



Peer Reviewed Article | Vol. 40, No. 3, 2022, pp. 101–118

Att lyssna på barn. Om lyssnandets teori och etik

Mats Andrén

Institutionen för Tema Barn, Linköpings universitet
E-post: mats.andren@liu.se

Karin Zetterqvist Nelson

Institutionen för Tema Barn, Linköpings universitet
E-post: karin.zetterqvist.nelson@liu.se

Sammanfattning

I många samhälleliga sammanhang återkommer en uppmaning att lyssna på barn, inte sällan med hänvisning till FN:s barnkonvention och kanske särskilt artikel 12 om rätten att bli hörd. Men vad innebär det att lyssna på barn? Mängder av böcker om lyssnande till barn som riktar sig till yrkespraktiker och andra som möter barn i sitt vardagsliv publiceras kontinuerligt. Vi saknar emellertid en kritisk diskussion som sätter frågor om lyssnande, lyssnande på barn och det goda lyssnandet i en större teoretisk kontext. Mot den bakgrunden har föreliggande artikel tillkommit. Lyssnandets problematik diskuteras här primärt i relation till monologiska och dialogiska perspektiv på kommunikation samt i relation till olika synsätt på barn (barnsyn) som lika eller olika vuxna. Avslutningsvis pekar vi på etiska implikationer som följer i kölvattnet av olika teoretiska perspektiv på lyssnande och lyssnande på barn.

Nyckelord: *lyssnande, dialogism, monologism, barnsyn, etik*

Abstract

Listening to children. About theories and ethics of listening

In many societal contexts, the importance of listening to children is underscored, not seldom with reference to the UN Convention on the Rights of the Child and especially Article 12 on the right to be heard. But what does it mean to listen to children? A plethora of books on listening to children aimed at professionals and others who meet children in their daily lives

are published on a regular basis. However, we miss a critical discussion of listening as such, and more specifically about (good) listening to children, in relation to a larger theoretical context. The aim of this article is to discuss listening in relation to monological and dialogical perspectives on communication, as well as in relation to different notions of children as same or different from adults. Ethical implications following in the wake of different theoretical perspectives on listening and listening to children are also discussed.

Keywords: *listening, dialogism, monologism, notion of children, ethics*

Inledning

I den här artikeln diskuterar vi den övergripande frågan om vad det innebär att lyssna just på *barn*.¹ En utgångspunkt är att lyssnande på barn inte automatiskt blir till något positivt bara för att det sker, utan att det krävs en djupare förståelse av vad det är och kan vara. Därför tar vi upp teoretiska perspektiv från två områden: teorier om lyssnande samt teorier om synsätt på barn (barnsyn).

När det gäller teorier om lyssnande tar vi avstamp i ett dialogiskt perspektiv (Linell, 2009; 2020) och uppdelningen i monologiska och dialogiska teorier om kommunikation. Dessa teorier är väl etablerade, i flera fall med en lång historia. Dock har de förvånansvärt sällan tagit upp just lyssnande, och i ännu lägre grad har de tagit upp frågan om att lyssna på barn. När det gäller teorier om barnsyn så tar vi främst upp aspekten på barn som lika eller olika vuxna.² Dessa två uppdelningar – mellan *monologism* och *dialogism* samt mellan *barn som lika eller olika vuxna* – menar vi är användbara för att förstå centrala aspekter av varför olika sätt att närma sig lyssnande landar i olika slutsatser om vad som kan sägas utgöra det *goda* lyssnandet på barn. Att diskutera hur och på vilket sätt det goda lyssnandet definieras innebär att etiska perspektiv blir aktualiserade. Vad som betraktas som ett gott lyssnande varierar med etisk teori och ståndpunkt. För att illustrera teoretiska och etiska perspektiv på ett konkret sätt har vi valt att diskutera fyra exempel hämtade från dels forskningsbaserad litteratur, dels litteratur som riktar sig till praktiker (facklitteratur) rörande forskoleverksamhet respektive socialt arbete. Exempelen är utvalda för att illustrera hur olika teoretiska grundantaganden med avseende på lyssnande och barnsyn tar sig uttryck på ett konkret plan, likaså för att visa hur dessa grundantaganden i sin tur resulterar i olika sätt att definiera vad som etiskt sett värderas som det goda lyssnandet. Vi ämnar alltså inte ge en systematisk översikt av all litteratur om att lyssna på barn, snarare har vi eftersträvat att skapa en teoretisk karta över ”lyssnande-terrängen”.

Artikeln ämne är av vikt mot bakgrund av att uppmaningen att lyssna på barn återkommer i många sammanhang. Ofta motiveras det med hänvisning till FN:s konvention om barnets rättigheter; särskilt artikel 12 i konventionen som formulerar en rätt för barnet att få utrymme att bilda sig åsikter och uttrycka dem, liksom rätten *att bli hörd* (”to be heard”) i sammanhang där barnets åsikter ska vägas in i beslutsunderlag.³ Det har lett till ökad efterfrågan på kunskap om hur man lyssnar på barn och vad det innebär i praktiken, särskilt bland professionella grupper i olika sektorer (hälsovård, socialvård, utbildning, civilsamhälle osv.), på olika nivåer (statlig, regional och kommunal) och i

frivilligorganisationer som arbetar med barn och unga. Frågor om hur vi lyssnar på barn och vad det innebär i praktiken.

Den litteratur som finns om lyssnande av mer teoretiskt slag fokuserar sällan på barn (se t.ex. Lipari, 2014; Parks, 2019), medan den litteratur som handlar om att lyssna på barn har yrkespraktiker som målgrupp (se t.ex. Lancaster och Broadbent, 2003; Redsell och Hastings, 2010; Markström och Mürger, 2020) och mer sällan fördjupar de teoretiska perspektiven, vare sig det gäller lyssnande generellt eller mer specifikt lyssnande på barn. Vidare återfinns i all litteratur om lyssnande, både teoretiskt och professionellt inriktad, termer som signalerar olika slags lyssnande, såsom ”didaktiskt lyssnande” (Adelmann, 2002), ”interlyssnande” (Lipari, 2014), ”emergent listening” (Davies, 2014) och ”’true’ listening” (McLeod, 2008) bara för att nämna några. Hur ska vi förstå dessa olika begrepp och vad betyder dessa adjektiv och adverb som används för att beskriva olika sätt att lyssna? Intuitivt anar vi att det handlar om olika perspektiv och definitioner, men i så fall vilka? Detta är frågor vi berör i kommande avsnitt.

Vad är lyssnande?

Innan vi diskuterar vad det kan innebära att lyssna specifikt på barn tar vi först upp generella perspektiv på lyssnande. Framförallt diskuterar vi humanistiska perspektiv på lyssnande, vilka under de senaste 20–30 åren bland annat har lyfts fram av sociologer, språkvetare, pedagoger samt forskare från tvärvetenskapliga sammanhang. Gemensamt för dessa perspektiv är att de positionerar lyssnandet i en kontext som både betonar människans sociala interaktioner samt det kulturella och historiska sammanhanget. Detta implicerar en tydlig skillnad gentemot naturalistiskt orienterad forskning inom bland annat kognitiv psykologi och neurovetenskap, som behandlar lyssnande som en avgränsad förmåga som ingår i människans kognitiva bearbetning och processande av inkommande information via hörselorganen. I relation till detta görs ofta en distinktion mellan *lyssnande* (listening) och *hörande* (hearing) (se t.ex. Lipari, 2014, s. 50), där hörande definieras som perceptuellt och kroppsligt och därmed knutet till individen och dennes hörsel. Purdy (2010) hävdar att psykologisk forskning till övervägande del har koncentrerats på hörande, och efterlyser därför perspektiv på lyssnande som situerar det i det sociala samspelet och den relationella dynamiken mellan individer. I denna artikel intresserar vi oss därför för lyssnande och inte hörande.

Mycket av det som skrivits om lyssnande ur humanistiska perspektiv har utgått ifrån en kritik av att forskning om språk och social interaktion främst har fokuserat på yttrandet och endast undantagsvis har uppmärksammat lyssnandet. Forskaren i kommunikation Lisbeth Lipari påpekar att ”studies of both rhetoric and dialogue have tended, by and large, to pass over listening in favor of speaking” (Lipari, 2012, s. 227; se också Corrada Fiumara, 1995; Back, 2007; Dobson, 2012; Lipari, 2014). Det talade yttrandet tenderar att framstå som en noterbar händelse – en märkbar handling – medan lyssnandet snarare framstår som ett slags ”osynlig” icke-händelse som inte är lika noterbar. Lyssnande framstår då främst som något som figurerar i tomrummet eller tystnaden då lyssnaren inte pratar. Ett slags kommunikativ antimateria.

Ett vanligt sätt att hantera detta är att utvidga lyssnandebegreppet genom att inkludera lyssnarens *responser* i det som betraktas som lyssnande (Adelmann, 2002). Då blir lyssnande inte längre bara en fråga om icke-händelser, utan även något som förkroppsligas genom att självt ta formen av synliga och märkbara händelser och handlingar. Det är ett faktum att det i social interaktion hela tiden sker en form av aktiv återkoppling från lyssnare till talare genom olika slags responser (Yngve, 1970; Bavelas, Coates och Johnson, 2002).

Sådan responderande återkoppling från lyssnaren fungerar minimalt som ett kvitto på att föregående yttrande överhuvudtaget har uppfattats, men i allmänhet ger det även indikationer – i mindre eller större utsträckning – på hur föregående talare har blivit förstådd (Sacks, Schlegloff och Jefferson, 1974, s. 728). I det här perspektivet tänker man sig alltså att det är först genom responsen som lyssnande blir ömsesidigt synligt i dialogen (Adelmann, 2002), både för deltagarna själva och för forskare som studerar social interaktion.

Ovanstående resonemang pekar på något väsentligt i hur lyssnande fungerar i praktiken, som en invävd del av social interaktion där ”lyssnarrollen och talarrollen går ihop i ett ömsesidigt samspel” (Adelmann, 2002, s. 121). Samtidigt finns det ett möjligt problem med att uteslutande tänka på lyssnande i termer av manifest beteende (händelser snarare än icke-händelser), eftersom det kan leda till den något paradoxala slutsatsen att man åtminstone forskningsmetodologiskt bara skulle kunna hantera lyssnande i den mån det manifesterar sig som responser och yttranden. Var det inte lyssnandet vi ville åt snarare än yttrandet?

Som för att bekräfta just den problematiken gör Adelmann (2002, s. 120) den viktiga poängen att det inom språkvetenskaplig forskning har ”funnits en tendens att betrakta lyssnande som antingen en färdighet mer eller mindre avskild från talet eller en samtalsaspekt med fokus på talet”. För att förstå detta kan man vända sig till Lisbeth Lipari (2014), som på filosofiska grunder diskuterar atomistiska och holistiska förhållningssätt till lyssnande.

Monologism, dialogism och lyssnande

Vi nämnde just att Lipari (2014) diskuterar vad hon kallar för atomistiska och holistiska förhållningssätt till lyssnande. Termerna atomism och holism överlappar delvis med vad kommunikationsforskaren Per Linell (2009; 2020) benämner *monologism* (atomism) respektive *dialogism* (holism), med direkt inspiration från litteraturvetaren Mikhail Bakhtin (sv. transkribering Michail Bachtin). Vi vill dock betona *delvis* överlappande, eftersom Linells teori bygger på såväl filosofiska grunder som en omfattande empirisk forskning avseende människans kommunikation, språk och meningsskapande. Dialogism i Linells arbete liknas vid en metateori avseende språk, människan och kommunikation (Linell, 2020, s. 426) och vi ska mer ingående presentera dialogismens grunder nedan, som också omfattar en definition av monologism. Utifrån epistemologiskt perspektiv kan dialogisk och monologisk teori jämföras med skillnaden mellan naturvetenskapliga orsaksförklaringar och humanistiska förståelseformer (Linell, 2020, s. 419). Liparis resonemang om atomism och

holism anknyter till monologism och dialogism men är som sagt mer avgränsat varför vi har valt att använda Linells begreppsapparat för att resonera om lyssnande och teoretiska premisser avseende språk, människan och kommunikation. Liparis resonemang blir dock centralt mellan varven, eftersom hon fokuserar på lyssnandet snarare än på kommunikation, just med hänvisning till att lyssnande ofta blir satt på undantag. Därmed är hennes perspektiv ett viktigt komplement till teorier om kommunikation som tenderar att fokusera på ”talet” och ”rösten”.

Utifrån ett monologiskt (atomistiskt) perspektiv förstås tillvaron som att den består av separata delar, där varje del främst definieras av sina egna inneboende egenskaper. Att förstå helheten blir därmed en fråga om att först förstå dess delar, vilket sedan kan sättas ihop till en förståelse av helheten.⁴ Monologiskt orienterade synsätt på kommunikation utgår ifrån en sändar-mottagar-modell,⁵ som skiljer talare och lyssnare åt och definierar dem som två separata parter, och där kommunikation värderas utifrån hur väl informationen skickas i väg och tas emot av parterna (Linell, 2009, s. 39). Exempelvis präglar detta synsätt tänkandet om säkerhetskritiska samtal mellan olika yrkesgrupper inom tågtrafiken (Andrén, Sanne och Linell, 2010). Det är också en utgångspunkt som genomsyrar vissa typer av forskning och som bidragit till utveckling av hjälpmedel för individer med funktionshinder eller för åldrande individer (Lipari, 2014). Metodologiskt vilar monologiska perspektiv på en positivistisk grund, vilket i forskning om lyssnande ställer krav på reliabla och exakta metoder i syfte att identifiera och fastställa regelbundenheter och principer som styr kommunikation och särskilt lyssnande (Linell, 2009; 2020).

Hur tänker man då på lyssnande utifrån ett monologiskt perspektiv? Från en monologisk (atomistisk) utgångspunkt betraktas följaktligen även lyssnande som en individuell förmåga som i nästa steg förutsätts kunna förbättras i betydelsen att individer kan ”become more effective and better listeners” (Lipari, 2014, s. 98). Men som Lipari hävdar är ett implicit ideal i sändar-mottagar-modellen att en total förståelse mellan de två parterna kan uppnås under förutsättning att parterna hittar ”rätt våglängd”. Missförstånd som uppstår till följd av hinder och svårigheter i kommunikation är med andra ord ett slags ”fel” som kan och bör undanröjas. Detta normativa ideal, menar Lipari, är nyttigt i teknikutveckling men hindrar en fördjupad förståelse av lyssnandets humanistiska filosofi. Därför förespråkar Lipari (2014) istället en holistisk (dialogisk) tanketradition inom språk- och kommunikationsforskning.

Ett dialogiskt perspektiv känns igen på synsättet att saker och ting i hög grad får mening genom sin relation till andra saker, snarare än att primärt definieras av inneboende egenskaper. Detta innebär att saker och ting behöver förstås i relation till varandra samt i relation till den helhet (kontext) vari de ingår. En dialogisk syn på kommunikation betraktar därför samtalet som något samskapat och kontextuellt: den sociala interaktionen i sin specifika kontext. När det gäller den kunskapsteoretiska (epistemologiska) hållningen så är dialogismen i grund och botten socialkonstruktivistisk, med särskild betoning på kontextens betydelse, vilket i praktiken också innebär att kvalitativa metoder används huvudsakligen (Linell, 2009; 2020). På ett ontologiskt plan kan dialogismen tolkas

både som kompatibel med vissa former av kritisk realism (vilket Linell själv förespråkar) och olika former av relativism.

Till skillnad från den monologiska synens ideal om att uppnå en perfekt förståelse, handlar dialogismen snarare om hur man uppnår en *tillräcklig* förståelse för stunden, i det sammanhang där kommunikationen förekommer (Garfinkel, 1967). Snarare än att tänka på missförstånd bara som ett slags ”fel”, så betraktas ur ett dialogiskt (holistiskt) perspektiv missförstånd i kommunikationen som en central drivkraft i dialogen och rent av en väsentlig del av vad kommunikation handlar om (Lipari, 2014, s. 139). Således menar Linell (2009, s. 36) att lyssnare också är ett slags meningsskapare och inte bara passiva ”mottagare” av kommunikation. På liknande sätt lanserar Lipari (2014, s. 157) begreppet *interlyssnande*, där ”inter-” pekar på den relationella och samskapade dimensionen av lyssnande.

Mot den bakgrunden följer att dialogiska och monologiska perspektiv omfattar olika syn på människan och på kommunikation. Ett monologiskt perspektiv vilar på en människosyn som fokuserar individen och hennes uppfattning om och relation till sin omvärld, vilket innebär att lyssnande definieras i relation till ”the individual human being [who] experiences and understands the world – objects as well as other persons” (Linell, 2009, s. 13). I det sammanhanget riktas uppmärksamheten mot individens förmåga (eller oförmåga) att kommunicera, till skillnad från dialogismen vars människosyn baseras på antagandet att ”human nature and human life are constituted in interrelations with ’the other’, that is, in other-orientation” (Linell, 2009, s. 13). I ett dialogiskt perspektiv definieras människan som i grunden relationell, varvid ”den andre” spelar en central roll.

Förståelse av den andre

Hur ska man förstå ”den andre” i kommunikation och vid lyssnande? Vi kan inte göra rättvisa åt allt som skrivits om att lyssna på den andre så vi begränsar oss till några nedslag som vi ser som viktiga i en diskussion om att lyssna på barn.

Linell (2009, s. 80–85) diskuterar begreppen *intersubjektivitet* och *alteritet*. Termen intersubjektivitet används på något olika sätt av olika teoretiker, men många gånger syftar det på samförstånd och ömsesidig förståelse. Termen alteritet (som kommer från Bakhtin, 1986) användas då ofta för motsatsen: det som är främmande, missförstånd, olikheter i perspektiv och åsikter osv. En central tanke i det dialogiska perspektivet är som tidigare påpekat att dialogen drivs framåt, inte bara av samförståndet, utan i mångt och mycket också av alteritet eftersom det skapar dynamik i dialogen. Hantering av alteritet är en grundbult runt vilka dialogpartnerna rör sig.

Ett första exempel på hur olika teoretiska förhållningssätt till ”den andre” ger olika förståelser av vad lyssnande är för något kan hämtas från Lipari (2014). Hon förordar ett lyssnande som så långt möjligt åsidosätter det egna jaget till förmån för att ta in och öppna sig för den andre och dess olikhet; en radikal acceptans. Detta benämner hon ”listening otherwise” (Lipari, 2014, s. 177), och hämtar inspiration från österländska traditioner som buddhism och taoism. Lipari hävdar att genom att låta medkänslan föregå förståelsen så öppnas också för möjligheten att lyssna på det främmande – alteriteten – som ibland kan vara skrämmande, inte minst därför att det kan påverka och förändra oss. Hennes synsätt

liknar det man finner hos exempelvis filosofen och teologen Martin Buber (2013), som också talar mycket i termer av närvaro i stunden, samt om att lyhört och empatiskt öppna sig för den andre. Hos både Lipari och Buber framträder en syn på den andre som bygger på ett slags grundläggande delad mellanmänsklighet, med kraft att överbrygga skillnader och missförstånd, även i det fall då deltagarna i dialogen inte delar erfarenheter, kultur och språk. Tidigare erfarenheter lyfts av Lipari snarare fram som ett hinder för samförstånd, som en typ av förutfattade meningar som likt Babels torn står i vägen för ett verkligt förutsättningslöst mellanmänskligt lyssnande.

Ett annat förhållningssätt till ”den andre”, som ger en annan bild av vad lyssnande kan vara för något, bygger snarare på det omvända synsättet: att just tidigare erfarenheter, vanor och kunskaper möjliggör förståelse av den andre. Detta tenderar då att beskrivas i mer positiva termer som ”delade referensramar” snarare än det negativt färgade ”förutfattade meningar”. Ett exempel på detta kan hämtas från Schutz (1944; 1953) som menar att möjligheten till förståelse av andra personer har sin grund i tidigare etablerade erfarenheter av, och kunskap om, andra människor och olika specifika aktiviteter som de ägnar sig åt. Dessa erfarenheter blir till ett slags ömsesidigt igenkännbara byggstenar som samtalsparterna använder för att pussla ihop en förståelse av både yttranden och handlingar, och som stärks ju mer de lär känna varandra och delar referensramar.

Det faktum att tidigare erfarenheter också kan stödja, snarare än att bara hindra, gemensam förståelse, motsäger dock inte Liparis och Bubers poäng att lyssnande kan sägas kräva en viss förutsättningslöshet och villighet att öppna sig för att möta det som ligger bortom det redan bekanta. Även Schutz (1953, s. 13) argumenterar för att det är just i mötet ansikte mot ansikte med varandra, i den sociala interaktionen, som vi kan möta varandra som mest förutsättningslöst, som unika personer. Vad som dock är värt att notera är att tidigare erfarenheter också kan innefatta yrkeskompetens, och att lyssnande i olika professioner och olika institutionella sammanhang kan kräva specifika erfarenheter, förmågor och avvägningar. Det kan innebära en sak att lyssna på någon som söker jobb vid en jobbintervju, eller när en läkare övar upp en förmåga att ”höra” vissa saker — som ett otränat öra kanske inte hade noterat — när de lyssnar på en patients beskrivning av sina besvär. I det senare fallet är lyssnandet ett viktigt redskap för att ställa diagnos. Om vi återknyter till frågan om barn, så kan lyssnande handla om en professionell förmåga att som exempelvis socionom lyssna på ett barn i en vårdnadstvist eller lärare lyssna på en elev i kris. Lyssnande kan alltså både ses som (a) ett slags förutsättningslös öppenhet och (b) ett slags erfarenhetsmässigt grundad kompetens.

Barnsyn och vad det kan innebära att lyssna specifikt på barn

Innan vi tar oss an frågan om vad det innebär att lyssna specifikt på barn så står vi inför en ontologisk fråga: vad är ett barn? I barnkonventionen används ålder som kriterium (barn definieras som personer under 18 år), vilket är en igenkännbar avgränsning. Men som vi vet är åldersgränser arbiträra och kontextbundna och en 18-årsgräns säger oss inget om vad ett barn är. Vidare närmar vi oss en kategori med stora inomgruppskillnader som blir

högst påtagliga om vi exempelvis jämför lyssnandet på en tonåring respektive ett spädbarn. Om vi ska utforska teorier om att lyssna på barn på ett djupare plan, så måste vi titta närmare på hur dessa teorier svarar på frågan om vad ett barn är.⁶ Vilka antaganden om vad ett barn är underbygger teorin? Vi menar att det finns skäl att tydliggöra hur teorier om att lyssna på barn vilar på olika barnsyn och särskilt viktigt är att klargöra hur relationen barn-vuxna förstås. Eller enklare uttryckt, betraktas barn som lika eller olika vuxna?

Ur ett dialogiskt perspektiv, ses barnet som ”ett främmande andra” för vuxna, präglad av olikhet och alteritet? Och kan dessa skillnader övervinnas i mötet och i den relationella dynamiken? Eller ser den vuxne sig själv i barnet som ”den andra”, en relation byggd på likhet? Och finns det då utrymme för olikhet? Ur ett monologiskt perspektiv, kan överföring och mottagning av budskap mellan barn och vuxna äga rum smärtfritt eller riskerar det att uppstå problem på grund av olikhet mellan barn och vuxna? Krävs särskild kompetens för att lyssna på barn? Vi återkommer till detta i vår diskussion av exempel på litteratur om att lyssna på barn. Innan dess ska vi gå in närmare på några aspekter av hur olika perspektiv och begrepp lyfter fram barn som lika eller olika vuxna i relation till lyssnande.

Generellt berörs barn ytterst lite i den filosofiskt och teoretiskt orienterade litteraturen om lyssnande och om barn trots allt omnämns är det oftast med ett utvecklingsperspektiv på barn. Ett tydligt exempel är Lipari själv, som när hon skriver om barn och lyssnande gör det med hänvisning till spädbarns tidiga sociala utveckling eller barns tidiga språkutveckling (Lipari, 2014, s. 21, 130–131). Utvecklingsperspektivets dominans generellt i forskning om barn, vare sig det gäller språkvetenskap, psykologi eller sociologi, har uppmärksamats och analyserats från olika håll, inte sällan med en kritisk udd mot utvecklingstänkande som ideologiskt styrande i förståelsen av vad ett barn är (Qvortrup, 1985; Walkerdine, 1994; Wong, 2004).

För vår diskussion i detta sammanhang vill vi lyfta fram hur kritiken av utvecklingspsykologiskt tänkande kom att få stor betydelse för framväxten av ett tydligt alternativ i forskning om barns liv och villkor, nämligen ”the new social studies of children and childhood” (Qvortrup, Corsaro och Honig, 2009). Det var en inriktning som tog form under 1970- och 80-talen med tydliga ambitioner att tydliggöra barndomens föränderliga innebörder i tid och rum, detta till skillnad från föreställningen om en universell ’normal’ utveckling. Vidare betonades barns aktörskap och att barns agerande och sociala interaktioner är värda att studeras i egen rätt och inte bara som ett steg i utvecklingen till att uppnå kognitiv och emotionell mognad eller ett led i socialisationen till en kommande vuxenroll. Sociologen Jens Qvortrup konstaterade i en text från 1985 att ”[c]hildren are not human ’beings’ in sociological literature, but only human ’becomings” (Qvortrup, 1985, s. 132). Den alternativa syn på barn som Qvortrup nämner – barn som *beings* – var ett centralt inslag i den nya sociala barn- och barndomsforskningen (se t.ex. Prout och James, 1997; James och James, 2004). Barn borde bemötas och behandlas som individer här-och-nu – varande (*being*) i egen rätt – och inte bara som ännu-icke-vuxna vars liv i första hand definierades i utvecklings- och förändringstermer (*becoming*). I takt med att det nya forskningsfältet etablerades förändrades diskussionen i riktning mot en förståelse av varande och förändring

som två relaterade och oundvikliga inslag i alla mänskliga relationer och processer – barn och vuxna – som viktas olika beroende av situationens krav och omständigheter (Halldén, 2007, s. 31–40; se också Lee, 2001; Prout, 2005; Uprichard, 2008; Tisdall och Punsch, 2012; Davies, 2014). Detta innebär att om vår förståelse av vuxnas lyssnande på barn ska tolkas i termer av likhet och olikhet, kräver det en förståelse av hur *being-becoming* viktas i synen på barnet (t.ex. varandet betonas på bekostnad av utveckling) samt, givetvis, en inblick i det sammanhang där den vuxne förväntas lyssna.

I vår kommande diskussion om fyra konkreta exempel på litteratur som presenterar en teori om att lyssna på barn fokuseras relationen mellan barn och vuxna dels utifrån kommunikationsmodell och antagande om lyssnande (monologisk eller dialogisk), dels utifrån synen på barn som lika eller olika.

Vad kan betraktas som ett gott lyssnande på barn?

Många gånger tas det för givet att det är bra att lyssna på barn, och lyssnande som sådant antas ofta vara positivt per definition. Filosofen Nietzsche (2019) har påpekat att även moralfilosofer inte sällan har gjort sig skyldiga till samma misstag – att ta för givet vad som ska ses som gott – trots att de om några kunde förväntas ha tänkt igenom dessa saker på djupet.⁷ Likväl är det viktigt att fundera igenom vad man egentligen menar.

Vad är då ett gott lyssnande på barn ur ett etiskt perspektiv? Vad säger teorier om det goda lyssnandet på barn? I den kommande diskussionen tar vi hjälp av de begrepp som vi har introducerat, både när det gäller monologiska och dialogiska perspektiv på lyssnande och synsätt på barn. Vi har valt att lyfta fram fyra texter om att lyssna på barn som är grundade i forskning och som riktas till forskare och/eller praktiker. Det är ett strategiskt urval av litteratur som syftar till att konkret exemplifiera hur monologiska och dialogiska perspektiv på lyssnande respektive barnsyn går att urskilja i dessa texter och, särskilt viktigt, hur detta får etiska konsekvenser för vad som framstår som ett gott lyssnande på barn. Gemensamt för dessa fyra texter är att både titel och innehåll anger att det handlar om att lyssna på barn.⁸

Monologiska perspektiv på det goda lyssnandet

Vi inleder med att diskutera två texter som exemplifierar ett monologiskt perspektiv på lyssnande på barn med en sändar-mottagarmodell för kommunikation men som skiljer sig åt avseende barnsyn. Den första utgörs av boken *Listening to children: a practitioners guide* författad av Allison McLeod (2008). McLeod har forskat om brittiska barns upplevelser av mötet med yrkesverksamma inom socialt arbete (se McLeod, 2010, för en översikt). På basis av den forskning hon bedrivit har hon utarbetat en guide för professionella inom socialvård. McLeod betonar från start att hennes definition av det goda lyssnandet är att barnen får bekräftelse på vad de yttrat i form av för barnen påtagliga och konkreta förändringar i praktiken. Lyssnande handlar enligt McLeod idealt sett om att lyssna till barnets åsikt, och att förstå och agera därefter: ”true’ listening implies action” (McLeod, 2008, s. 21).

På vilket sätt är detta ett monologiskt perspektiv på lyssnande? Ett tydligt exempel finns i inledningen till boken där McLeod citerar ett barn som hon intervjuat och som uttrycker sitt missnöje med professionella inom socialvården: "Half the time they are not listening [...] look like she was listening, but she never was. She used to just look and nod and do nothing." (McLeod, 2008, s. 21). När McLeod diskuterar innebörden av det barnet säger framgår att hon tolkar barnets yttringar bokstavligen som "sanna" i betydelsen korrekta återgivning av händelseförlopp och situationer. Frågor om kontexten och särskilt den andre partens, i detta fall professionella, involvering i samtalet uteblir. Särskilt tydligt blir det när McLeod väljer att förstärka barnets påstående om en specifik person, som McLeod också kände till, genom att i sin bok kommentera att personen ifråga påminner om "those nodding dogs people keep on the parcel shelves of their cars!" (McLeod, 2008, s. 21). I vår läsning av McLeods bok pekar detta och andra liknande påståenden på ett monologiskt antagande om kommunikation som en sändar-mottagar-fråga. Professionella inom socialvården, menar McLeod, har ansvaret för att ta till sig och förstå barnets åsikter, det är en kompetens som omfattar en respektfull attityd gentemot barnet men också, vilket McLeod understryker, att i handling visa att barnet blivit lyssnat på (McLeod, 2008, s. 24–28). Det innebär att McLeod vilar på en sändar-mottagar-modell när det gäller kommunikation, som riktar fokus på huruvida samtalsparterna når fram med sina budskap snarare än hur parternas budskap formas i och av den sociala interaktionen och dess relationella kvalitet. När McLeod vidare lyfter fram det goda lyssnandet knyter hon det till den vuxnes handlande sett i relation till barnets budskap.

Vilken syn på barn skapas i McLeods resonemang om lyssnande och det goda lyssnandet? McLeod uttrycker explicit att hon ser barn som rättighetsbärare – individer i egen rätt – vars liv här-och-nu har betydelse (*being*). Denna syn på barn kombineras med ett utvecklingsperspektiv – barn som *becomings* (McLeod, 2008, s. 28). Idealt sett, i McLeods version, utvecklas barn till självständiga individer om vuxna med sitt lyssnande visar att barns budskap leder till handling och förändring. På så vis omfattar McLeods bok om lyssnande en syn på barn som både lik den vuxne i kraft av att vara rättighetsbärare (*being*) och som olik i betydelsen att barnet är på väg att utvecklas till en självständig varelse (*becoming*) och därmed ännu icke vuxen. Vidare knyts det goda lyssnandet till den professionella aktörens ansvar som består i att utöva sin professionalitet på ett sätt som visar barnet att dess yttrande beaktats och realiserats, vilket i sin tur enligt McLeod skapar en känsla av delaktighet hos barnet (empowerment), något som enligt McLeods modell är gynnsamt för barnet både i ett här-och-nu och på sikt. Den etiska implikationen av McLeods modell är att den professionella aktören bedöms utifrån sin förmåga att konkret tillmötesgå barnet önskemål och krav, vilket innebär att det professionella handlingsutrymmet kan bli begränsat. Vidare innebär det att barnet, vars åsikter och önskemål som kommer till uttryck i mötet med den professionella tillskrivs avgörande betydelse, ges en roll som innebär ansvar för resultatet av samtalet.

Vårt andra exempel på lyssnande på barn utifrån ett monologiskt perspektiv utgörs av en modell för att lyssna på barn i familjehem. Syftet med den utarbetade modellen är

att säkerställa barns möjligheter att göra sina röster hörda (Socialstyrelsen, 2021; se också 2015; 2016). Modellen baseras på systematiska forskningsöversikter avseende samtal med barn i utredningssituationer, med särskild betoning på den vuxnes lyssnande. Eftersom modellen bygger på ett tydligt monologiskt perspektiv definieras kommunikation utifrån en rörlednings-metafor (med sändare och mottagare), vilket sett i relation till betoningen av vuxnas lyssnande innebär att intresset riktas mot den vuxnes kapacitet och kompetens som mottagare för de budskap som barnet sänder. Det utesluter dock inte att stort utrymme ägnas åt barnets kommunikativa förmåga som antas inverka på den vuxnes förmåga att lyssna och fånga upp vad barnet uttrycker. När det gäller barns *förmåga* att kommunicera ett budskap blir aspekter som ålder, kognitiv och emotionell mognad och psykosocial hälsa centrala medan, som sagt, den vuxnes *kompetens och förhållningssätt* i intervjun, i rollen som mottagare av barnens budskap, framställs som avgörande. Modellen baseras på resultat från experimentella studier för vad som utmärker det goda lyssnandet på barn, eller uttryckt annorlunda, vetenskapliga evidens för ett gott lyssnande. Ett sådant förhållningssätt utesluter inte en medvetenhet om komplexiteten i lyssnandet på barn. Tvärtom, det monologiska idealet om ”perfekt överföring” motiveras med hänvisning till vikten av att identifiera verktyg för att försöka bemästra denna komplexitet snarare än att förbise den. Lyssnandet på barn i detta sammanhang blir liktydigt med en på förhand given *metod* för att samtala med barn, baserat på barnets ålder och mognad.

Den barnsyn som underbygger modellen är dels en syn på barn som rättighetsbärare med hänvisning till barnkonventionen, och därmed individer i egen rätt (barn som *beings*) dels med ett utpräglat utvecklingsperspektiv på barn (barn som *becomings*) vilket underbygger resonemanget om vikten att definiera barn utifrån ålder liksom emotionell och kognitiv mognad. Därtill betonas barns sårbarhet: ”Barn i allmänhet och familjehemsplacerade barn i synnerhet utgör en särskilt sårbar och värnlös grupp” (Socialstyrelsen, 2015, s. 7). Det innebär att det goda lyssnandet på barn blir en fråga som i allt väsentligt fokuserar på professionalitet och kompetens hos den som lyssnar på barnen.

Våra två exempel är hämtade från socialvård och yrkesgrupper inom socialt arbete och deras arbete med barn. Båda betonar, på delvis olika grunder, att det goda lyssnandet i mötet med barn handlar om metod och kompetens hos den vuxne lyssnande parten. Etiken, ”det goda lyssnandet”, definieras därmed i relation till metoder som utformats på basis av ambitionen att lyssna på rätt sätt. I McLeods fall definieras det goda lyssnandet till att följa upp och i handling tillmötesgå barnets åsikter och önskningsar. Vi menar att det kan bidra till en begränsning för den professionella aktören, eftersom det av olika skäl inte alltid är möjligt att tillmötesgå barnet. I exemplet från svenska Socialstyrelsen knyts det goda lyssnandet till robusta metoder (i betydelsen vetenskapligt utprovade) för att samtala (och lyssna) på barn, vilket skapar en mer flexibel grund för professionella aktörer att lyssna på ”rätt” sätt.

Dialogiska perspektiv på det goda lyssnandet

I föregående stycke resonerade vi kring texter som utgår från monologiska perspektiv på lyssnande på barn som också omfattar anspråk på att formulera det goda lyssnandet

på barn. Vi fortsätter nu genomgången av texter men nu utifrån dialogiska perspektiv. Dialogiska perspektiv innebär ett delvis annat sätt att närma sig etik, vilket Elizabeth Parks sammanfattar väl:

Instead of prescribing a 'right' ethical path for all time in its initial formation, it grounds the creation of normative claims in the description of a particular social context through discursive and narrative analysis, identifying public and private social problems through description of ethical values being co-constructed in the between of interpersonal relationships, and intentional consideration of communicative processes that best promote dialogue.

(Parks, 2019, s. 8).

I detta förhållningssätt betraktar man såväl lyssnandet som vidhängande etiska frågor som *en del av det man har att hantera* i varje situation. Etiken knyts till relationen (Noddings, 2003) och till ett pågående samskapande, eller, med Liparis ord, ”interlyssnande” (Lipari, 2014, s. 157), som innebär ett lyssnande till både det välkända och okända: ”to otherness – to alterity – while maintaining a commitment to proximity” (2014, s. 188). Häri ligger skillnaden till ett monologiskt fokus på att lyssna ”rätt”. De två texter vi vill diskutera anknyter båda till vad som benämns en ”lyssnandets pedagogik” med rötter i *Reggio Emilia*-tänkande (se också Rinaldi, 2006; Åberg och Lenz Taguchi, 2018), men syfte och sammanhang skiljer sig åt.

Den första texten är en bok som heter *Listening to young children* av Allison Clark (2017) och handlar om mosaikmetoden, en forskningsmetod som baseras på en teori om lyssnande på barn i förskola och grundskolans tidiga år. Namnet till trots är inte mosaikmetoden *en* metod utan många (Clark, 2017, s. 17). I boken definieras lyssnande dialogiskt: ”an active process of communication involving hearing, interpreting and constructing meanings” (Clark, 2017, s. 23). Med andra ord beskrivs lyssnande som en oundgänglig del av vardaglig interaktion, delaktighet och lärande, både mellan barn och vuxna och barn och barn (Clark, 2017, s. 22).

Boken omfattar också längre avsnitt som rör barns språkutveckling som betonar att språk och kommunikation är *mer än* ord och språk. Ordet mosaik symboliserar vikten av att ge barnen möjlighet att uttrycka sig på olika sätt: ”in a variety of ways, calling on their hundred languages” (Clark, 2017, s. 34), och syftar på vikten av att lyssna till barnets mångfald av uttryckssätt: språkliga, visuella, motoriska osv.

Clark hänvisar explicit till en syn på barn som i) experter på sina egna liv, ii) skickliga avseende kommunikativ förmåga, iii) rättighetsbärare och iv) ”meaning-makers” (Clark, 2017, s. 20–23). Den barnsyn som skisseras betonar på så vis barnen som rättighetsbärare och experter på sina egna liv, vilket underbygger en syn på barn som lika vuxna – barn och vuxna är (*human*) *beings*. Parallellt fast mer implicit presenteras en syn på barn som speciella i betydelsen ”barn har 100 språk” och därmed olika vuxna. Barnets många språk motiverar en särskild kompetens och utbildning hos den vuxne. Och mosaikmetoden

beskrivs just som det, en metod för vuxna att använda i mötet med barn.⁹ Detta senare, betoningen på barns särdrag i fråga om språk och kommunikation, ställer krav på den vuxna parten att lyssna på ”rätt sätt”, i detta fall genom att använda mosaikmetoden. Den dialogiska utgångspunkten i synen på kommunikation och lyssnande omfattar en betoning av att den vuxna lyssnaren möter den andre – en alteritet som inom ramen för mosaikmetoden kräver en särskild kompetens – en annan form av lyssnande.

Vårt andra exempel omfattar ytterligare ett exempel på dialogiskt perspektiv på lyssnande. Bronwyn Davies bok *Listening to children. Being and becoming* (2014) tar avstamp i författarens observationer från en förskola med en Reggio Emilia-profil. Boken riktar till forskare och Davies betonar att lyssnande ”is about being open to being affected” (Davies, 2014, s. 1). Davies förankrar sitt resonemang i posthumanistisk teoribildning som också bygger på en syn på barn som presenteras ingående (Davies, 2014, s. 15). Istället för att fokusera ”barn” som särskild kategori riktar Davies uppmärksamheten mot ett gemensamt socialt rum som består av både barn och vuxna som alla – barn och vuxna – definieras som varelser i ett här-och-nu – *beings* – som är involverade i ett komplext nätverk av relationer som kontinuerligt förändrar och omvandlar de involverade aktörerna till utveckling – *becomings*. Begreppsparet *being-becoming* används av Davies på ett komplementärt sätt och hon applicerar begreppen på både barn och vuxna, vilket bidrar till en syn på barn och vuxna som lika i den meningen att barn som vuxna både *är* och *blir till* i relationella möten och spel (Davies, 2014, s. 9–10). Mot den bakgrunden väljer också Davies att utveckla innebörden i lyssnande genom att särskilja ”emergent listening” från ”listening-as-usual” där det senare avser ett lyssnande på det förutsägbara och vanliga och den förstnämnda möjligheten att öppna sig för vad som i den sociala processen omfattar det som *kan bli* (Davies, 2014, s. 21–25).

Davies bidrag är till skillnad från mosaikmetoden (Clark, 2017) mindre inriktat på barn som särskilda och olika vuxna. Davies dialogiska alternativ är däremot mindre konkret, det framträder snarare som en utgångspunkt för professionell reflektion och förhållningssätt av mer generell karaktär. Les Back (2007) hävdar att ett dialogiskt lyssnande är per definition öppet vilket samtidigt medför en ovisshet när det gäller resultat och utfall: ”Taking dialogic methods seriously can sometimes lead to uncertain outcomes” (2007, s. 18).

Avslutande diskussion

Vi har lyft fram att teoretiserande av lyssnande ofta har hamnat i skuggan av det talade språket, rösten och yttranden. Tittar man närmare på lyssnande så finner man dock att det inte bara är ”en sak”, utan mångfacetterat och kontextuellt. Därmed inte heller sagt att lyssnande är ”vad som helst”. Det finns vissa tydliga traditioner inom litteraturen om kommunikation genom århundradena som är av relevans för att förstå lyssnande, och vi har lyft fram dem på ett allmänt sätt inom ramen för de övergripande perspektiven dialogism respektive monologism, samt i relation till synsätt på barn som lika eller olika vuxna.

En viktig slutsats i vår diskussion är att ”det goda lyssnandet” kan vara både monologiskt och dialogiskt. I en monologisk teori om lyssnande knyts bedömningen av vad som är ett etiskt gott lyssnande till parternas sätt att kommunicera och ta emot budskap. I våra två exempel, McLeods (2008) guide för professionella inom brittisk socialvård och den modell för lyssnande på barn som placerats i familjehem, utvecklat på initiativ av svenska Socialstyrelsen (2021; se också 2015; 2016), framkom två olika sätt att framhäva det goda lyssnandet. Den förstnämnda förespråkade att den vuxna lyssnaren i sin handling ska visa barnet att hen lyssnat. Detta förhållningssätt förutsätter att den professionella har de verktyg som krävs för att agera enligt barnets åsikter, vidare ställs höga krav på barn att uttrycka och ta ansvar för sina åsikter. Intrikata aspekter kopplade till samtalets kontext och de båda parternas relation beaktas i mindre omfattning, istället antas samtalet – sett utifrån en monologisk syn på språket – representera en faktisk social verklighet. Socialstyrelsens modell fokuserar snarare de båda parternas samtalskompetens och -förmåga att sända och motta budskap; den professionella förväntades med sitt lyssnande ha kunskap om och ta hänsyn till barnets mognad och emotionella status.

Synen på barn i båda exemplen utgjordes av en kombination av barnet som *being* i betydelsen varande subjekt i egen rätt och i bemärkelsen rättighetsbärare – med rätt att bli hört – och barnet som *becoming* – befinner sig i utveckling och åldersmässigt omoget. I analysen anar vi en skillnad i sättet att definiera utveckling. I Socialstyrelsens modell betonades barnets kognitiva och emotionella mognad eller rättare sagt brist på mognad, som var förknippat med barnets sociala utsatthet och sårbarhet och därmed avgörande för den vuxnes möjlighet att utöva ett gott lyssnande. Socialstyrelsens modell krävde professionella metodkunskaper för att uppnå det goda lyssnandet. Detta till skillnad från McLeod som förespråkade en syn på barns utveckling som kopplad till att få uppleva resultatet av uttryckta åsikter. Ett barn som får uppleva att de egna åsikterna tas på allvar och ger upphov till konkret förändring, vilket enligt McLeod är liktydigt med delaktighet (empowerment), tar också viktiga steg mot ökad mognad. Det etiskt goda lyssnandet i teorier som underbyggs av monologiska perspektiv på kommunikation är med andra ord nära relaterat till de individuella parterna i samtalet och deras sätt att kommunicera och lyssna. Lyssnandets etik i dessa båda exempel knyts till normativa antaganden om de professionellas metoder och kompetens.

Detta till skillnad från dialogisk teori där etiken lokaliseras till själva samspelet snarare än parterna som individer och, som Lipari (2014) hävdar, där lyssnandet utgör själva fundamentet i den etiska relationen. En dialogisk etik ställer krav på lyssnande, både inför det vi förstår och inte förstår, liksom utrymme för reflexivitet i dialogen och en öppenhet för det oväntade. Det finns inget på förhand fastställt rätt eller fel i dialogen, utan etiken knyts till processen i den framväxande dialogen liksom de krav och begränsningar som bestäms av kontexten. Vilka parter samspekar och i vilket syfte? Vad är tidsramarna? Var äger interaktionen rum? För den vuxne i dialog med ett barn handlar det om att hitta ett förhållningssätt som medger ett lyssnande både till vad barnet uttrycker i talet och vad som ”sägs” bortom orden och som visar sig i interaktionens känslomässiga och kroppsliga

uttryck. Vi har diskuterat två exempel på dialogiska modeller för lyssnande, dels Clark (2017) som har utvecklat mosaikmetoden, dels Davies (2014) som skriver om sin forskning vid en svensk förskola med Reggio Emilia-profil. Davies tar avstamp i posthumanistisk teori som omfattar en definition av lyssnande som innebär att vuxna och barn inte särskiljs utan betraktas som i grunden lika; både *beings* och *becomings*. Davies utgår ifrån att både barn och vuxna kontinuerligt befinner sig i potentiell förändring parallellt med en stabilitet och förutsägbarhet i vardagliga sociala praktiker. Davies efterlyser ett lyssnande som förmår ”höra” både den förändring som potentiellt finns i sociala relationer och det förutsägbara och vanliga. Det etiska lyssnandet definieras därmed i linje med en ambition att som lyssnande förbli öppen och reflekterande och att inte rygga för det okända och oväntade. I mosaikmetoden som utvecklats av Clark (2017) betonas också dialogen och barnet definieras som en med den vuxna likvärdigt meningsskapande varelse. Men Clark väljer också att lyfta fram barns specifika egenskaper, som ställer särskilda krav på den vuxne att lära sig och förmå lyssna till barnets olikhet. Det goda etiska lyssnandet förknippas i den versionen både till den pågående dialogen och den vuxnes kompetens att lyssna till och förstå barnets specificitet och språkliga uttryck.

Om vi till detta anknyter frågan om barnet som ska lyssnas på är likt eller olik den vuxne lyssnaren? Vi har försökt visa hur synen på barn som *beings* och/eller *becomings* är användbara termer för att resonera kring hur olika modeller kombinerar och viktas dem i relation till varandra på ett sätt som möjliggör att tänka kring barn som lika och/eller olika vuxna. Därtill finns alltid ett inslag av alteritet – inte bara i avseendet att det är just ett ”barn” man lyssnar på, utan en annan person. I likhet med vad vi skrev ovan om att det goda lyssnandet kan vara både dialogiskt och monologiskt, så menar vi att det goda lyssnandet kan utgå från både en syn på barn som lika vuxna och som olika dem. I det första fallet kan det handla om att erkänna barns kompetens och autonomi (*beings*), med därpå följande rättigheter och skyldigheter, och i det andra fallet kan det handla om att t.ex. som vuxen ta ansvar för barn som ännu inte vuxna (*becomings*) och därmed olika och ibland också definierade som mer sårbara och utsatta. Både när det gäller monologism/dialogism, och när det gäller synsätt på barn som lika eller olika vuxna, så menar vi att det ena inte utesluter det andra. Lyssnande på barn kan därmed innefatta *både* ett slags förutsättningslöst öppnande för den andre – barnet som individ – och krav på erfarenhet och kompetens av olika slag. Det reser nya frågor om vad professionalitet kan vara i relation till lyssnande: Är det på förhand specificerade metoder för att reducera och bemästra komplexitet, eller är det snarare (eller också) att möta och omfamna komplexiteten?

I varje situation ställs man alltså inför att fråga sig själv: Vad innebär det att lyssna i den här situationen? Vad är ett *gott* lyssnande i den här situationen? Förhoppningsvis kan man då ha användning för en del av de teorier, begrepp och distinktioner som vi har presenterat. I många fall har man något att vinna på att betrakta situationen ur flera olika perspektiv samtidigt. De perspektiv vi har presenterat har alla olika fördelar och nackdelar, och de lyfter fram olika aspekter av lyssnande, lyssnande på barn och vad som kan vara ett gott lyssnande på barn.

Referenslista

- Adelmann, K. (2002) *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnarbegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Diss.). Malmö: Malmö högskola, Området för lärarutbildning.
- Alderson, P. (2005) Designing ethical research with children, i Farrell, A. (red.), *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press.
- Andrén, M., Sanne, J. och Linell, P. (2010) Striking the balance between formality and informality in safety-critical communication: Train traffic control calls, *Journal of pragmatics*, 42(1), s. 220–241.
- Back, L. (2007) *The art of listening*. London: Bloomsbury.
- Bakhtin, M. M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bavelas, J., Coates, L. och Johnson, T. (2002) Listener responses as a collaborative process: The role of gaze, *Journal of communication*, 3, s. 566–580.
- Buber, M. (2013) *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Clark, A. (2017) *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach* (3. utg.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Corrada Fiumara, G. (1995) *The other Side of language. A philosophy of listening*. London: Routledge.
- Davies, B. (2014) *Listening to children: Being and becoming*. London: Routledge.
- Dobson, A. (2012) Listening: The new democratic deficit, *Political studies*, 60(4), s. 843–859.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Halldén, G. (2007) Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv, i Halldén, G. (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons, s. 25–40.
- Halldén, G. (2009) Barnperspektiv: Ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg, *Locus*, 3–4, s. 4–20.
- James, A. och James, A. (2004) *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A. och Prout, A. (1997) (red.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Lancaster, P. och Broadbent, V. (2003) *Listening to young children*. Maidenhead: Open University Press.
- Lee, N. (2001) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Linell, P. (2009) *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Linell, P. (2020) *Med språket genom tillvaron. En introduktion till dialogiska perspektiv på språkande, tänkande och kommunikation*. Linköping: LiU E-Press.
- Lipari, L. (2012) Rhetoric's other: Levinas, listening, and the ethical response, *Philosophy and rhetoric*, 45(3), s. 227–245.
- Lipari, L. (2014) *Listening, thinking, being: Towards an ethics of attunement*, University Park, PA.: Pennsylvania State University Press.
- Markström, A-M. och Münger, A-C. (2020) *Lyssna, reagera och agera. Förskolans, skolans och fritidshemmets möte med barn och elever som upplever våld i nära relationer*. Lund: Studentlitteratur.
- McLeod, A. (2008) *Listening to children: A practitioner's guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McLeod, A. (2010) Thirty years of listening to children, *Adoption and fostering*, 34(3), s. 67–73.
- Nietzsche, F. (2019) *Bortom gott och ont. Till moralens genealogi*. Stockholm: Symposion.
- Noddings, N. (2003) *Caring: A feminist approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Parks, E. (2019) *The ethics of listening*. London: Rowman & Littlefield.
- Prout, A. (2005) *Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of children*. London: Routledge.

- Purdy, M. (2010) Qualitative research: Critical for understanding listening, i Wolvin, A.D. (red.), *Listening and human communication in the 21st century*. Malden, MA.: Wiley & Blackwell, s. 33–45.
- Qvortrup, J. (1985) Placing children in the division of labour, i Close, P. och Collins, E. (red.), *Family and Economy in Modern Society*. Houndmills, Basingstoke: The Macmillan Press Ltd, s. 129–145.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. och Honig, M.-H. (2009) Why Social Studies of Childhood? An introduction to the Handbook, i Qvortrup, J., Corsaro, W.A. och Honig, M.-S. (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 1–18.
- Reddy, M. (1979) The conduit metaphor, i Ortony, A. (red.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 164–201.
- Redsell, S. och Hastings, A. (2010) *Listening to children and young people in healthcare consultations*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rix, P. och Malibha-Pinchbeck, M. (2020) ”Building a better picture”: Practitioners’ views of using a listening approach with young disabled children, *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), s. 3–17.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. och Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation, *Language*, 50(4), s. 696–735.
- Schutz, A. (1944) The stranger: An essay in social psychology, *American journal of sociology*, 49(6), s. 499–507.
- Schutz, A. (1953) Common-sense and scientific interpretation of human action, *Philosophy and phenomenological research*, 14(1), s. 1–38.
- Socialstyrelsen (2015) *Etiska aspekter på att lyssna på barn. Mål, komplikationer och konflikter*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2016) *Att lyssna på barn i familjehem. En modell för nationell uppföljning av barn i familjehem*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2021) *Att lyssna på barn i familjehem. En nationell brukarundersökning om familjehemsplacerade barns upplevelser av vården*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Tisdall, K. och Punch, S. (2012) Not so ‘New’? Looking critically at childhood studies, *Children’s geographies*, 10(3), s. 249–264.
- Uprichard, E. (2008) Children as ”Being and becomings”. Children, childhood and temporality, *Children and society*, 22(4), s. 3–313.
- Walkerdine, V. (1995) Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: Införandet av Piaget i tidig undervisning, i Hultqvist, K. och Petterson, K. (red.), *Foucault. Namnet på en vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik*. Stockholm: HLS Förlag, s. 124–172.
- Wong, J. (2004) Sapere Aude. Critical ontology and the case of child development, *Canadian Journal of Political Science*, 37(4), s. 863–882.
- Yngve, V. (1970) On getting a word in edgewise, *Papers from the sixth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, s. 567–578.
- Åberg, H. och Lenz Taguchi, H. (2018) *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Noter

1. Ordet ”barn” syftar här på personer under 18 år, dvs. de som ibland benämns ”barn och unga”.
2. Vi har valt att inte närmare diskutera ”barnperspektiv” och ”barns perspektiv” (Halldén, 2009) i denna artikel. Begreppen är högst relevanta i relation till lyssnande på barn men skulle göra artikeln alltför omfattande och hade krävt en artikel i sig.

3. I Sverige blev det särskilt aktuellt efter det att barnkonventionen blev lag 1 januari 2020.
4. När man frågar sig vad ett yttrande betyder inom ett monologiskt perspektiv så finns det två huvudsakliga auktoriteter att vända sig till, antingen individuella talares intentioner eller språkssystemet som sådant (Linell, 2009, s. 35).
5. Detta är synonymt med vad som har kallats rörledningsmetaforen ("the conduit metaphor") för kommunikation (Reddy, 1979).
6. En parallell diskussion om vikten av att tydliggöra synen på barn och barndom har framförts i litteratur om forskningsdesign och metodologi i barnforskning. Alderson (2005, s. 29–30) skriver att forskarens egen föreställning om barndom inverkar på hur den relationella dynamiken mellan forskare och barn tar form i forskningsprocessen och bör därför bli föremål för etisk reflektion och kritisk granskning.
7. Nietzsche (2019) menade att moralfilosofer före honom ofta hade utgått från de värden och värderingar som de intuitivt ansåg vara rätt och sedan utformade en filosofi som skulle legitimera detta, men att de i praktiken ofta missade att ställa frågan om varför just dessa värden anammades från första början.
8. Vår avsikt är alltså inte bidra till en systematisk översikt över all litteratur om att lyssna på barn utan vi vill med detta urval konkretisera vår diskussion om olika modeller för lyssnande respektive olika barnsyn med stöd av dessa fyra exempel.
9. Betoning på det unika barnet och som olikt vuxna blir ännu tydligare när mosaikmodellen för barn med funktionsvariationer diskuteras (Rix och Malibha-Pinchbeck, 2020).

Författarpresentationer

Mats Andrén är lektor vid Tema Barn, Linköpings universitet. Andrén's forskningsintressen rör språk och kommunikation, särskilt barns multimodala samspel och sätt att använda gester i mötet med andra barn och vuxna. Han är också avdelningschef på Tema Barn.

Karin Zetterqvist Nelson är professor vid Tema Barn, Linköpings universitet, med forskningsintresse för barns psykiska hälsa och välbefinnande, sett ur ett tvärvetenskapligt perspektiv. Hennes intresse omfattar också historiska undersökningar av hur definitioner av barns psykiska hälsa och ohälsa har utvecklats och förändrats under 1900-talet.