

Barns perspektiv och mänskliga rättigheter Godhetsmaximering eller kunskapsbildning?

BIRGITTA QVARSELL

Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Sammanfattning: *Barndom och barnkultur har under senare decennier kommit att intressera pedagogikforskare, till exempel pedagogiska etnografer som studerar barndom och barnkultur som »folkfenomen» i förändring, alltså inte i första hand barn som psykologiska enheter. Då aktualiseras barns perspektiv som informantperspektiv. Det har också blivit politiskt och praktiskt pedagogiskt viktigt att »ha ett barnperspektiv». Handlar det om hur ansvariga vuxna, forskare eller professionella, ser på barn, om vad som kan anses vara barns bästa, eller om hur barn själva uppfattar sina villkor? De här frågorna diskuteras i artikeln, med anknytning till empirisk barnforskning, till praktiskt pedagogiskt arbete med barn, och avseende demokratisträvanden för barns räkning.*

FLERA FRÅGOR OCH OLIKA AMBITIONER

Ideologiska och ideologiserande texter som har till syfte att föreskriva och motivera vilka åtgärder som bör vidtas »för barnets bästa» har kommit att användas i barnpedagogisk och barnpsykologisk praktik liksom i barnpolitiken under 1990-talets slut. Hit hör i första hand på global nivå FN:s konvention om barnets rättigheter och UNESCO:s dokument *Education for All*. Olika nationella uttolkningar finns också, och till dessa kommer läroplaner för förskola, fritidshem och skola. Också forskningen om barn och barns villkor har påverkats av sådana normerande texter. Einarsdóttir (2002) betonar hur senare års studier med barnens perspektiv som utgångspunkt har influerats av konventionen om barnets rättigheter. I den studie hon redovisar får barn bedöma vad förskola är, vad de väntar sig av skolan och hur de ser på skillnaderna mellan förskola och skola. Skolans tidsuppdelning (i timmar och raster osv) kommenteras också av barnen i studien, som något som skiljer skolan från förskolan. Det tycks för övrigt vara en generellt intressant fråga, när aktörsperspektiv betonas, hur barn och unga människor uppfattar och använder tid och rum för sin socialisation (Balldin 2000).

Einarsdóttirs artikel och andra aktuella texter aktualiserar frågan varför det nu blivit så viktigt att betona barnens (eller barnets) perspektiv. Deras demokratiska rättigheter kan vara ett skäl. Konventionen om barnets rättig-

heter ska följas av staten, kommunerna och organisationerna i deras arbete med barnfrågor i en vid mening; att ha ett barnperspektiv kan alltså ses som ett sätt att värna en tidigare underprivilegierad grupps intressen. Ett annat skäl kan vara att få bättre redskap för praktiskt pedagogiskt eller socialt arbete. Ett tredje har med den vetenskapliga kunskapsbildningen att göra; att se fenomen ur flera perspektiv, från flera aktörers utsiktspunkt, och att därmed ge fylligare och djupare kunskaper om centrala fenomen och företeelser. Då handlar det om både ansvariga (och oansvariga) vuxnas perspektiv på barn och deras villkor och om barns, ungas och vuxnas perspektiv på sin omvärld och sina villkor.

Själv intresserar jag mig för barns socialisation och kunskapsbildning under olika kontextuella och kulturella villkor. Jag har kommit att ägna mig åt frågor som gäller lite spännande och nya inslag i barn- och ungdomskulturer, bland annat nya media och annorlunda barngemenskaper. De barn och unga jag avser är i åldrarna 6–15 år. Jag har då kommit in på FN:s konvention om barnets rättigheter som ett rekommenderat eller föreskrivet rättesnöre för barnpedagogik och politik, men också på hur konventionen kan komma in i pedagogisk forskning. Några av konventionsartiklarna betonar barnets rätt att yttra sig, att höras. Andra betonar barnets rätt till fritid, utbildning och en värdig behandling. Här ser jag anknytningar till värdefrågor också i den barnpedagogiska forskningen. Det blir betydelsefullt att skilja barns perspektiv från synen på barn. Kulturbegreppet i sammanhanget handlar om barns och ungas kultur, deras lekar och sätt att utveckla normer och värderingar, en oftast mycket rörlig kultur. Pedagogiken i barnkulturen skulle kunna stå för vuxna normer och värderingar och hur de inverkar på barnens kultur, hur vuxnas förväntningar styr och påverkar, som sociala konstruktioner av barn- och barnkultur.

Begreppet *barnperspektiv* används på olika sätt i både allmän debatt, till exempel om skola och förskola, och i forskning. Ibland handlar det om hur vuxna, till exempel professionella som arbetar med barn, ser på barn. Ibland handlar det i stället om hur barnen ser på sin värld, sina villkor, eller hur de ser på sig själva och hur de själva är. Också barnets eller barnens perspektiv kan ha olika betydelser, genom att begreppet »perspektiv» ges olika innebörder. Det kan betyda »position», utsiktspunkt, men det kan också stå för synsätt eller teori. Man talar ibland om att man ser något från eller ur ett perspektiv, i andra fall att man befinner sig i ett perspektiv (se Qvarsell 2001a).

Etik och respekt i forskning, politik och praktik

Det jag vill lyfta fram med perspektivtagande i forskning, politik och pedagogisk praktik är möjligheten att få bättre kunskap om ett fenomen, om händelser eller sakförhållanden, alltså inte ett ensidigt perspektivtagande som förklaras vara det rätta och sanna. Perspektivtagande och perspektivmedvetenhet kan i stället ge innebördsrikedom. Ambitionen att fånga företeelser ur flera aktörers perspektiv kan aktualisera frågor som rör etik och respekt. Respekt kan handla om den andres integritet och värdighet. Respekt för andra i professionella relationer kan till exempel medföra att man låter bli att ställa diagnoser, att bedöma och föreslå åtgärder. Under vissa omständigheter kan

kravet på respekt bli ett etiskt krav att låta bli att studera barns värld och villkor. Pettersson (1990) skriver om »godhetsmaximering» och dess hot mot integritet i socialt arbete. Hon tar i det sammanhanget upp »helhetssynen», som i sin praktiska tillämpning kan bli ett hot mot mänsklig integritet. Att veta allt om nästan, i helhetssynens namn och i syfte att maximera godheten kan leda till en bristande respekt. Sådana dilemman finns inom både praktiskt arbete och vetenskapliga studier inom socialt arbete, pedagogik, vård.

Distinktionen mellan barnets rätt och barnets behov är viktig när det handlar om etik och respekt. Forskning om barn, för deras bästa, har ofta fokuserat just behov, barns antaget generella behov. Sådan forskning har sedan kunnat bli vägledande för pedagogiskt och socialt arbete med barn. Med barnrättskonventionen följde en diskussion om behovens relation till barnets rättigheter. Barnets rätt till respekt kom, som värdegrund, att bli ett alternativ till betonandet av barns behov. Problemet är att den professionelle har sina föreställningar och kunskaper om (generella) barns behov och hur de bör mötas.

Man vet genom utbildning och erfarenhet vad barnet behöver. Man känner också till barns behov som generellt fenomen. Men att vidta åtgärder utifrån föreställningar om generella barns behov kan i den praktiska situationen vara raka motsatsen till att visa den respekt som barn och unga har rätt till. Tänka behov eller andra föreställningar om vad som är bra för barn kan alltså komma i konflikt med barnets rätt att säga sin mening eller att ge sin uppfattning om en situation. Empati och respekt gäller konkreta personer, inte teoretiska objekt. Respekten för barnets rättigheter kan alltså medföra etiska problem i det konkreta pedagogiska arbetet, liksom i forskningen.

Ett annat sätt att på ett etiskt betänkligt sätt använda en helhetssyn i forskning och praktiskt arbete som rör barn är att lita på utvecklingspsykologisk teori som täcker allt. Woodhead (1999) granskar kritiskt utvecklingspsykologins dominerande ställning i barnforskningen under 1900-talet. Kritiken går ut på att »utvecklingspsykologin» ger en standardiserad bild av barnen, att den används som en norm för vad som är godtagbar utveckling, oavsett i vilka kulturer och kontexter barnen befinner sig. Detta universalistiska tänkande om barn kan ifrågasättas, kanske särskilt när det används i globala dokument om barns rättigheter. Vad som kan kritiseras är alltså föreställningen om det globala generella barnet där man bortser från variation och kultur. Frågan är vad som är mest fruktbart för pedagoger, forskare som praktiker. Att se barnet eller barnets värld och kultur? För att citera Hart (1992 s 8): »Children are undoubtedly the most photographed and the least listened to members of society.»

Under en stor del av 1900-talet var det i stort sett stadiemodeller för barns utveckling som styrde pedagogers och psykologers uppfattningar av barn och barndom, men det fanns undantag, t ex Janusz Korczak, som betonade barnets rätt till ett värdigt liv i nuet, och Jean Piaget som såg barns omvärldsuppfattningar som uttryck för kunskapsbildning, inte som en norm för hur det borde vara. Båda intresserade sig för vad barnen hade att säga om sina villkor.

Historisk och kulturell kontext

Barns villkor utgörs bland annat av de uppfattade kulturella kontexterna. Hedenborg (1997) har i sin avhandling i ekonomisk historia ambitionen att sammanföra ett socialhistoriskt och ett idéhistoriskt grepp på uppfattningar av barndom i 1700-talets Stockholm. Utgångsfrågorna handlar om vad ett barn är och vad som kännetecknar barndomen, betraktad som socialt och kulturellt konstruerad. Hon menar att relationen mellan det essentiella och det konstruerade barnet bör diskuteras. Hon skriver om hur uppfattningar av barnet och barndomen visar sig i behandlingen av och attityder till barn. Var barnen osynliggjorda, och i så fall varför? är en central fråga i avhandlingen.

Frågan kan tolkas som att det krävs en kontextuell inramning kring barnens liv och verksamhet för att de, barnen, ska bli synliga som aktörer. Ett sådant sätt att kontextualisera kan vara att ge en verksamhetsram för det som studeras. Minten (2002) studerar leken såsom den praktiserades av romerska barn för 2000 år sedan, ett utmanande projekt eftersom det bland annat reser krav på material att utgå från. Det blir knappast möjligt att studera leken ur barnets perspektiv såsom vi föreställer oss att data i så fall måste samlas genom att ge barnen röster, men bilder av lekar av olika slag kan ge kunskap om barnens situation, till exempel deras miljöer och kontexter för lek. Redan långt före »fotograferandet» i bokstavlig mening avbildas alltså barn och deras verksamheter. Utmaningen ligger i att också höra deras röster.

När det gäller kontextualisering som möjlighet att sätta bilderna av barnet i relation till omvärldens villkor kan Reeds (1993) distinktion mellan olika slag av handlingsutrymmen (*free and promoted fields of action*) vara en ingång till förståelsen av vad barn uppfattar som menings- och handlingsinbjudande. I en diskussion med Reed problematiserar Meacham (1993) synen på kognitiv utveckling som knuten till miljön och säger bland annat:

In short, society reproduces itself not by transmission from one generation to the next, but instead by each new generation constructing a new society for itself. (Meacham 1993 s 259)

Barnet internaliserar alltså omvärlden och konstruerar den, en ömsesidig process mellan barnet och omgivningen. Detta kompletterar, menar Meacham, Reeds analys genom att placera omvärlden inne i barnet men på samma gång barnet i omvärlden. Detta skulle, för att följa A. Löfberg (2001), vara något av konstruktivismens essens, med referens till Peirces pragmatism och Piagets kunskapsteori. Kunskapsbildning handlar inte om förmedling utan om (re)konstruktion, och det är i mellanrummet mellan individ och omvärld som kunskapandet sker. Pedagogiken i den kulturella kontexten kan möjliggöra konstruktion och inbjuda till betydelseskapande.

Det här resonemanget rör alltså konstruktivismen som teori och forskningsansats, och den har inte, såsom jag här framställer den, med socialkonstruktivistiska filosofiska analyser av kulturellt konstruerade fenomen att göra (jfr Hacking 2000).

Frågan som aktualiseras är hur vi får fatt i den »mellanvärld» som barnet utgår från i sin omvärldsuppfattning och kunskapskonstruktion. Både historiska studier av barn och barns situation, och aktuella kontextbetonande

studier av barns miljö och villkor, där deras egna uppfattningar och bilder kan vara källor till djupare kunskap, kan bidra till att både tydliggöra och sätta ifråga sådant vi tar för givet, till exempel i barns värld och i fostran av barnen.

DEN PEDAGOGISKA KUNSKAPSBILDNINGEN

Till en del handlar de kontextinriktade texterna om vad som undersöks när man studerar något ur någons perspektiv. Helt personliga bilder eller något som säger något om kulturen aktörerna lever i? Tidskriften *Culture & Psychology*, som allmänt företräder en kontextuell syn på människors liv och utveckling, har i 1/2002, ett antal artiklar om minnen och hur de kan återspegla kulturella respektive personliga förhållanden. Minnesbilder av barndomens och barns villkor kan under vissa betingelser ses som historiskt material men också som det mellanområdesfenomen som ger tillträde till centrala fenomen ur ett aktörsperspektiv. Barndomsbilder är kanske inte sanningsenliga vittnesbörd i sina detaljer, men som vuxnas försök att ta barns perspektiv (med inriktning på viktiga villkor) kan de ge både kunskap och erfarenhet (se t ex Lindqvist, Söderberg & Wolf 1997).

Det handlar om hur olika sätt att samla och tolka data ger svar på frågor om fenomen och företeelser ur aktörernas perspektiv, till exempel vid en jämförelse mellan barn och vuxna, eller mellan olika intressenter. Skälet till att en sådan jämförelse kan vara relevant är att de olika perspektiven ger oss bättre kunskap om fenomenet ifråga. Andersen och Ottosen (2002) tar upp det allt vanligare bruket av barn som informanter i kvalitativa studier och menar att det också måste övervägas hur barn som respondenter i så kallade kvantitativa studier kan komma till sin rätt så att valida resultat erhålls. Vad kan man fråga barn om i surveyer? Vad kan barn uttala sig om, och vad kan de ha perspektiv på? Som respondenter blir barn både tillfrågade och avbildade, vägda och mätta, och säger på så sätt något om sig själva som barn. Som informanter blir de hörda, lyssnade på, oavsett hur de uttrycker sig, med vilka röster de talar, de uttalar sig om sina villkor, sin situation, sin miljö. Etiska problem vid både frågeformulärsstudier och intervjuer, och i olika slag av observationer (med eller utan bruk av den nya mera avancerade tekniken), blir liksom validitetsfrågorna (fick vi svar på det vi undrade över) viktiga.

Teknikerna att samla och analysera data är inte oberoende av kontextuella villkor. Intervjuer kan visa vad barn uppfattar som viktigt och väsentligt när de samtalar med en vuxen, medan gruppsamtal mellan barn kan visa hur de i sina egna kontexter (sam)talar om gemensamma angelägenheter. Uppsatser eller skriftliga svar i enkäter kan säga något om barns sätt att uttrycka sig i skrift, och hur de i den skriftliga kontexten antar och kanske också anser att de bör svara. Vad de kan säga, vad de ser, och vad de anser sig böra svara kan vara helt olika saker. Att vara med i barns verksamheter, t ex lekar, och studera vad de fokuserar och ägnar sitt intresse kan säga något om deras riktning (intention) visavi omgivande meningserbudanden och handlingsinbudanden, något som ju är särskilt spännande när det gäller de riktigt unga barnen, de som inte använder talet i så stor utsträckning. Omvärldens aspekter och

villkor ur barns perspektiv visar sig på olika sätt med olika tekniker att samla och analysera data. Det kan vara ett problem men är också en möjlighet.

Hopperstad (2002) lanserar barns bilder som både forskningsobjekt och praktiskt pedagogiskt arbete i förskola och skola. Uttrycker barns bilder deras personliga »natur» och utveckling, eller rör det sig om kulturella uttryck? Författaren sluter sig, efter en genomgång av relevanta studier, till att teckningarna är barnens uttryck, i dialog med kulturen. Grewin (2001) visar hur fjortonåriga flickor relaterar sig till kulturens erbjudanden när de får ge sina bilder, både som teckningar och texter, av framtidens relationer och situationer. Halldén (2001) problematiserar vem som är »jag» i berättelser och berättande om framtida vuxenliv. Både Grewin och Halldén utgår i sina analyser från att »min framtida familj», som barnens berättelser handlar om, visar barnens tankar om sin egen position också i nuet, att berättelserna i text och bild säger något centralt om barnen själva.

Barn, unga och vuxna som aktörer och informanter: om vad?

Hur barn och unga själva medverkar i empirisk pedagogisk forskning handlar i hög grad om hur de ses som tänkbara informanter, och vad de kan tänkas säga något om. Den frågan handlar i sin tur om på vilket sätt och i vilken position de medverkar (se Christensen & James 2000) och därmed om perspektiv. Det sägs ibland att barn på grund av utvecklingspsykologiska begränsningar inte kan se ur en annan persons perspektiv. De antas med Piagets terminologi vara egocentrerade, det vill säga hänvisade till att se världen ur enbart sin egen position. Med den utgångspunkten skulle vi inte kunna ställa samma krav på perspektivseende för barnens del; att de ska kunna sätta sig i en annans position. Men det är inte självklart att barn alltid har denna begränsning. Det finns barn som sätter sig in i andras (vuxnas) position så väl att de fullt ut accepterar att bli illa behandlade, eftersom de också ser att de vuxna har vissa uppgifter som de måste sköta.

När vi ibland gör ett problem av att forskningsmässigt söka fånga företeelser och fenomen ur barns och ungas perspektiv skulle vi lika gärna kunna hävda att just barn och unga är perceptuellt och mentalt på ett intressant sätt sakinriktade i sina uppfattningar, att de berättar vad de ser och hur de tänker om det de ser. Även små barn som inte använder talet för att informera oss om sina intentioner kan tydligt visa hur de uppfattar andra, barn och vuxna, eller ting i omvärlden. Vuxna däremot kan vara så förblindade, eller upptagna av, sina föreställningar om hur något bör vara, eller hur de själva bör förhålla sig, att de inte uppfattar (ser) omvärlden och dess aspekter, det vill säga deras perspektiv riktas inte mot omvärlden och villkoren ut mot tänkta ideal. Även så tydliga exempel som förändringar i skolsituationen vid samverkansförsök mellan skola och fritidshem kan av barn och vuxna tolkas mycket olika. Vuxna redovisar ofta en ideologisk syn, de tolkar det som är i termer av hur det borde vara, medan barn har en sak- och verksamhetsfokuserad syn, de ser de verksamheter som äger rum och har uppfattningar om dem.

Vuxnas föreställningar om barn och hur de bör behandlas eller bemötas blir väsentliga som villkor för barnens liv, socialisation och kunskapsbildning. Barns och ungas egna erfarenheter och perspektiv på det som vuxna har före-

ställningar om blir då nödvändiga korrektiv, särskilt om det ska vidtas åtgärder (för barnens bästa) eller om det bedrivs forskning om barns livsvillkor.

Hur barnens perspektiv kan bidra till kunskapsbildningen

Hur barnperspektivet som forskningsperspektiv kan bidra till kunskapsbildningen om barns världar och villkor blir särskilt tydligt när lite ovanliga situationer och villkor studeras, till exempel marginaliserade barns villkor och livssituation, nya media i barns och ungas socialisation och barns medverkan i praktiskt utvecklingsarbete som rör dem – studerat som forskningsfråga. I Qvarsell (2001c) har jag utvecklat skälen till att de här tre områdena kan ge särskilda insikter och jag ska här bara kort rekapitulera några av skälen.

Hur de som arbetar med barnfrågor i forskning kan lära något av gatubarns och arbetande barns sätt att organisera sina villkor skriver jag om i Qvarsell (2001b, 2002). Hur de »avvikande» ska kunna inordnas i »det normala» är en intressant och inte särskilt lättlöst fråga för politiker och praktiska pedagoger. Hur de som mentalt eller geografiskt befinner sig i en marginaliserad livssituation kan bli viktiga informanter om sådant som annars kan vara svårt att se visar von Greiff (2000) i sin doktorsavhandling i pedagogik. Hennes nyckelinformanter, vuxna adopterade med ursprung i Latinamerika, kunde ge insikter i problematiken kring socialisation genom att de kunde röra sig mellan olika subkulturer i det svenska samhället och därigenom fick erfarenheter från flera perspektiv.

I K. Löfberg och Qvarsell (2000) och i Hernwall och Qvarsell (2002) belyses ett annat centralt område där perspektivstudier kan ge ny kunskap. Den nya tekniken, till exempel nya media med nya sätt att kommunicera, utgör ett slags generator av nytt också i andra betydelser: nya villkor för socialisation, tänkbara nya mönster för lärande.

I analyser av utvecklingsarbeten, där barn medverkar, kan man upptäcka sådant som är pedagogiskt intressant, både praktiskt och teoretiskt, utan att det för den skull var avsett att vara så. Oavsiktliga och oväntade saker kan ske, till exempel när marginaliserade barn ska integreras i majoritetskulturens verksamhetsfält. De kan börja skapa egna kulturer, de kan utveckla egna språk, det kan uppstå nya och omvända läromönster.

PEDAGOGISKT ARBETE MED BARN

Vad behöver professionella pedagoger veta om barn och barns villkor för att vara bra som just professionella? Är det viktigt att det är just barn som är elever i skolan? Hur ser lärare själva på sina behov av kunskap och fortbildning? Både i lärarutbildning och lärarfortbildning aktualiseras sådana frågor. Numera diskuteras också barnrättskonventionen och barnperspektivet (ofta i bestämd form) i sådana sammanhang. »Att se» barnen har kommit att bli viktigt, och ännu hörs inte så ofta uttalanden om »att höra barnen». Det exempel som nu följer illustrerar en ännu aktuell problematik i det praktiskt pedagogiska arbetet med barn. Det handlar om elever och lärare i skolan, där ju ofta barns olika intressen och omvärldens erbjudanden bryts på intressanta sätt.

Lärares och elevers perspektiv på lekar och mediabruk

Lärarna i två rektorsområden med låg- och mellanstadium, i en förstad till Stockholm, skulle för ett antal år sedan, hösten 1990, ha en fortbildningsvecka som en medarbetare och jag engagerades i. Vi ordnade ett möte med rektor, studierektor och några av lärarna, för att diskutera veckans innehåll. Att det skulle handla om barns utveckling och behov var klart, men hur – mera preciserat – skulle ämnet tacklas? Vi bad lärarna berätta vad de funderade över i arbetet med barnen, vilka pedagogiska problem de upplevde sig ha och vad som från den utgångspunkten skulle kunna vara viktigast att behandla. Efter diskussion enades lärarna om att problemen inte låg i pedagogiken, de hade prövat olika modeller och metoder, individualiserat, grupparbetat och hållit sig ajour med den pedagogiska utvecklingen. Däremot såg de problem och hot i att barnen tycktes ägna sig åt TV, video och datorer på sin fritid, i så stor omfattning att de inte hann leka, eller kanske till och med glömde att leka. Skolarbetet tycktes barnen hinna med, det drabbades inte, som lärarna såg det, men leken...

Lärarnas oro och föreställningar var: Media hotar barns lek. Det borde diskuteras och aktuella forskningsrön presenteras. Vi nappade inte omedelbart på förslaget utan ville granska föreställningen att media hotar barns lek mera ingående och i den aktuella miljön. Lärarna gick med på att undersöka saken i sina egna klasser och de lämnades rätt fria händer att själva utforma studien i samråd med oss. Runt 600 barn och deras lärare i låg- och mellanstadiet engagerades under en vecka i en studie av barnens mediabruk och lekar. De två rektorsområdenas lärare kom i praktiken att utforma sina undersökningar något olika, men gemensamt är att de använde formulär som barnen fick fylla i, om lekar och mediabruk, både hur ofta och vad de ägnade sig åt av lekar och media, under en vecka. De barn som inte kunde skriva själva, intervjuades av någon vuxen.

Sammanfattningsvis kan sägas att barnens uppgivna bruk av media var måttligt, utom då eleverna i Årskurs 6 raljerande överdrev till otänkbara proportioner. Video använde barnen för att spela in långfilmer. Datorer kunde användas för inomhuslek men hade annars måttlig plats i barnens liv. Av flera svar framgår att barnen ägnade sig åt media främst om de inte hade något annat och bättre att göra, t ex leka. Frågan är förstas också hur de såg på TV. Ibland såg de ensamma och ibland tillsammans med andra, men om de också sysslade med annat samtidigt som de såg på TV vet vi inte av de här svaren. Trenden över åldrar var klar: Barnprogram minskade i popularitet, medan serier ökade. Könsskillnaderna blev också tydligare med stigande ålder: Pojkarna föredrog sport, underhållningsprogram och tävlingar av olika slag, medan flickorna hellre såg på program om djur och natur och gillade ungdomsserier.

Alla skulle vilja leka oftare med kamrater. Det som hindrade detta var den ofta överorganiserade fritiden och att skolan tog en sådan tid. Som barnen uppfattade det var det alltså inte TV eller andra media som hindrade deras lek, men TV och i viss mån datorer kunde få kompensera för bristande tillfällen till lek. Vad kunde man göra då man lekte? Allt möjligt enligt de här barnen när de gav exempel. Leka kunde vara att gå runt och prata, titta på när andra lekte,

byta bokmärken (flickor) eller gå ut med barn (flickor). Att jaga varandra var lek för pojkarna, liksom att hoppa hopprep för flickorna. Utelek för pojkarna var att spela fotboll, cykla, leka koja. För flickorna var utelek kull, cykla, gunga, leka med småfigurer. Barnens lekar kunde vara inspirerade av media, dock inte i den omfattning lärarna förväntat sig. Lekarna var barnkulturella, enligt speciella regelverk och förmedlade i kamratgrupperna. De lekte alltså också allt möjligt annat som vuxna kanske inte skulle kalla lek.

Lärarna blev förvånade över resultaten. Att barnen inte ägnade sig så mycket åt media som de trott, och att de hade så stor kunskap om och variation i lekar, det överraskade dem. Vad som också visade sig i den här studien från början av 1990-talet var att flickor och pojkar, både när det gäller mediakulturen och barnkulturen (lekinnehållet) tycktes leva i skilda världar. Eller blir det åtskilda speciellt starkt betonat när barnen själva får berätta?

MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER FÖR BARN

Det tredje området jag tar upp handlar om barns demokratiska rättigheter. Frågan är vilken ställning ett rättsdokument med politiska motiv, såsom FN:s konvention om barnets rättigheter, kan få för svensk barnpolitik eller barnpedagogik. När vi, som ofta görs, säger oss sätta barnet i centrum för olika välmenande åtgärder, för barnets bästa, kan vi fråga oss om detta är förenligt med barnets rätt. Barnperspektiv, i betydelsen barnets perspektiv, kan ibland strida mot en barnfokusering: att sätta barnet i centrum för olika slag av uppmärksamhet och åtgärder. FN:s konvention om barnets rättigheter är så generellt utformad att båda förhållningssätten kan legitimeras; både barnfokuseringen, »fotograferingen», och barnets perspektiv, att lyssnas på. I den meningen är den global och universell. Å andra sidan innehåller den samtidigt så många förbehåll, till exempel om att rättigheterna ska sättas i relation till barnets ålder och familjesituation, att den riskerar att bli tandlös och godtycklig. Alla åtgärder som vidtas gentemot barn ska vara för barnets bästa, men de modifieras samtidigt med hänvisning till vuxnas rätt och ansvar, till exempel inom familjen eller inom barnpolitiken i stort.

För att tydliggöra de perspektivkonflikter som kan uppstå vid uttolkning och tillämpning av konventionen om barnets rättigheter, exemplifierar jag här med några av de centrala artiklarna. (Konventionen finns i Barnombudsmannens informationsmaterial, BO 2000.) Artikel 3 är den så kallade portalparagrafen, den som tydligast medför dilemman för politiska och praktiska pedagogiska åtgärder:

Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet.

Artikel 12 betonar barnets rätt att bli hörd, bilda egna åsikter och att fritt uttrycka dessa, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. Yttrandefriheten tas upp i Artikel 13, med vissa restriktioner som har med respekten för andra personers rättigheter att göra,

eller som rör skyddet av nationell säkerhet, allmän ordning (*ordre public*) eller folkhälsa och allmän sedlighet. Yttranderätten garderas alltså med förbehåll. I Artikel 29 preciseras syftena med barnets utbildning, som att främja alla möjligheter till personlighetsutveckling, anlag, fysisk och psykisk förmåga, att utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna, förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan folk. Artikel 31 tar upp rätten till kultur och fritid, till lek och rekreation. I Artikel 32 behandlas rätten till skydd mot skadligt arbete. Det är en kontroversiell artikel som fått förtydligande uppföljande texter enligt vilka konventionsstaterna ska verka för minimi-åldrar och straffpåföljder för den som bryter mot lagen om arbete för barn och unga.

Arbete, familj och skola är tre viktiga områden i konventionen om barnets rättigheter. Samtidigt är det just inom dessa områden som problem kan uppstå vid tillämpning. Kan arbete ses som en rättighet också för barn? Finns andra samlevnadsformer än familjen, som kan främja barnets rätt? Vilka kan alternativen till skolan vara, i de situationer där skolan erbjuder dåliga läroav villkor? Alternativa former för arbete, familjebildning och utbildning kan utmana invanda föreställningar om vad som är bra, rätt och självklart, ibland också det som kan anses vila på vetenskaplig grund.

Bartley (1998) konstaterar att flera av de rättigheter som är mänskliga saknas för barn eftersom de har behov av skydd. Barn har full »rättskapacitet» men inte »rättslig handlingsförmåga» (att sköta sina rättsliga angelägenheter, träffa avtal mm). Frågan är hur generella rättigheterna för barn kan vara. K. Löfberg (2000a) för ett resonemang om universella rättigheters faktiska realiserbarhet, närmast utifrån ett politiskt filosofiskt perspektiv. Han pekar på problemet att sätta sociala krav och juridiska rättigheter i samma dimension. Just med hänsyn till underårigas (barn och ungas) behov av skydd och vård, vilket leder till problem för dem att ta det ansvar som följer med rättigheter i den sociala dimensionen, kan det universella rättighetsbegreppet, som ska gälla utan inskränkningar, bli ett problem, både i praktiskt pedagogiskt arbete och i forskning.

Hammar (2002) beskriver efterspelet till demonstrationerna mot EU-toppmötet i Göteborg i juni 2001, där många ungdomar under 18 år var aktiva. Hon visar hur olika företeelser fokuserades, sågs och tolkades av olika aktörer med olika intressen och perspektiv. Också här aktualiseras den viktiga distinktionen mellan sociala krav och juridiska rättigheter, inte enbart på grund av att flera aktörer var under 18 år. Är det en medborgerlig rättighet för barn att få uttrycka sig utifrån sitt perspektiv?

En viktig fråga att diskutera i sammanhanget är allmän medborgarrätt. Kan barn (underåriga) fullt ut få sådana rättigheter som kräver medborgerligt ansvar? Behöver de företrädare som å deras vägnar hävdar deras rättigheter? Måste globala konventioner eller deklARATIONER, när det gäller barn, med nödvändighet bli instrument för vårdnadshavare och vägledare snarare än för barnen själva?

I ett pågående utvecklingsarbete och till det knuten vetenskaplig granskning rörande elevinflytande i en skola norr om Stockholm har elever inom senare

delen av grundskolan (årskurserna 6–9) fått utbildning i elevdemokrati. Barnrättskonventionens artiklar har använts, och särskilt har eleverna fått uttala sig om hur de kan göra sina röster hörda om sådant som är angeläget för dem. I en utvärderande diskussion tillsammans med utbildningsansvariga och lärare efter kursen hösten 2002 finns viktiga ord med i elevernas utsagor, såsom »att samarbeta», »att påverka», och »att lära känna sig själv», som är en förutsättning för att man ska skapa goda relationer till andra. Det är sådana uttryck som används i utbildningen, och eleverna har uppfattat vikten av dem, det visar deras diskussion »on stage».

I mera informella samtal visar de att de också och kanske ännu starkare värderar en god miljö i samband med måltider och toalettbesök, något som ibland kan uppfattas som lite mera trivialt eller förbises av de vuxna. Men man trivs helt enkelt inte i skolan om det inte fungerar med mat och toaletter. Vardagens små och stora problem blir centrala och nära i samtalen mellan eleverna, medan de viktigare honnörsorden får plats när de uttrycker sig å varandras (och andras) vägnar i mera offentliga sammanhang (se Aspán 2002). Att skolan, här i samarbete med organisationen *Barnets rätt i samhället* (BRIS), tar ett ansvar för barnens demokratiska rättigheter som elevinflytande är naturligtvis positivt. Att demokrati är svårt, som ofta sägs i sådana försök, blir en utmaning som kan mötas genom att demokratiförsöken analyseras ur flera perspektiv, där elevernas inte är de enda men givetvis intressanta eftersom det är eleverna det i första hand handlar om.

AVSLUTNING

Barns perspektiv på villkor i sin omvärld, på andra människor, på fysiska ting och på sociala förhållanden, kan ge väsentlig kunskap för både den pedagogiska kunskapsbildningen och det praktiska pedagogiska arbetet. Det kan säga något om världen som sådan. Rör det sig om skilda fenomen ur olika perspektiv, eller om kompletterande kunskap om samma fenomen? De fenomen det handlar om finns i barnens värld som de delar med vuxna och ändå kan det se ut som att världen framträder på olika sätt, som olika fenomen.

Flickor och pojkar kan se olika världar, eftersom de rör sig i olika meningssammanhang och handlar i olika handlingsutrymmen, i varje fall delvis. Vuxna och barn kanske också lever i skilda världar? Vuxna i olika positioner ser olika aspekter av ett fenomen. Är det problematiskt? Ja, om man inte blir medveten om att det kan förhålla sig så här, om man inte beaktar det när man uttalar sig om vad som är barnets bästa, barnets rättigheter eller kanske »barnets behov» – vi måste veta hur sådant förstås av de olika aktörerna, inklusive de primära intressenterna, eller som Korczak (2002) skulle säga – experterna, det vill säga barnen själva.

Harts (1992) slutsats att barn är de mest avbildade, *photographed*, och de minst hörda, *listened to*, av alla samhällsmedborgare, kan leda till reflektioner om vuxnas barnsyn – att gärna fokusera barnen och sätta dem i centrum för uppmärksamhet men att inte lika gärna låta dem höras som perspektivtagare. Hur är det i forskning inom barnpedagogiken? Vilka frågor får barn som respondenter i frågeformulär? Kan de vara informanter om sina villkor, eller

tror vi att deras relativa ungdom hindrar dem från att se väsentligheterna, kvaliteterna? Tydligast blir problemet när marginaliserade eller avvikande barn och deras villkor blir aktuella för forskning. Ju närmare den vuxnes förståelse som barn och unga befinner sig, desto lättare är det antagligen att ta med dem som medverkande, medan det kan vara mera näraliggande att beforska (forska om) de marginaliserade, till exempel genom att bedöma deras situation utifrån en universell syn på behov och utveckling. Det paradoxala är att just dessa barn och unga kan behöva våra omsorger och vår perspektivtagande forskning så mycket mera än de redan inkluderade.

I politiskt och praktiskt pedagogiskt arbete kan inte »rättigheter» ersättas med tänkta »behov». Det handlar om hur barnens och de ungas kulturella tillhörighet betraktas och studeras, t ex ideologiskt: som projekt för vuxnas ansvar och för kulturell utveckling, som en marknad att bjuda ut kultur som varor på, eller som redan inkluderade i en gemenskap som man som barn kan påverka (se K. Löfberg 2000b). Skillnaden mellan behov och rättigheter är också en utmaning för den pedagogiska barnforskning som fokuserar villkor för socialisation. Kulturella inramningar visas om perspektiven blir aktörernas, om barn och unga bli informanter om sina villkor och sin omvärld snarare än respondenter som relateras till en tänkt kulturell eller utvecklingspsykologisk norm.

LITTERATUR

- Andersen, D. & Ottosen Heide, M. 2002: *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Aspán, M. 2002: *Projekt för ökat elevinflytande i Hallonbergsskolan. Efter andra läsåret*. (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 66) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Balldin, J. 2000: *Fri i tid och rum? Ungas villkor för utveckling och positionering i en mobil skola*. (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 57) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- BO 2000: *Mänskliga rättigheter för barn. Ett informationsmaterial om FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Bartley, K. 1998: *Barnpolitik och barnets rättigheter*. (Monografi 67) Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Christensen, P. & James, A. (red) 2000: *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer.
- Culture & Psychology*, 8(1). London: Sage.
- Einarsdóttir, J. 2002: Children's accounts of the transition from preschool to elementary school. *Tidsskriftet Barn*, 4/2002, 49–72.
- von Greiff, K. 2000: *Adopterade från Latinamerika. Deras uppfattningar om sina uppväxtvillkor, sin livssituation och Sverige som socialisationskultur*. (Doktorsavhandlingar, 96) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Grewin, A-M. 2001: *Unga flickor skriver in sig i sin kultur. Möjliga sätt att vara – uttryck i text och bild*. (Doktorsavhandlingar, 102) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hacking, I. 2000: *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Halldén, G. 2001: *Barnet och boet. Familjen – drömmar om det goda, det spännande och det farliga*. Stockholm: Carlssons.
- Hammar, Å. 2002: De kom för att förändra världen. *Barn. Tidningen om barns rättigheter*, 6/2002, 5–11.

- Hart, R.A. 1992: *Children's participation. From tokenism to citizenship*. (Innocenti Essays, No 4) Florens: UNICEF.
- Hedenborg, S. 1997: *Det gåtfulla folket. Barns villkor och uppfattningar av barnet i 1700-talets Stockholm*. (Stockholm Studies in Economic History, No. 26) Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Hernwall, P. & Qvarsell, B. 2002: *Vägen via Framtiden – om barns villkor för kommunikation och lärandets nya arenor*. (FOLK-rapporter, Nr 8) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hopperstad, M.H. 2002: Barnetegning som forskningsobjekt og som praksis i barnhage og grunnskole; tradisjoner og spenninger. *Tidsskriftet Barn*, 4/2002, 73–93.
- Korczak, J. 2002: *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindqvist, K., Söderberg, E. & Wolf, L. (red) 1997: *Barndomslandskap. Texter om att minnas och berätta*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Löfberg, A. 2001: Att upptäcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I H. Montgomery & B. Qvarsell (red): *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- Löfberg, K. 2000a: *Universella rättigheter. Luftslott eller realitet?* (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 60) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Löfberg, K. 2000b: *Kultur som ideologi*. (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 59) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Löfberg, K. & Qvarsell, B. 2000: *Nya villkor för socialisation? Pedagogik och samhällsfilosofi om nya media*. (Pedagogik & Media-seminariets skriftserie, Nr 7) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Meacham, J.A. 1993: Where is the social environment. A commentary on Reed. I R.H. Wozniak & K.W. Fischer (red): *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Minten, E. 2002: Lek för 2000 år sedan. *Förskoletidningen*, 6/2002, 33–35.
- Pettersson, U. 1990: Socialtjänstlagen och etisk analys. I *Etik – Kompetens. Om utveckling och fördjupning av samspelet mellan socialarbetare och klient*. Stockholm: Delegationen för social forskning (DSF) och Socialstyrelsen.
- Qvarsell, B. 2001a: Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I H. Montgomery & B. Qvarsell (red): *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- Qvarsell, B. 2001b: *Leka, studera, arbeta. Om barns och ungas verksamheter i internationell pedagogisk belysning*. (Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, Nr 61) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, B. 2001c: Juridik och politik i barnpedagogiken. Om FN-konventionens dilemman. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), 51–63.
- Qvarsell, B. 2002: Questions on play, work and studies. What can we learn from street and working children? I C. Wulf & C. Merkel (red): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. (European Studies in Education) Berlin: Waxmann.
- Reed, E.S. 1993: The Intention to use a specific affordance. A conceptual framework for psychology. I R.H. Wozniak & K.W. Fischer (red): *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woodhead, M. 1999: Reconstructing developmental psychology. Some first steps. *Children & Society*, 13(1), 3–19.