer och grupper kommer fram till gemensamma överenskommelser om hur gruppen skall fungera, vilka den inkluderar respek¬tive exkluderar. Att tala om sin egen verksamhet och sin sociala situation inför "främmande" personer från andra sociala miljöer kräver inte bara en kommunikativ utan också en relationell kompetens.

Gruppens läroprocesser rör också det inre identitetsarbetet

Den tredje huvuddimensionen rör lärande riktat mot varje individs i princip unika och subjektiva inre värld. F.D.INC.s medlemmar kommer genom interaktionen med de andra i gruppen också att lära känna och förstå sig själva. Individerna utvecklar genom olika former av speglingsprocesser, som är inbyggda i det kontinuerliga responderandet på var och ens sätt att vara, en reflexiv självkännedom och förståelse för sin egen identitet, sina resurser och sina begränsningar. Lärandet inbegriper också handskandet med visioner i det att ungdomarna utvecklar mål och ideal för sina liv. För F.D.INC.s medlemmar handlar det om att vara "äkta" och "sann" mot sig själv och mot hiphoppens grundläggande värden. Genom kollektivet testas olika lösningar och förslag på hur man kan forma sitt eget liv. En sista och för den estetiska praxisen mycket viktig lärotyp handlar om expressivitet. Musik, film och teater ger både lyssnare och musiker verktyg att nå och uttrycka djupa inre behov och känslor. Detta är av stor vikt, inte minst i ungdomsåren. Som en av de äldre killarna i gruppen uttryckte sig: "När man mår dåligt kan det vara svårt att prata om det, det är inte alltid så lätt att veta varför man är nere så, då kan det vara grymt skönt att skriva en text, börja sjunga eller bara köra lite "free style" till ett fett beat, det känns som det kommer ut eller det lättar på något sätt".

Det är uppenbart att dessa typer av lärande, i den sociala praktiken, alltid är inflätade i varandra, men denna konstruktion ger oss en möjlighet att se några viktiga mekanismer i ungas egenstyrda kulturella verksamheter. Här är alla de här preciserade lärotyperna framträdande, men det är kanske lärandet av den andra och tredje typen som skiljer sig från skolans lärande. Skolan lämnar inte alltid så mycket utrymme för experiment med den – i vid mening – språkliga kommunikationen, framför allt inte på områden som är angelägna för de unga. F.D.INC. har liksom skolan en värdegrund, närmare bestämt hiphopkulturens skrivna och oskrivna lagar. Denna värdegrund ger på ett annat sätt än skolan utrymme åt eget utprövande av vad som är "rätt och fel", hur de som bryter ingångna överenskommelser skall bemötas, hur gruppens möten skall gå tillväga, vilken attityd och vilket bemötande som skall gälla i relation till omvärlden och så vidare. Detta gemensamma utprövande är en viktig förutsättning för utvecklandet av normer som är förankrade och respekterade av individerna i gruppen.

Hip hop som folkbildning

I stället för att bara lära in kunskap som redan producerats av andra (lärare, läroböcker, läroplaner) utför en grupp som Filty Dozen Inc. ett mer öppet sökande i de samtida, för dem specifika, postkoloniala livsvillkoren i Det Nya Sverige. Med hjälp av varandra i gruppen kan man skapa förståelse och erövra kunskap, i kollektivet tillverkas också de redskap man behöver för att navigera och utveckla strategier som möjliggör överlevnad på egna villkor. Gruppen ger inte bara trygghet, gemenskap och möjligheter att uttrycka känslor, den är också en arena för olika sätt att svara på och kommentera de sociala villkor som man lever med, som exkluderingen från ett fullvärdigt medborgarskap, "andrafiering" och fattigdom. Filthy Dozen kan också med utgångspunkt i sina kreativa förmågor knyta an till de strömmar som kan föra dem närmare stadens centrum. Därigenom kan man som kollektiv finna former för karriärvägar genom att slå mynt av den nya postindustriella ekonomins intresse för den exotiserade Andres kulturella uttryck och för gatusmart, nyskapande gettoindränkt kreativitet

Under senare tid har det uppstått en diskussion om hiphopkulturens relation till folkbildningstraditionen. Musikpedagogen Johan Söderman lyfter i sin doktorsavhandling fram en rad viktiga iakttagelser från hiphopscenen i Malmö och New York. Han menar att hiphop långt ifrån är något som entydigt låter sig placeras in i en given populärmusikalisk genre eller under en entydig etikett. På ett liknande sätt som F.D.INC. talar om hiphop som underground och mainstream menar Söderman att hiphopfältet präglas av denna spänning. Han menar att det finns viktiga och intressanta aspekter av dagens hiphop som inte ges så stora möjligheter att framträda. Går vi in i de miljöer där hiphop praktiseras är det möjligt att

se konturerna av en förortskultur som inte bara strävar efter erkännande, det är en kultur som också bär på ambitioner att analysera och utveckla strategier för social förändring. Hiphoppens estetiskt, närmast programmatiska utgångspunkt i mötet mellan kulturer, intar en viktig plats i detta sammanhang. Söderman menar, med avstamp i sin egen disciplin, att hiphop dels kan ses som en strategi för att lära ut ett musikaliskt hantverkskunnande, men det är också ett instrument för att iscensätta frigörande pedagogiska processer och dessutom ett verktyg för politisk aktivism (Söderman, 2007, sid. 115).

Södermans empiri är hämtad från Malmö såväl som från USA. Det är uppenbart att det i den miljö jag gjort mina fältstudier också finns en potential för emancipatoriska pedagogiska processer. Söderman beskriver de hiphopmiljöer han studerat som infärgade av intentionen att "frigöra människor från marginalisering och utanförskap" och han menar att hiphoppen

> kan bli ett kommunikationsmedel för att nå människor som med traditionella medel är svåra att nå; exempelvis de människor som inte läser dagstidningar (...) Genom att ta makten över de kulturella produktionsmedlen uppvisar även några av rapparna strategier som liknar arbetarrörelsens då de startade kooperativa föreningar i början av 1900-talet. (Söderman, 2007, sid. 116)

Tankarna om hiphop och F.D.INC som ett folkbildningsprojekt är inte heller främmande för vissa av kollektivets medlemmar. De har gått på kurser och utbildningsdagar anordnade av det studieförbund som gruppen driver sina studiecirklar genom. Detta har bland annat gett en inblick i det historiska sammanhang där den klassiska folkbildningen växte fram. En av de äldre medlemmarna svarade på min fråga om deras relation till folkbildningen.

Det är så att vad vi gör är en sorts folkbildning för vår tid. Vi försöker få folk som vi kommer i kontakt med att utvecklas personligt, att dom växer som människor och att dom börjar tänka och utvecklas intellektuellt också. Vi kan ju inte ge några poäng eller betyg eller så men vi kan ge hopp och visioner, vi kan ge folk ett mål, någonting att sträva efter. Det vi gör är att vi ger tillhörighet, folk behöver tillhörighet förstår du, man kan inte bara vara en blatte härifrån, då är man nobody, det är ju det som de kriminella gängen också bygger på, man måste vara något och vi ger möjlighet till en annan tillhörighet.

Ungdomskulturen ställer frågorna

Vart leder oss då den ungdomskulturella praktik som dessa hiphoppare utövar? Uppenbart är att det här äger rum ett kompensatoriskt lärande, det vill säga ett lärande och ett utvecklande av livsstrategier som rör områden som skolan inte är insatt i och därigenom inte kunnat tillgodose. Inom kollektivets ramar utvecklas kompetenser som syftar till att kompensera tillvaron som marginaliserad och stigmatiserad. Det är förödande att enbart se förortsungdomars ibland provokativa kulturer som hotfulla. I själva verket bär dessa grupper på för hela samhället värdefulla kunskaper då de ofta i sina kulturella uttryck kommenterar och gestaltar samhälleliga problem och motsättningar. Den kommunala förortsskolan måste, om den vill utveckla möjligheterna att hantera sin situation, öppna sig för den värld som är elevernas. I ungdomskulturen pågår ett undersökande och ett lärande som styrs av de behov och den verklighet som är de ungas. I kollektivets konstnärliga produktion, i raptexter, pjäser, filmer och så vidare ställs de frågor som de unga inte fått besvarade i skolan. Varför är förorten stigmatiserad? Hur skall de växande klassskillnaderna förstås? Måste samhället bestå av vinnare och förlorare? Varför har just vi hamnat i dessa fattiga förorter? De ungas sökande efter svar på dessa frågor är inflätade i deras estetiska praktiker. Det är detta förhållande som gör det så viktigt att respektera de kulturella uttrycken. Willis skriver:

> Cultural commodity forms and their uses in context are sites of intense interest for most young people and offer, both the texts and their appropriation, fields for imaginative pedagogic practices to connect up their relevance with lived penetrations (genomskådande) and with wider critical perspectives and analyses. Further, informal education sites can offer access to cultural commodities on terms controllable by young people, maintaining a critical difference from private sites of consumption in their recognition of infomal cultural prodution and in their attempts to connect it with more formal expression: speaking, writing, singing, recording, and filming. (Willis, 2004, sid. 194)

Musiken och de olika typer av kommunikationsmönster i kläder, dans och så vidare, som utvecklas runt musiken handlar... om att dels utveckla en egen identitet men också att förhålla sig till och utveckla motstånd mot ett samhälle som man inte är delaktig i.

Genom att vägra lyssna på och ta tillvara de insikter och den kritik som utvecklas i till exempel ett hiphopkollektiv kan vi gå miste om väsentliga bidrag till diskussionen om hur samhällsutvecklingen kan förstås eller hur samhälleliga problem kan hanteras. Hade det franska samhället förmått att ta till sig och varit öppet för de inviter till dialog som finns i den franska förortsrappen kanske vi hade sluppit de scener som hösten 2005 utspelade sig runt om i Frankrikes storstäder. Den typ av självstyrande verksamhet som ett hiphopkollektiv utgör kan ses som en arena för olika former av läroprocesser vilka är förankrade i det urbana rummet. Stigmatisering har förpassat dessa unga till avgränsade reservat där man har begränsad kontakt med det omgivande samhället.

En viktig aspekt av arbetet med att bryta segregationsmönstren i det svenska samhället består i skapandet av arenor där inte minst ungdomar blir synliggjorda. Kulturella uttryck är i detta sammanhang en idealisk utgångspunkt för att bygga broar och skapa möten mellan olika sociala, etniska och religiösa grupper. Därigenom kan ungdomar få en viktig roll i uppbyggnaden av det civila samhälle som nu börjar ta form i flera förortsområden runt om i de svenska storstäderna. I detta arbete krävs också ett aktivt och ingripande deltagande från en skola där utbildning och lärande är självklara beståndsdelar i skapandet av reellt demokratiska livsvillkor för alla samhällsmedborgare. Denna skola måste vara en skola som eleverna uppfattar som deras, som svarar på deras frågor, som talar öppet om diskriminering, andrafiering och stigmatisering. En skola som ser sig själv som en del i mobiliseringen för ett fullvärdigt medborgarskap, som är beredd att möta och lära av den verklighet som utgör dess omvärld – den skolan kan bli en viktig byggsten i ett framtida globalt uppkopplat och levande civilsamhälle.

Musik och motstånd

Kollektivet Filthy Dozen utgör ett samtida exempel på musikens förmåga att formulera kritik och dessutom organisera unga människor. Mer precist handlar det om att det i detta sammanhang är möjligt att se de möjligheter som den svarta, afroamerikanska musiken bär på. Den musik som en gång svarta slavar skapade i mötet med den västerländska civilisationen, det vill säga gospel och blues – som sedan utvecklats till rhythm and blues, soul, reggae, rap och så vidare har legat till grund för mycket av de musikaliska uttryck som skapats av "vita" ungdomar i Västvärlden. Just kopplingen eller associationen till dessa rötter är central för vissa grupper ungdomar som av olika anledningar inte accepteras av eller vill vara en del av den dominerande kulturen.

Det musikaliska språk som är kännetecknande för det mesta av den vita rocktraditionen står i stark kontrast till europeisk och västerländsk tradition. Just denna kontrast är en viktig beståndsdel i förklaringen till vita ungdomars fascination inför svart musik. Det finns också en uppenbar parallellitet mellan musikens funktion i de ursprungliga "svarta" livssammanhangen och det sätt på vilket musiken används av vissa grupper av ungdomar i vår egen samtid. I vårt fall är det uppenbart att unga i dagens svenska förorter parallellställer sin egen situation med de svartas på den nordamerikanska kontinenten. Musiken och de olika typer av kommunikationsmönster i kläder, dans och så vidare, som utvecklas runt musiken handlar i båda fallen om att dels utveckla en egen identitet men också att förhålla sig till och utveckla motstånd mot ett samhälle som man inte är delaktig i (Sernhede, 1996; 2002).

Referenser

Bauman, Zygmunt (2000) *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1999) *Moteld*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Chang, Jeff (2006) *Can't stop, Won't stop. Hip hop-generationens historia*. Göteborg: Reverb.

Dikec, Mustafa (2007) *Badlands of the republic*. Oxford: Blackwell.

Drotner, Kirsten (1991) *At skabe sig selv*. København: Gyldendahl.

Dyndahl, Petter (2002) *Musikk/teknologi/didaktikk*. Oslo: Unipub.

Ecco, Umberto (1976) *Theory of semiotics*. London: MacMillan.

Fairclough, Norman (2003) *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1988) *Under rocken. Musikens betydelse i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1995) *In Garageland: Rock, youth and modernity*. London: Routledge.

Giddens, Anthony (2002) *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.

Hall, Stuart & Jefferson, Tony (1976) *Resistance through rituals*. London: Hutchinson.

Hebdige, Dick (1979) *Subculture: the meaning of style*. London: Serpentine.

Hedström, Ingrid (2005) En revansch på samhället. *Dagens Nyheter* 11 November 2005.

Holmes, Brian (2006) *Images of fire: the banlieue riots and the unaswerd questions of the welfare state*. Elektroniskt dokument, hämtad 17 september 2009 från http://www.kein.org/node/60.

Husén, Torsten (1944) *Svensk ungdom*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Kristeva, Julia (1984) *Revolution in the poetic language*. New York: Columbia University Press.

Langer, Sussane (1942/1958) *Filosofi i ny tonart*. Stockholm: Natur och kultur.

Lash, Scott (1994) The making of an underclass: Neoliberalism versus corporatism. I Philip Brown & Rosemary Crompton (red.) *Economic restructuring and social exclusion*. London: UCL Press.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning as legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lindberg, Ingemar (2008).Europeisk fattigdom: vänsterns dilemma. *Dagens arena* 3 januari 2008. Elektroniskt dokument hämtat 17 september 2009 från: http://www.dagensarena.se/text/2008/01/europeisk-fattigdom-vansterns-dilemma.

Rose, Trica (1994) *Black noise: Rap music and black culture in contemporary America.* London: Wesleyan University Press.

Sernhede, Ove (1996) *Ungdomskulturen och de Andra.* Göteborg: Daidalos.

Sernhede, Ove (2002/2007) *AlieNation is my nation. Om hip hop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige.* Stockholm: Ordfront.

Söderman, Johan (2007) *Rapp i käften* (Diss.). Lund: Malmö Academy of Music, Lunds universitet.

Toop, David (2000) *Rap attack #3: African rap and global hip hop.* London: Serpent's Tail.

Wacquant, Loïc J. D. (1999) Urban marginality in the coming millenium. *Urban Studies* 36(10): 1639-1647.

Wacquant, Loïc J. D. (2006a) The return of the repressed: Riots, "race", and dualization in three advanced societies. *Monu: Magazine on Urbanism* 5(juli): 18-31.

Wacquant, Loïc J. D. (2006b) Avcivilisering och demonisering. I Masoud Kamali (red.) *Den segregerande integrationen* (SOU 2006:73). Stockholm: Fritzes.

Willis, Paul (2004) Old books, new times. I Nadine Dolby & Greg Dimitradis (red.) *Learning to labour in new times.* London: Routledge.

Ziehe, Thomas (1989) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm/Stehag: Symposion.

Ziehe, Thomas (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine.* Köpenhamn: Politisk revy.

Ziehe, Thomas (2006) *Ny ungdom.* Stockholm: Norstedts.

Aktuella avhandlingar

Eidevald, Christian
Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.
Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009.
ISBN 978-91-628-7692-0

Elvstrand, Helene
Delaktighet i skolans vardagsarbete.
Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, 2009.
ISBN 978-91-7393-584-5

Thelander, Nina
We are all the same, but we are all the same. Kenyan and Swedish school-childrens views on childrens rights.
Karlstad: Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, 2009.
ISBN 978-91-7063-260-0

Isaksson, Joakim
Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd.
Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet, 2009.
ISBN 978-91-7264-857-9

Lunde, Carolina
What people tell you gets to you: Body satisfaction and peer victimization in early adolescence.
Göteborg: Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet, 2009.
ISBN 978-91-628-7689-0

Thelin, Ann
Exporting visions and saving children – the Swedish Save the Children Fund.
Linköping: tema Barn, Linköpings universitet, 2009.
ISBN 978-91-7393-548-7

LOCUS – tidskrift för forskning om barn och ungdomar
nr 3-4 2009 • årgång 21

LOCUS utkommer med fyra nummer per år och utges av
Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap
vid Stockholms universitet.
Ansvarig utgivare: Peg Lindstrand. ISSN: 1100-3197.

Redaktion

Redaktör: Lucas Forsberg.
Adress: LOCUS, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap,
Stockholms universitet, Campus Konradsberg, 106 91 Stockholm.
Besöksadress: Hus Q, Konradsbergsgatan 24 a, rum Q 271.
Telefon: 08-1207 6214. *E-post:* locus@buv.su.se
Redaktionskommitté:
Eva Berglund, fil.dr., Ann-Christin Cederborg, professor,
Lucas Forsberg, fil.dr., Karin Helander, professor,
Peg Lindstrand, docent, Anna Westberg Broström, fil.dr.

Form och produktion

Grafisk form: Emelie Bernhard. *Tryck:* Elanders Gotab, Stockholm.

Prenumeration

Prenumeration (4 nr) kostar 250 kr/år inklusive porto.
Lösnummer kostar 70 kr plus porto (dubbelnummer 140 kr) .
Moms ingår i priset.
Vid beställning av minst 10 ex lämnas 20 procent mängdrabatt.
Beställ från: Swedish Science Press, Box 118, 751 04 Uppsala.
Telefon: 018-36 55 66.
E-post: info@ssp.nu

Information

om prenumeration, tidigare nummer m.m. finns på

http://www.buv.su.se/locus