



Från storslagna visioner till professionell bedömning

Jonas Qvarsebo &
Ingegerd Tallberg Broman (red)

2/2010



MALMÖ HÖGSKOLA

Från storslagna visioner till professionell bedömning

Om barndom, utbildning och styrning

**Qvarsebo, Jonas & Tallberg Broman, Ingegerd
(red)**

Lärarytbildningen, Malmö högskola, 2010

© Copyright Qvarsebo, Jonas & Tallberg Broman, Ingegerd (red) och Malmö högskola.

Omslagsbild Anders Lindh

Rapporten ingår i serien Rapporter om utbildning som publiceras vid Lärarutbildningen på Malmö högskola.

Tryck: Holmbergs juni 2010

ISSN 1101-7643

Beställningsadress: <http://webshop.holmbergs.com/mah>

Innehåll

Författarpresentation	5
Inledning <i>Jonas Qvarsebo & Ingegerd Tallberg Broman</i>	9
Skola fostran och styrning – några historiska linjer <i>Jonas Qvarsebo</i>	13
Gladare och livsdugligare små medborgare <i>Ingegerd Tallberg Broman</i>	29
Att lära sig välfärdsstatens normer <i>Thom Axelsson</i>	43
”Hemmets läroplan” – ett exempel på föräldrafostran <i>Caroline Ljungberg</i>	61
”Värden har konsekvenser”. Om värdegrunden i skolämnet livskunskap <i>Camilla Löf</i>	73
Bedömning av barn i förtätd kommunikation <i>Ann-Christine Vallberg Roth</i>	93
Professionell kunskap som styr och definierar avvikelser bland förskolebarn <i>Kristian Lutz</i>	108
Om barndomen och skillnadens logik: några empiriska exempel <i>Johan Dahlbeck</i>	121
Barndomens geografi och platser för nuet. Möjligheter och utmaningar <i>Jutta Balldin</i>	135
Genuspositioner i förskolan – barns möjligheter och begränsningar <i>Annika Månsson</i>	148
Konstruktionen av ett professionellt subjekt – exemplet förskolan <i>Mariann Enö</i>	161
Folkbildning genom hiphop <i>Johan Söderman</i>	176

”Det är skönt med ungdomlig entusiasm”. Berättelsen om en skötsam protest *Fredrik Nilsson* _____ **191**

Globalisering, utbildningsreformer och nya förutsättningar för läraryrket *Peter Lilja* _____ **207**

Författarpresentation

Jonas Qvarsebo

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning barndom och ungdom i skola och samälle

Forskningsintressen: barndom, utbildning, styrning, identitet, diskurs



Ingegerd Tallberg Broman

Professor i pedagogik med inriktning mot yngre barn

Forskningsintressen: barn-familj-välfärdsstat, förskola, kön, mångfald, utbildningshistoria,



Thom Axelsson

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot ungdom och ungdomskulturer

Forskningsintressen: skolan, experten, välfärdsstaten, normalitet, styrning



Caroline Ljungberg

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot barndoms- och ungdomsvetenskap

Forskningsintressen: professioner, högre utbildning, kritisk multikulturalism, representation(er), tillhörighet(er)



Camilla Löf

Doktorand i pedagogik med inriktning mot skola-kamratgrupp

Forskningsintressen: barndom, livskunskap, kamratkulturer, jämställdhetsarbete, etnografi



Ann-Christine Vallberg Roth

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot yngre barns utveckling och lärande

***Forskningsintressen:** barndom, bedömning, individuella utvecklingsplaner, kritisk didaktik, läroplan*



Kristian Lutz

Lektor i specialpedagogik

***Forskningsintressen:** normalisering, styrning, medikalisering, diskurser, socialt ingengörskap*



Johan Dahlbeck

Doktorand i pedagogik med inriktning mot barndom, lärande och ämnesdidaktik

***Forskningsintressen:** medborgarskap, institutionell barndom, styrning, rhizoanalys, disciplinära rum*



Jutta Balldin

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning barndoms- och ungdomsvetenskap

***Forskningsintressen:** barndomsgeografi, etnografi, barns perspektiv, ålder, rättigheter*



Annika Månsson

Lektor i pedagogik med inriktning mot yngre barns utveckling och lärande

***Forskningsintressen:** barndom, förskola, genus, positionering, individuella utvecklingsplaner*



Mariann Enö

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot barndom och ungdom

***Forskningsintressen:** intersektionalitet, participatorisk metod, profession, skolutveckling, subjektiskonstruktion*



Johan Söderman

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot barndom och ungdom

***Forskningsintressen:** hiphopkulturen, kulturstudier, informellt lärande, folkbildning, musikpedagogik*



Fredrik Nilsson

Lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot barndom, ungdom och samhälle

***Forskningsintressen:** kulturanalys, identitet, friktion, sociala fantasier, historiska processer*



Peter Lilja

Doktorand i pedagogik med inriktning lärarprofession

***Forskningsintressen:** lärarprofession, utbildningspolitik, globalisering, professionalisering, välfärdsstaten*



Förord

Jonas Qvarsebo & Ingegerd Tallberg Broman

Denna antologi är skriven av lärare och forskare verksamma vid enheten Barn Unga Samhälle (BUS) vid lärarutbildningen på Malmö Högskola. Enhetens forskning är till sin karaktär tvärvetenskaplig, med en betoning på pedagogiska, historiska, sociologiska, psykologiska och etnologiska perspektiv. Med antologin vill vi presentera vår forskningsmiljö och vår forskning för studenter, lärarutbildare, forskare och yrkesverksamma. Antologin kan ses som ett bidrag till forskning som idag bedrivs i skärningsfältet mellan utbildningsvetenskap och barnoms- och ungdomsvetenskap. I detta inledande kapitel vill vi kort presentera antologins teman, perspektiv och författare.

Historiska perspektiv på förskola, skola och barndom representeras i antologin framför allt av *Jonas Qvarsebo, Ingegerd Tallberg Broman och Thom Axelsson*, men det historiska perspektivet är också centralt i *Kristian Lutz* och *Jutta Balldins* bidrag. Gemensamt för dessa kapitel är att de på olika sätt berör storslagna visioner om att, via utbildning, skapa ett bättre samhälle knutna till olika frågor om makt och styrning. Samhället, skolan, undervisningsmetoderna och fostransuppdraget tecknades under den tid som berörs ofta mot två tidshorisonter: det mörka förgångna och den ljusa framtiden. Nu et framträdde som brytningspunkten, det gyllene tillfället, att göra upp med det gamla och bana väg för det nya. Idag är tongångarna annorlunda. De storstilade visionerna har fått träda tillbaka till förmån en ökad byråkratisering och manualisering, med fokus på rättigheter, kvalitetssäkring, dokumentation och bedömning. Att spåra och undersöka denna förskjutning av perspektiv utgör ett centrum inte bara för ovanstående texter utan för hela antologin.

Undersökningsperioden spänner från 1900-talets tidiga filantropiska rörelser via efterkrigstidens framväxande välfärdsstat till dagens mo-

derna samhälle. I dessa första kapitel i antologin belyses olika ambitionösa strävanden att fostra och styra populationen via demokratiserade utbildningssystem.

Skolans fostrande ambitioner belyses också i *Camilla Löfs* kapitel om det nya skolämnet livskunskap. Relationen mellan detta ämne och den tidiga filantropin är tydlig. Livskunskap syftar till att förbättra barns villkor och framtida möjligheter, det ska förebygga sociala problem och skydda barnen från en riskfylld tillvaro. Argumenten har formulerats i början av 2000-talet, men vi kan spåra dem längre tillbaka i förskolans och skolans historia.

Välfärdsstatliga styrningsambitioner i relation till barndom, förskola och skola är idag, som påpekats, intimt sammankopplade med en alltmer långtgående kategorisering, bedömning och dokumentation av barn och unga. Dessa ambitioner undersöks i *Ann-Christine Vallberg Roths* bidrag. I detta kapitel tydliggörs den starka utveckling som professionell bedömning har fått de senaste åren, något som också markerats i rapportens titel.

I *Kristian Lutz* kapitel fördjupas intresset för bedömning. Lutz diskuterar praktiker och synsätt i relation kategorisering och bedömning av barn med behov av särskilt stöd i förskolan. Kategoriseringen visar sig fungera som en grund för fördelning av resurser inom skolsystemet, och Lutz framhåller att pedagogernas kunskap om barnen riskerar att underordnas andra professioners, och då framför allt psykiatrikers och psykologers.

Genom *Johan Dahlbecks* kapitel introduceras en mer övergripande diskussion om barndom som kategori. Det är spåren av det kosmopolitiska barnet, med sitt ursprung i västerländsk upplysningsfilosofi, och dess konsekvenser för den moderna barndomen som här fokuseras. Detta kapitel blir en brygga till några bidrag som bland annat exemplifierar rummets och platsens betydelse för barndomens utformning samt aktörskap och subjektpositioner ur genus, klass- och mångfaldsperspektiv. Dessa teman och perspektiv, som också diskuteras i *Caroline Ljungbergs* bidrag, är kännetecknande för en stor del av

BUS forskning. Ljungberg belyser föräldrafostran som ett utbildningspolitiskt redskap för skapa en bättre barndom. Den tidiga välfärdsstatens ambition att fostra framför allt arbetsklassens föräldrar via barnen och de pedagogiska institutionerna har i nutiden blivit aktuell i relation till immigrantföräldrar.

Jutta Balldins kapitel belyser diskussionen om barndomens geografi som knyter an till ett flervetenskapligt fält med fokus på tid, plats och rum. Barndomsgeografin kan ses som en plattform för problematisering av barns institutionaliserade vardag, och Balldin ställer frågor om vad bra platser för barn egentligen innebär. Barns platsrelaterade kunskapsutveckling och positioner betonas mot bakgrund av förändrade villkor i det vardagliga. Balldin anknyter till diskussionen om styrning genom att framhålla geografin som en kraft som möjliggör eller förhindrar, som öppnar eller utesluter.

I *Annika Månssons* kapitel står genus och genuspositioner i förskolan i fokus, och hon relaterar till en längre forskningstradition med flera publicerade avhandlingar som behandlar genus, förskola och skola vid BUS. Bidraget har också tydlig koppling till Balldins tema om plats och möjligheter, men ställer andra frågor. Hur kan den pedagogiska miljön diskuteras och relateras till genus? Månssons kapitel för också in begreppen positionering och subjektskapande. Studierna som ligger till grund för artikeln utgörs av Reggio Emilia-inspirerade förskolor.

Mariann Enö följer i sitt kapitel upp en teoretisk diskussion i Annika Månsson bidrag, men här fokuseras positionering och konstruktionen av det professionella subjektet. Enös bidrag kan ses som en professionsstudie, men också som kvinno- och klasshistoria i ett nutidsperspektiv.

I *Johan Södermans* kapitel fokuseras pedagogik som strategi. Här står pedagogen Behrang Miri och föreningen Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA) som arbetar med hiphop som pedagogiskt verktyg i dagens mångkulturella Malmö i fokus. Söderman beskriver hip hop som ett exempel på vår tids folkbildning, en folkbildning som är både

frigörande och normerande, vilket kan jämföras med vår tidigare diskussion om filantropins målsättningar i det tidiga 1900-talet.

Fredrik Nilssons kapitel behandlar en konflikt kring rivningen av en skola i Landskrona i början av 1980-talet och relaterar till diskussionen om plats och till barndom och ungdom i en tid av stora förändringar. Ungdomars röst och aktörskap är framträdande i Nilssons bidrag.

I rapportens avslutande kapitel behandlar *Peter Lilja* temat globalisering, utbildningsreformer och nya förutsättningar för läraryrket. Lilja för oss till en diskussion om nya förutsättningar för lärarens yrkesutövning i relation till att förskola, skola och utbildning allt mer påverkas av processer som globalisering och marknadsanpassning. Lilja refererar till Stephen Ball och ställer med honom frågor om en pågående omprofessionalisering av läraryrket.

Här avslutas så vår introduktion och vi överlämnar våra texter till läsaren att använda efter intresse. Vi har med titel och upplägg av rapporten velat markera en förskjutning från visonärt arbete och tilltro till en bättre framtid genom uppfostran och utbildning, till en oro för en osäker framtid, en hårdnande konkurrens och en styrning genom dokumentation, bedömning och kvalitetskontroll. Det aktörsskap, som vi kunde skildra från filantropiskt och politiskt håll i våra inledande historiska kapitel, har demokratiserats och byråkratiserats. Vi menar också att det inte bara skett en påtaglig förändring av klass- och könsordning utan i ökad, och tilltagande, grad också av generationsordning. Styrning genom delaktighet är framträdande liksom ett i det närmaste essentialiserat barn, ett barn som tilltros ett individualiserat aktörsskap, och att välja framtid.

Skola fostran och styrning – några historiska linjer

Jonas Qvarsebo

Inledning

Att fostra har alltid varit en central angelägenhet för skolan. I de flesta styrdokument har fostran – jämte kunskaper och färdigheter – framställts som skolans viktigaste uppdrag (Linné 2001). Fostransuppdraget kan således sägas tillhöra det beständiga inom skolan, men dess innehåll, mål och medel – alla de normer, föreställningar, program och metoder som genom historien har genomsyrat den fostrande verksamheten – har varit allt annat än beständigt. Och vi behöver inte gå längre tillbaka än till 1900-talets början, och därifrån följa fostransuppdragets framställningar fram till vår egen tid, för att inse att förändringar och förskjutningar av såväl ideal som metoder har varit legio, och att de dessutom avlöst varandra i ganska rask takt. De ideal och metoder som exempelvis omhuldades av folkskolans företrädare i början av 1900-talet skiljer sig radikalt från dem som omhuldas av skolans företrädare i början av 2000-talet, och även vid dessa tidpunkter kan man finna olika och motstridiga uppfattningar om både innehåll och metoder.

Denna fostransfrågans föränderlighet gör den intressant att studera ur ett historiskt perspektiv. Och lite mer konkret: att undersöka hur fostransuppdraget har uppfattats och framställts under olika skeden, vilka olika vetanden och expertiser som har fått definiera dess innehåll och gränser, och på vilka grunder, och hur den har omvandlats och med vilka konsekvenser. I föreliggande kapitel tecknas några mönster i förändringen av skolans fostransuppdrag, dess innehåll, metoder och underliggande människosyn, under 1900-talets första halva.

Analytiska verktyg

Hur kan man genomföra en analys av skolans fostran, vilka verktyg ska man använda sig av och hur kan man gå tillväga? Det finns självfallet många olika sätt att närma sig detta laddade område, alla med sina förtjänster och problem. I föreliggande kapitel ska fostransuppdraget undersökas som en form av *styrning*, det vill säga som ett sätt att forma, vägleda och kontrollera uppförande och beteende hos människor, miljöer och organisationer. Viljan att fostra ses då som en strävan – som kan vara både uttalad och outtalad – efter att forma och styra barns och ungdomars liv på vissa sätt, utifrån vissa kunskaper och med hjälp av diverse tekniker, det handlar med andra ord om en form av maktanalys.

Michel Foucault introducerade begreppet *governmentality* för att analysera makt, eller styrning, i dess många olika historiska skepnader (Foucault 1991).¹ På svenska översätts *governmentality* vanligtvis som *styrningsmentalitet* eller *styrningsrationalitet* och är förknippad med en analytisk tradition som intresserar sig för de varierande rationaliteter, logiker och mekanismer som genomsyrar olika former av maktutövning.² Mot bakgrund av att allt socialt liv i någon mening bärs upp av maktrelationer av ett eller annat slag är denna sorts maktanalys ett viktigt perspektiv när man vill förstå skolans fostransuppdrag, och hur den har förändrats historiskt.

Styrningsanalysen i denna studie utgörs av fyra av varandra beroende moment (Qvarsebo 2006). Dessa följer dock inte en strikt kronologi, utan hakar i och förutsätter varandra på olika sätt. Utgångspunkten är att all fostran, all styrning och reglering av människors uppförande och beteende, vilar på vissa försanthållanden om den/dem som ska

¹ Själva begreppet "governmentality" diskuteras knapphändigt av Foucault själv. Begreppet har vidareutvecklats av forskare som Mitchell Dean och Nikolas Rose, se t ex Dean (1999), Nikolas Rose (1999).

² För en intressant diskussion av governmentalitybegreppet, se till exempel Larsson (2005), och Pettersson (2003).

styras. Det första steget i analysen är därför att undersöka vilka dessa försanthållanden är, det vill säga det handlar om att åskådliggöra de antaganden och inställningar till människor som specifika fostransambitioner bygger på. Olika föreställningar om barns och ungdomars egenskaper, förmågor, attityder, behov och så vidare tillhör det som uppmärksammas i detta moment.

Dessa försanthållanden är i sin tur baserade på vissa bestämda kunskaper om den/det som ska styras. Det handlar om de vetanden som definierar våra föreställningar om vad ett barn är, hur det fungerar och hur det utvecklas. Dessa vetanden skänker samtidigt legitimitet åt styrningen genom att de är möjliga att åberopa som axiomatiska sanningar om uppförande och beteende, om vad som är normalt. I modern tid är det nästan alltid vetenskapliga kunskaper som åberopas för att legitimera styrningen: ”forskningen visar att...”, ”vetenskapliga studier säger att...” och liknande utsagor har blivit standardfraser när modifieringen av det mänskliga beteendet diskuteras. Detta moment handlar således om att undersöka vilka dessa vetanden är och vilken typ av styrning de möjliggör i olika sammanhang.

Styrning består emellertid inte bara av försanthållanden och vetanden, utan syftar alltid till att påverka och omvandla människors uppförande och attityder genom konkreta praktiker och tekniker. Det tredje momentet består därför i att undersöka vilka dessa praktiker och tekniker är i olika sammanhang, det vill säga att studera vilka konkreta uttryck viljan att fostra får i skolan. Det kan till exempel handla om pedagogiska metoder och tester eller olika former av straff och belöningar.

Det fjärde momentet, till sist, handlar om människosynen, eller med ett annat ord, om att undersöka vilket slags *subjekt* som utgör såväl utgångspunkten som målsättningen för styrningsambitioner. Att undersöka styrning i relation till specifika subjektskonstruktioner ur ett historiskt perspektiv betyder att det mänskliga subjektet historiseras. Snarare än att utgå från en idé om den mänskliga naturens beständighet fokuserar denna subjektsanalys på de historiska punkter där föreställningar om subjektet och subjektivitet konstrueras. I Foucaults studier finns flera exempel på vad en sådan subjektsanalys innebär,

inte minst i hans studier om vansinnets historia och fängelseväsendets uppkomst (Foucault 1983, 1993).

Under hela 1900-talet kan man urskilja både en utvidgning och en omvandling av skolans fostran. I denna process kan man urskilja ett flertal olika styrningsrationaliteter som kännetecknat olika perioder. I detta kapitel ska vi begränsa oss till några av de tongivande offentliga utredningar och styrdokument som producerades i den skolpolitiska processen från 1918 till 1962. Det är således den skolpolitiska diskursen om skolans fostran som står i fokus i denna studie.

1900-1940 – Kropp och själ i harmoni och balans

Den första utredningen som är intressant i detta sammanhang är *1918 års skolkommision*. Kommissionens behandling av de olika spörsmål som hängde ihop med skolans fostrande uppgift fokuserade framför allt på fysisk fostran och hygien. Med utgångspunkt i en rad olika utredningar som hade genomförts från mitten av 1800-talet och framåt framhölls betydelsen av att främja skolungdomens fysiska fostran, en strävan som vilade på tanken om att man skulle uppnå balans mellan intellektuellt och kroppsligt arbete (SK 1:1922). Målet med den fysiska fostran var emellertid något mer än bara sunda och friska kroppar; den fysiska fostran handlade lika mycket om själens formande, om karaktären och attityderna, som fysisk hygien och stärkande av kroppen. Leken och idrotten var inte bara tekniker för att stärka kroppen, utan sågs som viktiga instrument för formandet av en rad olika egenskaper som ansågs önskvärda, exempelvis ”lydnad, vakenhet, hurtighet, energi och viljestyrka” (SK 1:1922, s. 215). De kroppsliga övningarna syftade alltså i lika hög grad till att forma själen som att forma kroppen, det vill säga det var en styrning som ville komma åt elevernas inre, deras vilja, karaktär och attityder såväl som deras kroppar. Drivande när det gällde den fysiska fostran var framför allt läkarkåren. Svenska läkaresällskapet hade tidigare lämnat in en sammanfattning av sina synpunkter till skolkommisionen där följande krav ställdes:

Åt den fysiska fostran böra ägnas minst 45 minuter dagligen i alla klasser; lek och idrott böra införas vid sidan av den Lingska gymnastiken; en dag i veckan böra lektionerna efter frukostlovet helt ägnas åt utbildning i lek och idrott (SK 1:1922, s. 212).

Denna strävan efter att skapa sunda kroppar vävdes också samman med andra fostrande ambitioner som långt tidigare hade utvecklats i skolan och som mer fokuserade på beteenden och attityder, det vill säga på hyfs, hut och hållning.

Det slags fostran som framträder i 1918 års skolkommissions betänkande handlade dock inte bara om att styra och forma individuella kroppar och själar, det handlade också om en styrning på kollektiv nivå, det vill säga det handlade om en social organisering, om att klassificera och sortera eleverna utifrån vissa kriterier för samhällets bästa. De kriterier som framträder i kommissionens betänkande fokuserade kön och begåvning. Följande utdrag är belysande för den könsspecifika fostran som framträdde i betänkandet:

Den på flera håll uttalade uppfattningen, att flickorna i nuvarande samskolor är mer än rimligt belastade med intellektuellt arbete, synes kommissionen emellertid böra vid skolorganisationens utformande beaktas, i syfte att åt sagda organisation må förvärfvas den anpassningsförmåga och smidighet, som utgör en oavvislig förutsättning för att särskilt de kvinnliga lärjungarna under pubertetsåren icke må över hövan betungas med intellektuellt arbete, något, som framstår såsom ett lika betydelsefullt skolhygieniskt som samhällshygieniskt intresse (SK 1:1922, s. 111).

Här framträder ett tydligt särartstänkande kopplat till pojkars och flickors fostran; man skulle utgå ifrån vissa bestämda uppfattningar om könsens olikheter när man organiserade barnens fostran. För flickornas del innebar detta att man skulle ta tillvara den ”bildningstyp” som hade utvecklats inom den åttaklassiga flickskolan (SK 1:1922, s.

112). Det betydde att man skulle skapa förutsättningar för ”den behövliga avspänning i ansträngning och arbetstakt” som ansågs passa flickor, det vill säga detta var en styrning som handlade om att inte låta flickorna utveckla några specialiserade kunskaper och att de inte blev intellektuella rivaler till pojkarna. Man ville också att skolan skulle ge utrymme för undervisning i ”husligt arbete”, något som ansågs passa flickorna bättre än pojkarna (SK 1:1922, s. 113). Till grund för denna könsspecifika fostran låg en föreställning om den kvinnliga särarten som handlade om att flickor hade klenare intellektuella förmågor än pojkar. Skolans fostran av flickorna skulle därför syfta till att förbereda dem för enklare husliga sysslor.

Skolans sociala organisering av eleverna utgick emellertid inte bara från föreställningar om könens olikheter, den handlade också om en tydlig strävan efter att skilja mellan begåvade och obegåvade:

Istället bör skolsystemet så anläggas, att det förmår tillgodose den dubbla uppgiften att å ena sidan uppfordra de *för ifrågakommande bildningsväg icke lämpade*, från vilka samhällslager de än må utgå, att *söka sin framtid på någon annan än den teoretiska banan* och å andra sidan underlätta för *alla begåvningar* ur olika ekonomiska skikt att *vinna erforderlig utbildning*. Skolsystemets grundläggande uppgift blir sålunda att främja ett utbyte av teoretiskt obegåvade, ekonomiskt välsituerade lärjungar mot begåvade och fattiga, att ersätta ett nu i alltför hög grad av ekonomiska omständigheter behärskat urval med ett sådant, där de individuella anlagen i största möjliga utsträckning få följa utslaget (SK 1:1922, s. 74).

Som blir tydligt i detta citat ansågs det mycket viktigt att skilja de begåvade och obegåvade från varandra. Detta av både pedagogiska och samhällseliga skäl. En ekonomisk och meritokratisk styrningslogik är här urskiljbar, skolsystemet skulle se till att ingen obegåvad så att säga av misstag sökte sig in på de begåvades bana, och att elevernas ekonomiska situation inte bestämde framtidsutsikterna. Detta gjordes dock inte av sig självt utan krävde en genomtänkt organisering av

elevernas val, en styrning som handlade om att urskilja, separera och vägleda eleverna utifrån deras förmodade begåvningsnivåer.

1940-1945 – Nationen, karaktären och sorteringsproblematiken

Nästa text som här ska analyseras är 1940 års skolutredning, vars betänkanden alltså skrevs mitt under brinnande världskrig. I denna utredning kan man urskilja vissa förskjutningar i synen på fostran som är intressanta att uppmärksamma. Under denna tid var det framför allt karaktärsfostran som betonades. Skolan skulle fostra karaktärsstarka människor som var till nytta för nationen. I direktiven kunde man till exempel läsa:

Som allmän princip för utredningsarbetet bör fasthållas, att skolans yttersta mål måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. Skolans uppgift är att harmoniskt utveckla ungdomens anlag ej blott intellektuellt utan även fysiskt och moraliskt... De unga måste fostras till sanningskärlek och självständighet, till fasthet i karaktären, till självdisciplin och social ansvarskänsla, till en medveten och ofervillig samhällsanda, till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv... Skolans hela verksamhet – både studiearbete samt gymnastik, lek och idrott – bör ställas i karaktärsutvecklingens tjänst. Dess slutmål är icke att göra sina lärjungar till mångkunniga lärda i smått utan till rådiga och handlingsdugliga människor (SOU 1944:20, s. 28).³

Som är tydligt från citaten ovan var detta en styrning som syftade till att skapa disciplinerade, starka och nyttiga medborgare. Som utbildningshistorikerna Gunnar Richardson har påpekat finns tydliga likheter mellan utredningens fostransambitioner och arméns disciplinering av soldater (Richardson 1978).

³ För en diskussion om skolutredningens karaktärsfostran, se Richardson (1978) och Qvarsebo (2006).

Utredningens ledamöter var till synes överens om vilken typ av fostran skolan skulle stå för, men man blev djupt oeniga i en annan närliggande fråga, nämligen den så kallade differentieringsfrågan. Differentieringsfrågan handlade, grovt sett, om vid vilken ålder eleverna borde skiljas åt med hänsyn till studieförmåga. Det var med andra ord den gamla begåvningsfrågan som ånyo hamnade i centrum. Oenigheten gällde inte differentieringen som sådan. Att eleverna måste sorteras på olika studievägar var man helt överens om, på vilken grund likaså, nämligen på den psykologiska vetenskapens grund. Stridsfrågan kom istället att handla om själva tidpunkten för differentieringen, det vill säga exakt vid vilken ålder skolbarnen skulle avskiljas på olika studievägar (SOU 1944:20). Denna fråga blev inte bara en stridsfråga för skolutredningen, den utvecklades sedermera till en av de stora stridsfrågorna i svensk utbildningspolitik (Marklund 1985, Hadenius 1990, Lindensjö & Lundgren 2000, Qvarsebo 2006).

Med skolutredningen introducerades också en ny metod för att skaffa utbildningspolitiskt underlag för beslut som gällde skolans fostran och sociala organisering, nämligen att rådfråga den vetenskapliga expertisen (Lundgren 2002, Husén 1988). För att reda ut frågan om när man skulle sortera eleverna på olika utbildningsvägar vände man sig till den alltmer inflytelserika psykologisk-pedagogiska expertisen. Vid denna tid fanns endast fyra professorer i pedagogik och psykologisk pedagogik vid de svenska universiteten. Dessa fyra professorer ombads att svara på skolutredningens frågor om när skolgången skulle påbörjas, när den borde uppdelas på olika svårighetsnivåer samt när den skulle avslutas (SOU 1943:19).⁴ Samtliga professorer var eniga om att barns psykiska utveckling skulle utgöra grunden för differentieringen. Däremot blev man inte eniga om tidpunkten för differentieringen.

Psykologins betydelse för skolans fostran och sortering av eleverna blev allt större under efterkrigstiden, vilket gav både ett nytt kunskapsunderlag och nya tekniker för formandet av eleverna. Den veten-

⁴ De fyra professorerna var Rudolf Anderberg från Uppsala, John Elmgren från Göteborg, David Katz från Stockholm samt John Landquist från Lund.

skapliga diskursen vävdes också samman med progressiva pedagogiska idéer om demokratisk fostran. Skolan skulle inte bara dana karaktärsstarka individer, den skulle forma en helt ny människotyp, en demokratisk människa som kunde bära upp det framväxande moderna samhället. Och skolans roll ansågs ha blivit allt viktigare för detta medborgarfostrande projekt.

Här var inte minst Alva Myrdal en viktig aktör. I linje med skolutredningen, som ställde sitt hopp till vetenskapen när det gällde att lösa centrala pedagogiska frågor, hävdade Myrdal att differentieringsfrågan var en psykologisk-pedagogisk fråga snarare än en politisk, och som sådan skulle den behandlas av den psykologisk-pedagogiska expertisen snarare än av politiker. Därmed förstärktes det nya sättet att handskas med utbildningspolitiska konflikter, nämligen att hänvisa kontroversiella frågor till vetenskapligt avgörande. Konturerna av en sorts vetenskapliggjord politik framträder nu allt starkare i svensk utbildningspolitik under denna period.

1946-1957 – Att forma ett demokratiskt subjekt

En av de viktigaste skolutredningarna under 1900-talet är 1946 års skolkommision. Med skolkommisionens betänkande kan man tala om ett genombrott för den progressiva och vetenskapligt grundade fostran som Alva Myrdal och andra hade kämpat för under 1940-talets första hälft. Nu var det *fostran till demokrati* som framställdes som det övergripande målet för skolans fostran; och fostransuppdraget inkluderade nu saker som ”mental omvårdnad”, studie-, yrkes-, hälso-, estetisk, praktisk och inte minst ”social fostran”. Fostransprocessen som helhet kallades nu ”personlighetsdanning”, ett begrepp som signalerade framväxten av en mer holistisk syn på barnens fostran. Så mycket som möjligt av elevernas liv skulle omfattas av skolans fostran. Inte bara kroppen, beteendet, attityderna skulle formis och regleras, elevernas fritid, deras hemmiljöer och deras kulturkonsumtionsmönster skulle öppnas upp för skolans fostrande och vårdande blick, vilket banade väg för en mer långtgående styrning av eleverna. Skolans samhällsroll betonades också ännu starkare än tidigare. Skolans

främsta uppgift sades nu vara att fostra fria demokratiska individer som kunde bära upp det demokratiska samhället. Följande avsnitt är typiskt för skolkommissionens syn på skolans fostransuppdrag:

1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Här- om torde ingen oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen – och härom synes enighet råda – innebär själva denna målsätt- ning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig idag, i skilda avseenden är en produkt av andra skolformer än demo- kratins och därför på många sätt står i motsättning till det sam- hälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarbetet söka utrensa det tunga och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pe- kar framåt (SOU 1948:27, s. 1).

Som är tydligt i detta citat var framstegstron påtaglig i skolkommissionens betänkande. Alla rester från det gamla bondesamhället skulle rensas bort och bereda plats för det moderna, som ansågs gott i sig. Skolan med sina fostransmetoder betraktades som förlegad och när- mast kontraproduktiv nu när det nya moderna Sverige skulle växa fram. Sammanvävd med progressivismen, modernismen och beto- ningen på demokratifostran var också den starka tilltron till vetenskap och vetenskaplig expertis. Man byggde på den tidstypiska vetenskaps- optimism som utmärkte det svenska folkhemsbyggandet och som hade börjat leta sig in i skolans värld samtidigt med 1940 års skolutredning. Skolkommissionen fördjupade och förstärkte dessa tendenser. Man menade att den demokratiska fostran man pläderade för inte främst vilade på värderingar utan på vetenskap, vilket också gav den legitimitet: ”Undervisningen får inte bli auktoritär, vilket den skulle bli om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demo- kratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objek- tiv vetenskaplig grundval” (SOU 1948:27, s. 3).

Det rena objektivitetskravet kom emellertid i konflikt med vissa delar av skolans undervisning, inte minst med kristendomskunskapen, varför skolkommisionen ägnade detta ämne särskild uppmärksamhet i sitt betänkande. Kristendomskunskapen var inte vilket ämne som helst, utan hade utgjort en viktig bas för äldre fostransambitioner som hade haft en tydlig religiös-moralisk dimension. Frågan skolkommisionen nu ställdes inför var huruvida kristendomskunskapen överhuvudtaget skulle finnas kvar i den obligatoriska skolan, eftersom den svårigen kunde sägas vila på en objektiv och vetenskaplig grund. Man kom emellertid fram till att det skulle bli svårt att lyfta ur kristendomsämnet, och att skolan i vilket fall som helst var bättre skickad än både de religiösa samfunden och hemmen att förmedla en sansad kristendomskunskap till skolbarnen, varför ämnet kunde få finnas kvar:

Varken hemmen eller de religiösa samfunden kan garanteras ge en pedagogiskt fullödig kunskapsmeddelelse om religionens värld, och den religiösa fostran, som där ges, kan inte garanteras vara så vidsynt och så psykologiskt riktig, som skolans i bästa fall kan vara och alltid bör sträva efter att vara (SOU 1948:27, s. 172).

I tidstypisk statlig-paternalistisk anda ansåg alltså skolkommisionen att kristendomsämnet trots allt skulle få finnas kvar i skolan, eftersom man därigenom skulle kunna styra innehållet och framställningen av religionen i enlighet med de vetenskapliga idealen på ett helt annat sätt än om man lämnade över uppgiften till hemmen eller samfunden. Denna kombination av progressivistisk och demokratisk fostran på vetenskaplig grund, som bland annat innebar att äldre traditionella föreställningar rensades bort från skolan, var utmärkande för skolkommisionens bidrag till skolväsendets utformning, och pekade ut riktningen för skolans utveckling för lång tid framöver.

Med skolkommisionen kan man urskilja en tydlig förändring av den styrningsrationalitet som bar upp målsättningarna för skolans fostran, det vill säga de olika antaganden, föreställningar och inställningar till

barnet som ledsagade den fostrande verksamheten under olika skeden. Styrningen och formandet av barnet hade, som vi sett, i seklets början varit inriktad på kroppen och karaktären med nationen och samhällsnyttan som främsta mål. Med skolkommissionen och det vetenskapliga förhållningssättet till fostransuppdraget skapades den nya basen för skolans fostran: objektiv vetenskap. Särskilt den psykologiska vetenskapen fick en upphöjd plats i den typ av fostran som nu växte fram. Här formades en ny sorts individualitet, ett nytt slags subjekt, som byggde på föreställningar om frihet, rationalitet och självständighet: den demokratiska människan såg dagens ljus.

1957-1962 – Att forma arbetare och konsumenter

1957 års skolberednings framställning av fostransuppdraget byggde i många stycken på skolkommissionens riktlinjer. Det fanns dock en viktig skillnad, referenserna till den demokratiska kärnan i skolans fostran var mycket färre och gav istället plats åt ett mer allmänt utvecklingsbegrepp, en tendens som sedan fortsätter i grundskolans läroplan från 1962. Nu var det medborgarfostran på ett mer allmänt plan som framhävdes. En mer realistisk och ”grå ton” präglade också framställningarna där fokus låg på att forma eleverna för ett modernt, tekniskt avancerat och föränderligt samhälle där man förväntades finna sin plats som lönearbetare och konsument. Grundskolans medborgarfostran var på det hela taget mer praktiskt orienterad än skolkommissionens idealistiska framhållande av personlighetsdanning, vars främsta syfte hade varit formandet av en demokratisk individ.

Enligt grundskolans läroplan skulle skolans fostran fokusera på att förbereda barnen för det moderna arbetslivet och det framväxande konsumtionssamhället. Ekonomisk fostran och konsumentfostran introducerades nu och framhölls som viktiga aspekter för skolans fostrande uppgift. När det gällde synen på disciplinproblem var det dock inte skolkommissionens riktlinjer som bildade bas. Skolkommissionen hade varit den första utredningstext där uttrycket ”fri fostran” användes, och där de äldre och strängare disciplinära metoderna starkt kritiserades. I den nya grundskolans läroplan framträder emellertid en mer

traditionell fostransambition, inriktad på att reglera och kontrollera barnens uppförande snarare än den demokratiska fostran med ”barnet i centrum” som hade förts fram av skolkommissionen. Även här kan man således skönja en förskjutning av skolans styrning av eleverna. Återigen handlade det om att producera nyttiga medborgare, men nu i relation till det framväxande teknokratiska samhället som hade behov av utbildad arbetskraft och nya konsumtionsmönster snarare än starka kroppar som hade varit en angelägenhet för 1940-års skolutredning. Och en sådan medborgare ansågs behöva en fostran av mer handfast karaktär än den mjukare och mer dialoginriktade fostran som hade introducerats under efterkrigstiden. Det subjekt som nu framträdde som önskvärt var den effektive arbetaren och den rationelle och ekonomiskt kalkylerande konsumenten.

Styrningsrationalitetens omvandlingar under 1900-talets första hälft: Nya vetanden tekniker och subjekt

Vilka huvuddrag i förändringen av skolans fostran kan man då urskilja i den skolpolitiska diskursen under 1900-talet? Intimt sammanbunden med utvidgningen och omvandlingen av fostransuppdraget under 1900-talet är förändringarna och förskjutningarna av de olika vetanden som legat till grund för fostransuppdragets utformning samt de professionella grupper som dessa kunskaper knutits till. En tydlig förändring är förskjutningen av styrningens fokus. Från att reglera kroppen till att förstå och påverka själen, en utveckling som hängt samman med det psykologiska vetandets allt starkare inflytande över utbildningsväsendet under efterkrigstiden och framåt. Den betoning på fysisk fostran och hygien som är tydlig i 1918-års skolkommissions betänkande hade tidigare varit kopplad till den medicinska expertisens och läkarprofessionens starka inflytande över sanningen om människokroppen. I samband med 1946-års skolkommission blev emellertid den psykologiska vetenskapen allt viktigare när det gällde att definiera vad som var friskt, normalt och önskvärt. Skolkommissionen menade att barnets mentala omvårdnad hade negligerats till förmån för en ensidig omsorg om det fysiska. Detta skulle det nu bli ändring på.

Psykologi snarare än medicin skulle komma att utgöra grunden för skolans syn på barnets utveckling och fostran.

Det psykologiska vetandets inflytande ställde också nya krav på lärarutbildningen. Det blev nu viktigt att de blivande lärarna skolades i olika psykologiska betraktelsesätt för att kunna fostra barnen på rätt sätt, vetenskapligt och rationellt. Psykologins inflytande innebar också att nya professionella grupper knöts närmare skolan, nämligen skolpsykologer och skolkuratorer. I samband med grundskolereformen och grundskolans läroplan från 1962 kan man emellertid tala om en återgång till äldre och traditionella ideal, normer och metoder där den mentala omvårdnaden hamnade i bakgrunden.

En annan förskjutning som är urskiljbar under perioden har att göra med de politiska målsättningarna för skolans fostran i förhållande till den samhällssyn som låg till grund för dessa, det vill säga det slags samhälle skolan skulle fostra barnen för. I 1940 års skolutredning var målsättningarna med skolans fostran tydligt knutna till folkets och nationens nytta. I 1946 års skolkommision sköts de nationella idealen i bakgrunden till förmån för ett övergripande demokratiideal. I 1957 års skolberedning och 1962 års läroplan skedde en modifiering av skolkommisionens demokratiska fostransideal mot bakgrund av nya samhällsförändringar. Nu lades betoningen inte längre på ett abstrakt demokratiideal, utan på en medborgarfostran genom vilken barnen skulle förberedas för ett teknokratiskt samhälle, och vars utveckling styrdes av materiella och ekonomiska drivkrafter snarare än ideologiska.

Referenser

- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London.
- Foucault, M. (1980). *Sexualitetens historia. Viljan att veta*. Stockholm.
- Foucault, M. (1991). "Governmentality", I: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Red.). Chicago.
- Foucault, M. (1993). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund.
- Hadenius, K. (1990). *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Uppsala.
- Husén, T. (1988). *Skolreformerna och forskningen*. Stockholm.
- Larsson, J. "Ordalek och styrningskonst", I: *Historisk tidskrift 2005:3*
- Linné, A. (2001). *Moralen, barnet eller vetenskapen?: en studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm.
- Lundgren, U. "Utbildningsforskning och utbildningsreformer", I: *Pedagogisk forskning i Sverige, 2002:7*
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975. Volym 4: Differentieringsfrågan*. Stockholm.
- Pettersson, K. (2003). *Fängelset och den liberala fantasin. En studie om rekonstruktionen av det moraliska subjektet inom svensk kriminalvård*. Norrköping.
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran. Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköping.
- Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm.

- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge.
- Skolkommissionens betänkande I:1. *Grunder för en ny läroverksorganisation. Underdånigt betänkande avgivet den 22 april 1922, Stockholm.*
- SOU 1943:19, *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* Utlåtagen avgivna av professorerna G.A.R Anderberg, J.K.G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist. (1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Bilaga II).
- SOU 1944:20, *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge.* 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Del 1.
- SOU 1948:27, *1946 års betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*
- 1962 års läroplan för grundskolan*, Kungliga skolöverstyrelsen, Stockholm 1962.

Gladare och livsdugligare små medborgare

Ingegerd Tallberg Broman

Denna artikel tar sin utgångspunkt i den tidiga förskolan, så som den etablerades som folkbarntädgård i början av 1900-talet. Idag har vi en mycket väl utbyggd förskola, som når i stort sett alla barn. Den har stark legitimitet och förankring i samhället och skattas högt av sina avnämare (SKI-index). Både nationellt och internationellt utgör svensk förskola ett kvalitetsbegrepp (OECD, 2005, 2006). Men ser vi tillbaka, så var motståndet stort mot framväxten av en institution som syftade till omsorg, uppfostran och undervisning för yngre barn utanför hemmet. Detta sågs inte som samhällets sak att engagera sig i. Det var helt och hållet en uppgift för familjen och hemmet.

1900-talet innebar en dramatisk omskrivning av dessa förhållanden. Barnet har på många sätt lösgjorts ur familjen, individualiserats, och fått en förstärkt politisk ställning och status. Flera regelverk och förordningar skyddar i dag det enskilda barnet. I det samhälle, då förskolor utvecklades, var förhållandena för barnen mycket annorlunda än dagens. Industrialisering och urbanisering kom att förändra människors villkor med tydliga återverkningar på barns livsvillkor i det socialt segregerade Sverige. Övergången från jordbrukssamhälle till industrisamhälle skapade en form av reproduktionskris, där omhändertagandet av de yngre barnen blev en central fråga. Utbyggnaden av de social-pedagogiska institutionerna för barn och unga, som kunde möta de förändrade uppväxtvillkoren, var i Sverige både sen och långsam. En av dessa institutioner utgjordes av folkbarntädgården, som kom att utgöra modell för den kommande förskolan. Vilka var då de viktigaste målsättningarna med denna tidiga förskola? Vilka ambitioner uttrycktes och vilket gehör fanns för idéerna?

Två citat från ungdomsutställningen i Norrköping år 1939 får inleda. En av utställarna var Fröbelföreningen, som då samlade stora delar av

den barnpedagogiska rörelsen (Tallberg Broman, 1991). Som motto för deras utställning anfördes:

Vi vill i samarbete med hemmen hjälpa barnen att bli glada, sunda och livsdugliga.

Vi vill öppna människors ögon för samhällets stora ansvar för förskoleålderns barn.

Dessa motton kan ses som en moderniserad version av de fröbelska barntädgårdarnas målsättningar, som uttrycktes som trefaldiga:

- 1 Åstadkomma ett gott inflytande på barnet mot gudsfruktan, arbetsamhet och måttlighet
 - 2 Utöva ett gott och förädlade inflytande på hemmet
 - 3 Utbildning av unga kvinnor och mödrar till uppfostrarinnor
- (Klasson & Rudbeck, 1982, s. 6).

Förskolan formulerades redan i slutet av 1800-talet som en modernitetsinstitution, med tilltro till upplysning, folkbildning och uppfostran. Upplysningsprojektets normativa ambitioner återfanns, och återfinns, tydligt i förskoleinstitutionen och dess måldokument. En övergripande ambition var att den skulle bidra till att ett bättre samhälle genom pedagogik och uppfostran. En strävan mot ökad ordning och kontroll, samt för ett gott, -och bättre - omhändertagande av barnen, kan ses som kännetecknande för förskolans verksamhet, såväl i den tidiga historien som i nutida verksamheter. Barnen skulle hjälpas till ett bättre liv genom stöd till familjen och genom en för dem särskilt utvecklad barninstitution.

Den tidiga förskoleinstitutionen markerade nödvändigheten av samarbete med hemmet. Mödrarna skulle påverkas och stärkas i sin viktiga roll som uppfostrare. Hemideologin var mycket stark under förskolans första uppbyggnadsår under 1900-talets första decennier, vilket en institution för små barn utanför hemmet måste förhålla sig till. Den framväxande förskoleinstitutionen skriver fram en uppgift att vara en

god förebild för hemmet, med många hemliknande drag, som följt, framför allt den svenska förskolan genom hela historien (Nordin Hultman, 2004)). De tidiga förskoleinstitutionernas samarbete med hemmen kan ses som en del i den folkuppfostran som vid denna tid var en ofta framförd ambition: Uppfostran var vägen inte bara till en bättre barndom, utan till ett bättre – och stabilare – samhälle. Undervisning och uppfostran utgjorde, med en klassisk liberal föreställning, medel för en social reformering. Förändringen var inriktad på barnen, på föräldern, på människan, mer än på de villkor de levde under.

Hos barnet fokuserades moralisk utveckling, hygien, kroppslig hälsovård och gruppgemenskap. Fostrande lek och lekmaterial skulle öka barnets omvärldskunskap och fästa barnet vid hem, familj, natur och hembygd. Målsättningen vara att knyta barnet till den nära omvärlden. Arbetsformerna var, då som nu, en del av innehållet. Det var genom sagor, fingerlekar, sånglekar, ramsor, rim, rörelse och rytmik, teckning och modellering, trädgårdsskötsel och naturstudium, träslöjd, pappslöjd och småbarnsgymnastik som barnen skulle stimuleras till utveckling, lärande och hälsa. De blivande förskollärarna hade en gedigen utbildning i dessa arbetsformer. Sånglekar som ”Pelle Snygg i Snaskeby”. ”Tvätta Kläder” (Nu går vi upp för att hjälpa mor, hjälpa mor, nu går vi upp för att hjälpa mor tidigt en måndagsmorgon, etc.) ”Putte i blåbärsskogen” och bildsagan ”Att skrämman bort brännvinstrollet” syftade alla till att hjälpa barnen att bli ”glada, sunda och livsdugliga”. Verksamheten var organiserad i arbetsmedelpunkter (senare benämnt Intressecentrum respektive Teman) som angav innehåll för ca en fyra veckorsperiod. Vanligt förekommande var exempelvis ”Hösten”, ”Hemmet”, ”Äpplet”, och ”Säden”, vilka skulle fördjupa barnens kunskaper och respekt för hem, natur och nära omvärld.

Att föra deras talan i världen

Det har blivit på vår lott att föra deras talan i en värld, där så liten hänsyn ännu tages till dem och deras behov; att försöka förhjälpa dem till en lyckligare, rikare och friare utveckling än de skulle fått oss förutan.

Så löd en del av avskedstalet från den avgående ordförande i Sveriges Barnträdgårdslärarynnors Riksförbund, tillika den första förskollärare som avlade doktorsexamen, Stina Sandels, år 1949. Vi kan tala om ett tidigt infört barnperspektiv med utgångspunkt i barn som grupp. Dock skall det dröja fram till de senaste decennierna innan vi kan tala om barnens eget aktörsskap och tillvaratagande av barns perspektiv och barns röster (Halldén, 2007).

Folkbarnträdgården kan ses som en del av den filantropiska rörelsen. Denna var inriktad på omhändertagande av de svagare i samhället men i kombination med uppfostringsinsatser. Tre begrepp kan förknippas med filantropin om underlag för förskoleverksamheterna: *normalisering* för ökad ordning och kontroll samt emot den alltför godtyckliga behandlingen av barn, *förmyndarskap* över familjerna, där verksamhetens företrädare ser sig veta vad som är rätt och vad som är fel, samt *moralisering* kring vad som är lämpligt. Värden som sparsamhet, enkelhet, familj och hem förmedlades genom förskolepedagogikens innehåll och arbetssätt. Positionen för de två senare, familj och hem, kommer undergå mycket stora förändringar under 1900-talet. Båda kommer att flyttas ner från den piedestal och romantiserande ideologisering, som de kännetecknas av under de första decennierna av verksamheternas historia.

Från 1930-talet ersätts den filantropiska grunden för de förskolepedagogiska verksamheterna med vetenskaplig argumentation. Den vetenskapliga grunden lyfts nu fram vid de olika nystartade seminarierna och förs vidare ut i verksamheterna. Däribland introduceras föreställ-

ningarna om ett universellt barn, kännetecknat av för alla barn likartade utvecklings- och mognadsprocesser, vilka kommer få en tydlig och mångårig återverkan på den pedagogiska praktiken (Lutz, 2008). Utvecklingspsykologin blir grunden för verksamheten, på vilket metodiken vilar, som det uttrycktes i en minnesskrift från SFR, från slutet av 1930 talet och därefter i stort sett genom hela århundradet. Denna grund innebar bl a en förskjutning mot att fokusera det individuella barnet och en början till nertoningen av modern, hemmet och familjen. Det är det enskilda Barnet som träder fram.

Framväxten av psykologiskt-vetenskapliga föreställningar om barn genom psykologin var ett brott mot tidigare mycket socialt differentierade uppfattningar om barn och barndom. Därvidlag var dessa förändringar i synsättet på barn en förutsättning för demokratiserade möjligheter och praktiker. Föreställningarna om det universella barnet och barnen som generation med liknande utmaningar och kännetecken, möjliggjorde och samspelade med tankegångar om barnet som samhällsmedlem.

Det har varit vår tid förbehållen att ge barnen en annan ställning i samhället. Vi vill behålla familjen som kärncell på samma gång som vi betraktar barnen som medborgare och lägger ett stort ansvar på samhället för att det går barnen väl. Barnen är medborgare med samma rätt till stöd och skydd som vuxna. I det föränderliga samhälle vi idag står mitt uppe i ställs stora krav på ett större engagemang från samhällets sida än någonsin tidigare, när det gäller förskoleåldrarna.

Så formulerade sig förste byråsekreteraren vid Socialstyrelsen i Tidsskriften Barntädgården, 1966. Men då har vi tagit ett stort kliv mot den position för barn och barndom som sedan öppnar sig framför allt under 1970-talet. Först något om de mångåriga processerna dessförinnan och ordet till en av de mest drivande krafterna för den kommande omvandlingen av förhållandet mellan barn – familj - och stat, Alva Myrdal:

Familjen måste, icke ersättas, men väl stödjas och utbyggas genom samhälleligt organiserade storbarnkammare för att ge småbarnen de lek-, vård-, och fostringsmöjligheter, som varje enskild familj ej rår med att förskaffa dem. (Myrdal, 1935, s 14).

Diskussionen var, och är, komplicerad. Är små barns fostran och utbildning en del av samhällets ansvar? En bit in på 2000-talet deltar i stort sett alla barn i Sverige i den generella välfärdsstruktur som förskolan utgör. Samhället har numera ett ansenligt ansvar för barndomen, redan från det första året. Under hela 1900-talet har ansvaret för barns uppfostran, utbildning och omsorg förskjutit från hem till institution, från föräldrar till utbildade pedagoger och lärare (Persson & Tallberg Broman, 2002). Men förskola har varit långt ifrån en självklar del av barndomen och samhällets ansvar förde yngre barnen har varit både sent och begränsat.

Under flera decennier kring 1900-talets mitt fördes en aktiv diskussion om småbarnsinstitutionernas inriktning och omfattning, som är relaterat till dessa olika perspektiv. Skulle satsningen göras på deltidssamhet som korttidsbarntädgård och lekskola, eller på heltidsinstitutionerna daghem, storbarnkammare och heltidsbarntädgård? Eller var det inte bättre att barnen var i ett Hem, om än i andras, som fosterhem och familjedaghem? Var det inte kvinnornas eget ansvar att ta hand om sina barn? Barnet tillhörde väl familjen och skulle där ha sin huvudsakliga plats. Varje omfördelningsaspekt orsakade svåra ställningstagande och politiska oenigheter.

Familjen har i vårt nya samhälle en helt annan karaktär än tidigare. En del av dess uppfostrande funktion ligger nu utanför familjen – på det allmänna – i daghem, förskola, skola och utbildningsanstalt. Att genom den allmänna skolbespisningen t.o.m. förlägga ett av barnens huvudmål utanför hemmet, var ett djupt ingrepp i familjelivet.

Denna kommentar till diskussionen om familjens och samhällets ansvar, - och rättighet - visavi barnen, framfördes av konsulenten Harriet Lundahl 1962 i tidskriften *Barnträdgården*.

Den svenska förskolans erövring av en plats i offentligheten har varit en mångårig process, eller som Alva Myrdal, så sent som 1982 uttryckte det i sin artikel "Förskolan segar sig fram", (1982, s. 9).

Det finns inget skäl att förneka att förskolans väg till sin rätta plats i samhället varit lång och motig.

Modellen för ett lands barnomsorg/ förskoleverksamhet påverkas i hög grad av som man ser barnet som egen individ och medborgare eller som i första hand familjemedlem, där familjen är samhällets minsta beståndsdel.

En djupt grundad föreställning om kvinnan, och barnen, som tillhörande det privata har påverkat inställningen till denna fråga. Detta mönster illustreras väl av aktuella förhållanden gällande förskola i ett internationellt perspektiv och av den något nyvaknade debatten om barnomsorg utanför hemmet i ett EU-perspektiv (Holmlund, 1996; Michel & Mahon, 2002; Mahon, 2004; Myrdal m. fl. 1938, 1982).

Omfördelningen av ansvaret för barns omsorg, uppfostran och utbildning mellan hem och institution var långsam fram till slutet av 1970-talet. (Se tabell 1). Samhälliga förändringar vad gäller arbetsmarknad, ekonomi och kvinnors ställning aktualiserade då diskussionen om förskolan. Nu förelåg, av arbetsmarknadsskäl, ett stort intresse för en utbyggnad av förskolan och att förskola blev en barninstitution som vände sig till alla barn och alla familjer, bort från den tidigare klassprägel. Mycket inflytelserik blev 1968-års barnstugeutredningen, som 1972 lade fram sitt betänkande *Förskolan del I* (SOU 1972:26). Detta kom att få stor genomslagskraft på den förskola som nu utvecklades i mycket snabb takt. Utredningen utgjorde en viktig grundbok i alla utbildningar till lärare i förskolan. Den gav ideologisk grund och legitimerade omfördelningen av ansvaret för barnen i det svenska samhället, och talades populärt om som en "bibel". Här tog det nya

barnet, förskolebarnet, gestalt. Förändrade könsrelationer och familjeformer inkluderade ett förändrat barn, ett barn var i behov av förskolan, och som behövde förskolan för sin egen utvecklings skull. Utvecklingspsykologiska teorier utgjorde fortfarande utgångspunkter för förskolans verksamhet, men de grundläggande teorier som anförs är förhållandevis nya i sammanhanget. Barnens gemenskap skulle utvecklas, deras jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning stödjas. Jean Piagets kognitiva jämviktsteori och Erik Homburger Eriksons epigenetiska utvecklingsteori anges som teoretisk bakgrund till detta stora projekt – att forma det nya barnet ”förskolebarnet”, ett samhällets barn, en uppenbar samhällsmedborgare. Så löd två av de tre uttalade målsättningarna:

Förskolan skall därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar.

Förskolan bör hos barnet lägga grund till vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor. (SOU 1972:26, s. 63)

Detta var en förskola som inte bara var ett led och en del i en kommande omskrivning av förhållandet mellan kvinna – man – barn – stat, utan också en förskola som i sig skulle vara en kraft för förändring av levnadsvillkor. Förskolan blev en del i välfärdsstrukturer med normativa ambitioner inom en rad områden som också kommer att inkludera barnets hela liv och deras familj. Utredningen motiveras dock av det stora utbyggnadsbehov som ”finns på daghemssidan när det gäller möjligheterna för förvärvsarbetande föräldrar att få hjälp med barn tillsynen under dagarna” (direktiv SOU 1972:26, s. 17). Nu står ekonomi, arbetsmarknadsbehov och jämställdhet mellan föräldrarna i blickfånget. Dessa faktorer ska visa sig vara av avgörande betydelse för ett omfattande samhälleligt ansvar och utbyggnad av den generella tillgängliga förskola, som idag utgör en del av barndomen och familjers livsvillkor i Norden.

Tabell 1. Andel (%) barn 1-6 år (från år 2000 1-5 år) i daghem/förskola 1975-2008

År	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006	2008
Andel (%)	10	21	32	40	49	66	77	79	86

Källa: SCB, 2003, Skolverket 2004, 2005, 2007, 2009b

Tabell 2. Andel inskrivna barn 1-6 år i daghem/förskola år 2008

Ålder	1 år	2 år	3 år	4 år	5 år
Andel (%)	49	91	95	97	98

Källa: Skolverket 2009b

Förskolan är idag en del av skolsystemet, inte som tidigare en del i socialtjänsten och underordnad socialdepartementet. Denna förändringsprocess kan också avläsas från andra länder. Begreppet ”livslångt lärande” som kan ha försvagat den obligatoriska skolans position som lärandeinstitution nummer ett, har en motsatt effekt vad gäller förskolan. Den är första ledet i detta lärande och inkluderas som lärandeinstitution. En betoning på barns tidiga lärande och kunskapsutveckling är framträdande, och de tidigare framhävda målsättningarna med omsorg och lek tonas ner till förmån för lärande och prestation. Allt fler ”lära själv” och ”lära tidigt” böcker, dataspel etc. finner sina konsumenter. Föräldrar dras in i lärandeprocessen på ett inte tidigare skådat slag. Det senaste decenniet har också inneburit en markant nyorientering i förhållande till familjen, till föräldrarna. Från att under egentligen hela utbyggnaden av förskolan ha lyft fram värdet av institutionen och av professionen (och samarbetet med föräldrarna) så betonas nu allt mer föräldrarnas delaktighet, engagemang och inflytande (Tallberg Broman, 2009; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Detta inspireras framför allt av två skäl. Det första gäller måluppfyllelse och effektivitet. Aktivt deltagande från föräldrarna är relaterat till bättre måluppfyllelse och en mer framgångsrik förskola och skola. Det andra knyter an till behovet av samhällelig sammanhållning. I ett samhälle i stora förändringar krävs omfattande insatser för ökad inkludering av samhällsmedborgarna. Föräldrarnas delaktighet i förskola och skola och i sina barns och ungdomars vardagsliv utgör här ett angeläget och poängterat mål.

Förskolan har kompletterat hemmen och familjens möjligheter för att tillsammans skapa så goda uppväxtvillkor för barnen som möjligt. Förskolan har haft en utjämnande och även kompensatorisk uppgift i förhållande till barn med sämre utgångspunkter. Den svenska förskolan har skiljt sig från många andra europeiska länder då omsorg och utbildning är integrerad och omfattar barnen från ettårsålder fram till skolstarten (begreppet *educare*). En förskola för alla har varit en genomgående målsättning, vilket tydligt skiljer den svenska förskolan från den i Europa mer vanliga uppdelningen av såväl barn, efter sociala och ekonomiska förutsättningar, som funktion, d.v.s. omsorg för sig och lärande/utbildning för sig (Scheiwe & Willekens, 2009). Med få undantag görs en åtskillnad i övriga europeiska länder mellan omsorg om yngre barn (-3 år) och förskola för äldre barn (ansvarigt departement, tidsomfattning per dag, innehåll, personalkvalifikationer etc.) (Knijn, Jönsson & Klammer, 2005; Letablier & Jönsson, 2005). Begreppet *educare*, som karakteriserat svensk förskola, förändras även i styrdokument mot *education*, även bland de yngsta barnen (Skolverket, 2004; 2008, 2009a). Satsningar på förskolenivå anses av EU-kommissionen vara det mest verkningsfulla sättet att öka likvärdigheten och effektiviteten i utbildningssystemet (Lärarnas tidning, 2006).

Utbyggnaden under 1900-talets tre sista decennier gör förskolan till en del av den normala barndomen. Institutionerna tillskrivs fortfarande upplysningsprojektets normativa ambitioner, att arbeta för ett bättre samhälle genom pedagogik och uppfostran. Värdegrunden uttrycker målsättningar som lika värde, likabehandling, jämställdhet, inflytande, integration och under de allra senaste åren, hållbar utveckling. Till dessa ambitioner kopplas rådgivning och att föra mot ”det rätta”. Detta kan också problematiseras som utövande av disciplinär makt i Foucaults terminologi (Foucault, 1975, 1993). Denna form av normalisering återfinns vardagligen, som en inskriven del i olika samhällsinstitutioner, som förskola och skola (Lutz, 2008). Den förtydligas i styrningsdokument och exempelvis i olika värdegrundsprojekt, i ”kontrakt” mellan hem och förskola/skola och i individuella åtgärdsprogram etc. Denna del av förskolans och skolans verksamhet har visat en oroande expansionsgrad av ovanligt omfattande art (Skolverket 2008, Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008).

Avslutningsvis vill jag återknyta till de två motton som uttrycktes i Norrköpingsutställningen 1939. Ja nog är de infriade, även om språkbruket förändras. Visionerna har funnit institutionaliserade former. Barnens ”livsduglighet” (se inledningen) stimuleras och skyddas, men kontrolleras också i en allt ökande omfattning. Samhällets ansvar för de yngsta barnens tillsyn, fostran och utbildning är numera mycket omfattande och förhållandet mellan mamma-pappa-barn-institution har förändrats på ett grundläggande sätt. Barnens ställning är radikalt förändrad. Vi understryker barns kompetens, aktörskap och efterfrågar barns perspektiv. Barnet är både samhällsmedborgare och en framtida worker citizen. Men, vi har inte bara en ansvarsomfördelning mellan familj och samhälle. Vi har fått en ansvarsomfördelning mellan föräldrar - professionella barn, så att barnet åläggs allt mer ansvarstagande. Det kompetenta och delaktiga barnet lyfts fram i den pedagogiska litteraturen och i styrdokument (ex Sommer, 2005; LpFö 98). Detta barn tilldelas allt större ”agency” och ansvar för det egna lärandet, beteendet och besluten i vardagen (Eilard, 2008, Kolfjord, 2009; Löf, 2009; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Här finns anledning till nya frågor. Hur egenansvariga kan barn vara? De tidiga pionjärerna inom filantropi och politik drev visioner om att ”lägga tillräta”, ordna, normalisera, förbättra. Samtidens osäkerhet skapar otydlighet. I alla avseenden lyfts barnets eget ansvar och barnet som drivkraft (Skolverket 2009a). Det leder till en avslutande fråga för denna artikel, som började med den tydliggjorda ambitionen i början av 1900-talet om ett ökat samhälleligt ansvar för barnen, för deras bästa. 1900-och början av 2000-talet redovisar ett förverkligande av denna ambition, och en tendens till dess omdefinition. Något tillspetsat kan då frågan ställas: Har samhällets ansvar returnerats tillbaka, inte till familjen och föräldrarna, utan till det individualiserade barnet/den unge självt?

Referenser

- Eilard, A. (2008). *Svensk, modern och jämställd. Om barn, familj och skola i grundskolans läseböcker*. (Malmö Studies in educational sciences). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Engdahl, I. (1990). (red). *Barnen Saken Kallet*. Stockholm: Sveriges Förskollärares Riksförening.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970. Stockholm: Symposion.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, 41.
- Klasson, M. & Rudbeck, M. (1982). *Fröbelinstitutets bibliotek 1909-1949*. Publikation 33. Linköping: Linköpings Universitetsbibliotek.
- Kolfjord, I. (2009). *Alternativ konflikthantering - Hur kamratmedling kan påverka barns relationsskapande*. *EDUCARE*. 2. 119-136.
- Knijn, T., Jönsson, I. & Klammer, U. (2005). Care packages: The Organisation of Work and care by Working mothers. I: *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices* U. Gerhard; T. Knijn & A. Weckwer (Eds.). (pp. 97- 121). Cheltenham: Elgar.
- Letablier, M-T. & Jönsson, I. (2005). "Caring of children: The logics of Public Action". I: *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices*. U. Gerhard, T. Knijn & A. Weckwert (Red.), (s. 41-57). Cheltenham: Elgar.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Lutz, K. (2008). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning och administrativa processer*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lärarnas tidning. (2006). "Förskola nyckel till livslångt lärande" www.lararnastidning.se 2006-10-25
- Löf, C. (2009). *Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skola*. *EDUCARE*, 2. 101-118
- Mahon, R. (2004). Barnomsorg. Hur kommer framtidens "Sociala Europa" att se ut? I: *Framtiden i samtiden. Könsrelationer i förändring* C. Florin & C. Bergqvist (Red.), (ss. 140-171). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Michel, S. & Mahon, R. (2002). *Child care policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring*. London: Routledge.
- Moss, P. (2006). *Farewell to childcare*. National Institute Economic Review, No. 195, s.70-82.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa Förbundet.
- Myrdal, A. (1982). Förskolan segar sig fram. I: *Förskolan, 80-talets viktigaste skola*. A. Myrdal, B. Rosengren, O. Karlsson, L. Palme, L. Sundström, M. Hulth, (ss. 9-18). Stockholm: Tiden.
- Nauman, I. K. (2005). *Child care and feminism in West Germany and Sweden in the 1960s and the 1970s*. *Journal of European Social Policy* 15(1) 47-63.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- OECD. (2005). *Factbook. Economic, Environmental and Social Statistics*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb." *Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 257-278.

- Scheiwe, K. & Willekens, H. (2009). *Child care and pre-school development in Europe: institutional perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid, nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket, Rapport 239.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen*. Skolverket: Rapport 138.
- Skolverket. (2009a). *Redovisning av uppdrag om Förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009b). *Statistik om förskolan*. <http://www.skolverket.se>.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Betänkande avgivet av barnstugeutredningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppföstrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. *Studia psychologica et paedagogica. Series altera*, 99.
- Tallberg Broman, I. (2009) "No parent left behind": *Föräldrädeltagande för inkludering och effektivitet*. *Educare* 2009:2-3.221-240.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan*. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31–60.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*.13(2). 81-102.

Att lära sig välfärdsstatens normer

Thom Axelsson

I den svenska skolan har det under senare år blivit allt vanligare att eleverna får utvärdera sig själva. Denna utvärdering, som inte sällan sker med hjälp av föräldrar och lärare, mynnar ofta ut i mål som: ”att mungiporna ska vara uppe”, ”att inte ha en tråkig inställning”, ”att jobba på att bli en bättre kompis”, ”att vara trevlig mot alla” och ”att vara sig själv”. Denna, med Åsa Bartholdssons ord, vänliga maktutövning kan analyseras i termer av styrning (Bartholdsson 2008; se även Vallberg Roth 2009).

Hur de framtida medborgarna ska styras i önskvärd riktning är ett problem som de flesta samhälle har att ta ställning till. Över tid har denna styrning tagit olika former och präglats av olika rationaliteter. Under de senaste två hundra åren, i samband med demokratins framväxt, har samhällena i väst fått en liberal styrningsform. Det är en styrningsform som inte ska blandas ihop med liberalism som en politisk filosofi eller som en samhällstyp. Istället ska det ses som en formel för maktutövning, en styrningsrationalitet, där styrningen flyttar fokus från stat till samhälle. Ett annat sätt att uttrycka det är att gränsen mellan stat, ofta förknippat med tvång, och samhälle, ofta förknippat med frivillighet, har blev allt mer otydlig. Staten har blivit en institution inom samhället som likt andra institutioner kan användas som styrmedel (Nilsson 2008:131–134; Rose 1995a:41).

Demokratins genombrott beredde vägen för en rad olika sociala reformer, dessa var emellertid inte villkorlösa. Detta ställde samtidigt nya krav på medborgaren. Det var först under 1800- och 1900-talet som statens makt – via olika institutioner – blev grundmurad. I detta arbete var folkskolan liksom värnplikten en viktig kugge för att skapa enhet. Genom dessa fick folket – främst då samhällets oroshärdar: fattiga barn och unga män – en klar föreställning om sin nationella

tillhörighet. Utan detta hade det varit omöjligt att genomföra den typ av demokrati som skedde i början av 1900-talet (Liedman 2003:422). Den liberala styrningskonsten fungerade bäst i demokratisk tappning. Maktens spridning krävde en befolkning fostrad i ett demokratiskt tankesätt, inte minst behövdes det för att motivera de fattiga att tänka och handla långsiktigt och moraliskt (Cruikshank 1999:49).

I det här kapitlet diskuteras den liberala styrningsformen, i en svensk kontext under den tidigare halvan av 1900-talet. Diskussionen kommer att föras i relation till tre centrala områden: den tidiga välfärdsstaten, skolan och expertens ökade inflytande i formandet av den framtida medborgaren. Men först något mer om själva styrningsbegreppet.

Att styra – en ny rationalitet

Fyra saker utmärker, enligt Nikolas Rose, liberalismen som styrningsrationalitet. För det första introducerade liberalismen ett nytt förhållande mellan politisk styrning och kunskap. Kunskap producerade sanningar om det som skulle styras. Liberalismen var, för det andra, beroende av en hitintills okänd bestämning av subjektet för maktutövandet som aktiv i den egna styrningen. Liberalismen blev därmed, enligt Rose, beroende av olika redskap som utbildning, familjen, sinnessjukhuset och så vidare. Det var institutioner som kunde skapa individer som styrde sig själva. Eller som Mats Börjesson uttrycker det:

Medborgarna måste göras medvetna om sina plikter och det helst utan tillhjälp av repression. Utbildningssystemet har haft en central roll när det gäller att göra befolkningen medveten om dess plikter som sociala och politiska subjekt. Människoexperter av skilda slag som länkats till detta system har haft uppgiften att visa på rätt sätt att bete sig och tänka. De sociala normerna skall, idealt sett, transformeras till personliga önsningar och viljeinriktningar. (Börjesson 2003:110)

Som citatet ovan visar var liberal politisk styrning, för det tredje, knutet till expertisens auktoritet. Rose hävdar att det framförallt var med hjälp av oberoende reformatorer som en mängd motsättningar och besvärligheter kunde omkodas till sociala problem som ansågs kunna få konsekvenser för nationens välbestånd. Till sist, som fjärde punkt, introducerade liberalismen ett kontinuerligt ifrågasättande av själva maktutövandet. Detta ledde till, vad som skulle kunna kallas, det liberala dilemmat, rädslan för att inte styra tillräckligt kontra att styra för mycket (Rose 1995a:46–51)

Sammantaget innebar den liberala styrningsrationaliteten inte mindre styrning än tidigare, bara att den tog sig andra former genom att den sökte förena styrning och frihet (Nilsson 2008:133). Detta blev tydligt i den balansakt – mellan omsorg och kontroll – som präglade den svenska välfärdsstatens uppbyggnad, en balansakt som hade sin föregångare i filantropin. I nästa avsnitt beskrivs hur välfärdsstaten allt mer kom att ta över det sociala arbetet från filantropin.

Från filantropi till välfärdsstat

Den tidiga filantropin hade två särskilda tekniker för styrning i relation till familjen, i synnerhet barnen, under 1800-talet. ”Moralisering” och ”normalisering” är, enligt Jacques Donzelot, begrepp som fångar innebörden i dessa tekniker. Den moraliserande sidan av filantropin hade med ekonomiskt eller materiellt bistånd att göra. För att få ekonomiskt bistånd var det viktigt för den fattiga familjen att kunna visa att fattigdomen berodde på orsaker som låg bortom deras kontroll. Den normaliserande sidan syftade på olika försök att sprida önskvärda normer för hur människor skulle leva. I det arbetet spelade skolan tillsammans med kyrkan en helt avgörande roll (Donzelot 1997; Par-ton 1999).

Mot slutet av 1800-talet uppstod dessutom, enligt Donzelot, en tredje filantropisk pol där moralisering och normalisering började samverka i relation till barn och barndom. Stöd till de behövande barnen och repression i förhållande till de farliga barnen blev en och samma måltav-

la för dessa krafter. Detta mynnade till slut ut i ”den sociala sektorn”. En ny serie av yrken kunde därigenom uppstå och kom att samlas under ett och samma banér: ”socialt arbete”. Dessa yrken har sedan dess expanderat kraftigt och omstrukturerat relationen mellan stat, familj och diverse experter. Om föräldrarna inte fullföljde sina nya uppdrag på ett tillfredsställande sätt kunde staten ersätta dem med barnuppfostrare eller utbildare som kunde erbjuda bättre garantier för en god uppväxt. Över huvud taget skedde det en förskjutning i ansvaret av barn och ungdomar från familjen till olika instanser i samhället under början av 1900-talet (Donzelot 1997; Sandin & Halldén 2003; Tallberg Broman 2009).

Det sociala kom med tiden att utvecklas som en hybridform mellan den privata och offentliga sfären och producerade nya relationer mellan lagen, administrationen, medicinen, familjen och skolan. Barndomen började i denna process ses som en särskild period där grunden till dåliga vanor, som i värsta fall kunde vara hela livet, grundlades. Det var framför allt experterna som med nya kunskaper skapade nya sätt att tänka om barn och barndom (Rose 1999). Experten var den förmedlande länken mellan organisationer och statsmakten. Det var via barnen som det goda samhället skulle nås (Sandin 2003:231; Beronius 1994:115).

Staten gavs en ny roll i relation till välfärden under början av 1900-talet. Två aspekter brukar anföras för att precisera vad välfärdsstaten var för något. Dels att samhällets alla medborgare var tillförsäkrade vissa grundläggande rättigheter och social trygghet, dels att det var staten som ytterst stod som garant för denna trygghet. Välfärdsstaten innebar att staten i allt högre grad tog över socialpolitiken. Inom filantropin hade det funnits en pedagogisk tanke i hjälpverksamheten, den skulle vara fostrande och förändra människor. Filantropins dubbla ansikten – omsorg och kontroll – fick en fortsättning i välfärdsstaten. Det nya med den statliga fattigvården var att den skulle verka förebyggande, vara rättighetsbaserad och lika för alla (Qvarsell 1993:224–225, 234; 1995:23, 37). I allt väsentligt var det kring skolbarnen som den tidiga välfärdsstatens omsorger kretsade. Vilken typ av omsorger som skulle riktas mot barnen avgjordes inte sällan av olika experter.

Från svartrock till vitrock

I det moderna samhället var det nya professioner som fick inflytande över människors liv. En vanlig beskrivning är att läkaren, när denne mot slutet av 1800-talet fick sin status, allt mer kom att ersätta prästen som en auktoritet (Qvarsell 1995:33). Det var läkaren som stod som symbol för det moderna. Men det som är intressant i det här sammanhanget är att läkaren inte stannade vid det medicinska området, läkaren tog också på sig en annan gammal roll: den som social observatör (Beronius 1994:140). Läkaryrket kan betraktas som ett idealtypiskt exempel på en av de professioner som växte fram med starka kopplingar till välfärdsstaten. Enligt Roddy Nilsson utmärks en profession av en:

...formaliserad utbildning, monopolisering av kunskapen på området och av hur området definieras, tydliga hierarkiska strukturer samt hög grad av autonomi i förhållande till andra grupper och samhället som helhet. Särskilt den formaliserade utbildningen framstår som central för att förstå hur diskurser förs vidare och reproduceras. Läkaryrket uppfyller i stort sett dessa krav och framställs ofta som det tydligaste exemplet på en profession. (Nilsson 2008:55)

Vilken makt och status en profession får beror på i vilken utsträckning de lyckas med sin professionalisering. En yrkesgrupp som, vid sidan av läkarna, blivit allt viktigare under 1900-talet är psykologerna. Nikolas Rose beskriver psykologins utveckling som något som har gått från det sektliknande till en stor kyrkliknande struktur (Rose 1995c:6). Det finns flera skäl till denna framgång. Genom att låna metoder från naturvetenskapen framstod den tidiga psykologin som neutral och objektiv. Och med hjälp av metaforer och analogier från medicinarnas och ingenjörernas språkbruk kunde psykologin tala i termer som var lätta att begripa. Intelligenstestet blev, för att nämna ett exempel, en ”termometer”, och tolkning av resultatet från testen blev en ”diagnos”, och den anvisade utbildningsvägen blev en ”behandling”. Psykologin

skapade ett eget expertområde med speciella kunskaper och tekniker (Brown 1992:46–48; se även Lutz 2009:177–178).

Gemensamt för olika expertgrupper är att de hämtar stöd i den byråkratiska strukturen (Nilsson 2008:94). Mellan olika yrkesgrupper uppstår också samarbeten av olika slag som för med sig att de befäster sin ställning; under senare år har denna sammankoppling av olika vetenskaper blivit tydligare. Ett exempel på dessa hybrider går att se i det rättsliga systemet när det hanterar minderåriga brottslingar. Där sammankopplas, förutom polis och domare, läkare, psykiatriker, psykologer, socialsekreterare, barnvårdsmän och kuratorer. Det säregna för dessa yrkesgrupper är inte personerna i sig, utan den exklusiva kunskap de förfogar över (Beronius 1994:127–128; Börjesson 2003:144–147).

Det är inte helt enkelt att upprätthålla en skillnad mellan begreppen professionell och expert, men om någon distinktion ändå ska göras kan man grovt säga att den professionelle står för en allmän kunskap medan experten står för en mer specifik. Expertens lutar sig på olika teknologier och tekniker som de i allt väsentligt själva skapar och förvaltar. De producerar ny kunskap som framstår som sann, neutral och objektiv. Det är kunskap som ger inflytande och kan användas i styrningssyfte (Nilsson 2008:133). I den liberala formen av styrning intar således experten en särställning, denne ger ramar för hur individen kan och bör förstå sig själv och sin omgivning. Under välfärdsstatens uppbyggnad ställdes nya krav på medborgarna, dessa behövde fostras och ledas, i denna process var experten central. En omistlig area för experten var skolan, där hade denne omfattande material att rikta sina professionella kunskaper mot.

Från familjen till skolan – att styra sig själv

Nya pedagogiska strömningar gjorde sig gällande kring sekelskiftet 1900. Inte sällan var det den engelske filosofen Herbert Spencer som dessa idéer fotade på. Spencer skrev en mycket uppmärksam bok om utbildning där han betonade vikten av en fostran som ledde fram

till individens eget ansvar och styrning. Av de yngre barnen kunde man inte vänta sig mycket menade Spencer, men de unga borde uppmärksammas, särskilt under de så kallade övergångarna:

Alla öfvergångar äro farliga, och den farligaste är öfvergånegen från familjekretsens tvång till världens frihet. Deraf den vikt, som ligger på att fullfölja den plan vi förorda, hvilken – genom att odla gossens förmåga till sjelfbeerskning, genom att ständigt utvidga det område, inom hvilka han kan öfa denna sjelfbeherskning, och genom att sålunda steg för steg bringa honom till sjelfstyrelse utan bistånd – utplånar den vanliga, plötsliga och farliga öfvergången från en genom yttre medel styrd yngling till en af inre sjelfstyrelse ledd man. Låt din familjestyrelseshistoria utgöra en bild i smått af vår politiska styrelse: (Spencer 1890:172–173)

Det var först runt sekelskiftet 1900 som alla barn kom till skolan i Sverige. Mycket kom att handla om den medborgerliga bildningen, vilken skulle grundlägga den framtida moralen och arbetsetiken. I det demokratiska samhället sågs det som centralt att medborgarna kunde styra sig själva. En som tidigt påpekade detta förhållande var dåvarande ecklesiastikminister, Fridtjuv Berg. Han förespråkade en för alla samhällsklasser gemensam bottenskola och förklarade hur viktigt det var att medborgarna fick rätt insikter. Och i linje med detta framhöll Berg värdet av att varje individ skulle kunna styra sig själv:

Som var och en vet, har vårt samhälle steg för steg demokratiserats. Den gamla skarpa skiljelinjen mellan styrande och styrda har alltmer utplånats. Allt större del av nationen har dragits inom kretsen av de i bestämmandemakten delaktiga. I en snar framtid skall det icke finnas någon normal människa, som ej på en gång styrd och i viss mån sjelf styrande. Men medborgerlig maktutövning kräver medborgerlig insikt. Har man satt ett verktyg i en persons hand, måste man också lära honom förstå och bruka det. I samma mån samhället demokratiseras, har där-

för kravet blivit allt starkare, att man måste låta de blivande medborgarna erhålla medborgerlig bildning. (Berg 1914:247)

Barnen befann sig, enligt Berg, i en normal utveckling från det lägre till det högre. I denna utveckling var det fostran som skulle föra barnet till egen insikt. Berg menade att utvecklingen kännetecknades av ett undervisnings- och uppfostringsarbetet ”som gick från det *utvärtes* till det *invärtes*, allt mer sökt nå fram till *barnet självt*, dess eget liv, dess egen verksamhet.” (Berg 1914:241) Bildning var således central, inte minst för att förmå individen att begripa sitt eget bästa.

Under början av 1900-talet riktades den vetenskapliga blicken mot barn och barndom. Barnets utveckling och beteende skulle kartläggas – det normala skulle fastställas. När det uppstod för stora avvikelser från normerna och det normala kunde välfärdsstaten och dess experter ta över föräldraansvaret. Det gällde barn som av olika skäl betraktades som problematiska: föräldralösa, vanartiga, försummade, eller barn som ansågs så lågt begåvade att de borde placeras på anstalt (Rose 1995b:185; Axelsson 2007:45–46). En viktig instans i detta bedömande och sorterande arbete var läkaren.

Vid Stockholms folkskolor genomförde exempelvis läkaren Alfchild Tamm flera olika undersökningar av barnen. Men förutom att hon undersökte barnens psykiska och fysiska hälsa, var det inte ovanligt med sociala observationer där hela barnets omgivning utvärderades. Ett exempel var Anders. Tamm skrev i sina anteckningar:

En farbror sinnessjuk; har stammat. En annan hypokondrisk; har afhändt sig lifvet. Modern nervös. Morfar drinkare, musikalisk. En bror stammar; en annan nu 4 år, talar icke. Anders syntes utveckla sig normalt till 2 års ålder. Blef då skygg och blyg och trög. Har hört dåligt, särskilt på senare tid. Äfen bröderna höra dåligt.

Kroppsundersökning: lång och gänglig. Litet hufud. [...] Hör-sel mycket nedsatt. Hör ett starkt pickande ljud först tätt intill

örat. Talet uppfattas endast om man talar högt intill örat. Lokaliserar ljud dåligt. Undersökningen enligt Binet Simon visar 4 års efterblifvenhet. Lärarinnan anser gossen i förståndsutveckling medelmåttig.

I detta fall är tydligen nedsättningen af hörseln af den största betydelse. Troligen skulle intelligensutvecklingen kunna befordras mycket genom att gossen lärde afläsa på munnen. Hörselrubningen är icke af den art, att mycket hoppas om förbättring finnes: dock borde ett försök att uppöfva densamma genom metodiska övningar bara. (Tamm 1913)

Tamms genomgång följde sitt speciella schema och resulterade i mer eller mindre omfattande beskrivningar av barnet och dennes omgivning. Det var beskrivningar som kunde vara oerhört detaljerade och sträcka sig långt bortom tid och rum. Vid vissa fall rekommenderade Tamm att barnet togs omhand och skildes från hemmet. Ett illustrativt exempel var Karin 13 år.

Far och morfar alkoholister. Mor vensterhänt. Hade under graviditeten svåra bekymmer och måste mycket anstränga sig. Flickan uppfödd övervägande med flaska. Hem i allra högsta grad slarfigt. Flickan kommer mycket oregelbundet till skolan. [...] Enligt Binet-Simons står hon på en 6-åringens standpunkt. Hör till de sämsta i klassen. Kan ej läsa eller skrifa. Något bättre i räkning. Hon kan tydligen föga tillgodogöra sig undervisningen. Passar i skolan för sinnesslöa. Särskilt som hemförhållandena är under all kritik. (Tamm 1913)

Över huvud taget var det enligt Tamm önskvärt om: "...materialet kunde skiktas bättre och de sämsta afskiljas" och hon beklagade att föräldrarna, särskilt mödrarna, inte ville lämna iväg sina undermåliga barn till skola för sinnesslöa (Tamm 1915). Tamms sätt att uttrycka sig om eleverna som "material" kan sägas vara symptomatiskt för dåtidens experter. Detta förtingligande av individer gjorde det lättare att

prata om skolans sorteringsarbete som ett vetenskapligt abstrakt problem som bara skulle lösas på bästa rationella sätt.

För Sveriges del var den första halvan av 1900-talet i många avseende en experimentell och prövande tid där det hände mycket i den lokala skolans praktik. I denna process var flera av skolans lokala administratörer viktiga, en särställning intog folkskoleinspektörerna och av dessa fanns det två slag: statliga och kommunala. Dessa hade ett stort inflytande över skolans organisation och innehåll. Inspektörerna var visserligen statens förlängda arm ut i verksamheten, men de hade stora möjligheter att själva pröva pedagogiska och organisatoriska idéer efter eget huvud. Inte sällan var det folkskoleinspektörerna som var drivande i skolans sorteringsarbete (Axelsson 2007:37, 127–130).

Ytterligare en profession som blev viktig inom ramen för folkskolan under 1940-talet var kuratorn. Denna hade till uppgift att hjälpa de mindre begåvade eleverna som gått i så kallad hjälpklass till passande yrken. Kuratorn skulle leta upp anställningar som på sikt kunde göra hjälpklass eleverna självförsörjande. Hjälpskolan fick, som en skribent uttryckte det, många gånger ersätta hemmet. Kuratorns uppgifter begränsades följaktligen inte bara till skolan och skoltiden, utan sträckte sig betydligt längre (Axelsson 2007:183–184; 2008:8). Ett sätt att få önskvärda medborgare var alltså att fostra och leda eleverna i skolan, men skolan hade en större uppgift än så: den skulle också fostra familjerna, vilket kommer att exemplifieras i nästa avsnitt.

Att fostra familjerna

Det går att se exempel på strävan att fostra familjerna via barnen, i statliga utredningar redan under 1920-talet. I ett par av dessa utredningar diskuterades lösdriveri, ofta var det de så kallade tattarna man syftade på. Ett förslag som restes i en utredning var att tattarnas barn skulle omhändertas och placeras på särskilda hem (SOU 1923:345–346). Inrättandet av dessa ”skyddshem” lyftes fram som en lämplig lösning för att ”civilisera tattarbarnen”. Att uppmärksamheten i så hög grad riktades mot barnen förklarades i utredningen med att dessa upp-

fostringsåtgärder hade betydligt större utsikter att krönas med framgång än tvångsåtgärder mot vuxna (SOU 1926:98–99). Det är oklart hur vanligt det var med omhändertagande i praktiken. Men oavsett vilket – hotet om omhändertagande var användbart när samhällets normer skulle inpräntas i föräldrarna.

Att familjen kunde och borde fostras via barnen var också något som Gunnar och Alva Myrdal, välkända svenska socialdemokratiska reformpolitiker, påpekade i mitten av 1930-talet. De skrev att:

Bland annat måste skolan utnyttjas som propagandamedel: detta ej blott för att skapa mer kunniga och ansvarsmedvetna föräldrar i nästa generation, vilket är viktigt nog, utan även för att omedelbart låta barnen uppfostra sina egna föräldrar, en metod som faktiskt ofta visat sig rätt effektiv. (Myrdal & Myrdal 1935:266–267)

Mot bakgrund av samhällets förändringar menade makarna Myrdal att uppfostringssituationen i det moderna hemmet i det närmaste var patologisk. De hävdade att det inte var rimligt att en vuxen människa själv var hemma och ägnade sig åt att fostra ett eller två barn. Det krävdes mer rationella och ändamålsenliga uppfostringsmiljöer (Myrdal & Myrdal 1935:360). Bland annat menade de att man naturligtvis skulle ha tränat folk till barnens skötsel. Kvinnor med särskild håg och fallenhet för barn borde i samhällets intresse utbildas och sedan användas för att se efter 8-10 barn. Att dessa experter ägande sig åt barnen hade enligt makarna Myrdal fler fördelar:

Man kunde dessutom hålla barnen under uppsikt av läkare och psykologer. Reformen skulle genomgående betyda dilettantismens ersättande med expertis och det på ett område, som mer än något annat är grundläggande för folkets liv och lycka. Den skulle vidare skapa en möjlighet att utjämna tillvaron för de många barn, som lida under särskilda missförhållanden i hemmen, och för dem som i hemmen äro utsatta för skadliga infly-

telser av en eller annan art, t. ex. moderns ”nervositet”. (Myrdal & Myrdal 1935:361–362)

Det var det allmänna som, enligt makarna Myrdal, skulle ta ett större ansvar för barnen. Och skolan skulle vara den kraft som fostrade varje ny generation att ta sin plats i ett samhälle som var i ständig förändring (Myrdal & Myrdal 1935:301). Alva Myrdal återkom i ämnet flera gånger. Och i tidskriften *Idun* betonade hon hur viktigt det var att också föräldrarna fostrade sig (Myrdal 1936:27). Alva menade att föreställningen om människan som förändringsbar och uppfostringsbar stärkts allt mer. Men eftersom inte alla föräldrarna var lämpade var det framförallt den professionelle som skulle stå för fostran (Myrdal 1944:122).

Ett syfte med skolan, och med tiden förskolan, var att frigöra individen från familjen. Nyckeln var att få alla barnen till skolan, vilket fortfarande under 1940-talet var svårt. Det fanns flera sätt att locka till skolan när skolplikten skulle realiseras. En del barn fick fattigunderstöd i form av fria böcker, tandvård, kläder och mat med mera. Det infördes också stipendier och barnbidrag för att underlätta för fattiga familjer att låta sina barn läsa vidare (Axelsson 2007:163, 169; Tallberg Broman 2009:209).

Det var inte alltid som föräldrarna och experterna drog jämt i skolan, det gällde exempelvis när eleverna skulle sorteras i klasser efter begåvning. Psykologer, skolinspektörer och läkare ställde sig som regel positiva till differentiering efter begåvning, medan lärarna intog en mer ambivalent hållning. En del lärare var motståndare till differentiering som sådan, andra ville inte stöta sig med ovilliga föräldrar. Som ett led i att möta detta missnöje utvecklades olika tekniker, ett exempel var intelligenstesten. Övningslärare Herman Siegvald, sedermera professor i psykologi och pedagogik, menade mot slutet av 1920-talet att barnens föräldrar var benägna att söka orsaker till barnens misslyckande någon annanstans än hos barnen själva, till exempel hos läraren. Att i detta sammanhang kunna åberopa ett intelligenstest var, menade han, ett sätt att komma från misstron mot lärarna. Detta som

en ”följd av den respekt för siffror, som kännetecknar de flesta människor, resignera föräldrarna då lättare inför sina barns öde.” (Siegvald 1928:108–110). I samma andetag varande han för att dilettanter skulle utföra intelligensmätningar, det måste göras av fackpsykologer med pedagogisk erfarenhet (Siegvald 1928:76).

Det var alltså inte vem som helst som ansågs kunna använda intelligensmätningen, för detta krävdes en specifik kunskap och förtrogenhet. I de större städerna var det ofta en läkare eller en skolinspektör eller en särskilt utbildad lärare som skötte testningen, på landsbygden förkom det resande testare. Syftet var att tämligen handfast styra eleverna till rätt utbildningsvägar.

Avslutande diskussion

I den här texten har jag diskuterat det intima samband som den liberala styrningen har till välfärdsstaten, experten och skolan. Det var skolan som skulle omsätta välfärdsstatens normer och ideal i praktiken. Till sin hjälp hade den en rad olika experter och institutioner, vilka producerade kunskap om det som skulle styras. Det gällde särskilt i samband med de barn och familjer som ansågs problematiska. Barnen skulle uppfostras av experter och samtidigt föra med sig goda normer till familjen. Under den första halvan av 1900-talet präglades relationen mellan, å ena sidan, eleven och familjen och, å den andra sidan, experten och skolan av ett paternalt förhållningssätt. Experten anlade ofta en demonstrerande och förevisande ton (jfr Börjesson 2003:106–107).

Under uppbyggnaden av den tidiga välfärdsstaten betraktades inte människors ondska som det stora problemet, snarare var problemet att de var obildade. Detta kunde man dock åtgärda genom upplysning och att ge dem rätt kunskap. Folket liknades vid barn och experten skulle vara den fostrande föräldern som upplyste om tingens ordning. Det förde med sig att det inte krävdes någon moralisk legitimitet för att genomföra reformer, vad som behövdes var legitimitet genom rationalitet och nytta (Axelsson 2007:228; jfr Sigurdson 2000:30, 146–147).

Ett illustrativt exempel på den liberala styrningskonsten var skolans arbete med att få dit alla barn: å ena sidan locka med förmåner, å andra sidan hota med påföljder. På sikt var målet att individen skulle styra sig själv i enlighet med samhällets normer och önskningsar, detta är något som har accentuerats under de senaste decennierna.

Också i dag är en av skolans viktigaste uppgifter att förmå alla framtida medborgare att omfattas av en gemensam värdegrund. Detta motiveras dock av andra logiker; betoningen ligger inte längre på rationalitet och nytta, utan empati och känslor. Experten har en fortsatt central roll, men lider av dåligt självförtroende. Tonen gentemot barn och föräldrar har ändrats och relationen präglas av konsensustänkande. Det är viktigt att såväl barn som föräldrar förstår vad som är problemet och att de själva vill vara med och åtgärda detta. I vad som kan kallas den senmoderna barndomen, där till exempel barns rättigheter och kompetenser gärna lyfts fram, ska barnen själva vara med och utforma sin skolgång och skolmiljö, något som ställer stora krav på barnen. När barnen tillskrivs ett allt större eget ansvar blir också expertens roll annorlunda. Experten övar fortfarande makt över barnet i kraft av kunskap, men det är en kunskap som allt mer kommit att handla om barnets inre. Det är en strategi som närmast kan beskrivas som en terapeutisk aktivitet som appellerar till känslor och empati. Det handlar mindre om att styra mot deras vilja, utan om att göra dem allierade i det önskvärda. Det förutsätter att: ”både de som styr och de som ska styras delar kunskap om hur det önskvärda kommer till uttryck och om hur spelreglerna ser ut.” (Bartholdsson 2008: citat 139, 150).

Ett exempel på detta är skolans arbete med den gemensamma värdegrunden. Skolan ska forma en gemensam grund, vilket innefattar en strävan efter att frigöra eleverna från en given gemenskap. Det kan innebära en frikoppling från familjen, religion och/eller kulturen. I idealfallet genomgår eleven en frigörelse från det gamla, formeras och infogas i det nya. Detta projekt – att fostra den fria individen – är som visats ovan inget nytt och gäller alla som avviker i relation till samhällets normalnormer. Men diskussionen om fostran – som under första halvan av 1900-talet kretsade kring arbetarklassens barn – har under

de senaste decennierna i allt väsentligt kretsat kring elever med utländsk bakgrund. Ann Runfors (2003; 2006) menar att lärarna ofta så starkt förknippar sig med uppdraget att de på ett nästan folkhemskt maner strävar efter att lägga livet till rätta åt eleverna. Det är motsägelsefullt att individen i namn av modernitetens ska lära sig valfrihet och vara kritisk, samtidigt som det finns en så påtaglig ängslan för att denne inte ska förstå sitt eget bästa och välja fel.

Referenser

- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola begåvning och styrning 1910-1950*. Linköping.
- Axelsson, T. (2008). "Att vilja och välja rätt – att konstruera produktiva medborgare". *Locus* nr 1, 4–19.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Berg, F. (1914). "Uppfostran till självstyre", *Social Tidskrift*, nr 6, 241–259.
- Beronius, M. (1994). *Bidrag till de socila undersökningarnas historia: - eller till den vetenskapligjorda moralens genealogi*. Stockholm/Ste-hag: Brutus Östlings bokförlag AB.
- Brown, J. (1992). *The Definition of a Profession: The Authority of Metaphor in the History of Intelligence Testing 1890–1930*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Börjesson, M. (2003). *I probelmbarnens tid: Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons.
- Chruikshank, B. (1999). *The will to Empower: Democratic Citizens and other Subjects*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Donzelot, J. (1997). *The Policing of Families*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Liedman, S-E. (2003). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idehistoria*. Stockholm: Albert Bonnier Förlag.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern – Styrning och administartiva processer*. Malmö högskola.
- Myrdal, A. (1936). "Vi föräldrar måste fostra oss". Idun.
- Myrdal, A. (1944). *Folk och familj*. Stockholm: Koopertiva förbundets bokförlag.
- Myrdal & Myrdal. (1935). *Kris i befolkningfrågan, (Folkupplagan)*. Stockholm: Albert Bonnier förlag.

- Nilsson, R. (2008). *Foucault – en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Parton, N. (1999). "Reconfiguration Child Welfare Practices: Risk, Advanced, Liberalism and the Government of freedom". I: Chambon (red.) *Reading Foucault for Social Work*. New York: Columbia University Press, 101–130.
- Qvarsell, R. (1993). "*Välgörenhet, filantropi, frivilligt socialt arbete*", *Frivilligt socialt arbete*. SOU 1993:82, 217–237.
- Qvarsell, R. (1995). "Mellan familj, arbetsgivare och stat: En idehistorisk essä om det sociala ansvarets organisering under två århundraden". I: Erik Amnå (red.), *Medmänsklighet att hyra: Åtta forskare om ideell verksamhet*. Örebro: Libris, 19–46.
- Rose, N. (1995a). "Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen". I: Hultqvist & Petersson (Red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS förlag, 39–59.
- Rose, N. (1995b). "Psykologins blick". I: Hultqvist & Petersson (red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS förlag, 173–195.
- Rose, N. (1995c). "*Power in Therapy: Techne and Ethos*", <http://www.academyanalyticarts.org/rose2.htm>
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, second edition. London: Free Association Press.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrare formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Runfors, A. (2006). "*Fostran till frihet? Värdeladdade versioner, positionerande praktiker och diskriminerande ordningar*". SOU 2006:40.
- Sandin, B. (2003). "Barndomens omvandling - från särart till likart". I: *Barnets bästa: En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisation*. Sandin, B. & Halldén, G. (Red.). Stockholm: Symposion.

- Sandin, B. & Halldén, G. (Red.). (2003). ”Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom”. I: *Barnets bästa: En antologi om barndomnes innebörder och välfärdens organisation*. Stockholm: Symposion.
- Siegvald, H. (1928). *Om intelligensundersökningar och deras pedagogiska betydelse*. Stockholm: Svenska tryckeriaktiebolaget.
- Sigurdson, O. (2000). *Den lyckliga filosofin: Etik och politik hos Hägerström, Tingsten, makarna Myrdal och Hedenius*. Stockholm: Brutus Öslings Bokförlag Symposion.
- SOU 1923:2 *Förslag till lag om lösdrivares behandling m fl författningar*. Angivna av utsedda kommitterade: Del V. av Fattigvårdslagstiftningenskommitens betänkande.
- SOU 1926:9 *Betänkandemed förslag till lag om behandling av vissa arbetsovilliga och samhällsvådliga m fl. Författningar*. Angivet den 30 juni 1926 av Ragnar von Koch.
- Spencer, H. (1890). *Uppfostran i intellektuellt, moraliskt och fysiskt avseende*. Stockholm.
- Tallberg Broman, I. (2009). “Från föräldrars ensamrätt till föräldrars delaktighet. Om förskolan som aktör för förändrade relationer mellan familj och samhälle”. I: Markström, Simonsson, Söderlind och Änggård (Red.) *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlssons, 207–222.
- Tamm, A. (1913) *Skolhygieniska undersökningar FIVE:1*. Stockholms stadsarkiv.
- Tamm, A. (1915) *Skolhygieniska undersökningar FIVE:1*. Stockholms stadsarkiv.
- Vallberg Roth, A-C. (2009). ”Styrning genom bedömning av barn” *Educare* nr 2-3, 195–220.

”Hemmets läroplan” – ett exempel på föräldrafostran

Caroline Ljungberg

Skolprestationer kopplas ofta samman med social bakgrund. Elever från hem där föräldrarna, dels kategoriseras som låginkomsttagare och dels som lågutbildade, har generellt sett lägre betyg än elever från mer utpräglade medelklasshem (Klapp Lekholm, 2008). I samband med att skolors elevsammansättning förändrats och att en större del av eleverna räknas som ”invandrarelever” eller som ”elever med migrantbakgrund” har även föräldrarnas etniska ursprung definierats som en förklaringsfaktor till varför elever går ut med ofullständiga betyg från det nionde skolåret eller allmänt inte anses fungera tillfredställande i en skolkontext (se även Persson & Tallberg Broman, 2002).

Detta antagande kom jag i kontakt med då jag i början och mitten av 00-talet intervjuade rektorer i Malmö. Under dessa intervjuer som handlade om rektorernas yrkesvardag återkom informanterna flera gånger till relationer med elevernas föräldrar, vilket fick mig intresserad av hur dessa relationer ser ut. Rektorer i områden som präglades av villakvarter och bostadsrätter talade om föräldrarna som en stark och engagerad påtryckargrupp.

sen kan det också vara så att om du jobbar som lärare i Limhamn eller Västra innerstaden så kan du ha väldeliga problem med föräldrarna. De kan vara oerhört krävande. De kan kräva på ett sätt som står i strid med läroplanen. (Ljungberg, 2005:89)

En annan rektor i en välbärgad del av Malmö (dock inte Limhamn eller Västra innerstaden) bekräftar detta.

I början märktes en viss skepsis – *vi och jag hamnade väldigt ofta i försvarsposition*. Föräldrarna – en del föräldrar här – är om sig och kring sig – *verbala och duktiga på att stå upp för sin sak* och det är – ibland har det lett till konflikter. Det har ju varit lite motigt ibland..... (Ljungberg, 2005:88)

Rektorer i s.k. mångkulturella områden berättade om vilka konflikter som kan uppstå i relation till elever och föräldrar som inte är familjära med det svenska skolsystemet utan har andra referensramar och erfarenheter av skola och utbildning. Exempelvis menade en rektor att flera föräldrar ansåg att det var skolan som ensam skulle ansvara för barnens uppfostran och om det uppstod någon konflikt så var det i så fall skolans fel. En annan rektor tyckte att relationen till föräldrarna var mer komplicerad än på andra skolor. ”[D]et är mer komplicerat att växa upp inne i stan med föräldrar som är invandrare, som kanske inte har jobb hela tiden, och som kanske inte kan ge den tydliga bilden av vad de är och vad barnen ska bli” (Ljungberg, 2005:90). Emellertid uttryckte även flera rektorer det rakt motsatta, dvs. att det inte var så svårt att hantera föräldragruppen på skolor där en stor andel av eleverna hade migrantbakgrund.

Varför lärare stannar på skolan? Det finns två skäl; det ena är att det är pedagogiskt utmanande att jobba här och det andra är att det är väldigt enkelt i relation till föräldrarna. (Ljungberg, 2005:90)

Baserat på intervjuerna med Malmö-rektorer utkristalliserades ett mönster där skolpersonal framstod som mer offensiva i sina föräldrakontakter på skolor belägna i lågstatusområden och mer defensiva i högstatusområden. De olika strategierna i bemötandet; den *offensiva* respektive den *defensiva* hållningen, sammanhänger med föräldrarnas position. Beroende på föräldrarnas status, såväl ekonomiskt som kulturellt, i form av arbete, boende, utbildning men även könstillhörighet och etnisk tillhörighet, så bemöts de på olika sätt och de har olika stort utrymme för att framföra och få igenom sina krav (se även Persson & Tallberg Broman, 2002).

I sökandet efter lösningar på problem som lärare och rektorer uppfattar finns, så har kontakten med föräldrar setts som en nyckel. På flera skolor har föräldrautbildningar startats. Ett dokument som förekommer på dessa utbildningstillfällen, som riktas mot föräldrar är *Alla föräldrar kan! Hemmets Läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn skall klara sig bra i skolan* (2001).⁵

Hemmets läroplan är en broschyr författad av Lennart Grosin som tidigare var verksam som docent i pedagogik vid Stockholms universitet, men som numera är pensionerad. I en artikel i Aftonbladet säger Grosin att "[f]oldern är en läroplan för hemmet och vad föräldrar kan göra för sina barn i hemmet. – Jag märkte att inte alla föräldrar kom till föreläsningarna och då väcktes tanken på att göra en broschyr" (www.aftonbladet.se).⁶

Syftet med föreliggande kapitel är att med Hemmets läroplan som empiriskt exempel illustrera hur skolans fostrande och disciplinerande roll kan komma till uttryck genom föräldrautbildningar i skolans regi. Förskola, skola och utbildningsväsende kan betraktas som ideologi-producerande apparater eller institutioner (Johansson & Liedman, 1983:206). Förskolan och skolan är politiska, sociala och kulturella arenor som kan användas för olika syften, vilket även illustrerats med hjälp av historiska exempel. Bl.a. har Karin Johannisson skrivit om hur hälsoarbete och skola öppnat upp möjligheten för kontroll och fostran. Kanaler för detta har skapats in i hemmen och den sociala samt den privata sfärens gränser har suddats ut. "Läkarna skulle fostra lärarna som skulle fostra barnen som skulle fostra föräldrarna. Genom barnens kroppar skulle det sociala och det privata livet smälta samman" (Johannisson, 2007:32).

Hemmets läroplan frångår på sätt och vis denna logik och blir istället en direkt kanal till föräldrarna som är de tänkta mottagarna av texten (även de reella mottagarna eftersom dokumentet används på föräldra-

⁵ Fortsättningsvis kallad Hemmets läroplan.

⁶ Artikeln med rubriken "Så hjälper du barnet i skolan" är ursprungligen publicerad 2001-08-30 men hämtades från nätet 2009-10-12.

kurser i skolans regi). Disciplineringsstrategin behöver sålunda inte ta omvägen via barnen. Disciplinerings- och fostransarbete handlar i grunden om meningssskapande, som i föreliggande text tolkas med hjälp av begreppet hegemoni.

Konstruktioner av mening och sanning

Hegemonibegreppet är användbart för att analysera subtila former av dominans, vilka för att fungera, kräver att de dominerade spelar med. I begreppet inkluderas en förståelse för social och kulturell kontext. Det är dynamiskt i den mening att det ger utrymme för en analys av förändring, och trots fokus på dominans, så ryms även motstånd, kamp och konflikt i analysen. Kopplingen till makt och förhållanden av dominans är stark, men dominans uppfattas inte per se som negativt. Istället kan hegemoni definieras som en form av ledarskapsstrategi som opererar genom att konstruera subjekten och inkorporera motstånd. Hegemonibegreppet kan därför separeras från att enkelt reduceras till enbart relationer av dominans, eftersom opposition och olik-tänkande inte förtrycks, exkluderas eller tystas då hegemoni kan sägas råda (Rattansi & Westwood, 1994:268). Hegemoni är ett tillstånd då en representation inom en diskursiv ram uppfattas som ”naturlig”, självklar och i enlighet med ett sunt förnuft (se till exempel Neumann, 2003).

Mer specifikt är representationer i diskursanalyser en beteckning för de viktigaste verklighetskriterierna inom en diskurs. När bärare av samma representation institutionaliserar sig, skapar de och intar en *position* i diskursen. *Hegemoni* är det tillstånd som råder när en representation i en diskurs är så oomstridd att den framstår som ”naturlig”. I likhet med alla andra situationer måste hegemonin upprätthållas av *diskursivt arbete*, det vill säga av en representationsbekräftande produktion av ut-sagor och praktiker. (Neumann, 2003:158)

Skolan kan ses och förstås som en arena, på vilken en mängd olika intressen och identiteter manifesteras och skapas. Dessa uttrycks ex-

empelvis genom symboler som tolkas och ges mening i en specifik social kontext. I skolan representeras och konstrueras dessa, kollektiva och individuella, intressen och identiteter, genom konflikt och kamp om makt och utrymme, men även genom konsensus och gemensamma meningssystem.

Hegemonibegreppet sammankopplas ofta med Antonio Gramsci och i Gramscis texter förekommer skolan som en del i en hegemonisk strategi. Gramsci såg skolan som ett betydelsefullt och grundläggande instrument för att överbrygga proletariatets diktatur till det demokratiska kommunistiska samhället. Det är, enligt Gramsci, skolans uppgift och funktion att forma uppväxande generationer (Gramsci, 1919/1985:40).

Den centrala komponenten i Gramscis förståelse och användning av hegemoni är idén om demokrati, i den mening att processer som samförstånd, övertalning och samtycke kom att sammanlänkas med hegemonibegreppet. Den hegemoniska strategin var inte enbart politisk, utan även andlig, moralisk och kulturell.⁷ Senare utvecklade Gramsci begreppet så att det inte längre enbart betecknade en strategi för en kamp mot orättvisa samhällsförhållanden, utan också kunde användas för att belysa det komplexa sätt som samhället är sammanfogat (Stigendal, 1989:8).⁸

Det är angeläget att skolan studeras som den konsensusskapare den är, såväl på ett politiskt ideologiskt plan som på ett symboliskt kulturellt plan. Skolan har tillskrivits funktionen av demokratifostrare och för-

⁷ Begreppet kan sägas ha tillfört marxismens ensidiga reducering av samhällsföreteelser till enbart ekonomiskt eller produktionsmässiga förklaringar, faktorer som grundas på sociala och kulturella förklaringsmönster. Basens överbyggnad ges helt enkelt en helt annan dimension eller tyngd. Detta har medverkat till att begreppet har ansetts användbart för att inom vetenskapen förklara eller analysera sociala relationer i samhället (Daring, 1999:4).

⁸ Det finns likheter mellan begreppet hegemoni och Michel Foucaults konstruktion eller användning av begreppet "governmentality", vilket beskriver eller förklarar processer i vilka staten skapar "normaliserade" och "goda" samhällsmedborgare, framförallt genom utbildningssystemen.

medlare av det sunda förnuftet i enlighet med en högre samhällsetik eller centrala konsensusvärden (exempelvis genom värdegrunden).

Det är möjligt att skilja mellan två olika dimensioner i hegemoniproducerande rörelser. Den ena, den *strukturella* dimensionen, inkluderar organiserade politiska processer av olika slag, exempelvis politiska val och den fackliga kampen, men också utbredda konflikter samt institutionaliserade aspekter av sociala rörelser, exempelvis medborgarrätts- och feministiska rörelser. Den andra dimensionen, kallad den *signifierande*, innefattar kampen över mening och identitet. Med detta avses de kulturella och socialpsykologiska processer som formar identitet och socialisation samt bestämmer olika individers och kollektivs plats eller lokalisering i den samhälleliga strukturen (ledare, underordnade etc.) (Rattansi & Westwood, 1994:268f).

Hemmets läroplan är ett exempel på hur föreställningar om lärande, fostran, lärarprofessionalitet och föräldraskap kan se ut. På så sätt kan dokumentet vara verksamt och få betydelse på ett signifierande plan. Hemmets läroplan är med andra ord ett uttryck för positionering och identitetsskapande, för såväl professionella inom skolan som för föräldrar. Texten ger, enkelt uttryckt, en bild av hur den goda föräldern bör vara.

Hemmets läroplan som empiriskt exempel

Hemmets läroplan är en broschyr, vars första hälft, är uppbyggd kring tips och råd till föräldrar. I broschyrens andra hälft finns en redogörelse för varför skolan är viktig. Det är inte enbart kunskap som fokuseras i Grosins skrift utan även, eller kanske snarare, en slags attityd eller fostran.

Pedagoger är experter på undervisningen och hur man skapar bra stämning i skolan. Men du är den verkliga experten när det gäller att få just ditt barn att sköta skolarbetet och uppföra sig väl. Samarbeta med skolan! Båda parter vill ju barnets bästa. (Grosin, 2001:3)

Föräldrarnas och lärarnas ansvars- och kompetensområde hålls åtskilda, vilket tydliggörs i formuleringar som

[b]erätta om sådant du varit med om och kan. Skolan har sin del och du kan bidra med din. [...] föräldrar har större betydelse än förskollärare och lärare när det gäller att påverka barnens normer, värderingar och attityder. Men det är precis tvärt om när det gäller kunskaper och färdigheter. Det är lärarnas område. (Grosin, 2001:5)

Denna uppdelning tyder på att författaren utgår från en dikotomi, där professionen står mot brukarna, dvs. eleverna och, i förlängningen, även elevernas föräldrar. Föräldrar och lärare har olika revir eller ansvarsområden, vilka ska skyddas från inblandning. Eftersom kunskaper och färdigheter är lärarnas område ska föräldrarna hålla sig borta och inte lägga sig i, utan istället koncentrera sig på sitt föräldraansvar, att uppfostra sitt eller sina barn. Detta kan tyckas paradoxalt därför att å ena sidan förväntas den goda föräldern i hög grad engagera sig i sitt eller sina barns skolarbete och skolgång, men å andra sidan ska föräldrarna inte inkräkta på skolans domän genom att ifrågasätta lärares professionalitet.

Hemmets läroplan är en materiell effekt av en skoldiskurs kring den problematiska relationen mellan skola och föräldrar i allmänhet, men ”föräldrar med migrantbakgrund” i synnerhet. Formuleringar som illustrerar detta är exempelvis

[h]ar du och barnet annat modersmål än svenska så skaffa böcker som barnen tycker om att läsa både på svenska och ditt eget språk. Det spelar ingen roll på vilket språk barnen läser, bara de läser. Barn kan lära sig två språk samtidigt. (Grosin, 2001:6)

Föräldrarna uppmanas att gå med sina barn till biblioteket för att låna böcker, och de ska inte vara rädda eftersom ”[d]e som jobbar på barnbibliotek älskar att hjälpa ovana besökare” (Grosin, 2001:6). I den

avslutande delen om varför skolan är så viktig, blir målgruppen ännu mer tydlig och kopplingen till en föreställning om modernitet blir uppenbar.

Många av de som invandrat till Sverige kommer från länder och områden där jordbruket fortfarande är det vanligaste arbetet. I de länderna spelar inte skolan samma roll som i Sverige. Här dominerar industri, handel, vård, utbildning och informationsteknologi (IT). I ett sådant samhälle kan barn inte lära sig det de behöver genom att följa sina föräldrar eller andra vuxna i arbetslivet. Barnens utbildning måste skötas utanför familjen [...] Men skolan är en möjlighet för barnen i familjer som tillhör de etniska, språkliga och religiösa minoritetsgrupperna. Det finns många exempel i historien på att skolan varit en god hjälp för minoritetsgruppernas barn att komma in i utbildningssamhället och ut på arbetsmarknaden i invandrarlandet. (Grosin, 2001:13f)

Utgångspunkten i Hemmets läroplan är att en del föräldrar måste utbildas för att ta sitt föräldraansvar och att detta kan bero på att de har invandrat från en okultiverad landsbygd. Denna tankefigur bygger på en föreställning om ett motsatsförhållande mellan ett agrart/primitivt samhälls- eller levnadssätt och ett industrialiserat/modernt. Detta tänkta motsatsförhållande utgör en förklaringsvariabel till en del elevers ”skolmisslyckande”.

Skolans uppdrag och samhälleliga roll kommer därmed även att innefatta en disciplinering av föräldrarna så att de ska förmå uppfylla de krav som samhället ställer på dem. Föräldrarnas föreställda kulturella tillhörighet kan då uppfattas som en bromskloss och etnisk bakgrund länkas till okultiverade, föräldrade, traditionstygda och omoderna förhållningssätt, som skolan har i uppdrag att förändra.

Hemmets läroplan som meningsskapare

Broschyren Hemmets läroplans betydelse ska inte överdrivas, men den är en illustration på en större diskussion som förs, där föreställningar om klass, etnicitet, status och samhällsposition i relation till föräldraroller kommer till uttryck. Debatten om föräldraskap har tagit stort utrymme i media under de senaste åren. I morgonprogrammets soffor är barnpsykologer och andra experter stående gäster och publiken uppmanas att ringa in med sina frågor alternativt chatta med experterna.⁹ ”Nanny-program” importeras från både Storbritannien och USA och det har även utvecklats en svensk variant. Skolforskaren Hans-Åke Scherp och barnläkaren Lars H Gustafsson är aktiva i debatten och visar på baksidorna av ”Nannisarnas” uppfostringsmetoder. En annan nyckelperson i den mediala sfären är Jesper Juul Jensen, vars pocketböcker återfinns på nästintill var förälders nattduksbord. De flesta kommuner anordnar kurser i föräldraskap och en av dessa föräldrautbildningar är COPE som ursprungligen utvecklats för extremt utåtagerande barn och barn med ADHD, men som nu sprids i Sverige (Kolfjord, föreläsning 091008).

Kampen om vem eller vad som är den gode föräldern utspelas på mediernas olika arenor och olika aktörer slåss om att vara experterna på området. En del av dessa upphöjs till sanningssägande gurus och vinner ära samt berömmelse på kuppen. Experterna intar olika diskursiva positioner i kampen om definitions- och representationsrätt. En del positioner eller representationer har i debatten blivit så pass oomstridda att de kan betecknas som hegemoniska, exempelvis att föräldrar har ansvar för sina barn och att föräldrar behöver fostra sina barn genom att exempelvis sätta gränser etc.

Hemmets läroplan ingår i ovan beskrivna diskurs och foldern förmedlar budskap som kan tolkas som obestridda sanningar. Grosins text

⁹ För en diskussion om experter och fostran se Thom Axelssons kapitel i föreliggande rapport.

skapar mening genom kategorisering av föräldrar och pedagoger och av svenska föräldrar och invandrade föräldrar. Detta leder till en stereotypifiering och generalisering, där människor stängs in i en specifik position och kategori, vilket påverkar deras manöver- och handlingsutrymme. I ett lyckat hegemoniskt projekt intar de dominerade de positioner de tilldelas och på så sätt etableras ett kollektivt sunt förnuft och diskurser blir materiella sanningar. Vad som sägs och hur det sägs är därför viktigt att dissekera och utmana.

Referenser

- During, S. (Red.). (1999). *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- Gramsci, A. (1919/1985). *Selections from Cultural Writings*. London: Lawrence and Wishart.
- Grosin, L. (2001). *Alla föräldrar kan! Hemmets Läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn skall klara sig bra i skolan*. Stockholm: c. Lennart Grosin.
- Johannisson, K. (2007). Själen är kroppens fängelse. I: *Pedagogiska magasinet* nr 2 maj 2007, s 30-35.
- Johansson, I. & Liedman, S-E. (1983). *Positivism och marxism*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment. Effects of student and school characteristics*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 269 (diss.).
- Kolfjord, I. (2009). Föreläsning på Malmö högskola inom nätverket Barndom och ungdom i förändring (BUIF), 091008.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö Studies in International Migration and Ethnic Relations No 4 / Linköping Studies in Art and Science No 329.
- Neumann, I. B. (2003). *Mening Materialitet Makt. En introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). ”Det är ju ett annat jobb”. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. I: *Pedagogisk forskning i Sverige* årg 7 nr 4, s 257-278
- Rattansi, A. & Westwood, S. (Red.). (1994). *Racism, Modernity & Identity on the Western Front*. Cambridge: Polity Press.
- Stigendal, M. (1989). Hegemoni – sfärernas och gränsernas överskridande. I: *Zenit*. Nordisk Socialistisk Tidskrift Nr 109/110.

www.aftonbladet.se, artikel med rubriken ”Så hjälper du barnet i skolan”, publicerad 2001-08-30, hämtad från nätet 2009-10-12.

”Värden har konsekvenser”. Om värdegrunden i skolämnet livskunskap

Camilla Löf

Den här artikeln handlar om skolämnet livskunskap, som vuxit fram i Svenska skolor under det senaste decenniet. Detta nya skolämne bygger på ett engagemang för att förbättra barns livsvillkor och framtida möjligheter, samt lösa en rad sociala problem. Annorlunda uttryckt kan livskunskap sägas vara ett sätt att praktiskt organisera skolans sociala uppdrag, där den gemensamma värdegrunden är central. I den här artikeln analyserar jag skolors arbetsplaner för livskunskap för att se vilka värden som lyfts fram i den lokala skolpraktiken.

Skolverkets kvalitetsgranskning av de ämnesövergripande kunskapsområdena (2000) visar skolors svårigheter att integrera tvärgående teman som sex och samlevnad, förebyggandet av alkohol, narkotika och tobak och jämställdhet i ordinarie skolämnen. Ett sätt för flera skolor att komma tillrätta med dessa problem har varit att införa det nya skolämnet livskunskap (jmf Löf, 2009). Lösningen är inte oproblematiserad. Livskunskap är inget obligatoriskt skolämne i svenska skolor och det saknas nationella ramar, vilket har lett till att ämnet har tolkats olika från skola till skola.

I Skolverkets kommentar till läroplanen (1999, jmf Lpo 94) tydliggörs att värdegrunden ska vara normerande och fungera som ett klagörande av vilka värden som, enligt skollagen och skolans läroplaner, ska gälla i samhället. De grundläggande värdena kan sammanfattas som jämlikhet, jämställdhet och demokrati. Ett stort ansvar för insatser inom dessa områden åläggs skolans verksamhet.

Det framstår som än väsentligare att insatser görs för att dessa värden också får genomslag i skolans vardagliga praktik. Vär-

degrunden är inte läroplanens ”poesidel”. Värden har konsekvenser. Det ligger ett stort ansvar på de verksamma i skolan – och på skolans huvudmän – att skapa en verksamhet där värdegrunden får praktiska konsekvenser och där det förs en levande debatt om värden och värdens konsekvenser med och mellan skolans personal, elever och föräldrar. (Statens skolverk, 1999 s. 14)

Av utdraget framgår att ramarna för skolans värden måste tydliggöras och ingå i skolans mål. Häri ligger en potential för skolor att verkligen arbeta fram en gemensam värdegrund som genomsyrar hela skolans verksamhet. Inte sällan väljer skolor att tillämpa olika koncept som lanseras av konsulter, varav de koncept som bygger på vad som kallas vetenskaplig evidens har stort stöd av statliga myndigheter (jmf Evaldsson & Nilholm, 2009).

Det saknas idag specifika kunskaper om hur värdegrundsmålen hantearas på lokal nivå. Syftet med denna artikel, som är skriven inom ramen för det flervetenskapliga forskningsprogrammet Mångkontextuell barndom, är att kritiskt granska lokala arbetsplaner och policydokument för det nya skolämnet livskunskap. Analysen tar sin utgångspunkt i ett vidgat didaktiskt perspektiv (Englund, 1997). Mer specifikt innebär det att skolans policydokument tolkas som att de utgör ramar för både skolans sociala och kunskapsrelaterade uppdrag. Av särskilt intresse är den syn på barn och barndom (omfattande värderingar, normer och moral) som lyfts fram i lokala dokument avseende skolämnet livskunskap.

Livskunskap, värdegrund och skolans ramar

Mot bakgrund av att undervisning i livskunskap är en ny praktik i svenska skolor finns fortfarande väldigt få studier på området. Parallellt med skolämnets framväxt i skolorna kan vi dock se hur ett intresse för livskunskap som forskningsområde utvecklas. Maria Bäckman diskuterar i sin avhandling (2003) innehållet i skolämnet livskunskap i

relation till ungdomars tankar om identitet, relationer och sexualitet. Studien är avgränsad till en specifik klass och deras lärare.

Med ett mer övergripande perspektiv kan man se hur livskunskap växer fram i samtidens skola, utifrån politiska diskurser om barn och barndom (Löf 2009). Oavsett om vi väljer att se livskunskap som orsak till eller konsekvens av politiseringen av barndomen går det att betrakta skolans införande av ämnet som en mobilisering för att förbättra barns livsvillkor. Kraftsamlingen motverkas paradoxalt nog av att själva begreppet livskunskap, som ännu är odefinierat, saknar nationella riktlinjer. Definitionen av begreppet livskunskap varierar från skola till skola och är starkt påverkad av skilda politiska och vetenskapliga diskurser, samt av de olika ekonomiska förutsättningar skolor har att utveckla sitt arbete. Skolämnet livskunskap omfattar ett flertal olika pedagogiska program, arbetssätt och innehållsliga teman (Löf, *ibid*; 2010), vilket snarare splittrar än mobiliserar en gemensam plattform.

Situationen blir än mer komplex om vi relaterar skolämnet livskunskap till den språkliga vaghet som omgärdar skolans värdegrund (Colnerud, 2003), inte minst då olika värden tycks vara ett av de vanligare inslagen i detta nya skolämne.

Den mångfald av definitioner för vad som omfattas av värdegrunden inbjuder till en språklig marknad där olika aktörer kan sälja in sina respektive innebörder. I sammanhanget är Gunnel Colneruds (2003) resonemang om värdegrundens begreppsliga problematik intressant. Även om hennes forskning inte specifikt handlar om livskunskap säger den något om de värden och de ideal som förmedlas (till barn och om barn) i skolans verksamhet. Det grundläggande bekymret är enligt Colnerud att värdegrunden har blivit ett samlingsbegrepp för en mängd normativa frågor, problem och fenomen i skolans praktik. När värden av olika karaktär (som exempelvis värderingar, åsikter, moral och kvalitet) sammanfogas till ett enda, subjektivt samlingsbegrepp som "värde" omöjliggörs en gemensam värdegrund. Vidare menar hon att skolans arbete med värdegrunden tenderar att vara en praktik för att

motarbete "övertramp", det vill säga normbrott och moraliska gränsöverskridanden i elevgrupperna (ibid.). Därmed förskjuts den gemensamma värdegrunden från att vara en strävan efter en samsyn kring samhälleliga värden till att (genom olika pedagogiska insatser) syfta till att förändra individuella elevers beteenden. För att undvika att detta sker föreslår Colnerud en sortering av skolans värden efter graderna av offentlighet. Exempelvis menar hon att intrapersonella värden bör särskiljas från offentliga värden, till skillnad från sortering av värdegrundsarbetet i olika kunskapsområden (jmf VGC, 2003; Jarlbro, 1997).

Diskussionen pekar på svårigheter med att tolka skolans värdegrund och synliggör svårigheten i att närma sig värdegrunden utifrån ett didaktiskt perspektiv: vad är det skolan ska undervisa om och hur ska det genomföras? Eftersom livskunskap och värdefrågor inte är uttalade ämnen blir det naturligtvis problematiskt att närma sig dem med en begränsad syn på didaktik (engelska 'narrow didactics' se Englund, 1997 s. 267), där specifika ämneskunskaper är själva målet med undervisningen. I fallet livskunskap är perspektivet snarare det omvända: ämnet bygger på en önskan att socialisera barn in i ett demokratiskt samhälle. Den didaktiska inriktning som aktualiseras är mer i linje med vad Tomas Englund kallar breddad eller vidgad didaktik (engelska 'broad didactics', ibid. s. 268). Ett sätt att förstå den vidgade didaktiken är att den gör frågan om undervisningens *varför* central. Englunds resonemang överensstämmer med Ulf P Lundgrens kommentar om att värdegrunden måste få praktiskt genomslag i skolans vardagspraktik (Statens skolverk, 1999): Frågan om varför vissa värden ska gälla är viktig både för att synliggöra skolans uppdrag och för att skapa mening av innehållet i undervisningen.

Som vi ser lyfts betydelsen av skolans värdegrundsuppdrag, samtidigt som det saknas detaljstyrning av innehållet i skolans lokala praktik. De dokument för ämnet livskunskap som jag granskar (se urval och material) kan ses som lokala handlingsplaner för att uppnå nationellt uppsatta mål för skolans värdegrund. Som jag kommer att visa i min analys tenderar dock de nationella målen att komma i skymundan i

skolornas lokala värdegrundsarbete. Innan jag går in närmare på vilka som är orsakerna till detta, vill jag beskriva det material som ligger till grund för studien.

Granskning av lokala dokument

Studien avgränsas till Malmö, som är en av de få kommuner i Sverige som särskilt har satsat på att utveckla skolämnet livskunskap i skolorna. I granskningen har följande frågeställningar varit centrala:

- Hur är dokumenten utformade och vad innehåller de?
- Vilka mål har skolorna satt upp med ämnet livskunskap?
- Vilka värden lyfts fram som önskvärda?
- Vilka "övertramp" vill man komma tillrätta med?
- Vilka arbetssätt rekommenderas?
- Vilken syn på barndom och lärande speglas i dokumenten?

Urvalet har gjorts med hjälp av information som finns på Malmö stads webbsidor (www.malmo.se). Där finns uppgifter om såväl kommunens övergripande insatser som enskilda skolor. Sammantaget uppger 39 av Malmös 63 kommunala grundskolor att de har livskunskap. Det finns ytterligare ett okänt antal skolor i kommunen (som utan att beskriva detta på webben) som arbetar med samma eller snarlika koncept. I denna studie ingår enbart de skolor som själva uppger att de har livskunskap i sina presentationer. Studien bidrar således med kunskap om vad aktörerna själva gör till innehåll i skolans värdegrundsarbete, inom ramen för livskunskapsämnet (jmf VGC, 2003).

Skolämnet livskunskap benämns inte alltid som just livskunskap. Lika ofta har skolorna valt att kalla ämnet för något annat, som exempelvis LEV eller Våga för att profilera sin arbetsmodell (se Löf, 2009). Dessutom finns flera färdiga koncept, som exempelvis SET (Social och Emotionell träning) och EQ (Emotionell intelligens, min översättning) som ofta men inte alltid går under benämningen livskunskap. Det kan med andra ord vara besvärligt att orientera sig bland definitionerna. Jag har valt att se livskunskap som ett samlande begrepp,

inom vilket samtliga dessa koncept ryms (se Malmö stad, 2006; Löf, 2009). I urvalet har jag utgått ifrån skolornas egna beskrivningar av sin verksamhet och om de själva i sina beskrivningar använder sig av begreppet livskunskap.

Som ett resultat av skolornas varierade tolkningar av vad som omfattas av skolämnet livskunskap är de insamlade dokumenten långt ifrån enhetliga. Vissa skolor har utformat omfattande och detaljerade arbetsplaner med checklistor, medan andra endast har kortfattade beskrivningar på kommunens webbsidor. Ytterligare andra skolor hänvisar till olika metodmaterial. Det finns också skolor som saknar specificerade policydokument, men som ger utförliga beskrivningar av arbetet med livskunskap i årliga kvalitetsredovisningar. Dokumentens olika karaktär har varit en svårighet i arbetet med att granska materialet, framförallt har det varit svårt att skapa sig en överblick över materialet som helhet. Ur denna mångfald har jag emellertid kunnat se både generella drag (som kan sägas vara gällande för flertalet skolor), liksom unika inslag (som endast förekommer på enskilda skolor). Min analys baseras på vad som är typiskt för materialet som helhet och ger dessutom exempel på innehåll som utmärker sig som unikt för vissa enskilda skolor.

De granskade dokumenten är offentliga, men jag har ändå valt att anonymisera samtliga skolor. En anledning till det är att jag inte vill peka ut enskilda skolor eller utvärdera och bedöma skolornas insatser. I det följande avsnittet presenteras några av de mest utmärkande aspekterna som görs gällande i skolornas lokala dokument: personlig utveckling, jämställdhet, integration, problemlösning, samt skolutveckling.

Centrala aspekter i skolämnet livskunskap

Skolans värdegrundsuppdrag är normativt (Statens skolverk, 1999). Det innebär att skolor *ska* förmedla normer och värden, men som lyftes fram inledningsvis föreligger oklarheter gällande vilka de gemensamma värdena är och hur skolorna ska arbeta med dem. Olika tolk-

ningar av ämnet livskunskap växer samtidigt fram och bildar en komplexitet i syften, innehåll och arbets sätt i den lokala skolpraktiken. Hur görs då detta innehåll gällande av skolorna själva i deras lokala skoldokument?

Med utgångspunkt i den kritiska granskningen av lokalt utformade dokument och arbetsplaner för skolämnet livskunskap kan man se att ämnet, trots att varje skola har sin egen tolkning, har vissa gemensamma innehållsliga drag. Trygghet, självkänsla och gemenskap är några av de teman som återkommer som mål med ämnet livskunskap på samtliga skolor. Möjligtvis är detta ett resultat av att kommunstyrelsen i Malmö har antagit en värdegrund som ska gälla för alla skolor i kommunen (den 7e juni, 2006). Här betonas å ena sidan vikten av att skolbarnen ska känna att de duger och att de vill och har lust att gå till skolan (Malmö stad, 2007). Samtidigt synliggörs också skolans normativa uppdrag, inom ramen för vilket man lyfter fram vikten av att reglera elevers icke-önskvärda beteenden:

Skolan ska ta vara på positiva normsändare och ge positiv återkoppling vid rätt beteende likaväl som att göra tydliga markeringar vid felaktigt beteende. (ur: En värdegrund med eleven i centrum, Malmö stad, 2007, s.5)

Inom ramen för kommunens gemensamma värdegrund betonas barnen som normsändare och skolan som ”väktare” av önskvärda respektive icke-önskvärda värden och beteenden. Här synliggörs den problematik som Colnerud (2004) diskuterar, på så sätt att skolans värdegrund kan tolkas som att den fokuserar på de enskilda barnens beteenden. Såväl den positiva återkopplingen som markeringarna av negativa beteenden är delar i vad jag i det följande tolkar som ett fokus på *personlig utveckling*, vilket är en central aspekt i ämnet livskunskap så som det framträder i de lokala skoldokumenterna.

Livskunskap som projekt för personlig utveckling

En av de aspekter som kan betraktas som genomgående för samtliga av de granskade dokumenten är att målen för livskunskap knyts intimt samman med att barnens (ungdomarnas) personliga egenskaper görs till föremål för undervisningen. Livskunskap kan med andra ord sägas vara ett projekt för personlig utveckling:

Exempel 1. Mål för livskunskap (skola F-9)

Eleverna ska ha uppnått följande mål i slutet av år 9: formulera sina tankar i livsfrågor, göra goda hälsoval, uttrycka känslor, acceptera sig själv och andra.

Vid 15års ålder förväntas eleverna vid ovanstående skola kunna göra goda hälsoval, uttrycka känslor och acceptera både sig själva och andra. Frågan är om detta är ett rimligt mål att uppnå? Flera dokument understryker emellertid vikten av regelbunden och kontinuerlig träning, vilket talar för att verksamheten bygger på antagandet att övning ger färdighet. I linje med resonemanget om träning, visar det sig i flera av dokumenten att livskunskap initieras för barnen under de tidiga skolåren för att sedan fortlöpa regelbundet under hela skoltiden. Nedanstående exempel lägger tydligt fokus vid emotionell träning i synnerhet för de tidigare skolåren.

Exempel 2. Att hantera sina känslor (ur arbetsplan för F-klass, skola F-9)

Att hantera sina känslor. Tränas genom rollspel. Stoppljuset (röd lampa – stanna upp, gul lampa – tänk efter, grön lampa – kör). Lekar. Tävlingar. Samtal. Sånger. Filmer.

Vi ser att övningen stoppljuset är ett sätt för skolan att träna barnen att hantera sina känslor. Enligt undervisningsmaterialet Livsviktigt, där stoppljuset förekommer, framträder övningen som en reglering av de känslor som betraktas som negativa i sociala sammanhang, som exempelvis ilska (Kimber, 2001). Barnens uppgift är att, utifrån stoppljusets symbolik, lära sig att känna igen situationer när ljuset slår om

till gult (det vill säga när ilskan växer inom dem) och då tillämpa en egen utvald strategi för att själva hitta tillbaka till sitt lugn. Stoppljusövningen gör (okontrollerad) ilska till ett socialt och känslomässigt övertramp och blir därmed ett konkret exempel på hur skolans värdegrundsarbete förskjuts från att lyfta gemensamma värden till att reglera individers beteenden. Precis som Colnerud (2004) poängterar finns anledning att reflektera över arbetssättet i relation till skolans värdegrundsuppdrag: Hur stämmer stoppljuset (och liknande arbetssätt) överens med skolans strävan efter att stödja barns identitetsutveckling? Tillämpandet av generella metoder för alla barn slår an en syn på att alla barn är lika, oavsett bakgrund. Är det rimligt att anta att *alla* barn i en barngrupp behöver träna sig på att hålla tillbaka sin ilska? Eller kan det vara så att *vissa* barn behöver träna sig på att visa sin ilska, stå upp för sina åsikter och för sin integritet? Hur går då undervisningen ihop med skolans mål att utveckla barn som självständiga och tänkande människor?

Alldeles oavsett vilka arbetssätt som skolor föredrar att använda sig av i klassrummet, kan vi se att livskunskap görs till ett projekt för personlig utveckling. Man kan tolka det som att barn ska anpassa sig efter lokalt formulerade ideal som exempelvis att kontrollera sin ilska, acceptera sig själva eller göra goda hälsoval.

Livskunskap som jämställdhetsprojekt

Jämställdhet är ett framträdande tema vid de flesta skolor där man utvecklat sitt eget livskunskapsämne. Hur jämställdhetsarbetet ser ut varierar mycket från skola till skola. Vissa skolor nämner att de arbetar med *Tjej- och killgrupper*, men utelämnar detaljer om såväl kunskapsinnehåll som arbetssätt. En möjlig tolkning av detta kan vara att man baserar sitt arbete på tidigare forskning om kön och jämställdhet, där just könsåtskilda grupper framhålls som ett sätt att främja jämställdhet i klassrummet. Sedan 1990-talet har kritik riktats mot könsåtskilda grupper. Åtskillnaden av pojkar och flickor blir till vad som kallas för ett gränsarbete (Thorne, 1993), det vill säga en förstärkt känsla av ”vi” och ”dom” som riskerar att cementera stereotypa före-

ställningar om kön. Flera skolor tycks emellertid dra nytta av gränsarbetet (ibid.), som inledning av arbetet som senare leder fram till att man hittar likheter mellan könen. Upplägget att starta med barnens föreställningar om kön visar sig vara vanligt förekommande i dokumenten. Under rubriken *Könsroller och jämställdhet* finner vi vid en skola följande mål för skolår 6:

**Exempel 3. Könsroller och jämställdhet
(ur arbetsplan för år 6, skola F-9)**

Arbeta i kill- och tjejgrupper: vad är typiskt för könen? Slå håll på myter. Leta likheter snarare än skillnader! Diskutera och gör värderingsövningar om förväntningar på killar och tjejer som grupp.

Även lärarna uppmanas reflektera över sina egna fördomar. Flera av arbetsplanerna innehåller noteringar, som exempelvis följande handskrivna kommentarer i marginalerna under rubriken jämställdhet:

**Exempel 4. Noteringar i marginalen
(ur arbetsplan, skola F-9)**

Pass på att hamna i fällan ”flickor = offer, pojkar = förövare!
Inkludera alla sexualiteter.

Ovanstående skolas jämställdhetsarbete bygger på en syn på kön som sammanvävt med sexualitet. I likhet med exemplet ovan tar flera skolor direkt avstånd från heteronormativitet. Ett inkluderande förhållningssätt finns i många skolors arbete med livskunskap, exempelvis genom att man undviker att lyfta hbt-frågor (dvs. homo- och bisexualitet, samt transpersoner) som någonting speciellt när man talar om sexualitet. Genomgående i dokumenten finns en strävan efter en balansgång mellan att normalisera och att bryta de normer som skapar oro för att inte duga. Man bekräftar barnen och ungdomarna och förmedlar känslan av att vara ”normal” och duga som man är.

Dokumentet talar för att det finns idéer om *när* det är lämpligt att tala om vissa frågor. Det kan ta sig uttryck i ord som *Tonårssnack*, vilket

rymmer en förväntan på ett för åldersgruppen särskilt brännbart innehåll. Sexualitet är ett av de mer framträdande exemplen på skolors reglering av vid vilken ålder ett visst ämnesområde ska tas upp och ur vilket perspektiv. I de fall skolorna alls tar upp sexualitet följer de ofta samma mönster: I de tidiga skolåren tar man upp sexualitet inom ramen för samtal om olika familjekonstellationer, medan man i skolår 5 tar upp pubertetsutveckling. Under de senare skolåren berör man sedan frågor som har med förälskelse, parrelationer, oskuld, onani och preventivmedel att göra.

Livskunskap som integrationsprojekt

Livskunskap kan på många sätt betraktas som en integrerande praktik, där man strävar efter grupp känsla, samhörighet och alla människors lika värde. En kärnfråga i sammanhanget är etnisk segregering, vilket är ett uttalat problem i Malmö och därmed också under flera år varit en av de mest centrala frågorna på den kommunala agendan (Malmö stad, 2009; se även Wigerfelt, 2009, för en diskussion om segregeringsproblematiken och Malmös skolor). Som ett led i arbetet med att motverka segregeringen lyfter man i den kommungemensamma värdegrunden fram mångfald som en tillgång i skolorna: pluralismen är att betrakta som kulturellt berikande (Malmö stad, 2007). Kultur är en rubrik som finns med i flera av de granskade dokumenten. Olika perspektiv förekommer beroende på vilken skola (eller stadsdel) det gäller. Utdraget nedan är hämtat ur från en skola där majoriteten av barnen är etniskt svenska.

Exempel 5. Kulturer (ur arbetsplan för år 7, skola 6-9)

Film/övning/diskussion om adopterade barn. Intervjuer. Ta fram exempel på kulturkrockar mellan etniciteter, generationer och stilar. Diskutera och gör övningar som motverkar fördomar.

Under rubriken *Kulturer* betonar man att livskunskapsundervisningen vid denna etniskt homogena skola ska erbjuda diskussioner om adop-

terade barn. Eftersom vi känner till att skolan är etniskt homogen, kan man tolka utdraget som att det på skolan finns elever med adoptionsbakgrund och att dessa barn är särskilt utsatta. Som framgår av utdraget försöker man tona ner etniska skillnader genom att lyfta kultur utifrån intersektionella aspekter som generation och stil.

Ett exempel på hur segregationen gör sig påmind i arbetsplanerna för livskunskap är att innehåll som heder, könsstympning och arrangerade äktenskap enbart förekommer på skolor med mycket hög andel elever med migrationsbakgrund, dvs. att barnen själva, eller deras föräldrar är migranter. Exempel 6 (nedan) visar innehåll under rubriken könsroller och jämställdhet:

**Exempel 6. Könsroller och jämställdhet
(ur arbetsplan för år 9, skola F-9)**

Diskutera "heder". Förklara följande begrepp; hederskultur, hedersmord, hedersrelaterade brott m.m. Uppmärksamma Pelå och Fadime. /.../

Frågan är om syftet med livskunskap på skolan i ovanstående exempel är att tillvarata den kulturella mångfalden, eller om man använder detta skolämne för att fostra eleverna på skolan till svenskhet? Noteras bör att "heder" skrivs inom citationstecken. Det framgår inte av dokumentet om talet om "heder" avser att synliggöra ett kulturellt problem som man vill åtgärda, eller om citationstecknen är ett sätt att problematisera och nyansera heder som kulturellt fenomen. Här ligger en svårighet, eftersom formuleringen öppnar för olika tolkningar. Om syftet är att nyansera begreppet heder på ett sätt som inte stigmatiserar vissa grupper eller kulturer blir därmed oklart.

Som framgår görs integration om till en lokal fråga. Det innebär att endast de skolor där det finns elever med olika etniska bakgrunder blir berörda. Ur detta perspektiv blir så kallat hedersvåld ett fenomen som endast är relevant i en specifik, mångkulturell kontext, medan frågor som berör adoption endast blir till ett relevant kulturellt problem i en etniskt svensk kontext.

Livskunskap som problemlösning

Aspekterna på livskunskap som projekt för jämställdhet och integration återspeglas i bilden av livskunskap som problemlösning. De många olika arbetsformer som förekommer i dokumenten visar på en tilltro till livskunskap som problemlösande och förebyggande verksamhet. I exempel 7 ser vi hur livskunskapsarbetet tar form på en mindre skola.

Exempel 7. Arbetsformer (ur skolas beskrivning av livskunskap, skola F-6)

Stärka gemenskapen.
och att träna samarbete.
Samtal om kompisars
positiva egenskaper/
guldstolen.
Tonårssnack (kärlek,
vad händer i min
kropp?, språket).
Kompismassage.
Kamratstödjarverksam-
het.

Kompissamtal.
Samtal i må bra-ringar.
Dramaövningar.
Värderingsövningar.
Samarbetsövningar/
lekar.
Tjej-/killgrupper.
ANT – att arbeta
förebyggande mot
alkohol, narkotika och
tobak.
Yoga.

I utdraget ser vi att frågan om *hur* undervisningen ska genomföras ges stort utrymme i beskrivningen, vilket kan sägas vara ett generellt drag bland dokumenten. Som vi kan se framträder också integrationsaspekten tydligt i termer av gemenskap, samarbete och kompisskap. Dokumentet genomsyras av en strävan efter gemenskap och en tilltro till att arbetssätten ska leda eleverna dit. De olika arbetssätten har benämningar som *Kompismassage*, *tonårssnack*, *samarbetsövningar* och *må bra-ringar*, vilka antyder visst kunskapsinnehåll. Innehållet ligger, som vi tidigare sett, på en för barnen privat och individuell nivå. Det handlar om barnens relationer och värderingar (jmf livskunskap som projekt för personlig utveckling) och det är barnet som enskild individ

som görs ansvarigt för att upprätthålla skolans värden. Vi såg i exempel 2 hur enskilda barn åläggs ansvar för att upprätthålla ett lugn i sociala relationer genom det som kallas stoppljusträning. Här är okontrollerad ilska ett problem som man vill lösa, utan närmare reflektioner över *varför* någon är arg? Detta kan tolkas som att sociala relationer förläggs till individuella barns olika sätt att hantera sina känslor. Som kontrast kan vi ställa gränssättningsövningar, ett annat populärt arbetssätt som går ut på att barnen ska träna sig på att sätta gränser för att stå emot förtryck och övergrepp. Barndomsforskaren Jenny Kitzinger (1997) för en kritisk diskussion om pedagogiska program som stärker individer att stå emot förtryck och poängterar att det är bedrägligt att ge barn föreställningar att de själva har ansvaret att stoppa förtryck.

Som framgår finns anledning att förhålla sig kritisk till ett oreflekterat användande av en rad på förhand bestämda metoder som problemlösning. Såväl stoppljuset, som gränssättningsövningar blir konkreta exempel på det problem som Colnerud (2004) menar uppstår när privata och offentliga värden sammanblandas: Övergrepp och förtryck är strukturella problem som bör bekämpas med offentliga åtgärder och diskuteras utifrån ett offentligt perspektiv där värdena strävar åt gemensamt håll. Som Colnerud (ibid) poängterar omöjliggörs en gemensam värdegrund när värden av olika karaktär (som exempelvis värderingar, åsikter, moral och kvalitet) sammanfogas till ett enda, subjektivt samlingsbegrepp som "värde". Arbetet med att upprätthålla en *gemensam* värdegrund kan därmed anses vara missriktat om det huvudsakliga innehållet handlar om barnens individuella och privata värden.

Livskunskap som projekt för pedagogisk utveckling

I kvalitetsredovisningar framhåller skolor arbetet med livskunskap som ett sätt att genomföra delar av sitt sociala uppdrag. I de dokument som jag analyserat har jag funnit två olika huvudinriktningar för hur skolor genomför undervisningen: de skolor som arbetar med SET (social och emotionell träning) och de skolor som fokuserar sex- och

samlevnadsundervisning. Dessa båda inriktningar har det gemensamt att de strävar efter pedagogisk utveckling och kvalitetssäkring, men det tar sig uttryck på olika sätt.

De skoldokument jag tagit del av talar för att en tredjedel av skolorna använder SET, som lanseras som ett evidensbaserat program (www.set.st/). Begreppet evidens beskrivs i sammanhanget som att det bygger på aktuell forskning. Det som särskilt lyfts fram är att programmet verkar förebyggande mot mobbning. En kritisk diskussion om evidensbaserad pedagogik förs av Evaldsson & Nilholm (2009), vilka finner att en fundamental svårighet med dessa program är att de inte alltid förhåller sig till skolans nationella mål (ibid). SET knyter emellertid an till skolans värdegrund och talar för att träningen av sociala och emotionella kompetenser även medför andra fördelar inom skolans sociala uppdrag, exempelvis som demokratisk fostran och som förebyggande strategi mot alkohol, narkotika och tobak, främlingsfientlighet, samt oönskade graviditeter. SET rekommenderas även användas som en röd tråd i skolors värdegrundsarbete (se även Kimber 2006). Detta sätt att arbeta med SET som en del av värdegrundsarbetet framträder i de kvalitetsredovisningar jag tagit del av. Nedan ser vi ett av många exempel.

Exempel 8. Värdegrunden (utdrag ur en stadsdels kvalitetsredovisning, 07/08)

Kontinuerligt arbete med värdegrunden och SET-metoden har bidragit till ett ökat medvetande hos eleven kring sitt eget beteende.

Den effekt av värdegrundsarbetet som lyfts fram som ett tecken på kvalitet av skolan i exemplet ovan är att elevernas självmedvetenhet ökat. Här kan vi se hur skolan använder SET för att svara upp till de kommungemensamma målen om att skapa normer för elevers beteenden (jmf Malmö stad, 2007). Det framgår inte om skolan utvärderat effekten av värdegrundsarbetet, eller om resultatet baseras på en tilltro till evidensen i programmet SET. Begreppet evidens, menar Evaldsson & Nilholm (2009) medför flera problem: Dels föreligger svårigheter

att identifiera *vilka* arbetssätt som har god effekt och mer specifikt *vad* i det arbetssättet som fungerar. Dels är också överförandet av forskningsresultaten till skolors praktik ett problem, med anledning av svårigheten att återskapa situationer som den som evidensen baseras på.

Om vi då ser tillbaka på SET relativt skolans värden kan vi konstatera att en ambition med programmet är att erbjuda alla barn samma innehåll. Metoden är att betrakta som universell eftersom avsikten är att SET ska vara gällande för alla *oavsett* bakgrund (Kimber, 2006). Paradoxalt nog kan programmet ge motsatt intryck. Ett exempel på det är att förutsättningen att följa materialet som föreskrivet (för att evidensen ska vara gällande) lämnar mycket små möjligheter för eleverna att påverka innehåll och arbetssätt i klassrummet. Snarare kan man tolka materialet som att det bygger på en syn på barn som inte tar hänsyn till skolans demokratiska mål, där elevers inflytande och delaktighet är centralt (jmf Evaldsson & Nilholm, 2009).

Den andra framträdande inriktningen representeras av de skolor som arbetar med fokus på sex- och samlevnadsfrågor. På majoriteten av skolorna som arbetar enligt denna modell finns särskilda arbetsgrupper som ägnar sig åt att utveckla livskunskapsämnet. En central del av arbetet vid dessa skolor tycks vara att ta fram detaljerade lokala arbetsplaner, ibland utformade som checklistor. Arbetsplanerna är under ständig revidering för att anpassa mål, arbetssätt och innehåll efter resultat från utvärderingar. Ett mål med checklistorna tycks vara att alla elever ska erbjudas likvärdigt kunskapsinnehåll. En del har färdiga utvärderingsformulär bilagda. Nedan ser vi utdrag ur en elevenkät som en skola använder sig av.

**Exempel 9. Elevenkät
(utdrag ur utvärderingsformulär, skola F-9)**

Vad har ni pratat om på Livskunskapstimmarna (kryssa för det du känner igen att ni pratat om!)?

- hur en bra kompis är
- kärlek & sex
- respekt

- hur du är tillsammans med andra
- känslor
- annat.....

Elevenkäten visar på en ambition att ge eleverna möjlighet till inflytande över ämnet. Samtidigt begränsas elevernas inflytande av enkätens färdiga och standardiserade form (jmf Vallberg Roth & Månsson, 2008). Socialstyrelsen (Forsberg, 2007) lyfter fram det processinriktade arbetssättet med arbetsgrupper, arbetsplaner och regelbundna utvärderingar som ett framgångsrikt sätt när det gäller frågor om sex och samlevnad, vilket ställer höga krav på pedagogerna att vara flexibla och reflexiva. Sonja Sheridan (2001) belyser pedagogiskt utvecklingsarbete ur ett kvalitetsperspektiv och poängterar särskilt svårigheter med självvärdering av sin verksamhet. Det finns alltid, menar Sheridan, en risk för pedagogerna att över- eller underskatta sina insatser.

I SET understryks lärarnas sociala kompetenser som centrala för utfallet (Kimber, 2006). Samma tendenser finns att skönja även vid skolor där man arbetar med andra versioner av livskunskap. Till exempel talar lärarnas anteckningar i marginalerna (se exempel 4) för att lärarna, såväl som eleverna står inför en personlig utveckling i arbetet med livskunskap.

Livskunskap, värdegrunden och skolutveckling – en sammanfattande diskussion

Skolans värdegrundsuppdrag innebär att grundläggande värden ska ha tydligt genomslag i den vardagliga praktiken (jmf Statens skolverk, 1999 s 14). För att lyckas med uppdraget har flera skolor organiserat värdefrågor inom ramen för ett nytt skolämne kallat livskunskap. Som jag har visat är livskunskap inte ett entydigt skolämne, utan omfattas av en mängd arbetssätt och har olika kunskapsinnehåll på olika skolor. Livskunskap framhålls emellertid i såväl arbetsplaner som kvalitetsredovisningar och undervisningsmaterial som del av värdegrunden.

Min kritiska granskning av lokala skoldokument visar att värdegrunden görs till ett avgränsat undervisningsämne som framförallt fokuserar på områden som personlig utveckling, jämställdhet och integration. Dessa aspekter pekar på att en ambition med ämnet är att förebygga sociala problem. En utgångspunkt tycks vara att skydda barn från en riskfylld tillvaro, där barn är marginaliserade och utsatta för förtryck (Löf, 2009; Lee, 2001; James & Prout, 2006). Frågan är vilka värden som görs gällande i den lokala skolpraktiken och huruvida man genom skolämnet livskunskap uppfyller de nationella målen om att skapa en verksamhet där värdegrunden får praktiska konsekvenser?

De övergripande frågorna får stå tillbaka för ett mer individorienterat innehåll, helt i linje med Alan Prouts (2000) kritik av detaljerade läroplaner som en ökande central styrning av individer. Skolans värdegrundsarbete, så som det görs gällande i dokumenten, kan sägas bygga på ett antagande om att demokrati börjar i den egna personen: människor som har självkänedom, självförtroende, självkänsla, självdistans och självkontroll tar ett socialt ansvar. Häri ligger ett bekymmer, eftersom ansvaret för övergripande och gemensamma värden läggs på barnen som enskilda individer (jmf Colnerud, 2004).

Dokumentet för skolämnet livskunskap speglar en lokal förståelse av värden. Som exempel kan nämnas att integrationsarbetet i de flesta av dokumenten utgår ifrån lokala förutsättningar och behov. Det nationella värdegrundsmålet om allas lika värde riskerar på så vis att bli ett etablerande av ”vi” och ”dom”. Det *gemensamma* i värdegrunden går på så sätt förlorad i skolornas arbete. Därmed utelämnas också svaret på den för det (vidgade) didaktiska perspektivet centrala varför-frågan (Englund, 1997).

I skolornas arbete med grundläggande värden som individuellt och lokalt definierade, riskerar de stora samhällsfrågorna att försvinna. Hur kan komplexa samhälleliga problem bekämpas om problemen huvudsakligen förläggs till de individer som man antar är utsatta?

Referenser

- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla - samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Stockholm: Stockholms universitet, Etnologiska institutionen
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 9 (2) s. 81–98
- Englund, T. (1997). Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Curriculum studies*, vol. 29 (3) p. 267-287
- Forsberg, M. (2007). *Ungdomars sexuella hälsa - internationella kunskapssammanställningar och svenska erfarenheter av förebyggande arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen
- James, A. & Prout, A. (2006). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Second Edition London: RoutledgeFalmer
- Kimber, B. (2001). *Livsviktigt – SET*. Stockholm: Ekelunds förlag
- Kimber, B. (2006). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens. Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*. Malmö: Gleerups
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press
- Löf, C. (2009). Livskunskap, ett gränsöverskridande skolämne. *EDUCARE* (2-3) s.s. 101-117
- Löf, C. (2010). *Being a Good Friend. Constructions of Friendship in Life Competence Education*. Conference proceeding, CiCe, Malmö 2009
- Malmö stad (2006). *Modellskolor i Malmö – skolor med engagerande sex- och samlevnadsundervisning*. Malmö: Malmö stads folkhälsoenhet

- Malmö stad (2007). *En värdegrund med eleven i centrum*. Malmö: Malmö stad.
- Malmö stad (2009). *Slutrapport 2009. Välfärd för alla – det dubbla åtagandet*. Malmö: Malmö stad.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children & Society*, Volume 14, sid 304-315.
- Sandin, B. (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Studentlitteratur
- Statens skolverk (1999). *Ständigt! Alltid! Skolans värdegrund. En kommentar till läroplanen*. Stockholm: Liber
- Statens skolverk (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Statens skolverks rapport nr 180
- Statens skolverk (2005). *Hela livet - 50 år med sex och samlevnad*. Stockholm: Statens skolverk
- Statens skolverk (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo94*. Stockholm: Fritzes AB
- Thorne, B. (1993) *Gender Play*. Buckingham: Open University Press
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13, 2, pp 81-102

Internetkällor

www.malmo.se

www.set.st/

Bedömning av barn i förtätad kommunikation

Ann-Christine Vallberg Roth

Dagens barndom karakteriseras av ökad kontroll, bedömning och kategorisering från tidig ålder. Förändrade och institutionaliserade bedömningspraktiker växer fram. ”Bedömningar har kapacitet att hjälpa eller hindra, att vilseleda eller klargöra att begränsa eller be- myndiga” (Nyström, 2002, s 39). Det finns med andra ord inget tvivel om att bedömning i skola och barndom är något inflytelserikt och kraftfullt.

Detta kapitel är i huvudsak en presentation av ett avsnitt i en kunskapsöversikt som bland annat belyser bedömning och dokumentation rörande barn i och utanför skolan, med anknytning till barndomens förändrade innebörder¹⁰. Innehållet är kopplat till forskning vid enheten Barn Unga Samhälle (BUS) och kan vara intressant att ta del av för både studerande och forskare i högskolevärlden samt verksamma lärare och skolledare.

¹⁰ Forskningsmiljön *Barndom Lärande Ämnesdidaktik* vid Lärarutbildningen, Malmö högskola, har fått ett uppdrag av Skolverket. Uppdraget innebär att utarbeta en kunskapsöversikt som publiceras ht 2010. Översikten belyser Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande, och villkor för lärande i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år.

Bedömning i förtälad kommunikation

Begreppet bedömning är inget entydigt begrepp. Det kan innebära att värdera eller granska något, att uppskatta, utvärdera eller betygsätta någon eller något. Inledningsvis kan poängteras att vi med fokus på yngre barn i olika verksamheter rör oss över regelverk som ser olika ut från förskolan till grundskolans tidiga år (se t.ex. Folke-Fichtelius, 2008). I Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) finns enbart mål att sträva mot. Här är det den pedagogiska verksamheten som ska dokumenteras och bedömas. ”I förskolan är det inte det enskilda barnets resultat som ska utvärderas. Betyg eller omdömen utfärdas inte” (Lpfö 98, förord s 4). För grundskolan gäller både uppnående- och strävansmål och omdömen utfärdas från första året i alla ämnen som barnen undervisas i (se vidare nedanstående avsnitt om individuella utvecklingsplaner, IUP). Skolan ska bland annat ”sträva efter att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Lpo 94, s 18).

Bedömningspraktiker med inriktning på yngre barn kan röra olika typer av bedömning, formaliserad eller icke formaliserad, där olika aktörer i och utanför skolan (exempelvis lärare, föräldrar, barn, politiker, konsulter och media) kan vara involverade och stå i centrum. Icke-formaliserad bedömning och dokumentation, kan vara outtalad, ej nedskrivet och utan specifika kriterier eller normer, i motsats till formaliserad bedömning och dokumentation som är specificerad och textbunden i form av lagar, standarder, planer, kriterier, regler eller kontrakt. En standard kan tolkas vara en norm, ett rättesnöre, som gäller för flertalet aspekter av en sak eller företeelse.

När det gäller olika typer av bedömning visar forskning exempelvis att bedömning rörande yngre barn i IUP kan ta sig uttryck i allt från prestations-, kunskaps, och betygsliknande bedömningar till personinriktade och integritetskränkande bedömningar (Vallberg Roth & Månsson 2008a, 2008b och 2008c). Det som kan tolkas vara kännetecknan-

de för vår samtid tycks snarast vara kombinationen av att olika typer av dokumentation och bedömning (både formaliserad/icke-formaliserad och bakåtblickande/framåtblickande) dels växer fram och glider längre ner i åldrarna, dels konstrueras och sprids snabbare i förtätade kommunikationsmönster. Med förtätad kommunikation (jfr Petersson, 2008) avses att bedömning överförs, kommuniceras och sprids av olika aktörer via samtal, samspel och dokumentation i både elektronisk och icke-elektronisk form. Detta exemplifieras i kapitlet.

Institutionaliserad bedömning i förändring

Forskning som rör institutionaliserad bedömning kan i ett förändringsperspektiv beskrivas genom en förskjutning från att i det närmaste ha varit synonymt med observation, skriftliga prov, ”testing culture”, till att det också ses som ett sätt att dokumentera, utveckla och utvärdera barns kunskaper, ”assessment culture”. Det vill säga en förskjutning från att bedömning och lärande hållits isär och där bedömning främst använts som kontroll- och sorteringsredskap, till att bedömning även används för att främja och diagnostisera lärande i en verksamhet där lärande, undervisning och bedömning sker fortlöpande och inte kan skiljas åt. Bedömningen kan då både anses få en sorterande, kontrollerande, normerande, diagnostiserande och frigörande funktion (Lundahl, 1997).

Teoretiskt kan bedömningen sägas ha rört sig från en ateoretisk till en teorigrundad position och flerteoretisk ansats. Grovt sett kan en glidning utläsas från tyngdpunkt med bedömning *av* till bedömning *för* lärande och från forskning *i* bedömning (psykometrisk forskning med fokus på teknik, test och provkonstruktion) till forskning *om* bedömning (sociologiskt/pedagogiskt närmande).

Det är svårt att jämföra resultaten i studierna som presenteras i bedömningskapitlet. Det är mer av etnografiska, text- och diskursanalytiska ansatser och analyser av kvalitativa data på mikronivå, än kvantitativa data och stora positivistiska, statistiska eller longitudinella studier på makronivå. Teoretiskt är läroplansteoretiska, didaktiska och

sociokulturella, kommunikationsteoretiska perspektiv samt foucaultinspirerad forskning framträdande. Det finns också inslag av barndomsforskning och studier som relateras till psykologiska perspektiv.

I ett didaktiskt perspektiv kan förändring i bedömning exemplifieras med utgångspunkt i de didaktiska frågorna:

Vem? - från att läraren enskilt bedömt barnen/eleverna till att lärarkollegor genomför bedömning i kollaborativa processer tillsammans med elever (kritiska vänner) samt peer-groups där elever bedömer varandras arbete samt värderar sig egen prestation i självbedömningar och i vissa fall sätter betyg på läraren.

Vad-Hur? - från observation av utvecklingspsykologiska områden och skriftliga prov till en variation av dokumentation och bedömning som portfölj, loggbok, IUP, gestaltning, utställning, läxor, muntliga presentationer, observationer, dramatiseringar, laborationer, etc. Från fokus på produkt till fokus på process

Varför? - från summativ och sorterande funktion till olika syften i samexistens med tonvikt på formativa och kommunikativa syften. Lärande kan fångas, bedömas och kommuniceras på många olika sätt i syfte att förbättra undervisning, öka måluppfyllelse, skapa goda medborgare och ökat välstånd med tillväxt på en internationell marknad

Det förekommer också forskning rörande bedömning i ett kritiskt didaktiskt perspektiv. Kritisk didaktik kan ses som prisma och skärningsfält där de didaktiska frågorna genomkorsas av maktdimensioner som kön, etnicitet, ålder, plats, profil etc. – något av en intersektionell infallsvinkel kan då inbegripas. Med kritisk didaktik kan vidare olika aktörers medbestämmande och positionering belysas (Klafki, 1997; Vallberg Roth, 2009).

Forskning om IUP – styrning genom bedömning av barn

Individuella utvecklingsplaner (IUP) kan ses som ”läroplaner på individnivå” (Vallberg Roth, 2001). Dessa kan tolkas vara uttryck för en samtida styrning i ett gränsland av både ett juridiskt, ideologiskt och kontrollerande styrsystem. Den samtida styrningen kan i olika grad relateras till aktörer/maktcentra som stat, kommun, professionella, föräldrar och barn (Lundgren, 2009). En aktör som under senare tid allt starkare påverkar är media, vilket kommenteras längre fram i rapportavsnittet (jfr Forsberg & Lundahl, 2006).

Tidigare studier¹¹ visar hur barn och unga styrs genom individuella utvecklingsplaner och hur denna reglering varierar mellan kommuner och stadsdelar - i en mångkontextuell barndom. Genom dessa studier erbjuds en bild av hur segregeringen i samhället befästs och hur det pedagogiska arbetet med individuella utvecklingsplaner tycks medverka som styrmedel i denna segregering. Vidare antyder studierna att individuella utvecklingsplaner möjliggör och förstärker vissa - positioner, identiteter och handlingslinjer och omöjliggör eller försvagar andra. Barns och ungas subjektspositioner tycks röra sig om en viss likriktning med variation beroende på var barnen råkar växa upp. Stöd för en kritisk-kreativ förmåga och anknytning till barns och ungas egna frågor och meningsskapande saknas i stor utsträckning. Här finns inte heller konkreta uttryck för mångfalden som tillgång och att barnen utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera, såväl på svenska som på sitt/sina modersmål. Barnkonventionen föreskriver rätten till en egen kultur (artikel 30) och att barn och ungdomar ska få tillgång till bra material och information på sitt modersmål (artikel 17). IUP-mallar och sammanställningar borde således också förekomma på andra språk än svenska. Vidare uppstår risk för kränkningar av den personliga integriteten, genom att IUP är en allmän handling, vilket inte synes vara förenligt med FNs barnkonvention (Vallberg Roth & Månsson, 2008a, 2008c).

¹¹ Elfström, 2004; Skolverket, 2008, 2008; Vallberg Roth & Månsson, 2006, 2008a, 2008b, 2008c

Studierna synliggör också hur regleringen av individer och individuella utvecklingsplaner utgör en del av en bredare internationell trend, ett framväxande granskningssamhälle, där individen själv involveras i processen. ”Den nationella bedömningskulturen tillförs internationella influenser som det inte går att bortse från när bedömningskultur diskuteras” (Pettersson, 2008, s 184).

Test- och observationsmaterial

Enligt Skolverket (2008) används diagnos- och bedömningsmaterial för att testa och följa förskolebarns språkutveckling i 60 procent av Sveriges kommuner. Skolverket konstaterar att användningen av olika typer av diagnoser och material för bedömning av enskilda barns utveckling ökar i förskolan. Detta material är huvudsakligen kopplat till kommunernas språkutvecklande satsningar. Konsekvenser som kan utläsas är dels att lärarna blir mer observanta på barnens språkliga utveckling, dels att de olika typerna av testmaterial kan leda till att barns prestationer blir föremål för bedömning på ett sätt som kan tolkas strida mot förskolans läroplan.

Ingrid Pramling Samuelsson och Niklas Pramling (2009) diskuterar bedömning inkluderad i lärandesituationer som rör tidig matematik, naturvetenskap, musik och literacy. De menar att bedömning av yngre barns utveckling inte bör ske genom traditionellt skolinspirerade test. Författarparet hävdar att det inte går att bedöma och fastställa vilken nivå förskolebarnet uppnått i matematik, naturvetenskap, musik och literacy. Istället är det möjligt att uttala sig om under vilka omständigheter, i vilka uppgifter och i vilka relationer till olika lärare som respektive barn uttrycker och producerar specifika lösningar.

En tämligen vildvuxen flora av olika bedömningsinstrument har utvecklats. Det förekommer både internationellt, nationellt och lokalt/kommunalt utformade test- och observationsmaterial (Förskolan, 2008; Skolverket, 2008; www.bibo.se/www.bornholmsmodellen.nu). Gemensamt för flertalet av bedömningsmodeller är att de betonar att bedömningen sker för att stödja barnen och utveckla deras kompetens. Även om det också kan framhållas att det inte är barnen som ska be-

dömas utan själva verksamheten tycks det i praktiken ofta vara barnens färdigheter och förmågor som observeras och mäts och eventuella åtgärder riktas också mot barnen. En del material vänder sig till grundskola medan andra är inriktade på förskola och förskoleklass. Exempel som förekommer är:

TRAS (Tidig Registrering Av Språkutveckling),

Språkjournaler (Barnens språkliga utveckling dokumenteras från förskolans första år till år 9 i skolan),

LUS (Läs-Utvecklings-Schema; ett instrument som är utformat för skolan men används också i förskola),

RUS (Relations-Utvecklings-Schema; alternativ till LUS som utvecklats för förskola inom fyra områden: Relation till pedagog, trygghet i miljön, relation till andra barn och förmåga att benämna världen),

SUS (Skriv-Utvecklings-Schema från förskola till skola),

Bornholmsmodellen (Bedömning och test rörande fonologisk medvetenhet från förskola, förskoleklass till skolår 1. Även exempel på test av föräldrars svensk-kunskaper)

MUS (Matematik-Utvecklings-Schema),

DUS (Datorkompetens-Utvecklings-Schema, från förskola till skola)

Britta Holle, MPU (Motorisk- Perceptuell Utveckling, ett observationsmaterial utvecklat för 0-7 år)

BRUK (Bedömning, Reflektion, Utvärdering och Kvalitet: ett nationellt kvalitetsindikatorssystem utvecklat av Myndigheten för skolutveckling),

ESP (Europeisk SpråkPortfolio från 6-16 år) och

I bedömningsmaterial för skola och förskola förekommer namn på författare (som kan vara forskare vid olika institutioner) och utgivande förlag. Med tanke på att det finns relativt lite forskning på området är det av vikt att resa frågan huruvida bedömnings- och testmaterial som används i förskola och skola är forskningsbaserade och bygger på vetenskapliga undersökningar och belägg. I en del av materialens handledningstexter förekommer hänvisningar till forskning. Men kan-

ske inte främst till kritisk forskning eller till forskning med belägg för bedömningsmaterialets resultat och konsekvenser. Det ger snarare intryck av att vara en forskningsförankring som ger stöd för det material som sedan presenteras och saluförs. Sannolikt utgår bedömningsmaterial också från beprövad erfarenhet, tilltro, ideologiska motiv eller trender. Här behövs mer forskning med ett kritiskt distanserat närmande, inte minst med utgångspunkt i barnets vardagsituation både i och utanför skolan och utifrån att det enskilda barnets resultat inte ska utvärderas i förskolan (Lpfö 98, förord).

Bedömda barn – bedömande barn

... barn idag synliggörs, bedöms och beskrivs som individer på ett mer genomgripande sätt än någonsin tidigare. I utvecklingssamtal efter utvecklingssamtal lär sig varje barn idag att från tidig ålder rikta den ”diagnostiska” blicken mot sig självt och självt bedöma sina starka och svaga sidor. (Nordin-Hultman, 2004, s 178)

Vardagen i förskola och skola har sannolikt alltid varit genomsyrade av mer eller mindre medvetna bedömningar av olika slag. Det som kan tolkas vara kännetecknande för vår samtid tycks snarast vara kombinationen av att olika typer av dokumentation och bedömningar dels växer fram och glider längre ner i åldrarna, dels konstrueras och sprids snabbare i förtätade kommunikationsmönster. Av Sveriges 10-12-åringar har 70 procent mobiltelefoner (Barnombudsmannen, 2007:04) och de flesta har tillgång till Internet som används för kommunikation och dokumentation i vardagslivet. Margareta Öhman (2009) menar att barn oavbrutet är involverade i en kommunikation där de både ”hissar” och ”dissar” varandra, det vill säga både uppmuntrar och bekräftar varandra likaväl som de sänker och kränker varandra. Det kan vidare handla om att bedöma, kommunicera och köpa sig vänskap, tillhörighet eller en stund i centrum genom olika elektroniska kanaler eller symbolgåvor som medför placering på rankinglistor, förstärkt eller försvagad position i kamratgruppen och ex-

ponering i olika communityn (nätgemenskaper).¹² Privata och känsliga data flyter ut på nätet och våra liv blir genomskinliga. Telefonen kan övervaka dina rörelser (mobil tracking) iPod:en kan registrera din musiksmak (data mining), vännerna lägger ditt liv på nätet och varje klick med musen sätter spår som kan teckna en detaljerad bild av vilka vi är. Samtidigt håller vår syn på vad som är offentligt och privat på att förändras. Kommer våra barn att se anonymitet som något omöjligt eller oförståeligt? (se t.ex. Brin, 2006). Allt detta kan sammantaget tyda på en ökad kategorisering, exponering och reglering av barn och barndom, vilket är ett relativt utforskat område. Ytterst framträder ett forskningsintresse som rör relationen mellan ”bedömda barn – bedömande barn”, med andra ord frågor som rör relationen mellan barn som objekt för bedömning och barn som subjekt och aktörer i skiftande bedömnings- och kommunikationspraktiker (Vallberg Roth, 2010).

Jakten på att synas och vara vinnare

Avslutningsvis kan konstateras att dokumentation och bedömning i vår tid kan ses som grundläggande näring för en mediemarknad. På denna marknad är det jakten på att synas och vara vinnare som räknas. I en kritik mot internationella bedömningssystem formulerar Sven Sjøberg (2005) kapplöpningen i termer av ”att rädda ’nationens ära’ i en internationell olympiad”. I den internationella konkurrensen kan jakten i ”kunskaps-olympiaden” liknas vid en ”kommun- och landskamp för yngre barn” (Vallberg Roth, 2010). Se följande exempel från Lärarnas tidning:

Skärpt kunskapskontroll i Haninge

På Haninge kommuns hemsida är budskapet klart och tydligt: Vi ska inte hamna sist i några fler rankningar och vi ska inte ha för låga krav på vår organisation. I vår ska alla ettor i Haninge genomföra ett läsprov. Syftet är att nå bättre skolresultat

¹² Se också bedömningar och dokumentation av barn i olika tv-program och spel i avsnitt om populärkultur, massmedia och informationsteknologi i barndomskapitlet (av Angerd Eilard).

i kommunen. Och på sikt kan kunskapskontroller komma att införas även i förskolan. (*Lärarnas tidning* nätupplaga, 2006-02-16: <http://www.lararnastidning.net/>)

Media driver på exponering av lokal bedömning i en tid av decentralisering och konkurrens i en så kallad global kunskapsekonomi. Mediemarknadens kraftfulla budskap ger intryck av att vi måste visa upp oss, synas och höras för att ha ett värde. Här ingår bedömning av texter, ljud och bilder av diverse slag som en del av marknaden. Frågan är vad uppväxande barn lär sig i det här "landskapet"? Skapas nya medieberoende, medienavigerande eller medieöverskridande generationer? Det är vidare intressant att vissa intentioner och företeelser som skrivs fram i barnkonventionen sammanstrålar och tycks förstärka marknadskrafterna, som exempelvis barns rätt att synas, höras och mötas (Vallberg Roth, 2010).

När det gäller ovanstående citat har Skolinspektionen enligt beslut 2009-06-05 kritiserat Haninge kommun för att använda "lokalt fastställda normer för kunskapskontroller av enskilda barns utveckling och lärande i förskolan. Detta är att likställa med normativa uppnåendemål, vilket inte är förenligt med läroplanen för förskolan" (s 1). Haninge kommun har också redovisat resultatet av kunskapskontrollerna på Internet, på ett sätt som gör att enskilda barn kan komma att identifieras. Detta riktar Skolinspektionen också kritik mot.

Slutsatser och framtida frågor

I huvudsak kan följande slutsatser dras ur bedömningskapitlet (Vallberg Roth, 2010):

- att bedömning och dokumentation tycks ha ökat och sprids snabbare,
- att det finns en del forskning i Sverige om bedömning, men att den främst orienterar sig mot senare skolår, medan forskning om pedagogisk dokumentation mer vetter åt förskolan
- att det behövs mer kritisk forskning genom en variation av teoretisk-metodiska infallsvinklar om bedömning och dokumentation med inriktning på yngre barn, som knyter an till barn- och lärande i förändring

Gränsen mellan styrning och produktion av ”tillfälliga sanningsanspråk” genom dokumentation, kan beskrivas genom begreppet ”documentality” (Steyerl, 2003). Å ena sidan är dokumentationspraktiken inbäddad i maktrelationer och sociala konventioner, å andra sidan möjliggör den också synliggörandet av det oförutsedda i dessa maktrelationer. Det kan bli möjligt att uttrycka vad som är otänkbart, befriande, utsagt, okänt eller absurt. Så med andra ord kan ”documentality” tolkas inrymma en möjlig paradox, där dokumentationspraktiken å ena sidan kan bemyndiga och förstärka å andra sidan försvaga och begränsa olika aktörer såsom barn, lärare och föräldrar.

Nutida människor kan sägas leva simultant i avgränsade kulturer och en gränsöverskridande teknologisk och ekonomisk sfär. Bedömning av barn i förtätad kommunikation kan i sammanhanget kopplas till det filosofiska begreppet ”altermodernism” (Bourriaud, 2009). Altermodernism innebär ett bejakande av en modern, globaliserad värld, där våra erfarenheter av att snabbt kunna förflytta oss genom olika rum, tidsplan och medier tolkas. Altermodernismen är flerspråkig och ger utrymme för aktörer från skiftande kulturer och kontinenter. Aktören ses som en nomad som i översättning- en mellan språk och kulturer breddar och fördjupar möjliga betingelser i ett uttryck som reser genom tid, plats, material och media. Hur kan bedömning

och dokumentation binda samman, inkludera och/eller exkludera olika grupper och nätverk? Leder bedömning i förtätad kommunikation till likriktning eller till sammansatta uttryck för det specifika och avvikande? Vilka förstärkta och/eller försvagade positioner kan utläsas för barn, lärare och föräldrar i en förtätad bedömnings- och dokumentationspraktik? Här öppnar sig en ocean av frågor och fenomen som kan beforskas.

Referenser

- Barnombudsmannen. (2007-10-12). *Remissvar: Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). Elektroniskt tillgänglig 2007-10-19: <http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=6283#>
- Bourriaud, N. (2009). *Altermodernism*. Tillgänglig, 2009-09-01: <http://newcurator.com/2009/02/altermodernism-a-primer/>
- Brin, D. (2006). *The Transparent Society: Will technology Force Us to Choose Between Privacy and Freedom*. USA, NY: Perseus Books.
- Eilard, A. (2009). *Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande i svensk forskning efter 1995*. Kapitel i kunskapsöversikt beställd av Skolverket rörande Barndom, lärande och ämnesdidaktik (in progress).
- Elfström, I. (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Tillgänglig 2006-10-13: <http://www.lhs.se/iol/publikationer>
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: Statlig reglering 1944-2008*. Uppsala: Uppsala universitet, doktorsavhandling.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 7-29.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I: *Didaktik*. M. Uljen (Red.), (ss 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lundgren, P. (2009). *Makten över folkundervisningen: En kort sammanfattning över huvudmannaskapsfrågan*, Uppsala: Uppsala universitet (in progress).

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mått på prov: Om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, avhandling.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, doktorsavhandling.
- Sjöberg, S. (2005). *TIMSS och PISA – brickor i det politiska spelet*. Pedagogiska magasinet, (2), 1-8. Elektroniskt tillgänglig, 2008-12-17: http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg_PM_Sverige.htm
- Skolinspektionen (2009-06-05). *Kunskapskontroller av barn i förskolan i Haninge kommun*. Dnr 41-SV2008:1127.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Steyerl, H. (2003). *Documentarism as Politics of truth*. Elektroniskt tillgänglig, 2009-09-19: eipcp.net/transversal/1003/steyerl2/en
- Vallberg Roth, A-C. (2001). Läroplaner för yngre barn: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269. (här nämner jag IUP för första gången i läroplansteoretisk studie)
- Vallberg Roth, A-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I *Skolverket "Perspektiv på barndom och barns lärande i förskola och grundskolans tidigare år: En kunskapsöversikt*, (ss.135-182). Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 31-60.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008a). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008b). Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner.

EDUCARE, elektroniskt publicerad artikel 2008-06-26
<http://www.mah.se/pages/39164/IUP.pdf>

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008c). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige: Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 25-39.

Öhman, M. (2009). *Hissad och dissad – om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.

Professionell kunskap som styr och definierar avvikelser bland förskolebarn

Kristian Lutz

Inledning

Detta kapitel behandlar frågor kring kategoriseringen barn i behov av särskilt stöd i den svenska förskolan. Kategorin växte fram som ett uttryck för samhällets kompenserande funktion gentemot vissa barn och deras familjer. I vågorna efter andra världskriget blev utvecklingspsykologiska teorier tätt sammankopplade med pedagogisk verksamhet, inte minst för de verksamheter som är riktade mot de yngsta barnen. I texten görs en historisk tillbakablick i några policydokument som har haft betydelse för forandet av förskolans verksamhet.

Idag fungerar kategoriseringen barn i behov av särskilt stöd som en grund för sätt fördela resurser inom skolsystemet på kommunal nivå. I texten lyfts frågor om den styrning, via legitim kunskap, som får genomslag i praktiken, samt relationen mellan olika professioner som definierar barn som avvikande i förskoleåldern. Kopplingar görs till den utveckling som skett i USA både avseende ”socialt ingengörskap” och medikalisering av barns avvikelser.

Den utvecklingspsykologiska diskursen

Förskoleåldern är i realiteten människoblivandets och personlighetsbildningens gyllene ålder. Under ingen period äro heller utvecklingsriskerna större. Men under ingen annan period äro möjligheterna större till verkligt resultatrika ingripanden, me-

dicinskt och pedagogiskt, för att rätta till snedvriden utveckling, stimulera en försenad utveckling eller socialt anpassa individen till sin omgivning (SOU 1951:15, s. 73.).

Citatet är hämtat från en statlig utredning rörande barnträdgårdar i början av 1950-talet. Under denna period växte tilltron till utvecklingspsykologin som en diskurs för att vetenskapliggöra samhällets verksamheter för barn. Citatet avspeglar en tidsanda präglad av en vetenskapsoptimism i linje med modernitetsprojektets rationalitet. Barnet framstår som ett individualiserat formbart ”utvecklingsprojekt” som ska anpassas till omgivningens krav. Formuleringarna i texten känns idag troligen som otidsenliga och barnet framstår som passivt utan eget agentskap.

En annan läsning av citatet är att under denna period läggs grunden för ett speciellt sätt att se på barn, som kännetecknas av ett kompensatoriskt tänkande och förhållningssätt. Uttryck som *snedvriden utveckling* formuleras idag på nya sätt, men de kunskaper och rationaliteter som betonar det individuella barnet som ett riskprojekt som via medicinskt och pedagogiskt bemötande ska kunna formas och anpassas till omgivningens krav, är i högsta grad en aktuell tankefigur. Som ett led i detta behövs någon form av bedömning av barnets utveckling, som i nästa steg kan utmyнна i att avvikelser ”demaskeras”. Upptäckter av det ”onormala” utgör sedan grunden för olika kategoriseringar av barnen.

När begreppet barn med särskilda behov formulerades i Barnstugeutredningen (BU, SOU 1972:26) så gjordes detta i ett kontext där modernitetsprojektet var i full sving. Influenserna var starka ifrån USA varifrån också utvecklingspsykologiska teorier importerades och applicerades i förhållande till förskolepraktiken. Head-start¹³ projektet i USA hade en avsevärd betydelse för synen på sociala institutioners förhållande till familjen. De praktiker som växte fram via Head-Start

¹³ Head-Start projektet/programmet initierades 1965 i USA för att förbättra villkor för barn som växer upp i fattigdom. Idag innefattar projektet 22 miljoner barn i förskoleåldern och sorterar under Department of Health and Human Services.

projektet kan ses som uttryck för det ”sociala ingegörskapet” där samhälleliga institutioner tillskrivs möjligheten att kompensera och komplettera brister i familjers sätt att fungera i samhället.

Motsvarande tankar finns i BU (SOU 1972:26) där det också framhålls att det ska vara möjligt att sammanföra medicinska, psykologiska och sociala servicefunktioner med den pedagogiska servicefunktionen i en samordnad familjeservice. Det skulle innebära en önskvärd samordning, vilket ger möjlighet till kontinuitet i samhällets omsorg om barnen och familjerna. I förhållande till föräldrarna skulle denna kontinuitet kunna ge möjlighet till ett mer förtroendefullt samarbete genom centralens inriktning på olika åtgärder för stöd till familjen (SOU 1972:26, s. 104). Head-start utgår också från en rationalitet där olika institutioner ska arbeta nära varandra och information mellan institutionernas arbete ska öka kunskapen kring hur de enskilda familjerna ska hjälpas på bästa sätt. I relation till barnen kan detta tolkas som en mjuk form av styrning med barnets bästa som motiv. En mer kritisk tolkning kan istället betona kontrollen som skapas ifrån samhällets sida gentemot både dessa barn och deras familjer.

Canella (1997) pekar på ett fortsatt och utvecklat samarbete i dagens USA mellan psykologer, socionomer och medicinare med rötter i Head-Start-projektet. I samarbetet skapas lag av experter som vet hur familjer bör fungera med sina barn. Dessa experter kommer företrädesvis från den välutbildade vita medelklassen. Experterna är verk samma inom olika discipliner, men ett gemensamt nav är att avviker mot normen placeras hos barnet och/eller familjen. Familjer som avviker från experternas normer och perspektiv bedöms som bristfälliga och i behov av interventioner. Utsuddandet mellan olika professionella fält som omgärdar barnen och familjerna kan också ses i den specialpedagogiska förskoleforskningen i USA.

Intervention och *screening* är två frekvent använda begrepp i specialpedagogisk forskning rörande förskolan i USA. Studierna syftar till att utveckla olika metoder att upptäcka och bemöta barns svårigheter antingen som ett led i en framtida diagnos eller för att kompensera barn i olika sociala missförhållanden Även i Storbritannien är denna

typ av studier vanligt förekommande men i större utsträckning problematiseras kliniska bedömningar utanför barnens ”naturliga” miljö (t.ex. Penn, 2000; McLean, Bailey & Wolery, 2004).

I Sverige har forskning inom specialpedagogik riktat mot förskola knappt förekommit, förutom under en begränsad period under 1980-talet när barn med olika funktionsnedsättningar integrerades i verksamheten. Den typ av forskning som behandlar barn i förskoleåldern inom den specialpedagogiska disciplinen i USA, har istället bedrivits inom andra discipliner i Sverige företrädesvis psykologi, psykiatri och socialt arbete.

Utvecklingen i Sverige

Även om de utvecklingspsykologiska teorierna anammades i förskolans praktiker efter andra världskriget i Sverige så utvecklades inte samverkan mellan olika sociala institutioner på motsvarande sätt som i USA och Storbritannien. I en jämförelse, har inte det ”sociala ingenjörskapet” drivits lika långt i Sverige. Detta kan bero på att det finns fler integritetsskyddande regler och juridiska direktiv för individen, som motverkar en lika genomgripande styrningsmodell som i USA.

I ett verksamhetsperspektiv blev dock utvecklingspsykologins genomslag stor och under exempelvis 1950-talet innefattade utbildningen för blivande förskollärare lika stor andel psykologi som pedagogik. Samtidigt fanns ett motstånd mot utvecklingspsykologins ökade betydelse, vilket kan härröra från att Fröbelpedagogiken hade haft en stark ställning och tradition i den svenska förskolepraktiken (se Hultqvist, 1990).

Tallberg Broman (1994) menar också att professionaliseringsprojektet inom förskolläraryrket snarast försvagades med utvecklingspsykologins inträde. Fröbelpedagogiken hade en tydligare egen inriktning som innefattade en form av kunskapsmonopol för pedagogerna. Hellberg (1989) pekar på vikten av att utestänga andra från att utöva vissa praktiker inom ett fält för att på detta vis skapa ett kunskapsmonopol.

Även Beckman (1989) tar upp ett liknande frågor där professionalisering kan leda till att en yrkesgrupp kan bli ”sanktionerad expertis” genom att konkurrera med andra yrkesutövare om vad som är den giltiga kunskapen.

I Barnstugeutredningen finns ett kapitel som behandlar psykologer som konsulter i förskolan. Här ges ett par exempel på grupper av barn som kan skapa ”problem” för pedagogerna.

Från olika synpunkter upplevs emellertid barn med känslomässiga störningar som provocerande för personalen. I synnerhet när det gäller aggressivt utåtagerande barn finner man att de vuxna kan aktualisera sina egna problem - utan att direkt vara medvetna om detta. Motoriskt oroliga barn, barn med koncentrationssvårigheter och barn som är hämmade, ängsliga och kontaktfattiga är andra exempel på barn som kan vålla svårigheter i handledningen. I vissa fall kan det röra sig om ett barn med oupptäckt handikapp, där barnets beteende är svårförståeligt därför att det inte helt stämmer med uppfattningen om normalt beteende. Samtidigt måste med skärpa framhållas att det är under förskoleåldern dessa barn måste diagnostiseras och få hjälp. Ju yngre ett barn är vid diagnostiseringstillfället desto större är möjligheterna att kunna komma det till hjälp med rimliga åtgärder inom förskolans ram och i samarbete med hemmet (SOU 1972:26, ss. 110-111).

Utredningen ger också riktlinjer för hur arbetet mellan de olika professionerna bör delas upp. Vid denna tidpunkt var det fortfarande praxis att psykologerna observerade barnen i förskolemiljön, vilket blivit mindre vanligt idag om inte barnen går vidare till en mer formell utredning. Formuleringen *inte helt stämmer* med uppfattningen om normalt beteende kan ses som en problematisering av avvikelsebedömningar. Men en mer rimlig läsning handlar om att ytterligare betona det *måste* som kommer i nästkommande mening som med skärpa betonar vikten av tidiga interventioner via diagnoser.

Enda möjligheten synes vara att psykologen arbetar genom förskolans personal, som fungerar som ett första diagnostiseringsled. Genom en någorlunda kontinuerlig samtalskontakt personal – psykolog kan psykologen sålla ut vilka barn han/hon bör observera för att själv skaffa sig en uppfattning om, och utifrån detta diskutera med personalen om vilka former av pedagogisk handledning eller andra åtgärder som kan vara lämpliga att vidta (SOU 1972:26, s. 112).

De relationer som skrivs fram i dessa textavsnitt är av intresse. Pedagogerna kan via texterna uppfattas som tämligen lättpåverkade (*aktualiserar sina egna problem*) och i behov av psykologernas kunskap för att forma verksamheten. Psykologerna ska *arbeta genom* pedagogerna som fungerar som *första diagnostiseringsled*. Genom att psykologerna ska *sälla ut* de ”riktiga” problemen efter en *någorlunda* kontinuerlig samtalskontakt mellan professionerna, ges intrycket av att pedagogernas roll i processen är att inte ha för många synpunkter utan vara följ-samma mot psykologernas bedömningar. Det som också är anmärkningsvärt i citatet är att psykologerna via egna fåtaliga observationer anses kunna bidra med specifik kunskap om vilka pedagogiska åtgärder som ska vidtas.

Barn i behov av särskilt stöd blir en styrningskategori

När utbyggnaden av barnomsorgen tog fart under 1980-talet innebar detta att förtursfunktionen, som kategoriseringen barn med särskilda behov ursprungligen hade haft, tappade sin betydelse. Detta förstärktes ytterligare med att statsbidragen för kategorin förändrades vilket innebar att generella pottor för ändamålet att kompensera barn i förskolans verksamhet inrättades i kommuner och stadsdelar. Kategorin utvecklades till att bli en ekonomisk styrningskategori (Dean, 1999). Detta begrepp betecknar kategoriseringar av människor som syftar till att fördela ekonomiska resurser. Betydelsen av sådana kategorier ökar i decentraliserade samhällen, vilket också ställer krav på lokala aktörer att evaluera och bedöma befolkningsunderlaget ifrån olika aspekter. Foucault beskriver det som:

Jag påstår inte att de humanistiska vetenskaperna har uppstått ur fångelse. Men att de har kunnat formas och få den oerhörda kunskapsteoretiska verkan vi känner till, beror på att de burits av en ny, specifik maktmodalitet: en kroppens politik, ett visst sätt att göra anhopningen av människor foglig och nyttig. För detta krävdes att definiera relationer till vetandet som infördes i maktförhållandena; det behövdes en teknik för att väva samman underkuvande och objektivering; det innebar nya individualiseringsprocesser (Foucault, 1974/2001, s. 355).

I Lutz (2009) problematiseras vilken kunskap och rationalitet som formar praktiken avseende barn i behov av särskilt i en resurssvag stadsdel i en svensk storstadsregion. Studien visar på diagnosers avgörande betydelse för att resurser ska bli tillgängliga i organisationen.

Styrdokumentet är betydelsefulla för hur verksamheten formas och de signaler som ges till verksamheten via dokumenten kan påverka synen på barns avvikelser. I *Barnomsorgen i socialtjänstlagen* (Socialstyrelsen, 1995:2) görs en definition av barn i behov av särskilt stöd som refereras än idag (Skolverket, 2008).

Barn med funktionshinder av olika svårighetsgrad, t.ex. rörelsehinder, utvecklingsstörning, hörsel- eller synskador, är en förhållandevis liten del av samtliga barn med behov av särskilt stöd. En betydligt större grupp utgörs av de barn som har mer diffusa och svårtolkade problem. Det kan gälla barn med olika typer av lättare funktionsstörningar och utvecklingsavvikelser med biologisk grund, exempelvis koncentrationssvårigheter och motorisk-perceptuella svårigheter, eller barn med språk- och talsvårigheter. Det kan också gälla barn med känslomässiga och/eller psykosociala svårigheter samt barn som får illa (Socialstyrelsen, 1995:2, s. 49).

Det är intressant att analysera vad som skett med definitionen sedan det Pedagogiska programmet (Socialstyrelsen 1987:3). De barn som har medicinska ”handikapp” har blivit en *liten del* av samtliga barn i

behov av särskilt stöd. Samtidigt som det medicinska perspektivet tonas ned så öppnar definitionen nu upp för en neuropsykiatrisk ”sanningsregim”. Genom att exemplifiera i texten med *koncentrationssvårigheter*, *motorisk-perceptuella*, samt *språk- och talsvårigheter* har tre huvudkomponenter i neuropsykiatriska diagnoser lyfts fram. Dessa svarar också upp mot formuleringen i meningen innan, *utvecklingsavvikelser med biologisk grund*, detta kan ses som ett uttryck för en perspektivförskjutning.

Medikalisering av barns avvikelser

Inom ”psy-vetenskaperna” (betraktat som ett socialt fält utifrån Bourdieu 1991, 1998) finns en kärna av gemensamma idéer. En bärande gemensam idé är att förklaringar bygger på epistemologiska antaganden där individens tillkortakommanden förklarar avvikelser (Walkerdine, 1995). Däremot kan dessa förklaringar skifta över tid vilket varit påtagligt i ett historiskt perspektiv (Murphy, 2001).

Samtidigt finns en pågående maktkamp mellan olika tolkningsföreträdare när det gäller att definiera barns (vuxnas) avvikelser mellan olika aktörer och professioner (discipliner). Det finns också antydningar om detta i min studie då en psykolog resonerar om ”medicinarnas” ovilja att släppa ifrån sig diagnostiseringsmakten.

P2: ...här har man fört diskussion om att psykologer skulle få rätt att sätta neurologiska diagnoser va, och sen är ju det här en diskussion mellan de här professionerna va, och då skulle vi ju ta över detta och det vill ju naturligtvis inte medicinarna.
(Transkription, intervju psykolog (resursteam) 2004-05-28)

Inom psykiatrin har det under den senaste tjugoförårsperioden skett en förskjutning i fråga om förklaringar till människors avvikelser. Medikaliseringen rörande avvikelser blir en effekt av att psykodynamiska förklaringsmodeller ersätts med neurologiska och genetiska.

De avvikelser som finns i gränslandet mellan medicinska ”fakta” och psykosociala förklaringar införlivas inom neuropsykiatrin via symptomdiagnostisering. Barn som tidigare ansetts svåra att anpassa till rådande kulturella normer får via bokstavbeteckningar sina avvikelser ”vetenskapliggjorda” och läkemedelindustrin kan producera botemedel mot barnens tillstånd och ”sjukdomar”.

Ett alternativt synsätt

Alternativa sätt att se på avvikelser öppnar upp för begrepp som inkludering. Inkludering som ett bärande teoretisk tankefigur finns idag i många studier och teorier i olika socialvetenskapliga discipliner. Trots att det finns olikheter ifråga om hur begreppet definieras så finns det också gemensamma nämnare i användandet av begreppet. Inkludering betecknar något som kan ses som en vidareutveckling av begreppet integrering.

Integrering utgår ifrån en rationalitet där individer ska anpassas och beredas plats i olika samhälleliga praktiker. Just betoningen på att öppna upp exempelvis olika samhälleliga institutioner för människors olikhet var framträdande under 1980-talet i Sverige. Integreringen av barn med olika funktionsnedsättningar i reguljär förskoleverksamhet under perioden, är bara ett exempel på en genomgående trend, där specialinstitutioner i samhället skulle ersättas.

Inkludering innebär ytterligare ett steg där fokus skiftas från individens anpassning till att miljön ska anpassas till olikheter bland människor. I denna process finns också ett antagande om delaktighet och möjlighet för aktörer att vara med att forma förutsättningarna för praktikerna (t.ex. Fraser, 1996; Luhman, 1998; Benhabib, 2006).

Inom grenar inom specialpedagogiken idag blir begreppet inkludering ofta en beteckning för att fånga upp mångfalden bland barnen och skapa förutsättningar för en generell pedagogik som verkar mot exkludering av vissa barn (t.ex. Skrtic, 1991, Haug, 1995; Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Hjärne, 2004; Skidmore, 2004).

Inkluderingsdiskussioner har förts i ringa omfattning gentemot svenska förskolans verksamhet. I förskolans verksamhet blir pedagoger men också barnen viktiga aktörer i processer där denna anpassning ska kunna möjliggöras. Då förskolan praktiker idag i allt större utsträckning drivs mot en individualisering där olika krav ställs om anpassning till att synliggöra barnens olikheter (exempelvis tekniker som IUP, RUS, TRAS)¹⁴, bör också motsvarande kraft läggas ned på att finna möjligheter att analysera och utveckla metoder som kan utveckla miljön både psykosocialt och fysiskt. Förutsättningar för att en inkludering ska kunna realiseras är att barns olikheter ses utifrån ett relationellt perspektiv. Med detta menas att det är i mötet mellan individen och miljön som olikheter synliggörs, med andra ord inte något som är konstant utan föränderligt beroende på förutsättningar. Den svenska förskolepedagogiken har präglats av en barnsyn där det relationella synsättet har haft en stark ställning. Idag finns också en allt starkare tilltro till barns kompetenser och att skapa möjlighet för barns deltagande.

Pedagogers roll i processen att definiera avvikelser är intressant att reflektera lite kring. I min studie (Lutz, 2009) fick pedagogerna en form av länkfunktion. Genom den täta kontakten mellan pedagoger och föräldrar blir utredningar och diagnoser möjliga att förmedla vidare och utgöra en grund för administrativa avvägningar inom den pedagogiska organisationen. Som underlag för de bedömningar som avser fördelning av resurser blir pedagogernas kunskap om barnen underordnad andra professioners (framförallt psykiatrikers och psykologers). Här skapas en kollision mellan två olika rationaliteter. En relationell som betonar komplexiteten i mötet mellan individen och miljön där barnet är ett subjekt med eget aktörskap. En kategorisk som förklarar och placerar problemet i hög grad hos individen, barnet objektifieras. Den senare ges stort utrymme att styra praktiken och ger därigenom några specifika professioners producerade ”sanningar” om normalitetens gräns tolkningsföreträdare.

¹⁴ Förkortningarna är några exempel på olika scheman och kartläggningsmetoder som används på individuell basis för att följa barns utveckling: generellt (IUP), socialt (RUS) och språkligt (TRAS).

Referenser

- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Beckman, S. (1989). Professionerna och kampen om auktoritet. I: *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. S. Selander (Red.), (ss. 57-88). Lund: Studentlitteratur.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism: Hospitality, sovereignty and democratic iterations*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity in association with Basil Blackwell.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Canella, Gaile S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education – Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage.
- Foucault, M. (1974/2001). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Fraser, N. (1996). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracies. In: *Habermas and the public sphere*. C. Calhooun (Ed.). pp. 109-142. Cambridge Mass. MIT Press.
- Haug, P. (1995). *Spesialpedagogiske utfordringar*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hellberg, I. (1989). *Könsutjämning och köns polarisering inom professionerna på dagens svenska arbetsmarknad*. I: *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. S. Selander (Red.), (ss. 167-182). Lund: Studentlitteratur.

- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.* (Göteborg studies in educational science, 213). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen.* Stockholm/Stehag: Symposium.
- Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity.* Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: Styning & administrativa processer.* (Malmö studies in educational sciences No. 44). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- McClean, M., Bailey, Donald B., Wolery, M. Jr. (2004). *Assessing infants and preschoolers with special needs.* Upper Saddle River: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Murphy, D. (2001). *Hacking's Reconciliation: Putting the Biological and Sociological Together in the Explanation of mental Ill-ness.* Philosophy of Social Science, 31, 139-162.
- Penn, H. (2000). What is normal? I: *Special Needs in the early Years: Snapshots of Practice.* S. Wolfendale (Red.), London: Routledge-Falmer.
- Skidmore, D. (1996). *Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs.* European Journal of Special Needs Education, 11, 33-47.
- Skolverket. (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan.* Rapport 318. Stockholm: Skolverket.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization.* Denver, Colorado: Love Publications.
- Socialstyrelsen. (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1995). *Barnomsorgen i socialtjänstlagen. Allmänna råd från socialstyrelsen 1995:2.* Stockholm: Socialstyrelsen.

- SOU 1951: 15 *Daghem och förskolor*. Betänkande av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:26 *Förskolan del 1. Betänkandet angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:27 *Förskolan del 2. Betänkandet angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Tallberg Broman, I. (1994). "*För barnets skull*" – *En studie av förskolan som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt*. (Rapport nr. 593). Malmö: Lunds Universitet, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: införandet av Piaget i tidig undervisning. I: *Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. K. Hultqvist & K. Petersson (Red.), Foucault, M., (ss. 124-171). Stockholm: HLS Stockholm, Gotab.

Om barndomen och skillnadens logik: några empiriska exempel

Johan Dahlbeck

”Morgondagen börjar idag”. Med dessa ord avslutas en aktuell reklamfilm gjord på beställning av Rädda Barnen i Sverige. Orden är tänkta att fungera som en väckarklocka för att intensifiera det världsomspännande arbetet med att sänka barnadödligheten. Samtidigt pågår något annat i samma reklamfilm. Som mottagare av budskapet får vi reda på att barnen, de som syns i bild, hör morgondagen till. Barnen ges ett värde framför allt eftersom de en gång ska bli ansvarstagande vuxna och framtida samhällsmedborgare, inte som de individer de är idag. En tydlig skiljelinje dras mellan barndom, nu, och ”vuxendom”, imorgon. Samma skiljelinje som delar barndom och ”vuxendom” åt diskuteras av barndomshistorikern Hugh Cunningham som beskriver hur man relativt sent i västerländska samhällen separerat dessa kategorier för att kunna skapa en bild av samhället organiserat kring den liberale och upplyste individen. Han skriver:

If these happy childhoods were to be achieved, childhood had to be sharply separated from adulthood, and its characteristics and needs had to be recognized. Childhood and adulthood, in this thinking, became almost opposites of one another. If adults were burdened with responsibilities, children should be care-free. If adults worked, children should not work. If adults had to live in towns, children were entitled to contact with nature. (Cunningham, 1995: 160)

Den tankegång som Cunningham beskriver och som kontextualiserar Rädda Barnens slogan ställer barndomen i ett slags motsatsförhållande till ”vuxendomen”. Tillsammans bildar de en så kallad dikotomi, eller en binär motsatsrelation. Allt det som ”vuxendom” inte är, det är

barndom, och tvärtom. Detta kräver i sin tur en viss samstämmighet inom de respektive kategorierna barndom och ”vuxendom”. Resonemanget målar därför upp en bild där barns olika individuella särdrag tenderar att underordnas den kollektiva likheten. Det skapas en tydlig kategori – barndom – att mäta mot och i förhållande till dess ständiga motpol – ”vuxendom”.

Barnet mäts alltså i förhållande till den liberale individen som i enlighet med upplysningsideal ofta får stå som symbol för den ansvarstagande och önskvärde vuxne. Barns rättigheter innebär då också i stor utsträckning att de ska skyddas från de hot, eller undantas från de åtaganden, som man som väl fungerande vuxen förväntas bemöta och hantera. Det är i talet om barndomen som en enhetlig kategori, där barn framför allt definieras som *icke* vuxna, som en viss problematik låter sig anas. Inte minst med tanke på att bilden av den universella barndomen tycks vara starkt knuten till en specifikt västerländsk förståelse och därmed också till ett visst givet perspektiv (se t.ex. Burman, 2008).

Jag kommer i det här kapitlet att försöka visa att universella dokument såsom Barnkonventionen och de två dokument som föregått 1989 års konventionstext innehåller spår av den här typen av motsatstänkande som blir intressant när barndomen som enhetlig kategori ska förstås mot bakgrunden av skillnadens logik. Man kan på det här viset förstå barndom och ”vuxendom” som ett dikotomiskt begreppspår eftersom de definierar varandra på ett ömsesidigt uteslutande sätt. Barn är barn framför allt därför att de inte är vuxna och vice versa. Den här typen av upprättande av tydliga skiljelinjer skapar också en känsla av samhörighet hos de respektive kategorierna. På så vis kan den universella barndomen hela tiden ställas i relation till, och mätas mot, den universella ”vuxendomen”.

Det är just spåren av den universella barndomen med sitt ursprung i västerländsk upplysningsfilosofi (Aries, 1962; Cunningham, 1995) och dess olika tänkbara konsekvenser för den moderna barndomen som är i fokus för det här kapitlet. Utifrån två parallella linjer – där den ena visar hur ”vuxendomen” och barndomen bildar ett dikoto-

miskt begreppspar och den andra visar hur det enskilda barnet och samhällets öden flätas samman – skisseras bilden av en barndom som uppfattas som en statisk, enhetlig och sluten kategori genom utslätandet av skillnad.

För att på ett någorlunda effektivt vis kunna bevaka barns rättigheter bör ju kategorin barndom kunna särskiljas ifrån ”vuxendom” med någon slags precision. Barnkonventionen är på så vis formulerat som ett universellt dokument som främst syftar till att på lika villkor skapa handlingsutrymme och möjligheter åt barn i hela världen men som därför också måste underordna alla olika tänkbara barn och barndomar en mer eller mindre samstämmig identitet (White, 1999: 134). I inledningen till Barnkonventionen står det att ”barnet på grund av sin fysiska och psykiska omognad behöver särskilt skydd och särskild omvårdnad”, vilket på ett tydligt vis upprättar ett statiskt förhållande mellan barndom och ”vuxendom”, där barndomen är den kategori som bör skyddas, och ”vuxendomen” den kategori som bör skyddas.

Utan att närmare gå in på de olika historiska eller politiska omständigheter som omger de olika barnrättstexterna och deras tillkomst kan man bara konstatera att dessa omständigheter utan tvivel varit väldigt betydelsefulla för var, när, hur och varför texterna en gång formulerats. Det kan dock vara intressant att titta på texterna utanför sitt kronologiska historiska sammanhang eftersom dessa olika omständigheter i sin tur också är föremål för olika typer av tolkningsföreträden och förgivettaganden (Foucault, 1982: 25-26). Det handlar alltså snarare om att med hjälp av några illustrerande exempel försöka beskriva ett tal om barnet som tycks återkomma i olika officiella texter och dokument och som förmedlar någon slags på förhand given föreställning om vad barndom är (och inte är). Mot bakgrund av detta blir det också intressant att peka på några tänkbara problem som denna föreställning kan tänkas innebära för den spridda grupp av individer som inordnas i de kategorier som vi kallar barndom och ”vuxendom”.

För att förstå lite mer om hur och varför barndomen och ”vuxendomen” upprättats i motsats till varandra kommer jag att redogöra för vad jag kallar för skillnadens logik. Skillnadens logik sammanfattar ett

teoretiskt resonemang hämtat från den franske filosofen Gilles Deleuze.

Deleuze och skillnadens logik

I *Difference and Repetition* (2004a) formulerar Deleuze en kritik av representationen som filosofisk modell med rötter i antikens Grekland. Med representation menas kort det förhållande som binder samman orden och tingen. Centralt här är att vi genom att namnge tingen dels skapar förutsättningar för att kunna tala om dem på ett meningsfullt sätt, men att vi därmed också begränsar deras potentiella betydelse. När vi talar om vad något är, så talar vi nämligen också om vad det inte är. Identitet och enhetlighet placeras därför, enligt den klassiska representationsfiguren, före skillnad i en antagen händelsekedja. Detta antyder i sin tur att skillnad eller olikhet alltid kommer att vara underordnat helhet eller likhet i ett dikotomiskt förhållande precis som i exemplet om barndom och ”vuxendom”.

Skillnad används alltså som ett instrument för att identifiera en samstämmighet inom kategorin barndom som ständigt värderas och mäts i förhållande till den överordnade kategorin ”vuxendom”. Barndom är barndom därför att det *inte* är ”vuxendom”, och det är framför allt denna skillnad som definierar den som enhetlig kategori. En risk med den här typen av fixerade motsatsmodeller är att det kan vara svårt att skapa spelutrymme för flera betydelsebärande skillnader samtidigt. Dessutom kan det framstå som viktigare att bevaka de redan etablerade gränserna än att lyfta fram olikhet och olika tänkbara individuella färdriktningar som kan tänkas korsa kategoriernas yttre gränser.

Samtidigt innebär kategoriernas statiska gränser att en yttre ram som tillåter just registreringen av genomfärande linjer kan skapas, vilket antyder det dilemma som trots allt döljer sig här. Utan ramen begränsas nämligen möjligheten att uppfatta relativa rörelser avsevärt (Deleuze, 2004b: 255). Men även om målet inte är att ogiltigförklara kategoriseringar eller representationer som verktyg för att underlätta begripliggörandet av världen, så kan en kritik av det reflexmässiga an-

vändandet av skillnad som underordnat identitet, likhet eller opposition ändå vara befogad.

Problemet som framträder mot ljuset av skillnadens logik är alltså framför allt att olikheter eller skillnader reduceras till instrument för att finna och identifiera samstämmighet. Det handlar då om en särskiljande process där skillnad tolkas som något som följer på likhet i en antagen händelsekedja och som därmed förutsätter att det existerar ett mer eller mindre statiskt och hierarkiskt ordnat förhållande mellan de två kategorierna. Det kan beskrivas som ett flöde av skillnader som aktualiserar sig som specifika former av identitet, utan att för den skull sluta existera som just skillnader (May, 2005: 114). Det är här Deleuze ifrågasättande av skillnadens status såsom till synes naturligt underordnad likheten blir relevant. Problemet som han pekar på gör gällande att skillnader per automatik underordnas samstämmighet och identitet, vilka i sin tur lyder under de krav som ställs av representationen som tankemodell (Deleuze, 2004a: 330).

Simon Tormey (2006) utgår ifrån Deleuzes tankar om skillnadens logik och kritiken av representationsmodellen när han studerar zapatisternas glidande positionering inom det politiska fältet i Mexiko. Han lyfter fram problematiken med att skillnader underordnas likhet med koppling till zapatisternas erfarenheter av att begränsas av representationsmodellens till synes slutna form (Tormey, 2006: 152). En liknande kritik som belyser de eventuella eftergifter som sökandet efter enhetlighet och ursprung kan ha i förhållande till kön har riktats av bland andra Luce Irigaray i den för sammanhanget talande titeln *This Sex Which Is Not One* (1985). Det finns alltså en pågående diskussion inom olika kunskapsfält som utifrån olika dikotomier som man/kvinna (Irigaray, 1985) eller västerländsk/icke västerländsk (Said, 1978; Hall, 1997: 225-290) tittar kritiskt på upprättandet av enhetliga kategorier och kontinuiteter på bekostnad av att försöka tänka utifrån skillnader och diskontinuitet (Foucault, 1982: 12).

Med avstamp i denna teoretiska ansats finns det anledning att studera dikotomin barndom/vuxendom” (se t.ex. Cooper, 2006) för att på ett liknande sätt uppmärksamma de begränsningar som skillnadens logik

kan innebära. De empiriska exempel som belyses i detta kapitel är Genève-deklarationen om barns rättigheter från 1924, Deklarationen om barns rättigheter från 1959 och Barnkonventionen från 1989. Gemensamt för dessa dokument är att de skriver fram rättigheter för en sammanhållen barndom och därför kan tänkas reflektera utbredda föreställningar om och förståelser kring barndomsbegreppet.

Analysen följer två huvudsakliga spår där det ena beskriver hur ”vuxendom” och barndom återkommer som dikotomiskt begreppspar genom de olika texterna, och det andra beskriver hur barnets öde kopplas samman med samhällets öde i en progressionslinje som kan tolkas som en strategi för att knyta ihop och samordna två spridda kategorier.

Universella barnrättsdokument som empiriska exempel på skillnadens logik

Barndom och ”vuxendom” som dikotomi

Från Rädde Barnens slogan – ”morgondagen börjar idag” – genom Cunninghams citat om den västerländska barndomens historia och det korta utdraget ur Barnkonventionens inledning går en röd tråd som förmedlar en bild av barndomen som tydligt positionerad i ett dikotomiskt förhållande gentemot ”vuxendomen”. Barnet som natur och den vuxne som kultur är ett välkänt motiv som genom bland annat återfinns i klassiska upplysningsverk som Rousseaus inflytelserika *Emile eller Om uppfostran* (1977-1978). En skarp skiljelinje dras mellan just barndomen och ”vuxendomen”, där den förra knyts till naturen på ett sätt som har haft stor inverkan på den moderna bilden av barndom (Cunningham, 1995: 63). I Genève-deklarationens andra grundprincip (av fem) står följande rader att läsa:

The child that is hungry must be fed; the child that is sick must be nursed; the child that is backward must be helped; the delin-

quent child must be reclaimed; and the orphan and waif must be succored.

Det kan vara relevant att notera att om den liberale individen, som lyfts fram och hyllats under upplysningen och framåt som en central drivkraft i samhället, kan tolkas som den arketypiska agenten – fri att administrera sitt eget liv efter bästa förmåga under förutsättning att det sker i enlighet med samhällets gällande normer – så framträder här en ganska entydig bild av barnet såsom hjälplöst och i ständigt behov av beskydd och styrning utifrån. Barnet, såsom det porträtteras i principen ovan, tycks vara nästan helt i avsaknad av förmåga till eget agentskap. Istället framträder bilden av ett barn som under alla omständigheter måste vårdas, stöttas, återvinnas, skyddas och undsättas från yttre faror för att så småningom kunna växa upp till en god medborgare och representativ vuxen förebild.

Liknande formuleringar återfinns i den deklaration om barns rättigheter som antogs av FN:s generalförsamling 1959. I den fjärde (av tio) principer poängteras bland annat barnets behov av särskild omsorg och särskilt skydd i ett sammanhang där barnet – som konsekvent omnämns i singularis – och den omsorg och det skydd som ska omfattas barnet får en i det närmaste naturlig koppling till varandra. Barndomen som natur måste således ombesörjas av ”vuxendomen” som kultur, vilket ytterligare tenderar att befästa de två kategoriernas motsatta positionering. Dokumentet reflekterar i stort den tendens som Cunningham pekar på i det inledande citatet: att den moderna barndomen bör skyddas från de olika faror, eller undantas från de olika ansvarsområden, som hör vuxenvärlden till. Samtidigt som detta i någon mån kan tyckas vara en förutsättning för ett dokument av den här karaktären, så kan det vara relevant att lyfta fram hur de två kategorierna barndom och ”vuxendom” hela tiden ställs mot varandra i en på förhand given hierarkisk ordning där skillnaden i ålder används som huvudsakligt instrument för att ena två inbördes väldigt spridda kategorier.

Detta ”antingen eller”-tänkande illustrerar huvuddraget i Deleuze kritik av identitet och representation. I samband med att en entydig gräns dras mellan barndom och ”vuxendom” så begränsas också rörelsefriheten inom kategorierna. Man kan, teoretiskt sätt, röra sig framåt i en antagen bana från barndom till ”vuxendom”, men aldrig i sidled och endast i undantagsfall baklänges. Möjligheten att stanna upp i mitten av skeenden begränsas avsevärt eftersom barndomen behandlas som en nödvändig transportsträcka med målet ”vuxendom” i sikte.

Även i Barnkonventionen (1989) skrivs en tydlig skiljelinje mellan kategorierna barndom och ”vuxendom” fram. I Artikel 3:3 förbinder sig konventionsstaterna att övervaka och säkerställa olika myndighetsinstitutioner ”som ansvarar för vård eller skydd av barn” vilket å ena sidan kan tolkas som ett skydd mot olika fysiska eller psykiska övergrepp mot enskilda barn eller vissa grupper av barn, men som samtidigt kan förstås som ett försök att skydda och bevaka barndomen som kunskapsfält. Den institution som främst ansvarar för barnet och barndomens skydd är emellertid barnets föräldrar. Det är på föräldrarna som ansvaret att ”tillförsäkra barnet sådant skydd och sådan omvårdnad som behövs för dess välfärd” (Artikel 3:2) främst vilar. Tolkningsföreträdet för ”barnets bästa” ligger dock på myndighetsnivå. Även här kan en viss dubbelhet läsas in. Å ena sidan rör det ett konkret juridiskt skydd förbehållen en viss grupp människor, samtidigt så innebär detta att den aktuella gruppen är så pass väl sammanhållen att detta blir praktiskt genomförbart vilket antyder att bevakandet av barndomens gränser blir ett nog så viktigt projekt. Barndomen ställs mot ”vuxendomen” och det blir då naturligt att den vuxne, som hierarkiskt överordnad, har tolkningsföreträde vad gäller barnets bästa. Skillnadens funktion, i sammanhanget, blir därför att fungera som ett instrument för att identifiera och ena en spridd kategori snarare än att kartlägga olika tänkbara sätt att illustrera olika barndomar.

Diskussionen som följer beskriver hur barndomen hela tiden utsätts för olika former av övervakning och styrning. Detta kan dels förstås som ett sätt att ringa in och skydda barndomen som kunskapsfält, men i förlängningen kan det också tolkas som ett sätt att beskydda samhällets framtida utveckling. Precis som i exemplet med Rädde Barnens

slogan ”morgondagen börjar idag” så länkas det enskilda barnets öde till en mer övergripande samhällsutveckling, där barnets framtid får representera hela det moderna samhällets framtid.

Barnet och samhället: två sammanflätade öden

Angående relationen mellan barnet och samhället skriver Nikolas Rose så här:

Childhood is the most intensely governed sector of personal existence. In different ways, at different times, and by many different routes varying from one section of society to another, the health, welfare, and rearing of children have been linked in thought and practice to the destiny of the nation and the responsibilities of the state. (Rose, 1999: 123)

Som framgår av citatet ovan tycks det finnas ett osynligt band som binder samman barnets öde med en mera övergripande samhällsutveckling. Vägen från barndom till ”vuxendom” kan förstås som en nödvändig sträcka att tillryggalägga för samhällets bästa. Barnet, i den här tankefiguren, framstår som ett medel för att nå ett högre ändamål, och barndomen får då representera en nödvändig resa från natur till kultur. Här finns en tydlig skillnad mellan barnets tillblivelse och den vuxnes varande, där ansvaret för att leda barnet längs vägen mot fullvärdigt medborgarskap vilar hos föräldrarna som i sin tur är övervakade av staten.

Av detta märks tydliga spår i de tre aktuella barnrättsdokumenten. Genève-deklarationens femte grundprincip lyder: “The child must be brought up in a consciousness that its talents must be devoted to the service of its fellowmen”. Bakom detta resonemang döljer sig en rationalitet som antyder att barnet bär på nycklarna till hela samhällets framtid inom sig, under förutsättning att barnet förmås göra de rätta valen i rätt tid (Popkewitz, 2008: 1). Ansvaret för dessa val faller främst på de olika institutioner som ytterst ska ansvara för att barnet rör sig i önskvärd riktning och som i förlängningen också ansvarar för

att synkronisera utvecklingen av det enskilda barnet med utvecklingen av samhället.

I både den sjunde och den tionde principen av Deklarationen om barns rättigheter från 1959 skrivs den här typen av resonemang fram. I det förra exemplet poängteras att det övergripande syftet med utbildning är att barnet ska kunna utvecklas till att bli en nyttig samhällsmedborgare och i det senare exemplet fastställs det att det enskilda barnets energi och förmågor ska riktas mot den allmänna samhällsnyttan. Även i Barnkonventionen används liknande formuleringar. I Artikel 29d står det att utbildning skall syfta till att ”förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle...” och i Artikel 40:1 står det apropå de barn som av olika anledningar avvikit från vägen mot det goda medborgarskapet att konventionsstaterna ska ”främja att barnet återanpassas och tar på sig en konstruktiv roll i samhället”. Det blir tydligt att barndomen konstrueras utifrån bilden av en förberedande fas inför det ansvar som livet som god samhällsmedborgare innebär. Den här logiken bygger i sin tur på upprätthållandet av tydliga dualismer och på meningskapande genom dikotomiska förhållanden såsom natur/kultur eller barndom/”vuxendom”. Samtidigt bortser den från individuella särdrag eller olikheter som kan tänkas komplicera bilden av en rak utvecklingslinje dragen mellan barndom och ”vuxendom” och mellan det ofärdiga barnet och den gode samhällsmedborgaren.

Med skillnadens logik kan barndomen därmed hållas samman och länkas ihop med samhällets utveckling i stort. Förutsättningen för detta tycks då vara bilden av en homogen identitet där olika tänkbara drag av skillnad måste underkastas samstämmigheten och antingen bortses ifrån helt eller bilda en slags bevisbörda på att vägen mot det goda medborgarskapet fallit ur sikte.

Avslutande diskussion

Skillnadens logik handlar alltså om att se helheten på bekostnad av diverse spridda olikheter som även om de vore betydelsefulla ur en helt annan synvinkel riskerar att förlora mycket av sin potentiella in-

nebörd när de underordnas identiteten och inkapslas inom kategorins slutna gränser. Det handlar därför också om att etablera maktförhållanden som framställs såsom naturligt ordnade eller statistiska. Brian Massumi (1992) jämför förhållandet mellan skillnad och likhet med utsidan i förhållande till insidan på ett för sammanhanget intressant vis. Han skriver:

The "Other" (the outside) is interiorized by being identified, and all identification is against the Standard Of the European White Male Heterosexual as the Western embodiment of good/common sense, in politics as in personal conduct. Minorities are expected to become equal-in-theory but in practice less powerful versions of the Same. (Massumi, 1992: 122)

Samma typ av eurocentrism kan anas bakom konstruktionen av barndom såsom den skrivs fram i de aktuella barnrättsdokumenten. Barn i alla länder underställs här samma homogena identitet som i sin tur hela tiden mäts i förhållande till den gode samhällsmedborgaren som ofta låter sig tolkas som den vite, heterosexuella och välfungerande europeiske mannen. Mot bakgrund av denna bild blir det svårt att tolka barndomen som något annat än ett förstadium till den ideala "vuxendomen" som fungerar som universell måttstock ur ett västerländskt perspektiv.

Förutom att bilden av en barndom som i hög grad styrs av de bilder av "vuxendomen" som haft företräde i de kontextuella sammanhang där dokumenten skapats så antyder skillnadens logik en typ av perspektiv som avfärdar allt det som inte är synliggjort eller som på något sätt motsäger kategorins samstämmighet.

Resonemanget kan illustreras med ett exempel hämtat från ett helt annat kunskapsfält. Den amerikanske författaren H.P. Lovecraft beskriver i berättelsen "The Shunned House" (2005) hur övernaturliga fenomen skrivs bort såsom obegripliga, inte därför att de inte manifesterar sig i berättelsens värld, utan därför att de helt enkelt inte rym

inom den rumsliga identitet som tillskrivits verkligheten. Han skriver så här:

To say that we actually believed in vampires or werewolves would be a careless inclusive statement. Rather it must be said that we were not prepared to deny the possibility of certain unfamiliar and unclassified modification of vital force and attenuated matter; existing very infrequently in three-dimensional space because of its more intimate connexion with other spatial units, yet close enough to the boundary of our own to furnish us occasional manifestations which we, for lack of a proper vantage-point, may never hope to understand. (Lovecraft, 2005: 113-114)

Är det då inte tänkbart att det i den samlade kategori som benämns barndom gömmer sig en och annan vampyr eller varulv som helt enkelt inte syns (och därmed inte heller kan begripliggöras) därför att vår position inte låter oss se dem? Och om det skulle vara så, hur kan vi då försäkra oss om att de särskilda rättigheter som formulerats för att skydda denna samlade kategori täcker in även dessa mer eller mindre osannolika varelser?

Där den västerländska representationsmodellen vilar på en grundföreställning om fixerade identiteter och på hierarkiskt ordnade dualismer (som ofta manifesteras som förgivettaganden), tycks den mer eller mindre oförmögen att arbeta med skillnad på dess egna termer, eller med rörelser som inte är uppstyckade eller ordnade enligt fasta progressionslinjer. Den behöver stabilitet och konstanta förhållanden medan Deleuze (2004a) kritik av representationen lyfter fram skillnadens och den pågående rörelsens potential. Inom ramarna för det rådande ”antingen eller”-tänkandet begränsas både barndom och ”vuxendom” och den myriad av korsande vägar som kunde varit möjliga farleder stängs ner till förmån för den stora enkelriktade huvudled som går från barndom till ”vuxendom”.

Referenser

- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Random House.
- Burman, E. (2008). *Developments: Child, Image, Nation*. London: Routledge.
- Cooper, K. (2005). Beyond the Binary: The Cyclical Nature of Identity in Education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22 (3), 119–131.
- Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Deklarationen om barns rättigheter (Gèneve-deklarationen) (1924). League of Nations. O.J. Spec. Supp. 21, at 43.
- Deklarationen om barns rättigheter (1959). G.A. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAORSupp. 16, at 19, U.N. Doc. A/4354.
- Deleuze, G. (2004a). *Difference and Repetition*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (2004b). *Desert Islands and Other Texts 1953-1974*. Los Angeles: Semiotext(e).
- FN:s konvention om barnets rättigheter (1989). G.A. res. 44/25, 1577 UNTS 3.
- Foucault, M. (1982). *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage: London.
- Irigaray, L. (1985). *This Sex Which Is Not One*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Lovecraft, H. P. (2005). *Tales*. New York: Library of America.
- Massumi, B. (1992). *A User's Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge: The MIT Press.

- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Rousseau, J–J. (1977-1978). *Emile eller Om uppfostran*. Göteborg: Stegeland.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Tormey, S. (2006). ‘Not in my Name’: Deleuze, Zapatismo and the Critique of Representation. *Parliamentary Affairs*, 59 (1), 138–154.
- White, B. (1999). Defining the Intolerable: Child Work, Global Standards and Cultural Relativism. *Childhood*, 6 (1), 133–144.

Barndomens geografi och platser för nuet

Möjligheter och utmaningar

Jutta Balldin

Inledning

I detta kapitel diskuteras barndomsgeografi som vetenskaplig genre och ingång till barndomsforskningen. Barns platsrelaterade kunskapsutveckling och positioner betonas mer specifikt och mot bakgrund av förändrade villkor i det vardagliga. Begreppet barndomsgeografi antyder att barndom har en egen geografi i betydelsen egna platser, rum och tider. Det är delvis sant. Barn lever ju i samma värld som vuxna, men under andra premisser och på delvis andra platser. Social åtskillnad mellan barn och vuxna har en lång historia men illustreras bland annat genom 16- och 1700 talets bilder av barnet som elakt, vilt och opålitligt och det senare, naturligt goda och oskyldiga barnet i Rousseaus barndomsfilosofi (Jenks, 1996). Trots en stegrad social åtskillnad levde barn och vuxna länge sina liv på i stort sett samma platser, såsom hemmets, åkerns, kyrkans, fabriken, gatans och så vidare. Skolans införande kan sägas vara början på en geografisk åtskillnad mellan vuxna och barn och, som Buckingham (2005) också skriver, ett första steg mot en institutionaliserad barndom. Genom att placera barn i skolan fick vuxna mer kontroll över barns handlingar och erfarenheter och det offentliga rummet blev de vuxnas domän. Som plats skyddade och skyddar skolan barn från det offentliga livets faror (vilket också inkluderar vuxna). Men, skolan skyddar också vuxna från barn och ett brukande av tid och rum som inte alltid stämmer överens med samhällets (och de vuxnas) idé om det urbana livets ordning, rytm och värden. Skolan fostrar inom specifikt geografiska och styrande ramar, mot bakgrund av psykologiska och sociala argument, men verkar också socialt möjliggörande, vilket vi ska se längre fram i denna text.

Som ett tillägg till denna korta historik kring barndomens geografi kan sägas att i många icke västerländska länder och kulturer lever vuxna och barn fortfarande enligt i princip samma geografiska mönster, men då och nu i förhållande till vetenskapen om andra barns möjligheter, idén om kunskap som framgångsfaktor och västerländsk levnadsstandard som ett globalt ideal.

Barndomsgeografi är ett vetenskapligt fält som med sin tvärvetenskapliga ansats har flera likheter med barndomssociologi (t ex Holloway & Valentine, 2000; Christensen & O'Brien, 2003; Halldén, 2005). Barndomssociologin tog form och etablerades som svar på ett internationellt (men främst västerländskt) ökat intresse för barns rätt till eget inflytande, barns kompetens att utöva detta inflytande, och ett behov av att problematisera den västerländska bilden av barn och barndom som generell, naturlig och given. Barndomsgeografi är en del av denna utveckling, och som en följd av en mängd forskningsprojekt med barn och med fokus på just tid, plats och rum har barndomsgeografi blivit en starkt växande vetenskaplig riktning. Forskning om barns spatiala kunskaper sträcker sig tillbaka till 1970-talet och karaktäriseras idag av två huvudsakliga inriktningar, dels psykologiska perspektiv på barns platsrelaterade kunskap, och dels sociologiska ansatser, inriktade på att ge barn röster och utrymme i en vuxendominerad värld (Holloway & Valentine, 2000). Barns sociala och kulturella status, bland annat uttryckt i Barnrättskonventionen, Agenda 21, Läroplaner och andra vägledande dokument, har åtminstone på ett teoretiskt plan gett barn ökat inflytande över och delaktighet i hur deras vardagliga liv utformas och organiseras (Hart, 1997; Moss & Petrie, 2002). Å andra sidan har möjligheterna för barn att fritt ta del av och röra sig i sin närmaste omgivning begränsats från 1970-talet och framåt. Som en följd av ökad social rädsla, starkt trafikerade samhällen, kommersialism och kriminalitet och därmed ett ökat behov av kontroll över barns rörelser och platser, tillbringar många barn sin vardag inom sociala institutioners väggar (Cele, 2006). Ett exempel på detta är barns möjlighet att förflytta sig själv mellan olika organiserade verksamheter och platser. I England har barn (11-åringar) som själva tar sig till skolan minskat från 94% 1970 till 47% 1998 (O'Brien, 2000). I Sverige

går fortfarande en majoritet av barnen till skolan själva, men även här minskar antalet (Björklid, 2003). Media underbygger vuxnas rädsla genom att ingående och på bred front beskriva och visa upp brott som begås mot och av barn, det är uppseendeväckande, men inte återkommande händelser i alla byar och städer (Cele, 2006). Bilden av en god förälder inkluderar som en följd kontroll, övervakning och ledsagande av barn mellan olika organiserade platser och verksamheter. Att lämna barn oövervakade och på fri fot i skogen eller på stadens offentliga platser anses oansvarigt. Att barn upplever alltmer genom att titta ut genom bilrutan eller stanna inomhus är en process som dessutom sker och delvis redan har skett utan problematisering menar Moss & Petrie (2002). I Halldéns studie (2009) om äldre personers platsrelaterade barndomsminnen framträder bilden av en tillgänglig stad, skog och omgivning, även om de ihågkomna platserna var förenade med spänning och det kanske delvis förbjudna. Skillnader mellan nu levande generationer är i det här fallet stora, men måste förstås i förhållande till en rad andra och tillkomna förutsättningar. Inomhus uppsöker och skapar barn andra slags utrymmen och samspelsformer med hjälp av Internet och datorspel. Även dessa positioner skapar oro hos vuxna eftersom barnens placering inomhus leder till ökad isolering, större avstånd mellan barn samt mellan barn och vuxna, ökad ohälsa, och inte minst ovana och kanske till och med rädsla inför att röra sig i oorganiserade miljöer, natur och offentlig miljö (Cele, 2006). Avsaknad av den stimulering som till exempel natur och oorganiserade miljöer ger barn kan enligt Lindgren (2009) leda till sensorisk urholkning och som ur medicinsk synpunkt resulterar i isolering men också ointresse för social och emotionell kontakt med andra.

Naturen, i synnerhet den orörda skogen, upplevs alltmer av barn som skrämmande eller ointressant – ett ställe där man inte med säkerhet kan vara ”online”. Den förefaller successivt ha reducerats till en kuliss för upplevelser, exemplifierad i form av eko-parker, naturreservat eller äventyrsbad. Till dessa beger man sig i ett bestämt syfte, och inte i första hand för att uppleva en organisk ordning för dess egen skull (Lindgren SvD, 091004).

Ovanstående negativa spiral antyder begränsande och förändrade villkor för barns bruk av vardagens platser idag. Samtidigt bidrar barns önskan om att få röra sig fritt och att upptäcka även oorganiserade platser (Cele, 2006), till ett växande intresse för barns geografiska preferenser och handlingsmöjligheter. Ökad förtätning leder till trängsel och mer trafik, men ger samtidigt upphov till nya sammanhang och inkluderande platser, ökad tillgänglighet och sociala mötesplatser (Nyström 2003). Utrymmen och sammanhang som inte uppmärksammas eller förstås i termer av meningsfulla om vi inte låter barn (och vuxna) bejaka dem. O'Briens studie (2003) om hur barn och vuxna önskar att deras närmaste omgivning ser ut, visar tydligt att barn inte alltid ser de processer eller förändrade villkor som vuxna lyfter, främst eftersom de ju inte har likadana referensramar. Barns tydligaste önskan i den här studien handlade om bättre och framför allt mer lekutrymme, men också ett upprätthållande av de miljöer som redan finns. Vuxna däremot ville ha större säkerhet, bättre trafiklösningar och förändring. Barn ville också detta, liksom vuxna självklart önskade bra lekmiljöer för sina barn, men skillnaderna är av betydelse.

Vardagslivsbegreppet är en central del av barndomsgeografien och den metodologi som förknippas med syftet att förstå barns världar och villkor genom deras egna berättelser och handlingar. Begreppet rör barns egna konstruktioner av mening, och geografiska aspekter som tid och plats ges central betydelse som något barn utvecklar kunskap och erfarenheter kring. En andra, mer strukturerande sida av begreppet utgår från geografiska vardagsdiskurser (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005) och det faktum att vardagslivet och dess organisering i tid och rum både direkt och indirekt formar människors livsbe-
tingelser. Väsentliga kännetecken i denna dimension av vardagslivsbegreppet är rutiner och upprepningar i tid och rum, meningsbärande och villkorade för individuella och gemensamma liv (Goffman, 1959:1990; Zerubavel, 1991; Lefebvre, 2004). Både vuxna och barn lever enligt geografiska mönster som hela tiden rekonstrueras genom och i det levda vardagslivet. Men, barns liv är i större utsträckning än vuxnas reglerat och styrt enligt bestämda tider och platser och mot bakgrund av dominerande diskurser om dem.

Barn och plats

Barndomsgeografi kan ses som en plattform för problematisering av barns institutionaliserade vardag, men också för ökad kunskapsbildning kring barns geografiska meningsskapande. Inom denna vetenskapliga genre menar man att vi främst lever våra liv lokalt och att kunskap och känslor är kopplade till och beroende av olika platser. Barns kunskapsutveckling är starkt kopplad till plats och den lokala miljö i vilken de lever och lär. Vilka platser som ges betydelse relateras till sociala villkor som generation, ålder, kultur, genus och klass. Genom sin självklara roll i vardagslivet ses plats som ett användbart raster för att synliggöra önskvärda riktningar i barns liv, och för att bättre förstå platsers betydelse för barns kunskapsutveckling och positionering (James, Jenks & Prout, 1998). Människans relation till plats är både subjektiv och ombytlig. En människans identitet och liv kan vara starkt präglad av en specifik plats, för en annan är platsen umbärlig och fungerar bara som en scen på vilken olika människor och händelser tar plats. Begreppet plats har både en symbolisk abstrakt och konkret betydelse (Asplund, 1983; Cele, 2006; Halldén, 2007). Platser blir till genom dess betydelse, de kan vara förknippade med känslor, händelser och specifika erfarenheter och därmed leva kvar som bilder i minnet.

Vilken betydelse specifika platser har för olika människor går inte att förutse eller heller förklara på ett lättvindligt sätt, eftersom platsens affordance eller meningserbjudande (Gibson, 1979) bygger på tidigare erfarenheter och personliga preferenser. Det är genom konkreta handlingar som abstrakta rum förvandlas till platser av betydelse, till upplevda rum (Lefebvre, 1991).

Barn värderar platsers funktion här och nu, som till exempel för att äta kakor eller bygga koja, men också rum med speciella uttryck, som till exempel träslöjdsalen i skolan (Skantze, 1990). Vuxna däremot värderar ofta platser i termer av hur de är planerade och organiserade. Vuxna bejakar i en större utsträckning kvantitativ platsrelaterad kunskap medan barn värdesätter kvalitativ kunskap och meningserbjudanden

kopplade till specifika platser (Christensen, 2003). En skillnad som givetvis har betydelse för vilka platser vuxna respektive barn intar och bejakar för kunskapsutveckling och positionering. Det är för vuxna meningsfullt att veta kortaste vägen till jobbet och att ha utsikt, gärna långt över trädtopparna och bort till horisonten. För barn (som har möjlighet) är det mer meningsfullt att hitta den roligaste vägen till skolan och att under promenaden fånga smådjur, upptäcka saker, klättra, hoppa, och gärna tillsammans med andra som tar samma väg (Kirkby & Nabhan, 1994; Christensen, 2003; Cele, 2006).

They let their bodies explore place in order to understand it, to gain knowledge. They do this because it is fun, exciting and just because it is possible (Cele 2006, s 37).

Men, vi slutar i regel utforska vägen till målet för att vi har så bråttom att hinna fram. Jean Piaget, och många i hans efterföljd, beskriver barns tidsuppfattning i termer av närvaro och fokus på nuets skeenden. En förmåga att stanna upp som vuxna ofta saknar (Piaget, 1927; Zerubavel, 1991)) Trots detta placeras barn i sammanhang där de uppmanas ha framförhållning, sätta upp mål och sträva mot dessa. Sociala institutioner för barn präglas av ett tidsperspektiv med sikte på framtid, utveckling, lärande och mål. Tiden organiseras i termer av kortare tidsintervall med början och slut, men inte relaterat till när leken tar slut eller barnet har förstått, utan i förhållande till övriga tidsintervall, organiserade efter varandra i det dagliga schemat. Barn i skolan förstår tidigt att skolans mål är framtidens kunskap och förmåga, men de kan inte självklart se att, eller hur, de erfarenheter de får här och nu kan användas (Christensen & James, 2001). Den västerländska världens tidsplan bygger på att vi planerar för livet i ett längre perspektiv, vilket avspeglas på ett tydligt sätt i sociala institutioner/platser för barn.

Platser för nuet

Att skapa bra platser för barn är en angelägenhet för de flesta västerländska länder, städer, byar, hem, barninstitutioner (O'Brien, 2003;

Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005). Vilka platser som anses bra är dock, och som vi sett ovan, en fråga som saknar enhetligt svar. Bra platser i betydelsen skyddande, fostrande, förberedande och därmed inriktade på ett framtida liv dominerar i barns liv, medan platser som bejakar deras intressen här och nu, deras rätt att inverka och bidra, blir allt färre. Moss & Petrie (2002) argumenterar för skapandet av platser som ger barn handlingsutrymme inom och i relation till skolan och andra organiserade platser utanför hemmet. De menar vidare att sociala institutioner i större utsträckning borde erbjuda barn egna utrymmen och som bejakar deras preferenser och handlingar här och nu.

Barndomen är ett viktig och betydelsefull del av livet som helhet. Barnen är inte vår framtid, de är vårt nu. Ett flertal forskningsstudier visar hur barn skapar eget utrymme, så kallade ”mellantider” eller ”mellanrum”, genom att utnyttja den dominerande geografiska strukturen i skolan. Med hjälp av kroppens rörelser och positioner kan barn på olika sätt manipulera och utnyttja institutionella koder för att skapa eget utrymme, till exempel genom att luta kroppen över en bok och till synes läsa, låtsas lyssna, närvara vid valda lektioner, utesluta andra och så vidare (se t ex Westlund, 1996; Laerke, 1998; Simpson 2000; Christensen, James & Jenks, 2001; Balldin, 2006). Denna typ av institutionsautonomi (Kirkeby, Gitz-Johansen, Kampmann, 2005) eller förmåga att förstå och därmed manipulera skolans geografi genom en till synes anpassning, kan ses som ett uttryck för barns varierade geografiska preferenser, socialt aktörskap, men också såklart, behov av egna utrymmen för kunskapsutveckling och positionering.

Jag ingår för närvarande i ett projekt i min hemby och som syftar till att skapa och upprätthålla platser och aktiviteter för barn. Orten och närmiljön erbjuder mängder av natur- och kulturupplevelser, men barnen saknar egna och gemensamma platser i sin närmiljö. En politisk aspekt av projektet är att inspirera nya barnfamiljer att flytta till orten, samt få de boende att stanna kvar. Projektet har också ett tydligt barnperspektiv och syftar till att skapa platser och aktiviteter i samverkan med barnen på orten. Ungefär 200 barn från två olika skolor i närmiljön har med bild och text fått beskriva vad de vill kunna göra i

sin närmiljö. Närmare åttio procent av alla dessa barn svarade med olika aktiviteter i utemiljö, och i enlighet med O'Briens studie (2003) beskrev de främst miljöer som redan finns och som de värderar som viktiga. Orten ligger vid havet och en majoritet av de yngre barnen har ritat stranden och havet som viktiga och gemensamma platser. Bilderna förmedlar också aktivitet. Barnen vill kunna agera, undersöka, klättra, skapa utomhus, eller i en "verkstad". De vill vara "wild kids", spela teater och musik. De vill äta mat ute och ha ett eget kafé. De äldre barnen lyfter fram och beskriver gemensamma inomhusmiljöer, spel och sociala forum i större utsträckning. Att barn efterfrågar en variation av olika urbana miljöer och natur, värderar möjligheten att leka utomhus och att kunna träffa kompisar och umgås i offentliga miljöer utmärker även andra studier med barn och om deras närmiljö (Cele, 2006). Utifrån barnens berättelser arrangerades aktiviteter med barn, ett skogsprojekt och ett "barnkafé". Aktiviteterna initierades av vuxna men styrdes upp och förmedlades av barnen. Barnen kände till platserna sedan innan, men besöker dem aldrig på egen hand och trots att det är möjligt. Det kan bero på att kaféet ses som en vuxenplats dit barn inte är välkomna själva, och skogen ses helt enkelt inte som ett utrymme man kan använda utan vuxnas hjälp (övervakning). Mängden barn på dessa platser berättigade dem som barnens egna och de gjorde dem till sina genom att markera ut områden, gruppera sig och omgruppera sig, skapa aktiviteter, lekar, sammanhang. Det som hände var att barnen fick ta plats i offentliga miljöer som annars sågs som stängda eller förbjudna, och att barnen på olika sätt visade att de ville vara där. Som platser erbjöd de något mer och annat än sociala barninstitutioner, nämligen utrymme för processer, handlingar och relationer utan förutbestämda mål. Utifrån denna förstudie utformas nu ett flertal olika barn tillåtna projekt av och med det omgivande näringslivet, skolan, kulturorganisationer och kommun. Projektens gemensamma syfte är att skapa mötesplatser med fokus på barns preferenser här och nu, och i samverkan med barnen själva.

Avslutande reflektioner

För att kunna förstå och också skapa platser som barn uppskattar och känner sig delaktiga i krävs öppenhet gentemot barns värderingar i förhållande till olika platsers utformning och funktioner. Att barn ofta bejakar det bestående, det som redan finns, kan till viss del förklaras i termer av det igenkännande och få erfarenheter av olika slags platser, men det handlar också om att de ser och ser och använder annat i närmiljön än vuxna. Många barn ser detaljer där vuxna ser helheter, de söker sig till det som för vuxna framstår oorganiserat och de värderar det lilla, omslutande, snarare än det öppna (Nabham & Trimble, 1994). För att barn ska kunna få utrymme och ta plats, både inom sociala institutioner och i offentliga miljöer, måste dessa olika värden kombineras. Barns och vuxnas geografier måste överlappa varandra, MEN inte utan att möjliggöra för meningsbärande skillnader mellan generationer, egna och gemensamma platser.

- Var har du varit? - Ute. - Vad har du gjort? - Ingenting. Denna ordväxling är välbekant. Rutinartade frågor, svar som stänger ute, hemlighåller. Dialogen speglar delvis glappet mellan vuxnas förståelse av vad "ute" är för slags rum och vad man där kan göra, och barns faktiska positioner och rörelser i det vardagliga. Ordväxlingen har ett värde, både i termer av underförstådd överenskommelse och som ett uttryck för integritet. Barn och vuxna lever i samma värld, även om de delvis förstår den på olika sätt. För att barn ska kunna ges utrymme måste de bjudas in och tillåtas ta plats med den innebörd som Moss och Petrie (2002) ger *Children's spaces*;

They are spaces for children's own agendas, although not precluding adult agendas, where children are understood as fellow citizens with rights, participating members of the social groups in which they find themselves, agents of their own lives but also interdependent with others, co-constructors of knowledge, identity and culture, children who co-exist with others in society on the basis of who they are, rather than who they will become (Moss & Petrie 2002, s106).

Sociala institutioner blir utrymmen och platser *för* barn genom samverkan med barn och viktiga platser i deras omgivning, och som genom detta understryker att barndom och barns geografi är en del av det vardagliga livet, snarare än förberedelse för det. I balanserandet mellan styrande geografiska regelverk och egna intressen skapar barn mellanrum mot bakgrund av egna preferenser och behov av kontroll. Rum och tider kan enligt Qvarsell (2003) ”vara *mellan* både som faktiska fysiska villkor och som föreställda möjligheter utifrån barnens perspektiv” (s113). En poäng med dessa mellanrum är just att de existerar som egna tider och platser, varför ett eventuellt offentliggörande riskerar att radera dess mening. Platser för nuet eller platser med utrymme för barns geografiska preferenser kan göra intrång på vuxnas domäner, men också blottlägga de mellanrum och mellantider som konstrueras och upprätthålls genom den geografiska åtskillnad som nu problematiseras. Styrande geografier kan verka möjliggörande för barn som förmår se och skapa mellanrum, till exempel med hjälp av kroppslig manipulation. Skolans mest intressanta utrymmen är enligt Davidsson (2008) de oövervakade, som till exempel toaletten, korridoren och hallen, dit man kan dra sig tillbaka, från andra barn och vuxna Skolgårdens mest spännande utrymmen och inom vilka nya relationer uppstår, finns inte på de vuxnas karta i betydelsen användbar plats. En utmaning i förverkligandet av platser med utrymme för barns preferenser blir således att rekonstruera både offentliga miljöer, och mellanrummen.

Referenser

- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber förlag.
- Balldin, J. (2006). *Kulturell tid och individuella rytmer. Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Björklid, P. (2003). Barn i vägen. Miljö för barn eller bilar. I: *Finns det rum för barn? En antologi*. Blücher, G. & G. Graninger (Red.), Stiftelsen Vadstena Forum för Samhällsbyggande. Linköping: Linköpings Universitet.
- Buckingham, D. (2005). *After the death of Childhood. Growing up in the age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Akademisk avhandling, Stockholm studies in human geography 16, Stockholms universitet.
- Christensen, P. A., James & Jenks, C. (2001). 'All we needed to do was blow the whistle'. *Children's embodiment of time*. In: *Exploring the Body*. Cunningham-Burley, S. & Backett-Milburn, K. (eds) Palgrave: Hampshire
- Christensen, P. & James, A. (2001). What are schools for? The temporal experience of children's learning in Northern England. In: *Conceptualizing Child-Adult Relations*. Alanen, L. & Mayall, B. (eds) London: Routledge.
- Christensen, P. (2003). Place, space and knowledge: Children in the village and the city. In: *Children in the city: Home neighbourhood and community*. Christensen, P & M, O'Brien. London: RoutledgeFalmer
- Christensen, P. & O'Brien, M. (2003). *Children in the city: Home neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer.

- Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I: *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Sandberg, A. (Red.), Lund: Studentlitteratur.
- Deyment, J. E., Bell, A. C. & Lucas, A. J. (2009). *The relationship between school ground design and intensity of physical activity*, *Children's geographies*, 7:3, 261-276.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Halldén, G. (2005). Platsens betydelse och barns sätt att ladda en plats med symbolisk mening. I: *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Halldén, G. (2007). Stockholm: Carlssons.
- Halldén, G. (2009). Barndomsminnen och naturminnen. I: *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Halldén, G. (Red.), Stockholm: Carlssons.
- Hart, R. (1997). *Children's experience of place*. New York: Irvington.
- Holloway, S. & Valentine, G. (Eds). (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. UK: Polity Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Kirkby, G P. & Nabhan, S. (1994). In: *The geography of Childhood. Why children need wild places*. Nabham, G. P. & Trimble, S. (1994). Boston: Beacon Press.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspel mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: *Arkitektur, krop og laering*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag
- Lærke, A. (1998). *Om at vente og ikke vide*. Børn. Tidsskriftet Antropologi, nr 38, s 29-39.
- Lefebvre, H. (1991). *Writings on Cities*. Oxford: Blackwell.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. Space, time and everyday life*. London: Continuum.

- Lindgren, C. (2009) *Barns brist på natur ett hälsohot*. SvD 09-10-04.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces. Public policy, children and childhood*. London: Routledge Falmer.
- Nabham, G. P. & Trimble, S. (1994). *The geography of Childhood. Why children need wild places*. Boston: Beacon Press.
- Nyström, E. (2003). Som man bygger får man barn. I: *Finns det rum för barn? En antologi*. Blücher, G. & Graninger, G. (Red.), Stiftelsen Vadstena Forum för Samhällsbyggande. Linköping: Linköpings Universitet.
- O'Brien, M. (2003). Regenerating children's neighbourhoods. What do children want? In: *Children in the city: Home neighbourhood and community*. Christensen, P. & O'Brien, M. London: RoutledgeFalmer.
- Piaget, J. (1927). *The Child's conception of Time*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Qvarsell, B. (2003). *Behöver barn mellanrum och mellantider?* Barns fritid, Centrum för barnkulturforskning, nr 35, Stockholms universitet.
- Simpson, B. (2000). The body as a site contestation in school. In: *The Body, Childhood and Society*. Prout, A. (ed), UK: Macmillan Press Ltd.
- Skantze, A. (1998). *Barns rum som möjlighetsrum*, Barnens rum, Centrum för barnkulturforskning, nr 28, Stockholms universitet.
- Westlund, I. (1996). *Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid*. Akademisk avhandling, Linköpings universitet.
- Zerubavel, E. (1991). *The fine line. Making distinctions in everyday life*. Chicago: university of Chicago Press.

Genuspositioner i förskolan – barns möjligheter och begränsningar

Annika Månsson

Detta kapitel handlar frågor kring den pedagogiska miljön och hur den kan relateras till genus. Utifrån denna övergripande frågeställning behandlar jag i kapitlet frågor kring hur genus kan formas i en institutionaliserad miljö. Något som även problematiseras i anslutning till den övergripande frågan är hur pedagogers föreställningar om barn och barns lärande och utveckling finns som grund för val av utformning av rum, material och aktiviteter. En ytterligare problematisering i texten utgörs av frågan om vilka möjligheter som ges i en specifik pedagogisk miljö för att inta olika positioner. Vilka iakttagelser avseende skapande av kön går det att göra utifrån tanken att rum sätter villkor för subjektsskapande?

Förskolan är i dag den plats där de flesta barn tillbringar stora delar av sitt vardagsliv och förskolan utgör därför en viktig del av barndomen. Vilka möjligheter att ta plats ges barnen och vilken plats är möjlig för dem att inta? Barndomssociologin fungerar som en referensram och ger en bakgrund till det paradigmskifte i förståelsen av barn som ett antal forskare beskriver och diskuterar (Prout & James, 2006) (bland många andra). Att förstå barns vardagsliv och barndom behöver contextualiseras och barns olika erfarenheter och positioner problematiseras, något Alanen (2001) benämner ”childing practises”.

Valet att behandla det pedagogiska rummet och vad det signalerar och iscensätter relaterat till barns olika erbjudanden, bygger på teorier om rummets betydelse när det gäller att föreskriva normerande eller icke normerande positioner (Nordin-Hultman, 2004, Rinaldi, 2006). Rum skapar också kön och kan ha könsbestämda laddningar och innehåller gränser som är både sociala och spatiala (rumsliga). Innehållet i detta

kapitel har en genusteoretisk grund och positioneringsbegreppet intar en central plats (Walkerdine, 1995). Genusbegreppet är i fokus i texten, eftersom genus som teoretiskt begrepp betecknar det sociala och kulturella kön en människa formas till och genusforskning behandlar kulturella tolkningar och föreställningar om det som anses som kvinnligt och manligt. Även begreppet kön används dock, dels av variations-skäl dels för att begreppet är det som brukas av den/de författare som refereras till.

Valerie Walkerdine är en teoretisk inspirationskälla. Hon har bedrivit poststrukturell genusforskning med inriktning på olika åldrar och i skilda kontext, exempelvis med 4-åringar i fokus "Democracy in the kitchen" (1989a) och barn i grundskolan "Counting girls out" (1989b) om flickor och matematik. Könrelaterade förutsättningar och underliggande föreställningar är kopplade till genus och dekonstruktion (uppbyggande) av förutbestämda kategorier som flicka och pojke, kvinna och man kopplade till förskoleverksamheten kan synliggöra variation och mångfald. Kategorierna "flicka" och "pojke" kan alltså utmanas och fyllas med nytt innehåll. Förskolan ses som starkt könsproducerande. Detta framhålls bl.a av Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006). Det finns dock ett stort intresse för arbete med genus- och jämställdhetsfrågor i förskolan hos ett stort antal förskollärare, av vilka somliga utbildar sig till genuspedagoger i förskolan men även hos såväl politiker som forskare. Det kan därför bli intressant att undersöka om förskolan även kan fungera som producent av brytmönster och hur de i så fall tar sig uttryck i förskolans praktik. I studierna som ligger som grund för denna artikel, är valet av förskolor strategiskt i den mening att förskolan har ett arbetssätt som grundar sig i en pedagogisk profil (inspirerad av Reggio Emiliafilosofin) där den pedagogiska miljön och ett utforskande arbetssätt med fokus på förändringsprocesser är centralt (Rinaldi, 2006). Profil och profilering kan ses som styrning av innehåll som i sin förlängning erbjuder skiftande positioner för olika aktörer (t.ex. barn och lärare) i olika profiletrade verksamheter (Vallberg Roth & Månsson, 2009).

Begrepp som kommer att teoriförankras och vidareutvecklas i följande avsnitt är: Föreställningar, positionering, subjektsskapande och det ”pedagogiska rummet”.

Föreställningar och pedagogisk praktik

Följande avsnitt berör föreställningar om barn utifrån antagandet att de bilder och tankar vi har om vem och vad barnet är, bidrar till utformandet av den pedagogiska verksamheten i förskolan.

Pedagogernas syn på och föreställningar om barn, förskola och kön är en produktiv del av förskolans praktik vilket bl.a. Dahlberg, Moss och Pence (2003) framhåller. Pedagogernas olika föreställningar ger förutsättningar för variation och/eller hinder för olika positioneringar inom förskolans sociala praktik. Författarna menar att det finns många sätt att förstå barn och barndom och att vi gör val i vad vi tror barnet vara och att dessa val påverkar det pedagogiska arbete som görs i barndomens institutioner. Föreställningar är relativt stabila över tid. De kan dock förändras, om individen får nya erfarenheter och tillförs nya idéer kring det aktuella fenomenet. Föreställningar kan alltså kopplas till en ideologisk nivå och kan ses som en länk mellan individ och ideologi. Olika individers skilda föreställningar om samma fenomen eller företeelse grundas i att de formats utifrån deras skilda erfarenheter och skiftande materiella och idémässiga bakgrund. Föreställningar intar en central plats i förståelsen av samhällets dynamik. De konstitueras i och konstituerar olika samhälleliga verksamheter och individer. För att förstå samhällets bevarande och förändrande krafter, borde det vara angeläget att förstå de föreställningar (ideologier) som kommer till uttryck i skilda samhälleliga verksamheter (Zetterström, 1988).

Vid en beskrivning av människors föreställningsvärld kan tänkandet vara såväl reflekterat som oreflekterat. När det gäller föreställningar om barn kan de utgöras av kulturellt gällande tankegångar men kan även utläsas ur beskrivningar av vardagens självklarheter, som man kanske aldrig funderar över (Halldén, 1992). Halldén menar att man kan använda praktiken för att komma åt det oreflekterade. När det

gäller föreställningar om barn kan de utgöras av kulturellt gällande tankegångar men kan även utläsas ur beskrivningar av vardagens självklarheter, som man kanske aldrig funderar över. Man kan använda praktiken för att komma åt det ofreflekterade tänkandet i och med att livet med barn inte enbart styrs av reflekterat tänkande utan också av det man uppfattar som självklart.

Vi skapar rummen och rummen skapar oss (Rinaldi, 2006). Begreppen flicka och pojke definieras inte genom ett antal attribut utan av den speciella position i vilken barnet befinner sig och då menas inte enbart de inre attributen utan även de yttre omständigheterna. De representerar ofta ett motsatsförhållande i ordnandet av det pedagogiska rummet i exempelvis förskolan med sina ofta könskodade rumsbenämningar. Barnen kan genom förskolans val av material, leksaker och aktiviteter bli ytterligare inplacerade i och fastlåsta av kategoriseringen flicka/pojke.

Positionering i förskolan och subjektskapande

Positioneringsbegreppet erbjuder ett sätt att förstå en del av den process genom vilken konstruktionen av subjektivitet skapas. Man positionerar sig och positioneras i rummet (Walkerdine, 1995). Idén med positionering inom en diskurs har använts inom genusområdet för att visa hur flickor och pojkar, kvinnor och män är positionerade inom skilda diskurser och vad detta har att säga om maktrelationen dem emellan. Inom de olika diskurserna är vissa positioner möjliga att inta för kvinnor respektive män medan däremot andra inte är det. I ”Femininity as Performance” gör Walkerdine (1989c) en intressant analys av den kvinnliga pedagogens positionering i relation till barnen/eleverna i den barncentrerade pedagogiken i förskolan och skolan. Hon menar att den kontrasterande relativt passiva pedagogrollen inom den barn/elevaktiva pedagogiken är en förutsättning för den aktiva barn/elevrollen för att möjliggöra den illusion av autonomi och kontroll, som hon anser är en bas och förutsättning för den elevcentrerade pedagogiken. Hon menar att därmed produktion och reproduktion av kunskap splittras på ett könsdifferentierat sätt. Hon skriver i det här

sammanhanget även om effekterna av flickornas positionering i enlighet med den dolda läroplanens budskap om ordning och regelföljande i motsats till läroplanens öppna budskap om aktiva undersökande elever, härlett från den barn/elevcentrerade pedagogiken. Dessa motsägelsefulla drag i pedagogiken blir särskilt svåra för flickor att hantera, eftersom det traditionella i agerandet som flicka stämmer väl överens med de dolda läroplanens budskap om tystnad, ordning och regelföljande. Detta kan enligt Walkerdine leda till att flickor skuldbelägger sig vid regelbrytande och icke konformt beteende vilket skulle kunna vara förklaringen till vissa kvinnors svårighet att erkänna den kraftfulla sidan hos sig själva. Styrkan och makten finns som en önskan och något eftersträvansvärt men samtidigt som någonting farligt att se som en del av sig själv. Det finns en motstridighet i subjektsskapandet. När vi positionerar in oss själva och andra under samspel och kommunikation, sker ofta något som går utanför det aktuella sociala skeendet. Även vardaglig interaktion kan vara långt från trivial och representera en viktig arena där maktförhållanden utgör en del och där identitet skapas.

Inom en diskurs förses individen med innehåll till subjektiviteten. Vad gäller interaktionen mellan människor, så kan de positioner vilka är möjliga att inta skifta från stund till stund, de kan accepteras och bjudas motstånd av deltagarna i samspelet beroende på plats, tid och situation.

Det har framkommit kritik mot det poststrukturalistiska sättet att se på kön just för att det kan leda till total relativisering ny form av determinism (Alcoff, 1988). I och med att människan enligt detta tänkande är socialt och kulturellt konstruerad, är individuell motivation och intention utan betydelse, eftersom vår upplevelse av subjektivitet är socialt grundad utan individuell kontroll. Min hållning i den här frågan är att subjektivitet inte enbart innebär position och diskurs utan att det också finns något individuellt subjektivt som innefattar en slags kontinuitet som möjliggör reflektioner och känslö- och tankemässiga retroaktiva kopplingar. Jag ansluter mig således till en något modifierad poststrukturell teori.

Pedagogikens iscensättning genom rummet

Den sociala miljön har visat sig vara en avgörande faktor i barns erfarenheter och att skolan och hemmet möjliggör olika barndomar genom de ideologier vuxna omfattar som gäller barn och barndom (Mayall, 2001). Det som ofta präglat och präglar förskolor är att rutin- och omsorgssituationerna tagit stort utrymme och delvis blivit kärnan som pedagogiken kretsat kring. Det är också under omsorgssituationerna som normfostran sker. I rummen lär sig barnen förstå sin plats i. Det finns ett starkt kulturellt mönster som präglar hur en svensk förskola är utrustad och inredd. Rum rymmer inom sig rymmer olika normeringar och värden som iscensätts i organiseringen och struktureringen av rummet. Det som Nordin Hultman (2004) kallar en ”hemdiskurs”. Denna diskurs har en lång historia i den svenska förskolan. Barnträdgården hade ”det goda hemmet” som ideal med inspiration från Fröbel, något både Tallberg Broman (1991) och Vallberg-Roth (1998) beskriver i sin historiska forskning. Hemmet fanns representerat i barnträdgården. Det hade en starkt symboliserande funktion och kommunicerade en agenda som kompletterande och med förväntningar på hur barn i en viss ålder skulle agera. Den signalerar dolda förväntningar på flickor och pojkar. Mycket har kretsat kring vardagens rutiner och aktiviteter kopplade till omsorg och har ofta blivit en bas för arbetet på småbarnsavdelningar.

Inom rådande samhällseliga ramar förhandlas och skapas den institutionella ordningen av aktörerna, såväl pedagoger som barn. Hur man ordnar för barnen, inreder och organiserar verksamheten visar att det inom förskolan finns en såväl öppen som dold vardagslivets agenda som anger hur barn i en viss ålder bör leva sin barndom (Markström, 2005). Rummet kan också ha en disciplinerande funktion och det kan finnas regleringar kopplade till rum och inredning som styr aktiviteterna. Exempelvis signalerar ett litet rum med soffor eller en samlingsmatta i en förskola lugn och det finns regleringar kring vad som tillåts. En nyligen genomförd studie på en förskolas småbarns-avdelning visar att användandet av övergångsobjekt (napp) var villkorat och en matta och en barnvagn, (tillfälligt placerad i lekrummet)

fick fungera som reglerande inramning för användandet av napp (Månsson, 2009).

Det finns inbyggda förväntningar på vad som är möjligt att göra inom det fysiska rummet. Icke definierade utrymmen är mer öppna för förhandlingar om användningsområde än mer fördefinierade utrymmen som exempelvis rymmer ett bestämt antal personer som står i ett bestämt förhållande till varandra. Det finns således en social ordning inbyggd i ordnandet av det fysiska rummet. Platser innehåller maktrelationer som konstruerar normer genom vilka gränser definieras (McDowell, 1999). Rummen ger villkor för identitets-/ subjektsskapande, de är inte bara fysiska utan de bär också på föreställningar, byggda på historia och tradition, om dem som vistas där och relationerna mellan dem liksom villkoren för subjektsskapande. Den fysiska kontexten överhuvudtaget har en signalerande funktion. Vad förväntas man göra i rummet och vilken funktion är det tänkt att fylla? Ska det vara aktivitet eller vila, ska det vara öppet för många eller få osv. Rummet är inte bara transportmedel för kommunikation utan kommunikation i sig själv, det skapar också kön och kan ha könsbestämda laddningar. Rum är öppna och andra slutna, vissa är för några men inte för andra. Förskolans samlingsrum kan tjäna som exempel på en plats där maktmönster synliggörs (Månsson, 2000). Samlingsstunden i förskolan kan i sin uppbyggnad liknas vid skolans klassrumssituation med kopplingar till den könsbestämda samtalsordning som råder i det offentliga rummet med maskulin hegemoni (Conell, 2003).

Malaguzzi, den mest kände författaren till flera av de pedagogiska tankarna i Reggio Emilia uttrycker sig om miljöns betydelse på följande sätt:

...moreover, we place enormous value on the role of the environment as a motivating and animating force in creating spaces for relations, options and emotional and cognitive situations that produce a sense of well-being and security. It has been said that the environment should act as a kind of aquarium which

reflects the ideas, ethics, attitudes and culture of the people who live in it (Edwards, Gandini & Forman, 1998 s.40).

Den etiska aspekten kopplad till det pedagogiska rummet utgör en del av filosofin kring demokrati och inflytande, förmågan att se den Andre som både jämlik och annorlunda. Dessa procedurer bidrar inte bara till demokratiskt deltagande och demokratisk praktik inom ett forum utan också till upprättandet av etiska möten” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, s. 113). Genusaspekten som är en del av innehållet i denna artikel, är en dimension av demokrati men den är relativt osynliggjord inom Reggio Emiliafilosofin vilket har kritiskt granskats av bl. a. genusforskaren Eidevald (2009). I retoriken tar företrädare för filosofin avstånd från den normalisering av individer som pågått och pågår i förskolan utifrån den utvecklingspsykologiska stadieteorins starka inflytande i den pedagogiska praktiken. Trots detta utgår man från antagandet att flickor och pojkar utgör två särskilda grupper, även om retoriken tar avstånd från normaliseringen av individer.

Det ”kompetenta barnet” är en bild av barnet som är framträdande inom Reggiodiskursen och beskrivningar i termer av det ”nyfikna vetgiriga barnet” är vanligt förekommande. Kompetens kan då framstå som en inneboende och även könsneutral egenskap och inte något potentiellt som utvecklas i relation till andra. Slutsatsen blir att det inte räcker att se barn som endast kompetenta utan som redan inskrivna i diskurser som ”flicka” eller ”pojke” med konsekvenser för hur bl.a. kompetens utvecklas (Månsson, 2008).

Genus i förskolans rum

En grundsyn är att kön produceras i vardagspraktiker (Walkerdine, 1989a) och att flickor och pojkar möter olika sociala förväntningar i skilda institutionella sammanhang. Möjlighetsvillkor kallar Hultqvist (1990) de omständigheter, den miljö och föreställningar som en förskolepraktik innebär, där utformningen av bl.a. rum ingår. ”Konstruktionerna skapar också en pedagogisk praktik. Det vi anser att dessa institutioner är, det bestämmer vad de gör och vad som pågår inne i

dem” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003 s 95). Inom den poststrukturella teoribildningen är ”subjektivitet” det begrepp som används i stället för identitet (Walkerdine, 1989a), ett uttryck för det mer senmoderna sättet att se det föränderliga och kontextbundna i det som benämns identitet. Användandet av begreppet subjektivitet utgör en markering mot identitetsbegreppets mer stabila och kontinuerliga innebörd. Något som även markeras är ett avståndstagande från draget av essentialism som begreppet ”identitet” kan kopplas till.

Vi formas i olika situationer och sammanhang och i mötet med olika personer och utifrån skilda erfarenheter men vi är också aktiva i formandet av vår subjektivitet och kan göra olika val vid olika tidpunkter och i olika situationer (Walkerdine, 1989a). Det finns inte heller i detta perspektiv inneboende egenskaper som ”lugna flickor” och ”bråkiga pojkar” utan detta kan lika väl tillskrivas den omgivande miljön eller personer i barnets omgivning. Innehållet i kategorierna är möjliga att förhandla och förändra. Förskolebarnet blir en del i ett institutionellt normsystem. Många krockar mellan den kollektiva inordningen i ett system och hävdandet av det särskilda och individuella kan uppstå på organisationsnivå, på interaktionsnivå, på regelnivå och i mötet mellan hemmet, det privata och förskolan det offentliga (Markström, 2005). Det blir även en del av barnets skapande och formande av subjektivitet.

Genus är en aspekt av subjektivitet och utgör en del av den subjektskapande processen. Subjektiviteten är en samling olika positioner och diskursen konstituerar positionerna vi intar, enligt Walkerdine (1995). Hon menar att utbildning är långt mer motsägelsefull än vad som anges i många teorier om reproduktion av kunskap och att skolan intar en hittills undervärderad roll som en produktiv plats i sig och att fostran (egentligen särskilt medelklassfostran) osynliggör makten och disciplinerar flickorna fast på ett subtilt och dolt sätt vilket inte ger barnen möjlighet till opposition. (Walkerdine, 1989b). Även om jag ansluter mig till Walkerdines tanke om att medelklassfostran är särskilt subtil i sin disciplinering av flickor så tror jag att draget av motsägelsefullhet i fostran av flickor i att vara ”aktiv och undersökande

flicka” och samtidigt ”lydig flicka” generellt lever kvar i skolan och förskolan.

Pedagogernas betydelse i samspelet för förandet av genus bland de yngsta barnen i en institutionaliserad kontext visas i min avhandling baserad på en studie på olika förskolor (Månsson, 2000). Av studiens resultat framgår att samspelelmönstren var kontextbundna, att barns positionering och hur de positionerades av de vuxna, var situationsbundet. Genus handlar framför allt om relationer där individer, grupper och institutionella ordningar agerar. ”Inom genusrelationerna finns både skillnader och dikotomier men även många andra mönster” (Connell, 1995, s. 20). Han betonar maktaspekten i kategoriseringen och att maktrelationer produceras som en del av dikotomiseringen i kvinna/man och flicka/pojke. Men dikotomierna behöver synliggöras för att bli möjliga att kritiskt granska och för att uppmärksamma inte alltid synliga underliggande föreställningar om kön som utgör en del av institutionella praktiker. Genusordningen är en viktig del i produktionen och reproduktionen av sociala konventioner som produceras i vardagliga handlingar inom institutionernas ramar.

Det finns en etisk aspekt i arbetet kring kön, makt och genusordning med dess starka koppling till jämställdhets- och jämlikhetsaspekter. Jämställdhet är en grundläggande princip för den svenska förskolan och kan ses som en betydelsefull aspekt av förskolans uppdrag och sociala praktik. I den tillämpade praktiken kan bl.a. bristen på teoretiska utgångspunkter bidra till en risk för återskapande av könsstereotypier (Tallberg-Broman 2009). Det pedagogiska rummet med fokus på föränderlighet och dynamik skulle eventuellt kunna synliggöra variation och öppningar i genusordningen. En sådan syn på rummet som ”delaktigt” i det pedagogiska arbetet med barnen skulle kunna bidra till pedagogiskt nytänkande hos och ögonöppnare för lärarna inför eventuella könsmarkeringar i rum och material. Kanske skulle ett sådant mer medvetet arbete med den pedagogiska miljön kopplat till genus kunna bidra till gränsbrott i de ibland låsta könskategorierna.

Referenser

- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. I: *Conceptualizing child-adult relations*. L. Alanen & B. Mayall (Red.), (ss 11-22). London: Routledge Falmer.
- Alcoff, L. (1988). *Cultural feminism versus poststructuralism*. *Signs*. 13(3), 405-436.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Los Angeles: University of California Press.
- Connell, R. W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningskapande. Postmoderna perspektiv – Exemplet förskola*. Stockholm: HLS förlag.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå sin egen position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Doktorsavhandling i pedagogik. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Red.). (1998). *The Hundred languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Westport: Ablex Publishing.
- Halldén, G. (1992). *Föräldrar tankar om barn. Uppfostringsideologi som kultur*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- McDowell, L. (1999). *Gender Identity and Place: Understanding Feminist Geographies*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Doktorsavhandling i pedagogik. Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap Linköpings universitet.

- Månsson, A. (2000). *Möten som formar – interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling i pedagogik. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Månsson, A. (2008). *"The construction of the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school*. EDUCARE. Vetenskapliga skrifter. Malmö högskola.
- Månsson, A. (2009). *Becoming a preschool child – Subjectification in toddlers during their introduction to preschool in a gender perspective*. (Insänd för publicering).
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och subjektsskapande*. Doktorsavhandling i pedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Prout, A. & James, A. (2006). A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I: *Constructing and Reconstructing Childhood* A. James & A. Prout (Red.), (pp 1-33). London: RoutledgeFalmer.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi-utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.
- SOU: 2006:75. *Jämställd förskola- om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Doktorsavhandling i pedagogik. Malmö: Lunds universitet. Lärarhögskolan i Malmö. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tallberg Broman, I. (2009). Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt. I: *Genus i förskola och skolförändringar i policy, perspektiv och praktik*. Inga Wernersson (Red.), Göteborg Studies in Educational Sciences 283. Göteborgs universitet.
- Vallberg-Roth, A-C. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepeda-*

- gogiska texter*. Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.
- Vallberg-Roth, A-C. & Månsson, A. (2009). *Konstruktioner av innehåll och positioner för barn – med fokus på dokumentation och IUP I Montessori och Reggio Emiliainspirerade förskolor i en skånsk kommun.* (Publicerat manus)
- Walkerdine, V. (1989a). *Democracy in the kitchen, regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago Press Limited.
- Walkerdine, V. (1989b). *Counting girls out*. London: Virago Press Limited.
- Walkerdine, V. (1989c). *Femininity as performance*. Oxford Review of Education. 1989, 15(3), 267-279
- Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning. I: *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik*. K. Hultqvist & K. Peterson (Red.), Stockholm: HLSförlag, 124-170.
- Zetterström, B-O. (1988). *Samhället som föreställning. Om studerandes ideologiska formning i fyra högskoleutbildningar*. Doktorsavhandling Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Konstruktionen av ett professionellt subjekt – exemplet förskolan

Mariann Enö

Inledning

Hur talar förskolepersonal om sig själva, sin profession och sitt uppdrag? Vilka diskurser och strukturer har påverkat och påverkar deras positionering, barnsyn och inställning till lärande? På vilket sätt konstruerar och rekonstruerar de kön och klass? Hur var deras skoltid och i vilken kontext växte de upp?

Vi växte ju upp i trygghetens tid, i den tid då varje soluppgång var en seger över gårdagen. Allt ont hade redan hänt, det förflutna var genomlidit, uthärdat och överståndet och nu återstod bara en oändlig rad av ljusnande morgondagar. Det visste man ju, det visste ju alla. (Axelsson, 1999, s. 266)

Efterkrigsåren innebar en expansion av den svenska välfärdsstaten och det var framförallt barnen ur arbetarklassfamiljer som tjänade på att välfärdsstatens tjänstesektor expanderade och de förändringar i yrkesstrukturen som detta ledde till. Kvinnans frigörelse var en del av den sociala ingenjörskonstens idéer och medförde bland annat att staten påbörjade en utbyggnad av kollektiv vård, fostran och tillsyn av de små barnen (Hirdman, 1989; Beck, 1998).

Barnskötarna och förskollärarna i föreliggande studie (Enö, 2005) tillhör de tidiga efterkrigsgenerationerna och början av deras yrkeskarriärer sammanföll med utbyggnaden av barnomsorg och förskoleverksamhet. Förutom att de har en gemensam grund i förskolans verksam-

het är de kvinnor, födda och uppvuxna i Sverige. De har en bakgrund i det som enligt strukturell klassteoretisk tradition kallas arbetarklass, men lägre medelklass är också representerad. Detta bland mycket annat har inverkat på hur de konstruerar sitt professionella subjekt. Att konstruera sig som subjekt innebär att aktivt skapa innebörden av de positioner vi lever i och subjektpositioner är effekter av diskurser och strukturer. Klass och kön är viktiga inslag i subjektiviteten och de diskurser och strukturer som är inkorporerade i jaget kommer till uttryck i handlingar, förhållningssätt, tankar, normer och värderingar. Identitetsprocesser är en del av subjektkonstruktionen och identifikation såväl som disidentifikation har stor betydelse för hur subjektet utvecklas (Skeggs, 1997; Reason & Bradbury, 2001).

Professionen är i denna studie central för subjektkonstruktionen. Begreppet profession kan diskuteras utifrån kulturella och strukturella definitioner. Profession och professionalisering beskrivs ibland som begrepp vars syfte är att dölja maktstrukturer och professionaliseringssträvanden handlar för det mesta om maktkamp samt ett behov hos överordnande grupper att monopolisera kunskaper och färdigheter. Att vara professionell definieras också som att etablera sig i den offentliga sfären. Att inte vara professionell blir följaktligen att befinna sig i den privata sfären. Könsdimensionen i professionsdiskursen visar på just denna problematik – den offentliga sektorn som till största delen består av kvinnor, omfattar arbetsuppgifter och uppdrag som huvudsakligen är kopplade till den privata sfären (Broady, 1986; Hellberg, 1989; Selander, 1989; Sundgren, 1992; Hargreaves, 2000).

Bourdieu's teorier om habitus, kapital och fält har varit utgångspunkt i analysen av hur förskolepersonal konstruerar sitt professionella subjekt. Uppväxtens livsvillkor formar ett habitus som följer oss hela livet och det sociala ursprunget utgör på så sätt grunden till vårt habitus. Habitus definieras som den process genom vilken människor socialiseras in i ett system dispositioner och positioner. Habitus är med andra ord omedvetna handlingar – vi *är* vårt habitus. Vi är inte bärare av normer eller strukturer, vi spelar inte heller roller utan vi konstruerar och rekonstruerar normer och strukturer vilka är djupt förankrade i oss. Ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital visar hur

tillträde, resurser, och legitimitet bidrar till att makt och positioner reproduceras. Samvariationen mellan dessa kapitalformer visar på att många olika faktorer bidrar till att reproducera makt och brist på makt. Fältbegreppet beskriver den sociala värld människor lever i. Inom de olika fälten är olika typer av kapital gångbart och de positioner som människorna innehar i respektive fält beror på hur mycket av detta kapital de har tillgång till. Fältet utmärks också av att de diskurser, kategoriseringar och problem som kommer utifrån omvandlas till egna diskurser, kategoriseringar och problem (Bourdieu, 1977, 1991, 1994; Bourdieu & Wacquant, 1996).

De metoder som ingått i studien är forskningscirkel, dialogkonferenser och tematiskt strukturerade djupintervjuer (med livshistoriska inslag). Tolkningen av deltagarnas tolkningar, det vill säga innehållet i de olika samtalen, fokuserar ideologier och maktförhållanden. Min strävan har varit att öka insikten om och förståelsen för förskolepersonalens kultur ur ett hermeneutiskt perspektiv samtidigt som jag ur ett kritiskt perspektiv studerat samhällets och organisationens strukturer (Davies & Esseveld, 1986; Alvesson & Sköldberg, 1994; Goodson, 1996).

Reproduktion av normer och värden

De föreställningar förskolepersonal har om föräldrar, barn, förskolans uppdrag, funktion och värde, har konstruerats och rekonstruerats utifrån de individuella och kollektiva erfarenheter de gjort. Klass är för deltagarna i studien en självklar del av deras bakgrund och även om några av dem (förskollärarna) rört sig från arbetarklass till medelklass identifierar de sig med arbetarklass. Deltagarna har vuxit upp i en tid av sociala reformer, välfärd och framtidstro och de beskriver hur uppväxten präglades av trygghet i form av omsorg, närhet och omtanke. Det fanns en övertygelse om möjligheterna att förändra sin situation, en betoning av människors lika värde, men också en skeptisk inställning till framförallt överhet. Dessutom dominerades uppväxten av ett framhållande av det praktiska framför det teoretiska och en norm som inte tillät någon att vara förmer än någon annan.

Skoltiden innebar erfarenheter av utsatthet, otillräcklighet och kunskapsmässigt mindervärde som kan relateras till deltagarnas kön, men framförallt till deras klassbakgrund; de upplevde att deras sociala, symboliska och kulturella kapital inte var gångbart i skolan. Yrkesutbildningarna och förskolans traditioner har fört med sig att deltagarna så småningom till viss del har tillägnat sig ett symboliskt och kulturellt kapital som stämmer överens med dominerande normer i samhället.

Kön är i likhet med klass ett av de viktigaste inslagen i konstruktionen av ett professionellt subjekt och deltagarna har i sitt yrkesval använt sig av sitt feminina kapital och följt en kvinnlig tradition:

Vi tillhör ju en generation som har valt ganska traditionella kvinnliga yrken, samtidigt som vi skulle ju ut i arbetslivet. Det var självklart. Det var också självklart att jag skulle skaffa mig en utbildning, jag skulle kunna klara mig själv. Jag ville inte sitta i samma situation som min mamma som jag upplevde som förtryckt.

Att de valde att arbeta just i förskolan kan också förklaras med expansionen av förskoleverksamheten under 70-talet och andra mer underliggande anledningar; deras egna upplevelser från skoltiden och den kunskapssyn de menar att skolan står för.

Det omvårdande jaget liksom det pedagogiska jaget skapas genom olika praktiker, strukturer, tekniker och processer. Deltagarna betonar alla barns lika värde och vikten av att förhålla sig kärleksfullt (lyhördhet, närhet, respekt, trygghet och en tillåtande atmosfär) till barnen för att på så sätt skapa goda förutsättningar för kunskapsutveckling och lärande. Även denna inställning kan relateras till deltagarnas klassbakgrund och deras upplevelse av trygghet under uppväxten, men också till deras erfarenheter av osäkerhet och utsatthet från skoltiden. Den kan dessutom sättas i samband med de traditioner av likhetsideologi och helhetssyn som den svenska förskolan förespråkat/förespråkar. (Tallberg-Broman, 2002; Vallberg-Roth, 2002)

Prestationsprincipen (Ziehe, 1993) dominerar samhället och deltagarna reflekterar kring prestation och prestige i förhållande till erkännande och bekräftelse. De betonar i detta sammanhang varandets betydelse, men de relaterar också till den så kallade jantelagen. Normen att undvika att ”göra sig märkvärdig” och att inte använda ”fina ord” kan beskrivas som rädsla för hybris. Hierarkiska strukturer inverkar på i vilken grad underordnade vågar tro på och visa det kulturella och symboliska kapital de äger, inför varandra och andra. Deltagarna beskriver hur djupt rotad rädslan för hybris är och hur problematiskt det är att undgå normen:

Det är den vi är uppfostrade efter. Du ska inte tro att du är något. Det fanns ju väldigt starkt när man växte upp. Vi kämpar väl lite med den kan jag tycka och den finns ju med fortfarande, det ska vi inte tro annat. Vi försöker väl komma ifrån, men den finns ganska starkt i samhället och i vår bakgrund och vi använder den säkert själva, inte medvetet, men...

Rädslan för hybris kan relateras till klass såväl som till kön och denna skammens kollektiva dynamik bidrar till att stärka underordning. Det vill säga den reglering och kontroll som sker med hjälp av underordnades rädsla för hybris reproducerar i sin tur underordning (Skeggs, 1999; Scheff & Starrin, 2002).

Kommunikativ problematik, osäkerhet kring den pedagogiska dokumentationen och bristande tillit till varandra kan ha sin grund i bristande självtillit och känslor av otillräcklighet. Bristande självtillit och känslor av otillräcklighet kan i sin tur kopplas till organisationens struktur, stratifieringar och könsstrukturer. Olika strukturer vidmakthåller de värderingar som förskolans fält omges av och när förskolepersonals kunskap och erfarenheter diskvalificeras av dem själva, reproduceras en tyst/tystad kultur.

Förskolepersonalens positioneringar inom och utom fältet

Föreställningar om yrkens olika värden är väl förankrade i vår kultur och könsmärkningar av yrken tar sig bland annat uttryck i löneskillnader (Bradley, 1989; Fransson, 2002). Om man utgår från sådana objektiva fakta som lönesättning befinner sig förskolans fält längst ner i utbildningssystemets hierarki. Förskolans låga status kan också relateras till att verksamheten utsatts för stora besparingar inom den offentliga sektorn under 90-talet och framåt och att den inte är ett obligatorium som skolans verksamhet är. Dessutom kan underordningen kopplas till att det är en verksamhet som riktar sig till de yngsta barnen och att de som arbetar där till största delen är kvinnor. Liksom det finns en åtskiljandets logik finns det en underordningens logik. Tillgången till symboliskt och kulturell kapital inverkar på vilken position förskolan intar gentemot andra fält och detta inverkar i sin tur på tillgången till ekonomiskt kapital.

Deltagarna har en gemensam upplevelse av hur samhället ser på deras yrke och de relaterar det till kvinnors underordning. De tar upp exempel på hur förskolans verksamhet och personal bemöts i skolan och beskrivs i media och vilken status förskolan har i allmänhetens ögon. Att se sig själv såsom omvärlden ser dig och att vara någon i förhållande till andra är betydelsefullt för subjektets konstruktion. På så sätt är subjektiviteten en subjektivitet som är dialogisk eftersom den kräver medvetenhet om hur positioner bestäms (Skeggs, 1999). Ett erkännande innebär alltid ett värdeomdöme och underordningen medför en större medvetenhet om sambandet mellan status och erkännande. En deltagare beskriver hur denna medvetenhet för med sig att hon undviker att diskutera med utomstående om det inte finns tid och möjlighet att verkligen visa på betydelsen av förskolans uppdrag och innehåll i verksamheten:

Jag säger inte längre att jag jobbar på dagis, för det vet jag att om jag inte har möjlighet att prata vidare med den här människan och förklara vad dagis är, så är man en barnpassare i deras

ögon. Jag säger att jag arbetar på förskola för det har en annan klang och sen brukar jag säga att det är en förberedande verksamhet inför skolstarten och då får det ett annat innehåll. Sen pratar jag gärna om min syn på barn och att det är så viktigt vad vi ger dem i bagaget...

I deltagarens strategi ingår att undvika begreppet dagis eftersom hon menar att det i uttrycket finns en koppling till något nedvärderande och att detta har med barnsyn och kunskapssyn att göra. I begreppet förskola finns skola och med det betonas att verksamheten även har ett pedagogiskt uppdrag och inte endast ett omsorgsuppdrag.

Deltagarna positionerar sig framförallt i förhållande till skolan och framhåller förskolans pedagogiska traditioner när de reflekterar kring varför de valde att arbeta just i förskolan. Förskolan har av tradition tagit ställning emot skolans kunskapssyn och denna positionering är ett resultat av de maktrelationer som finns mellan förskolans och skolans fält. Dessa maktrelationer kan baseras på skolans och förskolans olika historiska och strukturella förutsättningar. Positioneringen för med sig att förskolans respektive skolans särart genom åren rekonstruerats och vidmakthållits (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1998). Att hela tiden vara medveten om hur verkliga och tänkta andra ser på förskolans personal för med sig att själva erkännandet av positionen blir centralt i de processer varigenom subjektet konstrueras. När deltagarna hävdar förskolans särart handlar det därför om att skapa respekt och värdighet och betona sin identitet och förträfflighet inför andra. Bunar (2009) talar om förträffligheten som en aspekt av uppgivenhetens logik, men förträffligheten kan också ses som en aspekt av underordningens logik.

Utbildningssystemets hierarkiska strukturer inverkar även på verksamhetens inre hierarkier och trots att de inte alltid är så tydliga finns de likafullt. Dessa mer eller mindre dolda hierarkier visar sig bland annat i barnskötarnas upplevelser av att deras symboliska och kulturella kapital inte har samma värde som förskolläraernas. Barnskötarna betonar att hierarkierna inte förekommer inom förskolan, men att de i

olika sammanhang utanför förskolan osynliggörs som yrkeskategori: ”Man kan höra det när man är på föreläsningar, att de nämner förskollärare och lärare, men aldrig barnskötare. Så där är man liksom osynlig...”

Hierarkierna framträder även i andra sammanhang, men då är de inte knutna till de två yrkeskategorierna. Hierarkiska tendenser inom fältet visar sig bland annat i vem som har tolkningsföreträde till diskursen om den pedagogiska filosofin *Reggio Emilia*. Några deltagare reagerar på att omsorgen inte längre är lika accepterad som pedagogiken och det finns ett motstånd vad gäller tudelningen av omsorg och pedagogik:

Pedagogik är ju inte bara att jag sitter och har samling och lär ut något till barnen. Det är till exempel att jag ger barnen en chans och låter dem klä på sig själva, att jag är medveten om varför jag gör det. Jag låter dem kladda med maten för jag vet att de måste gå igenom det. Jag tar mig tid när jag byter blöja på barnen. Vi pratar lite och min arbetskamrat har satt upp sådana där tåransor, så jag läser tåransorna och killar dem på tårna... Det är pedagogik för mig, särskilt för de här små barnen. Omsorgen tycker jag är jätteviktig. Idag är det för många ett fult ord, man får inte lov att använda det. Det kan jag undra vad det står för...

Värderingarna kring begreppen omsorg och pedagogik är exempel på olika diskurser; en offentlig diskurs som utgår från uppdraget där pedagogiken betonas och en kulturellt betingad diskurs som betonar omsorgen. Skolans fält står enligt deltagarnas föreställningar för ett dualistiskt synsätt och det finns hos deltagarna en oro för att förskolan genom direktiven (Lpfö 98) ska bli alltför lik skolan.

Några deltagare reagerar negativt på begreppet professionalitet och de negativa reaktionerna kan vara uttryck för ett motstånd till en diskurs om professionalisering som är relaterad till maktstrukturer (Selander, 1989, Hargreaves, 2000; Brante, 2008). Att vara professionell sätts här

i samband med distans, perfektionism och effektivitet. Dessa begrepp kopplas till den offentliga sfären. Att var omsorgsfull relateras till den privata sfären och kärleksyttringar tolkas som bristande professionalitet (Hellberg, 1989; Jaggar, 1990; Gannerud, 2000). Reaktionerna kan också vara uttryck för olika ställningstaganden inom förskolan där några av personalen ansluter sig till en diskurs som betonar pedagogik och professionalitet, medan andra ansluter sig till den diskurs som betonar omsorgens betydelse i ett kunskapsammanhang. Konflikten inom och mellan deltagarna beträffande dessa olika diskurser kan härledas till att förskolan befinner sig i skärningspunkten mellan det offentliga och privata.

I forskningscirkeln och dialogkonferenserna betonar deltagarna genomgående sin individualitet. Behovet av att betona sin individualitet kan tolkas som en reaktion mot hierarkierna inom fältet, men också som en effekt av den individualismdiskurs som dominerar samhället. Det är en diskurs som kvinnor historiskt sett haft begränsad tillgång till (Skeggs, 1997). När deltagarna hävdar sin individualitet inom personalgruppen handlar det om att skapa respekt och värdighet.

Professionernas janusansikte

Är förskolepersonal en marginaliserad och stigmatiserad grupp som begränsas i sin identitetsutveckling (Fraser, 2003) eller är de en etablerad och erkänd auktoritet med makt att kolonisera världen (Brembeck, 1992)? Förskolans position påverkar deltagarnas relationer till sig själv, varandra och andra utanför förskolan. Trots en upplevd marginalisering är deltagarna medvetna om att makten är situerad, relationell och kontextuell. I sammanhang där överordnade utövar sin makt upplever de sig som relativt maktlösa, men de anser att de till stor del kan utforma innehållet i verksamheten som de vill. Framförallt i relationen till barnen beskriver de vilken makt de har att påverka:

Jag tror att vi har mer makt än vad vi egentligen tror, både makt att påverka och makt att förstöra. Jag tror att man kan både medvetet och omedvetet släcka ett barn. Vi har väldigt

stor makt, vi kan i princip göra vad vi vill. Vi kan påverka och forma och styra precis hur vi vill, för barnet litat ju på att det som den vuxne säger, det är det som gäller.

Deltagarna kan beskrivas som marginaliserade genom sitt kön och i viss mån sin klasstillhörighet (barnskötarna) men normaliserade genom sin etnicitet, sin ”svenskhet”. I reflexionerna kring makt och kunskap visar de vilka möjligheter de har att välja uttryckssätt beroende på vem de samtalar med. De använder sig av sitt sociala kapital (identifikation och uppväxtens habitus) och i kontakten med invandrarföräldrarna väljer de att ta avstånd från det symboliska kapital de tillägnat sig under till exempel yrkesutbildningarna. Några deltagare beskriver detta fenomen som att det finns en dubbel betydelse hos normen jantelag; de utnyttjar inte sitt symboliska kapital genom att ”trycka ner folk”, det vill säga de använder sig inte av falsk stolthet som innebär en handling *mot* den andre (Scheff & Starrin, 2002). Deltagarnas habitus bibehålls och reproduceras därmed inte endast i negativ mening.

Makten är beroende av vilken sorts kunskap människor besitter och i vilket område en verksamhet befinner sig. All kunskap ger med andra ord inte makt och föräldrar i ett högresursområde är enligt deltagarna inte i lika hög grad avhängiga av personalens inkännande som de i ett lågresursområde. Deltagarnas val att arbeta i ett lågresursområde kan kopplas till identifikation och solidarisering med föräldrarna, men också till en strävan efter utmaningar och meningsfullhet.

Föräldrarnas erkännande har stor betydelse för deltagarna och det finns ingen samhällsverksamhet som brukarna är så nöjda med som förskolan (OECD, 2001; Skolverket, 2005). Man kan fråga sig varför dessa höga skattningar inte påverkar förskolepersonalens självförtroende. Kanske kan fenomenet förklaras med att rapporterna inte lyfts fram i någon större utsträckning i media. En annan förklaring kan vara att det finns en hierarki i erkännandet (Enö, 1999); arbetsgivarens och det omgivande samhällets erkännande har större betydelse än föräldrarnas.

Offer är ett begrepp som relateras till passivitet och underordning och teorierna om frihet och ”ond tro” (Sartre, 1983; Berger, 1990) ger en illusion om att alla människor har lika mycket makt att påverka. De könsliga strukturerna är relativt konstanta och deltagarnas vägran att identifiera sig som offer när de konfronteras med begreppet, men ändå i handling kanske bete sig som sådana, är exempel på den ”doxans paradox” (Bourdieu, 1999) som råder; förskolepersonal accepterar till stor del och försöker anpassa sig (Lidholt, 1999) till de återkommande besparingarna inom verksamheten. Att inte acceptera existerande föreställningar om förskolan och i stället bryta en ond cirkel för att påvisa för sig själv och andra att de inte stämmer handlar nedanstående citat om:

Vi måste slänga det där oket att tycka synd om oss – vi har så stora barngrupper, vi är så lite personal, alltså sådana grejer. Så är det ju, men det är fel att gå och tycka synd om sig själv. Det är inte det vi ska föra fram, för ingen satsar på ett sjunkande skepp. Om man har glädje och stolthet i yrket så kämpar man ju för det i stället. Jag tycker ju precis som alla andra som jobbar i förskolan, visste det är för lite resurser, det är för stora barngrupper. Jag tycker inte annorlunda, men jag tror inte att det är det vi ska snacka om utåt. Utan då ska vi i stället berätta det som vi faktiskt gör med glädje och stolthet. Att detta gör vi, detta är vi experter på och det är ingen som kan knäppa oss på näsan vad gäller detta. Vi ska gå raka i ryggen i stället, det tror jag är det enda sättet att få upp synen på vårt arbete.

Samtidigt som citatet ger uttryck för möjligheten att ändra synsätt och i en förlängning ändra förhållanden, finns det en fara i ett sådant uttalande. Den kvinnliga dygden att endast tala om det goda kan leda till ny passivitet. Deltagarna visar på det problematiska i att bryta vanor och mönster samtidigt som de betonar hur viktigt det är att ändra tanke sätt och våga förändra och förändras. Dubbelheten i deras position kommer till uttryck när de å ena sidan utifrån en tillit till sitt yrkeskunnande positionerar sig i förhållande till kollegerna, barnen, föräldrarna och skolan och å andra sidan identifierar sig ur underordnades per-

spektiv med andra underordnande och kritiserar rådande normer i samhället och utbildningssystemet. Det finns en styrka i deras uttalanden och reflexioner, de ger inget intryck av att vara offer – däremot visar de på en medvetenhet om sin och förskolans position.

Sammanfattande kommentar

Förskolepersonalen konstruerar sitt professionella subjekt utifrån sin sociala bakgrund, vilken kan definieras som arbetarklass och lägre medelklass. Att de är kvinnor som arbetar i ett utpräglat kvinnoyrke har också betydelse för hur de talar om sig själva, professionen och uppdraget. Maktstrukturer påverkar i vilken grad deltagarna vågar tro på och visa det kulturella och symboliska kapital de äger och framförallt bidrar rädslan för hybris till att reproducera underordning och en tyst/tystad kultur. Deltagarna positionerar sig i synnerhet gentemot skolan, men positioneringar förekommer även inom förskolans fält där de på olika sätt förhåller sig till den offentliga och privata sfären och dominerande diskurser om pedagogik, omsorg, professionalitet och individualitet. Barnsyn och inställning till lärande utmärks av trygghetssträvanden, likhetsideologi och helhetssyn som kan relateras till deltagarnas habitus och förskolans traditioner. En tudelning i förskolepersonalens position kommer till uttryck när de reflekterar kring makt och relationer. Samtidigt som de ser sig som auktoriteter identifierar de sig med grupper som de uppfattar som underordnade.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (1999). *Aprilhäxan*. Stockholm: Prisma.
- Beck, U. (1998). *Risksamhället – på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Berger, P. (1990). *Invitation till sociologi. Ett humanistiskt perspektiv*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction In Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1994). *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag:
- Bourdieu, P & Wacquant, L. (1996). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bradley, H. (1989). *Men's work, Women's work. A Sociological History of the Sexual Division of Labour in Employment*. Cambridge: Polity Press
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Broady, D. (1986). *Professionaliseringsfällan – Vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Brembeck, H. (1992). *Efter Spock – uppfostringsmönster idag*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1998). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen av en mötesplats*. Stockholm: HLS.

- Davies, K. & Esseveld, J. (1989). *Kvalitativ kvinnoforskning*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Enö, M. (1999). *Bekräftelse – en kvalitativ kulturstudie om dialog och rationalitet inom barnomsorgen*. 41-80 poäng. Lund: Sociologiska institutionen.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Fransson, S. (2002). *Lönediskriminering – en arbetsrättslig studie av könsdiskriminerande löneskillnader mellan kollektiv avtal och lag* (Göteborgs universitet). Uppsala: Iustus.
- Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Goodson, I. (1996). *Att stärka lärares röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Stockholm: HLS.
- Hargreaves, A. (2000). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellberg, I (1989). Könsutjämning och köns polarisering inom professionerna på dagens svenska arbetsmarknad. I: *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Selander, S. (Red.), (ss 167-182). Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Y. (1989) *Att lägga livet till rätta. En ideologisk analys av den sociala ingenjörskonsten i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlsson.
- Jaggars, A. (1999). *Kärlek och kunskap. Föreningen Häften för kritiska studier*, 1, 22-43.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp eller flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Lpfö 98. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood. Education and Care*. Paris: OECD.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research. Participatory Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Scheff, T. & Starrin, B. (2002). Skam och sociala band – om social underordning. I: *Perspektiv på sociala problem*. Meeuvisse, A. & Swärd, H. (Red.), (ss. 167-184). Stockholm: Natur och kultur.
- Selander, S. (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: SAGE.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket (2005). *Barns omsorg – omsorgen om barn 1-12 år. Resultat av 2002 års föräldraenkät*. Stockholm: Skolverket.
- Sundgren, G. (1992). *Är lärare professionella?* I: Carlgren, I (Red.) *Lärarprofessionalism – vad är det? Tre artiklar om läraryrkets innehåll och villkor* (ss. 16-31). Stockholm: Häftnen för didaktiska studier, Didaktikcentrum.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön – med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser – Ungdom, utbildning och modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Folkbildning genom hiphop

Johan Söderman

Det här kapitlet handlar om hur rapparen och pedagogen Behrang Miri och föreningen Rörelsen Gatans Röst och Ansikte (RGRA) arbetar med hiphop som pedagogiskt verktyg i dagens mångkulturella Malmö, vilket kan ses som ett exempel på vår tids folkbildning. Detta pedagogiska arbete utvecklar inte bara barns och ungas språkkunskaper utan skapar även intresse för lokala samhällsfrågor hos barn och ungdomar som bor i bostadsområden, som till exempel Rosengård.

Hiphopkulturens potential

Många unga svenskar med utländsk bakgrund har identifierat sig med den amerikanska hiphopkulturen och det går att se hur det nya mångkulturella Sveriges framväxt nästan har ackompanjerats av hiphop. Rapparen Chuck D kallade hiphopmusik för ”det svarta Amerikas CNN”, med vilket han menade att rappen är de svartas enda trovärdiga nyhetskanal i USA. Detta antagande har nu kommit att gälla hela världen. Ungdomar från världens alla hörn använder hiphop för att beskriva orättvisor och sociala förhållanden i olika sammanhang.

I Sverige diskuterar den populära svenske rapparen Timbuktu gärna politik och har till och med skrivit en låt, som har formen av ett brev till den förre statsministern Göran Persson där han sätter fingret på frågor som han tycker att politikerna borde ta på större allvar. Det är intressant att notera att citat från denna text pryder huset som kallas *Orkanen* i Malmö där Malmö högskola bedriver lärarutbildning. Gonzalo Del Rio, känd som *Gonza Blattesånska* från Advance Patrol, har både engagerat sig för att få fler människor att rösta och för att få fler

män att söka sig till vårdirken i en reklamvideo gjord av Malmö högskola.

Rapparen Dogge Doggelito har hjälpt språkforskaren Ulla-Britt Kotsinas att skriva en bok om förortslang, vilken även kallas för miljonprogramsvenska och Rinkebysvenska (Kotsinas & Doggelito, 2004). Även rapparen Behrang Miri har engagerat sig i språkdebatten och myntat ordet *gårdssvenska* som titel på den gemensamma sociolekt som finns i våra förorter. Det är tydligt att hiphop används som pedagogiskt och socialt verktyg i många olika sammanhang i 2000-talets Sverige.

Hiphop som exempel på vår tids folkbildning

Under 2004 bodde jag sex månader i New York City, i stadsdelen Harlem. Jag fick tillfälle att besöka en rad olika hiphoparrangemang och jag fick även möta ett antal afroamerikanska eldsjälar som brinner för hiphopkulturen.

Det som slog mig vid min vistelse var hur dessa afroamerikaner var organiserade och hur många paralleller det finns till nordisk folkbildning och dess historia. Vid en jubileumsfest för hiphopkulturen agiterade exempelvis hiphoppionjären Afrika Bambaataa inte bara mot rökningens skadeverkningar och skräpmatens förödande konsekvenser i afroamerikanska stadsdelar; han agiterade framförallt för vikten av utbildning och menade att det bara är genom utbildning som afroamerikaner kan göra sina röster hörda. Det blev tydligt för mig att hiphop kan ses som vår tids folkbildning.

Under min vistelse i New York City fick jag även chansen att följa en studiecirkelliknande verksamhet i hiphop med unga kvinnor som deltagare i stadsdelen Harlem (Söderman et al, 2007; Söderman, 2007). Det är inte bara RGRA som bedriver en liknande verksamhet i Malmö. I andra svenska förorter förekommer liknande exempel. Bland annat arbetar kollektivet *Dirty Crowd* med olika former av bildningsverksamhet i Göteborg.

Gustavsson (1995) menar att svensk folkfolkbildning var något som från början uppstod spontant ur djupt kända behov av folkliga rörelser. Lokala initiativ och lokala diskurser har bestämt vilka behoven var, varefter människor organiserat sig och byggt upp institutioner.

För många unga människor handlar det om att via hiphop utveckla en förståelse av sig själva och den värld de är tvingade att verka i. Det gäller att sprida kunskap och använda kunskap i emancipatoriska syften, vilket kan betraktas som folkbildning.

Beteckningen folkbildning, som nordisk företeelse, används ofta om institutioner, studieförbund och folkhögskolor, men det är också möjligt att hävda folkbildningen som kännetecknad av en speciell *process*. I denna process är bildning, lärande och utveckling starkt knutna till självreflektion, inte minst genom estetiska uttryck (Larsson, 1995). Gustavsson (1995) menar att den bibliska metaforen om ”den förlorade sonen” är central i all folkbildning; ”det betyder att man bryter upp från det bekanta och närallgande och möter det som är främmande, obekant och avlägset”.

Lorentz och Bergstedt (2006) ställer sig frågan om det i dag, mitt i den globaliserade, postmoderna och mångkulturella samtiden finns plats för svensk folkbildning med rötterna i det sena 1800-talet. I vissa avseenden måste den under alla förhållanden se annorlunda ut.

Kanske kan den globaliserade hiphoppen stå som ett uttryck för och exempel på en samtida folkbildning. På samma sätt som den svenska arbetarklassen en gång fann en väg ut ur sin marginalposition genom folkbildningen, kräver dagens ’invandrarungdom’ tillträde till samhällsgemenskapen genom att artikulera sin position via hiphop. Genom hiphoppen får de kännedom om hur afroamerikanerna har kämpat för ’svart stolthet och politisk medvetenhet’. De ges via hiphop kunskaper om den sociala exkludering som existerar i USA och kan därmed applicera denna medvetenhet på sin egen sociala verklighet.

Folkbildning både som frigörande och normerande

Gustavsson (1991) menar att bildning är ett resultat av mötet mellan individens egna erfarenheter och de kollektiva erfarenheter som människan har gjort. Lika ofta som folkbildning har utgett sig för att vara en förändrande, radikal kraft i samhället, har den framstått som en konserverande och samhällsbevarande kraft. Det existerar en *dubbel funktion* hos folkbildningen: å ena sidan har det inom folkbildningen under de senaste hundra åren funnits en tro på att människor kan nå emancipation genom bildning.

Larsson (1995) skriver: ”Grupper som vid olika tider utmanat tidens eliter har använt folkbildning som väg till kunskap” (s. 41). Det existerar ett *radikalt bildningsideal* med en emancipatorisk målsättning där det övergripande syftet är att förändra samhället (Rydbeck, 1997). Folkbildning har å andra sidan använts för att disciplinera folket. Gamla vanor hos folket ska ofta ersättas med bildning (Elias, 1989). Folket skulle exempelvis bli nyktert och uppträda korrekt i politiken i förra seklets början (Ambjörnsson, 1988).

Waldén (1994) skriver om hur påfallande ofta folkbildning handlar om att föra ut den ”goda smaken”. Man kan i enlighet med Rydbeck (1997) kalla detta för ett *patriarkalt bildningsideal* där folket görs till objekt och där folkbildningen intar ett slags uppifrånperspektiv. Det handlar om att tämja folket, men denna disciplinering sker utan tvång. Larsson (1995) kallar folkbildning för disciplinering av det vilda och därför framstår det som ett reformistiskt projekt. Onsér-Franzen (1995) skriver om *folkbildningsaktivisten* som menar att alla har rätt till samhällets kulturutbud. Det kan ses som exempel på ett radikalt bildningsideal. Samtidigt uppvisar ofta folkbildningsaktivisten en tro på att folk bör upplysas om den rätta kulturen, vilket kan ses som ett patriarkalt bildningsideal. Folkbildningens dubbla funktion synliggörs därmed i folkbildningsaktivisten.

Gustavsson (1991) hävdar att de grundläggande klasskillnaderna inte ifrågasattes i den tidiga folkbildningen och att skötsamheten var ett

centralt tema. Det går att hävda att det handlar om disciplinering av den stora massan, på den intellektuella elitens villkor, enligt Gustavsson. En parallell finns hos Chang när han beskriver hur en ”skötsamhetskultur” börjar uppstå bland gängmedlemmar på den amerikanska västkusten i början av 1990-talet. Afrika Bambaataa var medlem av det ökända gänget Black Spades i New York under 1970-talet. Han lär ha startat hiphop som ett alternativ till de våldsamma gängbråken, kriminalitet och droger (Chang, 2006; Toop, 2000). Bambaataa representerar även en ”skötsamhetskultur” genom sina olika uttalanden om hur afroamerikaner ska leva sina liv.

I USA finns det en större benägenhet att fokusera på etnicitet än på klass vilket har lett till att arbetarrörelsen inte har fått samma maktposition som i Västeuropa (Laclau & Mouffe, 1985).

Rörelsen Gatans Röst och Ansikte

I skrivande stund pågår det parallella verksamheter runt om i föreningen/organisationen *Rörelsen Gatans Röst och Ansikte* (RGRA), som är självgående och som är väldigt ”studiecirkelliknande”.

Aktiviteterna i RGRA växer och utvidgas i skrivande stund, och har för sin barn- och ungdomsverksamhet erhållit ett flertal priser och stipendier. Det finns både globala förebilder (Zulu Nation) och lokala förebilder (nordisk folkbildning) för verksamheten.

Barnen och ungdomarna är i åldrarna 12-18 år. En målsättning med verksamheten RGRA, som har utvecklats till ett betydelsefullt ungdomsprojekt i invandratäta områden i Malmö är att öka det demokratiska medvetandet hos barn och ungdomar med invandrabakgrund och att leda in dem på en väg bort från kriminalitet, skadegörelse och droger. Verksamheten syftar också till att med hiphop som verktyg öka de språkliga kunskaperna bland invandrarungdomar.

Barn och ungdomar lär sig alltså att rappa i RGRA:s regi. Det ordnas även konserter och uppträdanden på helgerna. Ungdomar från RGRA

ordnar workshops på skolor och besöker även andra städer där de deltar i olika utbyten. Miri använder sig av en pedagogisk lärjungemodell som innebär att äldre ungdomar lär yngre rappare och inspirerar dem att skriva egna texter på svenska, engelska och eget modersmål.

Jenny Steen (2007) har i en kandidatuppsats vid Malmö högskola intervjuat barn och ungdomar som rappar i RGRA kring lärande och likheter och skillnader med skolan. Nadia, en av informanterna, säger i uppsatsen att ungdomsledarna i RGRA är mer engagerade än de "tråkiga" lärare hon möter i skolan. Hon ger uttryck för att lärarna är för stränga för att kunna använda sig av rap i skolan. Yassine, en annan av informanterna i uppsatsen av Steen, säger att ungdomsledarna i RGRA är mycket bättre än lärarna i skolan för att de uppskattar oss och tycker om oss och inte bara jobbar med dem för att få pengar vilket de tror att lärarna de möter i skolan gör.

Dawit, en annan informant, tycker ändå att det är lite som skolan och att han tack vare hiphopverksamheten lär sig svenska och engelska bättre. Han säger också att det han lär sig i RGRA, som till exempel synonymmer, punchlines, metaforer och ord som står i ordböckerna har han direkt användning för i skolan. Dawit säger också att han hatade skolan förr men inte gör det längre på grund av rappandet i RGRA. Kandi, en av de andra intervjuade ungdomarna, beskriver hur hennes ordförråd har blivit bättre.

Det är alltså tydligt hur ungdomarna erövrar språket via hiphop. Melissa, som är en av ledarna, beskriver hur hon har blivit intresserad av historia och hur hon försöker hjälpa barnen och ungdomarna att förstå sin egen historia. Hon säger också att hon känner många som har varit dåliga i skolan men som har lyckats betydligt bättre i skolan på grund av rappandet.

Barnen och ungdomarna i RGRA:s verksamhet ger uttryck för att de erövrar viktiga kunskaper i svenska och engelska tack vare rappandet i RGRA:s regi. Det handlar om att erövra klassiska skolkunskaper samtidigt som verksamheten uppfattas som annorlunda och mer progressiv. Barnen ger således verksamheten en kompensatorisk funktion.

Samtidigt är det tydligt hur viktigt det är att barnen och ungdomarna känner att lärare och andra vuxna uppskattar dem och inte bara finns där av försörjningsskäl.

Behrang Miri

Behrang Miri växte upp i Lund men bor numera i Malmö. Kontakten med Behrang skapade jag under min tid som lärare i Lunds kommun då han var en av mina elever. Vi har sedan dess utvecklat en vänskaplig relation till varandra och vi möts i olika sammanhang, till exempel när vi båda medverkade vid en antirasismkonsert i Lund. Jag genomförde en långre intervju med Behrang i december 2006.

Behrang har under de senaste åren blivit uppmärksammad i media för sina pedagogiska projekt. Han invigde 2006 års satsning på mångkultur i Malmö tillsammans med förre kulturministern Leif Pagrotsky. Han har deltagit i olika rapptävlingar, är etablerad och känd på den svenska hiphopscenen och har även spelat med Ale Möllers orkester i Malmö. Han har debatterat integration och polisens attityder i Rosengård i olika media.

Idén till RGRA fick han under en resa till Brasilien under 2004, där en liknande organisation finns. Organisationen, vars förebild är den globala hiphoporganisationen Zulu Nation, arbetar med fattigdomsbekämpning och aktivism med hiphop som medel.

Behrang har också medverkat i en film av Staffan Hildebrand, *Den osynliga muren* (2005), som handlar om de osynliga murar som skär genom samhället och skapar utanförskap.

Förutom att han har arbetat internationellt med ungdomsfrågor har han även medverkat i SVT:s barnprogram *Amigo* där barn fick skicka rapptexter till honom. Behrang uppträdde även i programmet tillsammans med de barn som lärt sig rappa i organisationen RGRA. Han har därtill arbetat i den sociala verksamheten kring *Drömmarnas hus* i Rosengård i Malmö.

Anjou (2006) beskriver hur Behrang använder hiphopen som ett medel för att intressera eleverna för de mer traditionella skolämnena. I artikeln går det att se hur Behrang använder hiphop som ett pedagogiskt verktyg. Hiphop blir ett medel för att motivera elever till att få godkänt i grundskolan. Behrang beskriver denna estetiska verksamhet som en lösning på skolk, skadegörelse och utanförskap: Vi har försökt att fånga upp de som är intresserade av musik och vill ge dem möjlighet att få minst godkänt i alla ämnen. Många är på väg att lyckas (Anjou).

Hiphop som medel och verktyg

Behrang beskriver hur han har kombinerat sina olika livserfarenheter; att vara politisk flykting, att utöva hiphop och att ägna sig åt social verksamhet:

– Jag kom ur en politisk familj, vi är politiska flyktingar. Jag har den politiska bakgrunden, jag tror inte att alla hade det i min umgängeskrets men indirekt kämpar vi alla politiskt. Ändå så var hiphopen ett politiskt verktyg. Sedan snurrade jag in det i mitt sociala perspektiv som jag jobbar med idag och som jag dels har fått från min familj och dels för att jag har varit aktiv ungdomspolitiskt i politiska rörelser och alternativa rörelser och organisationer som jobbar med mänskliga rättigheter. Detta har jag bundit samman med min hiphoppassion.

I utsagan är det tydligt att politiskt engagemang och socialt arbete kan gynnas av en sammankoppling med hiphop, som framställs som ett effektivt politiskt verktyg. Behrang visar tro på hiphop och musik som medel för politisk upplysning och medvetenhet. Han uttrycker en övertygelse om att det inom hiphop finns en emancipatorisk kraft vilket kan föra marginaliserade samhällsgruppers talan. Det går att se hur han representerar en alternativ kultur som får funktionen av en motkultur mot rådande normalitet och ordning.

Marginalisering och utanförskap

Behrang beskriver hur han fick upp ögonen för utanförskapet först när han kom till gymnasiet och blev den ende invandraren i sin skolklass:

– Jag är enda invandraren i min klass, jag kände mig utpekad. Jag hade aldrig tidigare reflekterat över invandrare/svensk. Jag hade aldrig tänkt i sådana termer. Jo, klart jag har men samtidigt tänkte jag inte så eftersom jag hängde med massa människor som var andra generationens invandrare och var mångkulturella där inte etnicitet spelade någon roll. Det var häftigt att man kunde lite spanska, arabiska och vi blandade språken. Det språket vi talade var ett mångfaldsspråk. Det var inte den vanliga skånskan. Då fick jag en tankeställare, en politisk tankeställare, kulturell tankeställare om de problem som finns i Sverige. I min umgängeskrets fanns de inte men de fanns där ute. Majoriteten hänger inte i vår umgängeskrets så då blev jag ännu mer politisk och ville uttrycka genom musiken den där känslan jag fick av utanförskap, att jag inte passade in i deras forum och att inte dom accepterade mig.

Känslan för individer att känna sig utanför kan ha många olika orsaker och anledningar. Inom ramen för livet som elev på en gymnasieskola i Malmö, kan känslan av utanförskap vara baserade på bl.a. etniska och klassmässiga grunder. Den etniska skillnaden kan idag för en gymnasieelev vara mer påtaglig än klassmässiga skillnader.

Idag går majoriteten av alla svenska ungdomar på gymnasiet, men om vi förflyttar oss femtio år tillbaka i tiden, så kom en majoritet av läroverkets studenter från de högre samhällsklasserna. De studenter med arbetarklassbakgrund som började läsa på läroverk då, upplevde förmodligen något liknande den alienation som Behrang ger uttryck för i sitt uttalande.

Det går också att spekulera i om det kanske är ungdomar med svensk bakgrund som är mest segregerade i det svenska samhället utifrån

Behrangs erfarenheter av att växa upp i ett område där det finns ungdomar med olika bakgrund.

Det går att se hur Behrang utgår från att ojämlikhet existerar och att vissa kategorier människor är marginaliserade i samhället. Behrang talar om invandrades utanförskap i det svenska samhället, vilket han har personlig erfarenhet av. För Behrang är organisationen *RGRA* en kanal där han representerar de ungdomar som kommer från segregerade områden och som ofta framställs i negativa ordalag i media. Samtidigt vill han vara en brobyggare mellan olika ungdomar från olika miljöer, både internationellt och lokalt. Han arbetar med integration mellan skolor i Malmö, som är en stad som brukar beskrivas som Sveriges mest segregerade stad.

Hiphop som studieverktyg

Det är bara genom utbildning som marginaliserade grupper kan höja sina röster. Behrang beskriver hur hiphopverksamheten ledde till att han presterade bra i skolan:

– Ja, det blev mer kamp och vi var väldigt unga. Vi sysslade också med en lite annorlunda hiphop och började bli uppskollade i en ny hiphop. Underground blev väldigt viktigt för oss. Jag ville göra abstrakt rap, ska jag citera några textrader. (Börjar rappa). Du vet metaforer, väldigt djup och folk kommer förmodligen inte att uppfatta det men för oss var det väldigt roligt att göra det och det stimulerade våra hjärnor till att bredda oss. Plugga samhälle, historia. Leta metaforer och använda dem i texterna. Detta gjorde att jag nästan fick MVG i alla ämnen. Jag började helt plötsligt bli skitduktig i skolan.

Utbildning framstår som centralt för Behrang. Kunskapens ställning inom hiphoppen går att härleda till Bambaataas tankar om att införa kunskap som ett femte element inom hiphop. Det är framförallt en syn på kunskap som frigörande och som ett maktmedel som lanseras i Bambaataas mission.

Behrang beskriver hur han börjar prestera väl i skolan tack vare hiphop och han ger på så vis hiphop en kompensatorisk funktion. Han uttrycker att det går att skaffa sig traditionella kunskaper via hiphop, och därmed framstår hiphoppen som en väg till traditionellt kunskapsinhämtande.

Avslutning

I detta kapitel har hiphop använts som en pedagogisk strategi. Det verkar som om personliga bildningsresor kan starta genom hiphop. I linje med äldre tiders folkbildning blir hiphop både en frigörande pedagogik och en normerande praktik där hiphop blir ett slags ”mirakelmedicin” i besvärliga sociala miljöer. Den rådande diskursen om estetisk verksamhet verkar stimulera och uppmuntra sådana pedagogiska åtgärder (Lindgren, 2006). I likhet med äldre tiders folkbildning existerar det en dubbelfunktion i folkbildande hiphop där radikalt bildningsideal samspelar med mer elitistiskt bildningsideal.

Behrang blev inspirerad att arbeta med sociala frågor efter en resa till Brasilien, vilket är i enlighet med Gustavssons (1995) metafor om ”den förlorade sonen” som är central i all folkbildning.

Hiphop representerar en tradition som går tillbaka till medborgarrättsrörelsen, där afroamerikaner krävde tillträde till den offentliga samhällsarenan. Dagens nya svenskar med utländsk bakgrund kräver på liknande vis samma rätt att göra sina röster hörda i samhället. Behrang blir, i likhet med äldre tiders folkupplysare och folkbildare som gav röst åt arbetarklassen, språkrör för de ungdomar med utländsk bakgrund som lever i marginaliserade områden och som inte har tillträde till utbildning och samhällspositioner på samma vis som deras jämnåriga, i mer välbeställda områden, har.

Verksamheten i RGRA innehåller även det Gustavsson (1991) kallar för självbildningsideal. Bildning sker genom hiphop och verksamheten förväntas även ge självförtroende, vilket ska leda till emancipation för marginaliserade ungdomar.

Sammanfattningsvis kan hiphop ses som exempel på vår tids folkbildning och som ett möjligt socialt och pedagogiskt verktyg i arbetet med barn och unga.

Referenser

- Anjou, M. (2006). Hip hop suddar ut schablonerna. *Sydsvenska Dagbladet Snällpos-ten*.
<http://sydsvenskan.se/malmo/article195982.ece> (2006.11.13)
- Blackman, T. (2003). *Inner-course: A plea for real love*. New York: Villard books.
- Blackman, T. (2006). Intervju med Blackman på stiftelsen Echoing Greens
hemsida:
<http://www.echoinggreen.org/index.cfm?fuseaction=page.viewPage&PageID=86&C:\CFusionMX7\verity\Data\dummy.txt>
(2006.12.29)
- Chang, J. (2006). *Can't stop won't stop. Hip-hop-generationens historia*. Göteborg: Reverb.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser. Ett etnologiskt perspektiv*. Lund: Gleerups.
- Elias, N. (1989). *Sedernas historia*. Stockholm: Atlantis.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1995). Att tänka om folkbildningsidén. I B. Bergstedt & S. Larsson (Red.), *Om folkbildningens innebörder*. Norrköping: Mimer.
- Hedelius, A. (2003). *Filmhandledning: Nabila*. Stockholm: Svenska filminstitutet.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Larsson, S. (1995). Folkbildningen och vuxenpedagogiken. I B. Bergstedt & S. Larsson (Red.), *Om folkbildningens innebörder*. Norrköping: Mimer.
- Lash, S. (1994). The making of an underclass: neo-liberalism versus corporativism. I P. Brown & R. Crompton (Red.), *Economic restructuring and social exclusion*. London: UCL-Press.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Art Monitor.

- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2006). En modern och nationell folkbildning i ett post-modernt och mångkulturellt samhälle. I H. Lorentz (red): *Mångkulturell folkbildning. Pedagogiska utmaningar i ett postmodernt samhälle*. Lund: Lunds uni-versitet, Pedagogiska institutionen.
- Onsér-Franzén, J. (1995) »Den positiva balansen». En etnologisk betraktelse över folkbildningen. I B. Bergstedt & S Larsson. *Om folkbildningens innebörder*. Norrköping: Mimer.
- Otlu, A. (2003). *Möt Nabila*. <http://www.beyan.net/article.asp> (2006.12.29)
- Persson, M. (red) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pough, G.D., Richardson, E., Durham, A. & Raimist, R. (red) (2007). *Home girls make some noise: Hip hop feminism anthology*. Mira Loma: Parker Publishing.
- Richardson, E. (2007). It's on the women: An interview with Toni Blackman. I G.D. Pough, E. Richardson, A. Durham & R. Raimist (red): *Home girls make some noise. Hip hop feminism anthology*. Mira Loma: Parker Publishing.
- Rydbeck, K. (1997). Den svenska folkbildningshistorien från 1800-talets början till 1900-talets mitt. Ett panorama. I E. Öhrström (red): *Musiken, folket och bildningen*. Linköping: Mimer.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Skoglund, C. (1991). *Vita mössor under röda fanor. Vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Steen, J. (2008). *Vår tids rapsoder*. Malmö University Electronic Publishing.
 dspace.mah.se:8080/dspace/bitstream/2043/5870/1/Vår_tids_rapsoder.pdf hämtad 30 mars 2008
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Lund: Musikhögskolan i Malmö.
- Söderman, J. 2008: "Ingen lyssnar på rap som en rappare gör"
- Tolkningsrepertoarer identitet och hiphopmusiker. I M. Krogh & B. Stougaard (Red.) *Hiphop i skandinavien*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

- Söderman, J., Ericsson, C. & Folkestad, G. (2007). Traditionsbärare och fostrare: Samtal om lärande med två amerikanska rappare. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2/2007, 7–37.
http://dspace.mah.se/bitstream/2043/4269/1/Educare_2007_nr2.pdf (2007.02.27)
- Söderman, J. (2009). Hiphop som håndværk, pædagogik och aktivisme. I *Social kritik* Nr 118 – maj 2009 s 38-52.
- Toop, D. (2000). *Rap attack 3*. London: Serpent's tail.
- Waldén, L. (1994). *Handen och anden. De textila studiecirkelarnas hemligheter*. Stockholm: Carlsson.
- Watkins, S.C. (2005). *Hip Hop matters. Politics, pop culture and the struggle for the soul of a movement*. Boston: Beacon Press.

”Det är skönt med ungdomlig entusiasm” Berättelsen om en skötsam protest

Fredrik Nilsson

Inledning

Våren 1983 seglade en konflikt upp i Landskrona. Striden stod kring Österportskolan som kommunstyrelsen hade beslutat att riva. Ungdomar från olika organisationer och med olika intresseområden protesterade, man menade att skolan borde renoveras och fyllas med nytt innehåll: ”Gör Österportskolan till ett allaktivitetshus istället för att riva och göra parkeringsplats av stället” (*Nordvästra Skånes Tidningar, NST*, 2/5 1983). Situationen i Landskrona var inte unik, året innan hade liknande konflikter utspelats i bland annat Lund och Malmö (Håkansson & Lundin 2009).

Protesterna tog konkret form i slutet av april, då bildades *Aktionsgruppen för Österportskolans bevarande*. I september samma år ockuperades skolan. Aktionsgruppens huvudtanke var att ungdomar, med olika bakgrund, tillsammans skulle utforma innehållet: ”Idén är att alla människor, oberoende av kön, ålder, nationalitet eller samhällsklass skall få chansen att skapa sitt eget hus tillsammans där inte allt är serverat och organiserat från början” (NST 6/5 1983). Ungdomarna fick också stöd av äldre Landskronabor, som i denna insändare:

Klockan fem i tolv vaknar unga Landskrona och vill rädda Österportskolan. Ungdomarna talar om allaktivitetshus, men personligen tror jag att deras största förhoppning är att byggnaden som sådan räddas för att på så sätt bevara en del av centrala

Landskrona till eftervärlden. Det är skönt med ungdomlig entusiasm. (Arbetet 9/5 1983)

Politikerna lät sig emellertid inte påverkas. ”Att rusta upp Österportskolan skulle bli djävulskt dyrt och med vårt budgetunderskott tror jag faktiskt inte på en omprioritering i kommunens budget” menade en av de socialdemokrater som styrde kommunen (NST 6/5 1983). Ett prekärt ekonomiskt läge, säkert med koppling till varvskrisen, låg alltså till grund för rivningsbeslutet. Genom att motivera beslutet på detta vis knöt kommunledningen an till en grundsten i kulturell mening – skötsamhet. I regel anses den skötsamme vara moraliskt överlägsen och kan därmed göra anspråk på politisk makt och inflytande, det är en egenskap som ger legitimitet (Skeggs 2006:12). Genom att framställa sig själva som skötsamma och ansvarstagande, detta i motsats till en dekadent överklass, hade till exempel borgerligheten tillskansat sig politiskt inflytande under 1800-talets senare del (jfr Tjeder 2006:48). En liknande logik gjorde sig gällande då arbetarrörelsen formerades, skötsamhet var en mycket betydelsefull ingrediens i arbetarrörelsens politiska projekt (Ambjörnsson 1988). Det var sålunda inte en tillfällighet att den socialdemokratiska kommunledningen knöt an till skötsamhetens ideal. De ansvariga politikerna hade, tycktes man säga, fattat ett ansvarsfullt och klokt beslut. Samtidigt antydde att ungdomarna – genom sina protester – inte var lika ansvarsfulla eller förståndiga.

Ur politikernas perspektiv föreföll skötsamhetens ideal utmanas av ungdomarna, men var inte protesterna i själva verket iscensatta med utgångspunkt i skötsamhetens ideal? Denna fråga fokuseras i detta kapitel. Syftet är att undersöka hur ungdomarnas protester utformades samt hur skötsamhetens identitet prövades i denna process.

Teoretisk inspiration

Teoretisk inspiration hämtas från texter som betonar att identitet skapas med utgångspunkt i kroppsliga praktiker och vanor: ”en stiliserad upprepning av akter” (Butler 1990:140). Dessa akter kan vara triviala,

tränings-, mat- och klädvanor är till exempel betydelsefulla element i identitetsprocesser. De avslöjar något om vem vi vill vara respektive inte vill vara (Lupton 1996, Jacobsson 1998). Men såväl kroppsliga praktiker som vanor kan även vara allt annat än triviala, de kan vara rituellt utformade såsom i fallet med politiska protester (t.ex. Engman 1999). Med inspiration från detta performativa identitetsperspektiv blir frågan om hur ungdomarna i Landskrona iscensatte protesten intressant. På vilka sätt prövades identitet samtidigt som man protesterade? Denna fråga belyses genom en undersökning av protestens olika former, men också av hur ungdomarna via tidningar berättade om sig själva. Det talade och skrivna ordet är nämligen också centrala element i det performativa identitetsperspektivet (Butler 1990:140).

Genom att berätta vill vi förmedla något. Berättelser är nära kopplade till den enskilde individens erfarenheter, men såväl berättelsen som erfarenheten är samtidigt relaterad till kollektiva processer och den sociala kontext vari berättandet sker. I berättelser uttrycks kollektiva föreställningsvärldar eftersom ”frågorna vem är jag? Vad gör jag? Vad känner jag? måste besvaras med kulturellt producerade betydelser” (Lundahl 2001:178). Berättandet är därmed ett sätt att organisera gjorda erfarenheter, att skapa ordning, vilket sker med utgångspunkt i på förhand existerande matriser. Detta ordningsskapande sker kontinuerligt, livet är inte tillrättatlagd en gång för alla (Månsson 2002:57). Identiteter är således inte stabila och eviga utan under ständig förhandling och förändring.

Med denna analytiska utgångspunkt undersöks hur ungdomarna i Landskrona 1983 iscensatte protesten. Inledningsvis studeras de offentliga manifestationer som organiserades. Därefter fokuseras på okupationen för att avslutningsvis återvända till manifestationerna.

Demonstrationer möten och namnlistor

”Riv inte skolan, låt den stå kvar, riv inte skolan, behåll det vi har, riv inte skolan, ge oss ett svar, riv inte Österport!” Så låt det från ”svansen” på första maj-tåget igår. Och de som gjorde sina röster hörda var aktionsgruppen för Österportskolans bevarande. (NST 2/5 1983)

Redan tidigt kom ungdomarna att använda sig av traditionella politiska metoder i syfte att påverka politikerna, demonstrationen är ett sådant exempel. En demonstration kan betraktas som en ritual där ”grundläggande värden ställs ut till beskådande, förkroppsligas och presenteras för omvärlden” (Engman 1999:15). För den tidiga arbetarrörelsen var därför det ordnade demonstrationståget en helt avgörande ritual. Under demonstrationen fanns möjlighet att föra fram budskap genom tal och banderoller. Dessutom var det välordnade och skötsamma tåget i sig en manifestation av det skötsamhetsideal rörelsen gjorde anspråk på (Engman 1999). När ungdomarna i Landskrona gick med i första majdemonstrationen kan det tolkas som ett försök att erhålla legitimitet och stöd för sin sak genom att skötsamt följa den politiska ritualens spelregler. I samband med att den tidiga arbetarrörelsen tågade omkring i det offentliga rummet återfanns motståndarna emellertid oftast på motsatt sida – högern var fienden. I Landskrona riktades kritik mot de förmenta klasskamraterna i den egna ledningen, kommunen styrdes sedan decennier av socialdemokraterna.

Deltagandet i första majtåget var endast den första i en lång rad aktioner som gruppen medverkade i eller utformade. I början av juni samlades exempelvis ungdomar utanför rådhuset där de inför kommunfullmäktiges möte delade ut flygblad. De vecklade också ut en banderoll där rivningsbeslutet kritiserades. Under mötet deltog de även som åhörare, vilket överraskade en journalist på plats: ”Kommunfullmäktige fick något ovanliga åhörare på måndagskvällen. Då tog aktionsgruppen för Österportskolan steget in i den demokratiska debatten med banderoll och flygblad” (NST 1/6 1983). Exakt varför detta be-

nämndes som ”ovanligt” framgår inte, men möjligtvis förväntades inte ungdomar intressera sig för kommunpolitik.

Genom att ha lierat sig med en etablerad kommunalpolitiker från *Vänsterpartiet Kommunisterna (VPK)* fördes dessutom aktionsgruppens synpunkter fram under mötet. Helt nöjda var ungdomarna emellertid inte: ”Men vi fick i alla fall chansen att föra fram våra åsikter. Det är ju alltid något” (NST 1/6 1983). Kanske var det bemötande man fick från kommunalrådet Bengt Öhrvik en bidragande orsak till missnöjet. Under mötet betonade denne nämligen att ”har man något ekonomiskt sinne säger det sig själv att kostnaderna att rusta upp Österportskolan blir för höga” (NST 1/6 1983). Genom att argumentera på detta vis skapades distinktion mellan de sakliga och osakliga, mellan de skötsamma och icke skötsamma. Politikerna tillhörde de förra, ungdomarna de senare. Aktionsgruppen gav trots det inte upp.

I slutet av juni fick en grupp ungdomar som företrädde aktionsgruppen träffa Bengt Öhrvik på dennes tjänsterum, aktionsgruppen ”representerades av sju flickor i åldern 17-23 år” (*Skånska Dagbladet, Sk. D.*, 24/6 1983). På bilderna i de lokala tidningarna överlämnar gruppen en protestlista med 1 235 namnunderskrifter till Öhrvik, en inte ringa mängd namn i en stad med ungefär 35 000 invånare. Öhrvik var dock av en annan uppfattning: ”Listor med en massa namn säger egentligen inte så mycket” (*Sk. D.* 24/6 1983). Argumentet var detsamma som tidigare, pengarna behövdes till annat.

Innan vi går vidare finns det anledning att stanna upp vid delegationens könssammansättning. Bland aktivisterna fanns såväl unga män som kvinnor, en stor del utgjordes av punkare och ”heavies”, ungdomar som lyssnade på heavy metal. Varför skickades en grupp enbart bestående av unga kvinnor till detta möte? En möjlig tolkning är att aktionsgruppen på detta sätt ville framstå som skötsam och oförstörd av populärkulturen. Under 1970-talet och det inledande 1980-talet förekom nämligen en stundtals upphetsad debatt där denna risk diskuterades (Håkansson, Lundin & Nilsson 2009). Flickorna på fotografiet ser också tämligen ordentliga eller vanliga ut, varken frisyrer eller kläder utmanar betraktaren. De unga kvinnorna förkroppsligade en

kulturell föreställning om oskuld och skötsamhet. Kanske var det en anledning till att skribenten benämnde dem ”flickor”. Förs tolkningen ett steg längre är det möjligt att hävda att flickornas kroppar i detta fall var ett semiotiskt vapen (jfr Ehn & Löfgren 2001:53) som skulle påverka beslutsfattaren. Viss framgång tycktes också denna semiotiska krigsföring ha haft:

Flickornas entusiasm smittade så småningom och fick kommunalrådet att vekna [...] vidare lovade han att gruppen skulle få tillfälle att tala med fler makthavare i kommunen för att få en ärlig chans att övertyga de styrande. (Sk. D. 24/6 1983)

Det ordningsamma förstärktes dessutom genom att gruppen under mötet presenterade följande framtidsbild: ”I Österportskolan skulle det kunna bli både café, läxhörna, kvinnojour och övningsstudios för orkestrar” (Sk. D. 24/6 1983). Läxhörnans kulturella laddning ska inte underskattas i ett sammanhang där ungdomarna tidigare hade definierats som oförståndiga och omogna av politikerna. Detta var en tillskriven identitet man förmodligen inte ville bekräfta, istället var man mån om att framstå som ansvarstagande och skötsamma. Läxhörnan symboliserade denna strävan. Även ordet ”orkester” är intressant i detta sammanhang. Det är tveksamt om ungdomar 1983 till vardags använde ordet orkester när man talade om till exempel punk- och rockband – för det var bland annat dessa man åsyftade – men i mötet med makthavaren som tillhörde en annan generation var det måhända en benämning av betydelse eftersom den hade en oskyldig klang.

Anledningen till att Öhrvik till slut föreföll vekna kan emellertid även kopplas till namnlistan. Förvisso försökte Öhrvik marginalisera dess betydelse, men den rituella inramningen var förmodligen svårare att bortse ifrån. Namnlistan representerar, i likhet med underskrifter på kontrakt och andra viktiga dokument, äkthet. Människor som skriver under ett dokument med sitt namn menar allvar, man vill få till stånd en förändring. Namnlistan laddades ytterligare genom att rituellt överlämnas med massmedia på första parkett. Ritualen kring överlämnandet bekräftade att en relation etablerades mellan ungdomarna och poli-

tikern. Någon innerlig relation utvecklades emellertid inte, istället förändrades bilden radikalt några månader senare.

”Österportskolan i Landskrona är ockuperad!”

Österportskolan i Landskrona är ockuperad! Prick klockan fem på fredagseftermiddagen tog sig ett femtiotal ungdomar in i byggnaden, som kommunen så sent som för en vecka sedan definitivt tog rivningsbeslut om, och började spika för dörrar och fönster [...] När NST besökte huset vid halv sextiden var ockupanterna redan i full färd med att barrikadera sig. Man spikade för dörrar och fönster och hängde ut kedjor. – Kedjorna ska vi ha för att låsa fast oss själva, säger Mia, som betonar att det hela rör sig om en icke-vålds aktion. (NST 3/9 1983)

I början av september inleddes ockupationen av Österportskolan. Ungdomarna hade ingen större tillit till politikerna och valde att ockupera skolan för att försäkra sig om att byggnaden inte revs. Därmed inleddes en ny fas i konflikten där det olagliga i ungdomarnas aktion föreföll stå i kontrast till det skötsamhetens projekt man tidigare hade knutit an till.

Ungdomarna förefaller ha varit väl förberedda: ”Det intryck NST:s utsände fick var att ockupanterna verkligen var väl förberedda. Mat, dryck, walkie-talkies, det mesta fanns bland utrustningen” (NST 3/9 1983). Tidningen *Arbetet* återgav en liknande bild: ”Ungdomarna var väl förberedda för ockupationen. De hade undervisats av andra som tidigare varit med om liknande aktioner i Malmö, och som också medverkade vid själva ockuperingstillfället” (4/9 1983). Helt otänkbart är detta inte. Som nämnts var Landskrona inte unikt på något sätt, runt om i landet genomfördes liknande aktioner vid denna tid.

Från politikernas horisont framstod ockupationen primärt som en olaglig handling som dessutom utmanade skötsamhetens ideal, vilket fick dem att tämligen omgående ”skärpa attityden” gentemot ungdomarna.

Tidigt på måndagsmorgonen stängde man av vatten och elledningarna till skolan och några timmar senare kom beskedet från kommunstyrelsens arbetsutskott: vi är villiga att diskutera på onsdagsmorgon om ni lämnar skolan [...] vi kan inte acceptera ert tillvägagångssätt. (NST 6/9 1983)

Dessutom krävde politikerna att skolan skulle ”vara i samma skick som när ungdomarna ockuperade skolan” (Sk. D. 6/9 1983). Med tanke på att politikerna tidigare hade definierat skolan som ett rivningsobjekt måste detta krav betraktas som en i symbolisk mening viktig markering riktad mot ungdomarna och det omgivande samhället. Förvisso skulle skolan skulle rivas, men det var samtidigt viktigt att försvara den goda ordningen.

Politikerna i Landskrona gav uttryck för en tanketradition med långa anor, ungdomar identifieras gärna som bärare av kaos och ordning (se t.ex. Wennhall 1994). De fungerar som en slags projektionsytor och får representera det önskade, farliga och hotfulla. Den bild av sig själva som ungdomarna presenterade via massmedia var emellertid en annan, fjärran från kaos och oordning.

Ett skötsamt alternativ

I samband med att ockupationen inleddes knöt ungdomarna omedelbart an till skötsamhetens ideal: ”Det finns två sorters ungdomar i Landskrona, fortsätter Sigge. Det är de som vill bli ’matade’ och de som vill göra saker själva” (Arbetet 4/9 1983). Ockupanterna tog avstånd från ungdomar som passivt väntade på att bli ”matade” och framställde därmed sig själva som aktiva och ansvarstagande: ”Många sitter och super sig stupfulla på fredagarna. Här släpper vi inte någon som är drogad” (Arbetet 4/9 1983). Ockupanterna ville framstå som ett alternativ till ett samhälle som föreföll allt mer kyligt och präglad av alienation: ”Vi kommer inte att låta någon ligga asfull och frysa i en snödriva utanför Nightlife [ett diskotek] en fredagskväll. Vi vill visa att man kan åstadkomma något utan en massa krök och skit” (NST 18/9 1983).

Genom att skapa distans till de passiva och/eller drogade, samtidigt som man var beredd att ta ansvar för dem, framkallas bilden av en paradox, en skötsam ockupation.

I tidningsmaterialet tycks dessutom skolan sjuda av liv och arbetslust: ”Man behöver inte vara i skolan förrän man hör att det bättras på undan för undan [...] väl inne i själva skolbyggnaden hörs hammarslag, rockmusik och sång” (Sk. D. 8/9 1983). På bilderna i tidningarna porträtteras också ockupanter i färd med att arbeta – oftast med hammare i händerna – eller städa. I motsats till bilden från kommunalrådets tjänsterum är det framför allt unga män som syns på bilderna inifrån skolan. De upprätthöll, eller prövade, traditionella roller i en arbetarstad: ”Kary, 21, står och hamrar för fullt. Bra att träna med hammaren, säger han. För just idag fick jag besked om ett beredskapsarbete på knappt tre månader, och då är det ju bra att vara vältränad. Kary fortsätter att spika” (Sk. D. 8/9 1983). Men en gemenskap tog också form, ockupanterna ”[svetsades] samman på ett sätt som de inte trodde var möjligt, speciellt i krisernas Landskrona, där uppgivenhet kunde ligga närmare till hands” (Sk. D. 8/9 1983). Kampen gjorde något med ungdomarna och man närde en dröm om ett annorlunda, utopiskt, samhälle.

Vi måste tro på det här. Och när vi öppnat huset tror jag att det kommer att betyda väldigt mycket för folket här i stan. Det kan ge kickar, för i det svenska samhället idag får man ju inte lära sig att ta egna initiativ och eget ansvar [...] För första gången i sina liv börjar många förstå innebörden av ord som gemenskap, kamp och solidaritet. (NST 18/9 1983)

Övertygelsen om att man utgjorde ett alternativ var förmodligen en anledning till att ungdomarna i september ånyo sände en delegation till ett möte med kommunledningen. Som tidigare nämnts ställde sig ungdomarna skeptiska till politikerna, men de stängde alltså inte kommunikationskanalerna till dessa. Distansen till dem bibehölls emellertid: ”Det är våra idéer, våra krav, som ska tillgodoses. Det är

inte kommunalpamparnas tankar som ska få gälla” (Arbetet 6/9 1983). Politikerna definierades som pampar, en kulturell arketyp som representerar maktfullkomlighet och ointresse för andras behov. Trots det, tycktes ockupanterna säga, var man beredda att träffa dem.

Under mötet upprepade Öhrvik kommunens krav, ockupanterna å sin sida överräckte en symbolisk gåva: ”Vi har hjärtat, viljan och en framtidstro. Det ger vi till dig nu, så får du hantera det hur du vill, sade Irene Nygren till kommunalrådet Bengt Öhrvik” (NST 8/9 1983).

Efterhand som veckorna gick blev det vardagliga livet svårare för ockupanterna. Viljan att kämpa avtog dock inte, man var rent av beredd att offra hälsan för att lyckas: ”De som tror att vi gör det här för att det är häftigt och spännande vet inte vad de snackar om! De skulle komma hit och sova en natt i den här kylan och se hur ’roligt’ det är att till exempel inte kunna tvätta sig ordentligt” (NST 18/9 1983). Genom att måla upp bilden av ett svårt vardagsliv och de prövningar som följde med detta, till exempel svårigheterna att tvätta sig ordentligt, lyfte man samtidigt fram gruppens karaktärsstyrka. Med sköt-samhet och målmedvetenhet visade ungdomarna ånyo att de var värda att tas på allvar, att bemötas med respekt. Och politikerna tycktes påverkas. Efter en knapp månad avbröts ockupationen och ungdomarna lämnade skolbyggnaden, ”politikerna svarade med att skjuta rivningen på framtiden” (Arbetet 29/9 1983). Men ganska omgående växte åter misstron bland ungdomarna och nya protester tog form. Politikerna skärpte samtidigt kampen om tolkningsföreträdet och frammanade än en gång bilden av omogna och oförståndiga ungdomar.

Den här gruppen följer inga som helst spelregler, säger fritidschefen Bengt Nissler, som tyckte att man fick fin kontakt med ungdomarna vid den första träffen med kommunalråden. – Sedan har vi haft flera träffar med ungdomarna, men det har visat sig att det inte är samma grupp som förhandlar med de kommunala förvaltningar som kopplats in. Det är flera grupper och det har gjort det hela något förbryllande. – Idag vet vi inte om det hela är ett popgruppsproblem, ett Harlekin-problem, om det

handlar om arbetslöshet eller haschmissbruk. (NST 15/11 1983)

Ungdomarna hade under en längre tid skapat oordning i politikernas och tjänstemännens universum, men nu hade tålmodets gräns nåtts: ”Jag vill att den här frågan ska få en saklig och riktig behandling. Men ungdomarna ska också ha klart för sig att vi inte är beredda att gå längre nu” (NST 15/11 1983). Tonen i utspelet var ganska hård och hotfull: ”Om dom tror att vi ska omprioritera hela den kommunala budgeten och långsiktighetsplaneringen för deras skull, så tror dom fel [...] Vill aktionsgruppen forcera fram ett beslut, så visst kan dom få ett snabbt beslut. Men då får vi hålla fast vid det beslut vi redan fattat. Rivning” (NST 15/11 1983). Kanske var tonläget hårt på grund av att den som uttalade sig hade blivit kritiserad i ett flygblad, även om han försökte avdramatisera detta: ”Det tar jag inte så hårt. Att skicka ut flygblad över huvudtaget i det här läget kan man väl betrakta som ungdomligt övermod” (NST 15/11 1983). Bilden av en äldre och klok ämbetsman träder åter fram, en karaktär som stod i klar kontrast till de unga och omogna. Resultatet av utredningen om skolans framtid var måhända därmed också givet på förhand.

”Det är som att ta en bit av våra liv”

På fredagen gick ryktet: Österportskolan rivs kl 16 idag! Aktionsgruppen för Österportskolans bevarande ordnade raskt en sorgeprocession genom stan och avslutade med att lägga ner en krans på skoltrappan [...] Det är deppigt. Det är som att ta en bit av våra liv, menar Kary Persson [...] För innerst inne hade man ändå hoppats. Man hade trott på kommunen när de sade att de var villiga att förhandla. (NST 24/12 1983)

Onsdagen samma vecka som sorgeprocessionen drog genom Landskrona hade det definitiva beslutet om rivning fattats. Företrädare för aktionsgruppen var upprörda och menade att förhandlingarna hade varit ”totalt meningslösa” eftersom de endast hade fått träffa tjänstemän. De menade sig ha ”blivit svikna gång på gång”, ett intryck som

förstärktes av att kommunledningen inte hade ”berättat för de andra i kommunfullmäktige att vi innan ockupationen samlat in 5000 namnunderskrifter [...] många trodde att allt startade med ockupationen” (NST 24/12 1983). 5000 namnunderskrifter i Landskrona var procentuellt sett ganska mycket, men företrädare för det politiska etablissemanget hade redan tidigare givit uttryck för viss skepsis till namnlistor. Uppgivenheten till trots fanns det en kamplust kvar hos en del ungdomar: ”Vi ska visa att det är dom som gör fel (dom=landskronapolitiker) [...] – Dom är rädda för oss trots att vi ville bevara något gammalt och vackert. Vi är konstruktiva. Dom är destruktiva” (Arbetet 24/12 1983). Samma tanke återfanns på den krans ungdomarna la på Österportskolans trappa:

En krans med de här orden bildar farväl från de som kämpade och tänker fortsätta kämpa: ”Till minne av Österportskolan, kallblodigt mördad. Människorna i Landskrona stad sörjer för alltid. På denna skola vi byggde upp vårt hopp och våra drömmar. Men vår kamp kommer att resa sig ur ruinerna och alltid leva kvar. Som en nagel i ögat på dem som låter ekonomiska intressen gå före mänskligheten”. (Arbetet 24/12 1983)

Avslutning

I en tid då samhällen tycks osäkra, komplexa och fragmentariska uppstår längtan efter stabilitet. Som ett led i detta har platser blivit viktiga beståndsdelar i människors prövande av identitet. Städer, regioner och nationer har blivit allt viktigare ankringsplatser för identitetsbyggen (Bauman 2001:16), men även en före detta skola kan fungera som en sådan ankringsplats.

När ungdomarna engagerade sig i frågan om Österportskolans framtid protesterade de inte endast mot ett politiskt beslut, man prövade även identitet i en hårt prövad stad. I stor utsträckning skedde detta med utgångspunkt i skötsamhetens ideal. Ungdomarna följde det politiska spelets regler genom att exempelvis sluta upp i första majdemonstra-

tionen och överrätta protestlistor till politikerna. Men skötsamheten kom även till uttryck i de handlingar som ungdomarna utförde under ockupationen, man städade och förbättrade den nedslitna skolan. Ungdomarna knöt också an till skötsamhetens ideal genom att i text och tal berätta om ockupationen som ett alternativ till drogmissbruk och utanförskap. Den före detta skolan kom därmed ånyo att utgöra ett nav i läroprocesser av central betydelse för samhället.

Under ockupationen av Österportskolan uppstod en gemenskap och känsla av tillit bland ungdomarna, ett socialt kapital formerades. Den amerikanske statsvetaren Robert Putnam definierar socialt kapital som ”sociala nätverk och de normer för ömsesidighet och pålitlighet som uppstår ur dem” (2001:18). Det sociala kapitalet – banden av tillit och ömsesidighet – rymmer demokratins mikrofysik. Demokratien värnas och upprätthålls i människors vardagliga möten, i deras förmåga att se varandras behov och att känna tillit (jfr Ejvegård 1991:23, Liedman 2000:79-81). När ungdomarna ockuperade skolan var de alltså samtidigt inbegripna i en socialisationsprocess där demokratiska grundprinciper värnades.

Ockupationen i Landskrona ingick i en våg av liknande aktioner som svepte fram över landet. Ungdomar reagerade på en känsla av utanförskap och ville förändra sin situation. Den kreativitet som rymdes i aktionerna blockerades paradoxalt nog av politiker som kände sig hotade eller utmanade. Vi skriver nu 2010 och man kan ställa sig frågan om ungdomars livsvillkor har förändrats i landet och i så fall på vilka sätt? Är politiker och statstjänstemän mer benägna att lyssna på ungdomar idag? Vilka strider står numera kring skolbyggnader och vilken roll spelar skötsamhetens ideal i dessa konflikter? Vem har tolkningsföreträdet?

År 2010 är den forna skolgården i Landskrona fortfarande en ödlig och kall parkeringsplats.

Referenser

- Ambjörnsson, R. (1988). *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880-1930*. Stockholm: Carlsons.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Ejvegård, R. (1991). *Vad är demokrati?* Stockholm: Ordfronts Förlag.
- Engman, J. (1999). *Rituell process, tradition och media*. Socialdemokratisk första maj i Stockholm. Stockholm. (Egen utgivning)
- Håkansson, P. & Lundin, J. (2009). ”Rock för ett hus”. En komparativ undersökning av tillkomsten av musikhus i Malmö och Lund under 1980-talet” i Berggren, Lars, Greiff, Mats & Horgby, Björn (Red.): *Populärmusik, uppror och samhälle*. Skrifter med historiska perspektiv. Malmö Högskola.
- Håkansson, P., Lundin, J. & Nilsson, F. (2009). ”Rock´N´Roll och folkbildarnas gränser” i Berggren, Lars, Greiff, Mats & Horgby, Björn (Red.): *Populärmusik, uppror och samhälle*. Skrifter med historiska perspektiv. Malmö Högskola.
- Jacobson, M. (1998). *Gör kläderna mannen? Om maskulinitet och femininitet i unga mäns bruk av kläder, smycken och dofter*. Stockholm: Carlssons.
- Liedman, S-E. (2000). *Att se sig själv i andra. Om solidaritet*. Stockholm: Bonniers.
- Lundahl, P. (2001). *Intimitetens villkor. Kön, sexualitet och berättelser om jaget*. Diss. Lunds universitet.
- Lupton, D. (1996). *Food, the Body and the Self*. London: Sage

- Månsson, A. (2002). *Becoming Muslim. Meanings of conversion to Islam*. Diss. Lunds universitet.
- Putnam, R. (2001). *Den ensamme bowlaren. Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*. Stockholm: SNS Förlag.
- Skeggs, B. (2006). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Tjeder, D. (2006). "Borgerlighetens sköra manlighet". I: *Män i Norden. Manlighet och modernitet 1840 – 1940*. Lorentzen, J. & Ekenstam, C. (Red.). Stockholm: Gidlunds Förlag.
- Wennhall, J. (1994). *Från djäkne till swingpjatt. Om de moderna ungdomskulturernas historia*. Diss. Uppsala universitet .

Artiklar ur analyserade dagstidningar

Arbetet: 9/5 1983, 4/9 1983, 6/9 1983, 29/9 1983, 24/12 1983

Nordvästra Skånes Tidningar, NST: 2/5 1983, 6/5 1983, 1/6 1983, 3/9 1983, 6/9 1983, 8/9 1983, 18/9 1983, 15/11 1983, 24/12 1983

Skånska Dagbladet, Sk. D.: 24/6 1983, 6/9 1983, 8/9 1983.

Globalisering, utbildningsreformer och nya förutsättningar för läraryrket

Peter Lilja

Inledning

I detta kapitel diskuteras nutida förutsättningar för lärares yrkesutövande i relation till en ökande extern påverkan på svensk utbildningspolitik och vilka konsekvenser detta får för politikerns vilja att skaffa sig ökad kontroll över lärares arbete i ett allt mer decentraliserat skolsystem. Dessutom ställs frågan om detta i förlängningen innebär att vad det betyder att vara lärare långsamt håller på att förändras i ett samhälle allt mer präglad av globalisering och marknadsanpassning?

Utgångspunkt för diskussionen är det ökade intresse för utbildningspolitiska frågor som varit tydligt, inte minst i Sverige där frågor om skolans otillräcklighet vad gäller exempelvis förmågan att upprätthålla ordning och disciplin varit centrala liksom skolans oförmåga att få eleverna att uppnå de i läroplanerna fastställda utbildningsmålen. Denna utveckling är inte unik för Sverige utan går att finna i flera europeiska länder. I introduktionen till sin bok om den engelska skoldebatten konstaterar utbildningssociologen Stephen Ball;

Education has become a major political issue, a major focus of media attention and the recipient of a constant stream of initiatives and interventions from government (Ball 2008, p. 1).

Hur kan vi då förstå detta ökande intresse för de utbildningspolitiska frågorna? I takt med framväxten av en allt mer globaliserad världsekonomi och expanderande mellan- och överstatligt samarbete kring en allt större mängd frågor skapas nya förutsättningar för nationalstaternas möjligheter att bedriva politik på egna villkor, vilket får bety-

delse för hur nationella utbildningssystem styrs och organiseras. Från att ha varit en principiellt nationell angelägenhet har utbildning idag intagit en central roll på agendan hos ett flertal överstatliga organisationer, som exempelvis Organisationen för ekonomisk utveckling och samarbete (OECD) och den Europeiska unionen (EU), med konsekvensen att individuella staters inflytande över utformningen av utbildningspolitiken minskat. Samtidigt har utbildning kommit att knytas allt hårdare till den ekonomiska sfären och betraktas av många som en av de viktigaste produktionsfaktorerna i det globala kapitalistiska systemet. Precis som Ball understryker i citatet ovan, har detta resulterat i ett allt större intresse från politiskt håll att på olika sätt styra och kontrollera detta viktiga konkurrensmedel genom kontinuerliga reforminitiativ. Dessa har till stor del handlat om förändringar av utbildning, organisering och uppföljning av lärares arbete. Få yrkesgrupper har, som Ball (2008) understryker, under senare år utsatts för så många och skiftande reforminitiativ som lärarna, inte bara i Sverige utan också utomlands.

Globalisering och utbildningssystemens förändrade förutsättningar

Utbildning har sedan nationalstatens födelse varit en primärt nationell angelägenhet. De nationella utbildningssystemen spelade en stor roll för skapandet av nationell enighet och syftade till att förse det framväxande industrisamhället med den arbetskraft som behövdes samtidigt som den uppväxande generationen fostrades till goda samhällsmedborgare (Green 1997). Under de senaste 30 åren har dock omvälvande samhällsförändringar, ofta sammanfattade i begreppet globalisering, kommit att utmana detta sätt att se på utbildning.

Globalisering tolkas här som framväxten av supraterritoriella, transplanetära förbindelser genom vilka sociala relationer i allt större utsträckning förlorar sin omedelbara och ofrånkomliga koppling till

specifika geografiska platser¹⁵ (Scholte 2005). Ett tydligt resultat av detta är den förskjutning av makt och inflytande som uppstår, inte minst i förhållande till utbildning, när överstatliga organisationer får allt mer inflytande över frågor som tidigare ansågs ligga inom ramen för enskilda staters interna – och därmed suveräna – intressen. Enligt Dale (1999) är dessa överstatliga organisationer de centrala aktörerna bakom framväxten av den ”globala” utbildningsdiskurs som kommit att gå under namnet *kunskapsekonomin*. Innan innebörden i detta begrepp förklaras något mer ingående kan det vara på sin plats att understryka att denna globala diskurs inte enbart är något som enskilda nationalstater tvingas inordna sig i, utan något som de till viss del själva varit delaktiga i att skapa. Dale skriver

...it should be noted that...though those countries may have individually ceded some of their national political capacity to international organizations, they have done so voluntarily, in order to maintain their own privileged positions in the world economy, indeed...this has become a significant driver of the globalization process (Dale 1999 s. 4).

Enligt Sörlin och Vessuri (2007) är det tydligast framträdande draget i kunskapsekonomin att den är marknadsdriven och opererar i enlighet med marknadens ideologi. Även om han förhåller sig tveksam till begreppet i sig menar Ball (2008) att det centrala i kunskapsekonomin är att kunskap i stor utsträckning betraktas som en produktionsfaktor, vilket får stora konsekvenser för sättet på vilket utbildningens roll i samhället betraktas. Dess främsta syfte är inte längre, inom ramen för denna diskurs, att bidra till samhällelig gemenskap och reproduktion, utan snarare att generera konkurrenskraftiga individer med förmågan att delta i den globala konkurrensen om högkvalitativa arbetstillfällen och inflytande på den globala marknaden. Dale (1999) menar att den tydligaste effekten globaliseringsprocesser har på enskilda nationalsta-

¹⁵ Här skall dock läsaren uppmärksammas på att för att undvika förenklingar och överdrifter understryker Scholte att globalisering inte upplevs i samma utsträckning överallt, att det inte handlar om en rätlinjig kulturell homogenisering och att det dessutom inte kan anses vara en enda isolerad process eller att denna skulle ha medfört att nationalitet och nationalstaterna helt tappat sin betydelse (se Scholte 2001).

ter är det sätt på vilket de tvingar dem att omorganisera sina verksamheter i syfte att bli mer konkurrenskraftiga (se också Cerny 1997).

I linje med denna logik blir det naturligt att utsätta också utbildnings-systemen för konkurrens i syfte att maximera deras effektivitet. De utbildningsaktörer som levererar bäst resultat till lägsta möjliga kostnad premieras på bekostnad av dem som uppvisar sämre utbildningsresultat och kostnadseffektivitet. Detta resonemang är en central del av den av neoliberalismen inspirerade förvaltningsteori som går under namnet ”New Public Management” (Ball 2003), inom vilken en bärande tanke är att stora delar av det som traditionellt ansetts vara statens ansvarsområde, exempelvis skola och sjukvård, kan tillhandahållas mer effektivt och till lägre kostnad om privata intressen tar över ansvaret för att producera och leverera dessa tjänster. Resultatet blir en kraftig utbyggnad av system för granskning och kontroll kopplade till tydligare ansvarskyldighet, inte minst inom utbildningssektorn (Lingard & Ozga 2007), vilket resulterat i att den centrala kontrollen över utbildning snarare ökar än minskar inom ramen för kunskapsökonomi, om än i nya former anpassade till en avreglerad statsapparat (Ball 2007). Detta innebär att de statliga kontrollorganen står inför delvis nya uppgifter, eller att tyngdpunkten i deras verksamhet förskjuts mot övervakande uppgifter och produktion av information kring hur enskilda aktörer lyckas i förhållande till sina konkurrenter vad gäller resultat och effektivitet. Ball (2003) ser detta som karaktäristiskt för framväxten av *det performativa samhället* vilket logik han beskriver på följande sätt:

Performativity is a technology, a culture, and a mode of regulation that employs judgments, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of ‘quality’, or ‘moments’ of promotion or inspection. As such they stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an indi-

vidual or organization within a field of judgment (Ball 2003 s. 216).

En central strid inom ramen för dagens utbildningsreformer rör makten över definitionen av vad som ska anses vara god utbildningskvalitet eller hög effektivitet och mer generellt vem som kontrollerar detta bedömningsfält. I den globala utbildningsdiskursen blir elevers prestationer i internationella jämförelser avgörande kvalitetsmarkörer och viktiga indikatorer på staters konkurrenskraft inom kunskapsekonomin, vilket resulterar i att göra skola och utbildning, och därmed lärares arbete, till ett högprioriterat område över vilket politiker i allt större utsträckning försöker skaffa sig kontroll; något som presumtivt får konsekvenser för lärares möjligheter till professionell autonomi. Ball går så långt som att hävda att de i det performativa samhället dominerande styrningsteknologierna inte bara syftar till teknisk och strukturell förändring på organisationsnivå, utan snarare är en mekanism för att förändra själva innebörden i vad det innebär att vara lärare, att skapa nya läraresubjekt (Ball 2003). Behovet av ”nya” lärare är också framträdande i en sammanfattande rapport kring utbildning publicerad av OECD, *Education Today – The OECD Perspective* (2009). I rapporten understryker OECD vikten av effektiva lärare för länders utbildningsresultat, något som också framhålls som centralt i den så kallade McKinsey-rapporten (Barber & Mourshed 2007), i vilken världens mest välfungerande utbildningssystem (i betydelsen bäst elevresultat i OECD:s PISA undersökningar) analyserats. McKinsey-rapportens slutsats är att inget utbildningssystem är bättre än kvaliteten på dess lärare, vilket OECD tar som utgångspunkt i sitt argumenterande för lärare som kontinuerligt ”förbättras” genom att ”utvecklas professionellt”. För att uppnå detta argumenterar man för att lärare bör underställas ”kontinuerlig utvärdering under hela yrkeskarriären” för att därigenom säkerställa att de arbetar utifrån ”evidensbaserad” kunskap vilket anses vara en förutsättning för att ”förbättra skolpraktiken”, i betydelsen bättre elevresultat.

Liksom hos OECD, har åtgärder i syfte att höja kvalitén på lärarna kommit att inta en central plats i dagens svenska utbildningsreformer,

inte minst efter Alliansens valseger 2006. De statliga utredningarna kring lärarlegitimation och skärpta behörighetsregler (SOU 2008:52) och en ny hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109) är två tydliga exempel på detta.

Utbildningsreformer och förändringar av läraryrket

Utbildningsreformer riktade mot förändringar av lärares arbete är alltså en central del av anpassningen till kunskapsekonomins globala utbildningsdiskurs. Längst har denna utveckling gått i länder som England, USA och Nya Zeeland och därmed bygger en stor del av forskningen kring konsekvenserna av dessa reformer på undersökningar från just dessa länder.

Ball (2003) argumenterar för en pågående *omprofessionalisering* av lärare i västvärlden eftersom “new roles and subjectivities are produced as teachers are re-worked as producers/providers, educational entrepreneurs and managers” (Ball 2003, s. 218). Hans argumentation går ut på att samtida utbildningsreformer inte bara syftar till att förändra strukturen på världens utbildningssystem, utan också att förändra synen på vad en lärare är och vad det innebär att undervisa. Ett marknadsanpassat skolsystem behöver en ny typ av lärare, vilka är experter på att maximera sina prestationer i förhållande till de mål som ska uppnås. Excellens och förmågan till ständig förbättring i relation till kontinuerligt förändrade förutsättningar är utmärkande drag för denna ”nya” lärare, vars fokus helt och hållet bör vara på att maximera sina egna och elevernas prestationer i förhållande till externt uppsatta mål. Hargreaves (2000) ger en liknande bild av läraryrkets utveckling men väljer att kalla processen för *deprofessionalisering* istället eftersom han menar att de i det performativa samhället så utbyggda övervakningssystemen har “...subjected teachers to the micro-management of ever-tightening regulations and controls that are the very antithesis of any kind of professionalism” (Hargreaves 2000, s. 168-169).

Baserat på omfattande forskning kring förändringar av läraryrket i England hävdar så Ball att det förekommer en organiserad politisk ansträngning att förändra läraryrket både som yrkesmässig praktik och som mental föreställning. I syfte att samla stöd för diverse reforminitiativ har skolan och lärarna utmålats som misslyckade och i behov av hårdare reglering och kontroll (Helsby 1999). Just detta har också varit ett framträdande drag i den svenska skolpolitiska debatten under senare år, då bland annat utbildningsministern anklagats för att ha använt vetenskapliga undersökningar på felaktiga grunder i syfte att måla upp bilden av den svenska skolan som en skola i förfall för att med hjälp av det samla stöd för de politiska åtgärder regeringen anser nödvändiga för att vända utvecklingen. Lärarnas misslyckande spelar en central roll i den kritik som framförs mot skolan, inte bara av regeringen utan också av lärarnas egna fackförbund, tidningars ledarsidor och, i allt större utsträckning, också den socialdemokratiska oppositionen inom ramen för dagens svenska skolpolitiska debatt.

Behovet av nya lärare i den svenska skolan: ett nedslag i den svenska skoldebatten

Inom ramen för ett mindre forskningsprojekt undersöktes, med utgångspunkt i resonemangen ovan, debatt- och ledarsidor rörande lärare i tre svenska tidningar¹⁶ under året 2007. Precis som i de rapporter som publicerats av OECD i syfte att förbättra standarden på världens lärare utgår den svenska skolpolitiska debatten ifrån att lärarna är den enskilt viktigaste faktorn för elevers skolresultat. Bland annat hävdar dåvarande skolminister Jan Björklund, tillsammans med dåvarande utbildningsministern Lars Leijonborg att en bra skola, och implicit bra lärare "...är en nödvändighet om Sverige ska klara sig bra i globaliseringsens tid" (Björklund & Leijonborg 2007-04-20). Föga förvånande hävdar de båda lärarfackens ordföranden att lärarna är Sveriges viktigaste yrkesgrupp (Fjelkner & Preisz 2007-10-16) och på ledarsidan i Svenska dagbladet understryker P.J. Anders Linder (2007-08-21) be-

¹⁶ Dagens nyheter, Svenska dagbladet och Dalademokraten. Exempelen i denna text utgör endast en liten del av de artiklar som analyserats.

tydelsen av kompetenta lärare för Sveriges framtid som kunskapsnation.

Lika eniga som deltagarna i den svenska skolpolitiska debatten är i fråga om lärarnas stora betydelse är de när det gäller det faktum att dagens svenska lärare inte lever upp till de krav som samhället måste ställa. Det genomgående temat i materialet är att det svenska utbildningssystemet, och dess lärare, håller på att förfalla. Dalademokratens ledarsida påstår, bland annat, att allt för många lärare "...saknar vetenskap om hur de ska förhindra mobbing eller hjälpa barn som far illa hemma" (2007-10-09). Ett annat viktigt genomgående argument är att lärarna har för dåliga ämneskunskaper och att de därmed är oförmögna att sammanföra teori och praktik på ett sätt som fångar elevernas intresse (Svenska dagbladet 2007-01-12; Fjelkner 2007-02-13; Wiklund 2007-08-14). Dessutom återkommer lärarnas tillkortakommanden gällande att upprätthålla disciplinen i klassrummen (Enkvist 2007-11-08) och problemet med elevernas rättssäkerhet vid betygssättning (Nyberg 2007-06-08) som områden i behov av förbättring. Sammanfattningsvis målas en bild upp av den svenska skolan som i behov av kraftiga reforminitiativ. Lärarnas misslyckande anses resultera i ett skolsystem inom vilket eleverna inte får tillräckliga ämneskunskaper, där svaga elever lämnas åt sitt eget öde och där bristen på förmåga att upprätthålla ordning och disciplin är ett framträdande drag. Fråga är vem som ska hållas ansvarig för denna utveckling? I denna fråga framkommer både likheter och skillnader i det analyserade materialet.

Den mest genomgående argumentationslinjen drivs av liberala politiker med stöd i de stora dagstidningarnas liberala ledarsidor och går i korthet ut på att roten till dagens situation inom det svenska skolsystemet står att finna i årtionden av socialdemokratisk skolpolitik. Denna anses ha resulterat i ett skolsystem och framförallt en lärarutbildning inom vilka en "flumpedagogik" karaktäriserad av fokus på social kompetens och låga krav fått fäste på bekostnad av utbildning av effektiva lärare med gedigna ämneskunskaper. I sin kritik av lärarutbildningarna får denna argumentationslinje stöd av de båda lärarfacken (Linder 2007-04-29; Ekdal 2007-06-22; Fjelkner 2007-02-13). Till och med den socialdemokratiska tidningen *Dalademokraten* stämmer

in i kritiken mot lärarutbildningarna, om än från en något annorlunda utgångspunkt (Wiklund 2007-08-15).

Även om kritiken mot lärarutbildningarna genomgående anses vara den främsta orsaken till skolsystemets misslyckande framkommer också andra orsaker, vilka är mer färgade av vem som framför dem. Lärarfacken menar exempelvis att kommunerna underfinansierat skolsystemet och därmed bidragit till lärares dåliga löneutveckling och medföljande låga samhällsstatus (Fjelkner & Preizs 2007-10-16). *Dalademokraten* argumenterar dessutom för att införandet av skolpeng och friskolor underminerat kvalitén i de offentliga skolorna med resultatet att det uppstått klassbaserade skiljelinjer inom skolsystemet vilket primärt drabbat arbetarklassbarn (Wiklund 2007-11-13).

När det gäller vilka åtgärder som anses nödvändiga för att vända denna utveckling finns klara kopplingar till den utbildningsdiskurs som ovan beskrevs som *kunskapsekonomin* och dess fokus på konkurrens och ökad ansvarsyldighet i syfte att skapa effektiva skolor och lärare. En nyckelroll i detta spelar skapandet av en ny lärarutbildning inom vilken studenterna skall utbildas till att bli effektiva lärare med fokus på specifika åldersgrupper såväl som ämnen. Om skolan skall kunna utbilda de elever Sverige behöver för att fortsätta vara en konkurrenskraftig kunskapsnation på den globala marknaden är det en nödvändighet att svenska lärare blir bättre. För detta krävs en utbildning fokuserad på kunskap och disciplin och som utgår från klart definierade mål vilka kan och bör utvärderas kontinuerligt. Detta anses vara en förutsättning för att öka lärares status i samhället, vilket i sin tur anses vara en förutsättning för att få de bästa studenterna att vilja bli lärare i framtiden och för att svenska elevers resultat i internationella utvärderingar så småningom skall förbättras.

Avslutning: mot ett nytt läraryrke?

Baserat på omfattande forskning kring lärare i England hävdar både Ball (2008) och Helsby (1999) att det förekommer en politisk ansträngning syftande till att förändra innebörden i vad det är att vara

lärare. En vanlig strategi, som exemplifierats ovan, i denna strävan är att utmåla lärarna och skolan i stort som misslyckade och i behov av omfattande förbättringsåtgärder och åtföljande kontrollsystem i syfte att garantera undervisningskvalitén i systemet. I England har detta resulterat i ett system där den externa kontrollen av lärares arbete i form av exempelvis fler standardiserade prov och inspektioner kommit att göra yrkesutövandet allt mer tekniskt och således mer fokuserat på att maximera elevernas resultat i förhållande till dessa externa kontrollstationer. Denna utveckling ligger väl i linje med de riktlinjer som OECD slår fast gällande behovet av att utveckla lärares effektivitet. En sådan effektivitetsdiskurs kräver ett väl fungerande system av utvärderingsmekanismer så att effektiva skolor/lärare kan skiljas från mindre effektiva sådana; något som dessutom tjänar sitt syfte väl inom ramen för ett konkurrensutsatt skolsystem. För att konkurrensen mellan skolor ska ge önskad effekt, dvs. utslagning av skolor som inte håller måttet, krävs att föräldrar och elever har tillgång till information gällande hur väl vissa skolor lyckas i förhållande till andra. Dessutom bidrar utbyggnaden av kontrollsystem, som är en central del av det performativa samhälle som Ball diskuterar, till statens möjlighet att styra skolan med hjälp av nya och mer indirekta styrningsteknologier, vilka är väl anpassade till de avregleringar och decentraliseringar som följt av skolans marknadsanpassning (Ball 2003). Behovet av ökad kontroll över utbildningssystemens outputsida inom ramen för kunskapsekonomin är, som diskuterats ovan, en grundläggande orsak till de senaste årens allt större politiska intresse för skola, utbildning och framförallt de problem som dessa förknippas med.

Det framstår som tydligt att skolan, liksom det svenska samhället i stort, genomgår en omfattande förändringsprocess. I syfte att kontrollera den ökade osäkerhet som är en inneboende del av ett framväxande senmodernt samhälle (Giddens 1990) karaktäriserat av globalisering och snabb, oupphörlig förändring växer en allt mer omfattande kontrollapparat fram, inte minst i relation till skolans verksamhet och lärares arbete. Dessa samhällsförändringar har dessutom ännu mer långtgående konsekvenser av betydelse för skolans lärare. Som framgår av flera artiklar i denna rapport har de senaste årtiondenas utveckling inneburit betydande förändringar också för synen på barn, barn-

dom/ungdom och föräldraskap och dessa kategoriers relation till och inflytande över skolan som institution. Att innebörden i att vara lärare förändras under dessa omständigheter är knappast varken förvånande eller problematiskt, snarare helt nödvändigt. Intressant att studera är dock hur denna förändring sker, och på vems initiativ? Politikens allt större intresse för att styra och kontrollera lärares arbete innebär en utmaning för lärares professionella autonomi och möjligheter att själva påverka yrkets framtida utveckling och vad som skall anses utgöra kvalitet i utbildningssammanhang. Vad denna utveckling kommer att resultera i och vad det kommer att innebära att vara lärare i framtiden är inte självklart. Däremot är det ett både intressant och viktigt område för utbildningsforskare att engagera sig i – idag såväl som i morgon.

Referenser

- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate* Bristol: The Policy Press.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc* London: Routledge.
- Ball, S. J. (2003). "The Teacher's soul and the terrors of performativity". In: *Journal of Education Policy* Vol. 18(2) p 215-228.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best school systems come out on top [www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsey_education_report.pdf].
- Carlgren, I. & Klette, K. (2008). "Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s". In: *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 52(2) p 117-133
- Cerny, P. G. (1997). "Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political Globalization". In: *Government and Opposition* Vol. 32(2) p 251-274.
- Dale, R. (1999). "Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms". In: *Journal of Education Policy* Vol. 14(1) p 1-17.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity* Cambridge: Polity.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State* London: Macmillan Press Ltd.
- Hargreaves, A. (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional learning". In: *Teachers and Teaching: History and Practice* Vol. 6(2)
- Helsby, G. (1999). *Changing Teachers' Work* Buckingham: Open University Press.
- Lingard, B. & Ozga, J. (2007). Introduction: Reading Education policy and Politics. In: *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. Lingard, B. & Ozga, J. (eds.). New York: Routledge p 1-8

- OECD (2009). *Education Today the OECD Perspective* [<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9609021E.PDF>].
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization: A Critical Introduction* New York: Palgrave Macmillan.
- Scholte, J. A. (2001). "The Globalization of World Politics". In: *The Globalization of World Politics An Introduction to International Relations* (2nd edition). Baylis, J. & Smith, S. (eds.). Oxford: Oxford University Press p 13-32.
- SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler. Betänkande av Lärarutredningen – om behörighet och auktorisation* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sörlin, S. & Vessuri, H. (2007). "Introduction: The Democratic Deficit of Knowledge Economies" p. 1-33. In: *Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power and Politics*. Sörlin, S. & Vessuri, H. (eds.). New York: Palgrave Macmillan.

Artiklar ur analyserade dagstidningar

- Björklund, Jan & Leijonborg, Lars 2007-04-20. *"Vi satsar 3,5 miljarder på högre lärarkompetens"* Debatt Dagens nyheter
<http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=641085> Datum: 2008-05-08.
- Dalademokraten, 2007-10-09. *"En skola för alla"* Ledarsidan
<http://www.dalademokraten.se/PrintArticle.aspx?pageLink=25483>
Datum: 2008-05-08.
- Ekdal, Niklas, 2007-06-22. *"En ny fördelningspolitik"* Signerat Dagens nyheter
<http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=664168> Datum: 2008-05-08.
- Enkvist, Inger, 2007-11-08. *"Bryt med flumpedagogiken"* Brännpunkt Svenska dagbladet
http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/artikel_573491.svd Datum: 2008-05-08.
- Fjellkner, Metta, 2007-02-13. *"Det behövs en totalöversyn av svensk lärarutbildning"* Debatt Dagens nyheter
<http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=617007> Datum: 2008-05-08.
- Fjellkner, Metta & Preisz, Eva-Lis, 2007-10-16. *"Vårt utbildningssystem håller på att haverera"* Debatt Dagens nyheter
<http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=704786> Datum: 2008-05-08.
- Linder, Anders P J, 2007-04-29. *"Dåliga lärare skall inte ha bättre betalt"* Ledarsidan Svenska dagbladet
[http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/artikel_222949.svd] Datum: 2008-05-08.

- Linder, Anders P J, 2007-08-21. *"Nu skall lärarna få lära för livet"*
Ledarsidan Svenska dagbladet
http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/artikel_255071.svd
Datum: 2008-05-08.
- Nyberg, Lena, 2007-06-08. *"Ge alla elever rätt att få betygen omprövade"* Debatt Dagens nyheter
<http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=658725> Datum: 2008-05-08.
- Svenska dagbladet, 2007-01-12. *"Det viktiga är att lärarna lär sig mer"* Ledarsidan
http://www.svd.se/opinion/ledarsidan/artikel_190863.svd Datum: 2008-05-08.
- Wiklund, Sofie, 2007-08-14. *"Grattis regeringen – ni har lite vett innanför pannbenet"* Ledarsidan Dalademokraten.
<http://www.dalademokraten.se/PrintArticle.aspx?pageLink=21506>
Datum: 2008-05-08.
- Wiklund, Sofi, 2007-08-15. *"En sämre skola"* Ledarsidan Dalademokraten.
<http://www.dalademokraten.se/PrintArticle.aspx?pageLink=21671>
Datum: 2008-05-08.
- Wiklund, Sofie, 2007-11-13. *"Ideologiskt snedsteg eller en framtida politik?"* Ledarsidan Dalademokraten.
<http://www.dalademokraten.se/PrintArticle.aspx?pageLink=35424>
Datum: 2008-05-08.

I denna antologi presenteras ett axplock av pågående forskning vid enheten Barn-Unga-Samhälle (BUS) inom Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Antologin belyser en utbildningshistorisk förskjutning från visionärt arbete och tilltro om en bättre framtid via uppfostran och utbildning, till en ökad oro för framtiden i en global konkurrens. Styrning och kontroll av barndom och utbildning, via exempelvis dokumentation, bedömning och utvärdering, blir allt mer framträdande, både nationellt och internationellt.

Antologin vänder sig till alla som är intresserade av frågor om barndom och utbildning ur ett samhällsperspektiv.



MALMÖ HÖGSKOLA

Rapporter om utbildning 2/2010
ISSN 1101-7643