

Det hela barnet – vem är det?

Reflektioner i anslutning till några texter
av Nel Noddings

Solveig Hägglund

WHO IS “THE WHOLE CHILD”? SOME COMMENTS ON NEL NODDINGS’ THEORY OF CARING. Nel Noddings sees a caring relation between teachers and students as fundamental to learning. She argues that schools need to consider this, and that the scope of learning is broader than is usually assumed, including not only academic instruction but also social and moral education. She presents her views of an agenda for education with reference to her theory of caring, which anticipates specific qualities in the teacher–child relationship. Theoretical notions forming part of her concept of a caring relation include individual needs, mutual dependence, interaction and a relational self. This article discusses Noddings’ view of the child, as set out in some of her recent texts. This view is discussed in relation to certain issues addressed in childhood studies, namely the marginalization of children and their competencies in the public space, various views of dependency and autonomy, and children as contemporary or belonging to the future.

Keywords: child images, childhood studies, moral education, theory of caring.

I en artikel i tidskriften *Educational Leadership*, rubricerad ”What does it mean to educate the whole child?” diskuterar Nel Noddings skolans uppdrag som något som måste omfatta ”hela barnet” (Nel Noddings 2005). Hon tar sin utgångspunkt i ett utbildningsprojekt för barn i socialt och etniskt utsatta områden, ”No Child Left Behind” (NCLB). Noddings är kritisk mot projektet och menar att dess

Solveig Hägglund är professor vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet, 651 88 Karlstad. E-post: solveig.hagglund@kau.se

inriktning mot enbart akademiska färdigheter innebär en alltför snäv, och felaktig, avgränsning av skolans grundläggande mål:

... the aims promoted by NCLB are clearly far too narrow. Surely we should demand more from our schools than to educate people to be proficient in reading and mathematics. Too many highly proficient people commit fraud, pursue paths to success marked by greed, and care little about how their actions affect lives of others (s 2).

Hon hänvisar till skolans sociala och moraliska uppdrag, så som det har formulerats i historien:

Some people argue that schools are best organized to accomplish academic goals and that we should charge other institutions with the task of pursuing the physical, moral, social, emotional, spiritual, and aesthetic aims that we associate with the whole child. The schools would do a better job, these people maintain, if they were free to focus on the job for which they were established. ... Those who make this argument have not considered the history of education. Public schools in United States – as well as schools across different societies and historical eras – were established as much for moral and social reasons as for academic instruction. In his 1818 Report of the Commissioners for the University of Virginia for example, Thomas Jefferson included in the ‘objects of primary education’ such qualities as morals, understanding of duties to neighbours and country, knowledge of rights, and intelligence and faithfulness in social relations (s 2).

Ett sådant mål menar Noddings kan uppnås genom att skapa en skolmiljö som tillgodoser barnets behov och stimulerar inte bara intellektuell, utan också social, moralisk, estetisk och personlig utveckling. Detta, menar hon, sker inte genom att öka inslagen av kontroll, regler och tester i skolan. Istället bör man arbeta för att elever och lärare ska kunna mötas som hela individer:

We will not find the solution to problems of violence, alienation, ignorance, and unhappiness in increasing our security apparatus, imposing more tests, punishing schools for their failure to produce 100 percent proficiency, or demanding that teachers be knowledgeable in “the subjects they teach”. Instead, we must allow teachers and students to interact as whole persons, and we must develop policies that treat the school as a whole community. The future of both our children and our democracy depend on moving in this direction (s 5) .

Noddings beskriver inte närmare det ”hela barn” som skall delta i denna interaktion. I sin retoriska form ger artikeln istället en provkarta på ett antal argument för varför skolans mål och arbetsformer måste omfatta mer än att utveckla och träna barnets förmåga att skriva, läsa och räkna. Förutom att hänvisa till de historiskt grundade motiven enligt vilka skolans verksamhet skulle främja barnets hälsa, karaktär, delaktighet i hem och familj, yrkeskompetens, en sund fritidstillvaro och utveckling, knyter hon an till den progressiva pedagogikens tradition. Särskilt lyfter hon fram betydelsen av ett öppet undervisningsklimat för att befrämja kreativitet, uppfinningsrikedom, samarbete och demokratisk delaktighet i klassrummet och i det livslånga lärandet. Allt för att på sikt upprätthålla och utveckla ett demokratiskt samhälle.

Utän att göra anspråk på att vara väl inläst på Nel Noddings arbeten, tror jag ändå att artikeln ganska väl återspeglar några av de mer centrala frågor om skola och undervisning som hon under några decennier har drivit genom såväl vetenskaplig som politisk argumentation. Moraliska aspekter av utbildning, i teoretisk-filosofisk såväl som praktisk-didaktisk mening, är centrala i hennes texter och med ett teoretiskt utvecklat omsorgsbegrepp (”care/caring”) i förgrunden presenterar hon sin syn på hur ett socialt och moraliskt kunskapsuppdrag bör genomföras i skolan. En av hennes huvudteser är att förmåga att ta emot och att ge omsorg har avgörande betydelse för utveckling av såväl akademisk som social och moralisk kompetens. Om jag har förstått det Noddingska budskapet rätt utgör ett ömsesidigt möte mellan två människor (en som ger och en som tar emot omsorg) den grundläggande förutsättningen för att kunskap om livet och om världen skall utvecklas. Detta möte beskrivs oftast som ett möte mellan en vuxen och ett barn, en lärare och en elev.

Något svar på vem det ”hela barn” är, som deltar i ett sådant möte, ges inte i den ovan refererade artikeln. Frågan är om andra texter i Nel Noddings produktion gör det. I den här artikeln summerar jag resultatet av en förhållandevis anspråkslös läsning av några av hennes senare böcker, en läsning som gjordes i syfte att försöka hitta det barn som hon har för ögonen när hon presenterar sin omsorgsteoretiska grundsyn och dess didaktiska och utbildnings- och socialpolitiska implikationer (Noddings 2002a, 2002b, 2003, 2005a, 2005b).

Att finna en, åtminstone skissartad, kontur omkring Noddings ”hela barn” tyckte jag skulle vara intressant av flera skäl. Dels, naturligtvis, för att fördjupa bilden av hur hon tänker omkring den relation som hon ser som navet i en ”hel”, omsorgsteoretiskt baserad, utbildningsagenda. Men en preliminär bild av Noddings barn är också intressant att ställa mot den teoretisering och problematisering av relationen mellan barn, vuxna och samhälle som skett inom barn-

domssociologisk forskning under de senaste decennierna (Corsaro 2005, James, Jenks & Prout 1998, Mayall 2002, Qvortrup 2005). Frågor om barns autonomi respektive beroende, om deras agens och position relativt vuxna och om deras identiteter och vardagskulturer är exempel på områden som diskuteras i barndomssociologisk litteratur. I stor utsträckning handlar det där om att kritiskt syna relationen mellan barn och vuxna och mellan barn och samhälle, relationer som i högsta grad är närvarande i Nel Noddings texter.

I det följande ger jag en översikt av några huvuddrag i Noddings omsorgsteoretiska grund för utbildning och undervisning. Därefter skissar jag en bild av det barn som jag uppfattar att hon ser framför sig när hon presenterar sina resonemang. Avslutningsvis låter jag min skiss till Noddings "hela barn" möta några aktuella frågor i barndomssociologisk litteratur.

En omsorgsteori för utbildning och undervisning

De texter jag läst spänner över ett brett fält, från socialpolitik (Noddings 2002b) till medborgarutbildning och fredsfostran (Noddings 2005b). Även om texterna skiftar vad gäller fokus är grundtemat i stort sett detsamma, nämligen mer eller mindre utförliga beskrivningar av en omsorgsteori som kan, och bör, ligga till grund för hur utbildning och undervisning organiseras och genomförs. Det skulle leda för långt att i detalj redogöra för teorin här. En kort beskrivning av några av dess grundläggande drag får räcka för att ge en orientering om dess innehåll.

En central utgångspunkt är att barnets erfarenheter av att ta emot omsorg i möten med vuxna är en nödvändig grund för att det i sin tur skall kunna utveckla en förmåga att bry sig om och ge omsorg till andra. I delvis överförd, generaliserad bemärkelse använder sig Noddings av "det goda hemmet" som en förebild för hur skolan bör arbeta för att utveckla en för relationsskapande idealisk miljö (Noddings 2002b). Relationen mellan den som tar emot och den som ger omsorg kvalificeras och stärks genom att individerna har behov som ska tillfredsställas, genom samtal mellan parterna och genom att det "själv" som utvecklas till en alltmer komplex enhet är relationellt förankrat.

Individuella behov som bas för relationen

En grundläggande del i Noddings omsorgsteori handlar om att individen har behov av omsorg och därmed också av andra människor

(Noddings 2002b). Det lilla barnet överlever inte utan att andra finns till hands för mat, skydd, känslomässig närhet och social gemenskap. I Noddings resonemang är det viktigt att skilja behov från rättigheter. Medan rättigheter handlar om relationen mellan individen och det offentliga, är behov förankrade i relationer mellan människor. Behov och rättigheter är relaterade till varandra på så sätt att behov föregår och förankrar rättigheter:

... without rejecting the language of rights, we need not and perhaps should not start with the concept of persons as rights-bearers. We can start instead with humans as organisms needing care. That makes the caring relation (between carer and cared-for) basic (Noddings 2002b, s 56).

Noddings konstaterar, att människor tycks ha lättare att erkänna andra människors rättigheter än deras behov. Skälen till detta menar hon kan vara att vi, när vi erkänner att andra har behov, ställs till svars för att göra något åt det, det krävs en personlig insats:

When we acknowledge a need, we may be called upon to do something, to give up something, or to respond sympathetically and effectively to someone, whereas acknowledgement of a right often means leaving people alone, not interfering (Noddings 2002b, s 57).

Det faktum att behov erkänns och tillfredsställs i det privata, i familjen och i vänskapsrelationer, medan rättigheter formuleras och prövas i det offentliga, menar Noddings får konsekvenser för vilka kompetenser och kunskaper som får formell status i skolan. Kunskap om hur människors behov ska bemötas och tillfredsställas hör inte dit. I Noddings perspektiv är det dock självklart att omsorgskompetens ska ges formell kunskapsstatus i skolan (Noddings 2002a).

Noddings skiljer mellan olika slags behov, sådana som är grundläggande, ”expressed needs”, och sådana som omgivningen pekar ut, ”inferred needs”. Exempel på de förra är kroppsliga och fysiska behov som mat, sömn, värme, ljus etcetera, behov av tillhörighet, av att ha roligt, att trivas och också frånvaro av smärta, förnedring och kränkning. Den andra gruppen kan handla om behov av högskoleutbildning, av högre lön, av märkeskläder eller av plats i förskola. Båda grupperna av behov legitimeras i interaktionen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare, där den förra (den vuxne) kan vägleda den senare (barnet) genom förhandlingar och kompromisser. Huvudidén är att det ska råda balans mellan de olika behovstyperna, och att barnet behöver någon som hjälper till att prioritera och värdera de grund-

läggande behoven i relation till mer kortsiktiga, inte så sällan marknadsstyrda, behov.

I de här beskrivningarna framträder ett barn som är beroende av vuxna på åtminstone två sätt. Dels för att få grundläggande behov tillfredsställda och för att överleva, dels för att få hjälp med att förhålla sig ”disciplinerat” till ett utbud av varor, tjänster och möjligheter av olika slag som inte obegränsat kan göras till behov som kräver tillfredsställelse. Den vuxne som ansvarig fostrare och vägledare är en person som besitter större kunskap om livet och som har överblick över tillvaron, också över den väg som barnet ännu inte beträtt.

Samtal som förutsättning för en omsorgsbärande relation

När Noddings beskriver de moralfilosofiska och pedagogiska grunderna för sitt omsorgsbegrepp, presenterar hon också förslag till vad som kan och bör ingå i undervisning vars syfte är att utveckla unga människors förmåga att utveckla och tillämpa ett omsorgsetiskt sätt att tänka och agera (Noddings 2002a). Samtalets roll för att upprätthålla och utveckla relationen, och därmed också barnets kunskaper och förmåga, har central betydelse. Hon gör en åtskillnad mellan ett dygdetiskt respektive ett relationellt orienterat omsorgsbegrepp, en distinktion där de särskiljande kvaliteterna handlar om frånvaro respektive närvaro av en relation mellan de människor som ömsesidigt berörs av omsorgshandlingen. Med ett omsorgsetiskt koncept kan inte individen, som i ett dygdetiskt sådant, ensam ”bära” en universell förmåga att göra det rätta och det goda. Handlingen, liksom sättet att tolka och förstå dess normrelaterade legitimitet, är alltid relationellt förankrad. Snarare än individen, är det alltså relationen som ”bär” den omsorgsetiska handlingen och dess villkor. Detta menar Noddings ställer krav på hur de samtal som förs i skolan organiseras och genomförs.

En förutsättning för att upprätthålla en omsorgsbärande relation är alltså samtal och kommunikation. En av flera ingångar till resonemang om samtalets betydelse som Noddings har, är Jürgen Habermas’ diskursetiska teori och hur den kan betraktas utifrån det omsorgsetiska perspektiv hon själv förespråkar. Utan att närmare redogöra för hennes kritik i detalj, kan konstateras att hon ser att Habermas’ samtal ställer krav på deltagarna, krav, som inte är förenliga med hennes eget synsätt på vilka som kan delta i en omsorgsbärande relation:

Participants in Habermas' conversations must have special qualities, however. They must be capable of logical reasoning, and they must be reflective enough to reject conversational moves that would destroy the process. We are not discussing ordinary conversation here, but something very like philosophical conversations (Noddings 2002a, s 118–119).

Noddings menar vidare, att den form av konversation som Habermas beskriver har lite med vardagliga, vanliga samtal att göra och att de rent av kan betraktas som möjliga att föras som monologer:

Despite Habermas' theoretical emphasis on dialogue, however, there is the legitimate question of whether his idealized conversation requires more than one speaker. The conditions of ideal speech are so constrained that we may be left with a degenerate Socratic dialogue ... we are not well prepared in discourse ethics to meet and respond to real people with all their needs and foibles (Noddings 2002a, s 120).

Som ett komplement till formella, abstrakta samtal med krav på form och innehåll och som har lite med det vanliga livet att göra, ser Noddings det vardagliga, samtalet ("ordinary conversations"), det som handlar om delade intressen och vardagshändelser, som betydelsefullt i skolan. Hon menar att dessa samtal är viktiga för att ge näring till den omsorgsbärande kvaliteten i relationen, något som hon dessutom menar är en förutsättning för att lösa konflikter och motsättningar. Enligt Noddings utgör vardagssamtalet grunden för all moralfostran ("moral education") och kännetecknas av att vuxna visar respekt och är kärleksfulla och att partnern är viktigare än samtalsämnet. Hon menar att den här sortens samtal är viktiga i skolan eftersom de medför lärande av många olika slag:

In such conversations children learn all sorts of things – facts, the rules of polite conversation, manner and style, trust and confidence, how to listen, how to respond without hurting ... Because parents are so hurried today and because so many do not fit the criteria I have suggested, teachers simply must engage their students in ordinary conversation. The kind of people we are turning out is far more important than national supremacy in mathematics and science (Noddings 2002a, s 129).

Bilden av det beroende barnet förstärks i Noddings beskrivningar av samtalets betydelse. Den vuxne är central för att vägleda och stödja. Här framskymtar också det lilla barnet som ännu inte har den förmåga till abstrakt och logiskt tänkande som krävs i formella samtal.

Men ett kompetent barn framträder också, ett relationskompetent och ett dialogkompetent barn.

En hel människa: ett relationellt själv

Utifrån vad jag hittills har förmedlat av Nel Noddings omsorgsteoretiska grunder är det logiskt att, när det kommer till individens jag, det är ett relationellt förankrat sådant vi finner. Individens själv ("self") utvecklas i relationer och möten med andra. Noddings är kritisk mot den rationella livsplan ("rational plan of life") som John Rawls presenterar och ställer sig frågan om någon någonsin har lyckats med att genomföra livet som en rationell plan. Hon menar att det konkreta, praktiska livet innebär en rad anpassningar till andra människor, händelser och situationer, som omöjliggör en sådan rationell hållning till livet:

... his (Rawls) language throughout *A theory of justice* suggests the sort of life lived by men who could more or less decide the trajectory of their lives over long periods of time. Indeed, his intellectual predecessor, Immanuel Kant, exemplified just such a life – quiet, orderly, stable. He did not have to move when a spouse's work required it or cease work when children became ill ... (Noddings 2002b, s 93).¹

I uppgörelsen med Rawls liberala syn på rättvisa, moral och individuellt ansvar blir innebörden i Noddings relationella själv tydlig. För henne är en hel människa en människa som är ovillkorligt knuten till andra människor i relationer som utmärks av "moral interdependence" (Noddings 2002b, s 223). Den moraliska människa som hon ser i Rawls (och även andras) texter är alltför rationell och alltför frikopplad från kulturella och sociala krav för att vara trovärdig.

Men med detta menar Noddings inte att en hel människa finns och blir till enbart i relation till andra. Genom upprepade möten med många, genom handlingar, samtal och reflektion utvecklas

... a sort of co-constructed script that directs and interprets the activities of the organism. Together, the organism and his scriptlike self constitute a person (Noddings 2002b, s 117).

Varken liberalismens eller kommunitarismens modeller för hur individer utvecklar ett fullvärdigt själv räcker alltså till enligt Noddings. För att utveckla det relationella själv, som hon anser vara målet för utbildning av hela, ansvarskännande och moraliska människor, krävs en växelverkan mellan erfarenheter av kulturella, sociala och personliga möten och egen reflektion. Noddings menar att sådana reflek-

tioner över tillvaron och dess villkor måste ske kontinuerligt och att skolan har en viktig roll i att initiera och utmana sådana. Detta i sin tur innebär att ansvariga vuxna måste ha en genomtänkt idé om hur de normer och värderingar ska se ut, som man vill att unga människor ska anamma.

Utvecklingen av ett relationellt själv är en förutsättning för att lära sig se och bry sig om andra människor och deras behov, också utanför den egna, lokala kontexten. När Noddings beskriver hur man i skolan kan förbereda elever för ett globalt engagemang i rättvis- och solidaritetsfrågor, återkommer hon till att en sådan träning måste börja i den lilla människans erfarenhet av att själv ta emot omsorg och omtanke (Noddings 2005). Ett viktigt inslag i hennes resonemang om den hela människan är också att negativa, sorgliga och konfliktfyllda, erfarenheter av relationer till andra människor, relationer som inte enbart präglas av harmoni och lycka, är en förutsättning för att lära sig förstå och läsa av andra människors behov av stöd och omsorg (Noddings 2003).

Det barn vi möter i Noddings beskrivningar av hur ett relationellt själv utvecklas är, precis som vi tidigare konstaterat, beroende av vuxna. Det är också ett barn som har en beredskap att svara på vuxnas stöd och vägledning. Kanske kan vi föreslå ett lyssnande barn. Här framträder dessutom ett växande barn, ett barn som förändras över tid, och som successivt införlivar kunskaper, värderingar och färdigheter som tillhör vuxenlivet.

Det har inte varit lätt att se barnet i Noddings texter. Kanske beror det på att hon ofta utvecklar sina resonemang med hjälp av allmänna beteckningar på aktörerna ("we" eller "human beings"), beteckningar som inte säger något om huruvida hon har ett barn eller en vuxen för ögonen. Kanske har det också att göra med att hon hör hemma i en moralfilosofisk tradition, där idéernas abstrakta logik och sammanhang är mer centralt än förankringen i ett mer konkret aktörsperspektiv. Det kan förstås också förklaras av att hon faktiskt inte har några ambitioner att reda ut vad det är för barn som deltar i de omsorgsbärande relationer hon beskriver.

Icke desto mindre har jag försökt hitta några utmärkande drag hos det här barnet. Genomgående är det ett barn som är beroende av vuxna för att hitta sig själv och förstå världen. Vidare är det ett barn som inte är "färdigt" och som behöver lära sig vad som krävs av tillvaron, för att så småningom hantera vuxenlivets villkor och krav. Trots sin "icke-färdiga" status är det ändå ett kompetent barn, ett barn som har förmåga att etablera och upprätthålla relationer, att delta i vardagliga samtal, och att lyssna. Det är också ett värdefullt barn, ett barn som det är viktigt att vårda, eftersom samhället och

världen behöver det, inte nu, men senare, för att utveckla och upprätthålla en demokratisk och rättvis samhällsordning. Den här bilden påminner delvis om den bild av barnet som har varit föremål för kritik och problematisering inom barndomssociologisk forskning.

Barndomssociologins barn

När man i litteraturen refererar till den barndomssociologiska traditionen, eller till "the new social childhood studies", som den ibland har betecknats, avses den forskning som under de senaste decennierna kritiskt har studerat och analyserat barns status och position i det moderna samhället (se t ex Corsaro 2005, James m fl 1998 och Qvortrup 1994).

En av de centrala utgångspunkterna är att barndom betecknar en social kategori, en strukturell samhällsform, snarare än en för individen särskild period i livet. Som sådan öppnar begreppet för studier av barns villkor, livsformer och vardagskulturer på ett annat sätt än ett individuellt barndomsbegrepp. Det gör det också möjligt att tydliggöra barns sociala, ekonomiska och kulturella positioner i relation till andra sociala kategorier. Några författare har dragit paralleller mellan de emancipatoriska grunderna i den feministiska forskningstraditionen och utvecklingen av ett barndomssociologiskt perspektiv. I båda fallen, menar man, har det handlat om att synliggöra en kategori vars ekonomiska och sociala position präglas av underordning (Mayall 2002). Att se barn som underordnade vuxna har teoretiskt utvecklats med hjälp av begreppet generation. I paritet med begreppet "gendering" i feministisk forskning har "generationing" föreslagits för att understryka att det inte handlar om ett statistiskt förhållande mellan två sociala kategorier, utan om en pågående, förhandlingsbar re/konstruktion vad gäller deras relativa positioner (Mayall 2002, s 27). I barndomssociologiska texter framhålls vidare barnets förmåga att handla och agera som subjekt, som någon som av egen kraft kan påverka och förändra förhållanden i sin omgivning. Betoningen i begreppen aktör, subjekt och agens ligger dock snarare på den sociala positionen än på den mer dialogorienterade aktörsroll som till exempel återfinns inom den progressiva pedagogikens idéer.

Forskning inom den barndomssociologiska traditionen har haft och har en bred agenda. Berry Mayall (2002) sammanfattar denna genom att peka ut tre områden. Det första innefattar studier av barnet som aktiv deltagare i konstruktionen av kunskap och vardagskulturer. Det andra området handlar om att identifiera och dekonstruera historiska och kulturella diskurser om barn och barndom. Det

tredje området utgörs av studier av barndom som social struktur, som en permanent social kategori.

När jag i det följande diskuterar den bild av barnet som framträder i Nel Noddings texter i relation till barndomssociologins bilder, koncentrerar jag mig på tre, av flera tänkbara, perspektiv. De handlar om barnet i det privata respektive det offentliga rummet, det beroende respektive det oberoende barnet, samt det samtida respektive det framtida barnet.

Barnet i det privata respektive det offentliga rummet

När Nel Noddings skriver om utbildning och undervisning, gör hon det främst genom samhällets och den vuxnes perspektiv, ett perspektiv som är helt rimligt utifrån den agenda hon har. I barndomssociologisk litteratur har emellertid hävdats, att barn tenderar att osynliggöras i det offentliga rummet när de presenteras genom sina relationer till föräldrar och lärare och inte som individer med egen status (Qvortrup 2005). Dessa relationer menar man upprätthåller en gräns mot det offentliga rummet, en gräns som marginaliserar och utesluter barnet från att delta, agera och ta plats där.

Jens Qvortrup exemplifierar marginalisering av barnet i det offentliga rummet genom att peka på företeelsen ”barnfri zon” i restaurang- och resebranschen. Barn är inte välkomna överallt och det finns, menar han, en föreställning om att vuxna också har rätt att begära, att förekomsten av barn på offentliga platser begränsas. Han ser fenomenet som ett uttryck för att barn inte är en angelägenhet för alla vuxna, utan bara för dem till vilka de har en specifik relation:

In modernity, children are invisible in the public space because they have become marginalized from it, partly due to a new and now very conscious definition of the child as a person whose competencies and capabilities are found wanting as a full-fledged member of the human community, partly because of a strong tendency to believe that the individual child and children as a group do not relate to adults in general, but only to their parents, teachers and supervisors. It is against this background that a ‘child-free-zones’ movement, as we saw, can emerge (Qvortrup 2005, s 4).

Jag tror man kan lägga till ett annat exempel på hur den marginalisering Qvortrup talar om tar sig uttryck. I de program om ”Super-nanny” som visats i svensk TV under det senaste året görs familjens relationsproblem till föräldrarnas problem. Det faktum att TV-ka-

meran bokstavligen går in i barns innersta rum och gör dem tillgängliga för en bred TV publik, skulle kunna betraktas som ett sätt att synliggöra dem, men man kan också tolka det precis tvärt om. Kamerans närhängenhet kan ses som uttryck för en extrem privatisering i den mening Qvortrup beskriver. Om barnet betraktas som en angelägenhet enbart för föräldrarna är det deras sak att bestämma vilka integritets- och andra gränser som gäller för insyn i barnets liv. Om föräldrarna accepterar insyn i sitt föräldraskap, legitimerar detta också insyn i barnets "barnskap", inte på dess egna men på de vuxnas premisser. De kan visas upp i det offentliga rummet, inte för att synliggöras som aktörer med egna problem, utan som inslag i föräldrarnas problem.

När barn osynliggörs som individer och som grupp osynliggörs också deras kompetenser. Mayall (2002) menar att barn har låg status som moraliska aktörer i det offentliga rummet, trots att de bevisligen har förmåga både att agera och diskutera på ett kvalificerat och nyanserat sätt. Hon menar att denna brist på överensstämmelse mellan den kompetens barn faktiskt besitter och den de tillskrivs, beror på deras marginaliserade position i det offentliga rummet:

... Children's moral competence is practically enacted in two contexts: at home and with friends. These are both out of the public gaze and difficult to study. One reason why children's moral status is low is that their agency is not visible to people whose opinions shape ideologies of childhood (Mayall 2002, s 111).

Den starka betoning på relationen mellan barn och vuxen som Nel Noddings skriver fram i sina texter skulle kunna ses som en illustration av en marginalisering av barnet av det slag som Qvortrup och Mayall diskuterar. Barnet finns och blir synligt genom relationen till föräldrar och lärare. Med ett sådant synsätt skulle man kunna se Noddings omsorgsbärande relation som ett sätt att åstadkomma en privat enklav inom ramen för det offentliga rum som skolan utgör. Möjligen är det precis detta hon menar att man bör eftersträva, när hon talar om att skolan kan se hemmet som en god förebild för relationsskapande. I ljuset av ett sådant projekt är det svårt att inte problematisera relationen mellan barn och vuxna i ett generationsmaktsperspektiv. Då blir det intressant att diskutera hur barns förmågor och erfarenheter når ut och synliggörs bortom de privata relationernas gräns, och vem som bestämmer när detta skall ske. I en sådan diskussion blir det inte primärt den personliga relationen mellan barn och vuxen som sätts i fokus. Då handlar det snarare om den

nivå där relationen mellan kategorin barn och kategorin vuxna bestäms, samma nivå som den där skolan och den moralföstran som sker där, möter andra samhällsinstitutioner.

Om det är så, att utveckling, träning och legitimering av moraliska kompetenser sker i skolans privata rum, och att detta i sin tur innebär att de inte får formell kunskapsstatus, och att därmed såväl kompetenserna i sig, som skolans förmåga att träna och förmedla dem, marginaliseras i det offentliga rummet; om det är så, finns det kanske skäl att fundera över vilka konsekvenser Noddings betoning av de privata relationernas betydelse kan tänkas ha för barnet och för skolan i ett bredare perspektiv.

Ett beroende och ett oberoende barn

Det som sagts ovan om barnets osynlighet i det offentliga rummet hänger nära samman med frågan om ett beroende respektive ett oberoende barn. Ett osynligt barn i den mening som beskrivits, är mer beroende av vuxna än ett synligt barn, som kan inta en självständig position i det offentliga rummet. Inte minst i anslutning till texter om hur FN:s Konvention om Barnets Rättigheter skall tolkas och implementeras, har frågan om ett beroende respektive ett autonomt barn diskuterats. Som tidigare noterats, är Nel Noddings mycket tydlig på den här punkten. För henne råder ingen tvekan om att barn inte är självständiga bärare av rättigheter, utan skall betraktas som personer med behov. Behov kan, menar hon, utgöra en grund för rättigheter, men de kan inte elimineras. Detta synsätt är logiskt utifrån hennes omsorgsteoretiska modell, där, om jag förstått henne rätt, barn oavkortligen är beroende av vuxna.

Nick Lee (2005) problematiserar dimensionen beroende–oberoende på ett sätt som belyser och utmanar Noddings ställningstagande. Han menar att det egentligen inte behöver vara någon konflikt mellan, å ena sidan, föräldrars önskan att äga och älska sitt barn helt och fullt, och, å den andra sidan, barnets rätt att själv bestämma över sitt liv som en jämlike. I själva verket handlar det om ett både–och. Barnets rättigheter, så som de formuleras i konventionen och som ibland har uppfattats som ett hot mot föräldrars rätt att bestämma över sina barn, menar han kan tillgodoses genom ett mer flexibelt sätt att se på relationen. Han introducerar begreppet ”separability” som ett alternativ till ”separation” för att tydliggöra den relationella dynamik som han menar präglar barn–vuxenrelationer:

Separability is nothing more than the possibility of relationship, a possibility that is always involved in the generation of human value. Separateness, however, is merely a standard by which human value is distributed (Lee 2005, s 154).

Lees argumentering för begreppet ”separability” tar oss igenom en sociologisk analys av hur individualism och självständighet kommit att få status som högt värderade mänskliga egenskaper i den ekonomiska och politiska utvecklingen i västvärlden. Han visar också hur den traditionella utvecklingspsykologins modeller har stöttat detta genom att presentera modeller för individuell utveckling, där högsta utvecklingsnivå utmärks av egenskaper och förmågor med bäring på självständighet och separation från andra, särskilt från föräldrar:

Given the breadth and depth of the roots of separateness, it is hardly surprising that the association of ‘children with rights’ is so often interpreted as if it promised actual and complete separation, the generation of monsters and the collapse of love between parent and child (Lee 2005, s 67).

Lee låter Carol Gilligans arbete (Gilligan 1982, 1988) bli en del av argumentationen för begreppet ”separability”. När hon presenterade resultatet av sina studier av moralutveckling, resultat som avvek från den etablerade modell som Lawrence Kohlberg stod för, föreslog hon inte att Kohlbergs rättviselogik, som högsta nivå för utveckling, skulle bytas ut mot hennes egen omsorgslogik. Istället påvisade hon det omöjliga i att hävda en hierarkisk ordning mellan egenskaper som så uppenbart båda är närvarande i människors utveckling av moralisk kompetens:

... she does not discard justice, rights and the individual, but helps us to broaden what these words might mean to us. As I have previously suggested, one way to help children’s rights become a reality is to make separability seem as commonsensical an idea, as ‘natural’ a feature of human life, as separation is today. By warning us against allowing either justice or care to master us, our values and our moral feelings, Gilligan has made a great contribution” (Lee 2005, s 90).

Det beroende som finns invävt i Noddings beskrivning av en omsorgsbärande relation, skulle kunna liknas vid det relationella inslaget i Lees begrepp ”separability”. I båda framställningarna finns en vuxenrelation med i bilden som grund för barnets sätt att agera självständigt, fatta egna beslut och ta eget ansvar i sådana situationer där detta är relevant och möjligt. Jag uppfattar ändå att det finns en

skillnad. Medan Lee är kritisk mot ett utvecklingsbegrepp, där barnet är på väg mot ”högsta möjliga utveckling”, tycks Noddings modell vara baserad på just en sådan idé. I hennes texter handlar det om att åstadkomma sammanhang för barn där, med bas i relationen till den vuxne, den utveckling och det lärande som krävs för att barnet ska bli en fullgod vuxen, stimuleras. Målet är dock inte en självständig individ, som är åtskild från och oberoende av andra, snarare tvärtom, en individ som har förmåga att relatera till och vara beroende av andra människor.

Intressant i det här sammanhanget är att Noddings i de texter jag har tagit del av, inte kommenterar eller diskuterar Gilligans sätt att resonera om rättvis- respektive omsorgslogik, så som Lee gör. Med den senares ”separability”-begrepp kan fokus i diskussionen om det beroende respektive det oberoende barnet förskjutas från individerna till relationen. Istället för att se individer som antingen beroende eller oberoende av varandra, kan relationen och de växlingar mellan beroende och oberoende som den tillåter, fokuseras. I ett sådant perspektiv kan *relationen* snarare än individerna beskrivas i termer av rättighets-bärande respektive behovs-bärande, ett synsätt som jag tror att också Noddings skulle acceptera som möjligt.

I en tid som präglas av etnisk, social och kulturell mångfald, där mediala och andra resor kan göras över tids- och rumsgärnsor och där intersektionella ordningar uppstår inom och mellan sociala kategorier, förefaller ett dualistiskt sätt att teoretisera omkring barns beroende av vuxna problematiskt. Noddings betoning på familjen, och de relationer och relationskompetenser som utvecklas där, som modell för skolans sätt att arbeta, förutsätter sannolikt ett annat samhälle än det vi i västvärlden ser idag. Barn och unga har, oavsett vuxna tillåter det eller ej, ett stort antal auktoriteter att förhålla sig till. Varken familjen eller skolan är ensamma om att ge barn vägledning vad gäller normer, värderingar och förhållningssätt till livet. Samma flöde av information om relationer, mänskliga värden, moral och rättvisa som på olika sätt når vuxna, når också barn. Och självklart finns inte alltid en vägledande vuxen på plats för att hjälpa till att sortera informationen. I ljuset av detta förefaller en fokusering på vilka kvaliteter som utmärker barns relationer till vuxna, till andra barn och till samhället, vara mer intressant är huruvida de deltar som beroende eller självständiga individer. Då blir frågan om ett beroende eller ett oberoende barn inte heller det primära för att beskriva villkor för växande. Snarare handlar det om att beskriva vilken tillgång barnet har till relationer med såväl omsorgsbärande som rättighetsbärande kvaliteter.

Ett samtida barn eller en framtida vuxen?

Avslutningsvis vill jag kort kommentera ytterligare ett karakteristiskt drag hos Noddings barn, det som innebär att barnet inte är en komplett individ, utan någon som är på väg att bli det. Barnet som "being" eller "becoming" har varit ett av de mer framträdande inslagen i barndoms sociologisk diskussion, där man bland annat har menat att traditionell utvecklingspsykologi har bidragit till synen på barnet som en ännu inte fullständig individ. Den här frågan hänger naturligtvis samman med både det osynliga och det beroende barnet. En individ som kan och får ta plats i det offentliga rummet, liksom en som i vissa avseenden kan agera självständigt och kompetent, betraktas också som fullvärdig mänsklig varelse.

Problemet med Noddings och andras syn på barnet som ännu icke färdigt och som beroende av vuxna för att bli det, är att de senare måste ha en klar bild av vad det är som fattas, vad det är som barnet behöver för att bli komplett. I sin tur kräver detta två saker. Dels ett någorlunda förutsägbart samhälle, dels en insyn i och förståelse för de erfarenheter av livet och vardagen som barn gör. Vad gäller ett förutsägbart samhälle ställer många en annan diagnos, en diagnos som pekar mot en ökande osäkerhet om hur det kommer att se ut i framtiden. Heinz Hengst (2005) tillhör dem som menar att den samhällsförändring som är resultatet av en global, främst ekonomisk, rörelse, för med sig förändrade förutsättningar för barn – liksom för vuxna – att etablera och upprätthålla vardagskulturer och relationer på det sätt som var möjligt i tidigare samhällen. Detta påverkar också relationen mellan barn och vuxna på ett sätt som utmanar vår idé om vuxnas expertroll i relation till barn:

Manuel Castels, the US social theorist to whom we owe the most comprehensive analysis of contemporary social change, believes the key challenge lies in the fact that people must lead their lives these days without a 'route map', because the contours of new social economic and cultural conditions are still relatively diffuse ... not least that young people today can or must no longer refer in traditional fashion to the knowledge and experience – and hence the advisory competence – of adults (Hengst 2005, s 23).

Det är väl känt att barn och unga är föremål för aktiva marknads-satsningar och att de betraktas som en viktig konsumentgrupp med andra förtecken än vuxna. Detta kan ses som en illustration av att barn direkt, inte via föräldrar och andra vuxna, är föremål för uppmärksamhet från aktörer i det offentliga rummet, aktörer som be-

traktar dem som intressanta och värdefulla i sig. I sin tur innebär detta att barns erfarenheter åtminstone delvis grundas i kulturella, sociala och etiska sammanhang som är okända för vuxna. Hengst pekar till exempel på det faktum att det i den globala ekonomins spår följer kollektiva identiteter vars giltighet och upprätthållande är relaterade till aktiviteter och fenomen långt utanför traditionella kultur- och nationsgränser. Det här utmanar den andra förutsättningen för att vuxna ska kunna fungera som vägledare och ”livsexperter” för barn, den som innebär att vuxna behöver förstå de erfarenheter barn gör. Enligt Hengst är det i det här perspektivet nödvändigt att betrakta barn som samtida, kompletta individer:

My approach is characterised by viewing today's children as contemporaries. That may seem a trivial way of identifying them, but I believe the implications are less trivial. For sociologists who are interested in treating children in the same manner as the members of other age groups, viewing children as contemporaries is a justifiable starting point and a rewarding approach (Hengst 2005, s 21).

Till sist

Jag inledde den här artikeln med att efterlysa Nel Noddings ”hela barn”. I hennes texter framträder ett barn som har bredare förmågor och behov än de som uppmärksammas i skolan. I hennes beskrivning av den omsorgsbärande relationen som teoretisk bas för en bredare och djupare utbildnings- och undervisningsambition, har jag funnit några antaganden om relationen mellan barn och vuxna som i ett barndomsociologiskt perspektiv ter sig problematiska.

Jag har uppmärksammat att den privata karaktär som Noddings relationsbegrepp implicerar, riskerar att försvåra för de kunskaper som utvecklas inom relationen, att nå ut till och få acceptans i det offentliga rummet. Jag har också visat att det samhälle som barn – och vuxna – idag har att hantera är föränderligt och svårt att överblicka på ett sätt som gör att det är svårt för vuxna att fungera som de experter på livet som var möjligt i ett mer traditionellt samhälle.

Väl medveten om att Nel Noddings inte primärt fokuserar barnet/ eleven i sina arbeten och att det därför kan uppfattas som inte helt rättvist att utsätta hennes texter för den granskning jag gjort, kan jag konstatera att det har varit en intressant uppgift. Trots våra olika perspektiv, eller kanske snarare tack vare, har komplexiteten i relationen mellan barn, vuxna, samhälle och utbildning fått en delvis ny belysning.

Not

1. Här framskymtar de feministiska utgångspunkter som finns integrerade i Noddings utveckling av omsorgsbegreppet, en sida av hennes produktion som är viktig, men som jag inte närmare berör här.

Referenser

- Corsaro, William A (2005): *The Sociology of Childhood*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Gilligan, Carol (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, Carol; Ward, Janice Victoria; Taylor, Jill McLean, red (1988): *Mapping the Moral Domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hengst, Heinz (2005): Complex interconnections: the global and the local in children's minds and everyday worlds. I Jens Qvortrup, red: *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*, s 21–38. New York: Palgrave Macmillan.
- James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Lee, Nick (2005): *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. Berkshire: Open University Press.
- Mayall, Berry (2002): *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Noddings, Nel (2002a): *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2002b): *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkely: University of California Press.
- Noddings, Nel (2003): *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, Nel, red (2005a): *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2005b): Global citizenship: promises and problems. I Nel Noddings, red: *Educating Citizens for Global Awareness*, s 1–21. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2005c): What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), s 8–13.
- Qvortrup, Jens, red (2005): *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, Jens; Bardy, Marjatta; Sgritta, Giovanni B; Wintersberger, Helmuth, red (1994): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.