

Juridik och politik i barnpedagogiken – om FN-konventionens dilemman

Birgitta Qvarsell

A new paradigm has emerged within childhood research during the last decades. Children's own activities and perspectives, their perceptions of time and space and ways of seeing their life conditions have come in focus. With such an interest the children themselves, as psychological phenomena, are not the focus for research, but rather their life and learning conditions from their perspectives. The children become informants rather than objects in research. In this article examples of research within this new trend, connected to the UN convention and some of its dilemmas, are discussed, with special attention on working children and street children. What is the best interest of the child is an overall question and problem, treated in different ways due to how laws and politics are considered related to the educational aspects of childhood. In the discussion attention is also given to the distinction between children's *needs*, their *rights* and their *perspectives* on essential contextual and cultural conditions.

Hur garanteras barns rättigheter? Juridiskt och politiskt? Med vilka konsekvenser för barnpedagogiken? Dessa frågor diskuteras i den här artikeln, utan att för den skull de pedagogiska konsekvenserna formuleras i föreskrivande form. Snarare avser jag att göra en problematisering. FN:s konvention om barnets rättigheter är utgångspunkten, en konvention som enligt Barnombudsmannen (2000) stärker barnets roll i såväl familjen som i samhället i stort, något som kräver "ett aktivt barnperspektiv" (s 7). Begreppet perspektiv i "barnperspektiv" blir därmed centralt i en utredning om konventionens konsekvenser för barnpedagogiken. Perspektivfrågorna belyser dilemman som finns inbyggda i konventionen, men det kan hända att dilemman också skapas i det pedagogiska och sociala arbetet med barn. Dessutom pekar de på intressanta forskningsfrågor.

Barnrättskonventionen – handlar den om universella rättigheter?

Konventionen om barnets rättigheter brukar kallas ”barnkonventionen”. Jag föredrar att använda den fullständiga benämningen eller begreppet ”barnrättskonventionen”. Skälet till det är att just barns ”rätt” är det som fokuseras och bör fokuseras, inte barnen i sig. Med fokus på barnen kommer barnen i centrum för åtgärder, vilket inte med nödvändighet tillgodoser deras ”rättigheter”, eller beaktar barnets perspektiv.

Konventionen bygger på fyra grundpelare (se Barnombudsmannens hemsida: www.bo.se eller UDinfo: Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter, oktober 1999):

1. barnets rätt till likvärdiga villkor, dvs icke-diskriminering
2. att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut som rör barn
3. barnets rätt till liv och utveckling
4. barnets rätt att säga sin mening och att få den respekterad

De artiklar som jag närmast intresserar mig för i det här sammanhanget är följande:

Artikel 3 är den s k portalparagrafen: Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet.

Artikel 12 betonar barnets rätt att bli hörd, bilda egna åsikter och att fritt uttrycka dessa ... varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad, som det påpekas.

Yttrandefriheten tas upp i artikel 13, med vissa restriktioner som har med respekten för andra personers rättigheter att göra, eller som rör skyddet av nationell säkerhet, allmän ordning (*ordre public*) eller folkhälsa och allmän sedlighet.

Artikel 28 tar upp barnets rätt till utbildning, och i artikel 29 preciseras syftena med barnets utbildning, bl a att utveckla alla möjligheter till personlighetsutveckling, anlag, fysisk och psykisk förmåga, utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna, förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan folk.

Artikel 31 tar upp rätten till kultur och fritid, till lek och rekreation.

Artikel 32 tar upp rätten till skydd mot skadligt arbete. Detta är en kontroversiell artikel, eftersom man också hävdar att konventionsstaterna ska

verka för minimiåldrar och straffpåföljder för den som bryter mot lagen om arbete för barn och unga.

Alla barn, även "barn i marginalen" (t ex arbetande barn eller gatubarn), ska omfattas av FN:s konvention om barnets rättigheter. Alla åtgärder som vidtas och som berör barn ska vara till barnets bästa. Internationella Rädda Barnen (1999) har gjort en summering av tio års barnrättsarbete och situationen för världens barn. Rapporten "Children's rights: Reality or Rhetoric? The UN Convention on the Rights of the Child: The First Ten Years" bygger på rapporter från 26 länder som alla undertecknat barnrättskonventionen. Man ser att efter tio år ännu många problem kvarstår. Flera barn än tidigare lever nu i fattigdom. Gapet mellan rika och fattiga ökar, och detta skapar en fientlig värld för barn att leva i. Detta kan förstås som att ett odemokratiskt samhälle drabbar barnen, men också givetvis alla andra människor, särskilt de som lever i fattigdom. Miljontals barn arbetar, säger man också, ofta i svåra och farliga miljöer. Barn deltar i krig. Politisk vilja (som uttrycks i konventionen om barnets rättigheter) är av vital betydelse, säger man sammanfattningsvis, men den kan inte existera i ett vakuum.

I Sverige har Barnombudsmannen (BO) till uppgift att ta tillvara barns och ungas rättigheter och intressen i samhället. Man ska prioritera frågor som rör barn i utsatta situationer. BO har ett tillsynsansvar när det gäller efterlevnaden av konventionen. Frågan är om det handlar om att barn och unga ska veta om sina rättigheter enligt konventionens artiklar, eller om de på annat sätt ska kunna dra nytta av att konventionen finns – t ex genom att deras röst och rätt alltid självklart uppmärksammas (BO 2000).

I juridiken och politiken handlar det om lagar och tillämpningar, t ex inflytande och demokratiska rättigheter. I barnarbetet, t ex barnpedagogiken, kan det handla om allt möjligt som inte självklart är förenligt med lagar och politiska rättstillämpningar.

Frågan är huruvida barnrättskonventionens artiklar uttrycker och kan uttrycka universella rättigheter, sådana som juridiskt ska gälla överallt och utan undantag. En diskussion kring universella rättigheters karaktär och status i samhällsdiskursen, politiken och juridiken för Löfberg (2000 b) med hjälp av samhällsfilosofiska författare som Habermas och Rawls. En viktig aspekt som Löfberg tar upp är skillnaden mellan juridiska rättigheter och sociala krav. En angränsande problematik rör relationen mellan juridiska rättigheter och politiska visioner. I de politiska visionerna ingår synen på barn som medlemmar i samhället. Jag återkommer till de här distinktionerna i min slutdiskussion.

Barnpedagogisk forskning och FN:s konvention om barnets rättigheter

Ett nytt synsätt har vuxit fram inom barnforskningen under 1990-talet. Det finns presenterat i flera texter, bl a James & Prout (1997). Enligt detta synsätt betonas barns egna aktiviteter, deras egna tids- och rumsuppfattningar och sätt att använda villkoren i deras liv som fenomen i sin egen rätt. Det handlar om bl a barnarbete och om barns behov av både skydd och autonomi. Det handlar också om att ta ställning till hur barn och unga själva medverkar i forskning om de villkor de lever under, något som på ett intressant sätt utforskas och problematiseras i en tämligen ny antologi av Christensen & James (2000).

Edwards & Alldred (1999) skriver om hur barn och unga kan ge sina synpunkter på social forskning, i det här fallet forskning om relationerna mellan hem och skola. Det handlar bl a om etik, att barnen får vara med och ge sina uppfattningar om det de utsätts för. I allmänhet diskuteras etiska frågor främst inom medicinsk och möjligen också psykologisk forskning, mera sällan i den pedagogiska. Det borde vara möjligt att tillåta barn och unga att ge sin "informed consent" om sin medverkan i social och pedagogisk forskning.

Barnpedagogisk forskning är viktig för den barnpedagogiska praktiken. Både den barnpedagogiska praktiken och den juridiska tillämpningen kräver forskningsanknytning. Jag ska här kort ta upp tre områden som jag själv funnit relevanta för diskussionen om rättighetstänkandets innebörd för barnpedagogisk praktik.

(a) Ett i sammanhanget uppmärksammat område rör Tredje världens marginaliserade barn eller andra utsatta barn, både ute i världen och i den svenska/skandinaviska kontexten, för pedagoger alltså särskilt deras villkor för socialisation. I Qvarsell (1998) för jag en diskussion om "gatubarnen" i tredje världen, insatt i ett perspektiv som utgår från FN-konventionen om barnets rättigheter. I Qvarsell (2001 b) presenterar jag problematiken i ett vidare sammanhang, utgående från verksamheterna leka, studera och arbete i barns värld. Hur de "avvikande" ska kunna inkluderas i "det normala" är en intressant och inte särskilt lättlöst fråga. Frågan är förstås också om de bör inkluderas, något som ju förutsätter att de först – i varje fall mentalt – urskiljs som marginaliserade. Greiff (2000) presenterar i sin doktorsavhandling i pedagogik ett intressant område, där nyckelinformanterna själva kunde ge insikter i problematiken kring socialisation i icke-självklara kulturella sammanhang. Hon studerade utlandsadopterades erfarenheter av att växa upp i en svensk kultur, hos svenska föräldrar, mot bakgrund av sin kulturella hem-

mahörighet i bl a Sydamerika. Som informanter var de här (nu vuxna) barnen unika – genom att de kunde röra sig mellan olika subkulturer i det svenska samhället fick de kunskap från flera perspektiv.

(b) Ett annat område av relevans och intresse för frågan om barnrättskonventionens tillämpbarhet är Nya media och barn/unga, som är ett pedagogiskt fält inom vilket barn kan visa kompetens och riskera att introducera prefigurativa läromönster (Mead 1970) Omvända relationer mellan vuxna (professionella eller föräldrar) och barn (t ex elever i skolan) är ett fenomen som kan utmana den barnpedagogiska forskningen. Här kan nya intressanta mönster för socialisation uppstå, inte bara bland de unga. Genom fokusering på media aktualiseras dessas betydelse för barnets rätt att göra sig hörd och att få sina åsikter beaktade. Barnet har också rätt till massmedia, enligt konventionen. Den nya tekniken utgör ett slags generator av nytt också i andra betydelser: nya villkor för socialisation, nya mönster för lärande. De här resonemangen finns företrädda av olika författare, själv har jag utvecklat dem i Löfberg & Qvarsell (2000).

(c) Som ett tredje område, som i och för sig kan förenas med de tidigare två nämnda, kan olika slag av utvecklingsarbeten i barnpedagogiska kontexter analyseras – situationer där man t ex försöker ändra verksamhetsinriktning i skolan. Sådana försök måste utsättas för analys – för att undvika ordet utvärdering, vilket ju kan vara knepigt som begrepp många gånger. I analyser av utvecklingsarbeten kan man upptäcka sådant som är pedagogiskt intressant, både praktiskt och teoretiskt, utan att det för den skull alltid var avsett att vara så. Målrelaterade utvärderingar hör inte självklart hit – det kan finnas så mycket spännande som sker utan att det var avsett, och om man följer en mål-medelmodell för utvärdering ser man kanske inte det. Oavsiktliga och oväntade saker kan t ex ske, när marginaliserade barn ska inkluderas i majoritetskulturens verksamhetsfält. De kan börja skapa egna kulturer, de kan utveckla egna språk, de kan vända upp och ner på traditionella relationer, det kan uppstå prefigurativa läromönster. Intressant och lärorikt, något nytt kommer in och bidrar till att vi ser fascinerande andra saker än vad vi väntat oss. Hur rimmar sådana av barnen skapade språk och organisationer med rättigheten att bli respekterad och hörd?

Den empiriska barnforskningen – om barns grupprelationer och deras utvecklingsprocesser i en generell mening – måste sättas in i ett sammanhang av konkreta verksamheter där barnets rättigheter, utvecklingsuppgifter, egna handlanden i mellanrum och under mellanperioder blir centrala. Det är i det här sammanhanget, t ex när diskussionen rör forskning om gatubarns, arbetande barns och andra marginaliserade barns socialisation och villkor, väsentligt att skilja mellan den psykologiska (lika med psykologivetenskapliga) ambitionen och den pedagogiska (edukologiska) ambitionen. Med ett peda-

gogiskt vetenskapligt kunskapsintresse är det inte barnen som psykiska individer som sätts i fokus. I stället ser vi dem som informanter och möjligen (jfr Christensen & James 2000) som medforskare. Det är deras villkor för socialisation som studeras, inte deras psyken. Att perspektivet gärna får bli aktörernas, t ex barnens, gör det särskilt viktigt att skilja mellan att vetenskapligt fokusera barnen och att fokusera deras villkor.

I fortsättningen tar jag främst upp forskningsområdet ”marginaliserade barn” som jag kommit att ägna mig åt, vid sidan av frågorna om barns yttrandemöjligheter med nya (och gamla) media, eller hur deras inflytande kan te sig under olika pedagogiska villkor i skolsammanhang. Ett intressant bidrag till diskussionen om barnets rätt och vikten av barnets bästa, med relevans för frågan om forskning med barn och unga i marginalen, ger Roger Hart i en text skriven för Unicef:s räkning (1992). Utifrån konventionen om barnets rättigheter betonar Hart att rättigheter måste kombineras med ansvar, något som inte betonas i konventionen. Hart diskuterar också sådana samhälleliga institutioner som konventionen ser ut att ta för givna, t ex familj och skola. Familjen är inte en självklar demokratisk organisation och skolor har många gånger stora brister. Barnen kan lära sig bättre i gatulivets arbetsgemenskaper. Jag tror att vi ska förstå Harts något utmanande text som ett försök att visa vikten av problematisering av det för-givet-tagna.

Children are undoubtedly the most photographed and the least listened to members of society (Hart 1992, s 8).

Detta citat ur samma arbete uttrycker – som jag tolkar det – vikten av att skilja den barnfokusering som många gånger visas i barnpedagogiskt arbete, från ett barnperspektiv som ju innebär att utifrån barnens erfarenheter fokusera det barnen som informanter kan se och uttala sig om, nämligen de egna villkoren.

Frågan är hur vi skulle kunna förstå bilderna av gatubarn och arbetande barn, betraktade ur ett samhällspedagogiskt perspektiv. Varför talar vi om dem som marginaliserade? Hur ser de villkor och den kultur ut som urskiljer dem och placerar dem i marginalen? Här är det relevant att föra en diskussion om det svårdefinierade begreppet kultur.

Marginaliserade barns kulturella inplacering

Synen på vilka de centrala verksamheterna är och hur de kan utvecklas under barndom och ungdom varierar mellan kulturer. I många länder i världen, där barn arbetar och ofta bidrar till familjeförsörjning, uppfattas barnens arbete

som viktigt, både av dem själva och deras föräldrar eller andra som de bor tillsammans med. Leken får, som vi ser av en del rapporter, främst från Sydamerika, ibland bättre plats i gatans arbetsmiljöer än i skolor och hem. Lärande sker på olika sätt i olika kontexter och det är inte självklart att den vuxenplanerade skolgången är det bästa villkoret. Intressanta kombinationer av lek, studier och arbete rapporteras av en del gatubarnsforskare, t ex av tidigare nämnde Hart (1992) i studien för Unicefs räkning. Hur sådana för oss så olikartade verksamheter kan hållas samman, kan möjligen förstås om vi försöker se verksamheterna ur barns perspektiv, och som en fråga om deras självorganisering. Det är möjligt att vi också måste tänka om när det gäller synen på barn och unga som informanter om sina villkor och som medverkande i forskning.

Löfberg (2000 a) diskuterar kultur i relation till individers och grupperns identitet. Han urskiljer i sin uppsats "Kultur som ideologi" tre traditioner, som jag här vill ta upp och sätta i relation till barn i marginalen, till gatubarn och arbetande barn i andra kulturella meningssammanhang än vårt eget västerländska. De tre traditionerna är :

1. Radikaldemokratin, som betonar yttrandefrihet och yttrandemöjligheter för alla grupper i samhället. Företrädare är bl a Jürgen Habermas och Charles Taylor. Enligt detta synsätt ska olikheter inte uteslutas utan inkluderas i demokratin. En gemenskap som inbjuder till kommunikativa handlingar skapas genom allas deltagande. Det existerar ingen övergripande kultur som står över de människor som deltar i den, säger Löfberg, när han presenterar denna tradition. Den kommunikativa gemenskapen som idealbild sätts på sin spets när vi diskuterar frågor som gäller barn och barndom, eftersom barn så tydligt är beroende av hur ansvariga vuxna definierar och avgränsar, t. ex. när de placerar barnet i centrum, och därmed tänkbart också i periferin, med andra ord har rätten att marginalisera.

2. Kulturkonservatismen är den sammanfattande beteckning Löfberg använder för den riktning som i kulturellt avseende ser traditionen, rötterna och arvet som det centrala. Kulturen utgör den övergripande identiteten för medborgarna. Det handlar om ett i stort sett auktoritärt samhälle, där både barn och vuxna placeras i marginalen, när de avviker från "kanon", både som livsmönster och i val av kulturella värden.

3. Marknadsliberalismen är den tredje traditionen som Löfberg presenterar i sammanhanget, och han påpekar dess honnörsord frihet och marknad. Kultur och identitet blir inte problematiska enligt detta synsätt. Det handlar om fria val på en marknad med alla möjligheter.

Utifrån dessa tre ideologier kan vi när det gäller barn i marginalen få följande mönster för en pedagogik som utgår från olika perspektiv:

Kulturkonserverativt fostras barn in i den rådande kulturen, som ju definieras av sina traditioner. I marginalen hamnar de självklart då de avviker från en ideal barndom. Åtgärden blir att om möjligt återföra dem till den ordnade kulturen, till den ideala barndomen, som också betraktas som ”normal”, även då den inte omfattar ett flertal. Kulturkonserveratismen betonar de kulturella värden som skolan förmedlar, och om man avviker från dessa värden faller man utanför.

Enligt marknadsliberalismen låter vi dem vara. Ett exempel är barnhemsbarnen som rusade ut på gatorna när de stora diktaturerna, t. ex. Brasilien, föll i Latinamerika på 1980-talet. Gatubarn blev ett begrepp som kom att stå för ett omfattande fenomen, bl. a. därför att de tidigare omhändertagna barnen nu sökte sig ut (fick sin frihet) på gator och torg. Ville barnen arbeta fick de göra det, bara de inte hotade marknadskrafterna.

Enligt en radikaldemokratisk tradition skulle även gatubarn och arbetande barn omfattas av en gemenskap, till vilken de själva kan bidra, utifrån sina erfarenheter och kunskaper. Den ideala kommunikativa situationen skulle rymma också de marginellt placerade, men inte som varor på öppen marknad, utan som deltagare i ett offentligt samtal. Är detta möjligt? Och vilken är i praktiken skillnaden mellan marknad och offentliga samtalsarenor? Kan barn (människor under 18 år) delta i sådana samtal?

Barn i marginalen blir intressanta som fenomen, förutom att deras situation verkligen manar till global uppmärksamhet och rimliga frigörande åtgärder, när deras villkor betraktas utifrån de öppnare synsätt som impliceras av en kulturdemokratisk ansats. Som utvecklingsvillkor och som mänskligt perspektiv (t ex barnens perspektiv) blir deras liv ett annat och möjligen värdigare, om deras perspektiv på sina livsvillkor får ersätta generella och samtidigt smala perspektiv. Det snäva barndomsbegrepp som ofta förknippas med antaget generella och etablerade utvecklingspsykologier kan, vid tillämpning i pedagogiska sammanhang, bidra till att låsa föreställningarna om vad som är gott och rätt – i generell mening.

Det förefaller klart att åtgärder som vidtas för att ge stöd marginaliserade barn ofta missar sitt syfte. Traditionella värderingar av vad som passar barn enligt västerländska ideal ser ut att spela stor roll, t. ex. i synen på arbete och studier (eller skola och lärande) när det gäller barn. Ett problem är förstås att de här i förväg marginaliserade barnen inte passar in i våra idealbilder av barn: de ska leka och gå i skolan men inte arbeta. De ska följa våra kulturkonserverativa sätt att se på skolans och den traditionella kulturens stora värde, också i fostran av barnen. De kan eventuellt, om vi helt anammar den andra i vårt samhälle dominerande synen – den som jag ovan i enlighet med Löfberg (2000 a) kallade marknadsliberal – få göra i stort som de vill, vara

med och slåss på marknaden, konkurrera med sina tjänster och varor, bara de inte gör för stort nummer av det, så att de stör ordningen.

Några försök som görs att värdera de här barnen och deras liv och insatser kan kallas kulturradikala – att respektera deras värden, inte se dem som värdelösa, att inbegripa dem i gemenskaper utifrån de kompetenser de har, att bidra till att skapa goda skolor och goda arbetsvillkor i en insikt om att båda dessa verksamheter är viktiga för barnen.

De juridiska rättigheterna för alla barn – att alla åtgärder som vidtas är till deras bästa, och att deras röster ska höras – kräver ett barnperspektiv lika med barnets perspektiv, har jag tidigare konstaterat. Det råder knappast någon tvekan om att sådana juridiska rättigheter bäst värnas inom ett kulturradikalt synsätt. Hur barnpolitiken ska kunna samsas med barnets rättigheter i denna mening, med denna konsekvens är en problemfylld fråga. Det handlar bl a om hur partipolitiken med dess olika riktningar och schatteringar rymmer sådana rättighetsfrågor. Det handlar också om den praktiska barnpedagogikens möjligheter att möta barn utifrån deras perspektiv.

Barnets perspektiv och den praktiska barnpedagogiken

Hart (1992), som jag tidigare åberopat, för ett resonemang om participation som "sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives" (s 5). Sådan participation utgör en norm att relatera demokratiska värden till, en norm som handlar om grundläggande medborgerliga rättigheter. Vad man kan se i gatubarnslivet, menar författaren, är lek och arbete i kombination – som ett uttryck för en kompetenssträvan som är både social och intellektuell. Hart menar också att gatupedagogerna i Brasilien, de som arbetar Freire-inspirerat, har förstått den här kombinationen av lek och arbete i gatubarns liv, och att arbeta med lärandet på ett sätt som anknyter till barnens lek och arbete. Gatupedagogiken genomförs i små självorganiserande grupper, med pedagogerna som "facilitators" snarare än som lärare. Utvecklingspsykologisk förankring för ett sådant arbete finns, enligt Hart, i "perspektivtagandet" som viktigaste villkor, men inte i låsande föreställningar om hur barn utvecklas över stadier eller faser.

Freire (1985) argumenterar för att pedagogik inte är en fråga om metod och teknik, och att praktisk pedagogik (education) aldrig kan vara neutral i förhållande till människors existens och livsvillkor. Det är intressant att en stor del av de pedagogiska åtgärder som vidtas i skilda delar av Sydamerika så tydligt utgår från en "street education" i Freires anda. Det rör sig om en pedagogik som inte är formell, den kan vara informell, men snarast är den "non-formal".

När barnets rättigheter sätts i relation till pedagogiska frågor och krav på den pedagogiska praktiken aktualiseras centrala frågor om "behov" och om "perspektiv". Utifrån vilket eller vems perspektiv betraktas och bedöms olika pedagogiska eller politiska åtgärder. Ofta betonas i skilda sammanhang att FN-konventionen om barnets rättigheter försummat "barnets behov", men jag skulle snarare vilja se det på ett annat sätt: Konventionen har – vist nog – inte försummat men undvikit att använda det både teoretiskt och psykologiskt besvärliga behovsbegreppet. Rättigheter är naturligtvis ett mycket starkare hävdande – särskilt om det knyts till barnets perspektiv – än barns behov. I Qvarsell (2001 a) för jag en diskussion om det nödvändiga och problematiska barnperspektivet, insatt i ett sammanhang där perspektivbegreppet diskuteras också med avseende på andra pedagogiska och psykologiska kontexter. När barnets perspektiv (på sina livsvillkor eller på sin situation, t ex i skola eller barnomsorg) fångas, i forskning eller i det pedagogiskt praktiska arbetet, leder det oftast till andra konsekvenser än när den vuxne, utifrån sitt perspektiv, ska försöka ringa in barnets behov. Särskilt om man i den konkreta situationen använder sig av generella teoretiska konstruktioner från behovspsykologin.

Barns rättigheter och barns behov – hur hänger de ihop?

Det finns i konventionen etnocentrerade synsätt som gjort att den kommit att diskuteras som just globalt dokument – hänsyn tas inte till barns situation, t ex i familjerna, i olika delar av världen. Gränsen för barndom sätts högt och det kan ibland bli problematiskt med konventionen när det gäller t ex barnarbete. Man löser problemet med barnets rättigheter visavi dess perspektiv genom att generalisera "barnet" och dess tänkta behov. Konsekvenserna för barnforskningen blir en nödvändig problematisering av villkoren för barns medverkan i forskning, med deras bästa för ögonen.

Arbete, familj och skola är tre områden i konventionen om barnets rättigheter som visar etnisk slagsida. Just här framträder också i första hand de dilemman som uppstår när ett (antaget) universellt rättsdokument skall omsättas till politik och pedagogik i nationella sammanhang. Allt arbete är inte skadligt och ibland kan arbete ses som en rättighet, också för barn. Familjen är inte alltid den bästa organisationsformen för skydd av barns rätt. Skolan är i många länder ett dåligt lärovillkor. Etc.

Alternativa former för arbete, familjebildning och utbildning utmanar våra invanda föreställningar om vad som är bra, rätt och självklart, våra normer och värderingar, jag ibland också det vi menar vilar på vetenskaplig

grund. Studier av intressanta annorlunda kontexter för pedagogisk verksamhet kan – det är alltså min tes – ge oss generellt viktig kunskap om relationen mellan mänsklig kunskapsbildning och kontextuella villkor, alltså ett bidrag till den pedagogiska (eller ”edukologiska”) vetenskapen, särskilt om barnen tas in som informanter om det annorlunda eller nya. Men anknytningen till FN:s konvention om barnets rättigheter problematiserar också den utgångspunkten, som jag annars gärna företräder.

Bartley (1998) konstaterar, att flera av de rättigheter som är mänskliga saknas för barn eftersom de har behov av skydd. Det är givetvis en viktig reservation till några av mina möjligen alltför optimistiska resonemang om barns möjligheter att medverka i både forskning och praktik som rör dem och deras villkor. Barn har full ”rättskapacitet” men inte ”rättslig handlingsförmåga” påpekar Bartley. Därför är det rätt rimligt, menar hon, att sådant som social rättvisa, liknande den som kan krävas för vuxna, inte kan omfatta barnen. Social rättvisa finns inte heller med som en rättighet i konventionen.

Löfberg (2000 b), som jag tog upp i inledningen till den här uppsatsen, resonerar om universella rättigheters faktiska realiserbarhet, närmast utifrån ett politiskt filosofiskt perspektiv, och pekar på just problemen att behandla sociala krav och juridiska rättigheter längs samma dimension. Med hänsyn till underårigas (barns och ungas) behov av skydd och vård, vilket leder till problem för dem att ta ansvar som följer med rättigheter i den sociala dimensionen, kan det universella rättighetsbegreppet (som ska gälla utan inskränkningar) bli ett problem, både i praktiskt pedagogiskt och socialt arbete och i forskningen. Habermas (1993) rättsfilosofiska analys, som ju relaterar till frågan om social rättvisa, skulle möjligen innebära en ansats att förena de politiska, de juridiska och de pedagogiska ambitionerna när det gäller barns och ungas rätt att medverka, i forskning såväl som i praktiska sociala och pedagogiska åtgärder som vidtas för deras bästa.

Slutsatser

Juridiska dokument kan alltid utsättas för tolkning, internationella dokument måste med nödvändighet uttolkas och sättas i relation till nationernas lagstiftning, kanske också deras politiska och kulturella diskurser. Detta innebär problem vid bedömningar av hur FN-konventionen om barnets rättigheter efterlevs runt om i världen. Starkast blir anknytningen enligt min mening om man verkligen beaktar det som i skilda sammanhang (av vilka jag anfört en del i den här uppsatsen) sägs om vikten av att beakta barnets perspektiv, och att utgå från barnets bästa i alla åtgärder som vidtas där barn är inblandade. Då får vi de intressanta dilemman att framträda som har med barns

lärande, deras lek och rekreation, och deras arbete att göra. Barnets eget perspektiv – i studier av barns arbete – visar nämligen andra möjligheter i ”arbete” än vad som antas i konventionens artikel 32. Barns eget perspektiv visar andra uppfattningar av vad ”skola” och ”utbildning” kan vara än vad som antas i konventionens artikel 28 och artikel 29. Barns perspektiv kan också uppenbara det ibland ofruktbara i att strikt dela in deras verksamhet och liv i sådana områden som leka, studera, arbeta, som antas och anses utsluta varandra. Boyden, Ling & Myers (1998) ger många exempel på hur perspektivskillnader kan uppenbaras och verksamheterna skärskådas inom barnarbetets område. Konsekvenserna för barnpedagogiken blir att ställa krav på barnpolitiken så att de resurser ställs till förfogande som krävs för en aktiv pedagogik, där barnets bästa och barnets perspektiv genuint beaktas.

Referenser

- Barnombudsmannen – BO (2000): *Mänskliga rättigheter för barn*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Barnombudsmannens hemsida: www.bo.se
- Bartley, Kristina (1998): *Barnpolitik och barnets rättigheter*. Göteborg: Monografi från Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, 67.
- Boyden, Jo; Ling, Birgitta & Myers, William, red (1998): *What Works for Working Children*. Florens: Unicef och Stockholm: Rädda Barnen.
- Christensen, Pia & James, Allison, red (2000): *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer press.
- Edwards, Rosalind. & Alldred, Pam (1999): Children’s and young people’s views of social reserach: the case of research on home-school relations. *Childhood*, 6(2), s 261-281.
- Freire, Paulo (1985): *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Greiff, Katarina von (2000): *Adopterade från Latinamerika – deras uppfattningar om sina uppväxtvillkor, sin livssituation och Sverige som socialisationskultur*. Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 96.
- Habermas, Jürgen (1993): *Justification and Application*. London: Polity Press.
- Hart, Roger (1992): Children’s participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*. Florens: Unicef.
- Internationella Rädda Barnen (1999): *Children’s rights: Reality or rhetoric? The UN convention on the rights of the child: The first ten years*. <http://www.savethechildren.net/stc/publicsite/newstc/index.html>

- James, Allison & Prout, Alan, red (1990/1997): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Löfberg, Kalle (2000 a): *Kultur som ideologi*. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, 61. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Löfberg, Kalle (2000 b): *Universella rättigheter – luftslott eller realitet?* Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, 60. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Löfberg, Kalle & Qvarsell, Birgitta (2000): *Nya villkor för socialisation?* Pedagogik och samhällsfilosofi om nya media. Pedagogik & Media-seminariets skriftserie, 7. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Mead, Margaret (1970): *Kultur och engagemang. En studie av generationsklyftan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Qvarsell, Birgitta (1998): Om barns rätt – FN:s konvention och gatubarnen. *Locus 4*, s 18-29 (Temanummer om Rättigheter). Stockholm: LHS.
- Qvarsell, Birgitta (2001 a): Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell, red: *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*, s 90-105. Stockholm: Carlssons.
- Qvarsell, Birgitta (2001 b): *Leka, studera, arbeta – om barns och ungas verksamheter i internationell pedagogisk belysning*. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie, 61. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- UD-info (1999): *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Woodhead, Martin (1990/1997): Psychology and the cultural construction of children's needs. I Allison James & Alan Prout, red: *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

