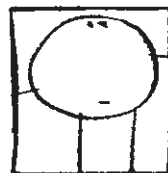


"Huvud, axlar, knä och tå"

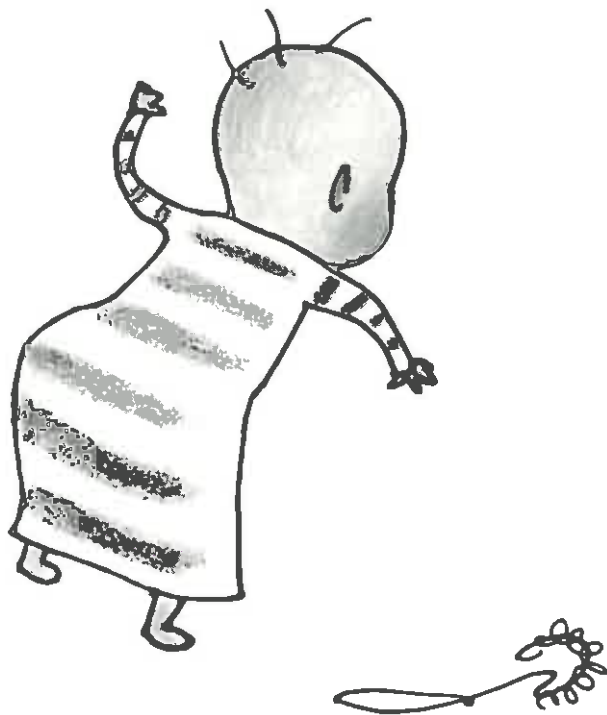
– Om barn, kultur och kropp



CENTRUM FÖR
**BARN
KULTUR**
FORSKNING

STOCKHOLMS
UNIVERSITET

45



Stockholms
universitet

"Huvud, axlar, knä och tå"

– Om barn, kultur och kropp

Tidigare publicerade skrifter:

0. BULLETIN om Barnkulturforskning 1983
1. Barns fritidsvanor 1982
2. Självbordet som problemlösning 1982
3. Pekbilder 1982
4. Förskolebarn ritar profil, hus och kub 1983
5. Direction and Sequence in Children's Copying 1983
6. Kreativitet och det förutsebara 1985
7. Bilder för barn 1986
8. Barns bildskapande 1987
9. Barn och byggd miljö 1987
10. Barns skapande lek 1987
11. Barn, kultur och inläring 1988
12. Om att slå broklös bak 1988
13. Den förforda barnkulturen 1988
14. Studier kring barn och bildpsykologi 1989
15. Barn och musik 1990
16. Från berättelse till bild – en femåring läser och tecknar 1991
17. Flickor och pojkar – om verkliga och överkliga skillnader 1991
18. Barn som filosofer 1991
19. Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen 1992
20. ABSe – om bildperception 1992
21. Barn och dans 1993
22. Den barnsliga fantasin 1993
23. Vad är meningen med bilden? 1994
24. Voices from far away 1995
25. Ur barndomens historia 1995
26. Konsten att berätta för barn 1996
27. Barn och humor 1997
28. Barnens rum 1998
29. Modernity, Modernism and Children's Literature 1998
30. Barnkultur – igår, idag, i morgon 1999
31. Läckergommarnas kungarike 1999
32. Barn – Teater – Drama 2000
33. 20 Sekel – 20 Barn 2001
34. Idol – Image – Identitet 2002
35. Barns fritid 2003
36. Barns smak – om barn och estetik 2004
37. Barns rätt till kultur 2005
38. Barnkultur i skilda världar 2006
39. Barns lek – makt och möjlighet 2007
40. Barn(s)kultur – Nytt eller nöje? Om barn, estetik och pedagogik 2008
41. Utsikter och Insikter – Barns kulturella liv 2008
42. "Allt blir en vara" Barn, kultur och konsumtion 2009
43. Barnets familjer ur barnkulturella perspektiv 2010
44. Kulturarvingarna, typ! 2011

Skrifterna beställs på www.jinab.se eller 08-647 20 63

Redaktör: Karin Helander

**Omslagsbild:
Ann Forslind**

**ISBN 91-974588-8-0
ISSN 0280-6061**

**Produktion: JINAB, Stockholm 2012
©2012 Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet**

INNEHÅLL

Författarpresentationer 5

Förord 7

Håkan Larsson

Att förstå barns rörelse
– ett sociokulturellt perspektiv 11

Karin Norman

Sociala distinktioner och kroppslig erfarenhet 29

Helena Hörnfeldt

Rita gubbe och hoppa på ett ben
Om barnhälsovårdens kontroller av barns
utveckling och benämningars makt 45

Bodil Halvars-Franzén

Lek, kropp och etik 65

Anette Hellman

Kan Batman vara rosa?
Förhandling av könsskillnad genom normer
om flickiga och pojkiga kroppar 85

Carolina Lunde

Barn av utseendekulturen
Om kropp och kroppsmissnöje 105

Maria Andersson

Barndomens sensualism
Exemplen Helena Nyblom och Stella Kleve 117

Gunna Grähs

Att formge ett barn 129

Efva Lilja

Myrornas krig

Ottalad makt, vanmakt, kaos och kor i konsten 135

Margareta Sörenson

Varför dansar barnen?

Idéer och historia kring dansen som personlighetsutveckling,
skolämne och yrkesutbildning 147

Cecilia Björklund Dahlgren

Dans i skolan för alla!

Kroppsmedvetenhet, fantasi, glädje,
självkänsla, delaktighet och lärande 161

Elisabet Sjöstedt Edholm

Barn och dans i utbildning 179

Maria Nordlöw

Dans – ett språk med hela kroppen 185

Författarpresentationer

Håkan Larsson är professor i idrott, inriktning utbildningsvetenskap, Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH.

Karin Norman är professor i socialantropologi vid Stockholms universitet. Forskningsinriktningen omfattar socialisationsprocesser och barndomens antropologi, släktskap, flyktingskap, migration och transnationella relationer.

Helena Hörnfeldt är fil.dr. i etnologi och disputerade på Stockholms universitet 2009 med avhandlingen *Prima barn, helt u.a. Normalisering och utvecklingstänkande i svensk barnhälsovård 1923–2007*.

Bodil Halvars-Franzén, universitetslektor vid Barn- och Ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, disputerade 2010 med avhandlingen *Barn och etik – möten och möjligheter i två förskoleklassers vardag*.

Anette Hellman, universitetslektor vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, disputerade vid Göteborgs universitet 2010 med avhandlingen *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*.

Carolina Lunde är fil.dr. i psykologi och disputerade vid Göteborgs universitet 2009 på avhandlingen: *What people tell you gets to you. Body satisfaction and peer victimization in early adolescence*.

Maria Andersson är fil. dr. i litteraturvetenskap och universitetslektor, Stockholms universitet. Hon disputerade 2010 med avhandlingen *Att bli människa. Barn, sedlighet och kön i Amanda Kerfstedts, Helena Nybloms och Mathilda Mallings författarskap 1880–1910*.

Gunna Grähs är författare och illustratör.

Efva Lilja är koreograf, professor i koreografi och rektor vid DOCH, Dans- och Cirkushögskolan i Stockholm.

Margareta Sörenson är fil.mag., dans- och teaterkritiker i *Expressen*, medarbetare i *Danstidningen*, författare till bl.a. *En stor liten teater – 30 år med Dockteatern Tittut* (2008) och *Mats Ek*, foto Lesley Leslie-Spinks (2011).

Cecilia Björklund Dahlgren är universitetslektor samt verksamhetschef vid Nationella Institutet Dans i Skolan, Piteå.

Elisabet Sjöstedt Edelholm är danspedagog och lektor vid Institutionen för danspedagogik, Dans- och Cirkushögskolan i Stockholm.

Maria Nordlöw är dans- och dramapedagog samt högskoleadjunkt vid SMI – Stockholm Musikpedagogiska Institut.

Ann Forslind, vars bild "Bäbis dansar" pryder omslaget till skriften, är lektor i illustration, Konstfack, illustratör och författare.

FÖRORD

Centrum för barnkulturforskningens årliga symposium hade 2011 rubriken "Huvud, axlar, knä och tå – Om barn, kultur och kropp". Under tre dagar diskuterades ny forskning; konstnärer och praktiker presenterade spännande verksamheter. I denna volym publiceras merparten av föreläsningarna.

I den inledande artikeln ger Håkan Larsson, professor i idrott med inriktning utbildningsvetenskap, en teoretisk genomlysning av hur man kan förstå barns rörelse. Det vetenskapliga intresset för barns rörelse har tidigare utifrån utvecklingspsykologiska utgångspunkter betonat rörelsernas funktion, barns motorik samt fysisk aktivitet och folkhälsa. En konsekvens är då ofta att barns kroppar och rörelser objektifieras. Ett fenomenologiskt synsätt lyfter i stället fram barns egna upplevelser av rörelse. Med ett sociokulturellt perspektiv problematiseras det historiska, kulturella och sociala sammanhang vari barn rör sig, något som också kan relateras till genuskodade skillnader, normer och värdestrukturer.

Också socialantropologen Karin Norman diskuterar i sin artikel hur kulturella idéer och sociala förhållanden kan relateras till kroppsliga erfarenheter och praktiker. Hon diskuterar gränserna mellan natur och kultur, mellan det biologiska och det konstruerade. Synen på kroppen skiftar innebörder, beroende av socioekonomiska och historiska sammanhang. Ett aktuellt problemområde i västvärlden är övervikt bland barn, medan fetma anses särskilt tilldragande bland Azawagh araber i nordvästra Niger. Uppfattningen om spädbarnskroppen kan ses som koncentrat av föreställningar om vad en människa är och om sociala relationer. Handlingar som att bada eller linda spädbarn har olika symboliska, praktiska och kulturella innebörder. Och ordnandet av rum och ting, exempelvis inom pedagogiska institutioner för barn, kan ses som en förlängning av ordnandet av kroppen.

I artikeln "Rita gubbe och hoppa på ett ben" skriver Helena Hörnfeldt utifrån sin doktorsavhandling i etnologi om barnhälsovårdens kontroller av barns utveckling. Hon problematiserar synen på "normal" utveckling och avvikelser från normaliteten i den svenska fyraårskontrollen och frågar sig vilka underliggande

värderingar som ligger till grund för uppfattningen om den normalt utvecklade fyraåringen. Fokus i artikeln rör syftet med och metoderna för hur barnhälsovården kontrollerar barns utveckling. Vidare diskuteras hur konstruktionen av normalitet är resultat av historiska och samhällseliga processer samt utvecklingspsykologiska stadieteorier relaterade till frågor om makt, kunskap och legitimitet. Fyraårskontrollerna har också konsekvenser för diagnostisering av utvecklingsavvikelser.

Bodil Halvars-Franzén skriver om lek, kropp och etik utifrån sitt fältarbete inom förskolans/skolans ramar. I sin etnografiska studie har hon följt två barngrupper i 6–7-års-åldern utifrån en etisk utgångspunkt. Barnens fysiska lekar innefattar möten och förhandlingar som uttrycker etiska frågor både verbalt och kroppsligt, exempelvis i dans-, djur-, pinn- och brottnings/wrestlingslekar. Utifrån Emmanuel Levinas alteritetsetik beskrivs, analyseras och tolkas värdegrundsfrågor i barns lek. Frågor kring våld/icke-våld, människa/natur och kroppens gränser utforskas. Fysiska lekar kan också vara stillsamma och subtila, som i den lek där några pojkar improviserat rörde sig tillsammans i synkroniserade, rytmiska rörelser. Leken kan ge plats för etiken genom kroppslig och/eller verbal dialog.

Förskolan är också arenan för Anette Hellmans etnografiska studie som presenteras i artikeln "Kan Batman vara rosa" om förhandling av könsskillnad i relation till normer om flickiga och pojkiga kroppar. Som ram för diskussionen används den populära hjälteleken. Leken drevs av en grupp äldre pojkar, men också yngre pojkar och flickor var med. Att vara Batman innebar ofta att utmana pedagogernas regler. I vissa situationer synliggjordes könsnormerna bland barnen, där normerande sätt att vara "riktig" pojke görs och betonas genom vissa markörer, ofta relaterade till kroppar, frisyrer, röster och rörelser. Den främsta markören för könsskillnad var färg. Markörer för att uttrycka "stor kille" var främst styrka, mod och självkontroll. Men de äldre pojkarna kunde också leka omvårdande Batmanlekar, där hjälten tog hand om Batmanbebisar och lagade mat.

Könsskillnader, normer och kroppsuppfattning är teman i Carolina Lundes artikel, som handlar om äldre barns och ungdomars utseendefixering och kroppsmissnöje i västvärlden. Ungefär en tredjedel av alla dagens ungdomar är missnöjda med sitt utseende.

de. Redan i förskoleåldern börjar strävan efter att förstå vad det innebär att vara flicka respektive pojke och identifikationen med representationer av det egna könet. Identifikationsobjekt finns i den nära omgivningen, men också i populärkulturens stereotypa rollmodeller. De barn som i hög grad internaliserar kroppsidealen använder dessa som måttstock i värderingen av den egna kroppen. För yngre barn är hemmiljön och föräldrarnas förhållningssätt till kropp och utseende betydelsefullt. De äldre barnen påverkas starkt av kamratgruppens utseendeideal.

Barns kroppar och synen på kroppslighet förmedlas också inom litteraturen. Maria Andersson analyserar exempel på hur författarna Helena Nyblom och Stella Kleve utforskat spänningsfältet mellan oskuld och sexualitet och mellan natur och kultur. Båda författarna gestaltar barndomens sensualism och kroppens roll för definitionen av barnet. I Nybloms *"Oskuldens vandring"* med John Bauers illustrationer (1912) och Kleves *Berta Funcke: Berättelse* (1885) är det barnets grad av medvetenhet om kroppen och den fysiska njutningen som avgör huruvida sinnligheten framställs som oskuldsfull eller sjukdomsframkallande med sexuella förtecken.

På symposiet framträdde författarna och illustratörerna Gunna Grähs och Ann Forslind med en dubbelföreläsning om hur barn formges och gestaltas i bilderboken med såväl historiska som samtida exempel, i olika genrer, uttryck och manér. I denna skrift publiceras Gunna Grähs förord till katalogen till Svenska Tecknares och Illustratörcentrums utställning *"Att formge ett barn"*. Barnbilderna är tecken för sin tid; vuxenvärldens värderingar och marknadens krav. Artikeln diskuterar de förutsättningar, frågeställningar, val och överväganden som bilderbokskonstnären ställs inför i det konstnärliga arbetet. Inte minst handlar det om hur bildens berättande språk förhåller sig till texten.

Flera föreläsningar – och därmed artiklar i skriften – handlar om dans. Koreografen Efva Lilja, som också är professor och rektor vid Dans- och Cirkushögskolan, bidrar med reflektioner från den konstnärliga praktiken och forskningen, där kroppsliga erfarenheter möter teoretiska perspektiv. Artikeln spänner från filosofi och metafysik till kulturpolitik och utbildningsfrågor och vidare till personliga betraktelser om danskonstens universum och idévärldar; den handlar om skapande, ensamhet och gemenskap; om

kunskap, makt, vanmakt, kaos och kor i konsten. Och den avslutas med ett manifest!

I sin barndanshistoriska exposé beskriver Margareta Sörenson idéer och praktiker kring dans som personlighetsutveckling, skolämne och yrkesutbildning. Avstampet tas vid 1780-talet, då Greve Carl von Fersen skriver till Gustaf III om kraven på balett och dansutbildning för de unga eleverna. Operans elever som undervisades också i dans var i tioårsåldern. Under 1800-talet turnerade Selinders barnbalett, där barnen var en slags lärningar i teateryrket. Dansens tidiga pionjärer runt och efter sekelskiftet 1900 hade betydelse för barndansen. Isadora Duncan, som hade stor framgång med sin "plastiska" dans, bildade skola där flickor från fem år och uppåt fick gratis undervisning och sedan ingick i Duncans ensemble. Anna Behle i Stockholm inspirerades av Duncan och öppnade ett plastikinstitut, många av Duncans idéer påverkade danspedagogiken för barn under lång tid.

En av de dansutbildningar för barn som Margareta Sörenson skriver om är danspedagogen Eva Dahlgrens dansskola och arbete med Bolidens barnbalett. Evas dotter Cecilia har fortsatt pionjärbetet med att stärka dansens roll för barn och unga. Hennes bidrag till symposium och skrift är en redogörelse för det framgångsrika arbetet med Dans i skolan. Cecilia Björklund Dahlgren propagerar för dansens betydelse för barn och unga utifrån många aspekter: ökat kroppsmedvetande och stärkt självkänsla; plats för delaktighet och lärande; möjlighet till fantasi, lust och glädje. Skellefteå blev första kommun i landet att införa dansundervisning på schemalagd skoltid (1978), nu finns Dans i skolan i 100 kommuner och ca 240 dans-i skolan-projekt inom ramen för Skapande skola. Institutet Dans i skolan invigdes 2009 med säte i Piteå, vars verksamhet presenteras.

De två korta, avslutande texterna i skriften är skrivna av två danspedagoger som satt i publiken under symposiet men som hörde av sig och ville bidra med kompletterande synpunkter och erfarenheter om dansundervisning. Elisabet Sjöstedt Edelholm skriver om danspedagogutbildning och barns egna tankar om att dansa, medan Maria Nordlöws text belyser dans som språk och arbetet som danspedagog.

Trevlig läsning!

Karin Helander

Att förstå barns rörelse – ett sociokulturellt perspektiv

Håkan Larsson

Barn rör sig – och de rör sig ofta både mycket och gärna, såväl när de "får" som när de "inte får". Helt tydligt är att rörelse spelar en avgörande roll i barns liv, men *vilken* denna roll är har det framförts många olika tankar om. Varför rör sig barn så påtagligt mycket mer än vuxna människor? Och vad innebär det om ett barn inte skulle röra sig så mycket – om de inte rör sig så mycket som vuxenvärlden tycker att de borde? Jag ska i det här kapitlet översiktligt diskutera vanliga sätt att förstå barns rörelse. Min ambition är att problematisera några konventionella synsätt på barns rörelse, men utan att avfärda dem. Snarare vill jag peka på några vanliga problem som är relaterade till dessa synsätt. Jag kommer också att presentera ett synsätt som är nytt inom området barns rörelse, men som inte är nytt inom den bredare samhällsvetenskapliga forskningen. Jag har benämnt detta synsätt "sociokulturellt".

Framställningen i kapitlet kommer naturligtvis att präglas av min bakgrund och skolning. Min bakgrund står inte att finna inom forskning om barn, utan inom forskning om rörelse. Jag dispute-rade i pedagogik, leder en idrottspedagogisk forskningsgrupp och arbetar numera som professor i idrott, inriktning utbildningsvetenskap vid Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH. Min forskning har i huvudsak två inriktningar, en som rör kropp och genus i idrott i vid bemärkelse och en som rör undervisning och lärande i skolämnet idrott och hälsa. Ibland sammanfaller dessa områden. Studierna handlar oftast om tonåringar, så texten i detta kapitel får ses som en liten exkursion. Det är emellertid inte en tillfällig utflykt. Jag har under en längre tid drivits av en nyfikenhet kring just hur modern samhällsvetenskaplig teoribildning kan bidra i förståelsen av barns kroppslighet och rörelser. Delvis har jag berört frågan i boken *Föreställningar om kroppen* (2010, tillsammans med Birgitta Fagrell) och i artikeln "Barn, kropp och rörelse" (2009) i tidskriften LOCUS.

Inom pedagogik och annan samhällsvetenskaplig forskning har så kallad poststrukturalistisk teoribildning kommit att bli närmast

mainstream numera (som en av flera vetenskapsteoretiska traditioner), men studierna handlar ofta om *talet om något*. För drygt tio år sedan medverkade jag själv i en antologi med titeln *Talet om kroppen* (Fagrell & Nilsson, 1998). Titeln speglar ett intresse för hur kroppen iscensätts som objekt i tal (och skrift) mer än hur kroppen som sådan (om man nu kan säga så) och kroppsliga handlingar (där tal och skrift förvisso ingår) kan ses som utsagor bland andra utsagor. Denna senare inriktning försöker jag utveckla i föreliggande kapitel. Det är också en ansats som jag, tillsammans med en kollega vid Örebro universitet, Mikael Quennerstedt, har presenterat i konferenssammanhang (Larsson & Quennerstedt, 2010).

Vad kan jag då om forskning om barn? För att vara uppriktig besitter jag endast mycket övergripande kunskaper exempelvis om barnkulturforskning. Det finns några teman – vilka ofta gestaltar sig som dualismer – i forskning om barn som jag uppfattar som angelägna att förhålla sig till. Ett sådant tema berör "vara" respektive "bliva", det vill säga huruvida man ska förstå barn som barn eller som blivande vuxna (jfr t ex Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). Detta tema relaterar till något som skulle kunna benämnas "barn som subjekt och objekt", det vill säga huruvida barn primärt ska förstås som upplevande och aktivt handlande individer, eller som styrda av exempelvis utvecklingspsykologiska stadier. Båda dessa teman relaterar i sin tur till frågor kring barns rörelser. Ska man se barns rörelser ur perspektivet "här och nu" eller ska man se dem som en sorts prognos för hur de kommer att röra sig (eller inte röra sig) som vuxna? Är barns rörelser något "yttre" i förhållande till barnen själva, ska man till exempel se barns rörelser som uttryck för mer övergripande lagbundenheter som "motorisk utveckling", eller uttrycker rörelserna barnens självförståelse och livssituation? I samband med skrivandet av den tidigare nämnda artikeln i LOCUS (Larsson, 2009) fick jag rådet av redaktören att sätta mig in i den engelske barndomssociologen Alan Prouts arbeten.¹⁾ Det var en mycket intressant läsning, men mina funderingar över detta arbete mynnade ut i följande meningar:

[Prouts texter är] teoretiskt förankrade i brittisk kultursociologisk teoribildning kring kroppen som jag är väl förtrogen med, nu med särskilt fokus på barns kroppar. Samtidigt saknar texterna, vilket

är betecknande, en problematisering av just *rörelse*. Det är en i allt väsentligt immobil kropp – och därmed ett stilla barn – som framträder. I den utsträckning rörelse över huvud taget berörs, så handlar det om *fysisk aktivitet*, eller rörelse ur ett medicinskt och fysiologiskt perspektiv. (Larsson, 2009, s. 40)

I den citerade passagen kursiverar jag (i originaltexten) begreppen "rörelse" och "fysisk aktivitet". Varför då? På sätt och vis pekar de ut en och samma sorts handlingar, men de skilda begreppen perspektiverar handlingarna på skilda sätt. I relation till barns rörelse används "fysisk aktivitet" oftare då handlingen antas vara framåt-syftande, medan "rörelse" används oftare då handlingarnas "här och nu" ställs i centrum för uppmärksamheten. "Fysisk aktivitet" relaterar till objekt-perspektivet, medan rörelse relaterar till subjekt-perspektivet. Detta är en sanning med modifikation. Den som slår upp "rörelse" i Nationalencyklopedin möts av texten "fysikaliskt begrepp som innebär att ett föremål ändrar sitt läge i rummet", vilket naturligtvis även det uttrycker ett objekt-perspektiv. I litteraturen kring *människors rörelse* används rörelse både i relation till upplevelser av rörelse (subjekt) och inom rörelselära och biomekanik (objekt), medan fysisk aktivitet mer sällan används i relation till upplevelsedimensionen.

I det följande ska jag först redogöra för det som jag ser som ett "konventionellt" synsätt på barns rörelse, ett synsätt där objekt-perspektivet ofta är mycket tydligt. Därefter följer ett avsnitt om det så kallade *fenomenologiska* synsättet, ett synsätt där strävan har varit att överskrida gränserna mellan subjekt och objekt och där det upplevande subjektet utgör utgångspunkt för analys och reflektion, men där objekt-sidan inte förnekas. Efter detta följer ett avsnitt där jag försöker utveckla mina tankar kring *sociokulturella* synsätt, synsätt som kanske också skulle kunna benämnas *poststrukturalistiska*, men det återkommer jag till så småningom.

Barns rörelse som funktion

Det vetenskapliga intresset för barns rörelse, eller barns fysiska aktivitet, har haft flera olika utgångspunkter. Dessa har emellertid, åtminstone om man ser till tiden fram till det senaste millennieskiftet, haft det gemensamt att barnens egna upplevelser av rörelse

och det sociala sammanhang vari barnen rört sig – rörelsernas ”här och nu” – varit nedtonade eller spelat en sekundär roll. I stället har rörelsernas *funktion* i barns tillvaro och utveckling stått i fokus. Jag ska här nöja mig med att beröra två sätt på vilka forskare har närmat sig frågan. Sedan flera decennier har det funnits ett stort intresse för barns motorik, motoriska utveckling och relationen mellan motorik och sådant som kognitiv förmåga. Att tala om barns rörelser i termer av *motorik* är alltså ett sätt att närma sig området. Sedan ett eller två decennier tillbaka har emellertid också intresset för barns fysiska aktivitet (eller kanske snarare deras inaktivitet) och vikt (särskilt övervikt) ur ett folkhälsoperspektiv ökat kraftigt. Att tala om barns rörelser i termer av *fysisk aktivitet och folkhälsa* är alltså ett annat sätt att närma sig området. Jag ska inte lägga ut texten kring innehållet i den forskning om barns rörelse som finns med dessa utgångspunkter, utan jag nöjer mig med att reflektera över några kunskapsteoretiska frågor relaterade till just utgångspunkterna.

Att förstå barns rörelser som uttryck för *motorik* är mycket vanligt. Ofta har forskning inom detta område utgått från utvecklingspsykologiska perspektiv, där forskarna försökt identifiera olika stadier i den motoriska utvecklingen från barn till vuxen, gärna kopplat till utveckling i andra avseenden, kognitivt, emotionellt, identitetsmässigt. Hela Piagets utvecklingslära bygger på en sådan idé. Ibland framstår stadierna i denna forskning som universella lagbundenheter, det vill säga att alla barn, mer eller mindre, visar upp samma mönster avseende motorisk utveckling. Inte sällan har studiet av *perception*, och förhållandet mellan perception och motorik, spelat en framträdande roll i kunskapsbildningen. Särskild vikt har lagts vid sinnesorganens uppbyggnad och funktion. Mindre vikt har lagts vid perceptionens innehåll. Ibland har motorikforskningen haft mer utpräglad neurofysiologiska utgångspunkter. Här har en strävan varit att kartlägga barns motoriska förmåga med hjälp av testning av så kallade grundläggande motoriska färdigheter (på engelska: *fundamental motor skills*). Även i denna forskning ses barns rörelseförmåga som ett uttryck för bakomliggande lagbundenheter, i detta fall kring neurofysiologiska funktioner.

För något decennium sedan uppstod, med början i USA, en oro för att den fysiskt inaktiva livsstil människor i västerlandet har utvecklat, i allt högre utsträckning inverkar negativt på barns hälsa.

Numera är det närmast givet att barn idag rör sig mindre och väger mer jämfört med för några decennier sedan. Samtidigt har det varit svårt för forskarna att leda detta antagande i bevis. I stor utsträckning beror detta på svårigheter med att göra jämförelser över tid. Det saknas helt enkelt likvärdiga underlag från olika tidpunkter för att göra jämförelserna. Det finns vissa indikationer på att det skett en *polarisering* bland barn, på så sätt att allt fler barn rör sig mycket lite och utvecklar övervikt som en följd av detta, medan en del barn rör sig väldigt mycket (se t ex Engström, 2004). I kölvattnet av talet om en "fetmaepidemi" har det uppstått forskning som framhåller att oron för fetma och fysisk inaktivitet bland barn mest försvårar för barn. Dels bidrar oron till en stigmatisering av barn med övervikt, dels har barn inte alltid samma förutsättningar som vuxna att styra över sina måltids- och aktivitetsvanor (Gard & Wright, 2005; Wright & Harwood, 2009).

Som jag redan antytt, uppstår en rad problem med benägenheten att se barns rörelse som uttryck för universella lagbundenheter. Att betrakta barns rörelse som uttryck för sådana "naturlagar" innebär också ofta att barns rörelser (och kroppar) *objektifieras* – de ses som objekt. Vad innebär då detta?

1. Objektifieringen innebär i stort sett alltid att kroppen/rörelsen/barnet *lyfts ur sitt sociala sammanhang*. Många inser naturligtvis att det sociala sammanhanget har betydelse, men inte för att förklara beteenden eller handlingar. Det sociala sammanhanget verkar mera förstås som en kuliss för de lagbundenheter som ytterst förklarar varför saker och ting är/blir som de är/blir. Med ett sådant synsätt blir rörelseförmågan en *egenskap hos barnet* och inte ett resultat av barnets möte med en social och materiell verklighet.
2. Objektifieringen uttrycker ofta ett *funktionellt* synsätt på kropp och rörelse. Rörelsen som sådan blir endast sekundär i förhållande till det som man tänker sig att den representerar (ett visst stadium i utvecklingen, en neurofysiologisk process, etc.). Det funktionella synsättet är i stort sett alltid också *normativt* och *framåtsyftande*, det vill säga det finns ett "bättre" och ett "sämre" sätt att röra sig på och rörelserna *nu* bedöms utifrån vad de kan

bli *sedan* (om de "tränas"). Motoriska tester är i princip alltid normativa och framtidsytande i denna mening. Det finns ett idealt rörelsemönster i botten av testet som bidrar till att skilja ut "begåvade" eller "talangfulla" barn från andra barn – även om man kanske oftare i välviljans namn vill identifiera "barn i behov av särskilt stöd". Det här med stöd aktualiserar att ...

3. objektifieringen av kroppen/rörelsen ofta medför att rörelsen (och barnet) görs passiv i relation till de krafter som förknippas med de universella lagbundenheterna. Lagbundenheterna har något tvingande över sig. I pedagogiska sammanhang märks detta till exempel då man ser motoriska problem hos barn som orsakade av bristfällig träning i ett tidigare utvecklingsstadium. När det gäller oron för inaktivitet och övervikt utgår de flesta försök att interвенера från att barnen måste *aktiveras*. Väldigt få ställer sig frågan varför de inte rör sig från början. Att så få ställer sig denna fråga, illustrerar ...
4. en uppdelning mellan att kunna (objekt, kropp, rörelse) och att vilja (subjekt, motivation). Barns rörelser, deras förmåga att röra sig, ställs då sällan i relation till hur de ser på meningen med att röra sig på ett visst sätt i ett visst sammanhang. Intuitivt vet säkert de flesta rörelsepedagoger (och idrottstränare) att det är a och o för lärandet av nya rörelser att barn (och vuxna!) upplever dem som meningsfulla och eftersträvarsvärda. Inom traditionell forskning är emellertid färdighet och motivation något åtskilt.

Summa summarum: objektifieringen mynnar ut i en ganska låg grad av förståelse för barns rörelser *här och nu* och *ur ett intentionellt perspektiv*. Barns rörelser, både avseende *om* de rör sig (eller ej) och *hur* de rör sig, uppfattas som egenskaper hos barnet. Därför talar vi ibland om "motoriskt svaga barn" eller om barn som måste "aktiveras". Följden av det objektifierande perspektivet blir att interventioner för att hjälpa dessa barn istället lätt passiviserar dem. Enkelt uttryckt: om vi inte förstår det sociala sammanhang vari barn rör sig eller inte rör sig, eller vari de blir "motoriskt starka" eller "svaga", så kommer interventionerna att fungera så länge de pågår, men knappast så mycket längre. Ett första steg för att utveckla förståelsen för

barns rörelser är förstås att ta reda på hur barn upplever att röra på sig (eller inte röra på sig).

Barns upplevelser av rörelse

Många pedagoger är varse problemet med att se barn och barns rörelse ensidigt utifrån ett objektifierande perspektiv. De söker sig då ibland till fenomenologin och tankarna om en "levd kropp". Fenomenologin är en vetenskapsteoretisk riktning med runt etthundra år på nacken. Hörnstenarna lades av den tyske filosofen Edmund Husserl, men det var en fransman, Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), som blev berömd för sina arbeten kring *kroppens fenomenologi*. Merleau-Ponty är följdriktigt också känd som "kroppsfilosofen" nummer ett (Larsson & Fagrell, 2010, ss. 279–288).

Fenomenologin var ett radikalt svar på den traditionella objektivistiska forskningen, vilken rymmer en kvantitativ syn på sina forskningsobjekt. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att fenomen i tillvaron i objektivistisk forskning definieras utifrån begrepp som medelvärde och variation. Detta, menade Husserl, säger emellertid ingenting om fenomenens *essens*, dess innebörder för människor av kött och blod. Husserls svar på den vetenskapssyn som dominerande i hans samtid (och som alltjämt är stark) blev en doktrin som innebär att vetenskapen bör befatta sig med fenomenen så som de visar sig för medvetandet. Problemet med traditionell objektivistisk vetenskap är att den har en tendens att förfrämliga forskningsobjekten för människorna. I sin strävan efter objektivitet och generaliserbarhet – sökandet efter universella regelbundenheter, leder traditionell vetenskaplig verksamhet till att forskningsobjekten förlorar sina omedelbara innebörder för människor; förhållningssättet till verkligheten blir därmed instrumentellt. Ser man till den naturvetenskapliga forskningen verkar detta, åtminstone ytligt sett, inte spela så stor roll eftersom ett instrumentellt förhållningssätt medgivit stora kunskapsmässiga landvinningar och framsteg när det gäller människans förmåga att kontrollera naturen. Den medicinska forskningen har gjort motsvarande framsteg när det gäller att behandla skador och bota sjukdomar. På köpet har vi emellertid fått allt svårare för att förhålla oss empatiskt till naturen, vilket märks inte minst på samtidens miljöförstörelse och exploatering av natu-

ren. Motsvarande iakttagelse inom den medicinska forskningen är att forskningen tenderar att handla om skadan eller sjukdomen och inte om människan som är skadad eller sjuk. För den samhällsvetenskapliga forskningen – den forskning som handlar om (upp)levande människor – blir de objektivistiska och instrumentella inslagen i verksamheten ödesdigra då de främjar förmågan att kontrollera människan, men inte att förstå henne; den främjar människors självkontroll, men inte deras självförståelse.

Vad innebär då det fenomenologiska synsättet för vår förståelse av kropp och rörelse, vad innebär det för förståelsen av barns kroppar och rörelser? Merleau-Ponty var medveten om vårt problematiska förhållande till dualismer, det vill säga till vår benägenhet att "tänka isär" sådant som egentligen utgör aspekter av en helhet. Med kroppen som exempel kan man säga att Merleau-Ponty framhöll vikten av att se kroppen *både* som objekt och subjekt. Vi både *har* (objekt) och *är* (subjekt) våra kroppar. Kroppsligt sett är människor objekt i tillvaron precis som andra objekt (saker, ting), vilka vi betraktar "utifrån". Vi kan se, höra, känna, lukta och smaka på saker i vår omgivning, inklusive andra människor. Men vi upplever också oss själva "inifrån". Vi känner oss själva inte bara perceptuellt, utan också emotionellt. I själva verket är det omöjligt att skilja perception från emotion. *Den levda kroppen* bildar vår specifika såväl perceptuella som emotionella (eller psykofysiska, som Merleau-Ponty säger) utkikspunkt i tillvaron.

Som levande människor upplever vi saker: glädje, smärta, trötthet, kärlek och så vidare. Med en objektivistisk inriktning söker vi förklara dessa känslor fysiologiskt, neurologiskt och, kanske, patologiskt. Som idrottsvetare är naturligtvis trötthet ett bra exempel. Frågar man en idrottsfysiolog varför man blir trött, så blir svaret antagligen något i stil med: "för att kroppens energidepåer är slut" (om arbetet är långvarigt), eller "för att muskulaturen blivit sur (har ett lågt pH-värde) på grund av höga nivåer av mjölksyra, vilket leder till en försämrad muskelfunktion" (om arbetet är kortvarigt och mycket intensivt). Frågar man ett barn, blir svaret däremot sannolikt ett annat, kanske: "för att det är jobbigt" eller "för att det är tråkigt". Vetenskapligt sett har vi ägnat relativt lite kraft åt att undersöka var, när och hur barn *upplever* trötthet (hur trötthet relaterar till den mening med aktiviteten som barnen upplever). Forskningen

har varit mer intresserade av trötthet som funktion än av trötthet som fenomen.

Den svenske pedagogen Torbjörn Stockfelt har framhållit att man kan se på rörelse på samma sätt som på kroppen. "Du har en kropp, men du är också din kropp. Du gör en rörelse, men du är också rörelsen" (Stockfelt, 1985, s. 9). I förlängningen av denna enkla formulering ligger att vi inte bara är/har specifika kroppar, vi är/har också specifika rörelsemönster – som alltså ingår i forandet av vilka vi är. Merleau-Ponty lanserade begreppet "kroppsschema" för att sätta ord på de specifika schan, eller mönster, som vi upplever saker utifrån (hur vi perceptuellt och emotionellt bedömer våra upplevelser) och som vi rör oss utifrån. Dessa "kroppsschan" finns inte fixa och färdiga när vi kommer till världen, utan vi utvecklar dem efter hand som vi lever livet. Ser man till rörelse skulle man alltså kunna säga att vi som barn, som en följd av de erfarenheter vi gör i världen, utvecklar ett kroppsschema som inbegriper en benägenhet att (inte) röra oss – och att (inte) röra oss på vissa sätt. Denna benägenhet integreras i vår självförståelse, det vill säga i uppfattningen om vem jag är och vem jag vill vara. Den pedagogiska konsekvensen av detta tänkande blir följande: i ett interventionsprogram som syftar till att stödja barns utveckling av en allsidig rörelserepertoar, måste den instrumentella sidan av interventionen kompletteras av en sida som har med barnens självförståelse att göra.

Åtskilliga pedagoger har insett detta behov av att stödja barn i sin rörelseutveckling på ett "holistiskt" sätt. Det kommer väl till uttryck i en bok som används flitigt i utbildningar kring barn och rörelse, nämligen Tora Grindbergs och Greta Langlo Jagtøiens *Barn i rörelse* (1999). Samtidigt verkar det här med "holistiska" synsätt vara svårhanterat eftersom huvudnumret i boken ändå verkar bli relativt detaljerade upplysningar om motorisk utveckling, sinnen (dvs *sinnen*) betydelse för rörelse, integreringen av sinnen och motorik samt sambandet mellan motorik och lärande. Stor vikt läggs vid information om det centrala nervsystemets anatomi, motoriska faser (t ex kefalo-kaudal respektive proximalodistal princip), reflexer, rörelseutvecklingsfaser, sinnen och så vidare. Samma sak gäller för de flesta av de studenter jag mött som vill skriva om barn och rörelse. Lika stor vikt läggs inte vid förståelse av de sociala sammanhang – och de sociala normer – som präglar det liv som

barn växer upp i, orienterar sig i, rör sig i. Det sociala sammanhanget framstår istället ofta just som en kuliss för kroppen – och för rörelsen. Det är mot denna bakgrund jag söker mig vidare i teoribildningen.

Barns rörelse som handlingar och händelser

Jag har nu gått igenom dels objektivistiska synsätt på rörelse, där rörelse ses som en *funktion* av fysiskt kroppsliga processer, dels fenomenologiska synsätt, där rörelse förstås utifrån *upplevelsen* av rörelse. Det objektivistiska synsättet var problematiskt i sin ganska ensidiga betoning av funktion, som då ofta är både framåtsyftande (hur individen ska röra sig när hon/han når vuxen ålder) och normativ (det finns "bra" och "dålig" rörelseförmåga). Ett problem med det fenomenologiska synsättet är att det historiska, kulturella och sociala sammanhanget ofta framstår som en kuliss för rörelsen. Upplevelsen av rörelsen antas i sig kunna ge svar på varför barn rör sig (eller inte rör sig) si eller så. Ett alternativ till de objektivistiska och fenomenologiska synsätten har jag funnit i det som i bred mening kallas "sociokulturella synsätt". I svenska pedagogiska sammanhang förknippas uttrycket "sociokulturell" ofta med Roger Säljös arbeten kring sociokulturella synsätt på *lärande*, men jag tänker mig att perspektivet i grund och botten är betydligt bredare än så. Med ett sociokulturellt synsätt på barns rörelse menar jag helt enkelt att barns rörelse förstås i sitt historiska, kulturella och sociala sammanhang. När barn rör sig (och när de inte rör sig), hur de rör sig (hur de inte rör sig), hur de upplever rörelse och så vidare, uttrycker handlingar och händelser som är historiskt, kulturellt och socialt konstituerade. Barnen förhåller sig till normer och värdestrukturer gällande vem som bör/får röra sig (och vem som inte bör/får det), hur man bör/får röra sig (och inte röra sig) och när man får röra sig så (och när man inte får göra det).

Med ett sådant perspektiv upplöses många av de dualismer som märktes inom ramen för de tidigare synsätten (särskilt inom det objektivistiska synsättet). Att röra sig (handling) och att vilja röra sig (motivation) går inte att skilja åt; inte heller att kunna röra sig (färdighet) och att vilja röra sig (motivation). Huruvida ett barn rör sig mycket eller lite, och hur det rör sig, blir resultatet av dess engagemang med de normer och värdestrukturer som präglar det

historiska, kulturella och sociala sammanhang vari barnet lever och verkar. Med detta synsätt blir rörelse – och rörelseförmåga – ett uttryck för rörelsernas innebörder *i ett här och ett nu*. Jag menar att detta synsätt, detta sätt att förstå barns rörelse, är pedagogiskt sett mer hanterbart än de ovan nämnda synsätten då det innebär:

- att jag som pedagog själv kan bli expert på att förstå barns rörelse – eftersom jag förstår det sociala sammanhang vari barnet rör sig (eller inte rör sig); jag behöver inte låta testa barnet eller få någon fackpersons utlåtande över barnets rörelseförmåga;
- att jag inte behöver ha som given utgångspunkt att det är barnet som ska förändras om det är befogat, utan det kan lika gärna vara sammanhanget, miljön, som behöver förändras.

Vad betyder då att jag som pedagog själv kan bli expert på att förstå barns rörelse? Med ett sociokulturellt synsätt har en rörelse ingen given innebörd, varken objektivt eller subjektivt sett. Både vad en rörelse betyder i ett socialt sammanhang och hur en rörelse upplevs av en individ, avgörs i sitt sociala sammanhang. Samma rörelse kan betyda olika saker i olika sammanhang. Samma rörelse kan betyda olika saker för olika individer i samma sammanhang. Och så vidare. Med detta följer att förståelsen av barns rörelser inte helt kan överlåtas till en expertis som inte har någon kännedom om detta sammanhang och barnets position i detsamma.

Jag har inspirerats en hel del av den australiensiske idrottspedagogen Michael Gard. Gard har i ett antal texter utvecklat vad ett sociokulturellt synsätt kan innebära när det gäller att förstå rörelse, till exempel barns rörelse. Gard framhåller att "how we move and how we choose to move are tied up with who we are and who we want to be" (Gard, 2008, s. 186). Hur vi rör oss och hur vi väljer att röra oss (eller vill röra oss), hänger intimt samman med hur vi uppfattar oss själva – vem vi är och vill vara. För att konkretisera detta ska jag använda några exempel från genusforskningen. Följande iakttagelser av den amerikanska statsvetaren och filosofen Iris Marion Young är talande i sammanhanget:

The relatively untrained man... engages in sport generally with more free motion and open reach than does his female counterpart.

Not only is there a typical style of throwing like a girl, but there is a more or less typical style of running like a girl, climbing like a girl, swinging like a girl, hitting like a girl. They have in common, first that the whole body is not put into fluid and directed motion, but rather, in swinging and hitting, for example, the motion is concentrated on one body part; and second, that the women's motion tends not to reach, extend lean, stretch, and follow through in the direction of her intention. (Young, 1980, s. 143)

Young noterar hur män ofta deltar i idrott (som ett exempel på en specifik rörelsekultur) med ett mera otvunget och kraftfullt förhållningssätt, medan kvinnor ofta begränsar sig i rörelser (jfr. "tjejkast", "slå som en tjej") (se också Fagrell, Larsson & Redelius, under utgivning). På motsvarande sätt har sociologen Raewyn (tidigare Robert) Connell noterat hur män förhåller sig till rörelser i idrotts-sammanhang:

What is learned by constant informal practice, and taught by formal coaching, is for each sport a specific combination of sport and skill. Force, meaning the irresistible occupation of space; skill, meaning to operate on space or the objects in it (including other bodies) . . . The combination of the two is power – meeting Weber's definition, the capacity to achieve ends even if opposed by others. [...] What it means to be masculine is quite literally, to embody force, to embody competence. (Connell, 1983, s. 18 och 27)

Många studier av barns grundläggande motoriska förmåga har dokumenterat att flickor, statistiskt sett, inte kastar kärnkast lika bra som pojkar. Svårigheterna att förklara denna skillnad har varit påtagliga eftersom den gängse kunskapen på området framhåller att det inte finns några tydliga fysiska könsskillnader före puberteten. Med ett sociokulturellt synsätt är skillnaderna emellertid inte lika svåra att förstå. Pojkar kastar kärnkast bättre än flickor i den utsträckning som kärnkastet signalerar "pojkheter". Barns – flickors och pojkars – förmåga att kasta kärnkast är relaterat till i vilken utsträckning de finner den handlingen värd att investera i; i vilken utsträckning de vill vara en sådan person som investerar i den handlingen och gör det bra.

På ett genusteoretiskt språk brukar detta kallas för att "göra kön",

det vill säga genom att flickor och pojkar rör sig på vissa sätt så gör de också kön – och utvecklar i förlängningen könade kompetenser. I den utsträckning flickor kastar "tjejkast", så är deras kön inte orsaken till att de gör så, utan de gör sig, såväl inför sig själv som inför andra, identifierbara som flickor i det att de kastar "tjejkast". I den utsträckning pojkar deltar i bullrande lekar med stort fysiskt engagemang, så är deras kön, på samma sätt, inte orsaken till att de gör så, utan de gör sig, inför sig själva och andra, identifierbara som pojkar. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att pojkar ofta bekräftas i sin maskulina identitet genom att prestera bra idrottsresultat, medan flickor på motsvarande sätt bekräftas i sin feminina identitet genom att prestera dåliga resultat. Sociala normer och värdestrukturer, som ju i det vardagliga samtalet ofta brukar benämnas som "föreställningar", är ingalunda endast idéer utan materiell substans. De är i högsta grad materiella, men kanske inte i gängse "fysisk" mening (som substantiv), utan snarare i handling (som verb). I sin diskussion om makt, har den franske filosofen Michel Foucault framhållit att

nothing is more material, physical, corporal than the exercise of power ... If ... power is strong this is because, as we are beginning to realize, it produces effects at the level of *desire* – and also at the level of *knowledge*" (Foucault, 1980, p. 58f; min emfas).

Normer är starka eftersom de kommer till uttryck i handlingar av människor av kött och blod. Ett kreativt bruk av Foucaults framställning kanske skulle kunna vara att säga att "maktutövning är effektiv då den producerar effekter i termer av *begär* – och i termer av *förmågor* (eller kunnanden)." Att kunna kasta ett kärnkast med kraft handlar alltså i hög utsträckning om att förkroppsliga specifika sociala normer, till exempel i termer av pojkighet (flickor som kastar hårda kärnkast kallas på motsvarande sätt för "pojkflickor").

Hur ska man då förstå de barn som överskrider de konventionella gränserna för hur man gör flickighet respektive pojkighet? Hur ska man förstå flickor och pojkar som gör kön "på fel sätt"? Tidigare klargjorde jag att rörelser inte har givna, inneboende, innebörder. Rörelsers innebörder, och därmed också hur de utförs och upplevs av olika individer, avgörs i det historiska, kulturella och

sociala sammanhanget. Detta innebär att det inte är naturgivet att ett kärnkast signalerar just pojkighet, bara att tillräckligt många i ett visst sammanhang är överens om att det är det, det gör. Men innebörden är också mottaglig för motstånd. Det finns som bekant flickor som är utmärkta kastare och som inte hämmar sig i sina rörelser. På samma sätt finns det pojkar som är "bollrädda" och som agerar ytterst försiktigt i fysiska lekar. Insikter som denna ger oss som pedagoger öppningar för att utmana kopplingen mellan rörelsen och dess innebörder. Här gäller det att vara uppmärksam på situationer som bryter mönstret. En viktig fråga att ställa sig är: under vilka förutsättningar verkar det vara lätt för barn att bryta de normer som är förknippade med specifika rörelser och under vilka förutsättningar verkar det vara svårt?

I mina och mina kollegors studier av undervisning i skolämnet idrott och hälsa ter det sig tydligt, åtminstone bland något äldre barn (15–16 år gamla), att det är svårare att bryta rörelsenormer om aktiviteten är etablerad i någon mening, till exempel om det är en vanlig idrott som man bedriver i en idrottsförening. Det blir lättare att bryta normerna om aktiviteten inte är etablerad, det vill säga om eleverna inte känner igen den som en aktivitet som *några* brukar göra *på ett visst sätt*. Ofta tänker man sig att pojkar är starkare än flickor och hellre deltar i fysiskt ansträngande aktiviteter och lekar, men detta är en sanning med modifikation. Det stämmer ofta om man tittar på en etablerad idrott som handboll, men inte om man tittar på en icke-etablerad aktivitet som medicinbollsrugby, en bollek som ibland spelas i skolan som för mig framstår som en väl så fysiskt krävande aktivitet som handboll. I den etablerade föreningsidrotten handboll ingår dessutom att flickor och pojkar inte spelar mot varandra (det gör man sällan i förenings-/tävlingsidrottsliga sammanhang), men medicinbollsrugby bär inte på någon sådan "belastning" (Larsson, et al., 2009, 2011).

Efter hand har jag i framställningen ovan något snävat av mitt initialt ganska breda sociokulturella perspektiv till ett något snävarare synsätt som skulle kunna kallas *poststrukturalistiskt*. Poststrukturalismen utgår, som namnet gör gällande, från att verkligheten är *strukturerad* och att forskningens uppgift är att klarlägga de strukturella relationer som skapar betydelser. *Post-* i poststrukturalismen markerar att denna vetenskapliga tradition syftar till att

problematisera strukturalismens antagande att strukturen är homogent uppbyggd och har ett "centrum", till exempel "kapitalismen" eller "patriarkatet", som förklarar andra strukturella relationer. Poststrukturalistisk forskning är ofta upptagen av hur det talade och skrivna språket strukturerar tillvaron. Jag menar att handlingar vilka som helst, rörelser till exempel, kan analyseras på samma sätt. Inom poststrukturalismen framhålls att strukturen är heterogent uppbyggd, den måste aktivt upprätthållas för att fortleva och blir därigenom också mottaglig för utmaningar. Så kallad *queerteori* exploaterar detta förhållande. Queer är engelska och betyder "konstig"; queerteori syftar till att utmana all kunskap om kön och sexualitet som är uppbyggd utifrån antagandet att alla är – eller i fallet med barn: blir – heterosexuella. Det är således vanligt att barns rörelser förstås utifrån ett *heteronormativt* synsätt på flickor och pojkar, långt innan flickorna och pojkarna själva utvecklat en sexuell identitet eller kommit i puberteten (blivit "köns mogna").

Ytterst syftar det sociokulturella synsättet i pedagogiska sammanhang till att inte objektifiera barnen/kropparna/rörelserna. Med det senare synsättet passiviseras barnen och görs mottagliga för allehanda typer av moraliska omdömen och interventioner. Det sociokulturella synsättet hjälper oss istället att förstå hur barn utforskar och påverkar kulturella och sociala normer i det att de rör sig; de utvecklar sin självförståelse i rörelse.

Avslutning

Den här artikeln har skrivits utifrån en strävan efter att identifiera ett perspektiv på barns rörelser där rörelsens sociala innebörder i ett "här och nu" i förhållande till ett "där och då" står i fokus. Jag har eftersökt ett perspektiv där barns rörelser inte primärt förklaras av neurofysiologiska faktorer (även om de naturligtvis också gör det), eller av att barnen helt enkelt upplever vissa rörelser som positiva och andra som negativa (även om de naturligtvis upplever rörelser som positiva eller negativa). Jag uppfattar att jag har funnit ett sådant perspektiv inom ramen för det som jag benämner ett "sociokulturellt synsätt på barns rörelse", eller närmare bestämt inom ramen för ett poststrukturalistiskt perspektiv.

Utifrån detta perspektiv på rörelse behöver jag inte testa barns rörelseförmåga enligt ett standardiserat protokoll för att förstå

deras rörelser i ett socialt (pedagogiskt) sammanhang. Jag behöver inte heller nöja mig med att fråga dem till exempel om vad som är "roligt" och "inte roligt" när det gäller att röra sig. Utifrån ett socio-kulturellt/poststrukturalistiskt perspektiv försöker jag förstå barns rörelse, inklusive deras rörelseförmåga och lust att röra sig, som uttryck för vad det *betyder*

- för just detta barn
- att röra sig på just detta sätt
- i just denna situation.

Samtidigt måste man komma ihåg att vad rörelsen betyder "här och nu" hänger samman med vad den betytt "där och då". Förståelsen av "här och nu" är historiskt grundad. Jag försöker ha ett särskilt fokus på de mönster som uppstår, till exempel avseende hur olika barn rör sig (smidigt, klumpigt, med rytm och precision eller utan, etc.), vilka redskap som ingår i rörelsen (bollar, racketar, slagträn, rockringar, hopprep, etc.), om barnen rör sig på egen hand eller tillsammans med andra i mindre eller större grupper – och jag försöker förstå dessa mönster som uttryck för historiskt grundande kulturella och sociala normer. På detta sätt hoppas jag kunna få grepp om hur de sociala normer och värdestrukturer som barnen förhåller sig till ser ut. Eftersom jag har en idé om att utveckla barnens allsidiga rörelserepertoar, vilket samtidigt implicerar en mer flexibel och dynamisk självförståelse, försöker jag hjälpa barnen att utmana de sociala normer och värden som låser fast *vissa* rörelser med *vissa* barn. Genom att medvetandegöra mig kring rörelsekulturens värdestrukturer försöker jag planera och genomföra verksamheten på ett sådant sätt att barnen får stöd i att utforska vad (nya, okända) rörelser betyder, istället för att begränsa sig till en stereotyp rörelserepertoar.

NOTER

- 1) De av Prouts arbeten som jag tog del av var *The Body, Childhood and Society* (2000), med Prout som redaktör, och *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children* (2005), författad av Prout själv.

REFERENSER

Connell, RW (1983) *Which Way Is Up? Essays on sex, class and culture*. London: Allen & Unwin.

Engström, L-M (2004) Barns och ungdomars idrottsvanor i förändring. *Svensk Idrottsforskning*, 4, 10–15.

Fagrell, B, Larsson, H & Redelius, K (2012) The Game within the game. Girls' underperforming situation in physical education. *Gender & Education*, 24(1), 101–118.

Fagrell, B & Nilsson, P (red) (1998) *Talet om kroppen. En antologi om kropp, idrott och kön*. Stockholm: HLS Förlag.

Foucault, M (1980) *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Pantheon Books.

Gard, M (2008) When a boy's gotta dance: New masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181–193.

Gard, M & Wright, J (2005) *The Obesity Epidemic. Science, Morality and Ideology*. New York: Routledge.

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

Krekula, C, Närvänen, A-L & Krekula, E (2005) Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2–3, 81–94.

- Larsson, H (2009) Barn, kropp och rörelse. I: *LOCUS*, 3–4, 38–59.
- Larsson, H & Fagrell, B (2010) *Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Stockholm: Liber.
- Larsson, H, Fagrell, B & Redelius, K (2009) Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1–17.
- Larsson, H, Redelius, K & Fagrell, B (2011) Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67–81.
- Larsson, H & Quennerstedt, M (under utgivning) Understanding movement: A Sociocultural Approach to Exploring Human Movement. Quest.
- Prout, A (red) (2000) *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: Macmillan.
- Prout, A (2005) *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: RoutledgeFalmer.
- Stockfelt, T (1985) *Existentiell rörelse. Ett credo*. GTSHB: Djursholm.
- Wright, J & Harwood, V (red) (2009) *Biopolitics and the Obesity Epidemic. Governing Bodies*. New York: Routledge.
- Young, I M (1980) Throwing like a girl. A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality. I: *Human Studies*, 3(2), 137–156.

Sociala distinktioner och kroppslig erfarenhet

Karin Norman

Sieh einmal, hier steht er,
pfui, der Struwwelpeter!
An den Händen beiden
liess er sich nicht schneiden
seine Nägel fast ein Jahr;
kämmen liess er nicht sein Haar.
Pfui, ruft da ein jeder:
Garstger Struwwelpeter!
*Der Struwwelpeter*¹⁾

Introduktion – intresset för kroppen

I den gamla barnboken *Der Struwwelpeter* (*Pelle Snusk*), som varit en sådan spridd och läst bok, författad av den tyske läkaren Heinrich Hoffmann under 1800-talets mitt, får vi lära oss något om kroppens moraliska och samhälleliga innebörd. Där möter man Konrad och den hotfulla skraddaren som med sin stora sax klipper av Konrads tummar, eftersom han inte hörsammat moderns förmaningar om att sluta suga på tummen; eller lilla Pauline som leker med tändstickor trots förbud och varningar och fattar eld och brinner upp. Endast katterna gråter. Dessa 'lustiga berättelser och roliga bilder' som Hoffmann framställde, till att börja med för sina egna barn, var menade att roa och spela på barns fantasier, men samtidigt finns där ett socialmoraliskt budskap som är svårt att undvika, nämligen att en människas handlingar får kroppsliga konsekvenser, och just oordning och olydnad gör kroppen ful, den kan bli illa åtgången, rentav förintad. Samhällelig makt ger sig till känna och driver sin sak genom olika skepnader. Att vi nuförtiden inte just läser *Pelle Snusk* för barn betyder inte att kroppen har mist sin betydelsefulla position eller att våra handlingar inte har kroppsliga innebörder och konsekvenser, eller att kroppen inte har en starkt moralisk laddning.

Kroppen kan tyckas få en alldeles särskild uppmärksamhet i vårt nuvarande samhälle, i vår vardag liksom inom den akademiska forskningen, och det finns en tendens att tala om kroppen som

ett objekt utanför oss själva, liksom vi kan uppfatta att individen är skild från samhället. Samtidigt påpekas emellanåt att vi lever i våra kroppar, vi *är* våra kroppar, som antropologen Kirsten Hastrup skriver (1995). Våra erfarenheter är en del av våra kroppsliga förmågor, liksom dessa erfarenheter finns i en social värld, hur än den må vara utformad. Som en annan antropolog, Thomas Csordas, skriver, "(O)ur lives are not always lived in objectified bodies, for our bodies are not originally objects to us" (citerad i Strathern and Lambek, 1998, s. 15). Om då kroppen både är en konstruerad kategori och en levd erfarenhet, hur förhåller sig dessa aspekter till varandra? Och var kommer barnets kropp in i bilden? Intresset för kroppen och frågor kring distinktioner mellan 'kropp och själ' har länge präglat den europeiska tanketraditionen. Dikotomierna har förändrats och förskjutits, benämnts på olika sätt, inte minst i termer av känslor och tanke eller förnuft, natur och kultur. Föreställningar om kroppen, liksom kroppsliga upplevelser, är inte skilda från samhälleliga förhållanden men inte heller en enkel spegling av dem. Man kan kanske hellre se kroppen som olika komplexa och sammansatta former av förkroppsliganden av socialt och kulturellt liv i all dess föränderlighet. Kroppslighet som process snarare än som statisk form.

Analytiskt blir då frågan "hur kulturella idéer/föreställningar inverkar på kroppsliga erfarenheter och praktiker och samtidigt hur våra förkroppsligade villkor påverkar kulturella idéer och sociala praktiker (...) hur konkretiserar och symboliserar kroppen genus, personskap, individualitet (...) hierarki, autonomi?" (ibid., s. 7, min översättning).

Och när det gäller barn blir det särskilt intressant att fråga sig hur olika kroppsliga praktiker institutionaliseras. Hur ser det ut i olika samhällen? Gör människor samma slags distinktioner? Vi lär oss kroppen, den sociala och kulturella kroppen, genom att erfara och tolka olika slags pedagogiska ambitioner att forma kroppen, men också genom att röra oss i olika sociala rum – i hemmet, inom olika institutioner, ute i olika offentliga miljöer, i landskapet – rum som, liksom kroppen, bär mer eller mindre tydliga spår av klass, genus, ålder, maktförhållanden.

Liksom vi i vårt samhälle delar upp människor i kategorier som barn och vuxna, och har byggt upp institutioner som upprätthåller

sådana kategoriseringar, delar vi också upp tillvaron i andra slags delar och motsatser – individ och samhälle, kropp och tanke, natur (eller biologi) och kultur. Problemet med sådana uppdelningar visar sig särskilt när vi ska försöka bestämma var gränsen går mellan t. ex. kropp och tanke, natur och kultur, individ och samhälle. Det visar sig också genom historien att gränsdragningarna har skiftat. Men generellt får 'naturen' (eller biologin) ofta stå för det givna, det som gäller för alla människor, något universellt, medan det som räknas till kulturen är det specifika för olika sociala grupper. Vi kan tendera att uppfatta t.ex. barn som mer naturliga än vuxna, kroppen som mer naturlig, given, än tanken. Men kroppen, liksom barn, går egentligen inte att skilja ut från ett socialt och kulturellt sammanhang, och är i sina yttringar inte så särskilt given. Vi kan bara påminna oss om förekomsterna av sådant som tatuering, omskärelse, liksom utvecklingen av reproduktiv teknologi, organtransplantation, medicinering, för att inte glömma de mer vardagliga sätten att sköta, klä och smycka kroppen. I alla samhällen socialiseras den 'naturliga' kroppen, på det ena eller det andra sättet.

Svårigheten är att fånga relationen mellan människors erfarenheter och de distinktioner de ställer upp. När vi ska ringa in betydelser och gränser är det som om språket, och vår erfarenhet, inte räcker till. Var går gränsen mellan det biologiska och det kulturella? Vi får inte tag på den samtidigt som vi ändå delar upp världen i vår strävan att förstå den, och blir delvis tyngda av akademiska discipliner som både återspeglar men också skapar denna uppdelning mellan 'natur' och 'kultur'. Inför det dilemma står man som forskare, och då gäller det att hitta metoder att överbrygga detta dilemma. Man kan säga att det hör till ett av de centrala problem antropologin ägnar sig åt, d.v.s. att försöka förstå de olika slags föreställningar och motsägelser, som människor omfattar och brottas med i olika delar av världen. Det handlar om att kunna förstå hur vi formar den värld som vi också formas av – hur blir vi de vi är? vad innebär det att vara människa? (jfr Toren, 2003).²) Det blir också ett sätt att få perspektiv på det vi tar för givet, att ibland stanna upp och ifrågasätta det vi tycker är just 'naturligt', som i sin tur tenderar att omvandlas till antaganden om vad som är 'normalt'.

När vi betraktar kroppen sker det utifrån hur vi, till exempel, tycker att kroppen bör se ut och vara, vad som anses vackert,

tilldragande, hälsosamt, eller istället fult och fel. Tyngdpunkterna förskjuts eftersom ideal varierar över tid och rum, och inte heller omfattas alldeles likartat av alla i ett och samma samhälle, det finns variationer beroende på flera olika faktorer, som klass, utbildning, men också ålder, genus, lokala traditioner, o.s.v. En återkommande fråga, särskilt inom en växande medelklass i det vi lite ospecificerat talar om som den moderna västvärlden, är den om fetma och utseende, och detta gäller då inte bara vuxna utan omfattar i högsta grad även barn. Övervikt bland barn är ett växande problem, hör man ofta sägas. Att vara smal framställs som mer naturligt än att vara tjock, särskilt för barn, och framför allt mer hälsosamt och inte minst, mer attraktivt. Om vi då håller oss ett ögonblick till frågan om skönhet och attraktivitet kan vi vända oss till en studie om innebörden av fetma bland de Azawagh araber i nordvästra Niger, som antropologen Rebecca Popenoe studerade under 1990-talet (se 2004).

Bland Azawagh anses kvinnlig fetma särskilt tilldragande och något att sträva efter, och processen att göra flickor feta börjar under de tidiga barnaåren. När en flicka tappar sina första mjölktdänder börjar hon gödas, hon mer eller mindre tvingas medelst skäll och bannor, att propa i sig en mjölkrik gröt varje dag, och samtidigt sluta springa omkring ute, 'som en annan pojke'. Inte alla ägnar sig åt att göra sina döttrar tjocka, men det är vanligt och framför allt kulturellt förankrat och uppskattat. Om man t. ex. vill göra sin dotter särskilt åtråvärd inför ett giftermål bör hon gödas. En fet kropp är 'het' och markerar sexuell mognad, den är åtråvärd, vacker och män dras till den, medan den unga flickans kropp är tunn och därmed 'kall' och icke-sexuell. I sina försök att förstå denna strävan efter att vara fet, fick Popenoe relativt intetsägande svar på sina frågor – som att det var 'för att vara vacker', ibland med tillägg om att 'män tycker om det'. För Azawagh var det ingenting konstigt eller värt att fundera på – det var så bara. Liksom vi själva kanske har svårt att svara på varför vi tycker om eller strävar efter att se ut eller vara på vissa sätt. Det bara är så, det är 'naturligt', 'snyggt', 'vackert', o.s.v.

I alla samhällen socialiseras den 'naturliga' kroppen på specifika sätt och för att förstå i det här fallet betydelsen av fetma bland Azawagh och hela den process att få flickor feta blev det nödvändigt att ställa det i relation till Azawaghs sociala och ekonomiska liv,

förhållandet mellan manligt och kvinnligt, betydelsen av giftermål och släktskap, liksom den lokala tolkningen av islam. Även om den feta kvinnliga kroppen finns som ideal i många olika samhällen kan man inte anta att denna fetma har samma innebörd i alla samhällen, utan kroppens utformning är en del av ett vidare socioekonomiskt och historiskt sammanhang. För Azawagh är oppositionen mellan män och kvinnor, manligt och kvinnligt, oerhört viktigt, till exempel. Man uppskattar och åtrår skillnaden – män är starka, smala, rörliga, medan kvinnor ska vara raka motsatsen; i sin fetma, det mjuka hullet, är de mer orörliga och tillgängliga. Kvinnors arbete sker i hemmet, medan män sköter boskap och rör sig utanför hemmet. Detta innebär också att oppositionen står mellan inne och ute, och försörjningssystemet är uppbyggt med och samtidigt bidrar till att skapa och upprätthålla denna distinktion. Män och kvinnor gör och rör sig på olika arenor, medan i den senmoderna västvärlden har män och kvinnor i mycket samma uppgifter, samma arenor, samma kroppar – om man vill spetsa till resonemanget. Så för att förstå 'kroppen', den kroppsliga erfarenheten, kan vi inte på ett meningsfullt sätt bara jämföra olika kroppar runtom i världen, eller vissa kroppsliga vanor, sätt att sitta, äta, sova, och tänka om kroppen, utan att samtidigt sätta in detta i ett vidare socialt och kulturellt sammanhang, se hur sociala relationer är uppbyggda och uttrycks, betydelsen av människors olika sociala och ekonomiska positioner, liksom deras mer personliga idéer och tolkningar.

Samtidigt, om 'kunskap är något förkroppsligat' (Hastrup, 1995; Gottlieb, 2004), hur får vi då tag på denna kunskap bland de vi studerar? Vad är 'kunskap'? I mycket samhällsforskning tenderar man att förlita sig främst på utsagor; de språkliga uttrycken, och intervjuer blir den huvudsakliga metoden. Men hur ska man göra med det som inte sägs, det man inte kan fråga om, det man inte får svar på? Om man anser sådan kunskap viktig, att den berikar vår bild av människan och hennes villkor, måste man också kunna dela människors tillvaro, ta del av deras erfarenheter genom att göra egna erfarenheter tillsammans med dem. Men ens egna upplevelser måste samtidigt betraktas med ett självkritiskt öga – så att man inte ägnar sig åt att värdera andras handlingar utifrån sin egen oredovisade måttstock. Man kanske kan säga att antropologer försöker 'röra sig i takt' med dem de studerar, följa deras 'rytm'. Det

är en mödosam process, tidskrävande och ofullkomlig, man kan lätt komma i otakt. Håller vi oss till kroppsliga metaforer blir det som att tvingas dansa med någon utan att man lyckas riktigt höra och känna rytmen, man kommer av sig och trampar den andra på tårna.

Den späda kroppen

Med dessa olika problem i åtanke, ska jag ta upp några etnografiska exempel om kroppen/kroppsliga praktiker utifrån olika sociala sammanhang, som kan ge oss något konkret att 'tänka med'. Varför då inte börja med det allra minsta barnet, spädbarnet. 'Att tänka med spädbarn' är intressant, för spädbarn, deras små kroppar och den nära kopplingen till våra egna kroppar blir som ett koncentrat av våra föreställningar om vad en människa är och om våra sociala relationer. Spädbarn uppfattas nog många gånger i det svenska 'mainstream'-samhället i kroppsliga termer. Dess kroppsliga yttringar, de vätskor barnet utsöndrar, t. ex., får främst en biologisk/somatisk betydelse, det har inget särskilt värde utöver 'det naturliga' eller det biologiska. Detta utesluter inte ett slags parallellt spår där vi tolkar in alla möjliga innebörder – om känslor, förmåga, utveckling, personlighet – i det till synes entydigt somatiska, kroppsliga. I andra samhällen och kulturella sammanhang kan dessa vätskor framstå inte som avgränsat kroppsliga, utan får snarare en kosmisk innebörd, d.v.s. man gör inte en uppdelning mellan kropp och ande, utan de är sammanvävda, ett. Tårar, saliv, urin, avföring, är inte bara något nödvändigt, naturligt, utan det kommunicerar något, blir ett medel genom vilket en relation skapas – t. ex. urin kan ses som en gåva från en baby till den som håller henne, vilket därmed skapar ett socialt band dem emellan.

Att vara spädbarn är kanske det vi uppfattar som det mest naturliga men också det mest svårgripbara med att vara människa. I det sammanhanget kan man bli påmind om Csordas citat ovan, 'våra kroppar är inte ursprungligen som ett objekt för oss', vilket nog särskilt gäller spädbarn, som inte har tillgång till eller erfarenhet av våra begrepp eller föreställningsvärldar. Därifrån skulle vi kunna anta att det är givet eller naturligt vilka behov spädbarn har och hur dessa yttrar sig, liksom hur ett spädbarn ska tas om hand, men så enkelt är det inte heller. Vi måste tolka in mening i denna 'ursprungliga' kropp, dessa yttringar, och det gör vi med de medel, den kunskap

och erfarenhet som står oss till buds. Det är detta vi förmedlar till våra spädbarn och som de i sin tur ger mening utifrån sin specifika historia (jfr Toren, 2003). En studie i Västafrika av antropologen Alma Gottlieb, ger anledning att reflektera över hur denna process kan se ut. Studien bygger på fältarbete med deltagande observation under lång tid hos Beng, en liten folkgrupp i Elfenbenskusten (2004).

Enligt Beng är de alla reinkarnationer av någon anfader. När någon dör omvandlas själen till en ande, som kommer till den plats där andar lever – och det är en mycket bättre och materiellt rikare plats än hos Beng i jordelivet. När en person återföds i någon annans kropp fortsätter anden samtidigt att leva kvar där i andarnas värld. Det betyder att de levande och de döda finns samtidigt och ingår i varandras dagliga tillvaro – t. ex. genom drömmen eller genom de droppar man alltid håller ut på marken innan man dricker. Denna föreställningsvärld sammanväver nutid med det förflutna och framtiden, liksom liv och död. Gång på gång kan ett spädbarn vilja lämna det här livet för det goda liv det hade tidigare, därför måste föräldrarna vidta alla möjliga försiktighetsåtgärder och göra livet fint och gott för att lyckas övertala sitt barn att stanna - bada och smycka det, vara kärleksfulla, umgås och prata med barnet, föra in det i den sociala världen.

Från det att navelsträngens stump fallit av badas det lilla barnet varje morgon och kväll i en lång procedur. Hur går detta bad till? Först blir det ett lavemang, sen skrubbas barnet ordentligt och även alla de smycken babyn har på sig dag och natt – små pärlor och snäckor i band runt midja och hals, och runt hand- och fotleder – och sen smörjs barnet in i en lotion, slutligen målas ansikte och kropp med olika färger och mönster, så att barnet blir vackert och starkt. Att barn gnäller och protesterar hindrar inte den omständliga proceduren och så småningom lär sig de små barnen att uthärda – något de annars inte behöver eftersom amning och sömn sker 'på begäran', när barn själva vill.

När barnet ska badas tillför mamman (det är framför allt mödrar som ansvarar för att bada ett spädbarn) olika medicinala örter i badvattnet, som har som funktion att skydda mot, eller kurera, ett spädbarn från olika sjukdomar som 'har fångat barnet', som Beng uttrycker det. Det finns olika slags sjukdomar som kan fånga ett barn och det är föräldrars ansvar att följa alla regler för hur man ska

leva under barnets första månader och år, och då är badet ett av de viktigaste inslagen, det och de skyddande smyckena och de mönster i olika färger och former som målas i barnets ansikte och på dess kropp. En motståndskraftig och vacker kropp är också ett tecken på en god, moralisk person – en vanlig tanke bland Beng liksom i många västafrikanska samhällen.

För Beng har alltså 'smuts' dimensioner utöver den fysiska verkligheten och badet får betydelse långt utöver frågan om hygien, vilket väcker besvärliga frågor om innebörden av 'smuts', liksom vad renlighet och hygien handlar om. Så frågan måste vara vad ett visst slags renlighetsprocedur går ut på. Vad slags smuts är det en Beng mamma tvättar bort?

Antropologin har länge visat att 'smuts' i många sammanhang inte bara är smuts, utan det människor anser vara smutsigt, orent, har ofta också en symbolisk dimension som snarare handlar om det sociala livets utformning och innebörder (Douglas, 1966), och kan få en kosmisk betydelse. Smuts är något som stör en ordning, något som inte hör till, det är orent – det kan vara bakterier, men det kan också vara skor på bordet, mat på golvet; det kan vara något som anses oätligt; det kan handla om gränsen mellan inne och ute, uppe och nere, t. ex. olika delar av kroppen och kroppsvätskor som inte får komma i beröring med varandra.

Så frågan kan också ställas till oss, eller vem som helst – vad gör vi när vi badar våra spädbarn? Och allmänt, vad betecknas som orent i olika specifika sociala sammanhang?

I perspektivet av Beng kan vi då ha anledning att fundera över vad slags symboliska innebörder våra egna handlingar kan tänkas ha, också i relation till våra föreställningar om renhet och smuts, om kroppens plats och betydelse i vår föreställningsvärld. Och hur barn tolkar och omtolkar sina föreställningar om kroppen utifrån sina erfarenheter och de sociala relationer de är del av.

'Barnets hus' – att linda spädbarn

Förflyttar man sig till Kosovo, där jag bedrivit en del av mitt forskningsarbete under senare år, finner man att spädbarn lever ett helt annat liv än hos Beng.

Kosovo var en del av f. d. Jugoslavien. Efter åren av krig i Bosnien under 1990-talet då den jugoslaviska federala statsbildningen

upplöstes, blev det krig också i Kosovo, 1997-99, där till slut NATO gick in och bombade serbiska mål 1999. Efter närmare tio år av FN-styre under 2000-talet är Kosovo nu en självständig stat, om än med en kontroversiell status. Majoriteten av befolkningen är albaner, med ett antal minoritetsgrupper, särskilt serber och romer. Mitt arbete har bland annat rört förändrade albanska familjeförhållanden efter åren av repression, krig och den pågående ekonomiska krisen.

Att tillhöra en familj är den viktigaste sociala och kulturella förankringen. En person utan familj, och som lever ensam, har de flesta svårt att riktigt begripa sig på och en stor del lever tillsammans med familjemedlemmar, ibland i hushåll om flera generationer – beroende på utrymme, försörjning, egendom, och migration, som får konsekvenser för hushållssammansättningen. Barn är socialt och kulturellt mycket viktiga, särskilt söner, eftersom en son för släkten vidare och också är ansvarig för föräldrarnas ålderdom. Barn är också närvarande överallt, men är samtidigt underordnade de äldre och förväntas visa respekt och vara hjälpsamma.

Det är vanligt att spädbarn lindas under de första veckorna eller månaderna av sina liv. Att linda har också varit vanligt i olika delar av kanske framför allt Europa. Att linda barn väcker en del intressanta frågor om föreställningar om person och kropp, om spädbarnets ställning och förhållande till den sociala och andliga världen, och om barnets plats i familje- och släktgruppen. Albaner uppfattar bruket att linda barn som naturligt och föga kontroversiellt, vare sig de själva gör det eller inte. Det är en tradition som sällan uttryckligen ifrågasätts, även om en del nu säger att de inte bryr sig om att linda. Man skojar på sin höjd om det. Sådana skämt handlar t. ex. om att albaner har ett platt bakhuvud för att de lindats och alltid legat på rygg som spädbarn. Hur mycket och hur länge ett barn lindas varierar från familj till familj.

De förklaringar människor ger till att linda barn handlar oftast om att, 'så har vi alltid gjort, det är en tradition', och att det är för att barnet ska få raka ben och en stark kropp; eller att det ska få plats i vaggan som finns i de allra flesta hem, utan att ramla ur, som en ung kvinna påpekade. Att linda gör att babyn känner sig skyddad och det hjälper barnet att sova. När armar och ben fladdrar och rycker hit och dit skapar det oro. Men bakom detta finns också andra motiv som en del omfattar – att skydda barnet mot onda

ögat som barnet drar till sig genom att just rycka och vifta med armar och ben, men kanske framför allt genom att skrika. Här påminns man om en studie av Carol Delaney i en turkisk by (1991; jfr i DeLoach & Gottlieb, 2000) om den kosmologiska aspekten av barnets position i familjen och världen. Att linda kan då tolkas som ett sätt att skydda och bevara värdefulla och eftertraktade personer eller ting – de måste tackas, annars drar de till sig avund och ondska – och spädbarn, också kvinnor, är värdefulla och åtrådda och måste tackas – dock har albanska kvinnor inte täckts men däremot omgärdats av övervakande, om än föränderliga former av kontroll. När man täcker/lindar ett barn visar man omvärlden utifrån en sådan tolkning, att barnet är högt värderat och väl omhändertaget, 'täckt av omsorg'.

Det vita tyg mödrar lindar runt sina små spädbarn för att göra dem starka, raka, friska, och skydda dem mot onda intrång har jämförts med det vita tyg som man på en del håll i världen lindar runt den döda vid muslimska begravningar. Vård och skydd ges till de mest sårbara och mest ärovärda men också mest tvetydiga i ett samhälle – det nyfödda barnet och den avlidna. Att då linda och traditionellt undvika att utomstående tränger sig för nära (tittar på och håller en baby) bör då snarare tillskrivas idéer om sårbarhet och barnets stora värde och ses som ett sätt att skydda det späda barnet från okontrollerbara och potentiellt farliga inflytanden/intrång, än att se det som tecken på okunnighet och okänslighet.

Vaggan, *djep*, är den plats som framför allt hör spädbarnet till. I stort sett i alla familjer finns en vagga, ofta vackert snidad. Vaggan är 'barnets hus', där ligger det lindat och invirat i filter, med ett broderat tygband virat några varv runt under vaggan och över magen. Den övre stängen, fäst vid huvud- och fotände och som man håller för att lyfta vaggan, kan vara prydd med ett broderat vitt band och över stängen hängs ofta ett broderat vitt tygstycke när barnet sover som i ett litet tält, eller så läggs ett litet tunt vitt tyg över ansiktet.

Vaggan flyttas runt i huset beroende på var modern eller hushållets andra kvinnor befinner sig. Där sitter någon antingen intill och vaggar eller i soffan eller på en stol och vaggar med foten. Vaggan gungas ofta kraftigt från sida till sida och börjar barnet gny eller skrika blir vaggningen än häftigare tills barnet somnat. Större barn som ska sova men kanske växt ur vaggan kan ändå läggas där eller

själva krypa dit och lägga sig, viras in lite i en filt och med tygbandet draget runt om – först då tycks den lilla känna sig trygg och njuta av sin sovstund – medan resten av hushållet och eventuella gäster ägnar sig åt sina sysslor runtomkring eller sitter och pratar, dricker te och kanske röker. Barnet lämnas sällan ensamt i ett rum.

Det albanska spädbarnet ligger där i sitt lilla hus omsluten av familjens hus och aldrig ensam, en oundgänglig del av familjen, särskilt om det är en son. Men det lilla spädbarnet är inte så sammansatt som hos Beng, mer som en sårbar varelse som egentligen inte har så många egenskaper utan får dem via sin familj, som formar barnet. Även om man är en egen avgränsad person, är man samtidigt sammansatt av sociala relationer i form av banden till familjen. De tygband som viras runt barnet i vaggan finns kvar som ett slags metafor för den sociala person och familjemedlem man är senare i livet.

Rummets och kroppens ordning

Barn är spädbarn endast en kort tid, de börjar upptäcka världen omkring sig alltmer, och sin egen plats i den. Så småningom inträffar den tid då det mer målinriktade forandet av barnet till en social person tar vid. Vad ska barn kunna, veta, vara kapabla till? Och vilken betydelse har genus i olika sammanhang, liksom ålder? Den exakta numeriska åldern får inte överallt lika stor betydelse som i ett samhälle där statlig/byråkratisk kontroll har en framträdande plats i samhällets organisation. Där kan det uppfattas som meningsfullt och rentav viktigt att markera födelsedagar, vilket är en dimension av det beröm små barn får när de kan säga hur gamla de är. I vårt samhälle blir ålder en viktig källa för det slags kunskap och färdigheter som ett barn kan förväntas tillgodogöra sig. Och inte minst är de pedagogiska institutionerna betydelsefulla i det sammanhanget. Barn placeras i förskola – det pedagogiska projektet har etablerat sig också bland de små barnen, de vistas inte längre 'bara' på daghem, utan ambitionerna är större än så. I det sammanhanget står olika kroppsliga övningar och färdigheter i centrum och i samklang med organiserandet av rummet och ordnandet av tingen.

"...(I)t is in our homes and through our bodies that we are initially socialized, that we are related to other beings and things", skriver

T.O. Beidelman (1993, s. 46) som citeras i Popenoes studie i Niger (2004, s. 156). Barn lär sig om relationer och den sociala ordningen, om olika slags distinktioner i termer av genus, ålder, social position genom att röra sig i rummet – hemmet, ute, på institutioner. I ett hem som man finner i vårt samhälle med rum för olika ändamål – matlagning, tvätt, sömn, rekreation, arbete – lär sig barn t. ex. hur privat och offentligt definieras och skiljs åt, liksom om individens autonomi och gränser, menar Popenoe (ibid). Idealt sett, och ofta i praktiken, har barn egna rum, egen säng, egna saker. Men det är inte så att rummets organisation i sig förmedlar entydig mening utan det sker via de relationer och interaktionen som relaterar till rummet, som därmed skapar rummet, kan man säga.

Men här vill jag särskilt reflektera över den pedagogiska kroppen i det pedagogiska rummet, om man så vill, genom material från mitt fältarbete i dåvarande Västtyskland. Den tysktalande världen har historiskt sett haft stort inflytande på det svenska/skandinaviska pedagogiska tänkandet och de praktiska former detta tagit sig under åren, t. ex. kindergarten (leksskola, förskola), och betydelsen av den kroppsliga fostran genom gymnastiken inte minst. Så, t. ex., har i det sammanhanget 'god hållning' en viktig plats. Att vara rak i ryggen är inte bara bra för skelettet utan bra för moralen – flera av oss kan säkert minnas uppmaningar i form av 'sitt rakt vid bordet', 'sträck på dig', 'sitt inte och häng'.

Fältarbetet för studien i Tyskland bedrev jag några mil öster om Frankfurt am Main i en mindre ort där jag bodde under ett par års tid för många år sedan. Jag var särskilt intresserad av hur en nationell tillhörighet formas och manifesteras, och i detta fall vad det innebär att vara 'tysk', särskilt med tanke på Tysklands motsägelsefulla och djupt problematiska politiska historia. Uppfostran, *Erziehung*, blev det konkreta projekt som jag involverades i, hur man skapar en '*richtiger Mensch*', något människor lokalt var mycket upptagna av. I detta deras 'projekt' att forma barn ingick också kindergarten, där jag tillbringade mycket tid. Barnen började i kindergarten när de var tre år och det övergripande syftet var att träna dem att kunna inordna sig i en grupp och skiljas från sin mamma, att ingå i en större enhet än familjen. Kindergarten var inte till för att ta hand om barnen medan mamman arbetade. Inom ramen för denna större enhet skulle barnen lära sig olika färdigheter och

innebörden av ordning och självständighet. I stor utsträckning skedde denna inläring genom ett ordnande av kroppen, tingen och rummet.

Rumsligt var kindergarten ordnad så att det mesta försiggick i ett stort rum. Det fanns olika lekhörnor där endast fyra barn åt gången fick plats att leka – i den ena fanns dockor, små köksattiraljer, kläder och kuddar, i den andra klossar, tåg och bilar: *die Puppenecke* respektive *die Bauecke*. För övrigt var vissa bord till för pyssel och spel, ett par rum för musik och gymnastik, och ett särskilt bord användes enbart vid mellanmålet, där endast sex barn fick plats åt gången. Denna ordnade 'platsbrist' innebar att barnen ägnade en stor del av tiden att vänta på sin chans. Under tiden blev det en hel del spring och jagande, eller förhandlingar och småbråk intill hörnorna där det alltid tycktes stå några barn och vänta på att någon annan lämnade sin plats i hörnan. Skåp och lådor fanns för olika saker kategoriserade enligt en viss mall, namnskyltar var klistrade på varje barns sax, block, pennor – sådant som liknar verksamheten och ordningen i en vanlig svensk förskola.

I kindergarten skulle barnen lära sig att klippa med sax, använda klister, hålla penna och kritor på rätt sätt mellan tumme och pekfinger, de skulle kunna sitta still och rita och sortera urklipp, och de skulle lära sig olika rörelser under gymnastiken. De skulle också lära sig att sätta på sig sina ytterkläder själva. Dessutom skulle de lära sig att sjunga visor och deklamera dikter till jul- och sommarspel. Alla dessa detaljerade övningar engagerade både kroppsliga och intellektuella färdigheter, och utifrån kindergartens målsättning hänger de samman – för en underliggande ideologisk tanke är att ett utvecklat, ordningsamt inre inte kan finnas inom en oordnad, vanskött kropp. En 'sund' person har en 'sund' kropp.

Ett sätt att nå det rätta tänkandet är via den rätta kroppen, så att säga. Under dagen i kindergarten framstod *aufräumen* – att plocka undan, sortera, städa, som en av de centrala pedagogiska uppgifterna. Sakor och ting skulle plockas undan flera gånger om dagen och den sista timmen var helt ägnad åt att städa undan. Att städa kan tyckas nog så trivialt, men dess mening, dess plats i hela kindergartenkomplexet är inte fullt så trivial. Det är praktiskt att lägga tillbaka saker och ting på sina platser, men det är just det, vad utgör, bestämmer 'deras platser'? Detta förklaras nästan aldrig, som

om ting har en inneboende plats oavsett sammanhang, en 'naturlig' plats. När ting befinner sig på fel plats, vid fel tillfälle, tangerar de det jag kom in på tidigare, nämligen 'orenhet', stök, 'smuts' – de stör ordningen. Ordandet av rummet, liksom ordandet av tingen, är som en förlängning av ordandet av kroppen, och ett viktigt inslag i det pedagogiska arbetet är att lära barnen att var sak har sin plats – där sak får stå för både handling, person och ting.

Den oordning som olydnad skapar visar sig också på kroppen – som Struwwelpeter och hans kamrater som är olydiga och dumdristiga, vars kroppar framställs som fula och förvrängda, och rentav går upp i rök. Den politiska motsvarigheten till denna olydnad kunde man se symboliserad i de bilder på RAF-medlemmarna (*Rote Armee Fraktion*, Röda armén, också Baader-Meinhofgruppen), som fanns avporträtterade på affischer överallt i Tyskland, som de mest eftersökta terroristerna – de såg alla mörka, dystra, ovårdade och fula ut.³⁾ Syftet var förstås inte att referera till Struwwelpeter, det skulle ha uppfattats som alltför trivialiserande av de brott de var anklagade för. Däremot menar jag att det finns ett slags 'kulturell logik' i sättet att framställa dem på bild som har beröringspunkter med aspekter av barnbokens kroppar, nämligen att kroppen faller sönder när de vedertagna uppfostringsidealerna förnekas och bryts, när man eftersträvar oordning och olydnad istället för att inordna sig och göra 'rätt'.

Tanken om ordning är alltså central i detta sammanhang. Det är ju också någonting som ibland talas om som 'typiskt tyskt'. Det är möjligen tyskt, men det har en idémässig och social innebörd som vi kanske inte direkt tänker oss, samtidigt som vi inte bör glömma att ordning är ett viktigt inslag i all pedagogisk kontroll av människan. Ordning och frihet uppträder inte sällan tillsammans i tyska idéer om samhälle och historien, vilket kanske framstår som motsägelsefullt. Men även om ordning rent konkret handlar om att plocka undan sina saker, ha det rent och prydligt omkring sig, städa undan leksaker i kindergarten rör det sig, som jag ser det, också om föreställningar om en högre ordning – vilket 1800-talspedagogen Fröbel var så upptagen av i utvecklandet av just kindergarten. Tanken om helheten är som en strävan att återskapa en enhet mellan människan och den samhälleliga värld hon lever i. Därigenom ska verklig frihet kunna uppnås. Denna helhet är förstås ogripbar,

det är en tänkt helhet och kan inte konkretiseras annat än genom ett ordnande av vardagslivets olika detaljer och genom en mängd föreställningar om det goda, moraliska livet och även den rättvisa staten. Någon slutgiltig ordning uppnår man förstås aldrig, allt måste tänkas och göras och diskuteras om och om igen.

Att göra distinktioner, att ordna ting och tankar, och personer, är inget unikt för det tyska pedagogiska projektet, vi ägnar oss alla åt att ordna tillvaron för att göra den begriplig och hanterlig för oss. Men det intressanta, och problematiska, är att vi tenderar att omvandla denna socialt konstruerade ordning till en 'naturlig ordning', som lätt kan ses som given och odiskutabel, något alla borde omfatta.

Som dessa olika etnografiska exempel pekar på är kroppen social och kulturell och kan inte enbart förstås i fysiska, biologiska termer. Vilka innebörder kroppen har och de problem som kan skapas runt kroppen sammanhänger alltså med den vidare sociala, ekonomiska och historiska kontexten. Kroppen är med andra ord både en naturlig och en moralisk kropp. Och redan från den första början i livet ger sig dessa idéer om natur och moral till känna på och i kroppen.

NOTER

- 1) Se här, här står han, usch, Pelle Snusk! Se hans fingrar, han har inte klippt sina naglar på ett år, hans hår har ingen fått kamma. Usch, ropar alla: den gräsliga Pelle Snusk! (Min översättning)
- 2) En antropolog som Tim Ingold har ägnat mycket av sitt arbete och tänkande kring frågan om vad det innebär att vara människa, 'being alive' som den senaste boken också heter (2011).
- 3) Något man kan påminnas om genom de senaste filmerna som gjorts om Baader-Meinhofgruppen och tiden i det beryktade Stammheimfängelset.

REFERENSER

Delaney, Carol (1991) *The Seed and the Soil, Gender and Cosmology in Turkish Village Society*. University of California Press.

DeLoache, Judy & Alma Gottlieb (red) (2000) *A World of Babies, Imagined Childcare Guides for Seven Societies*. Cambridge University Press.

Douglas, Mary (1966) *Purity and Danger, An Analysis of concepts of Pollution and Taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.

Gottlieb, Alma (2004) *The Afterlife is Where We Come From, Cultures of Infancy in West Africa*. Chicago University Press.

Hastrup, Kirsten (1995) *A Passage to Anthropology, Between Experience and Theory*. London and New York: Routledge.

Hoffmann, Heinrich 1979 (1845) *Der Struwwelpeter, Lustige Geschichten* (sv övers Pelle Snusk).

Ingold, Tim (2011) *Being Alive, Essay on Movement, Knowledge and Description*. London and New York: Routledge.

Popenoe, Rebecca (2004) *Feeding Desire, Fatness, Beauty, and Sexuality among a Saharan People*. London and New York: Routledge.

Strathern, Andrew and Michael Lambek (1998) "Introduction: Embodying sociality: Africanist and Melanesianist comparisons", i Lambek, Michael och Andrew Strathern (red.), *Bodies and Persons, Comparative Perspectives from Africa and Melanesia*. Cambridge University Press.

Toren, Christina (2003) *Mind, Materiality and History, Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge.

Rita gubbe och hoppa på ett ben

Om barnhälsovårdens kontroller av barns utveckling och benämningars makt

Helena Hörnfeldt

De flesta föräldrar i Sverige får i anslutning till att barnet fyller fyra år en kallelse till barnavårdscentralen och den särskilda utvecklingsundersökning som i folkmun brukar kallas för fyraårskontrollen. Syftet med undersökningen är att hitta de barn som faller utanför ramen för normal utveckling. Men vad är normal utveckling och vad i fyraårskontrollen räknas som avvikelser? Vad är det barnen ska utvecklas till? Vad är det för kunskap sjuksköterskan stöder sig på för att kunna finna och, i barnhälsovårdsjournalen, markera dessa (o)normala barn? Hur går det att veta att förmågan att rita en huvudfoting eller kunna gå balansgång kan säga något om ett barns kognitiva utveckling i allmänhet? Vad säger fyraårsundersökningen om de kulturella och historiska villkor som ligger till grund för uppfattningar om normalitet i samhället?

I min avhandling *Prima barn, helt u.a. Normalisering och utvecklingstänkande i svensk barnhälsovård 1923–2007* (2009) diskuterar jag vad utvecklingskontroller av barn kan säga oss om varför och hur olika sätt att tänka om barn och normalitet under 1900-talet fått legitimitet och institutionaliserats och hur framväxten av folkhemets och senare dagens institutioner för barnhälsovård i allt högre grad har influerats av utvecklingspsykologiska teorier och modeller, utanför vilka det knappast längre går att förstå barns utveckling. Jag visar hur barnhälsovården utgår från att barnet genomgår en nödvändig progression med snäva åldersrelaterade ramar, nödvändig på så sätt att avvikelse från den resulterar i anmärkningar eller åtgärder från samhällets och barnhälsovårdens sida. Viljan att göra barns utveckling mätbar finns i samhällets omsorg om sig själv, en vilja som med nödvändighet skapar kategorisering och avvikare.

Mitt intresse i den här artikeln rör frågan i vilket syfte och med vilka metoder barnhälsovården kontrollerar barns utveckling. Syftet är emellertid inte att försöka slå fast hur gränserna dras mellan vad som är normalt respektive icke normalt i barns utveckling. Intresset riktas istället mot de idéer och grundantaganden som formar upp-

fattningarna om vad som är en normal utveckling, som i sin tur är vägledande för hur barns normala utveckling fastställs. Samtidigt vill jag sätta fokus på hur konstruktionen av normalitet, eller det normala, är resultatet av historiska och samhälleliga processer relaterade till kunskapsproduktion och maktpraktiker.

Orden *normal* och *normalitet* är omdiskuterade nyckelbegrepp såväl inom biomedicinen som inom barnhälsovården. Inom medicinsk praktik används orden om den normala kroppen i biomedicinsk mening för att fastslå var gränserna går mellan vad som är sjukt och friskt. I barnhälsovårdens fyraårskontroller definieras en normal utveckling sedan länge med utgångspunkt i utvecklingspsykologins definition av normala faser i barns utveckling. Men både i medicinsk praktik och i barnhälsovård bedöms den normala kroppen respektive den normala utvecklingen också med utgångspunkt i vad som är "vanligt" förekommande (jfr Hacking, 1990, s. 163ff).

I kultur- och samhällsvetenskaper ligger inte fokus på att bedöma vad som är en normal kropp eller en normal utveckling hos ett barn. Snarare används termerna för att beskriva sociala och kulturella normer hos olika grupper av människor samt vilka innebörder och konsekvenser dessa normer får/har. Med den utgångspunkten är intresset här riktat mot den betydelse fyraårskontrollerna tillsammans med andra faktorer har för att forma föräldrars idéer om vad som är en god utveckling hos deras barn. En central fråga rör också vilka konsekvenser fyraårskontrollerna får för diagnostiseringen av utvecklingsavvikelser och vårt sätt att förhålla oss till så kallat avvikande barn.

Vad gör man på barnavårdscentralen?

I Sverige besöker i stort sett alla barn regelbundet landets barnavårdscentraler (BVC) fram till sexårsåldern då skolhälsovården tar över ansvaret. Att gå till BVC med sitt barn är i 2000-talets Sverige en högst ordinär företeelse för föräldrar. Besökssiffrorna ligger nära hundra procent under barnets första år för att sedan sjunka något upp till sexårsåldern. Även för barnet är besöken på barnavårdscentralen och den vuxnes rätt att kontrollera och bedöma barnets förmågor en del av den normala barndomen. Så har det emellertid inte alltid varit. Barnavårdscentralerna blev en statlig angelägenhet 1937 då de ersatte de redan etablerade filantropiskt finansierade

Mjölkdropparna vilka sedan inledningen av 1900-talet främst gett ämningsstöd och råd och upplysning om spädbarnsvård till medellösa mödrar i huvudsakligen storstäderna. Införandet av barnavårdscentralerna innebar ett samhälleligt övertagande av ansvaret över alla nationens barn och en betydligt bredare och mer omfattande verksamhet. De nyinrättade barnavårdscentralerna vände sig till alla barn oavsett klass och bostadsort och efterhand integrerades även de äldre barnen över ett år i verksamheten.

På barnavårdscentralen mäts och vägs barnen, de vaccineras och undersöks av sjuksköterskor och läkare som, förutom att kontrollera rent kroppsliga funktioner som hjärt- och höftfel, också övervakar att barnet på ett mentalt plan utvecklas på ett tillfredsställande sätt. De regelbundna kontrollerna av barnets utveckling sker vid de så kallade nyckelåldrarna som är två, sex, tio och arton månader samt tre, fyra och fem år. Syftet med kontrollerna är att upptäcka avvikelser i barnens utveckling så tidigt som möjligt. De avvikelser som sjuksköterskor och läkare söker efter vid dessa utvecklingskontroller för barn i åldrarna tre och äldre är cerebral pares (cp) lättare former av utvecklingsförseningar, fetma/övervikt och så kallade beteendestörningar som ADHD.

Basprogrammet inom barnhälsovården innehåller förutom utvecklingsbedömningarna sådant som hälsorådgivning, hembesök, föräldrautbildning och vaccinationer. Barnhälsovårdens målorientering har varierat genom åren. När barnhälsovården under slutet av 1930-talet ändrade inriktning från en verksamhet riktad mot de mindre bemedlade mödrarna och barnen till att inkludera alla barn och föräldrar oavsett samhällsklass och behov, var målet i första hand att minska dödlighet, sjuklighet och handikapp. Nu är målen för det första att med utgångspunkt i barnets rättigheter (barnkonventionen) stödja barnets utveckling; för det andra att stödja och råda föräldrar i deras föräldraskap; för det tredje att upptäcka och förebygga psykisk ohälsa hos barn; för det fjärde att uppmärksamma och förebygga risker för barn i närmiljö och samhälle; och för det femte att se till att alla förskolebarn har tillgång till barnhälsovård och aktivt erbjuds anslutning till barnhälsovårdens basprogram. Målen är enligt Socialstyrelsens allmänna råd för hälsoundersökningar inom barnhälsovården utformade för en "tänkt normalsituation" (Socialstyrelsen, 1991, s. 7). Med normalsituation menas att målen

ska vara giltiga för den stora majoriteten av svenska barn som har friska och kompetenta föräldrar och saknar kända hälsoproblem och växer och utvecklas på ett tillfredsställande sätt.

Fyraårskontrollen och dess historiska villkor

Fyraårskontrollen infördes 1968 och var den första av undersökningar av detta slag som riktades mot alla barn i den äldre förskoleåldern. Tidigare var det främst de mindre barnen upp till två år som var under "hälsouppsikt" (Socialstyrelsen, 1968). Avsikten med hälsokontrollen var att "dels få en uppfattning om de sjukdomar och handikappande tillstånd /.../ som förekommer i förskoleåldern och dels att erbjuda föräldrarna möjligheter att få bot och hjälp för de avvikelser som upptäcks" (Socialstyrelsen, 1968, s. 49). Vid de första fyraårskontrollerna ingick betydligt fler moment (bl.a. intervjuer med föräldrarna och en tandläkarkontroll) och undersökningen som helhet var mer omfattande än vad den är idag. Däremot tycks själva uppgifterna som barnet ska utföra, vara i stort sett desamma. Dagens undersökningar, som utförs av sjuk- och distriktssköterskor, inkluderar bland annat kontroll av fin- och grovmotorik, språkbedömning och hörsel- och synundersökning. Mer konkret får barnen visa att de till exempel kan räkna tre föremål, rita huvudfoting, benämna föreställande bilder som till exempel en vante, gå balansgång och eventuellt hoppa på ett ben. Barnen förväntas vid fyra år med andra ord behärska dessa färdigheter. I annat fall blir de föremål för vidare utredning. Enligt *Metodboken* för Stockholms läns landsting bör barnet, om hon eller han missar två eller flera uppgifter i hälsokontrollen, därutöver bedömas av läkare och psykolog. Åtgärderna varierar utifrån vilka uppgifter som ett barn inte klarar av. Ifall språkbedömningen indikerar en avvikelse från den förväntade normala språkutvecklingen, remitteras barnet till en logoped. Om barnet har svårt med motoriska färdigheter skickas barnet i stället till en barnneurolog.

Trots de stora samhällsförändringar som skett under 1900-talet och som på många sätt haft betydelse för barns livsvillkor, så är grunden för dagens utvecklingskontroller påfallande oförändrad jämfört med motsvarande texter från tidigt 1900-tal. Det finns till exempel uppenbara beröringspunkter i texter från 1910-talet då den franske psykologen Alfred Binet utvecklade scheman för att mäta

intelligensen hos barn. I den svenska översättningen från 1926 förordas detta slags scheman för att kunna särskilja särklassbarn från "normala" barn. I Binets schema bör till exempel en fyraåring kunna 1) ange sitt kön 2) benämna tre föremål 3) upprepa tre siffror samt 4) jämföra två linjer (Binet, 1926, s. 7).

En följd av den relativt stora kontinuiteten mellan nuvarande och äldre kriterier för bedömning av barns normala utveckling har delvis gett upphov till en rad förgivettaganden om möjligheterna att bedöma barns normala utveckling. Samtidigt har villkoren för utvecklingskontrollerna förändrats under årens lopp. Något som förenar dessa tester, mätningar och undersökningar från skilda tidsperioder är synen på testet i sig, det vill säga idén om att det är rimligt att mäta barns utveckling med hjälp av standardiserade mätmetoder. Själva testsituationen framstår som en outtalad överenskommelse mellan expertis och barn/föräldrar om att barnet i utförandet av vissa standardiserade uppgifter kan "avslöjas" som avvikande och därmed bli föremål för åtgärd eller alternativt kort och gott benämnas som normal i journalanteckningarna. Ett grundantagande för testerna är tron på att den enskilda individen som kommer till undersökningen har ett inre jag, ett slags kärna som kan avtäckas med hjälp av den standardiserade undersökningsproceduren, avslöjas och inordnas i färdiga kriterier för avvikelse och normalitet. Dessutom tycks den rådande normen för vad som är "rätt sorts utveckling" som alla barn mäts mot, i regel inte ifrågasättas utan tas för given. Ytterligare en grundläggande utgångspunkt för fyraårskontrollen tycks vara att det finns en mer eller mindre universell form av utveckling som barn genomgår.

En av uppgifterna som barnet ska göra vid fyraårskontrollen är, som nämnts, att rita en *gubbe* eller en så kallad huvudfoting. I *Metodboken* för beskrivs uppgiften att rita huvudfoting som följer:



Ritar huvudfoting (kognitiv funktion).

Barnet kan rita en figur bestående av ett huvud till vilket fogats två streck som ben eller armar. Om barnet vägrar rita människa är det godkänt om teckningen föreställer en fullt identifierbar teckning t ex ett hus eller en bil (*Metodboken*, kap 4.10.2)

Uppgiften att rita en identifierbar teckning tillhör de uppgifter i fyraårskontrollen som sjuksköterskorna lyfter fram som viktig och bra. Det är till och med så att teckningen många gånger sparas i journalen för att återlämnas till föräldrarna vid ett senare tillfälle. Däremot är det oklart i vilken utsträckning teckningen som sådan tolkas i samband med testet. Sjuksköterskorna tonar ner bildernas betydelse och beskriver istället uppgiften som ett slags konkret sysselsättning i själva testsituationen som i första hand syftar till att dokumentera i vad mån barnet förstår instruktioner och utifrån dem agerar på ett adekvat sätt. Enligt Socialstyrelsens anvisningar för utvecklingsbedömningar inom barnhälsovården är rita-gubbe-testet en bedömning av finmotorik, formuppfattning, öga-handsamordning, kroppsuppfattning och barnets självuppfattning (Socialstyrelsen, 2005). På så sätt används testet som en viktig del av underlaget till helhetsbedömningen av barnet (jfr Börjesson & Palmblad, 2003a, s. 190; Hörnfeldt, 2009, s. 178).

Eftersom det är oklart om testet förväntas berätta något om barnet eller enbart fungerar som en sysselsättning i testsituationen väcker det frågor om varför uppgiften, *rita gubbe*, vidhålls av barnhälsovården. Uppgiften kan ses som ett slags rest från 1920-talets nyvunna intresse för utvecklingspsykologi och dess tro på att genom enkla medel kunna uppskatta yngre barns kognitiva och intellektuella förmågor. Men faktum kvarstår att de behandlas som ett betydelsefullt material genom att alla Sveriges fyraåringar faktiskt får uppgiften att rita en föreställande teckning, som i de flesta fall sparas och arkiveras för eventuella framtida bruk. Tydligt förväntas barnets bild avslöja något om dess form-, kropps- och självuppfattning, som inte framkommer på annat sätt.

Utveckling i takt

I läroboken för barnhälsovård framhålls att de psykologiska teorier som legat till grund för barnhälsovårdens tänkande om barns utveckling och utformningen av fyraårskontrollen, är resultatet av en kombination av psykoanalytisk och utvecklingspsykologisk teoribildning (Hagelin, Magnusson & Sundelin, 2007, s. 157). Utvecklingspsykologin under 1900-talet kan dock knappast beskrivas som en homogen teoribildning utan bör snarare ses som en

mångfald av mer eller mindre skilda teorier. Det som kan sägas förena flera av teorierna inom 1900-talets västerländska barnpsykologi är det grundläggande antagandet om barns utveckling som stadiiebaserad. Det är ett antagande som utgår från att barns utveckling görs begriplig genom att man har ställt upp utvecklingsfaser i en viss ordningsföljd, som alla barn förväntas genomgå mer eller mindre snabbt och mer eller mindre framgångsrikt. Den danske utvecklingspsykologen, Dion Sommer (1997, s. 33), menar att stadietänkandets dominanta ställning har varit och kanske fortfarande är så stark att det till och med skulle kunna sägas definiera hela barnpsykologin.

I utformningen och bedömningen av utvecklingskontroller-na utgör idén om universella utvecklingsstadier eller så kallade utvecklingspsykologiska milstolpar hos barn en självklar utgångspunkt. Inte minst talar idén om nyckelåldrar om en universalitet. De utvecklingspsykologiska teorier som varit betydande i utformningen av utvecklingskontrollerna bygger bland annat på pionjären i utvecklingspediatrik Arnold Gesell och hans systematiska observationer av barnets psykomotoriska utveckling under 1920- och 30-talen; Jean Piagets teorier om barns kognitiva utveckling som följande en naturlig utvecklingsslag; och Erik H. Erikssons teori om barns psykosociala utveckling. Gesell utvecklade så småningom ett utvecklingsschema som fortfarande i dag har stor betydelse för vår förståelse varför barn utvecklas eller inte och närmare bestämt förståelsen av när och i vilken ordning olika förmågor hos barn utvecklas (Hagelin, Magnusson & Sundelin, 2007, s. 153ff).

Gesells insamlade data, via observationer och fotografier, ledde till ett slags karta över typiska beteenden hos barn. Fotografierna förvandlades så småningom av Gesell till streckteckningar på vilka barns uttryck, kroppsliga hållningar samt beteendemönster till slut kunde fångas.

De så kallade nyckelåldrarna som barnhälsovården idag bygger sitt basprogram på, påminner i allt väsentligt om Gesells syn på vissa perioder i barnets utveckling som mer lämpliga att undersöka än andra (Gesell & Amatruda, 1947, s. 84ff; Gesell & Frances, 1966, s. 337; Socialstyrelsen, 1968). I instruktionerna för barnhälsovårdens utvecklingsbedömningar påpekas vikten av att inte kalla till fyraårskontroll varken för tidigt eller för sent i relation till fyraårs-

dagen. Uppmaningen tyder rimligen på att det finns en tro på en generellt observerbar skillnad i utvecklingsnivån mellan en fyra-åring och en fyra-och-halvtåring.



1. Builds tower of ten



3. Matches three color forms



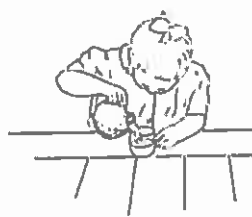
8. Feeds self with little spilling



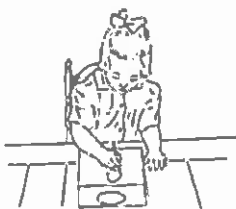
2. Isolates bridge



4. Adapts immediately to board several



10. Pours from pitcher



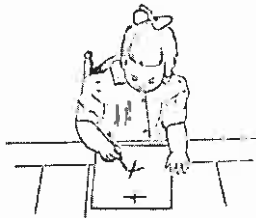
5. Copies circle



7. Stands on one foot momentarily



11. Pulls on shoes



4. Traces cross



8. Pedals tricycle



12. Unbuttons accessible buttons

Arnold Gesells schema över typiskt beteende hos ett treårigt barn.
Ur Developmental Diagnosis. Normal and Abnormal Child Development
(1947).

Under senare tid har det riktats kritik mot teorier som utgår från att barns utveckling sker enligt förutbestämda stadier som är giltiga för alla barn. Kritiken har bland annat handlat om att stadierna i sig inte kan ses som verkliga utan snarare är abstrakta forskarkonstruktioner, som handlar om ett statistiskt mått på det genomsnittliga barnets utveckling, som i sin tur underlättar bedömningssituationer såsom vid fyraårskontroller. Stadieteoritänkandet har på så sätt, i likhet med normalitetsbegreppet, en dubbel funktion i att dels fungera som ett mått på det genomsnittliga, dels att utgöra ett slags ideal. Teorierna om utvecklingsstadier leder lätt till att teorin i sig verkar styrande och i en förlängning sätter målen för barns utveckling. På så vis kan man säga att stadieteoritänkandet, under skydd av sin vetenskapliga legitimitet, i själva verket genererar normativa krav om en viss sorts uppfostran (Sommer, 1997, s. 33). Utifrån detta resonemang skulle barnhälsovårdens utvecklingsundersökningar kunna betraktas som en kontroll av hur pass duktiga föräldrarna varit på att stimulera barnet till att uppnå de förutbestämda utvecklingssteg som krävs för en viss ålderskategori. Denna tes tycks kunna bekräftas av hur barn som kommer till barnavårdscentralen uppfattas av personalen. Sjuksköterskor som jag talat med säger sig ibland träffa fyraåringar som aldrig tidigare hållit i en krita eller penna och därför inte haft tillfälle att "träna" på de moment som ingår i fyraårskontrollen. Här påpekas en brist, som indirekt riktas mot barnens yttre omständigheter och som leder till att genomförandet av fyraårskontrollen försvåras samt att barnet noteras som avvikande i journalen.

Fler kontroller för barnets bästa?

Om man jämför tiden för utvecklingskontrollernas genombrott inom barnhälsovården under slutet av 1960-talet fram till idag kan man konstatera att antalet kontroller har ökat. Renodlade utvecklingskontroller görs idag vid cirka sju tillfällen under barnets sex första levnadsår. Trots det framgår det, bland annat av barnhälsovårdens interna dokument, att den medicinska tilltron till undersökningarna och dess effekter inte är den högsta. Tvärtom påpekas att undersökningarna av förskolebarnen mellan två och sex år sällan leder till några nya avslöjanden av avvikelser beträffande barnens utveckling som inte redan varit kända (MFR 1999). Trots den ifrå-

gasatta tilltron till kontrollernas effektivitet har de ökat i omfång. (Hörnfeldt, 2009, s. 68).

Det ökande antalet utvecklingsbedömningar inom barnhälsovården kan förstås som en del av ett mer allmänt tilltagande intresse för barns utveckling (Sommer, 2005). Uttrycket "barnets bästa", som idag förekommer i de flesta dokument som rör barn, syftar i regel på hur samhället och familjen på bästa sätt kan gynna barns utveckling. Denna ambition återkommer i form av olika pedagogiska modeller och program inom förskola och skola. FN:s konvention om barns rättigheter som Sverige skrev under 1989 har som ett av sina huvudsakliga budskap att alla barn ska ha rätt att leva och *utvecklas*. I barnkonventionens artikel 18 står att:

Konventionsstaterna skall göra sitt bästa för att säkerställa erkännandet av principen att båda föräldrarna har gemensamt ansvar för barnets uppfostran och utveckling. Föräldrar eller, i förekommande fall, vårdnadshavare har huvudansvaret för barnets uppfostran och utveckling. Barnets bästa skall för dem komma i främsta rummet. (www.rb.se/vartarbete/barnkonventionen)

Vad som mera exakt avses med utveckling där barnets bästa står i förgrunden, framgår inte i konventionen. Att barn ska utvecklas framstår i konventionen som ett förgivettagande. Utveckling, uppfostran och barn hör ihop och utgör ett mer eller mindre uttalat fundament för talet om barndom och barnets bästa.

I barnpsykologin associeras utveckling med det förväntat positiva, såsom barns utveckling mot bättre och högre former av tänkande och bättre social anpassning. Men barnens utveckling förväntas inte äga rum av sig självt, utan hjälp och stöd. I diskussioner om barns utveckling är *stimulans* ett av nyckelbegreppen. En tydlig ambition hos barnavårdscentralerna är att få föräldrarna att intressera sig för barnets utveckling. Föräldrarna förväntas kunna ge sitt barn stimulans, varför bedömningar av barns försenade utveckling, i linje med samma logik ofta förklaras med att de inte fått rätt sorts eller tillräckligt med stimulans hemifrån (Hörnfeldt, 2009, s. 248). Ingen ifrågasätter barns behov av stimulans för att utvecklas. Men i debatten framförs olika förhållningssätt ifråga om ansvarsfördelningen. Det är inte bara föräldrarna som ska fostras till att bli mer

intresserade av barnets utveckling, även barnen själva förväntas idag bli alltmer medvetna om sin utvecklingsprocess och själva allt tidigare ta ansvar för sin egen utveckling (jfr Fendler, 2001). I skolan upprättas så kallade portfolios i vilka barnet självt ska följa och ta ansvar för sin egen utveckling och lärandeprocess. I samma anda kan fyraårskontrollen ses som ytterligare ett instrument som syftar till att medvetandegöra individen om sin egen utvecklingsprocess.

Det ökande antalet utvecklingskontroller på barnavårdscentralen under senare år kan dessutom sättas i samband med hur neuropsykiatrik har flyttat fram sina positioner inom det socialpolitiska fältet och de nya diagnoser och kategorier som detta fört med sig (Hallerstedt, 2006). Utvecklingen har också medfört en nyorientering beträffande barns psykiska ohälsa. Om barns psykiska ohälsa tidigare främst sågs vara orsakad av en skadlig relation mellan mor och barn, eller av skador från den omgivande miljön, förstås beteendestörningar och psykisk ohälsa idag framför allt vara orsakade av skador på hjärnan.

Vi lever idag i en tid då individualistiska och biomedicinska förklaringsmodeller ges företräde framför kollektiva, sociala och psykologiska lösningar (Johannisson, 2006; Hallerstedt, 2006). Istället för normalisering och integrering av avvikarna, förespråkas särskilda lösningar där den enskilda individen i högre grad än tidigare görs ansvarig för sina symtom och sin avvikelse. Mot den bakgrunden är det inte särskilt förvånande att inskrivningen av barn med diagnoser i särskola och specialklasser har ökat (Börjesson & Palmblad, 2003b; Tideman, 2000). Parallellt med att den enskilde individen uppmanas ta ett allt större ansvar för sin egen utveckling har sedan början av 1990-talet expertisens makt (läs den medicinska psykiatrik) paradoxalt nog också ökat (jfr t.ex. Börjesson & Palmblad, 2003b; Hallerstedt, 2006). Det tilltagande intresset för utvecklingskontroller och allehanda psykologiska tester i både barn- och skolhälsovård tenderar också att markera gränserna skarpare mellan vad som är avvikande och normalt ifråga om barns utveckling.

Fler diagnoser i förebyggande syfte

Låt oss återknyta till det idag aktuella syftet med fyraårskontrollen, att så tidigt som möjligt upptäcka avvikelser i barnets utveckling där några av de föreskrivna avvikelserna som eftersöks är cp,

mental retardation, störningar inom autismspektrat och ADHD. Diagnoserna för psykiska störningar har sedan den senaste amerikanska psykologiska manualen DSM-IV-TR kom 2000, ökat avsevärt. Idag finns det ungefär 400 diagnoser som betecknar olika slags mentala störningar vilket är en markant skillnad mot DSM II som kom 1968 då antalet diagnoser var betydligt färre (Brante, 2006, s. 73). Det finns idag med andra ord en ansevärd mängd möjliga diagnoser som gör avvikaren begriplig och tolkningsbar.

I ett svenskt sammanhang har framför allt diagnoserna ADHD och DAMP blivit allt mer vanliga som förklaringar till varför barn beter sig annorlunda i relation till andra barn. I dag beräknas mellan cirka tre och sex procent av alla barn ha ADHD, varav de flesta är pojkar. Men det sägs också finnas ett mörkertal, i första hand bland flickor, som ännu inte upptäckts.

Denna överrepresentation av pojkar med beteendestörningar bekräftas också av resultaten på fyraårskontrollen där pojkar i högre utsträckning "faller ut" vid kontrollen än flickor. Sjuksköterskor som arbetar med fyraårskontrollen har i min studie bekräftat uppfattningen om att pojkar generellt sett klarar sig sämre på tester som fyraårskontrollen (Hörnfeldt, 2009, s. 224ff). En följd är att vissa pojkar systematiskt kallas senare till fyraårskontrollen än vad instruktionerna påbjuder. Att pojkar beskrivs i probleminriktade termer är emellertid inget nytt. Pojkar har i stort sett alltid varit i majoritet när det handlar om avvikande beteende, allt ifrån sinnesslöhet och särskilda hjälpklasser på 1930-talet till dagens sortering av barn med behov av särskilt stöd och de så kallade bokstavsdiagnoserna (se t.ex. Areschoug, 2000, s. 109f; Axelsson, 2007, s. 141; Brante, 2006). I de statistiska sammanställningarna saknas emellertid exakta uppgifter om hur många fler pojkar än flickor det handlar om. En förklaring till att exempelvis kategorin utländsk bakgrund är synligare än könstillhörighet i statistiken kan, som psykologen Erica Burman (2005) påpekat, ha att göra med hur den västerländska utvecklingspsykologin i sin universalistiska förståelse av barn, länge osynliggjort relationen mellan barns utveckling och kön.

Som tidigare nämnts har begreppen och kategorierna med vilka barn särskiljs, sedan 1920-talet blivit fler. De har dessutom blivit mer tydligt förankrade i ett medicinskt tänkande som i sin tur blivit alltmer influerat av psykiatrins idévärld. En viktig skillnad i barn-

hälsovårdens arbete mellan 1920-talet och 1990- och 2000-talen, är som tidigare framhållits psykologins (och psykiatrins) genombrott. Syftet med verksamheten på barnavårdscentralerna under 1900-tallets första hälft, var framför allt att motverka fysisk ohälsa, vilket kan jämföras med dagens verksamhet: att spåra mentala avvikelser och förseningar och att förebygga (fysisk och) psykisk ohälsa. I takt med att barns fysiska förutsättningar allmänt sett har förbättrats, riktas intresset alltmer mot själens inre och de psykosociala frågorna.

Från iakttagelse till ideal

Sociologen Nikolas Rose (1995, s. 183f) har framhållit att införandet av psykologiska tester gjorde det möjligt att ordna och kategorisera variationen av barns mentala kapaciteter. Testerna fungerar som ett slags bestämningsverktyg, som gör annars osynliga skillnader mellan barn synliga och begripliga. Rose skriver vidare att man i och med testerna inte längre behövde studera barn under längre perioder för att kunna få syn på skillnaderna mellan dem. På så sätt kan man säga att testerna till skillnad från långvariga observationer (av t.ex. förskolepersonal) på ett rationellt och effektivt sätt fångar in enskilda barns kapaciteter och prestationer och förvandlar dem till text i form av siffror eller bokstäver. I och med detta förskjuts också fokus från det barnet gör till det barnet är. På så vis är det inte alltför långsökt att tänka sig att de resultat som barn presterar vid fyraårskontrollen förmodas säga något om hur barnet är snarare än vad hon/han gör. Rose framhåller att barnet, som en följd av de laboratoriestudier Arnold Gesell inlett i början av 1900-talet, förvandlades från natur till ett observerbart objekt. Detta objekt kom så småningom att bli föremål för en specifik vetenskaplig praktik förankrad i utvecklingspsykologin (jfr Rose, 1995, s. 186f). Rose (1998, s. 22) understryker emellertid att psykologin som vetenskap har fått oss att tänka på ett helt nytt sätt där vi förstår oss själva som i första hand psykologiska varelser med ett inre liv och ett sant jag som går att upptäcka. Det är, menar jag, denna förståelse av oss själva som delvis är förklaringen till att barnexperterna och föräldrarna tror på och accepterar fyraårskontrollens rita-gubbe-test som ett sätt att nå kunskap om barnets sanna natur. Barnhälsovårdens undersökningar av barns utveckling i relation till vissa bestämda, så

kallade, milstolpar eller nyckelåldrar kan förstås som en historiskt villkorad verksamhet. Ytterligare en förutsättning för praktiken kring fyraårskontrollen är utvecklingspsykologins antaganden om universella utvecklingsstadier och idén om testet som metod för att göra osynliga skillnader mellan barn läsbara och hanterbara för samhället.

Arnold Gesells tidiga undersökningar tillsammans med Jean Piagets tes om naturliga utvecklingsstadier kom så småningom att utgöra en normaliserande vision av barndom och barns utveckling. Denna vision kom att få betydelse för vad som i dagens utvecklingskontroller är möjligt att upptäcka hos barn. Därutöver har utvecklingspsykologiska antaganden kommit att fungera som ideal och måttstockar för uppfostransideologier, eller med andra ord att god fostran ska ta hänsyn till barnets utvecklingsstadier. I den meningen skulle man säga att fyraårskontrollen struktureras av de på förhand givna ramarna för vad som anses vara värt att lägga märke till hos barn. De förmågor och kunskaper som fyraåringar har, men som ligger utanför testernas förståelsehorisont, blir på så sätt både omöjliga att få syn på och ointressanta för den vetenskapliga blicken. På så vis fungerar fyraårskontrollen mer som en normaliserande än kontrollerande institution. Ur den synpunkten bidrar fyraårskontrollen till att forma dagens föreställningar om vad som ger barn bästa möjliga förutsättningar till en i samhälleligt och kulturellt hänseende rätt sorts utveckling.

Normalisering som mål

Enligt läroboken i barnhälsovård har de "psykomotoriska undersökningsprogrammen för nyckelåldrarna" valts ut med avseende på att 80 procent av alla barn i en så kallad normalpopulation ska klara de olika momenten i undersökningen (Hagelin, Magnusson & Sundelin, 2007, s. 144). Varje moment i kontrollen har dessutom en förväntad avvikelsevenivå. Programmens kvantitativa ramar tyder på att utgångspunkten för det normala är det statistiskt mest sannolika, d.v.s. att man utgår från ett slags medelvärde eller det vanliga, genomsnittliga i fråga om vad man kan förvänta sig av en population barn. En innebörd är att en femtedel av barnen förväntas avvika från det vanliga och genomsnittliga. Denna femtedel borde emellertid, i enlighet med normalfördelningens logik, vara fördelad i två jämn-

stora grupper, där ena gruppen placerar sig över genomsnittet och den andra gruppen under (jfr Axelsson, 2007, s. 54). Möjligheten att bli bedömd som normal avgränsas till vad som är genomsnittligt, medan det ickenormala saknar begränsningar. Målet är att alla barn ska ligga så nära det statistiskt genomsnittliga som möjligt, vilket i praktiken innebär att de åtgärder som föreslås i samband med upptäckta avvikelser fungerar normaliserande.

Undersökningarna kan också betraktas ur ett annat perspektiv som inte fokuserar på barnens normala utveckling, utan på den femtedel av barnen som avviker. Hur förklaras avvikelserna, och vad gör samhället åt dem? Här kan två linjer urskiljas. Den första, som jag väljer att kalla normaliseringslinjen, innebär att de barn som inte faller innanför normalitetens ramar, anses behöva samhällets stöd och åtgärder för att helt enkelt bli normala eller kunna leva ett så normalt liv som möjligt. Åtgärderna ifråga riktar sig både till individen och till hennes miljö (jfr Tideman, 2000, s. 55). Sammantagna speglar åtgärderna en vilja att normalisera barnet. Denna linje kan barnhälsovården och efterkrigstidens välfärdsamhälle sägas stå för. Den andra linjen handlar om individualisering och innebär ett accepterande av det avvikande eller annorlunda och syftar snarast till att normalisera avvikelserna. Detta förhållningssätt är ofta förbundet med att avvikelserna uppfattas ha biologiska grunder. Avvikelserna har ur den synpunkten i första hand med individen själv att göra. Som en konsekvens inriktas åtgärderna från samhällets sida mot att avvikelserna av detta slag ska kunna tolereras och mot att villkoren för ett gott liv, trots avvikelserna, ska vara så gynnsamma som möjligt. Många menar att denna linje i allt högre utsträckning vinner mark även i Sverige (se t.ex. Brante, 2006; Tideman, 2000, s. 235; Kärve, 2000, 2006). Inte minst är den ökade medicinska diagnostiseringen av barn ett tecken på detta förhållningssätt. I kölvattnet av samma trend träder en annan syn på barns skillnader fram, nämligen att dessa (till viss del) beror på varje barns särdrag och hennes biologiska förutsättningar.

Som jag inledningsvis nämnt har fyraårskontrollen under senare årtionden blivit ifrågasatt som en följd av dess begränsade resultat och att felbedömningen av barn är relativt stor. Detta beror, menar man, på att utvecklingsbedömningen som sådan endast ger en tillfällig uppfattning av en pågående utvecklingsprocess som är beroende

av både biologiska och sociala omständigheter (MFR 1999:21). Ytterligare en kritik som riktats mot fyraårskontrollen är ifrågasättandet av huruvida barn som identifieras som avvikande i någon mening, verkligen blir hjälpta av det eller ej. Detta var också något som vissa psykologer förde fram som en risk redan vid införandet av kontrollen i slutet av 1960-talet (Kalmér, 1974).

Själva identifieringen av det avvikande skulle således kunna få oavsedda effekter och eventuellt kunna förstärka det avvikande hos barnet. Risken är att barnet som en följd av medicinens och psykologins auktoritetsställning, förpassas till en benämnd och kulturellt igenkännbar position som kontrollbarn, riskbarn eller avvikande. På så sätt blir barnet inte bara begripligt för den medicinska blicken utan också för sig självt: hon blir en begriplig individ och får en identitet som avvikare. Barnet görs med andra ord medvetet om den beskrivning eller diagnos som tilldelas henne och kommer med stor sannolikhet att handla utifrån dessa ramar (jfr Hacking, 1995, 2004/2000).

Vilka benämningar och diagnoser som aktualiseras är situationellt avhängiga. Kategorin ADHD, för att ta ett exempel, fyller på så sätt endast en funktion i det sammanhang där den är begriplig och meningsbärande. Att bli kategoriserad som ett barn med ADHD eller att bli tilltalad som avvikande, riskbarn eller kontrollbarn, får effekter för hur ett barn själv uppfattar sin identitet. Det är oundvikligt att barn som bedömts vara i behov av särskilt stöd och som kanske fått en diagnos lär sig att tänka och tala om sig själva på ett nytt sätt (jfr Foucault 2001:56). Frågan har delvis fått en förstärkt aktualitet under slutet av 1900-talet som en följd av att allt flera barn har tilldelats diagnoser och av att insatser riktade mot barns särskilda behov har fått ökad ekonomisk prioritet i samhällsekonomin. Det finns därför anledning att på ett grundläggande plan överväga vilka effekter fyraårskontrollerna tillsammans med andra faktorer har för att forma föräldrars idéer om vad som är en god utveckling hos deras barn. En central fråga rör också vilka konsekvenser fyraårskontrollerna får för diagnosticeringen av utvecklingsavvikelser och vårt sätt att förhålla oss till avvikelser i allmänhet.

REFERENSER

Areschoug, Judith (2000) *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954*. (Diss.) Linköping: Linköping Studies in Arts and Science. 220.

Axelsson, Thom (2007) *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. (Diss.) Linköping: Linköping Studies in Art and science. 379.

Binet, Alfred. & Simon, The 1926 (1911). Metod för mätning av intelligensens utveckling hos barn. I: Tamm, Alfhild & Alice Hellström (red.). *Två schemata för mätning av intelligensen hos barn*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Brante, Thomas (2006) Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. I: Gunilla Hallerstedt (red.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.

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

Burman, Erica (2005) Gender, Childhood and Development: New Political Subjectivities under Neoliberalism? I: *Kvinder, Kon & Forskning*. Nr 3. s. 6–18.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003a) *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2003b.) *Problembarnens århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.

Fendler, Lynn (2001) Educating flexible souls. I: Hultqvist Kenneth & Gunilla Dahlberg (red.) *Governing the child in the new millennium*. New York: Routledge

Foucault, Michel 2001 (1974) Övervakning och straff. *Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.

Gessel, Arnold & Amatruda, Catherine S. (1947) *Developmental diagnosis. Normal and Abnormal Child Development*. London/New York: Paul B. Hoeber Inc.

Gessel, Arnold & Frances (1966) *Barnens värld och vår : en vägledning vid uppfostran i hem och lekskolor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hacking, Ian (1990) *The taming of chance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hacking, Ian (1995) *Rewriting the soul. Multiple personality and the sciences of memory*. New Jersey: Princeton University Press.

Hacking, Ian (2004/2000) *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Hagelin, Elisabeth, Magnusson, Margaretha & Sundelin, Claes (2007) *Barnhälsovård*. Stockholm: Liber förlag.

Hallerstedt, Gunilla (red.) (2006) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.

Hörnfeldt, Helena (2002) *Konstruktionen av det normala barnet. En intervjustudie med BVC-sjuksköterskor och föräldrar i södra Stockholm*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Hörnfeldt, Helena (2009) *Prima barn, helt u.a. Normalisering och utvecklingstänkande i svensk barnhälsovård 1923–2007*. Stockholm/Göteborg: Makadam.

Johannisson, Karin (2006) Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I: Gunilla Hallerstedt (red.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.

Kalmér, Monica (1974.) *Mål och medel i den allmänna hälsokontrollen av 4-åringar. En analys av den psykologiska delen enligt socialstyrelsens förslag*. Psykologexamensuppsats. Stockholms universitet: Psykologiska institutionen.

Kärve, Eva (2000) *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Kärve, Eva (2006) Dem mänskliga mångfalden – diagnosen som urvalsinstrument. I: Gunilla Hallerstedt (red.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.

MFR (Medicinska forskningsrådet) (1999) *Barnhälsovårdens betydelse för barns hälsa – en analys av möjligheter och begränsningar i ett framtidsperspektiv*. A state of the Art Document. Stockholm: Medicinska forskningsrådets informationsenhet.

Rose, Nikolas (1995) *Psykologens blick*. I: Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (red.), *Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.

Rose, Nikolas (1998) *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge university press.

Socialstyrelsen (1968) *Hälsokontroll av 4-åringar*. Stockholm: Nordiska bokhandeln.

Socialstyrelsen (1991) *Hälsoundersökningar inom barnhälsovården*. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1991L. Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2005) *Anvisningar och kommentarer till barnhälsovårdsjournal 2000–01*. Kommentus blanketter.

Sommer, Dion (1997) *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa Förlag AB.

Sommer, Dion (2005) *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.

Tideman, Magnus (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. (Diss.) Lund: Studentlitteratur.

INTERNETREFERENSER

Barnkonventionen:

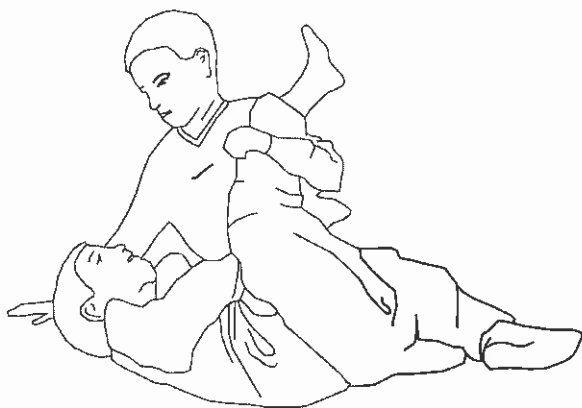
www.rb.se/vartarbete/barnkonventionen/Pages/langversion.aspx#3, senast besökt 20090721

Metodboken:

http://www.webbhotell.sll.se/Global/Bhv/Dokument/Metodbok/BHV_SLL_04-10-02.pdf, senast besökt 20111214

Lek, kropp och etik

Bodil Halvars-Franzén



Att följa två barngrupper i 6–7 års-åldern under 1½ år, att verkligen försöka *följa* dem, innebär att sitta alldeles stilla och lyssna, att vänta tillsammans, men också att gå in och ut, hänga med i full fart över stock och sten, krypa i trånga utrymmen. Följer man barnen under en längre tid blir det påtagligt att det pågår en ständig rörelse där barnen är, till och med vid de aktiviteter som vid första anblicken förefaller stillsamma.¹⁾ När man som jag försökt att följa det som händer utifrån en etisk utgångspunkt är den kroppsliga aspekten därför alltid närvarande. Det står klart att även de fysiska lekarna omfattar möten och förhandlingar där etiska frågor synliggörs och behandlas. De förhandlas således inte bara verbalt utan också kroppsligt, i såväl dans- som brottningslekar.

I min etnografiska studie har jag utforskat hur barn skapar och förkroppsligar etik samt undersökt möjlighetsvillkoren för förskolan/skolan som etiska rum.²⁾ Med fokus på barnens möten i lek och deras möten med naturen har jag utifrån Emmanuel Levinas alteritetsetik,³⁾ där det etiska mötet med den Andre och dennes annanhet möjliggör tillblivandet, närmat mig värdegrundsfrågor i förskolans/skolans vardag. Frågor kring våld/icke-våld, kring mötet mellan människa-natur, kring kroppens gränser samt förskolan/skolan som ett potentiellt etiskt rum har utforskats.

Enligt Levinas är etiken den första filosofin. Det innebär att etiken är allra först, till och med innan vardandet. Människan blir till och etiken uppstår i mötet med den andre, den Absolute Andre. Just detta att möta det som är något absolut annat hos en annan, annanheten, det som inte är detsamma som jag, gör att mötet blir omvälvande men inte alltid harmoniskt eller behagligt. Ett etiskt möte kan vara störande och omstörtande. Det förutsätter också en omvärld där vi möter andra, i vårt etiska tillblivande är vi således helt beroende av andra människor.⁴⁾

Med tankarna om den etiska tillblivelsen i mötet med den Andre som utgångspunkt har mina forskningsfrågor fokuserat barnens möten: Hur ser barnens möten ut? Vilka möjligheter finns för dessa möten att äga rum? Hur går barnens möten och förhandlingar kring etiska värden till?

Vad som gäller

Frågorna kring barnens möten och hur de gavs rum i en institutionell verksamhet ur ett relationsetiskt perspektiv utmejslades under hela forskningsprocessen. Den oro jag hade i början kring huruvida filosofiska frågor kring det etiska tillblivandet gick att synliggöra och fånga in i förskoleklassernas vardagsmyller förbyttes snart till en fråga kring avgränsning och ifall det som skedde hamnade inom eller utanför mina problemområden. Etiska värden var ständigt närvarande i verksamheterna och dessutom på flera plan parallellt, inte minst som fysiska möten och förhandlingar. Genom att tätt följa barngrupperna i deras vardag och med hjälp av filmkameran fånga delar av skeendet kunde jag senare återvända till situationerna och analysera de filmade sekvenserna på flera nivåer. En av de aspekter som jag särskilt studerade var hur barn förkroppsligade etik, hur de utforskade och förhandlade "vad som gäller" med sina kroppar. För att synliggöra hur barnen rörde sig mellan verbala och icke-verbala förhandlingar, valde jag att närmare följa deras lekar, djur-, brottnings- och pinnlekar, samt synkroniserade rörelser, över tid.

Brottnings-/wrestlingslek

Brottningslekarna pågick lite i periferin och det var stundtals lite oklart vad som gällde under dessa stunder. Frågor kring brottnings- och wrestling hopade sig. I följande sekvens har samlingen just

börjat, barnen sitter i ring, de småpratar medan de äter frukt och pedagogen Mattias lyfter i hela gruppen fram en diskussion kring wrestling och vadslagning som pågår mellan några av barnen.

Mattias inleder: "Wrestling, om man tittar på wrestling... Hur många av er tittar på wrestling på TV?... kan räcka upp handen". Nio barn [av sexton närvarande] räcker upp handen. "Vad är... När det är wrestling är det ju lite speciellt, de brottas ju ungefär. Men, vad är skillnaden på wrestling och brottning? Den som vet vad som är skillnad på brottning och wrestling kan räcka upp en hand", säger Mattias och ger ordet till Andreas: "Andreas, vet du?". "Man får inte slåss", svarar Andreas. "Var får man inte slåss nånstans - på brottning eller på wrestling?", undrar Mattias. "[ohörbart] på wrestling", säger Andreas. "Får man inte slåss där? Man får inte göra så här?" frågar Mattias. "Nej, inte i magen", svarar Andreas. "Nej, men det får man ju inte göra på brottning heller. Vad är det för skillnad? Vad är det för fler skillnader på brottning och wrestling?", frågar Mattias vidare. "Att man slåss när det är brottning, man boxas och så där...", säger Molly. "Boxas gör man när man boxar, men inte när man brottas. Då får man bara ha händerna. Då får man försöka få ner varandra", säger Mattias och visar med händerna hur man får ner varandra: "Åhhh, vad svårt! Mahmud kanske kan?" "På wrestling då får man trampa och det får inte man på brottning" förklarar Mahmud. Jonas bryter in utan att ha fått ordet: "Man får inte dra i håret." Mattias pekar mot Jonas och avbryter honom: "Abbbdubbadda" och ger tillbaka ordet till Mahmud som fångar upp det Jonas just sagt, men påstår motsatsen: "Man får också dra i håret." "Man får dra i håret, man får trampas. Vad tycker du är skillnaden?" Mattias riktar frågan till Sergej. "Man får bäras", svarar Sergej. "Man får bära", korrigerar Mattias. Nu bryter Mahmud in utan att ha fått ordet: "Och man får..." Mattias avbryter honom: "Abbbdubbla..." och vänder sig mot Sergej igen. "Man får...", säger Sergej tvekande. "Vi frågar Leyla", säger Mattias. "... kastas", fortsätter Sergej. "Man får kastas - det har vi sagt. Leyla!" säger Mattias. "Man får inte hoppa", säger Leyla.

Mattias räcker upp sin hand i luften och viftar med den: "Nej. Får jag berätta vad jag tycker är skillnaden på wrestling och brottning? Jag tycker att skillnaden är att när man brottas så brottas man på riktigt." Mattias visar först med sina pekfinger på golvet, sen reser han sig och lyfter upp Sergej, som sitter närmast. De står mittemot varandra. De skakar hand med varandra. "Då kommer två stycken

personer så här. Om vi leker att du är brottningsperson ett, så är jag brottningsperson två och sen tackar vi så här: – Tack för den här matchen! eller man säger så här – Välkommen till matchen! Så. Sen säger brottndomaren så här: Blås! Då ska vi börja brottas så här." Mattias och Sergej brottas lätt. Mattias fortsätter: "Och ingen vet ju, ingen vet ju vem som vinner. Och då kanske, Ajjj Poowww!" Mattias tar ett tag runt Sergej och lägger sig på golvet med Sergej ovanpå: "Där vann till exempel Sergej." Mattias och Sergej reser sig upp från golvet. "Men när det är wrestling, då kommer man överens om innan vem som ska vinna, så om vi ska ha wrestling här: – Hej!" Mattias och Sergej skakar hand. "Då kommer man överens innan vem som ska vinna. Och sen när man brottas då låtsas man att man slår varandra", slår Mattias fast. "Man, man bara...", börjar Sergej. "Om jag kan rycka dig till exempel i håret så gör jag så här och då skriker du", säger Mattias. Mattias rycker lite lätt i Sergejs hår. "Ja, men dom får inte på riktig brottnings, dom gör bara så", säger Sergej och slår mycket lätt mot Mattias kind. "Nej, det är som teater, så man bestämmer innan vem som ska vinna när man kör wrestling. Sen är det som på film", säger Mattias. "Det har hänt på riktigt att många går till sjukhuset", fyller Mahmud i. "Ja, man kanske har blivit sjuk med flit... Men wrestling, då är det mer teater. Så om du slår till mig så här bara, lite löst, så ramlar jag så här", Mattias tar Sergejs hand och slår mot sin egen panna, sen ramlar han raklång i golvet med en smäll: "SCHHHHAUVUNG!" Barnen skrattar. "Så överdrivet är det på wrestling. Man låtsas att man slåss på wrestling", säger Mattias.

Mattias sätter ner Sergej och sätter sig sedan själv bredvid och fortsätter: "Så är det faktiskt. På riktigt. Tror jag. Det tror jag är skillnaden." "På låtsas slåss man", replikerar Mahmud. "På låtsas slåss man", ekar Mattias: "På skolan får man ju dock inte ha wrestling. För man får inte...", Mattias markerar med handen i luften. "Sparkas", säger Johanna. "Nej, och man får inte...", Mattias boxar med handen i luften. "Slåss", fyller Johanna i. "Om man inte kommer överens om innan att man bara låtsas. Nu ska vi ha upprop!" Mattias fortsätter med ett upprop kombinerat med frågan: "Vad är du rädd för?" som han ställer till varje barn i samlingsringen (ur förstudien, N-skolan, 050113).

Rester av samlingens diskussion kan spåras när några pojkar senare under dagen leker en brottningslek i det stora rummet. Sergej och Mustafa avslutar precis en längre brottningsrond. Leken börjar

om på nytt, nu med tillägget att *förloraren* går vidare och möter Andreas. Brottningsrondens utgång är uppgjord från början, vilket Sergej inte förstår förrän han vunnit över Andreas:

Andreas sitter vid éna väggen och bygger med lego. Mustafa lägger sig på rygg i utgångsläge och ropar: "Döda mig! Ta mig så! Ta mig så! Nej, öhmm! Man får inte..." Sergej tar upp 'stolen' [en liten legoplatta] och börjar slå lite försiktigt på Mustafas lår och knän: "Jo, man får ta 'stolar'!" "Man får inte göra så! Ärligt! Ärligt! Man får inte!", ropar Mustafa och försvarar sig, parerar med fötterna. Sergej slänger iväg 'stolen'. Mustafa ger upp, ligger på rygg med armarna ut: "Jag är död! Jag är död... för du ska inte göra mer!" Sergej lägger sig ner på magen, med sitt huvud mot Mustafas mage: "One, two, three!" Sergej hoppar upp, sträcker upp armarna, ropar "Ding, ding, ding!" och går sedan runt i små cirklar.

Mustafa rullar över, sätter sig upp, går fram till Andreas och sätter sig på en stol bredvid honom. "Jag har inte några liv", säger Mustafa. "Mustafa, du möter mig, visst...", frågar Andreas. Sergej cirklar runt i rummet, han ropar ut: "Vinnaren möter..." Andreas frågar: "Man får inte 'strikas' med hårda saker, får man köra med 'stolar'?" "Ja!" svarar Sergej och går och sätter sig bredvid de andra. "Ja du får också" fyller Mustafa i. "Varför hade inte han?" undrar Andreas. "Men här är 'stol'. Kolla, det här är 'stol'", Sergej håller upp och visar legoplattan. "Nej!", säger Andreas. "Jo. Nu kör vi! Kom, kom", säger Sergej: "Alltså, vi skojar, det här är 'stol'". Men Andreas står på sig: "Nej, det är det inte." "Men vi skojar det är", säger Sergej. "På låtsas. Kom!", säger Andreas. Andreas och Mustafa reser sig och går till rummets mitt.

Sergej vänder sig om och sätter sig tillrätta på en bakåtvänd stol: "Jag är domaren! Ding-ding-ding!" Han släpper legoplattan i golvet. Andreas och Mustafa börjar brottas intensivt. Med livtag svingar de varandra i något som liknar traditionell brottning. "Du är större än mig, det är därför jag...", börjar Mustafa. Sergej går fram till brottarna med händerna i byxfickorna. Han böjer sig fram och slår i golvet när han räknar: "One, two..." Brottningen fortsätter... Sergej cirklar runt. "Nu", säger Mustafa. Sergej skiljer de brottande åt. De reser sig upp, en diskussion kring vad som gäller uppstår. "Jag, jag kommer... ni får inte... inte göra så", säger Sergej och går tillbaka till sin domarstol. "Jo, man får visst. Man får gör så. Man får sparkas!", säger Mustafa. "Man får inte sparkas så, som [ett namn - ohörbart]" säger Andreas och pekar mot sin panna. "Okej", säger Mus-

tafa: "Du ger mig din hand. Jag tar dig till 'nätet'. Okej. På riktigt. Dit och sen kom tillbaks". Andreas stönar. "Kom hit då", Mustafa tar Andreas hand och snurrar iväg honom i riktning mot en soffa [vilken i leken fungerar som nät]. När Andreas kommer tillbaka börjar kampen igen, nu i en annan form, mer likt karate, med höga sparkar och snabba förflyttningar. Plötsligt närmar sig Sergej: "Nu kom en kompis. Du-du-du-du-du!". "Nej – ingen kompis!" säger Mustafa och knuffar Sergej hårt. Sergej ramlar till golvet med en smäll. Andreas skrattar: "He-he-he-he-he". "Hö-hö-hö-hö-hö" ekar Sergej och drar sig tillbaka till domarstolen igen.

Kampen mellan Mustafa och Andreas ökar i tempo, karateslag markeras och sparkar mätas. Mustafa och Andreas rör sig snabbt och synkroniserat, ingen gör illa den andre på riktigt. Andreas tränger bort Mustafa mot soffan. "Allah", kvider Mustafa. Det hela övergår i brottning. Sergej närmar sig över golvet, han räknar ner "One, two...". En ny rond börjar (ur förstudien, N-skolan, 050113).

Båda sekvenserna visar på hur kontextbundna förhandlingar kring etiska frågor är och samtidigt hur komplext det kan vara att kommunicera "vad som gäller" i sammanhang som ständigt skiftar. Under samlingen fångar Mattias upp ämnet brottning kontra wrestling i en förhandling på två parallella nivåer: en verbal och en kroppslig. Mattias lyfter flera frågor: Vad är brottning? Vad är wrestling? Hur många har sett wrestling på TV? Vad är skillnaden mellan brottning och wrestling? När är det på riktigt och när är det på låtsas? Vad gäller på skolan? Vad gäller "om man är överens"? Mattias försöker även konkretisera skillnaderna mellan brottning/wrestling med hjälp av Sergej. I slutet av samlingssekvensen sammanfattas vad som gäller på skolan: man får inte "ha wrestling", man får inte sparkas eller slåss – om man inte innan har kommit överens om att "man bara låtsas". Denna dubbelbottnade sammanfattning kan tyckas förvirrande: man får inte slåss eller sparkas, undantaget om man kommer överens om att det bara är på låtsas. Men det intressanta är att det är just inom denna gråzon som pojkar sedan fortsätter sin brottnings-/wrestlingslek. Den fysiska förhandlingen synes leva sitt eget liv, men stramas upp med en verbal förhandling kring vad som gäller när ett behov uppstår. Det som tagits upp under samlingen aktualiseras och formuleras verbalt och den fysiska förhandlingen kan sedan fortsätta.

Vad en kropp kan

Redan i mitten av 1600-talet formulerade Spinoza "vi vet ännu inte vad en kropp kan". Idag, nästan 400 år senare, är frågan fortfarande lika aktuell och Spinozas koppling mellan etik och kropp fortsätter att engagera.⁵⁾ I min studie har jag kunnat se hur barnen ständigt utforskar vad en kropp kan, den egna och andras kroppar, i sina möten, i sina lekar. När jag följt dessa lekar på nära håll, där barnen stundtals balanserat mellan lek och något som vid första anblicken kunnat uppfattas som våldsamt, har jag funnit att lekarna förutsatte en kroppslig kompetens i vad som gäller vid mötet med den andres kropp. Ett kroppsligt utforskande och tillägnande av etik där respekt och ansvar för den andres kropp och annanhet prövades i handling. Barnens skicklighet var påfallande, deras rörelser var följsamma och lyhörda.

Att bli/vara ett djur

När jag följde barnens möten i lek var det tydligt att leken växte fram genom verbal och kroppslig dialog medan den pågick. Barnen gick helt upp i leken och i djurlekarna var det som att de genomgick en förvandling – de blev djur. De åt, rörde sig och kommunicerade som de djur de gestaltade. Vilket djur var och en kunde vara förhandlades och omförhandlades under lekens gång, omväxlande med ord och med kroppen, och själva förhandlingen blev på så vis en del av leken. I följande sekvens befinner sig Monya, Jonna, Jack och Hugo mitt i en förhandling kring vem som ska vara vilket djur:

Jack sitter mitt på golvet med alla plastfiskarna i famnen: "Jonna, Jonna jag tog alla dina fiskar." Jonna: "Jag är ingen katt, jag är en hund." Natalie: "Men hundar gillar fisk." Jonna: "Jag gillar inte fisk." Emma: "Nää, det gör de inte alls." Natalie: "Jag skojar." Hugo: "Det är katter som gillar fisk." Jack: "Och jag är en katt. Jag är en katt." Jonna: "Okej." Hugo: "Jag är en katt." Monya pekar mot Jack: "Nää, han är katt, han sa det först, Okej?" Hugo: "Jag är katt." Jack: "Nää, en kan bara vara katt". Monya: "Vet du..." Hugo kryper bort till plastbackarna med utklädningskläder och plastmat börjar rota runt, Jack går fram till Hugo: "Vill du va' barn?" Hugo: "Nä, i såna fall vill jag vara bebis." Hugo hittar en plastkyckling som han kramar om. Hugo: "Kött, kött, kött. Två kan väl bara vara... en kan väl vara

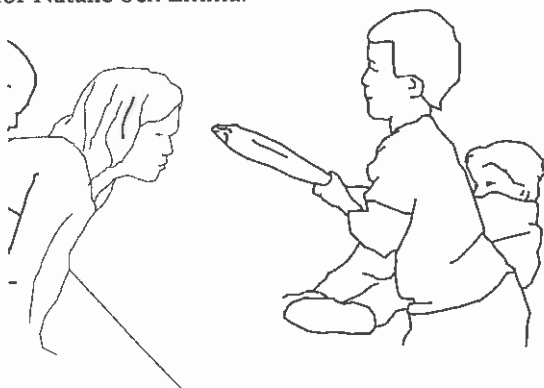
hund?" Hugo gör ett plötsligt hundlikt utfall mot Jack, helt nära Jacks ansikte stöter han fram: "Du katt!"



Hugo gör ett hundlikt utfall mot Jack och stöter fram: "Du katt!"

Ju mer barnen går in i leken och i sina djurkaraktärer, desto tydligare blir deras kroppsspråk. I en fortsatt förhandling kring lekens handling och revir blandas kroppsspråket, som blir mer och mer djurlikt, med tal som periodvis övergår till djurläten:

Hugo och Jack sitter inklämda i ett hörn bakom byggpodiet. Emma, som är hund står på huk på byggpodiet. Emma lutar sig skällande fram mot Jack och Hugo, Natalie kryper upp bredvid Emma och bryter in i skällandet: "Voff, voff, voff." Jack slår med plastfiskarna framför Natalie och Emma.



Emma och Natalie lutar sig skällande fram mot Jack som slår med plastfiskarna.

Emma lutar sig än mer framåt och morrar: "Grrrrrr!" Jack slår taktfast med fiskarna och säger: "Tyst! Tyst! Tyst! Mjau! Kan inte jag få vara ett lejon?" Monya närmar sig podiet. Monya, Emma, Natalie: "Näääää!" Hugo: "Jooooo!" Emma, Natalie, Monya: "Nä!". Emma: "Nä, då måste det här vara en djurpark istället." Jack: "Jag har en djurpark, det här är min djurpark." Jack gör plötsligt ett snabbt kattlikt utfall mot Natalie: "Schrrrrrr!" och sedan ett mot Natalie: "Schrrrrrr!" Natalie svarar upp: "Voff!". Jack: "Schrrrrrr!". Natalie: "Voff!". Under en fortsatt förhandling kring vilka djur barnen ska vara börjar Jack och Hugo att bygga en gräns av klossar som delar av rummet. Jack: "Här går gränsen! Här går gränsen! Här går gränsen!" Monya: "Vilken gräns?" Jack: "Där!" Jack slår mot Monyas ben: "Du får inte hoppa över!" Monya: "Var ska jag gå då?" Jack pekar mot en liten öppning: "Du ska gå där, för det här är min och Hugos..." Emma: "Nä, inte..." Hugo står mitt i rummet och pekar: "Alltså, här är va' djurburen. Och där bodde lejonen. Här inne bodde alla djuren" (S-skolan, 051128).

Vem kan man vara? Vem kan man bli? Vem avgör? I djurleken är det inte barnen som själva bestämmer vilket djur de ska vara. De lägger fram ett förslag eller en fråga "Jag är en katt" eller "Kan inte jag få vara ett lejon?" som de andra barnen tar ställning till. När de väl är ett djur så förstärks och befästs det ofta med ett djurlikt kroppsspråk, som när Hugos transformeras från bebis till hund och markerar sin status och sitt revir genom ett hundlikt utfall mot katten Jack: "Du katt!"

Leken förändras oupphörligen genom ständiga förhandlingar och plötsliga handlingar, vilket kräver total närvaro. Barnen måste vara beredda att när som helst kasta sig in i en förhandling, verbal eller kroppslig, om de vill vara med och påverka lekens riktning. Eller så väljer de en annan strategi genom att bara delta och flyta med och se var leken tar vägen. Barns olika strategier och grader av deltagande kan fungera parallellt under samma lek, konflikterna är oftast få och löses inom leken. Leken saknar mål, syfte eller ett varför; barnen leker helt enkelt för att de leker.⁶⁾ Detta förutsätter att lekens förhandlingar är öppna och oförutsägbara. I djurleken befästs och förstärks den verbala dialogen av de plötsliga djurlika utfallen. Men utfallen gör också leken till något mer än enbart en förhandling, djurens spontana utfall hjälper till att hålla leken i rörelse. Svaren på

utfallen kommer antingen direkt som en tydlig gest och/eller med ett läte som svarar mot det djur barnet är; barnen håller på så vis kvar varandra i leken genom att fortsätta vara olika djur. Barnens kommunikation och deras intensiva lyssnande försiggår på andra plan än det verbala, gemensamt utforskar de andra sätt att meddela sig som möjliggör möten där inte det talade ordet alltid blir överordnat.

Kroppens gränser provas i lek

Med alla sina sinnen utforskar och prövar barnen sin omvärld genom sina kroppar. Eva Johansson, som studerat de allra yngsta barnen, beskriver barns etik som "kroppsligt erfaren och kroppsligt gestaltad" (1999:30) och betonar vikten av att synliggöra barnens etiska erfarenheter (1999, 2007). I min studie har jag bland annat närgranskat hur barn gör kroppsliga erfarenheter i lekar och fysiska möten som sker i den dagliga verksamheten. Det framstod tydligt att det pågick en ständig förhandling kring vad som gällde både på ett verbalt och ett kroppsligt plan.

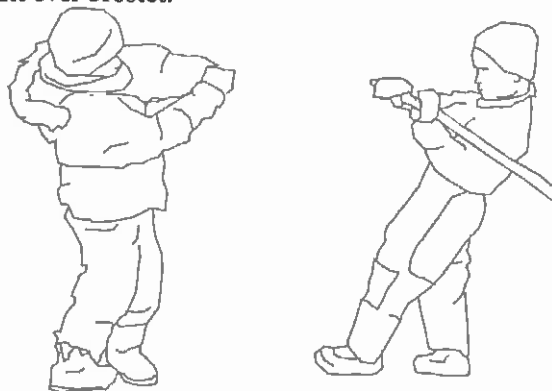
Kroppsliga lekar uppfattas ofta som kaotiska och utlevande, kanske för att de snabbt kan fortplanta sig och kan vara svåra att kontrollera för dem som inte deltar eller för de som försöker upprätthålla en annan ordning. Ett sammanfattande begrepp inom lekforskning för dessa fysiskt utlevande lekar som inte är aggressiva är "rough-and-tumble-play". Sådana vilda lekar är ofta lätttrörliga med spring, hopp, fall, jakt – flykt, brottning, skratt, minspel; de tar plats och hörs, dock utan att innehålla det som brukar känneteckna aggressivitet (såsom knuffar, slag, sparkar, hotfulla miner eller blickar). På N-skolan var den typen av tumlande lekar något som ofta pågick lite i periferin och i dessa lekar var pinnar ett återkommande inslag.

Lek med pinnar

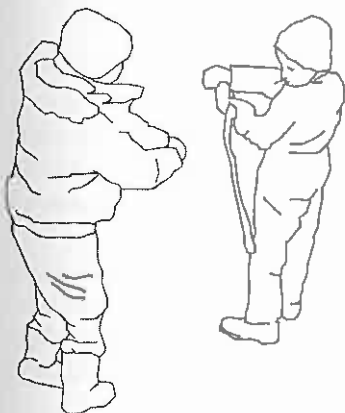
I lekar där barnen använde pinnar i sin lek utökades både räckvidden och den egna kroppens gränser. Pinnlekarna inleddes ofta, som i följande lek, med en verbal förhandling kring lekens ramar innan den tog fart:

Manuel och Edvard håller till nära entrén på en liten gräsplätt mellan buskarna och asfalten. De står ca 1½ meter ifrån varandra

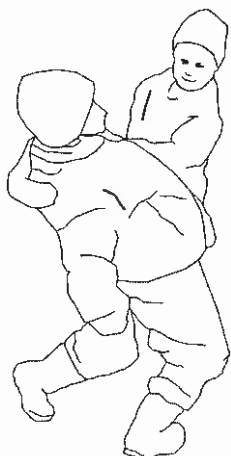
och Edvard håller en tjock pinne som är ca 1 meter lång i handen. Manuel: "Jag kasta min laser på dig." Edvard: "Nää, nää, jag var i mitt skepp." Manuel: "Jo." Edvard: "Jag var i mitt skepp." Manuel: "Jo, jag kan kasta mitt lasersvärd på ditt skepp. Så att det smälter, sen tar jag mitt lasersvärd. Det gjorde jag!" Manuel riktar sitt osynliga svärd mot Edvard. Edvard: "Man får inte ha osynligt, för då är det fusk!" Edvard lägger pinnen över axeln, för ner den bakom ryggen och snurrar ett varv. Edvard: "Det är fusk!" Edvard svänger med svärdet framför Manuel. Manuel (upprört): "Jag hade inget lasersvärd!" Edvard pekar med pinnen mot mig och kameran: "Titta hon tittar!", och ställer sig sedan i en position där han håller pinnen vågrätt över bröstet.



Manuel tar tre steg fram mot Edvard i ultrarapid och knyter händerna framför sig i hjärthöjd. Edvard vrider kroppen och riktar pinnens spets mot Manuel.



Manuel trycker ner pinnspetsen mot marken med sitt osynliga lasersvärd och sina knäppta händer och vänder sedan upp ansiktet mot Edvard samtidigt som han vrider kroppen och för ner pinnen och lägger den intill sitt ena lår. Edvard följer med i rörelsen och trycker på med pinnen.



Manuel böjer ryggen i en båge och vrider sig ett halvt varv runt. När han på nytt står vänd mot Edvard får han plötsligt syn på pinnen som Edvard trycker mot hans ljusa jeans. Manuel: "Du får inte smutsa ner mig." Han vänder sig om och går sin väg. Edvard slår med pinnen mot kantstenen och ropar: "Men den är inte kladdig. Men Manuel...". Manuel har redan gått iväg och ställt sig vid ett träd en bit bort med ryggen vänd mot Edvard (N-skolan 051214).

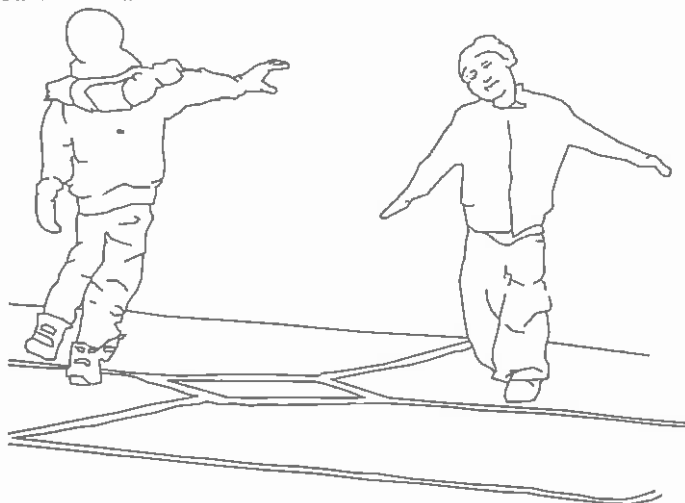
I pinnlekar som denna är det tydligt att den egna kroppens och de andras kroppars gränser provas. Pojkarna börjar med en snabb avstämning kring vad som gäller, följd av en ordlös samordnad rörelse i ultrarapid. Pinnlekarna rör sig ibland i gränslandet våld/icke-våld och innehåller alltid en risk att skada sig själv och andra. Under den tid jag följde barnens lek med pinnar inträffade dock inga incidenter, barnen var påtagligt skickliga i att hantera och parera pinnarna. Regler kring pinnarnas användning och hantering växte fram vartefter, regler som återkommande förhandlades och uppdaterades.⁷⁾

Synkroniserade rörelser

Fysiska lekar associeras ofta med våld, tillhyggen och hög ljudnivå. Men fysiska lekar behöver inte alltid vara våldsamma eller högljudda, inte ens tumultartade, de kan tvärtom vara mycket stillsamma och lågmälda. En sådan typ av subtil lek förekom vid flera tillfällen i utkanterna av S-skolans skolgård där barn rörde sig tillsammans i synkroniserade rörelser.

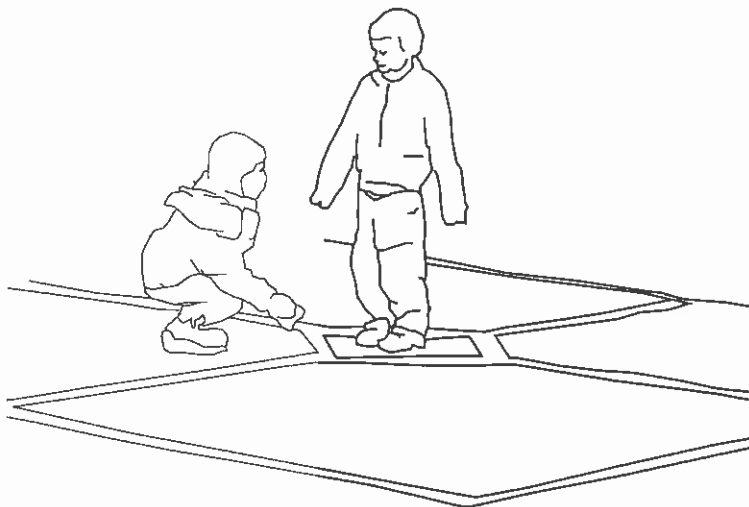
En av pojkarna i barngruppen, Otto, tog ofta initiativ till leken som inte föregicks av någon inledande förhandling utan syntes starta med en rörelse och sedan improviseras fram utan ord. Om något behövde sägas stannade leken upp för att sedan fortsätta vidare. I följande sekvens utgår leken från skolgårdens kingruta.⁸⁾

Otto och Jack står tätt intill varandra i den lilla romben i kingrutans mitt. De påbörjar samtidigt en gemensam rörelse där Jack med sin utsträckta arm "styr" Otto på ungefär en meters avstånd. De cirklar runt i rutan. Jack styr Ottos rörelser men anpassar sig också till Ottos rörelser. Otto gör yviga rörelser med armarna, gapar ibland stort med munnen och låter då och då huvudet hänga löst. De följer varandra, byter riktning gång på gång. Då och då gör Jack en markerande rörelse med armen och Otto låter kroppen bli lealös för några sekunder. Under en kort stund tar Jack ner sin hand och de cirkulerar efter varandra runt den lilla romben, Otto slängande med armarna.

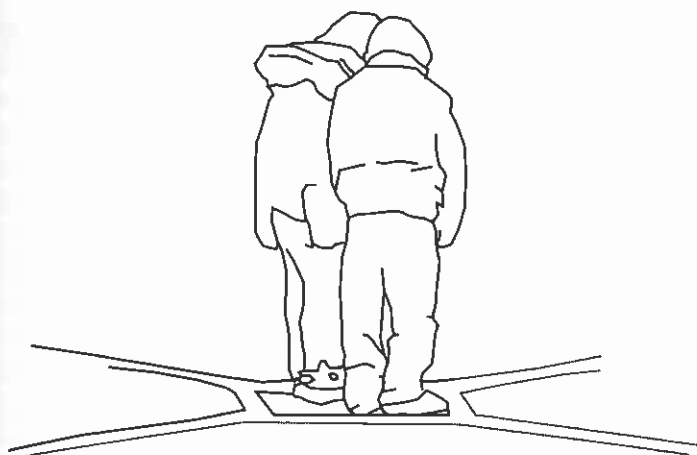


När Jack markerar genom att sträcka ut armen igen blir Otto lealös och reagerar direkt genom att för någon sekund tappa styrseln i huvudet. Han lyfter sedan armarna och börjar springa och Jack hänger på. De springer runt, runt i små cirklar, byter då och då riktning och det ser ut som om Otto försöker fånga Jack. När Jack tar ett steg utanför kingrutan stannar Otto och sätter händerna i sidorna och ser mycket bestämd ut. Jack återvänder innanför rutans markeringar och cirklandet/jagandet fortsätter. Plötsligt stannar Otto och vevar med armarna. Jack går in och ställer sig i romben och naglar fast Otto med blicken. Otto stannar framför Jack. Samtidigt som Jack lyfter armen börjar Otto på nytt att cirkla med yviga armrörelser och slängande huvud. Varje gång Jack markerar med armen är det som om Otto tappar kontrollen över sin egen kropp och arm- och huvudrörelserna blir yvigare. Till slut stannar Otto

och när Jack markerar med handen tar han ett steg framåt och rör sin hand över Jacks överkropp. Jack backar, försöker markera med armen men Otto kommer närmare och hoppar upp och ner framför Jack med slängande armar. Jack står precis utanför kingrutans markeringar och Otto rör sig framför honom. Jack lyfter handen och Otto rör sig än mer lealöst framför Jack under en kort stund. Sen vänder sig Otto med ryggen mot Jack och börjar gå runt i rutan med slängande armar. Jack lyfter armen än en gång och backar ur rutan, sen marscherar han in igen med bestämda steg, när Otto börjar gå mot honom backar han. På cirka 2 meters avstånd gör Jack danslika steg och rörelser på stället och Otto går mot honom med armarna svängande i samma rytm.



Otto flaxar med armarna och Jack går ned på huk, de rör sig rytmiskt i förhållande till varandra. Jack backar ut ur rutan igen, sedan följer han tätt efter Otto som en skugga. Otto går in och ställer sig i romben och gör robotliknande rörelse med ena handen, en kort breakdancessekvens på stället samtidigt som han säger något [ohörbart] till Jack. Jack tar ett steg framåt och hoppar. Hoppet fortplantar sig till Otto som tar upp rytmen och gör gungande rörelser och flaxar med armarna. Jack går ner på huk och upp igen, Otto svarar genom att svänga på kroppen. Jack hukar snabbt igen, rör på armarna, hukar på nytt, Otto svarar med gungande rörelser. Sedan snurrar Otto runt på stället med armarna ut. Jack tar ett kliv in i den lilla romben och ställer sig tätt intill Otto (S-skolan, 051029).



Jack ställer sig tätt intill Otto i den lilla romben i kingrutans mitt.

Precis som i pinnleken är samordning och koordination fulländade. Rörelserna improviseras fram, pojkarna "lyssnar in" varandra och svarar med en egen rörelse.⁹⁾ Det är inte en fråga om härmning eller spegling, svaret är närmast en respons på den andres rörelse. Rytmen i rörelsen tas upp, transformeras till något annat, bryter ibland med en motrytm. Vissa rörelser återkommer i olika variationer såsom cirklandet eller styrning-avspänning. Under leken växlar vem som styr och vem som följer. Kingrutan bildar en ram för leken, pojkarna rör sig i förhållande till de uppmålade gränserna och till varandras kroppar. Ett möte där lyssnandet och öppenheten inför den andres rörelser äger rum, där pojkarna tillsammans utforskar den egna och den andres rörelser och därmed "annanheten".

Gränsen våld/icke-våld – etik?

I min studie kunde jag se att leken ger etiken rum genom att ge plats för den dialog, verbal eller kroppslig, som går som en röd tråd genom de olika lekarna. Öppenhet och respekt för andras annanhet och en förmåga att balansera relationerna i leken är andra förutsättningar för att leken ska kunna växa fram som just lek. Om leken blir aggressiv eller kränkande upphör den att vara lek och det etiska rummet upplöses. Etiken lämnar inget utrymme för våld; enligt Levinas bygger etik alltid på en våldsfri relation till den andre.¹⁰⁾

I de båda förskoleklasserna pågick en förhandling kring vad som gällde och var gränsen mellan våld och icke-våld skulle dras. Förhandlingarna tog sig dock olika uttryck. I S-skolans förskoleklass var det absolut nolltolerans mot våld och frågor kring våld luftades främst på en verbal nivå i samtal och diskussioner. Inte heller i N-skolans förskoleklass var våld eller kränkande handlingar tillåtna, men här pågick ett ständigt prövande och utforskande av vad som gällde rent fysiskt konkret i olika former av kroppsliga lekar. Dessa lekar öppnade för kroppsliga förhandlingar men gav också upphov till diskussioner kring vad som gällde i gränzonen mellan våld och icke-våld. Frågor kring vad som var OK och inte, vad som var på låtsas eller på riktigt, på lek eller allvar och var gränsen för den egna och de andras kroppar kom i dagen och formulerades till ord.

Förskola/skola som etiska rum?

Dagens svenska barn tillbringar en stor del av sin vakna tid i förskola och skola och det är viktigt att den sammanlagda tiden är meningsfull och ger rika möjligheter till etiska erfarenheter. I förskolans och skolans styrdokument regleras och formuleras värdefrågorna för att sedan realiseras i respektive verksamhet (Lpfö 98 & Lpo 94). Uppdraget är att grundlägga och förankra samhällets värden, där förskolans läroplan särskilt lyfter fram att: *[b]arn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser* (Lpfö 98:4). För barn inbegriper de konkreta upplevelserna i allra högsta grad deras kroppar och sinnen. De utforskar sig själva och omvärlden med sina kroppar. När Johannesen och Sandvik (2009:50) diskuterar den fysiska regleringen i förskolan utgår de från att kropp och själ är en helhet och att tänkandet är helt beroende av de erfarenheter kroppen gör i världen. Är våra förskolor och skolor platser där barn kan utforska vad en kropp kan och därmed även få kroppsliga erfarenheter av etiska möten?

När jag följde de två förskoleklasserna kunde jag se att barnen i sina lekar prövade den egna kroppens men också andra kroppars gränser. De var skickliga och suveräna i de kroppsliga mötena, de lyssnade in de andras rörelser och var helt närvarande i sina möten. De markerade sina egna gränser och respekterade andras. Ibland kompletterade de den gemensamma rörelsen med ord eller stannade upp för en dialog kring vad som gällde. Barnen utforskade

tillsammans etiska värden i sina lekar. Dessa lekar och möten skedde självklart inte i ett vakuum. Verksamhetens ramar avgjorde möjlighetsvillkoren, vad som var möjligt avgjordes t ex av hur dagarna organiserades, den pedagogiska miljön och pedagogernas förhållningssätt. Förskolan som ett potentiellt etiskt rum, en plats som rymmer etiska möten, menar Dahlberg och Moss (2005:86ff) kan öppna upp för en pedagogisk praktik där olikhet och skillnad möts med ett lyssnande och ansvarsfullt förhållningssätt.

I min studie har jag fokuserat skärningspunkten mellan lek och etik. Jag har sett att leken kan ge etiken utrymme genom den dialog, verbal eller kroppslig, som håller leken vid liv. Den kan rymma ett tillblivande och relationerna kan förändras, barnen kan ingå i förhållanden med de andra barnen på nya villkor. På samma gång ger det etiska rum som plötsligt uppstår leken möjlighet till möten med flera dimensioner. Möten med plats för det oförutsägbara och den andres annanhet.

NOTER

- 1) När jag studerat videosekvenser som visar situationer från förskoleklasserna i ett snabbare uppspelningstempo, där barnen "sitter stilla" i en ring under den dagliga samlingsstunden, är det tydligt att *alla barn rör sig hela tiden*. Vissa barn rör sig med yviga rörelser, medan andra rör sig mer stillsamt. Även de som vid första anblicken ser ut att sitta helt stilla rör alltså på någon del av kroppen, nästan omärkligt och utan att störa någon annan, men *alla* rör sig – oavbrutet.
- 2) Studien finns närmare beskriven i min avhandling *Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Utifrån en etnografisk ansats har jag följt två barngrupper under 1½ år (1 år i förskoleklass + ½ år i 1:a klass). Syftet var att utforska hur barn skapar och förkroppsligar etik genom sina möten samt de omgivande möjlighetsvillkoren. Genom främst videoobservation och fokussamtal har jag inom följande problemområden närmat mig värdegrundsfrågor i förskoleklassernas vardag: "regler, ramar och ordning", pedagogens förhållningssätt, "barnens möten i lek" samt "barnens möten med naturen".
- 3) Den franske-litauiske filosofen Emmanuel Levinas (1906–1995) skrev fram en etisk idé där mötet med den "Absolute Andre" ansikte-mot-ansikte är centralt.
- 4) Levinas alteritetsetik reser viktiga frågor till bl.a. den kantianska etiken som utgår från det autonoma subjektet som, självständigt och oberoende, fattar sina beslut och grundar sina handlingar utifrån plikter och moraliska principer (autonom – från grek. *auto'nomos* 'som lever efter sina egna lagar'). Genom att förlägga etiken till mötet med den Andre ställer Levinas det mänskliga beroendet, utsattheten och ansvaret i centrum för etiken.
- 5) Den holländske filosofen Barush Spinoza (1632–1677) skrev fram en filosofi där etiken är central och där kroppen och kroppsligheten är förutsättningen för tänkandet och vetandet (Spinoza, 1677/2001).

- 6) Kjetil Steinsholt, norsk pedagogikforskare, har problematiserat förhållandet mellan barn och lek bland annat utifrån Gadamers uttryck att "leken leker barnen" (Steinsholt, 1998).
- 7) Pinnreglerna handlade dels om att förebygga att någon kom till skada, dels om ägandet (det förekom en del konflikter kring vem som ägde vilken pinne, hur många etc.). Exempel på regler: "Bara en pinne i taget. Inte fäktas för högt – den andra kan få pinnen i ögat. Inte ta med pinnen in – pinnen får gömmas någonstans utomhus, i buskarna, vid berget eller under huset" (Halvars-Franzén, 2010:138).
- 8) Kingrutan är en uppmålad ruta på skolgården där barnen kan leka bolleken "king". King är ett bollspel som bygger på att ett barn i taget duellerar mot den för tillfället härskande kungen.
- 9) Ett intensifierat lyssnande inbegriper även att lyssna in den andres förkroppsligande, dennes alteritet, genom att möta skillnadens närvaro (jfr Todd, 2008: 191).
- 10) Levinas, 1982/1990:100-101; Todd, 2008:51.

REFERENSER

- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Halvars-Franzén, Bodil (2010) *Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Johansson, Eva (1999) *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 141. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva (2007) *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Levinas, Emmanuel (1982/1990) *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Stockholm: Symposion.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolve.
- Spinoza, Barusch (1677/2001) *Etiken*. Stockholm: Thales.
- Steinsholt, Kjetil (1998) *Lett som en lek: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Todd, Sharon (2008) *Att lära av den Andre. Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Kan Batman vara rosa?

Förhandling av könsskillnad genom normer om flickiga och pojkgiga kroppar

Anette Hellman

Könsforskningen har länge argumenterat för att kön skapas genom sociala processer (Beauvoir, 1949; Kessler & Mc Kenna, 1985; Butler, 1990). I avhandlingsstudien som detta kapitel bygger på (Hellman, 2010) hade jag en ambition att förstå hur detta konkret görs bland yngre barn på förskolan. Studiens övergripande syfte var att undersöka hur normer om pojkighet skapas, upprepas och omförhandlas av flickor, pojkar och pedagoger i barns praktiker på en förskoleavdelning. På förskolan prövade och förhandlade barnen en mängd könsnormer som var närvarande i vardagen, i förskolan, hemmet eller på fritiden. Detta prövande och förhandlande kan ses som ett kollektivt meningsskapande, mellan barnen, mellan pedagoger och barn och mellan barn och samhälle. I detta kapitel kommer jag att diskutera vad som händer när könsskillnad accentueras bland barnen och jag kommer att visa hur förskolebarnen förhandlar könsskillnad genom normer om hur flickiga respektive pojkgiga kroppar borde se ut, kläs, röra sig och hur rösten borde användas. Som ram för denna diskussion används den lek som under studiens första år var mest frekvent och populär på förskolan, hjälteleken.

Exemplen är hämtade ifrån etnografiskt fältarbete där jag återkommande under två år deltagit i vardagliga aktiviteter på en förskola, samtalat med barn och pedagoger, genomfört observationer och intervjuat pedagoger och barn. Studien är utförd på en förskola i en större svensk stad, i ett område med blandad population vad gäller socioekonomiska aspekter. Förskolan "Ringblomman" hade tre kvinnliga pedagoger och en manlig medhjälpare, fjorton pojkar och åtta flickor i åldern tre till sex år.

Hjältelekar bland flickor och pojkar på förskolan

Hjältefigurer influerade både flickors och pojkars lekar, även om en grupp äldre pojkar var mest drivande. Att leka Batmanfiguren innebar, både för de flickor och för de pojkar som deltog, att förkroppss-

liga normer om exempelvis mod, hjälpsamhet och ansvarstagande samt att utmana "de onda". Dessa positioner ansågs passa flickor såväl som pojkar och användes också av båda könen.

Att vara Batman var ofta förknippat med att utmana regler fastställda av pedagogerna. Det vanligaste var att strunta i att man inte fick lov att hoppa i soffan eller att det var förbjudet att bygga Batmankoja i pedagogernas förråd. En särskilt rolig del av Batmanleken var att utmana de äldre skolbarnen (av båda könen) på andra sidan förskolans staket genom att skrika "bebisar" till dem. Att reta skolbarnen medförde tillsägelser både från förskolans och skolans pedagoger och hot från andra sidan staketet av de äldre barnen. Men som Lisa, som tillhörde de barn som ofta lekte Batman, uttryckte det: "När man är Batman har man viktigare saker att bry sig om än om man struntar i lite regler här och där." Genom att leka hjälte kunde barnen ge mindre relevans till vissa givna vuxenregler. Dessutom utmanades åldershierarkier mellan yngre och äldre barn. Att våga skrika "bebisar" till skolbarnen, den grupp som hade högst status bland barnen, verkade vara en oerhört lockande lek. Pojkar och flickor beskrev leken som "våldigt spännande". Det var spännande att strida mot alla faror och det var, som sagt, spännande att bryta regler tillsammans i de godas lag. I denna lek deltog ofta de pojkar som brukade utmana pedagogernas regler, men också pojkar som sällan protesterade mot dessa regler. Även flickor som ville utmana regler drogs på liknande vis till Batmanleken. I detta gemensamma projekt – att utmana regler om ålder – skapades även positioner där kön gavs mindre relevans.

I hjälteleken sprang flickor och pojkar runt i stora cirklar med fladdrande mantlar, ofta ute eller i lekhallen där det fanns möjligheter att ta ut svängarna. I nedanstående observation möter vi de yngre förskolebarnen. De spänner musklerna och jämför hur stora bulor de får på överarmarna då de pratar om vem som var mest lämplig som Batman för att fånga de elaka tjuvarna. De hoppar från soffor och leksaksskåp, imiterar, utmanar varandra och kokar mat:

"Kolla mina bubblor!" säger Kalle och visar armmusklerna för Ann.
"Kolla mina då!" svarar Ann och visar sina muskler. Trine kommer fram och visar även hon upp sina armmuskler. "Jag var den bästa Batmannen, kolla!". Trine klättrar upp på ett skåp i lekhallen och

hoppa ner ifrån det och ropar "Spindelmanneen!" under hoppet. Kalle ser vad Trine gör och klättrar upp på soffans armstöd och hoppa därifrån "Spiiiiindelmanneeeeeen!"

Anders susar under tiden runt över golvet i lekhallen med manteln fladdrande bakom sig, "SCCCHHH" säger han. "Batmaaaan!". Ann springer in bakom Anders och håller ut händerna som om hon flyger "OOOOOHOOO" säger hon "Batmaaaan!"

Kalle sätter sig plödsligt ner och säger "Nu leker vi en saga! Det ska vara med mamma och pappa och barn." Han hämtar lite lego som han rör runt i en mugg. Anders kommer och sätter sig bredvid. "Vi kokar lite mat, nu blev det choklad här." Han rör runt en stund men ställer sig sedan upp och hoppa så att legobitarna hoppa upp ur koppen. "Nu hoppa chokladen, hopp hopp!" "Ja, säger Kalle och ställer sig också upp och hoppa. "Vi hoppa! Som pokemon!" "Ja, som pokemonBatman!" säger Anders.

Trine kommer fram och hoppa även hon "Då var jag med dig Kalle" säger Trine. "Det var jag med" säger Anders. (Fältanteckningar den 26 oktober 2005).

I denna lek bland de yngre 3–4 åriga barnen deltar, precis som bland de äldre, både flickor och pojkar. Ofta blandar barnen in händelser ifrån sin vardag – såsom omsorg eller matlagning – i hjältelekarna, de yngre i alla situationer och äldre barn i mer specifika, vilket jag återkommer till i slutet av detta kapitel. Vilka händelser barnen blandade in kunde skifta.

Barns förhandling av könsskillnad

I vissa situationer accentuerades dock könsnormer bland barnen, såsom i rum med koppling till kroppen, som toaletter eller gymnastikens och badhallens omklädningsrum. I detta avsnitt kommer jag att visa hur förskolebarnens förhandlingar om kön relaterade till normer om hur flickiga respektive pojkiga kroppar förväntades vara.

Dessa förhandlingar görs i sociala relationer där aspekter av makt och kontroll ständigt är närvarande. Utifrån en förståelse av pojkighet som performativt producerat, (Butler, 1990; 1997) är de ageranden där kategorierna pojkar och flickor görs, ges relevans och knyts till vissa bestämda egenskaper, relaterade till situations- och platsbundna upprepade förståelser, där vissa sätt att vara pojke görs

mer "passande" eller "normala" än andra och där vissa individer ges mer makt att definiera normer om vad det borde innebära att vara "en riktig pojke". Barns lärande av normer om kön, beskrivit av Thorne (1993) är varken entydigt eller enkelt. Thorne menar att de betydelser som pojkighet eller flickighet ges, skiftar mellan olika sammanhang där vissa situationer och relationer ger erbjudanden om könsöverskridande positioner, medan andra snarare kommer att erbjuda positioner där skillnader mellan könen betonas. Flickor och pojkar i Thornes studie förhandlade ständigt innebörden av kön och kunde såväl reproducera som omförhandla normer om flickighet och pojkighet. Analysen av materialet till detta kapitel ligger i linje med dessa teorier om hur kön görs genom upprepade handlingar i relation till egna och omgivande förväntningar på hur man borde vara som "riktig" flicka eller pojke. Den kommer utöver detta att visa hur förhandlingarna konkret går till genom det sätt på vilket barnen på Ringblomman använde sig av vissa *markörer* då de förhandlade skillnader mellan flickighet och pojkighet.

Markörer som barnen kopplar till flickiga respektive pojliga kroppar

Skillnad mellan flickor och pojkar markerades inte ständigt bland barnen. Tvärtom förekom en mängd tillfällen då skillnader mellan könen inte gavs särskilt stor relevans. I vissa fall kunde exempelvis åldersskillnader spela större roll än könsskillnad. I de situationer och relationer som skillnader mellan könen accentuerades, såsom i uteslutningssituationer, använde barnen vissa *markörer*. Dessa relaterade ofta till förskolebarnens kroppar. Dessa markörer kan ses som repetitioner av könsskillnad, som barnen uppmärksammade och använde i sin vardag. Repetitioner av normer som de kläddes på, som formade deras hår, röster eller rörelser på olika vis, ett för flickor och ett annat för pojkar. Även runt denna diskussion kommer ett av de lekteman som förekom på förskolan, Batmanleken, att användas.

Då barnen lekte uppstod stundtals förhandlingar om hur en "riktig" Batman egentligen borde vara. När jag frågar Lukas om vem som är med och leker Batman, berättar han om en av dessa förhandlingar där Batmans rörelser var något som diskuterades:

Alla vill ju leka Batman och det är okej. Men det finns barn som passar bättre till Batman än andra. Till exempel, när tjejerna leker Batman med oss, ja, då rör de sig inte så som en Batman ska röra sig. En Batman ska röra sig snabbt, runt, runt och så gör inte tjejerna. Lisa till exempel, när hon är Batman så springer hon mycket långsammare på tårna och hon hoppar mycket kortare än mig. Lisa säger alltid att det är för att hon har en trång kjol som hon inte kan springa snabbare eller hoppa längre. Det tror jag är sant och jag har alltid mjukisbyxor på mig så jag ska kunna springa snabbt. (Ur intervju med Lukas den 23 januari, 2006).

Det gällde att röra sig snabbt och kraftfullt över hela rummet, något som också de flesta gjorde i dessa Batmanlekar. Lukas hade dock uppmärksammat att Lisa rörde sig på ett annat vis och kopplade detta till tjejers sätt att röra sig. Lisa hade ett annat, mindre rörelsemönster, hon sprang långsammare och gjorde inte heller lika långa hopp eller sprang lika snabbt som en riktig Batman. Lukas antyder att ett rörelseideal där snabbhet och kraftfullhet ingår, stämmer bättre med en hjältefigur som Batman. Detta är också det rörelseideal som Lukas menar att han själv och de äldre pojkarna använder i Batmanleken, medan Lisas rörelser, som Lukas anses vara långsammare och "på tå", får representera tjejers sätt att röra sig. Lukas definierar därmed ett "riktigt sätt" att leka Batman utifrån vissa rörelsemönster som han tycker inte tycker passar i denna lek. Genom att definiera det önskvärda och skilja ut det avvikande skapas så en norm om hur man bör röra sig i denna lek för att passa in.

De som Lukas anser passar in, är de äldre pojkarna som, liksom han själv, förkroppsligar ett kraftfullt och snabbt rörelsemönster. Normer om att upprätthålla ett visst rörelseideal verkar vara viktigare för Lukas än att den person som utför dessa har samma kön som Batmanfiguren. Lukas verkar *inte* mena att endast pojkar passar i Batmanleken, utan att vissa rörelser som han sett några flickor göra inte passar i en hjältelek. Observationerna visar också att de flickor som rörde sig på liknande vis som de äldre pojkarna, vilket flera flickor gjorde i Batmanleken, inte märktes ut på samma vis som Lisa. Lisa passar inte eftersom hennes kläder och rörelsemönster, enligt Lukas, är alltför "flickiga" för leken, inte för att Lisa är flicka. Rörelse kan därmed ses som en markör som han kopplar till kön. I situationer där normer om skillnader mellan flickor och pojkar

accentueras, accentueras även dessa markörer. Det är dock markörerna barnen använder sig av då de skiljer ut snarare än utesluter någon på grund av könstillhörighet i sig.

Markörer som barnen använde sig av, såsom rörelser, frisyrier, kläders passform, röststyrka, tonläge och ålder, handlade alltså alla om barns kroppar. Andra markörer relaterade till färg eller färgnyanser såsom rosa, svart, ljusa eller mörka färgskalor. Markörerna relaterar till alla till de vardagliga repetitioner av skillnadsskapanden mellan könen som accentueras bland barnens praktiker på förskolan, i hemmet och på fritiden. Flera av dessa, såsom kläders passform eller frisyrier, kände barnen in på "bara kroppen" och hade fysiska erfarenheter av. Ett exempel var, att i samtal med barnen framgick det att flickor och pojkar då de prövade varandras kläder, upptäckte att flickornas var trängre. Barnen på Ringblomman kunde prata sinsemellan om att uppdelning efter kön verkade viktig för vuxna att markera hos barn, varför det verkade vara så var mera oklart. Irma, som vid ett tillfälle klipptes i en kort frisyra, hade dock en klar idé om detta. Irma märkte nämligen, att vuxna och barn tog henne för pojke efter att hon klippt sig.

Irma säger till mig en dag då vi tittar i några Turtlestidningar att man alltid ser vem som är flicka och vem som är pojke på frisyterna i böcker och tidningar. Så är det nästan alltid i verkligheten också, menar hon. I alla fall för barn. "Vuxna kan ha kort hår fast dom är mammor, för alla ser ju ändå att dom är mammor. Om barn klipper sig som jag gjorde", säger Irma, "så tatar alla om att man är en pojke. Det gör dom aldrig med vuxna, alla ser det". Det är därför som mammorna och papporna måste säga till barnen att dom ska ha olika frisyrier, menar Irma. (Fältanteckningar den 3 april 2006)

Barn – i synnerhet de med erfarenheter av att ha blivit kategoriserade "fel" då de förkroppsligat markörer av motsatt kön – anar att uppdelningen är viktig för vuxna att göra för att man ska kunna se skillnad på flickor och pojkar eftersom barn faktiskt är väldigt lika mellan könen. När barn ska lära sig vad innehållet i ett skillnadsskapande innebär, tar de hjälp av alla de "svar" de tidigare fått då de prövat och lekt med normer.

Lukas bestämning av "riktiga Batmän" är att de barn som förkroppsligar vissa rörelsenormer, passar bäst. Andra barn kommer

– vilket kommer att diskuteras senare – att göra andra definitioner. Vilka bestämmningar som kom att gälla i ett visst sammanhang förhandlades ständigt bland barnen. Lukas beskriver exempelvis hur Lisa har en annan åsikt än han själv om vem som passar och att de diskuterat vad som egentligen borde gälla. I dessa processer har inte alla lika stort inflytande. Vilken status personen hade som förhandlade, hur skicklig personen var på att förhandla och i vilket socialt lekrum förhandlingarna skedde verkade ha betydelse för vem eller vilka som skulle ges tolkningsföreträde. Det är dock inte alla pojkar som, enligt Lukas "passar" i Batmanleken, utan endast vissa, nämligen den grupp han själv tillhör av äldre pojkar. Detta har inte enbart med rörelsemönster att göra, enligt Lukas, utan också med förmåga till självkontroll, vilket kommer att behandlas i nedanstående avsnitt.

Markör för "stor kille": Styrka, mod och självkontroll

Hur blev då flickor och pojkar Batman i hjältelekarna? För flera, särskilt de yngre tre- till fyraåriga barnen, blev man Batman i leken genom att ta på sig en mantel eller genom att helt enkelt säga att man var Batman. Detta gällde för såväl pojkar som flickor. Så man att man var Batman, så var man det, särskilt om det fladdrade en mantel bakom ryggen. Flera av de äldre fem- till sexåriga pojkarna menade dock att ålder, styrka, mod och kontroll blev viktiga faktorer för en riktig Batman. Genom att inta dessa positioner kunde de också agera som de "fräcka killarna". Lukas, som tillhörde dessa pojkar, berättar om hur han ser på de mindre killarna i Batmanleken.

Du kanske har märkt att en del av småkillarna också kan vara ganska irriterande? Dom tycker att dom är väldigt bra Batmans. När jag och mina kompisar leker, då kommer dom och springer runt oss och frågar om dom får vara med. Men dom gör också rörelserna och hoppen fel. Men det värsta med dom är att dom inte kan kontrollera sig. När vi gör en "låtsasfight", så gör dom det på riktigt och det kan ju vara farligt. Någon kan ju bli skadad. Nä, dom är faktiskt bebisar och passar inte så bra i Batmanleken. Dom bästa Batmännen är dom stora killarna, som jag och mina kompisar. (Ur intervju med Lukas 23 januari 2006).

Värt att notera är att enligt Lukas misslyckas både flickor och yngre pojkar med att uppfylla en position som riktig Batman. Både ålder

och kön blir på så vis viktigt för vissa av de "stora killarna" då de skiljer ut vem som passar och inte i leken. På samma vis som Lukas inte skiljer ut flickorna enbart utifrån deras kön, utan också utifrån att de inte rör sig som en Batman ska, skiljs de yngre killarna inte enbart ut på grund av sin ålder. Även de yngre rör sig på fel sätt, men framför allt så kan de ännu inte kontrollera sig.

Låtsasslagsmål var ett ganska vanligt inslag bland pojkarna i Batmanleken, särskilt då de vuxna var frånvarande. Under fältarbetet tog jag del av flera hjältelekar, där både små och stora killar brottades som ett av inslagen i Batmanleken. Att kunna brottas utan att göra varandra illa var en del i dessa låtsasfigther. Trots detta blev det ändå nödvändigt att lära sig att kunna ta viss smärta (jfr Frosh, Phoenix och Pattman, 2002; Nordberg, 2008).¹⁾ Om det gjorde ont gällde det att lära sig att kontrollera sig och inte bli alltför arg och slåss tillbaka för hårt eller kasta saker omkring sig (jfr Connell, 1995; Kimmel, 1996). Om något gick fel i låtsasfigthen måste man kunna prata med varandra och lösa konflikten. Lukas berättar om hur vissa av de yngre killarna inte klarade av detta, vilket kunde skapa farliga situationer. Utan kontroll av ilska och viss smärttålighet, blir en låtsasfight till ett riktigt slagsmål och leken tar slut. Låtsasfigther kan därför bara utkämpas med barn som kan kontrollera sig, menar Lukas.

Markörer som användes av barnen för att markera könsskillnad

Jag har tidigare diskuterat rörelser och frisyrier som exempel på markörer som barnen använde sig av då de diskuterade könsskillnader. I leken var det vanligt att barnen använde både röst och kroppsrorelser för att markera om de föreställde en manlig eller en kvinnlig figur. Pojkar och flickor kunde exempelvis gå på tårna med svängande höfter och ena armen i krok över låtsashandväskan för att illustrera ett rörelsemönster förknippat med "fina damer på promenad", som Ville och Kajsa kallade sig, då de stegade förbi mig på väg mot sin familjelek. I leken ville Ville ofta vara mamma och markerade detta med att prata med ljus röst. Då barnen behövde en pappa i leken ändrade Ville röst och kroppsrorelser och blev på så vis en pappa. Med i leken fanns också ytterligare en pojke, Kalle:

Kalle: Hej, vi leker laga mat här. Ville är mamman.

Ville: Just det, jag bestämmer.

Kajsa: Mamma ...

Ville: (Pratar nu med ljus röst:) Ja, vad är det?

Kajsa: Jag vill leka med nallen.

Ville: (Med ljus röst:) Nej, det går inte, först ska vi äta upp maten.

Kajsa: Men mamma, man kan inte äta nallar.

Kalle: Nej, vi äter bajs.

Ville: (Med arg ljus röst:) Fy så äckligt när vi äter äppelkaka och inga äckliga ord vid matbordet, såna bebisar!

Kalle: Jag var inte en bebis, det var bara Kajsa som var det. Jag var pappan ju. En Batmanpappa. Du var mamman och jag var Batmanpappan.

Ville: (Med vanlig röst till Kalle:) Batmanpappan ... Jag ville också vara det för det skulle vara så att vi bestämde tillsammans då. Då var vi två Batmanpappor och en bebis som var Kajsa då.

Ville: (Med mörk röst:) Kom nu lilla Kajsa, det är dags att sova. Nu ska jag bädda om ett tacke för dig.

Kajsa: Min goa mamma. God natt, god natt.

Ville: (Med mörk röst:) Jag var pappa nu, men det blir samma godnattning till bebisen ändå. God natt. Sov så gott.

(Bandinspelad lek ifrån dockvrån 24 november 2005).

Ville växlar mellan olika röstlägen för att markera att han byter ifrån en kvinnlig roll till en manlig. Intressant är att de sysslor han gör som Batmanpappa inte traditionellt förknippas med varken en Batmanroll (eller en papparoll), men för Ville ingår de i att vara pappa i leken, det blir samma "godnattning" med mamma som med pappa. Kalle är Batmanpappa i leken, säger han. Han vill absolut inte vara bebis, som är en position som i leken ofta underordnas andra positioner som mamma eller pappa. När Kalle säger att han vill vara Batmanpappa, vill Ville ändra ifrån att ha varit mamma till att bli en pappa så att Kalle och han kan bestämma tillsammans. För Ville innebär på så vis en mammaposition i relation till en Batmanpappaposition att han riskerar att få bestämma mindre.

Som framgår i observationen ovan, växlar Ville röstläge för att markera ett skifte av kön. Villes sätt att växla röstläge tyder på att han, liksom Lukas, har plockat upp olika koder för att röra kroppen och att tala, vissa markörer som han kopplar till kvinnor och andra som han kopplar till män. Ville funderar vidare på det här med röst en dag då jag samtalar med honom, när han gungar med Henry, fyra år, på gården. Det har varit luciafirande kvällen före och barnen har sjungit för föräldrarna. Henry hade vägrat att vara stjärngosse med strut och i stället övertalat sin mamma att få ha sin Supermandräkt, vilket båda pojkarna tyckte var lite ovanligt, men kul. Ville beskriver vad han tycker passar vad gäller sånger och luciatåg där Batman eller Superman deltar:

Ville: Fast när det är Supermän i luciatåget, så tycker inte jag att det passar med såna där tjejiga låtar.

Anette: Varför det?

Ville: Dom är inte så fräcka. Dom låter så där Saaaaaankta Luuuu-cia ... (sjunger i hög diskant). Eller hur Henry? Nej. Jag säger bara det! In med lite mera gubbar! Kom igen nu Henry! (Pojkarna klämmar i med grova, starka röster.) HEJ TOMTEGUBBAR SLÅ I GLASEN, RIDADIDAJ DAJ DI DAJDAJ!

(Intervju med Ville den 14 december 2005).

Ville förhåller sig tydligt till att vissa rörelsenormer och sätt att använda rösten är manligt kodade och andra är kvinnligt kodade. Även sånger får för honom ett "tjejigt" eller "killigt" uttryck beroende på sångens tonspråk. Dessutom könar pojkarna sina röstlägen och skiftar läge mellan ljusare och mörkare röst då de sjunger sångerna. Ljus röst görs kvinnlig och mörk röst görs manlig, omvänt görs kvinnliga röster ljusa och manliga röster mörka. Sånger med ett ljust, sirligt tonspråk, som *Sankta Lucia*, anses därför inte passa i luciatåg där Supermän kanske kommer att ingå i framtiden. Då passar det bättre med en kraftig och taktfast låt som *Hej tomtegubbar*. Sirligt röstläge kopplas till löjlighet och mörkt till fräcka låtar, vilket kan tyda på att pojkarna inte enbart lärt sig kulturella markörer som uttryck för skillnader mellan könen, såsom olika röstlägen, utan även att dessa har olika värde.

Luciasången handlar om en kvinna och tomtegubbarna om män,

men jag tolkar Ville som att även tonläget i sångerna, precis som röstens tonhöjd, har betydelse för hur sången används av barnen för att göra manlighet eller kvinnlighet. Ville prövade, liksom flera av barnen, vad de uppfattade vara markörer för såväl flickighet som pojkighet, kvinnlighet och manlighet i leken. Genom att pröva och leka med rösten som en markör för könsskillnad, upptäcker och lär sig Ville och Henry dessa vardagligt återkommande repetitioner för könsskillnad. Genom att dessa blir synliga för dem kommer de också att använda dessa markörer för normer om könsskillnad i syfte att omförhandla kön.

Att omförhandla könsnormer genom markörer för pojkiga och flickiga kroppar

Både flickor och yngre barn förhandlade och utmanade könsnormer genom Batmanleken. Då de gjorde detta tog de ofta hjälp av *samma markör* som tidigare användes för att skilja ut och utesluta dem från leken. Av Lukas berättelse i inledningen framgår att Lisa inte stillatigande tagit emot att hennes rörelser inte varit "rätt", utan hävdade att hon inte kunnat röra sig på annat sätt med de kläder hon hade på sig. Det är detta Lukas berättar om och han säger också att han tror att det "är helt sant". Han tänker själv på att alltid ha mjukisbyxor på sig som inte hindrar honom att röra sig med full kraft. Det faktum att flickor och pojkar ikläddes olika kläder innebar dock inte att de alltid föredrog dessa färger eller kläder. Så gott som varje dag slängde någon av de yngre flickorna med alltför trånga byxor av sig dessa och bytte till något med större passform ifrån utklädningslådan. Likaså kunde någon av de yngre tre- till fyraåriga pojkarna klä ut sig till fröknar, mammor eller storasystrar för att kunna få bestämma mera då de lekte familj eller dagis. De yngre pojkarna kunde också klä ut sig till prinsessor med rosa klänningar och glänsande silverskor bara "för det var så vackert". Eftersom den ålders- och auktoritetsposition som rollfiguren gavs ofta gjordes viktigare än barnets könstillhörighet för vem som skulle bestämma mest när de yngre lekte, blev det möjligt både för pojkar och för flickor att vara prinsessor, fröknar och storasystrar. Förskolegruppens yngre pojkar kunde alltså i dessa utklädnings- och rollekar pröva positioner som annars var förbehållna flickor och kvinnor.

Flera av flickorna på förskolan hade ofta rosa kläder på sig. Då de

ville vara med och leka Batman, tyckte vissa av de äldre killarna att rosa och Batman inte passade ihop. Lukas fortsätter att berätta för mig om vad som hände då Ann ville vara med i leken:

Ja, en del av tjejerna alltså ... När dom är Batman, det är verkligen irriterande. En rosa Batman, har du nån gång sett en rosa Batman?! Men Ann tjarar om att Batman på hennes DVD i hennes hus faktiskt är rosa, men det tror jag bara inte är sant. Hon säger hela tiden att Batman bara är svart när hans kläder är smutsiga. Det är verkligen irriterande. (Ur intervju med Lukas den 23 januari 2006).

För barnen i min studie var färg den främsta och starkaste markören för att skilja ut kön.²⁾ När de diskuterade vem som skulle vara mamma, pappa, Batman eller prinsessa fördelades rollerna ofta i relation till vilken färg de hade på sina kläder. Även leksaker sågs som "tjejiga" eller "killiga" beroende på vilken färg de hade snarare än om det var en typisk kill- eller tjejleksak. Bakgrundsfärgerna till leksakerna i leksakskatalogerna och i leksaksaffärerna verkade vara en stark markör för barnen för vad som "passade" till flickor och till pojkar. Strax före jul satt barnen och tittade i leksakskataloger som de hade fått hem i brevlådan. De yngre barnen tittade mest på bakgrundsfärgen på de olika sidorna i leksakskatalogerna för att avgöra "om det var en tjejgrej eller en killgrej" och bakgrundsfärgerna delade på så vis in leksakerna. De äldre barnen hade lärt sig hur förväntade och könade handlingar, som omsorg och action, knöts till olika färger och påpekade att det var löjligt att det skulle vara så stereotyp i leksakskatalogerna.³⁾ Gustav berättade exempelvis:

Egentligen så kan ju alla barn leka med allting. Men om man tittar i leksakskatalogerna eller i leksaksaffären då så ser man på färgerna hur dom som säljer leksakerna tänker att det ska vara. På reklamen kan man också se det. (Intervju med Gustav den 2 februari 2006).

I samtalet med Gustav accentueras två olika föreställningar. För det första att alla kan göra allting. Man skulle enligt dessa normer faktiskt kunna välja det man själv vill, utan att behöva ta hänsyn till vad andra tycker. Enligt dessa blir det rent av löjeväckande att inte lita till sin egen intuition och att inte "vara sig själv". För det andra föreställningar om att det finns ett "rätt" könsuppdelat sätt

att välja, som är starkt manifesterat i leksaksaffären. Enligt dessa blir det smått löjeväckande att ifrågasätta det vettiga i att reklam riktad till barn, såsom leksakskataloger, får lov att vara könsstereotyp. Att barn börjar med att säga att alla kan göra allting och sedan beskriver praktiker som är könsskiljande var mycket vanligt, vilket skulle kunna tyda på att barnen repeterar erfarenheter av att möta just denna kombination av normer.

Gustav pratar i senare delen av citatet mer specifikt om hur leksaker könsmärktes med hjälp av färg. Att barnens kläder hade olika färgskala beroende på om de var tänkta att passa pojkar eller flickor, diskuterades ofta bland barnen. Flickor och pojkar uppfattade att färg var något som användes för att skilja ut pojkighet ifrån flickighet. Alla barn accepterade dock inte dessa normer. Följande situation när Carl, Roger och Ann leker Batman får illustrera detta:

"Vi var dom bästa Batmännen, vi var så snabba så vi bara flög iväg här när vi hoppade!" Säger Roger. "Jag var också det, jag var också den bästa Batmannen!" Säger Ann.

Carl kommer fram till Ann. "Du kan väl inte vara Batman, säger han "du är ju helt rosa!!!" Ann tittar på sina kläder. "Jaha, vad är det med det då!" säger hon. "Jag har faktiskt sett på Batmanfilmer flera gånger" säger Carl. "I alla fall så har min storebrorsa gjort det och jag tror faktiskt inte att Batman är rosa på verkligheten."

"Men jag har faktiskt en rosa Batman på min DVD i min lägenhet" säger Ann. Roger suckar och säger "Okej Batman, kom igen så sticker vi och tar tjuvarna." "Ja, kom igen Batman", säger Ann till Roger och Carl, "så sticker vi och tar tjuvarna!" (Fältanteckningar den 14 november 2005).

Ann utmanade den av killarna fastställda positionen för "en riktig Batman" genom att använda sig av könsmarkören färg, när hon ville vara med i Batmanleken. I förhandlingen med Roger och Carl om vem som kunde delta i leken, tog hon hjälp av en egen påstådd DVD-film där Batman faktiskt är rosa och hon omförhandlar därmed rosa till en färg som mycket väl kunde passa i Batmanleken. Värt att notera är att barnen inte diskuterar att Ann är en flicka eller att Batman bara skulle vara en lek för killar. Att Ann har på sig rosa kläder är den viktigaste förhandlingsfrågan. Frågan är alltså om en Batman kan vara rosa, en färg som för barnen var en markör

som markerade "flickighet", snarare än om en tjej kan vara Batman. Ingen av barnen har någon helt klar bild av hur hjälten ser ut eller hur historien egentligen är (filmen är inte tillåten för barn i deras ålder). Carl försöker hävda att hans äldre bror vet hur det är och använder sig på så vis av ålder för att få rätt. Ann använder sig av sin DVD-film som argument och säger sig därmed ha mera kunskap om Batman på film än de övriga barnen, som inte får se på "barnförbjudna" filmer.

En omvårdande Batman

Pojkarna växlade ofta mellan olika Batmanlekar. En bestod av brottnings- och jagelekar i "dom ondas och dom godas lag" och en där de tog hand om Batmanbebisar och lagade mat. Pojkarna fortsatte alltså att kalla sig Batman, trots att innehållet i leken förändrades. I den mer familje- och omsorgsinriktade leken var deras rörelser stillsammare och ägde ofta rum på mer undanskymda platser, som under några buskar på gården, i dockvrån eller i en koja under ett bord. När barnen lekte den omvårdande Batmanleken, lekte pojkarna ofta tätt tillsammans, talade med låga röster och använde sig av långa och språkligt utvecklade meningar. Jimmy och Lukas var två av de pojkar som ofta lekte Batman:

"Nu behöver min robot ett litet täcke", säger Jimmy, "sov så gott nu sa Batmanpappan till den lilla roboten. Ahhh, sa han, jag fryser lite pappa. Vänta så ska jag stoppa om dig, sa Batmanpappan då. Nu så ska du se att du blir varm och kan sova gott. God natt, god natt."

"Ska vi sjunga för våra robotar?" Frågar Lukas. "Ja, lite tyst, min sover nästan" säger Jimmy. "Det gör min med", viskar Lukas. "När trollmor har lagt de elva små trollen", sjunger Jimmy, nu sover dom!" (Fältanteckningar den 14 november 2005).

Denna lek var särskilt vanlig bland de äldre pojkarna. Värt att notera är att Lukas är en av de pojkar som ofta deltog i denna omsorgsbe-tonade Batmanlek. Samma barn kunde på så vis växla mellan mer stereotypa "göranden" av Batmanfiguren och denna mer omsorgsinriktade Batmanfigur. Skiftena mellan de olika Batmanlekarna kan förstås som att barnen prövar olika positioner och handlingsmönster och samtidigt testar de könade markörer som presenterats som väsentliga för dem ifrån omgivningen.

Pojkarna brukade säga att de lekte en Batmanlek om någon undrade vad de gjorde. Detta benämning kan förstås som ett sätt att som äldre pojke omkoda en omsorgslek och att därigenom försöka minimera eventuella risker för att bli retad och marginaliserad. Detta förfarande diskuteras av Nordberg (2005) som beskriver hur fyra- till femåriga pojkar både kunde ta avstånd ifrån och lockas av feminint kodade lekar. Nordberg beskriver i ett exempel hur två pojkar rättade sig efter omgivningens och egna stereotypa könsnormer om att pojkar inte "borde" leka med dockor, samtidigt som de kände sig lockade av att faktiskt göra detta. I Nordbergs studie löste pojkarna dilemmat genom att använda ett dockskåp som de rensade ifrån dockor, därefter kunde de leka en omsorgsinriktad dockskåpslek med sina Star Warsfigurer, utan risk för att bli retade. Pojkarnas ageranden i Nordbergs studie påminner om Lukas och Jimmys sätt benämna "god natt-leken" en Batmanlek.

Denna omsorgsinriktade Batmanlek kan också förstås som ett sätt för pojkar att leka delar ur sitt vardagsliv. De flesta pojkar i studien hade mammor och pappor som båda utförde omsorgsarbete i hemmet och hade ett lönearbete utanför. Att Lukas och Jimmy leker att de nattar sina bebisar kan därför ses som att de imiterar det som de sett att pappor gör. På liknande vis lekte Ville pappa. Ville växlade mellan att vara mamma och Batmanpappa i leken. Rösten förändrades i denna växling, men inte sysslorna. För Ville ingår dessa sysslor både i rollen som mamma och i rollen som Batmanpappa. På förskolan förväntades både pojkar och flickor att duka av efter sig, skölja sina tallrikar, baka och hjälpa till med matlagning i köket och både pojkar och flickor förväntades hjälpa till med att ta hand och måna om de nya "småbarnen" som kommit till avdelningen.

I Batmanleken gestaltades på så vis flera och ofta komplexa könsnormer. Dels förekom mer omsorgsinriktade inslag, som när Batmanpapporna lagade mat och tog hand om sina barn. Dels förekom inslag som handlade om att protestera, att kontrollera rörelser och smärta, att vara snabb och kraftfull. Det är dock inte givet att dessa normer och positioner framstod som komplexa eller motstridiga för barnen.

Sammanfattning

Kön skapas på förskolan genom ständiga förhandlingar samtidigt

som det existerar föreställningar om naturlig könstillhörighet och handlingar som anses "typiska" för flickor respektive pojkar. Barnen använder sig i sina förhandlingar om pojkighet och flickighet av markörer, såsom frisyrier eller färg, vilka kan ses som representationer av kön, snarare än att använda sig av könskategorierna i sig. Genom användandet av dessa markörer och de könsnormer som är knutna till dem, lärde sig barnen vad det egentligen innebar att vara pojke eller flicka. Performativa uttryck för kategorier som flicka eller pojke, är som jag visat i denna artikel, något som barnen lär sig genom upprepade budskap i sin vardag på förskolan. Dessa uttryck är socialt konstruerade. I den process där dessa lärs, skapas också relevansen av könskategorier och kön i sig (Butler, 1990). Barnen prövar och leker alltså med performativa uttryck för pojkighet och flickighet och därigenom lär de sig också vad biologiskt kön borde innebära. Här blir ålder viktig. Barnen på Ringblomman kopplade vid flera tillfällen lärandet av könsnormer och "rätt" pojkighet till ålder.

Young (2000) menar att vissa erfarenheter, som gruppen flickor ofta delar, kan resultera i att man som flicka lär sig att prata tystare, röra sig med snävare kroppsrörelser och att inte ta så stort rörelseutrymme i rummet. Whitehead (2002) har med utgångspunkt i Youngs resonemang, beskrivit hur gruppen pojkar på motsvarande vis ofta fostras in i att prata med hög röst, att röra kroppen kraftfullt och att använda ett stort rörelseutrymme i rummet. Varken Young (2000) eller Whitehead (2002) menar att barn föds in i dessa rörelsemönster. Tvärtom anser de att dessa könsnormer lärs in och förkroppsligas. Medan Young och Whitehead i sina resonemang utgår ifrån förekomsten av en normerad feminitet och en normerad maskulinitet som "sätter sig" i kroppen, menar jag att det vid ett och samma tillfälle kan finnas olika och ofta motsägelsefulla könsnormer, som både interagerar och var för sig påverkar och formar barns rörelsemönster. Barnen i min studie mötte dagligen en mängd olika förväntningar om hur de borde vara som pojke eller flicka. En del av dem öppnade upp för barnen att tona ner relevansen av kön eller att omförhandla könsnormer. Andra förväntningar visade på vikten av att bete sig som en riktig flicka eller en riktig pojke. Denna spänning mellan olika förväntningar skapade utrymme för otaliga diskussioner bland barnen, som ofta pågick under barnens lek och

då de skulle fördela roller eller diskutera innehåll i leken. Barnen förhandlade på så vis ofta de motstridiga könsnormer som de hade att hantera.

Ytterligare en viktig aspekt av förkroppsligande av könsnormer är att de sätt som pojkar och flickor förhöll sig till dessa mönster på ofta kom att se olika ut. Vissa pojkar och flickor på förskolan Ringblomman plockade upp ett mer stereotypt mönster. Andra pojkar och flickor kom snarare att omförhandla. I olika situationer kan också samma barn uppvisa olika mönster.

Young (2000) beskriver hur femininitet görs av kvinnor och flickor, Whitehead (2002) beskriver på motsvarande vis hur maskulinitet görs av män och pojkar. Denna studie utgår ifrån att det inte finns någon "naturlig" pojkighet som endast kan kopplas till pojkars kroppar. Inte heller någon "naturlig" flickighet som bara kan praktiseras av flickor. Flickighet och pojkighet ses i denna studie som normer genom vilka kategorier såsom flickor och pojkar görs. Kroppen tillskrivs olika kön. Butler (1990) menar i linje med detta att tankar om vad män och kvinnor, pojkar och flickor *borde* vara föregår kön i sig.

Kroppen görs manlig eller kvinnlig, den är inte naturligt manlig eller kvinnlig. Vid födseln ser barnmorskan och föräldrarna barnets kön som något meningsfullt att skilja ut och poängtera. Vilket sker genom vad Butler (1990), kallar "den heterosexuella matrisen", en referensram som benämner och avgränsar normalitet. Denna utgår ifrån två stabila och tydligt definierade kön. För att kunna bli begriplig i detta sammanhang krävs därför att kroppar definieras som antingen "flickor" eller "pojkar". För att barnet ska kunna bli begripligt, måste det i sammanhang som poängterar könsskillnad ges ett kön. Detta görs genom att barnet benämns som endera flicka eller pojke och genom att de handlingar det utför beskrivs som flickiga eller pojkiga. I sammanhang som betonar könsskillnad måste alltså barn lära sig att bli antingen pojkar eller flickor. Detta sker ständigt på en mängd sätt under barns uppväxt. Om könsskillnad fanns naturligt skulle det inte behöva nästas in på det sätt som sker, menar Butler. Butler menar att lärandet av det naturliga i två olika, komplementära kön har sin grund i en förgivettagen heterosexualitet. Könsskillnad måste på så vis ständigt läras in och repeteras för att upprätthålla normer om att viss slags sexualitet är "naturlig"

och att vissa sätt att vara man eller kvinna är mer "riktiga" än andra. Dessa upprepade normer, liksom de som repas upp, manifesteras ständigt i barns praktiker. De markörer barnen använder sig av för att förhandla kön (frisyr, rörelser, röst, kläders passform och färg) är ett exempel på dessa upprepningar av normer som markerar skillnad mellan flickor och pojkars kroppar.

Jag har visat att barnen både reproducerar och utmanar könsnormer genom samma markörer. Jag har också visat att ålder används för att upprätta pojkighet. Som jag lyft fram, kan samma barn växla mellan olika sätt att förhålla sig. Dels kan de alternera mellan positioner såsom "pojktigt" eller "flickigt", dels kan de skifta mellan mer könsstereotypa positioner och positioner som ifrån ett vuxenperspektiv kan ses som könsöverskridande. Detta behöver dock *inte* betyda att barnen *säkert vet* att de överskrider en norm. Snarare prövar de positioner med olika innebörd. Själva sökandet, prövandet och görandet blir det centrala, snarare än att fastställa hur något med bestämdhet är, därav alla diskussioner och förhandlingar om hur det borde vara eller inte borde vara.

Då barnen gör kön får detta också olika konsekvenser beroende på vilka könsnormer som används, vilka barn som deltar i görandet och i vilken situation det hela sker. När barnen gör kön, sker inte heller detta i ett tomrum. Den respons som ges av såväl vuxna som barn påverkar barnens förståelse av könstillhörighetens betydelse och deras möjligheter och intresse för att pröva nya könsmonster. Att barnen ofta använder sig av markörer kopplade till kroppen, skulle kunna tyda på att det är just i sammanhang där kroppen är i centrum, som könsnormer ges störst betydelse.

NOTER

- 1) Frosh, Phoenix och Pattman (2002) beskriver hur elva- till fjortonåriga skolpojkar i London kopplade positionen "populär pojke" till ideal som hårdhet. För att vara hård gällde att både kunna tåla smärta och delta i slagsmål eller tuffa fotbollsmatcher, men också att kunna kontrollera sig.
- 2) Jfr Ambjörnsson, 2005, som tar upp färgen rosa som könsmarkör.
- 3) Vilket är normer som skiftar mellan olika tidsperioder, vilket diskuterades i avsnittet om toalettsituationen.

REFERENSER

Ambjörnsson, F. (2005) Den rosa overallen: Om genusfostran, modeller av jämställdhet och identitetspolitiska markörer. I: *Kulturella Perspektiv*, 3, s. 69–77.

Butler, J. (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Butler, J. (1997) *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.

Butler, J. (2004) *The Judith Butler Reader*. (red.) S. Salih & J. Butler. Blackwell: Malden Mass.

Collins, P. H. (1998) It's All in the Family: Intersections of Gender, Race and Nation. *Hypatia*, 13(3).

Connell, R. W. (1995) *Masculinities*. Berkley: University of California Press.

Frosh, S, Phoenix, A & Pattman, R. (2002) *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.

Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Akademisk avhandling. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kimmel, M. S. (1996) *Manhood in America: A Cultural History*. New York: Free Press.

Nordberg, M. (2005) *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagar i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.

Nordberg, M. (2008) Att vara cool på rätt sätt – cool som distinktion, interaktion och förkroppsligad praktik. I M. Nordberg (red.) *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (s. 93–117). Stockholm: Liber.

Thorne, B (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Whitehead, S. M. (2002) *Men and Masculinities: Key Themes and New Directions*. Malden, Mass: Polity.

Young, I. M. (2000) Att kasta tjejkast. Den kvinnliga kroppens uttryck, rörelse och rumslighet. I: *Att kasta tjejkast: Texter om feminism och rättvisa*. (s. 255–280). Stockholm: Atlas.

Barn av utseendekulturen. Om kropp och kroppsmissnöje

Carolina Lunde

Hej Julia!

Jag är tolv år och går i sexan. Jag väger cirka 55 kilo och är jätteledsen för min vikt. Jag är även jätteful och jag är inte så populär i min klass. Jag älskar verkligen kläder och sådant men när jag ser mig själv i spegeln blir jag jätteledsen och arg på mig själv för att jag inte har skött om min kropp bättre än så här. Jag brukar träna lite och och försöker också äta så lite onyttigt som möjligt. Har ni några tips?

Anonym

Att vara tolv år och jätteful. Att känna sig bortstött av de som är så viktiga för en, de jämnåriga kamraterna. Att älska kläder men vara arg och ledsen och skämmas över sig själv för att man misslyckats med att se ut så som man borde. Den perfekta hyn, de långa benen, de plutande läpparna, de höga kindbenen, den platta magen. Och smal. Smal, smal, smal. Eller, för den delen, de vältränade musklerna, de breda axlarna, den smala midjan och magens tydliga sexpack. Aldrig tjock, för guds skull, inte det. För i fettet finns signaler om lättja. Brist på självkontroll. Skammen över att ha släppt efter, att inte förmått sköta om sin kropp bättre än så där.

Insändaren ovan är inte ovanlig på något sätt. Jag hittade den i en av de ungdomstidningar som säljs i affärer runt om i landet. Bläddrar man i ett par sådana tidningar hittar man snart flera exempel där frågeställaren ger uttryck för att vara missnöjd över den egna kroppen. Det är slående, men inte förvånande, hur enkelt det är att hitta dem. Det är inte förvånande eftersom en sammanställning av forskning genomförd under 2000-talet visar att ungefär en tredjedel av alla unga kvinnor och nästan lika många unga män är missnöjda med hur de ser ut idag (Smolak, 2004). I spåren av kroppsmissnöjet följer ibland mer allvarlig problematik, såsom depression och ätstörningar (Stice, 2002). Det "normativa kroppsmissnöjet" bland unga (Rodin, Silberstein & Striegel-Moore, 1985) är därför ett problem som både förtjänar att uppmärksammas och tas på allvar. Det ska dock noteras att det finns en stor gråzon av psykologisk pro-

blematik som omgärdar kroppsmisshälsan, men som kanske inte blir tillräckligt allvarsam för att ses som kliniska problem. När övergår till exempel tonåringens intresse för sådant som har med kropp och utseende att göra till en vanemässig självövervakning som upptar alltför mycket kognitiva och emotionella resurser för att vara hälsosam? När blir spinningpassen och promenaderna i skogen till en tvångsmässig jakt på smalhet och andras bekräftelse? När blir värderingen av kroppen så inskränkt i självbilden att det blir svårt att tycka att man duger och är bra även om man inte alltid ser bra ut?

Utseendekulturen

Men vi föds inte så här, skamsna och förlägna över kroppen. Vi lär oss det. Det är inte en slump att ätstörningar nästan undantagslöst förekommer i västerländska kulturer där skönhet värderas högt och där skönhet i mångt och mycket likställs med det smala idealet (Swami & Furnham, 2008). En av många representanter som kan sägas förkroppsliga detta ideal är den världsberömda fotomodellen Kate Moss vars levnadsmotto "Nothing tastes as good as skinny feels" nyligen tryckts upp på t-shirtar som säljs på webbshoppar världen över, också i barnstorlek. Om smalhet smakar bra så smakar de överflödiga kilon som många människor brottas med desto beskare. Gilman (2008) har noterat att medias rapportering av övervikt- och fetmaepidemin i vår tid närmast liknar den mediehysteri som rådde kring rapporteringen av HIV och AIDS på 1980-talet. Studier visar vidare att vi förknippar övervikt med en rad negativa personliga egenskaper, exempelvis lathet och bristande självkontroll (Schwartz & Brownell, 2002). På så sätt har den överviktiga kroppen i vår kultur närmast blivit en moralisk angelägenhet. Ostergaard (1996, refererad till i Meurling, 2003) drar detta synsätt till sin spets genom att hävda att "... förr i tiden var det omoraliskt att gå till sängs med grannens hustru. Nu är det omoraliskt att äta gräddbakelser". Och den där gräddbakelsen, den bör vi stå emot. Om detta påminner veckotidningarnas löpsedlar oss dagligen, inte minst då sommaren är i antågande.

Att så många som en tredjedel av dagens ungdomar brottas med ett missnöje över den egna kroppen kan betraktas som ett symptom av de socialiseringsprocesser som pågår i vår utseendeorienterade kultur. Ungdomar lär sig att vara missnöjda då de söker balansera

uppfattningen av sig själva med den strida ström av budskap som förmedlar att kriterierna för vad som är skönhet är snävt definierade. Samtidigt får de lära sig att den ideala kroppen är möjlig att skapa – som ett slags individuellt självförverkligandeprojekt – om de bara är ihärdiga och disciplinerade nog. Etablerat i forskningen är att denna kultur, såsom förmedlad via bland annat massmedia, i högsta grad påverkar människors förhållningssätt till sina fysiska yttren. Bordo (2009, refererad till i Westerberg-Jacobson, 2010) slår fast att "culture is the smoking gun that is killing people, and that situation will not change until the culture does". I denna kultur omfattas samhällets institutioner, värderingar, normer, moraliska system och beteendemönster. Därmed innefattar kulturen oss alla. Och därmed vilar också ansvaret att förändra de delar av kulturen som modellerar, förstärker och vidmakthåller ungas kroppsmissnöje på oss alla och envar.

Självbild och kroppsuppfattning under barndom och ungdomsår

När barn är små bygger deras självbild på konkreta ting. Ett litet barn beskriver sig själv i termer av sitt namn, sin ålder, sitt biologiska kön och kanske en egenskap som de känner stolthet över – som att kunna springa snabbt (Harter, 2003). I takt med ökad kognitiv och emotionell mognad blir självbilden mer komplex, barnet börjar till exempel inkludera psykologiska egenskaper i beskrivningar av sig själv och förstår att man kan vara på olika sätt i olika situationer. Men när börjar barn införliva uppfattningen av kroppen som en viktig del av självbilden? Redan vid 3 till 5 års ålder verkar barn vara medvetna om de kroppsideal som finns i samhället, att flickor ska vara smala, pojkar ha muskler och att övervikt stigmatiseras (Cramer & Steinwert, 1998; McCabe et al. 2007). En sådan medvetenhet betyder däremot inte att de använder sådana ideal som en referenspunkt för att värdera sig själva. Vad som kanske blir än mer intressant i sammanhanget är när barns förståelse för att de är flickor respektive pojkar ökar. I sin strävan att förstå vad det innebär att vara pojke eller flicka identifierar barnet sig med vad det uppfattar som representanter, eller modeller, för det egna könet (Tobin, et al, 2011). Sådana identifikationsobjekt återfinns kanske på hemmaplan i föräldrar och syskon, på förskolan i lärare och kamrater, men också

i populärkultur genom filmer, TV-program, barnprogram och tidningar. En naturlig följdfråga blir därför vad barn möter för typ av modeller att identifiera sig med i sin omgivning? Och vilka lärdomar kan barnet dra utifrån dessa möten?

Leken som socialisationsprocess

Min fyraårings absoluta favoritfilm just nu heter *Trassel*. Huvudrollsinnehavaren utmärks av sitt långa svallande, blonda hår, sina stora blå ögon, sin smala midja och välformade byst. Flynn-Rider, en modernare och mer socialrealistisk variant av den traditionelle prinsen, är lång, stilig och synbart (men inte alltför!) muskulös. Att leka "Trassel" har blivit omåttligt populärt och många av barnen i vårt område har kläder med Trassel och dockversioner av filmens karaktärer i sin ägo.

Genom leken lär sig barn att förstå sociala spelregler, roller och förväntningar (Tobin et al, 2011). Inom utvecklingspsykologin menar man därför att leken utgör en av de viktigaste socialisationsprocesserna för barn. I en unik experimentell studie av Dittmar, Halliwell och Ive (2006) exponerade man 5 till 8-åriga flickor för ett flertal bilder av en Barbiedocka, en docka med mer realistiska kroppsproportioner eller ett neutralt bildstimuli (som en solig äng). Studiens resultat visade att de flickor som exponerats för



Barbiedockan rapporterade mer kroppsmissnöje och uttryckte att de önskade att de vore smalare. Men, detta resultat återfanns endast bland de yngsta deltagarna och inte bland de äldre. Hur kan man förstå ett sådant fynd?

Dittmar och kollegor (2006) förklarar sitt fynd med att yngre barn är mer benägna att använda en docka som en förebild att vilja efterlikna. Yngre barn är också mindre selektiva i de förebilder de

väljer att identifiera sig med, vilket skulle kunna betyda att en Barbiedocka kan upplevas som ett rimligt identifikationsobjekt. Till detta kan det vara värt att ta i beaktande att barns lek med Barbie och hennes gelikar förmodligen är som intensivast i yngre åldrar. I den mån 5-åringarna i Dittmars studie betraktade Barbiedockan som någon att söka efterlikna och jämföra sig med, faller de oundvikligen till korta. Barbie är förvisso en ikon för kvinnlig skönhet, men också ett förkroppsligande av ett ideal som faller på sin egen orimlighet. Om Barbie var en människa av kött och blod, noterar Dittmar och kollegor, skulle hon vara 2.40 meter lång, ha en midja 30 procent smalare än den genomsnittliga anorektikerns och hennes svältfödda kropp skulle vara oförmögen att menstruera. För pojkars lek med så kallade actionfigurer (t ex Batman, Transformers och Turtles), vilka förkroppsligar ett extremt muskulöst ideal, lyser studier motsvarande Dittmar och kollegors med sin frånvaro.

Internalisering av kroppsideal

Inom forskningen råder det konsensus om att könsskillnaderna i kroppsuppfattning, det vill säga att flickor är mer missnöjda med hur de ser ut än vad pojkar är, uppkommer någonstans vid 8-10 års ålder (Smolak, 2002). En förklaring till detta står att finna i det som brukar kallas för *internalisering*. Om barn tidigt är medvetna om de ideal som finns i samhället, är det inte förrän i denna ålder som de börjar göra de normer och attityder till kropp och utseende de möter i samhället till sina egna. Med andra ord, inte förrän då har de införlivat sådana föreställningar i sina egna uppfattningar om vad som är vackert, bra och eftersträvänsvärt. Det finns givetvis stora individuella variationer i vilken utsträckning barn och ungdomar internaliserar kroppsidealen. För de som uppvisar en låg grad av internalisering blir till exempel effekterna av att ta del av utseendeorienterade mediabudskap obefintliga för kroppsuppfattningen (van den Berg, Thompson, Obremski-Brandon & Coover, 2002). För de som i hög grad internaliserat kroppsidealen och använder dessa som en måttstock i värderingen av sig själv, finns däremot tydliga och nära samband mellan att ha exponerats för sådana budskap, en högre grad av kroppsmissnöje och olika problematiska utfall – såsom anorexi och bulimi. En praktisk implikation av dessa kun-

skaper är att arbetet mot negativ kroppsuppfattning måste påbörjas tidigt, innan barns egna uppfattningar smält alltför nära samman med skönhetsidealen.

Interpersonella relationer – familj och jämnåriga

För yngre barn är det dock familjen och hemmiljön som utgör kanske det viktigaste sammanhanget för psykologisk utveckling. Hur familjen fungerar generellt, det känslomässiga klimatet och upplevda krav inom familjen är några av de faktorer som visat sig ha betydelse för hur unga senare kommer att förhålla sig till sig själva och till sina kroppar. Föräldrar agerar också genom sina egna förhållningssätt till kropp och utseende som kraftfulla modeller. Att stå där, kritiskt och suckande, framför sin egen spegelbild på morgonen för att sedan inta endast en slät kopp kaffe till frukost sänder signaler till barnet. Att vanemässigt berömma flickor för deras fina kläder riskerar medföra att flickor på sikt lär sig att utseendet är deras främsta sociala valuta. Att uppmuntra pojkars fysiska lek, men samtidigt be dem att snabbt lägga locket på när de slår sig, lär dem kanske att kroppen är ett verktyg men också att de inte får uttrycka sina känslor när kroppen orsakar dem obehag. Det finns indikationer på att det kan vara svårare för pojkar att våga ge uttryck för och ventilerar ett missnöje över den egna kroppen (Lunde, 2009). Kanske står en förklaring till detta att finna i de stereotypa föreställningar som gör gällande att män inte ska bry sig alltför mycket om hur de ser ut (Hargreaves & Tiggemann, 2006). Stick i stäv med sådana föreställningar är den forskning som indikerar att kropp och utseende visst är viktiga frågor för unga män, och att pojkars kroppsmissnöje verkar vara på uppåtgående i västerländska samhällen (Cohane & Pope, 2001).

I takt med att barn blir äldre och tillåts mer självbestämmande börjar de alltmer befinna sig i en egen social värld – i en värld av jämnåriga och kamrater. Behovet av att få höra till, bli bekräftad och accepterad av sina jämnåriga är starkt, liksom smärtan då dessa relationer inte fungerar. Till sin egen sociala värld för barn och ungdomar med sig de värderingar om kropp och utseende de lärt sig därhemma. Men i grupper av jämnåriga kan också en alldeles egen "utseendekultur" komma att skapas (Carlson Jones & Crawford, 2001), där normer, förväntningar och beteenden kommuniceras

och förstärks. Ett sådant exempel är hur en del flickor ägnar sig åt "fat-talk" där de vanemässigt och inför varandra talar nedlåtande om hur tjocka de är (Nichter, 2000). Denna bland flickor vanligt förekommande samtalsdiskurs handlar kanske egentligen minst lika mycket om behovet av emotionellt stöd och stärkandet av en grupp känsla som om kropp och utseende. Att gång på gång upprepa sådana självnedsättande samtal kan dock medföra en risk för att de negativa budskapen i samtalet börjar leva sitt eget liv och gradvis integreras i självuppfattningen (Carlson Jones & Crawford, 2001).

I intervjuer vi gjort med ungdomar i fjortonårsåldern var negativa erfarenheter i relation till jämnåriga vanliga för dem med ett extremt missnöje över kroppen (Lunde, Frisén & Hwang, 2011). En av pojkarna som intervjuades berättade att "Det jag hörde när jag var mindre påverkar hur nöjd jag är med mitt utseende. Just nu skiter jag oftast i vad folk säger. Men det som de sa när jag var mindre, det gör ont". Att bli retad, eller i värsta fall mobbad, av sina jämnåriga – de som är så oerhört viktiga för en – är en smärtsam upplevelse. I studier av vuxna med olika typer av kroppsuppfattningsproblematik (t.ex. ätstörningar och överträningsproblematik) har man funnit att negativa kommentarer om kropp och utseende definieras som kritiska händelser som många upplever ha lett dem in på kroppsmisshöjens väg (Cash, 1995). Även då sådana kommentarer inte varit ofta förekommande verkar de vara av betydelse. Vad dessa vuxna vittnar om är att den inre repetitionen av det de utsatts för pågår under lång tid. Om man, som en av flickorna i våra intervjuer, erfarit att "Överallt fick jag höra att jag var tjock. Vart jag än vände mig. De sa: Banta din djävla gris!" finns denna erfarenhet ständigt närvarande, just under medvetandeytan, nära till hands att plocka fram i stunder av självförakt och tvivel.

De inflytanden och faktorer som jag beskrivit som viktiga för utvecklingen av ungas kroppsuppfattning ingår alla i en etablerad teoretisk modell vid namn "the tripartite influence model" (van den Berg et al., 2002). Åtskilliga studier har bekräftat att utseendekulturen som den förmedlas genom viktiga socialisationsagenter (media, familj och jämnåriga) är central för hur barns förhållningssätt till den egna kroppen kommer att utvecklas. Det skall dock betonas att det finns fler tänkbara faktorer som är av betydelse. Barn är till exempel olika i hur känsliga eller mottagliga de är för sådana

inflytanden. Vad som också bör hållas i bakhuvudet är att även om många ungdomar brottas med frågor som har med kroppsuppfattningen att göra så utvecklar endast ett fåtal allvarliga problem. De många budskap som handlar om kropp och utseende i vår samtid är inte pistolkulor som exploderar i våra inren och sprider sig som en farsot i kroppen. Utan tvivel behärskar många unga den kritiska diskussionen kring dessa budskap (Lunde, Frisé & Hwang, 2011). Ungdomars förmåga att navigera bland dessa, förhålla sig till dem och skapa sin egen historia ska inte underskattas. Men underskattas ska inte heller mångfaldigandet och ihärdigheten av utseendekulturens budskap – och inte heller skönhetsindustrin som brummar i dess bakgrund. Industrin tar oss vid handen och ber oss titta in i spegeln för att ta reda på vilka vi är. Och sedan erbjuder den oss hopp. Hopp om att komma tillrätta med våra brister, hopp om att bli av med obehaget som bristerna orsakar oss, hopp om bättre dagar. Because we are worth it!

Nu när jag sitter och skriver och funderar över mina avslutande rader, streamar jag samtidigt musik över Internet. Jag använder ett av de där gratisprogrammen som gör att min ovilja att betala en månadsavgift för tjänsten bestraffas med att musiken avbryts av reklam då och då. Reklamen som ständigt återkommer är från en skönhetsklirik här i stan. Den upplyser mig om att jag kan släta ut mina linjer och rynkor, återskapa mina käklinjer, strama upp mitt ansikte och korrigera min näsa. Ungefär samtidigt får jag ett samtal från okänt nummer. "Har du tid två minuter?" undrar rösten i andra änden och fortsätter, utan att invänta svar, "Jag undrar vad du använder för rakhyvel idag?". Rakhyvel? tänker jag och känner plötsligt hur mina smalben börjar klia under skrivbordet. Jag säger att jag inte är intresserad, avbryter samtalet vänligt men bestämt och



tänker stilla för mig själv att jag har en fullt fungerande rakhyvel därhemma som jag genast skall använda. Sen minns jag fotografiet på den där kartongen som jag brukar använda ibland när jag föreläser.

"Because it is always showtime" står det att läsa på kartongen jag

fotograferat i den lokala elaffären. Kartongen på disken innehåller en epilator. En epilator är en liten apparat, men man ska inte låta sig luras av dess litenhet. På ett ganska smärtsamt sätt rycker den nämligen ut oönskad hårväxt, förslagsvis på ben, under armar och bikinilinj. Men det är kanske inte apparatens användningsområden som är viktiga i sammanhanget utan det faktum att det alltid är *SHOWTIME*. Kroppen, den rätta och den tuktade, ska alltså alltid vara redo att exponeras. Detta är en bärande tanke i den så kallade objektifieringsteorin (Fredrickson & Roberts, 1997). Enligt teorin lär sig särskilt flickor tidigt att deras kroppar är objekt som är föremål för ständig och kritisk utvärdering. Som en konsekvens blir kroppen föremål för en ständig och kritisk självvärdering – man är sin kropp, men man äger den inte, som en av författarna i antologin *Åtstört* (Ahlsdotter, Nielsen & Hård, 2011) noterat. För visst ligger mycket av spänningarna kring kroppen där, i skärningspunkten mellan själv och andra. När vi vrider och vänder oss framför spegeln och utvärderar det vi ser gör vi det också i ljuset av våra sammanlagda sociala erfarenheter. När vi frågade en av de ungdomarna som vi intervjuat om hon någon gång försökt förändra sin kropp svarade hon så här: "Jag slutade äta. Gick ner jättemycket i vikt. Sen började jag träna och springa. För att verkligen få en fast kropp och bli smal. Så att folk skulle tycka om en."

Kanske är det detta som är den springande punkten. Att växa upp i utseendekulturen av idag innebär att man från tidig ålder serveras gott om bevis på att det som är vackert är bra och fördelaktigt, men också förutbestämt. Då självbilden blir likställd utseendet, då man inte tycker sig leva upp till den man borde vara, då man blir sin kropp men inte längre äger den. Vad föreställer man sig finna där bortom hårda träningspass, eviga dieter, injektionsbehandlingar, spraytanning och självförakt? Inom nära räckhåll, just där bakom hörnet – att folk skall tycka om mig.

REFERENSER

Ahlsdotter, M., Nielsen, M., & Hård, H. (2011) *Ätstört. En antologi om ätstörningar, fett, mat och makt*. Stockholm: ETC Förlag.

Carlson Jones, D., & Crawford, J. K. (2001) The peer appearance culture during adolescence. Gender and body mass variations. I: *Journal of Youth and Adolescence* 35, 2, 257–269.

Cash, T. (1995) Developmental teasing about physical appearance: retrospective descriptions and relationships with body image. I: *Social Behavior and Personality* 23, 2 123–129.

Cohane, G. H., & Pope, H. G. (2001) Body image in boys. A review of the literature. I: *International Journal of Eating Disorders* 29, 4, 373–379.

Cramer, P., & Steinwert, T. (1998) Thin is good, fat is bad: How early does it begin? I: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 3, 429–451.

Dittmar, H., Halliwell, E., & Ive, S. (2006) Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5- to 8-year-old girls. I: *Developmental Psychology*, 42, 283–292.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997) Objectification theory. Towards an understanding of women's lived experiences. I: *Psychology of Women Quarterly*, 21, 2, 173–206.

Gilman, S. L. (2008) *Fat. A cultural history of obesity*. UK: Polity Press.

Hargreaves, D. A., & Tiggemann, M. (2006) "Body image is for girls" A qualitative study of boys' body image. I: *Journal of Health Psychology*, 11, 567–576.

Harter, S. (2001) *The construction of the self. A developmental perspective*. Guilford Publications.

Lunde, C. (2009) *What people tell you gets to you. Body satisfaction and peer victimization in early adolescence*. (Diss.) Göteborgs universitet.

Lunde, C., Frisén, A., & Hwang, P. (2011) *Go on a diet, you pig! The lived experiences of adolescents with body dissatisfaction*. Inskickat manuskript.

Meurling, B. (2003) *Varför flickor? Ideal, självbilder och ätstörningar*. Lund: Studentlitteratur.

McCabe, M. P., Ricciardelli, L. A., Stanford, J., Holt, K., Keegan, S., et al. (2007) Where is all the pressure coming from? Messages from mothers and teachers about preschool children's appearance, diet and exercise. I: *European Eating Disorders Review*, 15, 3, 221–230.

Nichter, M. (2000) *Fat talk. What girls and their mothers say about dieting*. London: Harvard University Press.

Rodin, J., Silberstein, L., & Striegel-Moore, R. (1985) Women and weight: A normative discontent. In T. Sonderegger, B. (Ed.), I: *Psychology and gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Smolak, L. (2004) Body image in children and adolescents: where do we go from here? I: *Body Image*, 1, 15-28.

Smolak, L. (2002) Body image development in children. I T. Cash T & T. Pruzinsky (Red) I: *Body Image. A handbook of theory, research, and clinical practice* (s. 65–73). New York, London: The Guilford Press.

Stice, E. (2002) Risk factors for eating pathology: Recent advances and future directions. In R. Striegel-Moore & L. Smolak (Eds.) I: *Eating disorders. Innovative directions in research and practice* (pp. 75–90). Washington DC: American Psychological Association.

Swami, V., & Furnham, A (2008) *The psychology of physical attraction*. Routledge.

Schwartz, M. B., & Brownell, K. D. (2002) Obesity and body image, s. 200–209 I: T. Cash & T. Pruzinsky (Red.) *Body image. A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: The Guilford Press.

Tobin, D. D., Meenakshi, M., Medhavi, M., Spatta, B. C., Hogges, E., et al. (2011) The intrapsychics of gender. A model of self-socialization. I: *Psychological Review*, 117, 2, 601–622.

van den Berg, P., Thompson, J. K., Obremski-Brandon, K., & Coover, M. (2002) The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison. I: *Journal of Psychosomatic Research*, 53(5), 1007–1020.

Westerberg-Jacobson, J. (2010) *Wish to be thinner. Development and prediction of disturbed eating. A longitudinal study of Swedish girls and women*. (Diss.) Uppsala Universitet.

Barndomens sensualism

Exemplen Helena Nyblom och Stella Kleve

Maria Andersson

När barndomen skildrades i det sena 1800-talets bildkonst och skönlitteratur skedde det gärna med en varm sensualism. Barnen insuper världen via doft, känsel och synintryck och att vara barn beskrivs som en starkt fysisk upplevelse. Denna sensualism sågs vanligtvis som ett tecken på oskuld, men kunde i vissa sammanhang också framställas som något sjukligt och depraverat. Under 1800-talet blev biologi och könsmognad allt viktigare när skillnaderna mellan barn och vuxna skulle beskrivas, och pubertetens intåg kom att utgöra den avgörande skiljelinjen. Därmed blev omedvetenheten om sexualiteten och den omogna kroppen en mer framträdande aspekt av barndefinitionen (Kincaid, 1992, s. 70). Samtidens medicinska rådgivningslitteratur menade att barnet befann sig i ett könlöst, vegetativt tillstånd. Medan könets sena uppvaknande sågs som positivt för odlingen av moral och intellekt, antogs en tidigt väckt sexualitet kunna vara skadlig för såväl kropp som själ (Larsson, 2002, s. 73ff och 104–121).

Två författare som utforskade spänningsfältet mellan oskuld och sexualitet var Helena Nyblom (1843–1926) och Stella Kleve (1864–1942). I denna artikel kommer jag att diskutera den roll som kroppen har i definitionen av barnet i två av deras texter. I Kleves *Berta Funcke: Berättelse* (1885) och Nybloms "Oskuldens vandring" (1912)¹⁾ är det barnets grad av medvetenhet om kroppen och fysisk njutning som blir bestämmande för om sinnligheten framställs som en oskultsfull sensualism som hos Nyblom eller som en för tidigt väckt, sjukdomsframkallande sexualitet som hos Kleve.

Nyblom och Kleve tillhör de författare som var stora i sin samtid, men vars författarskap numera till stora delar har glömts bort. Helena Nyblom är i dag främst ihågkommen för sina konstsjöner, men i samtiden var hon även en uppskattad poet och dramatiker. Flera av hennes sjöner illustrerades av John Bauer och det gäller också "Oskuldens vandring". Det är en berättelse som kan beskrivas som ett slags allegori över oskulden. Huvudpersonen utgör en sinnebild för det enkla, rena och oförstörda barnet. Sagan beskriver hur den

fyraåriga prinsessan Bella ger sig ut i skogen på vandring och under skogsvistelsen klär hon av sig plagg efter plagg tills hon är naken.

Stella Kleve är en helt annan typ av författare och hon brukar räknas som en av föregångarna inom den svenska litterära dekadansen. I slutet av 1880-talet gjorde hon skandal med sina skildringar av unga kvinnors erotiska längtan och debutromanen *Berta Funcke* är inget undantag. Boken är en naturalistisk roman, som skildrar en kvinnas uppväxt i slutet av 1800-talet. Läsaren får följa huvudpersonen, Berta Funcke, från hennes första barndomsminnen tills hon inträder i äktenskapet när hon är drygt tjugo år gammal. Huvudfokus ligger på Bertas "flirtations" med olika män samt den upphetsning och tilltagande sjuklighet som följer på dessa möten. Jag kommer att börja med att diskutera definitionen av oskuld i Nybloms saga, för att därefter diskutera den inte fullt så oskuldsfulla huvudpersonen i Kleves roman.

Nakenhet och naivitet

Bella i "Oskuldens vandring" personifierar oskulden. Sagans titel utgör en tydlig läsanvisning, men flickans oskuldsfullhet signaleras också av hennes utseende och förnamn. Det vita och ljusa är framträdande i flickans klädsel: "Hon var klädd i vit sidenklänning. Om halsen hade hon ett långt halsband av runda vita pärlor, och på sitt utslagna ljusa hår bar hon en liten guldkrona, som blixtrade av juveler. På fötterna hade hon vita silkesstrumpor och små broderade sidenskor." (Nyblom, 1914, s. 264) Flickan bär oskuldens vita färg och pärlor. Oskuldsfullheten markeras även av hennes likgiltighet inför de dyrbara kläderna och smyckena, när hon under berättelsens gång utan betänklighet tar av sig eller skänker bort dem. Vidare har Bella åtta olika namn – Anna, Jolanta, Isabella, Elisabeth, Maria, Katrina, Inez och Beatrice – varav flera mer eller mindre tydligt konnoterar oskuld. Mest uppenbara är Maria som kan associeras med den kristna jungfru Maria och Beatrice som för tankarna till Dantes ledsagerska i *Divina Commedia*.

I "Oskuldens vandring" karakteriseras oskuldsfullheten av spontanitet, omedvetenhet och omedelbarhet. Bellas skogspromenad är ett plötsligt infall och den har inget specifikt mål. Slumpen styr och flickan reagerar instinktivt på det som sker. När hon ser en samling näckrosor är hennes impuls att "springa ut på näckrosbladen för att

plocka vattenliljorna" (Nyblom, 1914, s. 273), men hon hindras av en svan som upplyser henne om att hon inte kan gå på vattnet. Bella visar en stor tillit till såväl djur som natur och hennes omedvetenhet tar sig uttryck som en avsaknad av rädsla och hämningar. Flickan skrattar, skriker och gråter utan att bry sig om det passande och hennes oförskräckta beteende utövar en makt över skogsvarselerna: "Hennes små runda, bara fötter gjorde de roligaste språng, och armarna höll hon högt över huvudet, medan hon skrattade av hjärtans lust. Ormen blev allt mera hänförd över hennes dans och slingrade sig i de besynnerligaste vridningar." (Nyblom, 1914, s. 267) Det är Bellas livsglädje, lust och spontanitet som förtrollar djuret. Flickans omedelbarhet innebär att det inte finns någon diskrepans mellan yttre och inre. Det oskuldsfulla barnet har ännu inte lärt sig att dölja sina känslor eller tygla sig. Därmed skapas en bild av barnet som alltigenom äkta, närvarande och oförmögen till baktankar eller beräkning.

Bellas oskuldsfullhet i "Oskuldens vandring" karakteriseras av en frånvaro av eller omedvetenhet om sexualiteten. Denna visas tydligast genom hennes förhållningssätt till den blottade kroppen. Flickans oskyldiga inställning till nakenheten demonstreras genom att hon bekymmerslöst strör sina kläder omkring sig: "Hon knäppte upp alla knapparna i sin sidenklänning och lät den falla till jorden. [...] Under hade hon blott sitt lilla linntyg, men hon skrattade belåten." (Nyblom, 1914, s. 264f). Barnet är omedvetet om att det skulle kunna finnas något olämpligt i att uppträda endast iklädd sitt linne. James R Kincaid (1992, s. 223f) menar att i den borgerliga kulturen kunde barns frånvaro av skam eller upphetsning inför blottade kroppar tolkas som uttryck för ett oskyldigt sinne. I likhet med Adam och Eva före syndafallet skulle barnen vara oberörda av nakenheten och ett oblygt exponerande av kroppen kunde paradoxalt nog utgöra ett av oskuldens kännetecken. Bella i "Oskuldens vandring" är på ett liknande sätt ogenerad över sin lätta klädsel. Först då modern vid hemkomsten frågar var hon gjort av sina kläder blir hon medveten om sin nakenhet och "såg helt bestört ned på sin lilla nakna kropp" (Nyblom, 1914, s. 278). Nakenheten blir i Nybloms saga således både ett tecken på oskuld och en metafor för den. Den illustrerar Bellas omedvetenhet om att kroppen kan ha en erotisk laddning, men utgör också en bild för flickans omedelbarhet och äkthet. Lika lite som hon hemlighåller sina tankar döljer hon sin kropp.

Nakenhetens innebörd var mångtydig i den borgerliga kulturen och beroende på kontexten kunde den signalera både oskuld och sensualitet, hälsa och depravation. Den bara kroppen hade olika laddning beroende på vem som var naken och i vilket sammanhang kroppen blottades (Barcan, 2004, s. 17 och 77–141). Nybloms saga avdramatiserar flickans avklädning genom att den utförs av ett litet barn, men också genom att den placeras i naturen och utan mänskliga åskådare. Det är även intressant att konstatera att "Oskuldens vandring" gestaltar den nakna flickan i både text och bild. Den framträdande roll som motivet spelar understryks av att två av fyra av John Bauers illustrationer till sagan skildrar Bella utan kläder. Illustrationerna ansluter sig till en lång bildtradition, med rötter inom den kristna ikonografin, där nakenhet använts för att skildra oskuldsfullhet (Banér, 1994, s. 86f).²⁾ De är samtidigt ett uttryck för det förändrade förhållningssätt till den nakna kroppen som ägde rum inom den borgerliga kulturen mot slutet av 1800-talet. I sekelskiftets allmänna vurm för friluftsliv, hälsa och hygien kom den nakna kroppen i allt högre grad att signalera sundhet än synd (Johannisson, 1994, s. 87–94). Sol- och badscener blev ett vanligt motiv inom bildkonsten och till exempel Carl Larssons återgivning av badande barn utstrålade friskhet och vitalitet. Även i bilderböcker som Otilia Adelborgs *Pelle Snygg och barnen i Snaskeby* (1896) och Elsa Beskows *Barnen på Solbacka* (1898) blev de blottade kropparna en bild för renhet i flerdubbel bemärkelse. Bellas nakenhet i Nybloms saga visar således hennes oskuld, men också hennes hälsa och livskraft. Det var begrepp som var sammantvinnade i sekelskiftets kultur och flickans omedvetenhet om sexualiteten blir på samma gång ett tecken på hennes sundhet.

Det oskuldsfulla barnet hade en speciell typ av kropp som definierades genom sin skillnad från den vuxna kroppen. I denna barnkropp var vuxenheten och den sexualitet som den implicerade frånvarande eller slumrande (jfr Larsson, 2002, s. 73ff och Higonnet, 1998, s. 23). Samtidigt karakteriserades barnkroppen paradoxalt nog av både en fysisk åtråvärdhet och stark sinnlighet. Anne Higonnet (1998, s. 69) menar att kroppsligheten utgjorde en central aspekt i framställningar av det oskuldsfulla barnet under 1800-talet och att den syftade till att väcka betraktarens ömhet: "The

cheeks are irresistibly round, the limbs swelling out from their shoes and sleeves, dimpled and firm, the lips exquisitely rosy, full, and rounded. These are children to be hugged and squeezed, stroked and kissed." Framställningarna av barnets kropp var ämnade att skapa fysiska reaktioner hos omgivningen, och även i texten och illustrationerna till Nybloms saga framhävs Bellas runda mjukhet, ljusa lockar och litenhet. Hon benämns genomgående som "den lilla prinsessan" (Nyblom, 1914, s. 273). Därtill dröjer texten vid "hennes små, rosenröda fötter" (Nyblom, 1914, s. 265) och hennes "lilla nakna kropp" (Nyblom, 1914, s. 278). Bella framställs som liten, söt och åtråvärd, och genom sin litenhet och naivitet lyckas hon tämja de vilda djuren i skogen.

I Nybloms saga finns en utpräglad sinnlig dimension i barngestaltningen och Bella framställs som kropp snarare än som upphöjd själsvarelse. Flickan njuter av att dansa och röra sig, att känna mossan under de bara fötterna och den hisnande flygturen på örnen ryggar får henne att skrika "högt av glädje" (Nyblom, 1914, s. 276). Oskulden framställs som ett slags kroppslighet och Bellas oskuldsfulla sinnlighet gestaltas också genom att hon rör vid sig själv och andra. Efter att ha tagit av sig sidenklänningen klappar Bella sig på bröstet och hon smeker en björn samtidigt som hon bjuder den på bär:

Den slickade omsorgsfullt de små fingrarna och såg sedan nyfiket upp på prinsessan.

"Är det inte bra varmt att gå här i sommarhettan med den där tjocka pälsen?" sade hon och drog handen genom björnens täta päls. "Stackars lilla basse!" tillfogade hon i smeksam ton och kysste björnen på nosen. [...] Björnen brummade sakta och strök sig emot henne [...]. (Nyblom, 1914, s. 268)

Texten betonar det fysiska och beröringarna mellan barnet och djuret. Det faktum att Bella interagerar med en björn ger naturligtvis sinnligheten en annan innebörd än om hon hade smekt en människa, men beröringarna signalerar ändå en självklarhet och glädje i det kroppsliga. Flickan tar in världen via sinnena och huden snarare än intellektet, och hon gör det utan att begränsas av föreställningar om vad som är lämpligt eller passande.

Oskuldens uttryck karakteriseras av tvetydighet i Nybloms saga.

Trots att Bellas nakenhet och sinnlighet utgör tecken på oskuldsfullhet innehåller de en potentiell erotisk laddning och avklädningens mer sensuella associationer suddas inte helt ut av flickans egen omedvetenhet om att blottade kroppar förbinds med fysiska begär. Sinnligheten visar på ett slags sexualitet som är annorlunda än den vuxna könsdriften, men samtidigt gestaltas skillnaderna mellan den oskyldiga sinnligheten och den driftsbetonade sexualiteten genom handlingar och bilder som snarast pekar på en kontinuitet. Även om oskuldsfullheten definierades som sexualitetens motsats, etablerades just via detta motsatsförhållande en länk mellan begreppen (jfr Kincaid, 1992, s. 78). I "Oskuldens vandring" blir detta tydligt genom att oskuldens kännetecken, såsom nakenhet, kroppslighet och beröringar, om de sammankopplats med en vuxen människa snarare skulle signalera erotik. Det är bara den unga flickans förmodade asexualitet och avsaknad av förföriska avsikter, som gör att de uttrycker oskuldsfullhet.

Civilisationens drivhusblomma

Om Nybloms saga skildrar barnet i naturen fokuserar Kleves roman på barnet i civilisationen. Huvudpersonen beskrivs som vuxen som en "qvinna, som har nått det yttersta af sin tids onaturliga kultur – en drifhusväxt – en civilisationens abnormitet" (Kleve 1885, s. 115). *Berta Funcke* utspelas huvudsakligen i stadsmiljöer och i societeten. Barndomsskildringen växlar mellan flickrum, skola och konfirmationsläsning. Inte ens i den inledande utomhusscenen befinner sig den treåriga huvudpersonen i den vilda naturen utan på en grustäckt gårdsplan utanför hemmet.

Fjärmandet från naturen, som Bertas levnadsmiljöer antyder, är också central i skildringen av barnet. *Berta Funcke* beskriver hur det moderna, borgerliga samhället har skapat förfinade kulturmänniskor, men på bekostnad av deras livskraft. Den sinnlighet som i Nybloms berättelse karakteriserar det oskuldsfulla barnet framställs i Kleves roman som en lustfylld, men okontrollerad drift som ödelägger huvudpersonens hälsa. Texten sätter fokus på erotikens roll i flickans och kvinnans liv, och dess suggestiva beskrivning av kvinnliga begär gjorde den högst kontroversiell i samtiden.³⁾ Trots det utmanande innehållet bekräftar romanen emellertid även samtidens hotbilder av den borgerliga kvinnan som överkänslig, obehärskad och

konstitutionellt svag genom en sammanlänkning av sjuklighet och sexualitet.

I *Berta Funcke* används barndomsskildringen för att förklara och förebåda protagonistens utveckling. Redan i inledningen etableras det personlighetsdrag som kommer att bestämma Bertas uppväxt och leverne – hennes starka sensibilitet. Texten beskriver hur känslan av varm sand mot naken hud väcker det lilla barnets vållust. Den smutsiga och förgråtna Berta har sparkat av sig skor och strumpor. Flickans misstämning försvinner emellertid när hon sticker ner fötterna "i den varma, mjuka sanden tills halfva benen voro begrafna deri. Så skrattade hon och drog ut dem igen, för att genast på nytt utföra samma manöver, under det hon drog ihop ögonbrynen och tätt tryckte tillsammans läpparna" (Kleve, 1885, s. 2). Scenen kulminerar i hur Berta lätt dekadent sitter "slapt hopsjunken, nästan som domnad i den starka, lumra värmen, och drog fötterna långsamt – halft mekaniskt – upp och ned genom gruset" (Kleve, 1885, s. 2). Barnets nöje fullständigt uppslukar henne och tycks suga ur henne all hennes kraft. Njutningen beskrivs som så intensiv att den närmast får sexuella övertoner. Den kan jämföras med likartade beskrivningar i Kleves författarskap, där en slapp och hopsjunken hållning används för att signalera sexuell upphetsning eller utmattning efter ett utsvävande leverne. I exempelvis "Pyrrhussegrar" beskrivs hur den kvinnliga protagonisten känner sig "slapp och tung" (Kleve, 1886, s. 4) efter hetsiga balnätter. Med stigande upphetsning iakttar hon också en mans hals, vilket får henne att känna "sig tung och slapp, som om hettan derutifrån hade stannat kvar i hennes lemmar och förlamade dem" (Kleve, 1886, s. 6).

Den unga Bertas svärmande, erotiska natur kommer även till uttryck i ungdomens bokval. Hon favoriserar romantikens litteratur för dess "varma, glödande skildringar, dessa långa, välljudande ord som smeka örat" (Kleve, 1885, s. 17). Flickan tycks finna samma nöje i det vackra språket som hon i barndomen fann i solens värme och än en gång beskrivs Bertas njutning med en stark sensualism. Hennes fantasi eggas av romanernas kärleksbeskrivningar, som påverkar henne både kroppsligen och själsligen:

Hon förstod egentligen icke alla de glödande kärleksscener hon läste, men hon njöt af dem – fantasien anar allt. Och då hon kom till

en riktig godbit, kunde hon läsa den om och om igen – hviskande, med en omedveten, trånande passion i stämman. Sedan kunde det hända att hon kastade boken och blef liggande i soffan, alldeles stilla – tills hon med ens borrarade hufvudet ned i soffkudden – djupt, djupt ned i det mjuka, rasslande sidenet. (Kleve, 1885, s. 17f.)

Berta befinner sig konstant i ett lättretligt sinnestillstånd och starka känslor, oavsett om det handlar om erotisk attraktion eller stämningen i kyrkan under konfirmationen, tenderar att övermanna henne.

Sinnligheten i barn- och flickvärlden som i Nybloms saga signalerade barnets oskuld, får i Kleves roman ett mer tvetydigt uttryck. Medan sensualismen i "Oskuldens vandring" associerades med omedvetenhet och öppenhet, skildrar *Berta Funcke* ett barn som medvetet uppsöker och försöker stegra njutningen. I inledningsscenen fortsätter det treåriga barnet att föra ner benen i sanden, medan den unga kvinnan läser de erotiska passagerna i böckerna om och om igen tills hon utmattad når extas. Till skillnad från i exempelvis August Strindbergs *Tjenstekvinnans son* (1886) skildras inga onaniscener i *Berta Funcke*, men läsningen och fantasierna kan ses som oskyldigare varianter av den i samtiden så fruktade masturbationen. Som Maja Larsson (2002, s. 125f) har konstaterat varnade samtidens medicinska rådgivningsskrifter också för att olämplig litteratur kunde locka lättpåverkade kvinnor till onani och den kunde väcka såväl en flickas slumrande åtrå som driva fram den första menstruationen.

Även som vuxen återupplever Berta i tanken handlingar eller fantasier som har skänkt henne vällust i tanken. I synnerhet när hon tänker tillbaka på sina tätatäter med män erfar hon vanligtvis en ännu större upphetsning än då situationen utspelades:

Hon kände åter hans nacke – tung, rund – mot skuldran, – den starka doften från hans hår. – Leendet kring de fina läpparne – de ljusa ögonens trånande blick. – –

Och så denna kyss – lång, het. – –

Hon bet ihop läpparne, knöt händerna konvulsiviskt och kastade sig framstupa ned öfver huvudgården.

Då hon äntligen reste sig upp, var hon mycket blek – ögonen ohyggligt glanslösa. (Kleve, 1885, s. 108)

Vad som karakteriserar dessa sensuella upplevelser är att de äger rum i enskildhet och att Berta sluter sig inom sig själv när hon uppfylls av sinnessensationerna. Ett av skälen till att onanin och ensamläsningen betraktades som farliga var just att de utövades i ensamhet och väckte känslor som inte var kopplade till en verklig person eller relation (Laqueur, 2003, s. 323f). Berta är både som barn och vuxen endast inriktad på sina egna njutningar och dessa utövas i hemlighet under konstlade former. Till skillnad från Bella i "Oskuldens vandring" som inte döljer sina känslor, beskrivs den unga Berta också som "till ytterlighet slutet" (Kleve, 1885, s. 26). Hon saknar oskultsfullhetens spontanitet och öppenhet, vilket gör att hennes sensualism snarare framställs som ett degenerationsfenomen.

Den unga flickans sinnlighet i *Berta Funcke* har diskuterats av flera forskare och exempelvis Birgitta Ney (1993, s. 70–76) tolkar den som ett tecken på hur den borgerliga kulturen förkvävde kvinnans sexualitet. Hon menar att Kleves skildringar av barns och unga flickors sensualitet visade att erotiken var en naturlig del av även kvinnans liv, men att hon sedan tvingades undertrycka dessa sidor för att leva upp till borgerlighetens sedliga kvinnoideal. Jenny Björklund däremot tar fasta på kontrasten mellan Bertas fria barndom och hennes instängda kvinnoliv. Enligt Björklund (2000, s. 140) visar Kleve i romanen "hur en fri uppfostran kolliderar med samhällets kvinnoideal och ger upphov till en artificiell kvinna". Både Ney och Björklund förutsätter därmed ett motsatsförhållande mellan natur och kultur, där det naturliga barnet under påverkan av samhällets dubbelmoral och förkonstling förvandlas till en teatral vuxen människa. Bertas rollspel och tilltagande sjuklighet läses därmed som tecken på hur kvinnan under uppväxten tvingas att undertrycka sin natur, framför allt sin sexualitet.

Det finns mycket i *Berta Funcke* som talar för denna typ av tolkningar, men det som talar emot dem är just beskrivningen av barndomen. Även om Berta blir allt sjukare och mer teatralisk när hon växer upp, är det inte sidor som utvecklas först hos den vuxna kvinnan. Snarare utgör de en förstärkning av hennes personlighet som barn. Den unga Berta älskar att spela teater, styra ut sina dockor i färggranna kläder och leker "alltid helst med pojkarne" (Kleve, 1885, s. 6). Hon tycker också om stora, färggranna blommor och parfym: "Fru Funcke vågade knapt låta en eau-de-cologneflaska

eller en pomadbuk stå framme – Berta hælde det alltid på sig." (Kleve, 1885, s. 5) Medan Bella i "Oskuldens vandring" föredrog naturens dofter framför luktvatten, visar Berta sin tillhörighet till civilisationen genom sin förkärlek för artificiell väldoft. Trots den fria uppväxten är det inget enkelt naturbarn som möter läsaren i inledningen av *Berta Funcke* och upprepade referenser till hennes tidiga mognad antyder att hon inte är som barn förväntades vara. Flickan beskrivs bland annat som "ohyggligt lillgammal" (Kleve, 1885, s. 6) och "brådmogen och öfverförfinad i hög grad" (Kleve, 1885, s. 29). Redan i den lilla flickan kan man alltså se fröet till den eleganta och manierade kokett som Berta kommer att utvecklas till. Inte ens barnet är en naturvarelse i den kultur som Kleve gestaltar utan civilisationen tycks ha medfört en genomgripande förändring av såväl barnets som människans natur. Moderniteten har producerat en ny typ av kvinnor, som har sin hemhörighet i kulturen snarare än i naturen.

Kleves roman diskuterar de fysiska begären på ett betydligt mer explicit sätt än Nybloms saga, men i övrigt konstruerar de två texterna den kvinnliga oskulden och sexualiteten på ett likartat vis. *Berta Funcke* och "Oskuldens vandring" utgår från en föreställning om att barnets kropp skiljer sig från den vuxna och skiljelinjen antyds gå vid uppvaknandet av könsdriften. Barnet skildras dock inte som asexuellt utan det äger en sensualism som är av en annan art än den vuxna sexualiteten. Sinnligheten i barndomsvärlden beskrivs som en glädje i det kroppsliga, men som Nybloms saga visar är det en omedveten känsla utan ett specifikt mål. De fysiska njutningarna är inte heller knutna till könet eller erotiskt umgänge och karakteriseras av öppenhet och frånvaro av skam. Därigenom blir sensualismen ett uttryck för oskuld. I Kleves roman visar däremot målmedvetenheten i Bertas ständiga strävan efter nya fysiska sensationer snarare på en sexualitet som har väckts för tidigt och sjukligheten antyder att hennes starka sensibilitet är onaturlig eller i varje fall ohälsosam.

Ingen av texterna tar emellertid avstånd från den kvinnliga sexualiteten utan de framhäver snarare vikten av att ägna sig åt rätt typ av sinnlighet vid bestämda tidpunkter i livet. Den omedvetna sinnligheten och känsloutlevelsen kunde inom vissa gränser accepteras hos barnet, men de var inte passande för den

vuxna kvinnan. Samtidigt antyder den starka sensualismen som karakteriserar barndomsskildringarna i *Berta Funcke* och "Oskuldens vandring" att skillnaden mellan barnets naturliga, hälsosamma sinnlighet och den för tidigt väckta, sjukdomsframkallande sexualiteten var flytande och lätt överträdd. Trots stora olikheter visar *Berta Funcke* och "Oskuldens vandring" på den överlappning mellan oskuld och sensualism, mellan natur och kultur som fanns i det borgerliga barnidealets kärna.

NOTER

- 1) "Oskuldens vandring" publicerades ursprungligen i *Bland tomtar och troll* 1912. Jag kommer att referera till den version som trycktes i Helena Nybloms *Djur och människor* (1914). Såvitt jag har kunna avgöra finns inga större skillnader mellan versionerna.
- 2) Motivet med en flicka som blir av med sina kläder under en skogsvistelse förekommer också i andra samtida barnberättelser som Mollie Faustmans bilderbok *Malins midsommar* (1910) och Helge Kjellins "Sagan om älgturen Skutt och lilla prinsessan Tuvstarr", i *Bland tomtar och troll* 1913 med illustrationer av John Bauer. Både Faustmans och Bauers bilder skildrar den nakna flickan sovande den oskyldigas sömn, vilket betonar såväl flickornas oskuld som deras värnlöshet.
- 3) Ney (1993, s. 29, 40ff och 86f) har i sin genomgång av reaktionerna på Kleve-periodens romaner konstaterat att det var författarens oförtäckta skildring av kvinnlig sexualitet som väckte den starka anstöten. Som Ney noterar kritiserades även bl.a. Kleves språkbehandling och hennes påstådda efterhärming av Herman Bangs stil. Författarens ungdom och kön bidrog dessutom till att reaktionerna blev så starka, då hon i sina texter formulerade sådant som unga kvinnor inte förväntades tala om eller ens ha kännedom om.

REFERENSER

- Barcan, R. (2004) *Nudity: A Cultural Anatomy*. Oxford: Berg.
- Björklund, J. (2000) "Raffinerad, abnorm och blaserad': En annorlunda samhällskritik i Stella Kleves *Berta Funcke*". I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4.
- Higonnet, A. (1998) *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames & Hudson.
- Johannisson, K. (1994) *Den mörka kontinenten: Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*. Stockholm: Norstedt.
- Kincaid, J. R. (1992) *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*. New York: Routledge.
- Kleve S. (1885) *Berta Funcke: Berättelse*. Stockholm: Seligmann.
- Kleve S. (1886) "Pyrrhussegrar". I: *Framåt*, nr 21.
- Laqueur, T. W. (2003) *Solitary Sex: A Cultural History of Masturbation*. New York: Zone Books.
- Larsson, M. (2002) *Den moraliska kroppen: Tolkningar av kön och individualitet i 1800-talets populärmedicin*. Hedemora: Gidlund.
- Ney, B. (1993) *Bortom berättelserna: Stella Kleve – Mathilda Malling*. Stockholm: Symposium graduale.
- Nyblom, H. (1914) *Djur och människor*. Stockholm: Norstedt.

Att formge ett barn

Gunna Grähs

"Skönlitterär gestaltning". Det är sånt som författare sysslar med. Ett tema som ständigt värderas och problematiseras i seriösa litterära samtal och recensioner. Men hur ser man på *vår* roll, som professionella illustratörer inom olika barnlitterära genrer? Kan våra bilder sägas vara en lika självklar del av den skönlitterära gestaltningen? Ja. Så är det naturligtvis. Men varför är det då ofta så hjälplöst och omedvetet tyst kring just *bildens* gestaltande insatser? Vem frågar sej: varför ser den här ungen ut just på det här viset? Hur är denna flicka skildrad? Vilka villkor har format henne? Med vilka medel och verktyg – tekniska och intellektuella – arbetar illustratören? Hur formger man egentligen ett barn?

"Att formge ett barn" var rubriken på Illustratörscentrums och Föreningen Svenska Tecknares monterutställning på Bok&Bibliotek 2009. Här mötte vi sextiofyra uttrycksfulla bildbarn i varierande genrer och manér. Somliga har hundra år på nacken, andra är födda så sent som igår. Alla har personliga egenskaper och tydliga karaktärer. En del är blyga, andra arga, glada, listiga eller eftertänksamma. Dom flesta har humor. Många är ivrigt sysselsatta, men det finns också såna som inte gör särskilt mycket väsen av sej. Här samsas självsäkra kändisar sida vid sida med helt nya bekantingar. Några kan ha sina rötter i Afrika eller Indien, men det stora flertalet tycks vara helyllesvenskar av födsel och ohejdad vana. Kroppsspråket varierar stort. En del uppträder som huvudfotingar, andra använder krumsprång för att göra intryck på oss. Och minspelet och ansiktsdragen kan vara avgörande. Fula trynen finns det gott om, men andelen sockernosar är också märkbar.

Alla dessa barn är tecken för sin tid. Oavsett genre är barnboks-bilden inskriven i en samhällelig kontext. Den speglar sin samtids villkor, värderingar, behov och fascinationer. *Det idylliska barnet* lanserades redan vid sekelskiftet av Elsa Beskow, och har sedan dess levt vidare i olika varierande former. Ingrid Vang Nymans *rebelliska barn* från 1945 är alla mycket väl bekanta med. Detta barn har fått otaliga efterföljare under åren. Bilden av *det omnipotenta barnet* vidareutvecklades under det tidiga 80-talet av många illustratörer,

t ex Eva Eriksson. Under senare år har också *det melankoliska barnet* synliggjorts av bland andra Pija Lindenbaum. Det mer endimensionella *schablonbarnet* möter vi ofta via massmarknadens bilder, och *det pälsklädda barnet*, skildrat med ett djur eller en figur som metafor för barnet, hör till en djupt rotad tradition.

Men trots att tiden kan upplevas som så förunderligt föränderlig är det ändå så att äldre epokers bildmässiga uttryck tycks kunna leva kvar med oförminskad kraft, sida vid sida med mer nutida. Varje genre äger sina tillgivna läsare. För många innebär en bild av Elsa Beskow trygghet, tradition och kärleksfull nostalgi. För andra är den kanske mest av allt exempel på konserverad tid, till synes tömd på alla betydelser utom den renodlat dekorativa.

Vilka barn vill då vuxenvärlden helst se gestaltade? Och vilka är marknadens krav? Här kokar en stark soppa, anrättad under tuffa konkurrensvillkor, och kryddad av traditionella värderingar, moralbegrepp, välmenande pedagogiska eller ideologiska ambitioner och spridda uppfattningar om lämplighet, stil och smak. "Mindre öron!" "Måste han ha så stor näsa?" Illustratörer vittnar ofta om bekymmersrynkiga redaktörer med starka krav på en sorts behändig "allmängiltighet" i skildringen av huvudpersonen barnet. Här kan det uttalat handla om omsorg om målgruppen, alternativt lönsamheten, och det är sällan annat än detaljer man förmår värdera. På senare år har också genderproblematiken lett till ytterligare riktlinjer för illustratörer: "Undvik rosa T-tröjor!" – eller helt enkelt: "Byt kön!".

"Flera bruna barn!" är ett annat krav för illustratören att förhålla sig till. Författaren Siv Widerberg har med rätta kritiserat frånvaron av etnisk mångfald i bilderboken. Och visst har vi ett ansvar för att inte befästa fördomar och enkelspårighet. Men frågan är nog mer komplex än så. Det räcker kanske inte med att enbart blanda till olika hudfärger om vi vill ge en trovärdig bild av det nutida barnet. Det handlar om att vårda sej om hela den fysiska miljön, och inte minst om det sociala sammanhanget. (Och där kan till och med formen på en ryggsäck ha betydelse.) Att ge sej själv ett sånt uppdrag behöver inte innebära att man höjer pekpinnen eller förvandlas till socialrealist, vilket många tror. Sitt formspråk och sitt tilltal väljer man fritt. Men det handlar om trovärdighet och närvaro. Varje uppdrag kräver reflektion, och ett konstnärligt och intellektuellt ifrågasättande kring det egna seendet, och den automatik det ibland kan

präglas av. Vilka barn vänder vi oss till med våra bilder? Finns det möjligen ett glapp mellan vår egen bild av barnet och dom verkliga ungar som stimmar utanför våra fönster? Hur förhåller vi oss till verkligheten? Hur väl läser vi av samtiden? En del av oss kanske inte ens har den ambitionen?

Vi gestaltar istället ofta det som känns bekant för oss, det vi kan böttna i. Vi rör oss i våra minnen och erfarenheter och vi ritar det vi förstår. Och det sker med en viss eftersläpning i förhållande till den rörliga omgivningen. Det är förmodligen en anledning till att etablerade illustratörer trots all god vilja ändå hamnar i skildringar av skära svenska barn, som dessutom ofta tycks vara i total avsaknad av sociala sammanhang eller klassbakgrund. Man är sina val. (Det börjar redan vid tandborstningen, när man som liten låter sin egen spegelbild bli den måttstock med vilken man mäter upp sin egen högst personliga uppfattning om barnets proportioner och uttryck.) Men världen är som sagt föränderlig, och det sätter också sina spår inne i barnkammaren, på förskolor, skolgårdar och gator. Samtiden ropar ständigt på att bli betraktad och beskriven.

Som barnboksillustratör verkar man i en sorts "frihet under ansvar". Därute väntar en definierad målgrupp med intressen, speciella förmågor och en aning begränsade erfarenheter. Att hitta ett fungerande tilltal är en stor utmaning, och den påverkar våra konstnärliga val. Men friheten i idéarbetet och arbetsprocessen är lika grundläggande – den är avgörande för om gestaltningen ska förmå lyfta. En hård ideologisk eller pedagogisk korsetterning skapar ingen kvalitet, inget nytänkande och inget bestående värde. I grunden handlar det om hur vi väljer att se på barnboken, dess värde och funktion. Är den ett hjälpmedel för att bistå vuxenheten i att "göra folk" av barn – en sorts nyttovara i det gudas tjänst? Eller kan vi kanske se den som skönlitteratur för småtingar – visserligen med ett medvetet barnperspektiv, men ändå med samma självklara rätt till fria, rika och komplexa uttryck som vuxenlitteraturen?

Hur tänker då illustratörer inför uppdraget att ge form åt ett barn? När väljer man det ena eller det andra uttrycket? Och med vilken effekt?

Textens gestaltning är naturligtvis utgångspunkten, och dess litterära form kan komma att få konsekvenser för våra val av innehåll, uttryck och manér. Men här råder delad vårdnad i ansvaret för

barnet. Bilden är ett berättande språk, jämställt med texten. Just i bilderboken blir detta extra tydligt. Och här finns olika förhållnings-sätt. Man kan gå på kontrakurs med texten och komplicera eller utmana den. Man kan lägga sej nära och förstärka den. Men att lägga sej *under* den, att vara vad som kan heta "följsam", brukar sällan leda framåt. Med en sån strategi är risken stor att bilden glöms i samma stund man lägger ihop boken.

Tolkning, förädling och fördjupning kräver både intuition och analys. Hela arbetsprocessen kan vara en delikat och dialektisk balansgång mellan känsla och närvaro å ena sidan, och yrkesskicklighet och förvärvad kultur – kunskaper, erfarenheter – å den andra. Man får gräva djupt bland egna minnen. Man får lösgöra sin intuitiva förmåga och sina känslor, primitiva såväl som förädlade. Man får aktivera sitt seende. Man får i hemlighet studera barn på bussar. Man får öppna ett samtal med sin gestalt: Du där? Känns det som om du kanske är lite blyg? Kan vi hitta tecken för "blyghet"? "Blå ögon" kanske – men om du då härstammar från Kurdistan? Vilka byxor passar en blyg? Vad uttrycker en speciell frisyr? Hur kan min komposition förstärka din blyga karaktär? Och hur rör man som blyg sina armar och ben? Finns det pennor eller färger, särskilt lämpade för det specifikt blyga ändamålet?

Titta på den karaktärsstarke *Snuten* i Eva Lindströms bilderbok "I skogen". Varför ser han ut just som han gör? Man kan tänka följande: det beror på att han äger en berättelse. Han bär på erfarenheter, så liten han är. Han bidrar med en roll och ett temperament. Han tycks helt självklar och obestriddig där han plockar med sina pinnar. Och han inbjuder till vidare funderingar. I hans gestaltning ryms inte bara nuet. Man anar också ett *då* och kanske till och med ett *sen*. (Vem vet – om trettio år kan vi råka möta honom i t ex Vingåker? Vi kommer då genast att känna igen honom på dom tunna röda benen och den bredbrättade hatten.)

När nya bildspråk bryter fram kan det leda till starka känslomässiga eruptioner. Eva von Zweigbergk dundrade i en recension från 1949 av "Mera om oss barn i Bullerbyn" mot Ingrid Vang Nymans "grinande idioter till barn", som hon upplevde som groteska. Hon uppmanade till och med förlaget att utlysa en tävling för att hitta en annan illustratör. Märkligt nog var gestaltningen av Pippi då sedan länge etablerad, godkänd och på väg att bli älskad. Vari ligger

då egentligen skillnaden mellan det ena barnet och det andra? Kan det vara det trygga innehållet och textens realistiska form som gör att Vang Nymans kontrasterande och muntra modernism plötsligt upplevs som så stötande i just Bullerbyn? Kan man godta ett expansivt bildspråk i en finurlig och dåraktig historia, men inte i en barndomsberättelse från den småländska kohagen?

Bildens interaktion med texten, och dess betydelse för den samlade upplevelsen av litterära barngestalter är märkvärdigt utforskad. Nämn "Pippi Långstrump" – och den omedelbara associationen blir "Astrid Lindgren". Men för det inre ögat föds ändå samtidigt *bilden* av Pippi – och den borde då istället associera till "Vang Nyman". Men det är ett namn som förvånansvärt få känner till. Hur stor del i formandet av begreppet "Pippi" har då egentligen Vang Nymans dynamiska, osentimentala formspråk? Här kommer i nådens år 1945 hoppande (samtida med freden och efter årtal av obeskrivliga fador, ödeläggelse och marscherande vanvett) en vindögd och glad unge med ett revoltistiskt rörelsemönster och en besynnerlig klädkod. Ett utmanande barn som uttrycker en tidsanda – mycket långt från nationalromantikens naturalism, men helt i linje med det yrvakna demokratibegreppet och den moderna tanken om barns självklara rättigheter. I detta tecknade barnporträtt ryms energier, starka som ett smärre kärnkraftverk. Här råder expansion i allt – minspel, koreografi, linjeföring, färgval och komposition. I de upprörda reaktioner som följde på publiceringen fokuserade man på texten, och ägnade inte illustrationen någon djupare analys. Men man kan ändå tänka sej att bildens starka uttryck bidrog ytterligare till stormstyrkan, om än på det omedvetna planet. En annan tanke (så fundamentalt hädisk att den enbart kan formuleras av en illustratör) är vad som kunde ha hänt med Pippi om hon gestaltats av en mer medioker och försiktig tecknare. Kanske hade hon då inte blivit en *ikon*, utan bara en rolig barnboksfigur bland många andra?

"Skönlitterär gestaltning" – det är alltså nåt som även *barnboksillustratörer* sysslar med. Och den gestaltade bilden kunde *också* behöva en mer seriös, nyfiken och medveten värdering och problematisering. På alla områden – i själva arbetsprocessen, i förlagsproduktionen, på marknaden och inom barnlitterär forskning och kritik.



Myrornas krig

Outtaland makt, vanmakt, kaos och kor i konsten

Efva Lilja

Den senaste tidens utarmning av det kultur- och utbildningspolitiska språket, förpassas till en skitig slagghög inför skönheten i ett försök till ett filosofiskt tankvärt och intellektuellt skarpt formulerande av det som annars svårligen låter sig sägas. Vi kan tillsammans ge en kulturpolitisk knuff åt det håll som kommer att ge ny fart inför levandets uppförsbackar. Ett gemensamt arbete för konsten driver bort den förrädiska ensamhetskänsla som annars kan drabba när man tampas med maktens högborgar eller upplevda tillkortakommanden. Jag bjuder in oss alla till en kärleksfull idé om att allt är möjligt och att makt konstitueras av allas vår aktivitet och engagemang. Nu möts vi med fokus på barnkultur. Det jag har att säga vill jag göra både allmängiltigt och specifikt genom att tala om: makt, vanmakt, kaos och kor i konsten.

Jag påminns hela tiden om att det *nu* jag lever är ett resultat av vad jag tidigare levt och lärt. Vad andra levt och lärt. Ingen enda människa får börja sitt liv utan bagage, inte leva det och inte heller avsluta det utan att det förflutna är närvarande. Dessutom ska vi leva detta *nu* med insikten om att det också ger förutsättningarna för det kommande, för det som ska bli. Vi lever i en tillvaro och en värld som rymmer både minnen, erfarenheter och drömmar. Det är i mötet med allt detta som vi "blir till". Jag är ingen myra. Jag är ingen ko. Jag är en människa och jag bor i ett mellanrum, rummet mellan det som var och det som ska bli, rummet mellan den jag var och den jag kommer att bli.

Vi människor blir till människor genom att vara med andra människor. Beroende. Vi är alla beroende. Vi är beroende av att mötas för att få syn på oss själva, våra uppfattningar, tankar, tycke och smak. Själv tänker jag att mitt starka behov av t.ex. ensamhet (i frånvaro av människor) kommer ur behovet av att bearbeta allt det som störtar över mig i mötet med andra människor, alla intryck och händelser. Jag behöver tid att tänka efter, känna efter och pröva vad varje ny erfarenhet är värd. I denna process kommer jag ständigt tillbaka till frågan om mening och om innebörden i det att vara god.

En del tror på gud. Att inte tro på gud avkräver mig en annan tro eller syn på mening. Religioner beskriver ofta godhet. Barn har så många funderingar kring detta. Själv måste jag formulera min egen uppfattning, baserad på mitt samhälles idé om t.ex. etik och moral.

(Jag vill vara en god människa. Hur förhåller jag mig till dig och andra medmänniskor? Har jag rätt att åsidosätta andra för mina egna behov? Vad kan jag hävda som rätt eller fel?)

Jag växte upp med min farmor. Min farmor var enligt min mening både god och religiös. Hon trodde på himmelriket som ett paradiset ovan molnen. Så många gånger som jag flugit där och aldrig ens skymtat pärleporten)

Vad gör oss mänskliga? Kanske är det tankeförmågan, förmågan att kommunicera – eller är det kärlek? I den vardagliga, rationella samhällskroppen betar kor på fälten eller äter sitt foder i spiltan. Kor drömmer inte och tänker inte ut alternativ till det som är. Det gör vi. Vi kan tänka oss en ko med vingar, vi kan tänka oss in i världar och sammanhang som inte ens liknar dem vi dagligen befinner oss i. Vi kan göra om verkligheten. Vi måste bara finna de redskap som passar oss bäst. Vi kan älska. Och kroppen. Vad betyder kroppen?

Dansen (och därmed kroppen) är för mig det intensivaste i mitt levande men också det som försätter mig närmast döden. Då – nu – sedan. Arbetet med konsten tydliggör behovet av risktagande för en utveckling, av att ta sig vidare genom att utmana befintliga idéer, strukturer, normer och regelverk. Kunskap är makt. Vi måste ha kunskap om det som varit, om det som ligger till grund för den kultur vi lever, om det som ligger till grund för vår idé om rätt och fel, om godhet eller om till exempel politik, för att kunna ifrågasätta och bidra till utveckling. Kunskap om människa, samhälle, regelverk... Ifrågasättandet och viljan att utveckla något kräver i sin tur ett risktagande som gör att jag måste vara beredd på att misslyckas. Tänk om jag dör?

Det är klart att jag dör. Det gör vi alla. Det liv vi lever kommer att avgöra hur. Det som hänger ihop med risktagandet och "hotet" är mer insikten om att det jag är och gör är en ytterst liten händelse i tillvaron. Både liv och danskonst har funnits innan och kommer att finnas efter mig. En upplevd litenhet blir del av en stor förtvivlan och kan förpassa mig rakt in i meningslöshet. Om och om igen måste jag konfrontera mina föreställningar om det meningsskapande och

om världen genom de erfarenheter jag gör av den. Denna upplevelse minns jag som en stark, omskakande och återkommande upplevelse även under min uppväxt. Skillnaden nu är att jag genom levandet erövrat redskap att handskas med den.

Det är så mycket som ska berättas, bekräftas, ifrågasättas och gestaltas. Vad i detta kan jag göra med gott samvete? Vad är det att veta samma som andra? Om vi står mittemot varandra utan att tala, kan jag då påverka mötet med min tanke? Eller – om jag blundar och luktar på din axel, kan jag då förnimma vad jag söker? Vad finns det mer för sätt? Hur umgås människor?

Jag vill inte uppfattas för privat. Men jag är också bärare av den uppfattningen att det är först när man verkligen kommer åt det innersta som någon slags allmängiltighet uppstår. För mig är det tydligt i arbetet med dansen. Om jag vågar röra vid min djupaste smärta, blir den också igenkännbar som andras under förutsättning att jag har tillräckliga redskap att kommunicera den. Det handlar om praktisk kunskap. Görandet och överförandet. Det är ett exempel på vad koreografen har gemensamt med pedagogen även om målet för handlingen skiljer sig.

Många gånger, nu senast bland cirkusfolk i Paris, har jag hamnat i samtal om vilka kunskaper och förmågor en god pedagog i dans eller cirkus ska bära. En mycket vanlig uppfattning är att man inte kan undervisa dans om man inte varit dansare. Man kan inte undervisa koreografi om man inte varit koreograf. Man kan inte undervisa cirkus om man inte varit cirkusartist. Sen hamnar samtalet alltid i en definition av målet. Man kan undervisa dans som metod men inte den tysta kunskap som handlar om interpretation. Man kan undervisa koreografisk komposition som hantverk men inte det som blir meningsbildande i den konstnärliga gestaltningen. Man kan undervisa cirkusdiscipliner men inte det konstnärliga förhållningssättet. Det är intressanta samtal. Jag tycker om dem. De riktar tankar och handling mot det goda samtalet och dialogen där läraren blir guide och följeslagare i processen. De riktar tankarna mot betydelsen av god handledning och "coaching". Jag är övertygad om betydelsen av ett utvidgat kunskapsbegrepp, av teorins implementering i praktik och om synen på konst som ett väsentligt och angeläget kunskapsområde. Det krävs lust, engagemang och mod.

Så jag arbetar med min idévärld och hur denna kan ges gestalt i



det sammanhang där jag befinner mig. Vi arbetar alla med idéer för en utvidgning av de gränser vi sätter för oss själva och söker identifiera de möjligheter som ges - även om de inte alltid framstår som självklara. Vi omskapar verkligheten, intensifierar levandet, huggar efter det vi ännu inte nått. Konsten är ett erbjudande till, eller för, omtolkning och gestaltning av ett *nu* (även om skapandet skett i en annan tid).

Så här skrev jag i en artikel för lärarförbundets antologi om kunskapssyn för några år sedan:

"Hur ska vi kunna säga något specifikt om det vi intuitivt vet? Det gäller att lita till tänkandet. Hela vår inre värld möjliggörs av vår förmåga att tänka, fantisera och föreställa oss även det vi aldrig tidigare tänkt, sett eller erfarit. Överenskommet vetande är grunden för våra konventioner. Genom konsten bryter vi upp dem och banar väg för nya. Så måste vi hela tiden vidare.

Medvetandet bygger en mur mellan oss och annat. Tillvarons krav på rationella handlingar och beteenden kräver sin tribut. Det är bara att kämpa på! Vi ser oss omkring och försöker förstå vad som händer, vem andra är, hur andra är... Vi är alla utslängda i ensamhet. Denna ensamhet är vårt hem, en ensamhet som vi gör uthärdlig eller rent av njutbar på skilda sätt. Att finnas till kan vara som en förnimmelse eller ett av medvetandet formulerat problem.

Vår varseblivning av världen och varandra, vår förmåga att bearbeta intryck till handling och utveckling, kräver kreativitet. Kreativitet förutsätter en otillfredsställelse med det som är och en vilja till förändring. Verkligheten ska kritiskt granskas och omskapas, men ifrågasättandet av det som framstår som otillräckligt, måste göras med ett visst mått av självtillit. Kreativiteten dör av bristande tilltro till den egna förmågan. Nyfikenhet, förväntan, känsla och intuition är nödvändiga förutsättningar för överlevnad, liksom för det åtråvärda vi kallar kreativitet. Den individuella förmågan, den enskildes kunskap utvecklas i en tilltro till just detta."

Och jag funderar vidare: Om du är nöjd och tillfreds är du förmodligen ganska passiv. Kreativitet förutsätter en otillfredsställelse med det rådande. Du måste vilja något mer, något utöver vad du redan vet, känner och har. Om du tvivlar måste du söka svar. Om du är hungrig måste du fixa något att äta. Om du är missnöjd vill du gärna göra något åt saken. Om du inte tycker om vad du ser måste

du skapa alternativa bilder. Så låt oss utgå från att det är viktigt att värna känsligheten, uppmärksamheten, ifrågasättandet och möjligheten att betvivla.

"Utan tvivel är man inte riktigt klok" (Tage Danielsson)

Enligt vissa forskare är den mest kreativa människan den som pendlar mellan att vara manisk och lätt depressiv. För mig är det sant. Den skapande akten är otvivelaktigt förenad med viss vanda. Och den kräver vilja. Vi vet att så snart en tanke är tänkt av någon någonstans, påverkar detta mitt eget tankeflöde. På samma sätt är det med rörelse. Ingenting sker isolerat eller som något helt unikt. Vad som blir till i tanke och handling, blir till mot bakgrund av vad som förevarit.

Vi framlever våra liv i olika rum, i inre och yttre rumsligheter. De inre utformar vi själva med tid och genomlevda erfarenheter. De yttre formas av politik, idéer om samhällsbyggnad och t.ex. skola, konst, kultur. De yttre rummen bestämmer mycket av utvecklingen av de inre. Vår kreativitet utvecklas i relation till det stöd eller motstånd rum bjuder. Och normalt – vad är normalt annat än anpassat? Normen bjuder att vi håller oss inom ramarna för vad som är accepterat och definierat av konvention och tradition. Vi lär och anpassar oss för att på bästa sätt likna varandra. Vi betar oss normalt. Varför? Den s.k. verkligheten är en kulturell konstruktion, präglad av våra idéer om oss själva, samhälle, kultur, religion... Den är en stark konstruktion – ett i allt dominerande spel där vi alla har våra roller tilldelade. Vem accepterar sin roll? Vem kräver sin roll? Vem skapar sin roll?

Ett stort hot mot kreativitet utgörs av tillrättaläggandets hämsko, när lagom får råda och nyttoaspekt läggs över målet. Så bedövas vårt medvetande och vi hänvisas till förenklade anpassade lösningar i missriktad ambition om att "lagom" passar alla. Lite lagom anpassat. I missriktad välvilja passiviserar människan och likgiltighet tar över i en estetiserad yta av sammanblandat, mixat samförstånd med syfte att spegla omvärldens förväntan. Kreativitet kräver ett uppmärksam och iakttagande och ett slags igenkännande också av vansinnet inom oss. Ett bejakande av såväl det fula som av det vackra, av det våldsamma, av passionen eller av stillhetens alldeles egna

poesi. Utan detta förlorar tillvaron sin mening. Jag menar att konstnärens roll är att omskapa, omdefiniera, revoltera, provocera... Många konstnärer pratar om behovet av att slita sönder ordningar. Hjärnforskare menar att ur kaos föds ordning. Vilka gränser är då goda gränser och vad begränsar dina möjligheter?

Den goda gränsen är den som skapar det motstånd vi behöver för att starta den kreativa processen. Utan motstånd föds ingenting. Ändå begränsar vi ofta både tanke och handling utifrån föreställningar om givna (kulturella, sociala, moraliska, ekonomiska eller andra) begränsningar. Vi måste ta oss rätten att tro på vår idé. För vissa är detta lättare än för andra.

I dansen ifrågasätter jag och skapar rum för det som gestaltas i symbolik snarare än realism. Rörelser låter sig sammanfogas till berättelser av det slag som inte annars låter sig berättas. Det koreograferade förloppet berättar inte vad utan om upplevelsen av det som hände genom dans. Min kunskap om kroppen, om rörelsen och om det betydelsebärande har jag alltid med mig. Det är utifrån den kunskapen jag "läser" det pågående. Din kropp och din rörelse berättar mycket mer än vad du säger.

Jag häpnar över kraften i det man kallar idé. Den kraft som får både mig och dig, att arbeta, tänka och rådbråka vårt sinne och vår kropp. En idé kan förändra allt och få oss att tvivla på allt vi dittills trodde oss veta. En märkligt oförklarlig kraft. Vi arbetar med den förkroppsligade erfarenheten. Vi bygger vår kompetens genom "att göra". Denna kroppsliga, praktiska kunskap kan vi sedan bearbeta i perspektiv av teori – men det är praktiken som är det specifikt kunskapsgenererande och det som ger både innehåll och mening. Danskonst är ett område där våra behov av såväl känslomässig som intellektuell stimulans ges spelrum. Allt kan hända. Dans som rum för det som annars inte blir sagt, som det som kan intensifiera ett nu och även kasta våra blickar framåt. Dans som det som kan få oss att tänka de tankar vi annars inte skulle tänkt. Dans som redskap för att omskapa verkligheten, för att göra den än mer verklig, för att göra den möjlig att leva.

Om själva levandet är målet, är konsten för mig det som intensifierar upplevelsen av det. Genom konsten kan jag tänja det möjligas gräns och utmana min egen förmåga till det yttersta. För mig är konsten mer verklig än den del av tillvaron som benämns som verk-

ligheten. I dansen kan jag exponera den nakenhet, uppriktighet, de tvivel och de påståenden som annars inte är möjliga. Jag använder mig av en idé om vad som gör tillvaron meningsfull.

"I hate reality but it's still the best place to get a good steak" (Woody Allen)

För mig har konsten alltid, åtminstone sedan tonåren, utgjort en frizon, där spelets regler ifrågasätts och byts mot andra som jag själv väljer. Konsten är för mig ett fredat rum för den uppriktighet, enkelhet och skönhet som jag många gånger saknar i den s.k. verkligheten. Kan en utvecklad idé kring det fysiska rum som understödjer kreativitet bidra till att fler fredade rum uppstår? Att uppmärksamheten skärps?

"Till uppmärksamheten hör gärna en viss tankspriddhet. Den är som en samling veck i tänkandet, som förhindrar förhastad klarhet. Brist på uppmärksamhet visar sig snart hos en människa: hon blir konventionell." (Horace Engdahl)

Det gör ont att tänka onda tankar. De kan ramla in som blytung droppar av äckliga hemskheter i medvetandet. Det är som om det undermedvetna fastnar i klet och rörligheten minskar. Blicken för-mörkas. Jag ser inte längre vad jag tänker. När bilden av rörelsen inte längre går att tänka måste den göras. Att låta kroppen ta över är ett sätt att städa medvetandet och på nytt släppa rörelsen fri. Det finns inget terapeutiskt eller romantiskt i det, bara hårt arbete. Sorgen blir kvar. Den är så stor att gråten inte ryms bakom ögonlocken även om jag håller dem stängda och hårt sammanpressade. Dessutom tappar man lätt balansen. Naturen är grym som gjort oss beroende av ljus när det är mörkret som rymmer de starkaste bilderna, tankarna och drömmarna. Vi måste hålla ögonen öppna.

(Kroppen består av 217 ben varav 29 bara i skallen. Väte, syre, kol, kväve, muskler, fett, hår, hud, naglar... och själen. Tror du på den?)

Som konstnär har jag makt över verket. Som rektor har jag arbetsgivarens, myndighetschefens och ledarens makt. Pedagogen har makt över studenten, läraren över eleven. Vi har alla makt och

söker former för användandet av den. Makt i det offentliga eller i det privata, i det stora eller i det lilla... Det är inte alltid vi själva upplever det som andra definierar som makt. Är det ett val? På resa mellan maktens boningar finns många tillfällen till reflektion över maktlöshet och vanmakt. Okunniga människor i maktposition är livsfarliga människor. De kan frånta oss den möjlighet till kunskap, kreativitet och språklig medvetenhet som t.ex. kvalitativa upplevelser, konst och god samhällsbyggnad kan ge. Oförmåga kärvar till begreppen och vi drabbas av det ordlösa utan att ges några redskap till försvar. Kunskap är viktigt. Att förstå att man bär den, är minst lika viktigt.

Så vad är det då som ska berättas? Vilken berättelse är värd uppmärksamheten? En myra släpar ett stort långt barr, som det ser ut, med möda. Jag försjunkar i hennes stretande. Tankarna vandrar med henne, förbi och vidare. Ser mig själv streta, dra i motstånd och tugga seghet i alltför stora proportioner. Den lilla myrans arbete låter mig se mitt eget i nytt perspektiv. Ska jag lägga mig i? Myran låter sig inte koreograferas. Jag får tålmodigt följa hennes långsamma envetenhet för att få veta om hon kommer att nå fram med det där jättebarret eller om hon helt sonika kommer att skaka det av sig, släppa taget och göra något annat. Det tar tid. Kanske kommer det någon som trampar ihjäl henne... Jag går därifrån för att fästa blicken på annat.

(I ett myrsamhälle lever en drottning och en massa arbetare. Drottningen producerar en massa puppor och larver som blir nya myror. Vissa hanar och honor får vingar, parar sig och hanarna dör. Honorna återgår i arbete eller bekriagar drottningen för att ta hennes plats. En del arbetare är specialiserade på krig. De krigar myrkrig. De strider med gift. – kemisk krigsföring! Dessutom har de feromoner. Genom dessa hittar de både varandra och hem. Det gör inte vi. Vi har som människor alldeles för dåligt luktsinne. Vi måste ersätta denna funktion med annan kunskap. Praktisk kunskap. Det finns 77 myrsorter i Sverige).

Varje dag upprättar vi oss själva på nytt. Vem är jag idag? Varför? Vi tigger in i våra skilda livsrum och ser oss omkring. Trötta – glada – hungriga – tänkande – kännande... med eller utan vilja. Ingenting är givet. Varje dag inleds ett sökande och förutsättningslöst provande. Det tar tid. Vad vi finner? Det är olika. Ibland ingenting

annat än bekräftanden av det vi redan vet. Ibland härligheter, ibland deprimerande insikter om otillräcklighet och tillkortakommanden. Ibland fullkomliga obegripligheter som kan vara så provocerande att det ger energi för flera dagars arbete (eller år). Så är vardagen det den blir. Världen, eller verkligheten, får färg av våra tankar. Om vi koncentrerar oss på att tänka gott blir färgerna annorlunda än om vi misströstar.

Våra rädslor hindrar oss från att ta plats med det vi vet, med det vi vill och gör. Konventioner hindrar oss men rädslan är det som begränsar mest. Rädslan över att inte räcka till, inte klara av, att inte duga. På scen är allt så mycket enklare, konventioner inte lika kännbara och världen så oändligt mycket större. Vår scen är den vi bestämmer den för att vara. Det kan vara den pedagogiska situationen, i studion, på den politiska barrikaden eller på teatern.

Tankar som dessa går inte att undvika om man arbetar med barn, lever med barn, möter barn eller bara är ett. Den existentiella problematiken behandlas ofta och gärna i konstnärliga uttryck. Skolan möter alla barn. Skolan kan bidra genom att odla en kultursyn som omfamnar den värdegrund som säger att de "estetiska ämnena" och konst är väsentligt för en utvecklad kunskapsbildning, eller ännu hellre – en utvecklad idé om vad det innebär att vara människa. Vi kan alla bidra.

Att kunna uttrycka sig, lyssna och föra dialog med sin omvärld, kräver mer än att veta hur det talade eller skrivna språket är konstruerat. Det kräver att vi har en förmåga och tilltro till olika uttrycksmöjligheter. Människor (oavsett ålder) som aktivt tränas i en kunskapssyn som också omfattar det som ligger bortom ordet, tränas i en lyhördhet som både leder till större förståelse av andras sätt att kommunicera och uttrycka sig och ger en starkare röst till det man själv vill ha sagt. Vårt kulturella fundament är avgörande för hur vi ska fungera tillsammans som goda människor. Vill vi ha kreativa, starka medborgare, som förmår tillämpa och använda sin kreativitet och sin förmåga på olika goda sätt, så måste man ge en grund för det. Själva lyssnandet och respekten för medmänniskan är en förutsättning, Vi måste lyssna till vad som inte sägs. Det konst representerar är grundläggande för utvecklingen av mellanmänsklig kommunikation och det i sin tur är avgörande för ett gott, starkt, demokratiskt samhälle.

Jag har alltid varit rädd för kor. En rysk konstnär jag haft kontakt med har bland annat målat en ko som råkar likna en ko som hälsar på mig i mina drömmar lite då och då. Den bilden har jag som tröst när ensamheten tränger sig på. Någon riktig, verklig ko vill jag inte ha, men målningen ger mig stark energi och kraft att tro på mina inre bilder. På Dansens hus har man kunnat se en utställning där det bl.a. fanns en kolåda jag byggt. Jag byggde en låda fylld av ljus, bebodd av en ko. Kon i min kolåda har koreografens blick. Med ryggen vänd mot omvärlden ser hon rakt in i scenens artificiella ljusväxlingar. Ljus är rörelse som blir synlig i möte med annat. Konst tar gestalt i betraktarens öga, också ett möte. Ljus får det att hända, till och med för en ko. Längre låg det också en myra därinne i lådan. Men jag tog bort den. Den fick inte plats.

Varje dag återerövrar vi vår kreativitet, rörelse och dess kommunikativa förmåga i talande tystnad eller ursinniga vrål. Stum är kroppen aldrig. Vi står, går, ser, blundar, skrattar... Vi sträcker ut en hand. Tar och njuter av att vidröra eller äcklas över en önskad beröring. Vi lever. Vi gör. Vi är människor. Låt oss ta våra fantasier och leva dem! Låt oss satsa på våra olika visioner. Låt oss tänka på det positiva och härliga i denna utmaning och då och då stoppa undan kroppens motstånd och tankens otillräcklighet. Vi är bärare av en väldig massa kunskap som ska kommuniceras, reflekteras och kritiskt granskas i möten med andra. Våra kunskaper förkastas, anammas eller kläs i annan gestalt. Insatsen i mötet baseras på lust, vilja och pedagogisk skicklighet, på tillit, respekt och ömsesidig förmåga. Varför skulle vi annars mötas?

Jag har skrivit ett manifest som ledning i stunder då jag annars tappar tron. Det lyder så här:

"Bryt en vana och hindra konventionen. Förhindra likgiltigheten att få fäste. Tryck undan trögt motstånd och öppna för njutning fri från perversioner. Rör om och ställ till. Bygg nya riter kring det som ska försvaras så att det goda och kärleksfulla på nytt blir igenkännbart. Se konst som immateriell förlustelse eller materialiserad galenskap, som det igenkännbara vansinnets eget alfabet parat med lust och djup innerlighet. En dissekering av verkligheten ner till minsta beståndsdelarna och sedan sammanfogade till helt nya helheter doppade i kärlek. Mötet med konsten ska vara som att hitta hem eller komma bort till en märkvärdig utmanande plats där allt kan

hända. Där vi vill bli kvar, vill vara med bland alla obegripligheter, närvarande, lyssnande, berättande... ”

I denna text finns citat ur några av mina tidigare böcker, t.ex. *Danskonst i Nöd och Lust*, Stockholm: E.L.D. (2005) samt ur manus till en ny bok som ges ut på Ellerströms förlag april 2012.

Mer texter, filmer och annat på www.efvalilja.se

Varför dansar barnen?

Idéer och historia kring dansen som personlighets- utveckling, skolämne och yrkesutbildning

Margareta Sörenson

Barn har dansat likaväl som vuxna har gjort det i alla tider och hela klotet runt. I folklig dans har alla kunnat vara med, och barn som inte kan stå på egna ben kan få hänga med ändå, buren i famnen av någon vuxen. De allra flesta barn, också de minsta, blir förtjusta över musik och rytmik och får spontant lust att röra sig i samklang med musik och sång. I dag är tillfällena för gemensam dans inte så många, men vid midsommar och vid jul eller julgransplundringar släpper vi loss i Skåra, skåra havre eller Råven raskar över isen. Eller Små grodorna – en marsch från franska revolutionen som via England nått Sverige under början av 1900-talet (Palm & Stenström, 1999, s. 270).

I högrestandsmiljö var dansundervisning för barn en del av en finare uppfostran. "Pojkarna går före med steg och hållningen hos unga män, likt dem han senare kommer att använda i kriget, medan flickorna följer efter och visar hur kvinnans dans görs med anständighet", skriver Lucianos hundra år efter Kristus (Boman, 1993, s.196). Pojkar och flickor som blivande män och kvinnor – så sågs det växande släktet. Och på många sätt dröjer synsättet kvar, även om vi nu vill betona barnens eget perspektiv på livet.

Yrkesutbildning för barn

Under 1600- och 1700-talen var danskunnighet ett måste för den som ville kunna uppträda korrekt i sällskapslivet. Det var också under denna tid som dansen började professionaliseras på allvar i västerlandet, och regelrätta yrkesutbildningar byggdes upp vid operahusen, till att börja med kungliga eller furstliga hovteatrar. Under senare delen av 1700-talet var verksamheten vid teaterhus i Florens, Paris, Moskva eller Stockholm ofta omfattande med stora och påkostade uppsättningar där det krävdes skickligt yrkeskunskande för alla inblandade konstområden, som musik, teater och dans. Att det i längden skulle bli orimligt dyrt att engagera berömda dansare från operahus i andra länder blev allt tydligare. I synnerhet

i ett land i Europas utkant, som Sverige. Greve Carl von Fersen, som senare blev operachef, skrev 1780 i en "memorial" till Gustaf III, som var intensivt engagerad i balettens arbete vid operan: "Den som skall lära denna Excercise, som danseur måste således därpå använda flera års öfning, som sedan ständigt skall underhållas. Definition på all danse är *Bien plier, et Bien relever*; whilket at giöra correct, går ej så fort, eller så lätt, som det låter..." von Fersen anser att det gäller att engagera en skicklig balettmästare som "själf förstår och kan informera andra i alla slags danse" för "en ny begynnares undervisning". Kanske kunde en etablerad dansare som Mme Du Tillier anta personliga elever, "en eller twänne unga flickor i Information i den Genre som är hennes nemligen: Les demis Caracteres, les Pastourelles et le Comique." von Fersens målsättning är tydlig: "På det sättet kan man här såväl som på andra orter, få med tiden goda inhemska Sujetter (skådespelare/dansare), som äro mycket mindre dyrlike" än om man skulle behöva rekvirera dem från utlandet (Roempke, 1994, s. 97–107).

Sagt och gjort, en inhemsk ensemble, men hur? Sneglade man kanske på Bolsjojteaterns smarta arrangemang med barnhusbarn som lärdes upp både till dansare och musiker i internatsundervisning redan vid ungefär samma tid som von Fersen skrev sitt PM? Ungefär samma problem beskrivs för sångarna och vikten av daglig och metodisk träning betonas alltmer.

Scenkonsten var på väg att bli ett intresse för en bredare publik i 1800-talets snabbt växande städer, men det visade sig snart att ekonomiskt gynnade familjer inte gärna såg att deras söner och döttrar ägnade sig åt dans eller teater som yrke. Att ta danslektioner för sällskapslivet var i sin ordning, men för att skola in arbetskraft vid teaterhusen blev det nödvändigt att söka krafter bland mindre privilegierade grupper.

Synen på teaterns yrken utvecklades ungefär som för hantverksyrken, där utbildningen bestod av en lång lärlingstid. De barn som rekryterades till operahuset i Stockholm var mellan tio och tolv år gamla, och de kom ofta från familjer i knappa omständigheter, och ofta med en ensamstående mor. Redan på 1790-talet inackorderades runt tio elever i tioårsåldern hos dansarparet Joseph Sauze och Anne-Marie Desguillon, båda med ett förflutet i ett franskt teatersällskap. Barnen undervisades i deklamation

och aktion, i sång och dans samt i grundläggande skolämnen och franska. Ungefär hälften av dem blev sedan verksamma i operahuset, framförallt som sångare. Inte nog ofta bör det för vår tid understrykas att teaterkonsten uppfattades som ett allgenre-fack, där alla undervisades i allt för att senare specialisera sig som sångare eller dansare eller aktör. Jenny Lind, Sveriges mest kända operasångerska genom tiderna, började som balettbarn vid Operan (Nordin-Hennel, 2007, s. 241–248).

Åldern för påbörjad utbildning stämmer ganska väl med synen på barn som arbetskraft generellt. Tolvårsåldern och till och med yngre var vanligt för lärlingar och hjälppojkar både i hantverksyrken och andrayrken som sotare och sjöman, där sotarpojkar och skeppsgossar är exempel på barnutbildningar vi idag tycker är orimligt krävande och till och med grymma, med gruvarbetarbarn som kanske värsta exemplet. I och med folkskolans införande i Sverige på 1840-talet, fick "balettbarnen" ta del av den obligatoriska skolan, kombinerad med kost och logi inom Kungliga Teaterns regim. Att statera och medverka i föreställningar inbringade någon liten slant, och gav scenvana. Idag är dansområdet den enda verksamhet som alltså håller kvar vid en yrkesförberedande barnutbildning, i Sverige från årskurs fyra då barn är runt tio år. Det barnperspektiv som Sverige åtagit sig att ålägga all offentlig verksamhet i och med ratificeringen av FN:s konvention för barnets rättigheter måste då också gälla utformningen av dansutbildningen för barn.

Selinders barnbalett

Anders Selinder, som var balettmästare (motsvarande dagens balettschef) under lång tid kring mitten av 1800-talet var också på tidens manér huskoreograf. Han utformade hela dansverk eller dansinslag i operor och han har framförallt blivit känd för att han både bevarade men också balettifierade folkdans, så som den dansades vid denna tid i Sverige. Hans koreografi till megasuccén *Värmlänningarna* blev normerande för hur "riktig" folkdans skulle se ut, och sådan folkdans, "nationaldanser", dansade också hans dansgrupp bestående av barn. Bland annat, för deras repertoar var en blandning av underhållande stycken där också *Kalifen i Bagdad* ingick och där "kineseriet" *Mumbo-Gumbo-Gonggong den store* blev en succé. Tidningar skrev och framhöll hur barnen dansade med

"oskuldskraft glädje och ysterhet"; det nyvaknade intresset för att etablera folkdans officiellt hänger samman med nationalromantiken och det moderna Sveriges försök att formulera sin nya, allt mer urbana "svenskhet". Också en del av Selinders balettbarn bodde inackorderade hos honom, och synen på barnen som en slags lärlingar i teateryrket är uppenbar. Men det är under de kommande decennierna, slutet av 1800-talet, som uppfattningen om "Barnet" och barndomen börjar ta en ny vändning. Barnet börjar ses inte endast som en blivande vuxen, en rörande liten kopia av den vuxna människan, utan också som en individ i egen rätt (Sörenson, 2007a, s.189f.).

Barnets århundrade nalkas

Under 1800-talets senare decennier bidrog många olika faktorer till att intresset för barndomen som livsavsnitt ökar. Böcker för barn, musik för barn och teaterföreställningar för barn avspeglar växande insikter om barnets behov för att utvecklas. Barndomens betydelse för den vuxna människan engagerade Freud djupt när han började utveckla den helt nya vetenskapen psykologi. Naturalismen inom litteraturen lyfte fram barnets livssituation, som t. ex. hos August Strindberg i *Tjänstekvinnans son*. Modernismen inom konstens alla konstformer bröt avsiktligt med tidigare rådande stilar och ville pröva nytt. För dansens del innebar det ett uppbrott från den akademiska dansen, som också svarade mot en ny syn på kvinnan som samhällsmedborgare och individ både intellektuellt och emotionellt.

Dansens moderna pionjärer var amerikanska kvinnor som Isadora Duncan, Loie Fuller som dansade i tunt siden i djärv belysning eller Ruth St. Denis, som var inspirerad av österländskt tänkande. Det var högsta mode i slutet av 1800-talet och även Isadora Duncan var teosof, en livsstilsfilosofi som blandar orientaliskt idégods. De dansande kvinnorna slog igenom i modernismens Europa och precis som modernismen inom konsten bröt med gamla stilar, akademier och traditioner bröt teosoferna med den viktorska (och i Sverige oskarska) kroppsuppfattningen, i sin tur vilande på kristen grund och en strikt uppdelning av kropp och själ. Kroppsliga funktioner och behov skulle kontrolleras av en disciplinerad själ. (Antroposofin är en senare avknoppning inom den teosofiska rörelsen.)

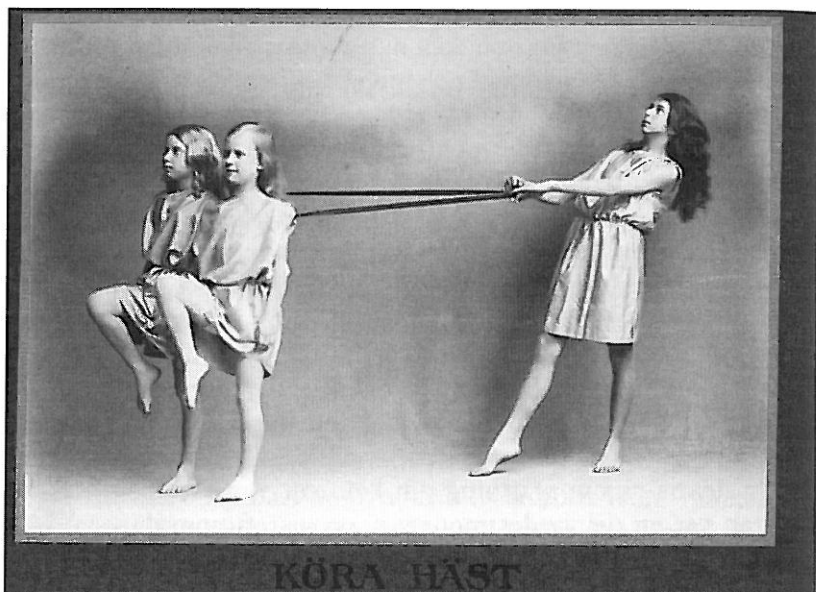
Isadora Duncans stora framgångar med den nya "plastiska" dansen, vilade på ett för publiken nytt möte med en frigjord kropp. Isadora dansade utan korsett och med bara fötter och ben. Man såg långt upp mot knäet! Hon var klädd i en svepande sidentunika, som följde kroppens konturer, men hon dansade inte alls utmanande eller erotiskt kittlande. Kritikern Anna Branting skrev vid Isadora Duncans gästspel i Stockholm 1906: "Skildra Isadora Duncans dans kan jag ej. Det är som hade jag en stund varit borta i en annan värld, någon gång anad och drömd, aldrig hittills känd, en värld af mild, sorgfri och ändå tankfull lycka." (Hammergren, 2002, s. 52).

De solodansande kvinnorna väckte ett nytt intresse för den konstnärliga dansen. De såg sig också själva som förespråkare för något nytt och avslutade gärna sina föreställningar med att "demonstrera" sin metod och stil. Att bilda en skola och att försöka sprida denna nya uppfattning om kvinnan, om kroppen och om konsten var en del av det moderna projektet inom dansen. Loïe Fuller drev ett dansinstitut i Paris, Isadora Duncan öppnade sin första skola i Grünewald i Berlin 1905.

Den skola som Isadora Duncan började driva var ett internat för flickor från fem år och uppåt, och flickorna var, med något undantag, barn till ensamstående mödrar. Undervisningen var gratis liksom boendet, men eleverna fick skriva kontrakt på att ingå i Duncans dansensemble tills de fyllt 18 år. Skolan flyttades 1910 till Darmstadt och driften togs alltmer över av Isadoras syster Elisabeth. Flickorna i skolan gestaltade en konstnärlig och en pedagogisk vision och något av en utopisk livsstil. Skönhet och harmoni skulle omge dem, deras utbildning skulle bli gedigen i konst och kultur. De kläddes i nyenkel jugendstil och dansade gärna utomhus i samklang med naturen. Att barnen skildes från sina föräldrar fram till vuxen ålder var inte så chockerande för samtiden som de radikala idéerna om kvinnans jämställdhet och det jämförelsevis lättklädda och "naturliga" barfotadansandet. Duncanskolan blev i stort sett från början en tyngande ekonomisk börda, och de unga eleverna fick allt oftare turnera för att dansa ihop pengar till skolans drift (Sörenson, 2007b, s. 335).

Dansa Behle

Stockholmsflickan Anna Behle såg Isadora Duncan dansa i



Barn dansar "köra häst" vid Anna Behles Plastikinstitut. Bilden är från 1910-talet.

Stockholm 1906 och blev starkt gripen av upplevelsen. Behle studerade sång, skrev en del danskritik och hade också provat på någon plastik men såg sin livsuppgift bli en annan efter att ha sett Isadora dansa. Hon började intensivt träna Ling-gymnastik och redan i juni samma år reste hon till Isadora Duncans skola i Berlin för en månadslång kurs. Därifrån fortsatte hon direkt till Jacques-Dalcrozes omtalade institut i Hellerau, nära Dresden. Emile Jacques-Dalcroze var till att börja med röstpedagog, men hade börjat intressera sig för andningsövningar och rytmik och skapade ett institut som utbildade bl.a. lärare i rytmik. Anna Behle återvände till Jacques-Dalcroze sommaren 1907, och redan samma höst öppnade hon Anna Behles Plastikinstitut i Stockholm, ibland också kallat en Duncan-skola. Institutet tog emot vuxna och barn av båda könen och avsåg inte att utbilda yrkesdansare i första hand. I gymnastikdirektören Louise Wikström fick Behle en välbeställd kompanjon, som kunde köpa skolans första flygel. Att "dansa Behle" blev på modet inom borgerligheten, men utbudet av dansskolor var stort och flera av dem sade sig snart arbeta med "plastisk dans".

Undervisningen syftade till att eleverna skulle lära sig "gå och stå och röra sig vackert", och den byggde på en blandning av Isadora Duncans stil och Jacques-Dalcrozes metod. Senare utexaminerades Anna Behle vid institutet i Hellerau till rytmiklärare. Den obligatoriska träningsdräkten vid Anna Behles skola var en kort tunika, "snarlik miss Duncans", och man dansade barfota. Till den första kullen elever hörde systrarna Gabo och Jeanna Falk; den förra kom att bli lärare vid Behles institut och den senare stannade två år i Hellerau och fortsatte till Mary Wigmans skola i Dresden för dansare i den tyska moderna dansstilen. På 1920-talet öppnade Jeanna Falk en skola i Stockholm i Wigmans stil och teknik, där senare bland andra Birgit Cullberg var en av eleverna. Anna Behle undervisade också på Gymnastiska Central Institutet (GCI), och gymnastiklärare förde i decennier många av hennes danslekar vidare genom skolans gymnastikundervisning. (Sörenson, 2007b, s. 337). Det skolämne som idag heter "Idrott och hälsa" hette in på 1970-talet ännu Gymnastik med lek och idrott – och "lek" var just danslek i Isadoras och Anna Behles mening. Folkskolans kurser på Nääs slott utanför Göteborg för lärare i slöjd och i gymnastik fick stor betydelse. Där konstruerades rader av nya lekar, vilket gjorde att de också fastlades och förlorade sitt "folkliga" drag av att alla kan delta, utan att i förväg har lärt in steg och turer. På Nääs varnade man också för urartning och danser som försätter dansaren i "berusat tillstånd" eller som i hypnos. "Något liknande kan man iakttaga i dansen "Tjo litta la". Ju längre man utöfvar denna dans, ju vildare blir densamma. För den skull får denna dans ej vidare övas på Nääs." (Persson, 2004, s. 180).

Isadora Duncans uppmärksammade gästspel fick således stor betydelse för dansen i Sverige. Med omedelbar verkan fick hennes dans spridning både som konst, pedagogik och personlighetsutveckling och den fortsatte bära frukt långt in på 1900-talet. Många rörelser från Isadora Duncans dans dröjde sig kvar i danspedagogiken för barn, så som den utarbetades av Anna Behle och Gabo Falk. Rörelser, ramsor, "hoppсор", polka- och valssteg utgick från barnens naturliga rörelser. Några av rörelsesviterna är direkta arv från Jacques-Dalcrozes övningar i dynamik där barnen får arbeta med t.ex. små rörelser som får växa till stora, eller gradvisa tempoförändringar. Gabo Falk vidareutvecklade den

plastiska dansen till danslekar, där hon använde musik och texter av samtida kvinnliga konstnärer som Alice Tegnér och Elsa Beskow. Många av danslekarna har präglat svensk danspedagogik. Gabo Falk-Runestams dotter Lilian Runestam fortsatte gärningen som danspedagog för barn och kom också att arbeta med barndans för televisionen på 1960-talet (Sörenson, 2007b, s. 337).

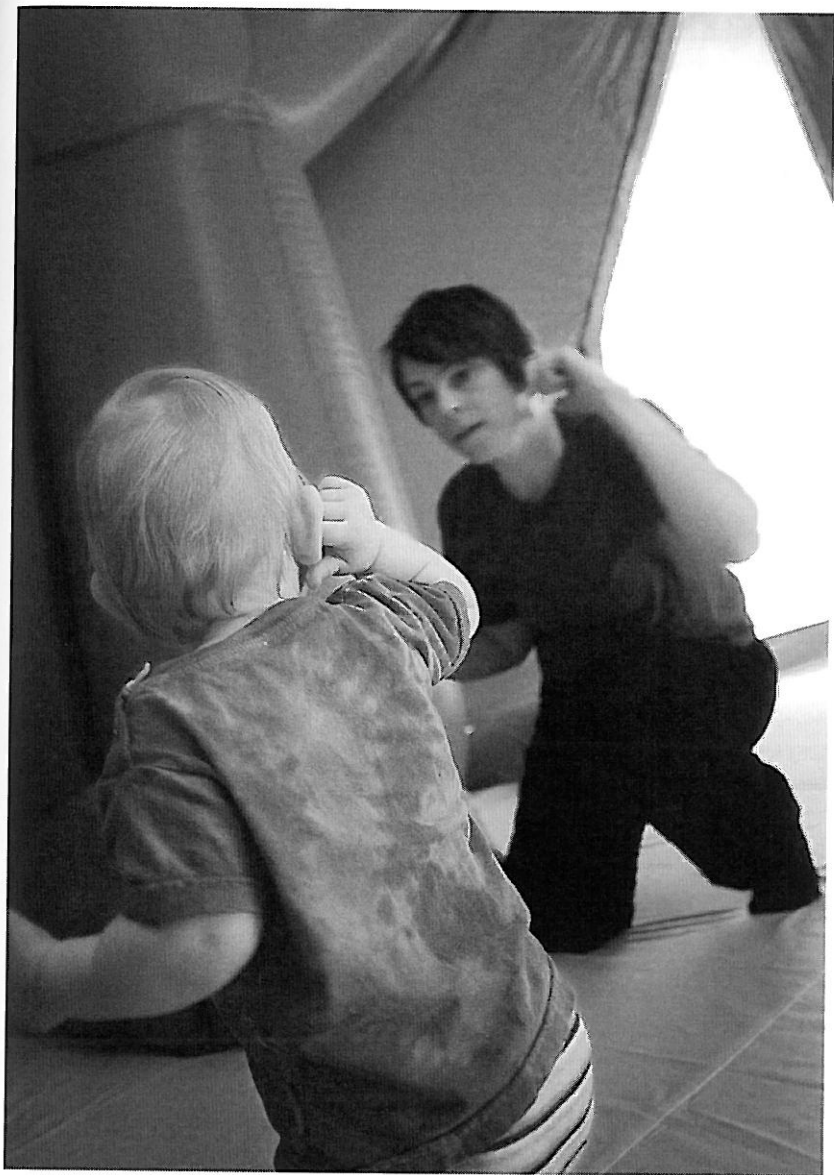
Den för barnen "naturliga" rörelsen, som alltså inte skulle tvinga fram utåtvridning eller översträckta vrister som inom baletten, var en bärande tanke hos Isadora Duncan. Hon ville gärna att man skulle dansa utomhus och i samklang med naturen; både barnen i hennes skola och hennes turnégrupp Les Isadorables dansade i parker, trädgårdar och vid stränder.

Reformernas skola

Inom den så kallade reformpedagogiken arbetade man efter de nya idéerna om barnet som ska utveckla sin personlighet, sin kreativitet och sina färdigheter. Reformpedagogikens idéer återspeglas också i den svenska skolan, där slöjd- och gymnastiksalar fick generös utformning i de många folkskolor som byggdes kring förra sekelskiftet. Reformpedagogerna tänkte i nya banor av lustfyllt lärande och frihet under ansvar. Även om reformpedagogiken i Sverige är en smal rännil i den stora strömmen av skolor, skulle den få stor betydelse. Framförallt kring flickskolorna samlades lärare som var intresserade av en ny pedagogik, där eget skapande, estetiska och praktiska ämnen skulle komplettera och stödja inläringen.

Teater som pedagogiskt hjälpmedel hade en självklar plats vid Tyringe flickpension, en skola där rektor Ester Boman prövade nya arbetssätt 1909–1936. Eleverna fick dramatisera lärostoff och spela upp pjäser för varandra och för föräldrarna. Friluftsliv, biobesök, diskussioner och tidningsläsning uppmuntrades, flickorna undervisades i rytmik, gärna utomhus, av en lärare utbildad hos Emile Jacques-Dalcroze. Reformpedagogiken var en internationell rörelse med starka band till USA och England. Från det tidiga 1900-talets reformpedagoger löper trådarna rakt in till andra hälften av 1900-talet och skolreformerna som börjar dugga tätt efter andra världskriget (Hägglund, 2001, s. 110).

Reformpedagogernas helhetssyn på barnet och den växande



Oogly-Boogly, interaktiv dans där dansare och småbarn genom att härma varandra skapar en engångskoreografi. Spelplats är ett stort, färgglatt tält. Verket har återskapats i Sverige av Dansstationen i Malmö, efter engelsk förebild.

människan spred sig in i den vanliga skolan och till de familjer som hade tid och råd att ägna sig åt barnens fritid och nöjen. I det alltmer välmående Folkhemssverige blev det vanligare att barn fick dansa på fritiden – klassisk balett, när den fick en renässans på 1950-talet, men också vad som då kallades jazz-balett, idag skulle vi kalla det modern dans eller fridans. Rytmik var och är vanlig för de mindre barnen och inom förskolan, men inom grundskolan har dansen länge varit långtifrån allas.

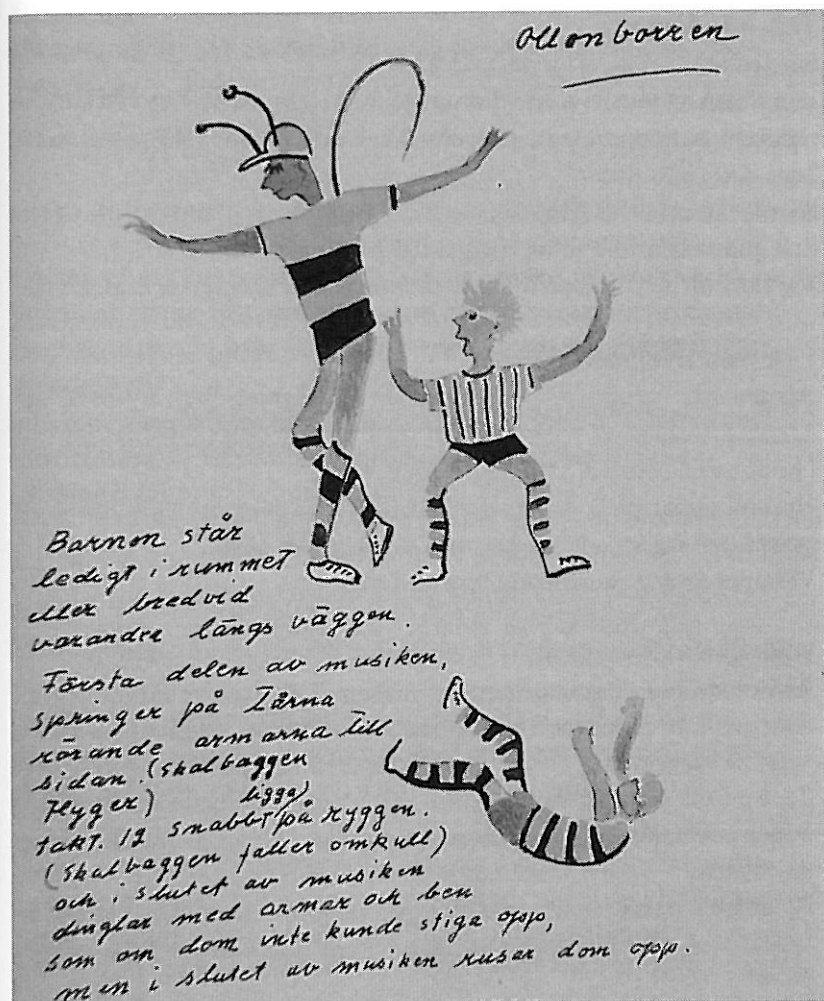
Bolidens Barnbalett

En danspedagog som Eva Dahlgren, som gick bort 2008 vid 93 års ålder, utgick just från barnet som delaktigt i naturen. Efter en karriär som klassisk dansare under krigsåren återvände hon till Sverige och öppnade en dansskola i Stockholm, men eftersom hon gifte sig med en läkare som fick olika placeringar, öppnade hon nya skolor vartefter familjen flyttade. I Kiruna, där mannen var gruvläkare vid LKAB, blev man kvar och Bolidens Barnbalett blev ryktbar. Bolidens Barnbalett grundades 1969 och blev långlivad och be-rest. Eva Dahlgren hade ingen pedagogisk utbildning, utan byggde upp sin verksamhet utifrån sitt eget danskunnande, så som andra dansande kvinnor gjort under 1900-talet. Sannolikt hade hon som tonåring tagit djupa intryck från Vera Alexandrowas dansskola i Stockholm. Alexandrowa var rysk flykting undan revolutionen och en modern intellektuell med djupa intressen för psykologi, barn och litteratur. Hon höll salong där det dracks te med citron och lästes dikter! (Sörenson, 2006, s. 6–14).

I Eva Dahlgrens egen dansskola dansade barn i olika åldrar koreografier som Eva gjorde. Rendansen, Järven och riporna eller Vinterdansen var koreografier där de starka intrycken från Norrlands natur, klimat och folk hade inspirerat Eva Dahlgren till danser som var möjliga för barnen att dansa. För att inte bara få dansa för barnens egna föräldrar vid terminsavslutningarna började Bolidenbaletten att dansa på ålderdomshem och sjukhus och också i skolor. Det gav publikvana och lust att möta andra dansande barn i världen. Resor och sommarläger med dans gav dansen i nordligaste Norrland vingar och rykte. Bolidenbaletten har dansat såväl på Sicilien som i New York. Pedagogiskt utvecklades ett arbete där den klassiska balettens rörelseträning är metod för dans med

engagemang och starkt uttryck, som utgår från barnens eget behov av lek och rörelse.

Arbetet med Bolidens Barnbalett närmade dansen till skolan, och i slutet av 1970-talet lyckades Eva Dahlgren få in dansen på den obligatoriska skolans schema i Skellefteå – först i Sverige. Men punktinsatser har också kunnat tjäna dansen, "Sarvisvaara-



Ollonborren – Eva Dahlgren hämtade teman från naturen till sina verk för barn och dokumenterade koreografierna med instruktiva akvareller.

metoden", som Dahlgren kallade den, innebar kortare nedslag som kan betyda början på en fortsättning. Då gjorde man en workshop i tre, fyra dagar och avslutade med en presentation, en uppvisning. I glesbygd eller på små orter kan en sådan händelse bli betydelsefull, kanske till och med stor (Sörenson, 2006, s. 13). Eva Dahlgrens arbete med barndans byggde på två övertygelser: 1. Dans för barn öppnar nya världar för barnet och har stor betydelse för individens utveckling. 2. Den gör konstupplevelsen bekant och tillgänglig för alla barn oavsett social bakgrund och var barnen bor. "Alla får vara med".

Detta uppfordrande påstående har också en politisk sida, och den ska kanske inte underskattas. Det tidiga 1900-talets liberala arv omstöptes ofta i folkhemmets socialdemokratiska ambitioner för "sina" barn: samma (eller åtminstone liknande) förutsättningar för alla barn oavsett bakgrund och hemort. Eva Dahlgren ingick i det stora nätverk som knöts kring Kulturarbetarnas Socialdemokratiska Förening, KSF, bildad 1964. "Alla" var med: Birgitarna Åkesson och Cullberg bland dem och Mr. Dance själv, Bengt Häger, var något av en spindel i nätet. Andra konstområden var lika väl representerade, och här skulle vilsna politiker äntligen "utbildas" i kulturlivets villkor. Föreningens aktivitet innebar ett omfattande förarbete till den kulturproposition som antogs 1974 och präglade svenskt konstliv sedan dess (Westman, 2006, s.103ff). Familjen Dahlgrens tredje och yngsta, Cecilia, var ett dansande Bolidenbarn som blev danspedagog och förde mammas arbete vidare, både bland dansande barn och genom sitt arbete på Kulturrådet för dans i skolan som obligatoriskt ämne. Den nya dansläroplanen vid Piteå musikhögskola måste ses som en del av en lång process under i stort sett hela 1900-talet.

Skolan dansar

Sent omsider börjar Dans i skolan bli verklighet i Sverige. Cecilia Björklund-Dahlgren har baxat projektet genom tröga strukturer länge, och idag har ungefär hundra av de drygt tre hundra kommunerna i Sverige dans på schemat för alla barn. Det ser ut som om dans som obligatoriskt ämne i grundskolan håller på att bli verklighet, och en ny läroplan för danslärare som arbetar med barn i skolklass vid Musikhögskolan i Piteå går in på sitt sjunde år. I

början av 2009 bildades Institutet för Dans i skolan, som ska kunna bedriva forskning inom ämnet dans och fungera som resurs för dansläraryrket.

Dans för alla barn, alltså. Därmed sluts cirkeln som i en medeltida ringdans. Dansens förmåga att träna barn socialt, att lustfyllt öva samarbete och koordination, precision och koncentration är specifik. Här finns möjlighet att bryta eller lägga nya perspektiv på könsrollsmönster, här kan barn möta de sköna konsterna rent kroppsligen. Egentligen är det inte konstigare än att barn har musik och bild i skolan, att man läser litteratur. Inte i första hand för att bli dansare, musiker, konstnär eller poet utan för att utvecklas som växande människa, som person och personlighet.

Vår tid sjunger individens höga visa. Självständig, jämställd, vidsynt och smidig, fri och rörlig, samarbetsvan och global, så tänker vi oss människan och barnet. Inom skolans värld är det lätt hänt att de instrumentella argumenten tar över i de estetiska ämnena. Dans är bra för barnens sociala och motoriska utveckling, dans kan vara "dans-matte", dans kan användas i undervisningen till allt möjligt. Men dansen som konstform måste försvaras – det är den som driver dansens utveckling framåt och så har det alltid varit. Både Anders Selinder och Isadora Duncan utgick från dans som konstform när de skapade dans för barn och så gjorde också Eva Dahlgren. Alla hobbydansarbarn som dansat Fame! har egentligen också varit en del av en genre inom danskonsten, typisk för deras tid. Liksom de som nu dansar street – gatuprotest från USA som blivit en konstform, som satt kraftiga avtryck på dansen ända in på operascenerna.

Barnperspektiv på dansen, vad kan det betyda? Att barn får dansa för sitt eget bästa, för kontakten med en konstform och glädjen i att få vara sig själv, ta plats och samverka med andra.

Texten har tidigare publicerats som del 8 i serien Varifrån kommer dansen? i Danstidningen nr 6 2010.

REFERENSER

Boman, B. (1993) *Barn och dans i Dans i världen*. M. Hjort (red.) Stockholm.

Hammergren, L. (2002) *Ballerinor och barfotadansöser*. Stockholm.

Hägglund, K. (2001) *Ester Boman, Tyringe Helpension och teatern*. Stockholm.

Nordin Hennel, I. (2007) "Vägar till en scenkarriär" I: *Ny svensk teaterhistoria*, del I. Hedemora.

Palm, A. & Stenström, J. (1999) (red.) *Barnens svenska sångbok*. Stockholm.

Persson, B. (2004) "Sångekar – till nytta eller nöje?" I: *Röster om danspedagogik*. E. Gönlund & A. Wigert (red.). Stockholm.

Roempke, G. (1994) "Om dansen, ur greve Carl von Fersens memorial 1780". I: *Vristens makt*. Stockholm.

Sörenson, M. (2006) "Smidig som en björkkvist...". I: Dahlgren, E: *Barn, Dans, Skola, Från Bolidens barnbalett till Dans i skolan för alla*. Skellefteå.

Sörenson, M.(2007a) "Fransyskt och svenskt i dansen". I: *Ny svensk teaterhistoria*, del II, Hedemora.

Sörenson, M.(2007b) "Den moderna dansens pionjärer". I: *Ny svensk teaterhistoria*, del II, Hedemora.

Westman, N. (2006) *Dans med Häger*. Stockholm.

Dans i skolan för alla!

Kroppsmedvetenhet, fantasi, glädje, självkänsla, delaktighet och lärande

Cecilia Björklund Dahlgren

Alla barn föds med stor nyfikenhet och lust att utforska världen och det är genom leken som barnen upptäcker livet. I leken finns de tvära kasten mellan verklighet och fantasi och barnen utforskar världen med hjälp av kroppen och rörelsen. Barnen uttrycker sina egna tankar och känslor och utvecklar det egna skapandet. På samma vis är det för konstnären som med hjälp av de konstnärliga processerna ifrågasätter det etablerade och ordnade och skapar helt nytt. Det är viktigt att barn får möta konstnärer för att fördjupa sig i de konstnärliga processerna och får tillgång till det specifika kunskapsinnehåll som finns i olika konstområden t.ex. danskonstens egen grammatik och symbolspråk. Lika viktigt är det att konstnärer får möjlighet att möta barnens nyfikenhet för att inspireras av deras frågor och kreativitet. Det är vuxenvärldens ansvar att skapa möten mellan barn och konstnärer.

Dansen ett viktigt språk i barns liv

Dansen är en av de äldsta formerna av kommunikation mellan människor. Långt innan vi uttrycker oss på annat vis uttrycker vi oss med vår kropp i rörelse och dans. Många spännande möten sker också på dansgolvet när två människor möts utan att tala med varandra men dansar tillsammans och därefter kanske blir ett par för resten av livet. Det kallar jag kommunikation och kultur och då handlar det om dansen som umgängesform.

Den dansformen har en tydlig social aspekt och är förankrad i samhället.

Det är viktigt att ta tillvara barnets behov av lek och rörelse och göra detta på ett lustfyllt sätt, t.ex genom dans. I dansen och dansundervisningen tränas motoriken och kroppsmedvetenheten ökar men dans är så mycket mer än bara motorikträning. Det är viktigt att barn får uppleva den sinnliga kunskap som finns i dansen, d.v.s. förmågan att kunna uppfatta och uppleva verkligheten genom sina sinnen och att kunna berätta något – skapa med sina rörelser



och t.o.m. våga njuta av sin egen kropp. Känslor föder rörelser och rörelser föder känslor och barn bör få tillgång till hela sitt känsloregister t.ex. det fula, det sköna, det aggressiva, det lågmälda och det burleska. Barn och ungdomar måste få lära sig hur de i rörelse kan gestalta och ge form åt inre bilder, tankar och känslor, både som individer och i grupp.

Dansen är viktig för barnets personlighetsutveckling. Barnet får en stärkt identitet men inte på bekostnad av någon annan utan tillsammans med sina kamrater. I dansen lär man känna sig själv och varandra. Genom att dansa tillsammans övas samarbetsförmågan och gruppgemenskapen stärks. Om dans och dansundervisning ger glädje, kroppsmedvetenhet, självkänsla, samarbete och gemenskap, som är så viktiga faktorer i barns och ungas vardag, varför har då inte dansen haft en naturlig plats på schemat?

Att bredda intresset för dans i skolan

Okunnigheten och religionen har gjort det svårt att bredda intresset för dansen. Dansen som konstform har tidigare endast varit förurnat ett fåtal och då oftast flickor. Barns behov av dans är långt ifrån tillfredsställt. Litteraturen, bilden och musiken finns väl representerade i skolan. Dansen, en av de mest ursprungliga och direkta konstarterna, där människan själv är sitt eget uttrycksmedel, har tidigare knappast alls förekommit i skolan. Stämpeln av exklusivitet och danspedagogernas ointresse och rädsla att på allvar föra ut dansen i nya miljöer har gjort det svårt att förankra dansen som konstform i samhället. Traditionsbärandet har varit starkt och nyfikenheten att nå nya grupper har inte varit särskilt stor.

Obligatorisk dansundervisning i skolan är den enda vägen för att nå alla och samtidigt skapa en bred bas för danskonsten i samhället. Om vi tycker att dansen är ett språk som alla barn och ungdomar ska få möjlighet att utveckla och uttrycka sig med, måste dansen komma in i barns och ungdomars vardagsmiljö, förskolan och skolan. Dansundervisning måste finnas obligatoriskt i skolan under professionell ledning, eftersom man inte kan välja något man inte känner till. När barn uttrycker sina egna upplevelser i dans eller visar upp en dans som är koreograferad eller möter det professionella utbudet med dans som scenkonst handlar det om dansen som konstform.

Större delen av den vuxna befolkningen har gått igenom förskola, grundskola och gymnasium utan ett möte med dansen som konstform. Detta har försvårat dans i skolan – främjandet när vuxenvärldens syn på kunskap inte inbegripit dansen. De vuxna har stått i vägen för barns möjlighet att få tillgång till dansen i skolan. Dansen i skolan kan ses ur många olika aspekter, t.ex den kulturella, sociala, kinestetiska, emotionella och den estetiska.

Pionjärarbete

På 1960-70 talen förekom dansundervisning för barn under ledning av danspedagoger oftast i privata dansskolor eller i studieförbund och föreningsliv. Det var inte staten, regionerna eller kommunerna som var initiativtagare till att introducera dans i skolan i Sverige. Det var några danskonstnärer och danspedagoger som tog initiativ till pionjärarbetet för dans i skolan. De första kommunala dansskolorna i Sverige startades i slutet av 1960-talet i Solna på initiativ av danspedagogen Birgit Boman och i början av 1970-talet i Skellefteå av danspedagogen Eva Dahlgren. Dansundervisningen i de första kommunala dansskolorna kan jämföras med musikundervisningen vid de kommunala musikskolorna, där eleverna valde att spela ett instrument eller att dansa på sin fritid.

Obligatorisk dansundervisning på schemalagd skoltid

1978 blev Skellefteå kommun först i landet med obligatorisk dansundervisning på schemalagd skoltid. Trelleborg, Sunne, Sigtuna och Värnamo var också kommuner som tidigt startat obligatorisk dans-

undervisning i vissa skolor. Det unika i Skellefteå var en omfattande opinionsbildning för att få fler politiker att ta ansvar för dansen. Detta skedde bland annat genom att Bolidens Barnbalett dansade i förskolor, skolor, ålderdomshem och på sjukhus för att väcka intresse för dansen. Resultatet blev ett politiskt beslut så att obligatorisk dansundervisning kunde introduceras i alla skolor i Skellefteå.

Drygt 30 år senare finns dans på schemat fortfarande i alla Skellefteå kommuns 30 grundskolor. Isadora Duncan, som stred för att alla barn skulle få dansa, har inspirerat utvecklingsarbetet med dans i skolan i Sverige. Hennes vision lever vidare och följande ord från hennes skrifter är fortfarande angelägna: "När jag bildade min skola hade jag i första hand avsikten att medverka till denna mycket viktiga upptäckt i barns fostran – inte för en särskild grupp barn men för alla barn i världen; dans är det naturligaste och vackraste bidraget till barns utveckling. Endast den utbildning som innehåller dans är riktig." (Duncan, 1928, s. 88)

Dans i skolan metodik – ett särskilt kunnande

Den traditionella synen på dansundervisning innebar att i första hand ha den professionella dansen som förebild och mål även vid undervisning av amatörer och barn. Man är del av ett sammanhang där ett visst ideal gäller. Detta synsätt tar danspedagogen ofta med sig i mötet med eleverna i den frivilliga dansundervisningen, där det finns elever som själva valt att gå och dansa och oftast är motiverade för undervisningen. De flesta inom frivillig dansverksamhet



är flickor. Man ser ofta på elevernas kroppsliga förutsättningar med den professionella dansaren som ideal. Detta innebär att danstekniken står i centrum. Det finns klara regler för vad som är rätt och fel och korrigeringar blir nödvändiga för att komma i närheten av målet.

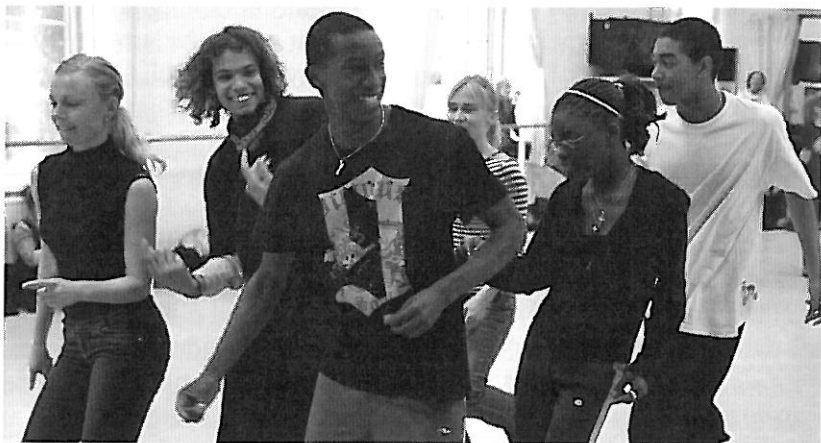
Eleverna i den obligatoriska dansundervisningen

har själva inte valt dans utan har dans i skolan på samma sätt som de har svenska, matematik, musik och andra ämnen. Dansläraren möter *alla* elever, barn från skilda hemmiljöer som har olika erfarenheter av dans när de kommer till skolan. En del har dansat mycket medan de flesta inte har dansat alls. I den obligatoriska dansundervisningen möter dansläraren många omotiverade elever. I dessa klasser finns naturligtvis både pojkar och flickor. Dansläraren måste hitta metoder för att fånga elevernas intresse och möta dem där de befinner sig. Målen för dansundervisningen i skolan kan ses ur många aspekter. För att nå dessa mål krävs att dansmetodiken utvidgas så att det primära i undervisningen blir elevernas helhetsutveckling. Dansläraren måste utgå ifrån elevernas naturliga rörelser, deras personliga och kroppsliga förutsättningar och deras genuina behov av att uttrycka sig i dans. Klassen består av elever med olika förutsättningar som är mycket utvecklingsbara om man inte fastnar vid enbart ett ideal. Det krävs ett särskilt kunnande för att locka fram och utveckla det som redan finns hos varje elev.

När man arbetar med en klass på 27 elever med olika inställning till dans och olika förutsättningar måste man frigöra sig från det rena *dansstilstänkandet* när det gäller *målen* för undervisningen, *kraven* på eleverna och sättet att se på resultaten. De vidgade målen för dansundervisningen leder till att dansläraren måste betrakta resultaten i undervisningen på ett nytt sätt. Det ställs stora krav på danslärarens engagemang och förmåga att möta gruppen/klassen i den obligatoriska dansundervisningen. Dansläraren måste vara mycket kunnig och väl behärska sitt instrument, kroppen. En hög kvalité på danskunskapen (danshistoria, estetik, dansteknik) är en förutsättning för att kunna vara stark och övertygande i undervisningssituationen i skolan. Den här synen på dansundervisning i skolan innebär att insikt, upplevelse och uttryck i dansen står i centrum och tekniken blir ett redskap och alltid anpassat till varje elevs förutsättningar.

Dansläraren utgår från att eleven redan har ett dansspråk att uttrycka sig med istället för att utgå ifrån att eleverna är ett "material" som måste formas och tränas innan det finns något att visa upp. Dansen som umgängesform har alltid fungerat som kommunikation mellan människor. Det är viktigt att även dansen som konstform får denna funktion för allt fler, så att skoleleverna får bli

aktiva kulturskapare och ta plats i samhället med sin dans. Genom den nya obligatoriska dansundervisningen i skolan utvecklades en särskild metodik för dansen som konstform i skolan. Ett omfattande pionjärbete krävdes för att utveckla danspedagogiken i den obligatoriska skolan. Ett antal danspedagoger utvecklade dans i skolan-metodiken på många olika vis. och blev pionjärer inom dans i skolan-området i bl.a. Enköping, Helsingborg, Härnösand, Mora, Skellefteå, Solna och Sundsvall.



Dans i skolan – ett regeringsuppdrag

1986 tog Utbildningsdepartementet initiativ till ett nationellt projekt för *Kultur i skolan*. I regeringens satsning på kultur i skolan fanns dansen överhuvudtaget inte med, vilket resulterade i en uppvaktning hos kultur- och utbildningsministern Bengt Göransson. Regeringen gav Statens kulturråd ett uppdrag att bedriva metodutvecklingsarbete för dans i skolan under en tvåårsperiod som därefter förlängdes. Det nationella utvecklingsarbetet för dans i skolan leddes av en riksdanskonsulent med uppdrag att främja dansen i kommuner, skolor, regioner och högskolor.

I början av 90-talet tog Kulturrådet initiativ till länsdanskonsulenter, som fick ett viktigt uppdrag att bredda intresset och öka ansvarstagandet för dansen regionalt. Danskonsulenterna har stor betydelse som en länk mellan skolorna och danslivet och för utvecklingen av dans i skolan.

1988/89 nämndes dansen som konstform för första gången i en skolproposition i Sverige "Skolproposition (1988/89:4) skolans utveckling och styrning, en milstolpe i svenskt dansliv", där statsrådet Göransson framhöll att "Dansen förtjänar att uppmärksammas som en konstform i sig" och föreslog "att den särskilda satsningen på dans inom ramen för kultur i skolan skulle få fortsätta". Förutom att dansen berikar skolans verksamhet så innebär införandet av dans i skolan att ett nytt arbetsfält introduceras för danspedagoger. En metodutveckling bör därför ske parallellt med arbetet att introducera dansen i allt fler kommuner".

Historisk exposé Dans i skolan 1986–2011

1986

Kulturrådet startar en särskild satsning med dans i skolan på uppdrag från Utbildningsdepartementet.

Kulturrådet startar dansfrämjande verksamhet i relation till kommuner och skolor.

1986–1993

Kulturrådet fördelar statsbidrag till dans i skola-verksamhet till 25 kommuner på uppdrag av Utbildningsdepartementet.

1989–1990

Kulturrådet samverkar med Danshögskolan i bl.a. metodutvecklingsarbete, kompetensutveckling och metodikskriften Dans i skolan produceras.

1992

Kulturrådet tar initiativ till försöksverksamhet med länsdanskonsulenter (Norrbotten, Västerbotten och Skåne).

1997

Kulturrådet får särskilda resurser för länskonstnärsverksamhet (regionala dans- och konstkonsulenter). Syftet är att stärka konstområden med s.k. svag struktur. Prioriterade målgrupper: barn, ungdomar och dans i skolan – verksamhet. Finansiering från regionerna och staten (Kulturdepartementet).

1999

Kulturrådet tar tillsammans med högskolor och universitet initiativ till dans i lärarutbildningar och högskolor i fyra regioner med stöd från Utbildningsdepartementet.

2003

Musikhögskolan i Piteå (Luleå tekniska universitet) startar Sveriges första danslärarutbildning 140–180 poäng.

2005

Dans i skolan inom grundskolan finns i ca. 80 kommuner och dans inom gymnasieskolan i ett 50-tal kommuner. Efterfrågan på danskompetens till utbildningsväsendet är mycket stor i hela landet.

Stort intresse för dans i skolan finns inom den nationella satsningen för att främja fysisk aktivitet hos barn och ungdom som initierats av Utbildningsdepartementet.

2006

Programmet Dans i skolan startar.

Statens kulturråd tar tillsammans med Myndigheten för skolutveckling och Nationellt centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom (NCFF) initiativ till ett gemensamt nationellt utvecklingsprogram – Dans i skolan. Utbildningspolitik, kulturpolitik och hälsopolitik samverkar. Målet är att främja fysisk aktivitet så att alla elever ska få tillgång till dansen som kunskapsområde och att genom dansen främja lärandet.

Programmet Dans i skolan och Luleå tekniska universitet med Musikhögskolan och Danslärarutbildningen i Piteå tar initiativ till ett nätverk för dans i lärarutbildningar och högskolor. Dans i högskolan finns 2006 på Danshögskolan i Stockholm och vid 8 andra högskolor i landet (Exempel: Musikhögskolan i Piteå med Sveriges första Danslärarutbildning, Musikhögskolan i Malmö, Karlstads och Örebro universitet har också introducerat dans i sina utbildningar.)

NCFF tar tillsammans med programmet Dans i skolan initiativ till dokumentation Dans i skolan. Syftet är att lyfta fram den dolda kunskap som finns i mötet mellan elever, danslärare, koreografer och lärare.

En omfattande kartläggning över dans i skola-verksamhet görs i hela landet. Flera länder visar stort intresse för den svenska modellen av hur dans introduceras i skolan. Exempel på detta är Dance au cœur, där franska koreografer skapar dans tillsammans med barn, Barn, ungdom och dans i Norden, danssamarbetet inom Barentsregionen och samarbetet mellan Sydafrika och Sverige.

Programmet Dans i skolan medverkar i ett internationellt nätverksbyggande och erfarenhetsutbyte för att stärka dansens roll i barns och ungas liv och i utbildningsväsendet. Samtidigt sker ett internationellt nätverksbyggande mellan flera olika regioner i Sverige och internationella aktörer. De regionala danskonsulenterarna spelar en mycket viktig roll i nätverksbyggandet.

Intresset för dans och lärande ökar inom den akademiska världen. Danslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Piteå/Luleå tekniska universitet får en ökad legitimitet för det konstnärligt pedagogiska utvecklingsarbetet inom området dans i skolan med stöd från Utbildningsdepartementet.

2007

Sveriges första Dans i skolan – biennial arrangeras på Kungliga Operan i Stockholm.

Syftet är att vartannat år skapa en nationell mötesplats för lärare, rektorer, danskonstnärer, forskare och beslutsfattare inom området dans i skolan. Barn, dans och yttrandefrihet manifesteras när skolelever från Litauen, Frankrike och Sverige visar att dansen har en självklar plats på schemat. Hedersgäster är Frankrike och deras framgångsrika arbete med dans i skolan under ledning av koreografer lyfts fram.

2008

Programmet Dans i skolan avslutas efter ett framgångsrikt treårigt samarbete 2005–2008 eftersom Myndigheten för skolutveckling läggs ner och det nationella utvecklingsarbetet vidareutvecklas. Regeringen tar initiativ till Skapande skola-satsningen (Statsbidrag till kommunerna för kultur i skolan-verksamhet) som får stor betydelse för utvecklingen av dans i skolan i Sverige 2008–09: högstadiesatsning, 2009–2010: mellanstadiet och 2011–12: Skapande skola för låg-, mellan och högstadieelever i hela Sverige.

2009

Det nationella utvecklingsarbetet Dans i skolan flyttar ut från Kulturrådet. Syftet är att fortsätta det nationella främjandet inom området dans i skolan från förskola, grundskola, gymnasium och högskola. För att kunna stärka dans i skolan – verksamheten i Sverige krävs ett strategiskt arbete för forskning inom området dans och lärande. Det är viktigt att flera aktörer ansvarar för finansieringen. Samverkan sker mellan utbildnings- och kulturpolitik.

23 mars 2009 invigs Institutet Dans i skolan.

Sveriges andra Dans i skolan-biennal arrangeras i Piteå hösten 2009. Ett nationellt möte för inspiration och erfarenhetsutbyte. Den israeliske koreografen Ohad Naharin från Batsheva Dance Company är hedersgäst.

2010

Institutet Dans i skolan arrangerar den första nordiska forskningskonferensen inom området Dans och lärande i Piteå. Forskningsstrategiska insatser diskuteras med representanter från de nordiska länderna och ett nordiskt nätverk bildas.

Institutet Dans i skolan främjar doktorandtjänster och Luleå tekniska universitet anställer den första doktoranden inom dans och lärande. 2009–2011 var Luleå tekniska universitet huvudman för Institutet Dans i skolan.

2011

Stiftelsen Institutet Dans i skolan bildas. Institutet får en självständigare roll och blir en verksamhetsstiftelse med sitt säte i Norrbotten och ett nationellt uppdrag.

En infrastruktur är under uppbyggnad och det finns 19 regionala danskonsulentverksamheter i Sverige. Dessa finansieras med stöd från regionerna och staten. Ett prioriterat område är barn och unga.

Genombrott för dans i skolan i Sverige:

- Dans i skolan finns i 100 kommuner
- 200 dans i skolan-projekt i kommunala skolor och ett 40-tal i friskolor inom ramen för regeringens Skapande skola-satsning.
- Examensrätt för ny lärarkategori – dansläraren – som tar plats i de svenska skolorna. För området dans och lärande är detta ett

viktigt erkännande och det ger dansen som kunskapsområde i skolan den legitimitet som är nödvändig för att stärka dansen i skolans vardag och i den akademiska världen.

- Alla lärarutbildningar måste ha gedigen forskning och därför är det nödvändigt att metodutveckling och forskning inom området dans och lärande utvecklas. Institutet Dans i skolan har till uppdrag att utveckla forskningsstrategierna i samverkan med landets högskolor.

2012

9–10 februari 2012 arrangeras den tredje Dans i skolan-biennalen, denna gång i Kiruna.

Institutet Dans i skolan – organisation

Stiftelsen Institutet Dans i skolan har till uppgift att främja dans i skolan i hela Sverige och ge dansen som kunskapsområde i skolan den nödvändiga legitimitet som krävs för att förankra dansen i skolans vardag och i den akademiska världen.

Institutet har en styrelse, en rådgivande grupp, ett vetenskapligt råd samt ett kansli som ligger i Stockholm.

Styrelsen

Institutet Dans i skolan leds av en styrelse som har ansvaret för verksamheten. Styrelsen består av ledamöter som representerar dansområdet, utbildningsväsendet, kultur- och mediaområdet, kommuner och regioner samt näringslivet.

Vetenskapligt råd

Det är viktigt att stärka och vidareutveckla kompetensen inom området Dans i skolan genom metodutveckling och forskning. Institutet Dans i skolan avser att finna finansiering för 15 doktorander inom de närmsta 10 åren inom dans och lärande. För att utveckla forskningsstrategierna för Dans i skolan har Institutet ett vetenskapligt råd med representanter från högskolor och universitet. Det vetenskapliga rådet är under uppbyggnad.

Kansli

Kansliets verksamhetschef är Cecilia Björklund Dahlgren.

Institutet Dans i skolans mål

- Att alla elever ska få tillgång till dansen som kunskapsområde i skolan och att genom dansen främja lärande
- Att stärka området dans och lärande genom metodutveckling och forskning

Institutet Dans i skolan ger inspiration och stöd till kommuner, skolor och lärarutbildningar, så att alla barn och ungdomar får möjlighet att dansa i skolan och att möta dansen som scenkonst. Därför arrangerar Institutet seminarier, konferenser, kurser och andra aktiviteter som ger kunskapsutveckling och erfarenhetsutbyte. Det är viktigt att lyfta fram den kunskap som finns i mötet mellan elever, lärare och danskonstnärer. Nu utvecklas också forskningen inom området dans och lärande i nära samarbete med de nordiska länderna. Viktiga delar för Institutet är opinionsbildning, kunskapsutveckling och forskning.

Utgångspunkterna för Institutet Dans i skolan

- FN:s Barnkonvention
- Nationella kulturpolitiska målen
- Skolans läroplaner
- Nationella folkhälsomålen

Institutet Dans i skolan tar avstamp i FN:s Barnkonvention som slår fast barns rätt till yttrandefrihet och delaktighet i konst och kulturliv.

Utgångspunkten är ett starkt barnperspektiv och Institutet utgår ifrån barnets rättighet att få tillgång till det specifika kunskapsinnehåll som finns i dansen både genom det egna utövandet och i mötet med det professionella utbudet av scenkonsten. Det är viktigt att barn och ungdomar inte enbart ska konsumera det som vuxna skapat utan de måste själva få bli aktiva kulturskapare och ta plats med sin dans.

Dans, identitet och kommunikation

Det finns många bra exempel på att dansen kommit in i barns och ungdomars vardagsmiljö – skolan – och på fritiden och där blivit en mycket viktig del i deras utveckling. Många barn och ungdo-

mar som t.ex. är nyanlända till Sverige har svårt att komma in i det svenska samhället och det kan ta lång tid att lära sig svenska.

Det finns skolor som arbetat framgångsrikt med dansen i sina *förberedelseklasser*. Ett exempel är Hjulstaskolan utanför Stockholm som redan 1990 introducerade dans på schemat. Det är fantastiskt att kunna kommunicera med hjälp av dansen som verkligen är ett internationellt språk. Genom dansen lär man känna sig själv och varandra och annorlundaskapet blir en tillgång och empatin utvecklas.

Dansen kan ses ur flera olika aspekter. Genom att lyfta fram icke verbala språk såsom rörelse och dans, kan vi tillvarata barns och ungas yttrandefrihet och delaktighet i samhället. Barn och ungdomar vågar uttrycka saker med sin kropp i dans som de kanske aldrig skulle kunna säga med ord. I dansen finns stort utrymme för lust, glädje och fantasi. Det går alldeles utmärkt att dansa utan inslag av prestation och tävling.

Dansen har också en viktig social funktion när människor möts och kommunicerar/dansar med varandra. Dans i grupp ger gemenskap och ökad sammanhållning, vilket i sin tur leder till större förståelse mellan barn och ungdomar. I dansen kan man också få möta varandras kulturer och få kunskap om vårt eget och andras dansarv. Tillsammans med ökad kroppsmedvetenhet och stärkt identitet ökar barnens och ungdomarnas självförtroende. Det är viktigt att barn får lära sig hur de i mötet med dansen kan gestalta och ge form åt inre bilder, tankar och känslor, både när de själva utövar dans eller när de möter de konstnärliga processerna genom professionella danskonstnärer.

Det är nödvändigt att stärka barns och ungas yttrandefrihet och delaktighet, så att de kan ta en synligare plats i samhället. Dansen är ett viktigt språk i barns och ungdomars liv och ger framtidstro. Medvetenheten om barns och ungas behov av fysisk aktivitet dagligen har ökat intresset för dans i skolan. Michael Nilsson, professor och specialistläkare i rehabiliteringsmedicin och neurologi vid Sahlgrenska universitetssjukhuset och ledamot i Dans i skolans vetenskapliga råd understryker vikten av de här frågorna på ett helt annat sätt än tidigare. Barn och ungdomar måste erbjudas någon form av fysisk aktivitet dagligen. I detta ska såväl de intellektuella som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.

Dans handlar om kropp, själ och intellekt samtidigt och då blir det en multimodal funktion som innebär så mycket för barnens utveckling. Det finns många barn och ungdomar som rör sig alldeles för lite och som inte heller har möjligheter att möta dansen som uttrycksform. Många barn som ännu inte behärskar det svenska språket har extra svårt att hävda sig i skolan och ta plats i samhället och ett utanförskap utvecklas.

Skolan når alla barn. Därför är det viktigt att skolan ger alla elever möjlighet att upptäcka dansen som uttrycksform. Dansen har stor betydelse för barn och ungdomar när det gäller att stärka den egna identiteten och våga ta plats i samhället. Genom dansen får barn och unga mötas över språkgränserna.

Institutet Dans i skolan planerar projektet *Barn, dans och framtidstro* för att med riktade insatser skapa särskilda möjligheter för barn och ungdomar att utvecklas genom dansen. Dansen ska förankras i *förberedelseklasser* och inom barnens fritidsverksamhet och mötesplatser i dans ska arrangeras mellan barn och unga från olika miljöer (förort, innerstad, glesbygd och storstad). Sommarakademier ska anordnas där barn och ungdomar får möjlighet att fördjupa sig i danskonsten under ledning av professionella danskonstnärer. Det kommer också skapas särskilda insatser med kompetensutveckling för lärare och rektorer. Under sommarveckorna har inte alla barn möjligheter att åka bort på semester, men det finns gott om tid att använda till att t.ex. utveckla sitt eget dansande och tillsammans med kamrater få chansen att skapa dansföreställningar och dansfestivaler tillsammans med professionella danskonstnärer. Sommaren 2012 planeras Sommarakademier i Göteborg och Stockholm.

Målgrupp för projektet *Barn, dans och framtidstro* är barn, ungdomar, lärare, rektorer, föräldrar, danslärare, koreografer, forskare, dansinstitutioner, föreningar, skolor och högskolor. I projektet finns ett starkt barnperspektiv, vilket innebär att utgångspunkten för utvecklingsarbetet alltid är barn och ungdomar. Barn och ungdomar måste få möjlighet att ta plats i samhället och samhällsutvecklingen genom sina egna initiativ och sitt eget dansande.

Exempel på dans i skolan-verksamhet

Många kommuner har introducerat dans på schemat och då handlar

det ofta om dansen som uttrycksform och dansens egen betydelse. Sverige och Frankrike har ett samarbete sedan många år inom dans i skolan-området. Många franska koreografer har engagerats som gästkoreografer till svenska skolor för att skapa dans tillsammans med skoleleverna och oftast med utgångspunkt i improvisationen. Elever, lärare, danskonstnärer och danskonsulenter från Sverige har flera gånger också medverkat vid Frankrikes stora Dans i skolan-festival.

Nu ökar också intresset för dans som metod för annat lärande i skolorna.

I Johan Skyttes skola i Älvsjö har dansläraren och doktoranden Ninnie Andersson utvecklat *Dansmatte för högstadiet*, en metod att med hjälp av dansundervisning utveckla högstadieelevers lärande i matematik. Ett pionjärarbete är förankrat i högstadieskolor där t.ex. var tredje mattelektion är en dansad mattelektion och eleverna fördjupar sig i geometri, bråk, procent eller ekvationer med hjälp av rörelse och dans. Ett läromedel för Dansmatte har producerats och intresset för Dansmatte är mycket stort i hela landet och i de övriga nordiska länderna.

Dance Definition är ett dans i skolan-projekt i Värmland. Dans i Värmland har gett alla mellanstadieelever i hela Värmland ett unikt erbjudande att ta emot en dansföreställning som ur ett nutida perspektiv berättar om dansens historia, uttryck och teknik. Ett spännande exempel som visar hur viktigt kunskapsbildningsarbetet inom dans i skolan-fältet är för både elever, lärare och rektorer.

Dansen inom den nya gymnasieskolan

Dansen är ett relativt nytt ämne i skolan och man har ännu inte kommit långt när det gäller forskning inom bedömning i dans. Läsåret 2011–12 implementeras en ny gymnasieskola (Gy 11) i Sverige, där kursplaner ersätts av nya ämnesplaner och med en ny betygsskala. Lärarna arbetar med två olika styrdokument och betygsskalor parallellt under två år fram till det att den nya gymnasieskolan har implementerats. Institutet Dans i skolan utvecklar nätverken och bygger broar mellan grundskolorna, gymnasieskolorna och högskolorna. Det är viktigt att en helhetssyn utvecklas för att kunna stärka området dans och lärande.

Ett spännande exempel på dans i skolan är Kiruna. I Kiruna vill

man utveckla Sveriges bästa skola och det går inte utan kulturen, och särskilt inte utan dansen. Kiruna som är lika stort som Skåne, Blekinge och Halland tillsammans, utvecklar just nu dans på schemat i alla sina skolor.

Dans i skolan-biennal

För att kunna utveckla ett nationellt och internationellt nätverk för *Barn, dans och framtidstro* arrangerar Institutet en Dans i skolan-biennal vartannat år. Biennalen blir ett möte mellan bredd och elit där barn, ungdomar, lärare, rektorer, danskonstnärer, forskare och beslutsfattare från hela landet får möjlighet att fördjupa sig inom området dans, lärande och identitet.

I februari 2012 planeras Dans i skolan-biennalen äga rum i Kiruna. Biennalen i Kiruna kommer särskilt lyfta fram *Barn, dans och framtidstro* och visa vilket fantastiskt språk dans är, när det gäller att stärka identiteten och ta del av varandras kulturer för att skapa förståelse och delaktighet. Det blir ett möte i dans och identitet. Vid Dans i skolan-biennalen 2012 manifesteras dansens självklara plats och barnens och ungdomarnas betydelse för danskonstens utveckling nationellt och internationellt lyfts särskilt fram.

Temat är integration och internationellt nätverksbyggande när barn, ungdomar och vuxna får möjlighet till inspiration och erfarenhetsutbyte under två-tre dagar i den vackra midvintern i Lappland. Centrum och periferi diskuteras och med ett tydligt sikte inställt på barns delaktighet i konst och kulturliv utvecklas nya metoder för att nå barnen i Karesuando, Vittangi, Övre Soppero och Svappavaara med dans i skolan samtidigt som koreografer från Paris och Batsheva-dansare från Tel Aviv får nya möten i dans med barn och unga i norra Europa.

Det har tagit lång tid att introducera dansen som konstform i det svenska utbildningsväsendet men nu ökar intresset för dans och lärande. Det krävs fortfarande ett omfattande samarbete mellan alla aktörer för att vi ska kunna nå målet DANS I SKOLAN FÖR ALLA!

De upplevelser som ges i dansen är livsnödvändiga och kan inte nås på annat sätt än just genom att dansa!

REFERENSER

Dahlgren, E. & Skellefteå museum (2006) *Barn, dans skola*. Lokalhistoriskt institut vid Skellefteå museum. Skellefteå.

Dans i skolan (1990) Danshögskolan och Statens kulturråd. Helsingborg.

Duncan, I. (1928) *The Art of the Dance*. New York.

Grönlund, E. & Wigert A. (2004) *Röster om danspedagogik*. Stockholm: Carlssons.

Barn och dans i utbildning

Elisabet Sjöstedt Edelholm

Barn föds med en okänd skaparkraft

Barnet uttrycker och förstår sin omvärld med, i och genom den egna kroppen. Dans är en av flera uttrycksformer som hjälper barnet att organisera fantasi och känsla. Dansen förenar på så vis känsla, intellekt och kropp. Genom att använda många uttryck och sinnen samtidigt utvecklas kunskap. Det kan födas en lust att skapa genom den egna kroppen då barnet förnimmer och uppmärksammar genom sina sinnen. Dansen bidrar såväl till den motoriska, emotionella, intellektuella, språkliga och sociala utvecklingen hos barnet. Konsten är ett uttryck för och ett sätt att lära känna oss själva.

Dans för barn och unga är upplevelse, uttryck och utforskning av rörelsens möjligheter. Visionen för danspedagogen är att lära varje barn att utveckla sin kropps- och rumsmedvetenhet och sin kreativa förmåga. Vi som utbildar i dans skall kunna fånga upp impulser under olika stadier i barns och ungdomars utveckling och bör låta de danspedagoger eleverna möter vara insatta i många olika synsätt att se på dans. Idag prövar många barn och unga dansens uttryck i förskola, grund – och gymnasieskola och på sin fria tid. Intresset för dans ökar och Dans och Cirkushögskolan (DOCH) fortsätter att utbilda danspedagoger för olika målgrupper bl.a. för barn och unga inom kandidatprogrammet för danspedagogik.

Utbildning för danspedagoger

I Sverige har barndansen alltid haft en framträdande roll och det har funnits många starka inspiratörer. Sedan 1964 finns en utbildning för danspedagoger (Koreografiska Institutet, Statens dansskola, Danshögskolan, idag DOCH) och ämnet barndans har genom åren haft en tydlig plats. Under olika perioder har det varit ett tillvalsämne, ett obligatoriskt ämne och en egen inriktning. I mitten av 1960-talet var de första barndanslärarna vid Koreografiska institutet Inge Södersten och Lilian Runestam. För Inge Södersten var avvägningen mellan danstekniska moment och kreativa inlärningsmoment avgörande och hon lade tyngden på vad man på den tiden

kallade småbarnsdansen med utgångspunkt i den klassiska baletten. Lilian Runestam arbetade med rytmisk lek och spanska danser och övningarna var oftast baserade på fastlagda moment kopplade till en rörelseidé som genomfördes till tal- och sångrytmer (Sjöstedt-Edelholm, 2011).

I början av 1970-talet genomgick ämnet en omfattande utveckling och lärare på Danshögskolan är danspedagogerna Birgit Boman och Anne Wigert. Intresset för barndans ökar som en skapande aktivitet och utgår från metoder som utvecklats i England av dans-teoretikern Rudolf Laban. Anne Wigert utarbetade en speciell metod för förskolebarn d.v.s. både för pojkar och flickor och hon lät bildspråket utgå från barnens verklighet och från deras rörelsespråk istället för från de vuxnas uppfattning om barns sagovärld. Birgit Boman undervisade i den metodik som tillhörde de äldre barnen som innehöll både grundläggande dansteknikträning och improvisation. Tidigare hade undervisningen i barndans baserats på fastlagda övningar och att härma danspedagogen, att göra likt (Sjöstedt-Edelholm, 2011). Wigert och Boman betonade det utforskande arbetssättet med barnen, att skapa eget. Meningen var att göra barnen medvetna om hur man kan uttrycka sig genom sin kropp och dess rörelser och den glädje detta ger.

På Danshögskolan/DOCH har hundratals danspedagoger utbildats som nu är aktiva runt om i Sverige och utomlands. Många är de studenter som mött Anne Wigert och Birgit Boman och deras idéer om barn, unga och dans som en konstnärlig aktivitet. I slutet av 1980-talet började jag och danspedagog Camilla Wiehen som timlärare i dansdidaktik. Vi delar en gemensam uppfattning om värdet av musikalitet, kunskap om teknik och stil samt, men inte minst, känslan för den fria rörelsen. Eleverna ska få möjlighet att uttrycka sig fysiskt genom dans, de lär sig dansa genom att dansa i ett eget individuellt och kollektivt skapande. Riktlinjer för undervisning med barn och unga är för oss att danspedagogen betonar progressivitet från rörelse till sinnesuppfattning till kunskap (Boman, 1995).

Barnens röster

Det kommunikativa i dansen, att genom den egna kroppen ge uttryck för tankar och idéer, handlingar och erfarenheter, är viktigt både för att kommunicera med sig själv och med omgivningen. I

mina intervjuer med barn som undervisats i dans på grundskolan säger en pojke om dansimprovisation: "Man kopplar av och dansar det man känner för. Man känner glädje i kroppen". I intervjuerna lyfter de fram glädjekänslan, friheten och det allvar som finns i dansen. En flicka uttrycker det: "Jag vill passa på att informera att andra skolor borde ha dans i skolan för det är så roligt. Det är som med gymnastik. Gymnastik är lekar, dans är mer allvar". En annan elev säger: "Nu ser jag bra ut tillsammans med andra. Egentligen är inget fel i improvisation".

I min artikel "En rapport från en danspedagogs perspektiv", i den nya nordiska forskningstidskriften *Nordic Journal of Dance – practice-education and research* skriver jag om barns upplevelser av att få dansa fritt. Studien av ett 100-tal förskolebarn visar vikten av att få improvisera och upptäcka utforskningens möjligheter. Barnen videoinspelades och intervjuades i anslutning till dans- och rörelsestunden och mina forskningsfrågor var:

– Berätta för mig vad du tänkte på när du hörde musiken och dansade!

– Berätta för mig hur det kändes att dansa till musiken!

En flicka svarade på första frågan: "Jag tänkte på hästar och någonting. Jag vet inte. Det kändes bra". En pojke svarade på andra frågan: "Jag kände mig som Superman och Batman". Några barn började visa med kroppen när jag intervjuade dem och en flicka visade samtidigt som hon uttalade: "Jag rörde mina höfter så här och så där och sedan svängde jag mina ben". Ett barn sa: "Det var roligt att snurra, det kändes roligt och jag kände mig bra. Jag ville dansa bra. Jag vill visa min mamma när jag kommer hem".

Svaren var korta och härfördes till det konkreta som djur, olika ljud och steg som de framförde. De flesta barnen uttryckte i ord och i rörelse att de kände glädje. Inget av barnen sa att det inte tyckte om att dansa och röra sig till musiken. Rörelsens puls och rytm i kropp och i rum, ofta tillsammans med musik, skapar ett utrymme där allt kan vara tillåtet. Det känner barnen.

Dans för barn och unga går vidare

Utbildningen i barndans byter namn till dans för barn och unga för att visa på den bredd ämnet omfattar. Idag innehåller den kurser i att skapa en dansföreställning för barn där studenterna själva koreo-

graferar och dansar inför en barnpublik, och specialpedagogik, improvisation, dansteknik samt komposition i flera dansinriktningar. Inom utbildningen genomförs flera konstnärliga utvecklingsarbeten, ett under namnet Koreografisk verksamhet för barn. Sedan 15 år pågår ett samarbete mellan Balettakademien i Stockholm och DOCH inom vilket Camilla Wiehen och jag är engagerade. Det är Mix-it gruppen som är barn i 9–12 årsåldern och dansar ett par gånger i veckan. Syftet med dansundervisningen är att lyfta fram varje barns uttryck och den individuella förmågan i dansandet. Här får de vara medskapare i kompositioner och själva påverka innehållet i dansmaterialet och bidra med egna idéer både inom balettens och den moderna och nutida dansens formspråk. Vi arbetar med danseleverna genom att poängtera och använda givna och improviserade rörelser i rörelse, så det danstekniska inte alltid står i främsta rummet utan det enskilda gestaltandet. Deras engagemang är viktigast och den personliga tolkning och utförandet av rörelseuppgiften det väsentliga. Danspedagogstudenter från kandidatprogrammet genomför kompositionspraktik med gruppen som även framträder ett flertal gånger under säsongen.

Vi som är utbildare i dans har ett stort ansvar. För barnens bästa krävs välutbildade danspedagoger för barn och unga. Kreativitet, nyfikenhet och dansglädje är avgörande för det framtida yrkeslivets framgång och utveckling. I ett föränderligt samhälle i vilket barns och ungdomars behov, krav och förväntningar finns på dansen, bör den ständigt vara på frammarsch.

Det kommer alltid finnas barn som vill dansa!

REFERENSER

Boman, B. (1985) *Kompendium för barndans*, Stockholm: Danshögskolan.

Sjöstedt Edelholm, E. (2010) "Rapport från en danspedagogs perspektiv". I: *Nordic Journal of Dance – practice-education and research*, Vol 1.

Sjöstedt Edelholm, E. (2011) "Barndans/Dans för barn och unga". I: Gun Román m.fl. *Danspedagogik! Ursprung, uttryck och unika minnen*. Dans och Cirkushögskolan, Stockholm: Rapportserien 2011:1.

Dans – ett språk med hela kroppen

Maria Nordlöw

I barndansen har vi stora möjligheter att hitta ett nytt och annorlunda förhållningssätt till vår kropp. I dansen kan vi öka vår kroppsmedvetenhet och vidga vår självbild. När vi provar olika sätt att uttrycka oss i alla möjliga stilar, kan vi både stärka och bygga upp kroppen, samtidigt hittar vi ett skapande sätt att samarbeta i olika grupper. Vi erövrar ett estetiskt språk som vi alltid bär med oss. Med det språket kan vi sedan upptäcka, gestalta, utforska och utmana världen.

Att skapa ett kreativt arbetsklimat

Det var med skräckblandad förtjusning jag började i barndans som fyraåring. Förtjusningen bestod i att en lekplats, ett fantasiställe, kan vara så tomt, faktiskt bara en pianist och en dansfröken och ändå bjuda på så många skilda världar av spänning, fart, kraft, musikalisk glädje och mjuk, skimrande poesi. Jag var nog förvånad över att min kropp tillsammans med de andras kroppar var redskapen i denna lek istället för leksaker eller skogscojor.

Efter lektionerna, som jag minns det, kände jag mig lugn, glad och väldigt närvarande i min kropp. Men i denna härliga värld fanns också en del farliga gropar, och delar av glädjen efter danslektionerna var faktiskt också en känsla av lättnad, då lektionerna innehöll element från den tidens pedagogik, och den klassiska balettens formspråk, där fötter kunde vara fina eller, ve och fasa: fula! En ful fot var en flexad fot utan sträckta tår. Vidare kunde man kanske röra sig i fel riktning eller ha missat någon detalj i de förebildande rörelsefraserna. Efter dessa felsteg hördes alltid ett "men lilla gumman", från fröken. Det var min skräck varje lektion att pianisten skulle stanna musiken och alla hörde "men lilla gumman, nu blev det tokigt" Detta "tokigt" var att rörelsen inte var densamma som frökens dans. Tilläggas bör att min fröken var underbar på många sätt, men tiden, tidigt 1960-tal, var ännu inte mogen för att utveckla barns egna formspråk inom dans.

Tiden har gått och idag har vi lärt oss mycket om barns skapande. Det har forskats mycket om barns lek och lärande. Nu har vi fler

metoder och olika lärtilar, och inte bara den förebildande metodik som förut ansågs vara den enda. Min egen studiebanan gick sedan via musiken, bildkonsten, teatern och till dramapedagogiken där jag hittade en annan kunskapssyn, människosyn och flera metoder för att locka fram olika slags formspråk.

Det innebar att när jag kom till Danshögskolan för att utbilda mig till danspedagog hade jag med mig ett antal verktyg och en praktisk erfarenhet av konstnärlig pedagogik som gynnar människors växande på alla plan. Min syn på barns utveckling och skapande, stämde väl in på den metodik, med demokratiska ideal, som gavs av Anne Wigert och Birgit Boman på barndanspedagogutbildningen.

Min roll som danspedagog i rummet är att fungera som inspiratör. Min uppgift blir att skapa ett kreativt arbetsklimat. Ett arbetsklimat att vistas i, där alla duger och där alla kroppar med olika slags rörelser ses som tillgångar. En plats där vi kan tycka om oss själva, så att vi vågar utforska, leka och dansa och ta ut svängarna utan rädsla. Den tryggheten behövs för att vi ska känna tillit till vårt instrument som är den egna kroppen. Den kropp som vi skall uttrycka oss med istället för att använda pensel, en penna, eller ett musikinstrument. Då är det viktigt att instrumentet kroppen känns stämt, att vi känner till skalan av färger, toner och ord som finns tillgängliga.

Att vara professionell som pedagog är att ge adekvata ramar vid varje tillfälle. En erfaren pedagog kan ge ramar att vistas i, som ger tillräcklig trygghet och utmaning för varje elevgrupp oberoende av nivå eller vana. Vare sig det handlar om den första så känslomässigt viktiga lektionen, då det gäller att locka och utmana precis lagom mycket eller med arbetet inför en stor föreställning inför publik. Inom dessa ramar kan man inte göra fel, för barnen blir dansandet ett sätt att lösa uppgifter. Mitt uppdrag är servera dessa ramar på ett så utmanande och aptitretande sätt att barnen blir nyfikna att kasta sig in i den värld där detta sökande kan äga rum.

Ett eget språk

I mitt uppdrag som danspedagog för barn, tonåringar och vuxna, och som lärarutbildare i dans är min största uppgift att lära ut ett språk. Min önskan är att dansens språk ska bli elevens eget. För att erövra ett språk och behärska det måste man pröva, inventera, leka, vrida och vända på det. I det första stadiet lär barnen känna

dansens språk genom att bli medveten om kroppens delar och helhet. Anna Halprin, den nu 91-åriga koreografen och danspedagogen från Kalifornien, säger: "Att vara medveten och känslomässigt närvarande i sin egen rörelse gör att det blir dans" (Halprin, 1995). Vi dansar med olika stopp som blir en slags tittutlekar där olika kroppsdelar och hela kroppen stannar och förflyttar sig på olika sätt över golvet. Resultatet kan bli komiskt, vackert eller djupt existentiellt – när vi bara utforskar skillnaden i om vi rör oss eller inte. I olika former med olika puls, rytmer och stillhet med fokus på olika kroppsdelar. Att se och prova igen och igen, vilka möjligheter har kroppen till rörelse?

Därefter i stegrande svårighetsgrader inventera rummets alla olika nivåer, riktningar, volym, plan, avstånd och närhet. Vi går vidare och experimenterar med tid och kraft som dynamiska hjälpmedel och uttryckande nyanser. Tiden kan ändra hastighet, rytm och puls, den kan variera mellan stackato och legato. Kraften i rörelsen kan ändras från kraftiga, tunga, pressande eller explosiva rörelser till mjuka, spröda, lätta, svepande.

Gruppen och dess individer finns där som koreografisk möjlighet, som kan variera i att vara solister, duos eller många, stå på rad eller i klunga, i ring eller utspridda. Så lär vi oss samtidigt medvetenhet om gruppen och rumsmedvetenhet tillsammans med varandra.

I improvisation som metod kan alla stilar inbegripas: hiphop, flamenco, balett eller modern dans. Vi kan använda förebildande material för att utöka rörelseregistret, lära olika stilar och genrer, men också olika människors rörelser. Vi hittar det som ger spänning och lust att gå vidare från lek och improvisation till hela danskompositioner. Precis som i ett verbalt språk ökar medvetenheten och kapaciteten från enstaka ord till ramsor, meningar och fraser, fram till hela stycken och berättelser. I dansen kan berättelserna vara abstrakta, musikaliska danskompositioner eller mer illustrativt konkreta. Det viktiga är att ge barnen ett språk att vistas i, att kommunicera med och känna sig bekväma och någorlunda säkra i.

Bonusar

Medan vi letar och dansar, vrider och vänder, hoppar och ålar, smyger och svävar, stampar och trippar, möts och stöts, pressar och lyfter, springer, rullar och faller... utvecklar vi en vokabulär, ett språk,

och vi lär känna oss själva, var vi står, var våra egna gränser går, hur stora vi är, hur starka och snabba, hur sårbara och hur spröda och bräckliga vi kan vara. Vi lär oss hur hårt vi slår oss när vi faller och att vi kan öva oss i att falla mjukt. Vi stärker förstås kondition, styrka och smidighet, och samtidigt kan vi tänja på våra gränser och vidga vår syn på oss själva. Så sker förhoppningsvis en personlig utveckling, med fler nyanser i ett större omfång och en bredare självbild.

Vi utvecklar också en icke verbal kommunikationsförmåga som stärker vår intuition och vi lär oss att inte värdera eller håna andra. Ofta skrattar vi och ofta är vi allvarliga. Att dela sina egna rörelser med de andra skapar lyhördhet och empati för varandra. Det tränar oss i att våga uttrycka oss inför andra. Vi får begrepp, vokabulär och en hel dansanalys genom att pröva själva och genom att gissa eller tolka vad de andra i gruppen just gjorde. Denna vokabulär – koreografins terminologi – kan lätt översättas till andra vetenskaper och konstarter: höjd och bredd, hastighet och densitet, eller grad av spänning. Termerna blir konkreta när vi provar dem i den egna kroppen. Vi hittar också kreativa metoder som vi sedan kan använda i andra sammanhang. Vi uppfostrar också en publik till ett medvetet seende med analyserande blick. En publik som ser och tolkar sina egna upplevelser genom kamraternas danser.

Hela våra jag används och tas i bruk. Fokus ligger på att få tillgång till sina egna redskap och själv bli skapande, hitta metoder som man sedan kan använda i andra sammanhang. När de improvisatoriska inslagen blandas med de mer genretypiska inslagen och vi härmar andras rörelser, tillägnar vi oss också andras världar, andra människors syn på saker och andras språk. Dansen kan alltså ge bonusar och goda bieffekter både kroppsligt, emotionellt, kognitivt och socialt.

Utforska nya världar

När vi tillägnat oss språket kan vi använda det för att uttrycka oss själva, skapa danser och göra konstnärliga produktioner. Med ett nytt språk kan vi också utforska andra ämnesområden.

Alla de begrepp och termer som nu är våra förtrogna, både i kroppen och verbalt, är våra redskap och kroppen är vårt instrument för att utforska nya världar. Anna-Carin Ahl säger

[...] alla barn har rätt till redskap och verktyg för att tolka och förstå sin omgivning och för att kritiskt kunna granska den medievärld som översköljer dem [...] Dessa språk är kunskapsområden i sig och genom dem kan vi också hitta former för att undersöka och gestalta de mer existentiella frågor livet ställer oss inför [...] Så om vi ger barn och ungdomar möjligheter att träna sig i att använda och utveckla de konstnärliga och estetiska språken, ger vi dem redskap att uttrycka sig själva, sin identitet, sina erfarenheter, ståndpunkter och frågeställningar (Ahl & Nordlöw & Falthin, 2007, s.13).

I en estetisk läroprocess använder vi det tillägnade ickeverbala uttrycket för att hitta nya saker, i den värld vi är satta att upptäcka på nytt och på nytt. Dansspråket blir en verktygslåda där vi kan välja med vilket verktyg vi vill undersöka ett ämne. Både i mötet med andra konstarter och i mötet med andra skolämnen, som matematik, naturvetenskap och samhällskunskap, geografi, språk, bildkonst och musik. Med våra kroppar kan vi kasta oss ut i vilket ämne eller vilken frågeställning som helst för att visuellt synliggöra det vi vill undersöka, att se och känna kan underlätta lärandet. Man kan gestalta, och därigenom utmana, berika, befästa eller fördjupa kunskaper. Dansens element med koreografiska byggstenar låter sig gärna utmanas och utmanar i sin tur begrepp och terminologi inom både vetenskapliga och konstnärliga områden. Vi kan med våra kroppar som material foga samman form och siffror till mönster i rummet, vi översätter naturfenomen och tankekonstruktioner, ändrar, rytmiserar, förlänger och fördjupar teoretiska tankegångar. Det som händer är att ett meningsskapande även kan uppstå i betraktarens öga. "Jag kommer aldrig att glömma vad attrahera och repellera är!" sade en elev, som med hög fart kastat sig i väggar och fastnat på andras kroppar under en dansad fysiklektion om magnetism.

Jag skulle vilja att alla barn i Sverige får möta dans varje vecka i förskola och skola. För att hjälpa till att nå målen i alla andra ämnen. Men framför allt för lusten och glädjen i att röra sig. För att kunna få använda både fula och fina fötter.

REFERENSER

Ahl, Anna-Carin & Nordlöw, Maria & Falthin, Annika (2007) *I rummet mellan lek och konst*. SMI, Stockholm.

Boman, Birgit (1976) *Dansa som du vill*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Halprin, Anna (1995) *Moving towards life*. New England: Wesleyan University press.

Wigert, Anne (1982) *Danslek på dagis*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

REFERENSER

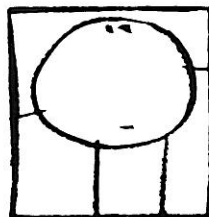
Ahl, Anna-Carin & Nordlöw, Maria & Falthin, Annika (2007) *I rummet mellan lek och konst*. SMI, Stockholm.

Boman, Birgit (1976) *Dansa som du vill*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Halprin, Anna (1995) *Moving towards life*. New England: Wesleyan University press.

Wigert, Anne (1982) *Danslek på dagis*. Stockholm: Rabén & Sjögren.





CENTRUM FÖR
**BARN
KULTUR**
FORSKNING
STOCKHOLMS
UNIVERSITET

Centrum för barnkulturforskning
Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon 08-16 36 87
www.barnkultur.su.se

Håkan Larsson

Att förstå barns rörelse
– ett sociokulturellt perspektiv

Karin Norman

Sociala distinktioner och kroppslig
erfarenhet

Helena Hörnfeldt

Rita gubbe och hoppa på ett ben
Om barnhälsovårdens kontroller av barns
utveckling och benämningars makt

Bodil Halvars-Franzén

Lek, kropp och etik

Anette Hellman

Kan Batman vara rosa?
Förhandling av könsskillnad genom normer
om flickiga och pojkgiga kroppar

Carolina Lunde

Barn av utseendekulturen
Om kropp och kroppssmissnöje

Maria Andersson

Barndomens sensualism
Exemplen Helena Nyblom och Stella Kleve

Gunna Grähs

Att formge ett barn

Efva Lilja

Myrornas krig
Outtalad makt, vanmakt, kaos och kor i
konsten

Margareta Sörenson

Varför dansar barnen?
Idéer och historia kring dansen som
personlighetsutveckling, skolämne och
yrkesutbildning

Cecilia Björklund Dahlgren

Dans i skolan för alla!
Kroppsmedvetenhet, fantasi, glädje,
självkänsla, delaktighet och lärande

Elisabet Sjöstedt Edelholm

Barn och dans i utbildning

Maria Nordlöw

Dans – ett språk med hela kroppen



Stockholms
universitet

Skrifter från Centrum för barnkulturforskning beställs från:
JINAB Förlag: www.jinab.se