

Det selv-i-agt-tagelige barn

Kampmann, Jan

Published in:
Psyke & Logos

Publication date:
2004

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25(2), 516-536.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

DET SELV-I-AGT-TAGELIGE BARN

Jan Kampmann

I såvel faglig sammenhæng som i den bredere offentlighed er der enighed om, at synet på børn har ændret sig radikalt siden slutningen af firserne. Uanset om skiftet opfattes som udtryk for, at børn faktisk har ændret sig, eller som udtryk for barndomsforskernes og fagfolkenes blik på børn har ændret sig, så er der enighed om i højere grad end tidligere at begribe børn som aktører og som kompetente individer. Denne artikel går ikke ind i en vurdering af, om børn faktisk er mere eller mindre kompetente end tidligere, men bidrager med et perspektiv, hvor forståelsen af det kompetente barn relateres til ændringer i de krav og fordringer, der stilles til børn i deres institutionaliserede hverdagsliv. Som led i forandrede betingelser for børns individuierungsproces FORVENTES de at være kompetente; til gennem pålagt selvforvaltning at tage vare på sig selv og til aktivt at bidrage til at fremstille sig selv.

Det er denne artikels intention at tolke de senere års større fokus på at se børn som kompetente aktører som et udtryk for ikke alene en ændring i voksenverdenens tilgang til børn med henblik på at styrke deres demokratiske rettigheder, deres frihed og autonomi, men nok så meget som et udtryk for bidrag til nye former for kontrol og disciplinering. Det er dermed tillige denne artikels påstand, at den oftere og oftere i offentligheden formulerede opfattelse, at intentioner om børns selvforvaltning er udtryk for forældres abdicering fra opdragelsesansvar eller institutionernes tilbagevenden til tidligere tiders (forestillede?) laissez faire-pædagogik, førende til kaos, anarki og mangel på socialisering og opdragelse af den kommende generation, rammer ganske meget ved siden af. Frem for at se det som udtryk for slapshed og slækkelse af krav og forventninger vil argumentationen være, at der snarere er tale om et skift i pædagogisk regime og socialisationspraksis, som tværtimod på samme tid kan ses som en voldsom eskalering i omfanget af krav og forventninger til børnene, og som en kvalitativ ændring i de former for krav, der stilles.

Der synes at være en udbredt enighed om, at vores syn på børn har ændret sig ganske radikalt de senere år. Hvad enten det drejer sig om pædagogs,

forældres, de politiske og forvaltningsmæssige repræsentanters eller barn-domseksperternes tilgang, kan der spores en fælles tendens, som under et kunne samles i termen »Det kompetente barn«. Der er selvfølgelig varianter i de forskellige gruppers måde at forstå og italesætte børn på, og selve kompetencebegrebet er bestemt heller ikke en entydig faglig term¹. Der synes dog at være tale om en form for fælles grundlæggende retning i bruddet og opgøret med tidligere tilgange, hvor børn firkantet formuleret snarere blev betragtet ud fra et deficit-perspektiv med fokus på alt det, de endnu ikke kunne, frem for det, de magtede. Denne forståelse bidrog fx tilbage i 70'erne uden tvivl til at fastholde den voksne (hvad enten det var som forælder eller pædagog) i den centrale position som den, der så skulle sørge for, at børn i de rette doser og på de rigtige måder blev bibragt de evner og færdigheder, de ikke selv var i stand til at udvikle.

Bruddet med »deficit-blikket« har, i forhold til det pædagogiske arbejde i institutionerne og pædagogernes faglige forståelse af barnet, inden for de senere år ofte været forbundet med begrebet om det »autonome« og »selv-forvaltende barn«, med en høj grad af evne og kompetence til at forvalte sig selv og sine sociale relationer – til de voksne såvel som de andre børn. Blandt forældre har det nok oftest været sat på begreb i form af at lægge vægt på selv det ganske lille barns evne til aktivt og kompetent at indgå i daglige forhandlinger i familien – om kost, sengetider, indkøb, ja på det nærmeste hvad som helst.

I medieverdens forståelse af barnet er det den kompetente bruger og forbruger der fremskrives. Fra forskellig side påpeges det således, at selv ganske små eller unge børn ofte har en mere adækvat og ligefrem tilgang til de elektroniske medier end de fleste voksne, samt at de er i stand til at gennemskue, at de mediebårne billeder og repræsentationer af virkeligheden ikke skal forveksles med selve virkeligheden.

I store dele af børne- og barndomsforskningen har det især været barnet som aktør, som meningsproducerende og aktivt virkelighedsfortolkende, der er blevet fremhævet som led i forsøget på at etablere et såkaldt »paradigmeskift« (Prout & James, 1990), hvor det er barnets kompetencer snarere end dets udviklingspsykologisk definerede mangler der forsøges fremhævet. Endelig kan det i forhold til den forvaltningsmæssige og politiske retorik siges, at det kompetente barn ikke mindst kommer til udtryk gennem FN's Børnekonvention (1989), hvor det påfaldende nye og ikke tidligere formulerede rettighedsprincip er barnets ret til at blive hørt og (som kompetent samfundsindivid) have passende indflydelse på beslutninger, der vedrører dets eget hverdagsliv.

I den brede offentlighed – men for så vidt også i dele af en mere snæver faglig offentlighed – er reaktionerne ofte fremstillet som værende af en me-

1 Som eksempler på beslægtede, men ikke desto mindre ganske forskellige tilgange, se Juul, 1995 og Jensen, 2002.

get polariseret art. På den ene side i form af fremstillingen af en optimistisk og hovedsageligt positiv akklamation af, at børn i dag er kompetente, hvad enten dette tilskrives en reel historisk forandring, der skaber betingelser for børns kompetenceudvikling, eller det tilskrives de voksnes ændrede intentioner, i form af i højere grad at få øje på og værdsætte børns kompetencer. På den anden side fremstillet som en position, der udtrykker voldsom skepsis og bekymring, fordi man mener, at autonomien og det selvforvaltende er gået for vidt. I denne mere bekymrede position er der en tendens til, at snarere end at få øje på det kompetente barn ser man børn, der ikke er opdragede, som er egoistiske og har problemer med at indgå i forpligtende sociale fællesskaber – såsom skolens undervisende sammenhænge. Det interessante i begge disse positioner er enigheden om, at det nye og anderledes barn er en realitet, en i virkeligheden eksisterende størrelse. Det ses så af nogle som en positiv udvikling, mens det begrædes af andre.

Frem for en blot og bart konstatering af, at børn i dag ses som værende »helt anderledes« end tidligere – hvad enten man så ser det som godt eller skidt – vil jeg i denne artikel forsøge at formidle en forståelse af, at det ændrede syn på børn snarere er et udtryk for nogle samfundsmæssigt funderede forestillinger om og fordringer til børn, end at det nødvendigvis udtrykker, hvordan børn faktisk er. Ud over at et sådant perspektiv undgår at havne i en temmelig umulig diskussion om, hvordan det moderne barn i virkeligheden er – hvilket i bedste fald ville udtrykke normative holdninger, snarere end det ville basere sig på synderligt velfunderet viden om børn – prioriterer dette perspektiv en mere præcis forståelse af, hvilke nye typer af forventninger og krav, muligheder og begrænsninger der aktuelt rettes mod børn. Ærindet med artiklen er derfor ikke så meget at postulere en viden om, hvordan børn i dag er anderledes end tidligere, men snarere at formulere bud på, hvordan nogle væsentlige betingelser for at være barn og børns hverdagsliv har forandret sig på nogle ganske væsentlige punkter inden for de senere år.

Jeg vil derfor i det følgende først kigge nærmere på, hvordan der inden for de seneste par årtier er sket en voldsom udvikling og intensivering af institutionaliseringen af børns hverdagsliv i Danmark. I forlængelse af dette vil det særligt være artiklens intention at vise, hvordan denne institutionalisering som noget nyt og ganske væsentligt kan kobles med forandrede betingelser for og krav til individualisering og individueringsprocesser. Det er en af artiklens centrale påstande, at børns individueringsprocesser fra politisk, forvaltningsmæssig og pædagogisk hold ses som mere og mere uløseligt forbundet med børns daginstitutionsdeltagelse. Det betyder endvidere, at det er vigtigt at se nærmere på, hvordan denne ændring i betingelserne for børns individueringsprocesser skaber grobund for en ændring i det pædagogiske arbejde, hvilket vil blive gjort i artiklens efterfølgende del. Endelig vil den sidste del af artiklen diskutere, på hvilke måder disse forandringer kan siges at skabe særlige krav og forventninger til børn, hvorved der også

udvikles nye former for socialisering, normalisering, in- og eksklusioner af børn.

Institutionalisering

Inspireret af Ulrich Beck's overvejelser omkring »Det andet moderne« (Beck, 1992) forsøger den tyske barndomssociolog Heinz Sünker at undersøge, hvilke konsekvenser de samfundsmæssigt og kulturelt betingede tendenser til øget individualisering og institutionalisering af børn har for deres hverdagsliv og den moderne barndom (Sünker, 1995). Der er al mulig grund til at mene, at en sådan udviklingstendens i retning af individualisering og institutionalisering af børn, som i en vis udstrækning tilsyneladende gør sig gældende i Tyskland, allerede på gennemgribende vis har sat sig igennem i Danmark i forhold til børns hverdagsliv og livsbetingelser (Kampmann, 2003). Institutionaliseringsen er mere gennemgribende i Danmark end i andre lande i og uden for Europa, og Danmark matches kun, hvad institutionsdækning angår, nogenlunde af de øvrige nordiske lande. Således er omkring 70% af alle danske børn i 0-3-års-alderen tilknyttet en offentlig dagpasningsforanstaltning, og over 90% af samtlige børn i 3-6-års-alderen går i en eller anden form for daginstitution eller offentlig dagpasning (Kampmann & Nielsen, 2004)².

Udviklingen af institutionsområdet og den følgende stigende institutionalisering af børns liv fra slutningen af 60'erne og formentlig helt frem til omkring starten af 90'erne kan siges at være af mere *kvantitativ* karakter, forstået på den måde, at det er en periode, hvor interessen og bestræbelsen fra det offentlige tilsyneladende primært går på at etablere det nødvendige antal institutionspladser. I det politiske vokabular kan det forbindes med intentionen om pladsgaranti, som i en årrække var nok så meget retorik som praksis, men som inden for de senere år stort set har været en realitet. I denne periode betød institutionaliseringen primært, at et stadig større antal børn indlemmedes i og under en offentlig varetagelse og strukturering af deres hverdagshandlinger i et stadig større antal timer om dagen, uden at der i øvrigt var nævneværdige offentlige initiativer om, hvilket indhold, mål og eventuelt metoder disse institutioner skulle orientere deres arbejde efter. I det omfang, der var mere formaliserede planer for det pædagogiske arbejde, var det typisk personalet i den enkelte institution, der af den ene eller anden grund selv valgte at etablere et sådant mere systematisk program.

Det er netop først op igennem 90'erne, at institutionaliseringen antager mere *kvalitativt* intervenierende former. Startende med krav om virksom-

2 For et overblik over en række andre europæiske landes situation kan henvises til Jensen, m.fl., 2004, vol.I og II.

hedsplaner, der skal forhandles på plads og sanktioneres af de nye forældrebestyrelser, som betyder, at hele den pædagogiske indholdsside bliver en langt mere politiseret og diskuteret del af institutionaliseringen. I anden halvdel af 90'erne kan man se et øget fokus på det pædagogiske indhold og en ændret opfattelse af arbejdet med børnene som værende mere end »pasning« af børnene, mens forældrene er på arbejde, og indtil børnene skal starte i skolen. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at pladsgaranti-retorikken udskiftes til fordel for en retorik med omdrejningspunkt i intentionen om at etablere en »udviklingsgaranti«, forstået som en sikring af, at børn udvikler sig optimalt, mens de er i daginstitutionen. Den såkaldte udviklingsgaranti bliver ganske hurtigt omformuleret til krav om »kvalitetssikring«, og omkring årtusindskiftet begynder de første ansatser til en udformning af læreplaner at komme frem, blandt andet med en henvisning til, at de kan ses som et planlægningsmæssigt og pædagogisk redskab, der kan bidrage til en sikring af kvaliteten i det pædagogiske arbejde. Inden for de senere år er dette arbejde blevet videreført og har udmøntet sig i centralt initierede politiske tiltag, som er mundet ud i regeringsfastsatte retningslinjer vedrørende indførelse af nationale læreplaner i alle daginstitutioner i landet, fra vuggestuer og dagplejeforanstaltninger for de mindste børn til børnehaver eller lignende pasningsforanstaltninger, som de lidt større børn typisk vil være tilmeldt³.

Der er ingen tvivl om, at der er mange forskellige interesser på spil i forbindelse med indføringen af nationale læreplaner.

På et kommunalt og nationalt politisk niveau kan der siges at være en interesse i at få større kontrol med og indflydelse på indholdet i daginstitutionerne, som efterhånden er en ganske voldsom økonomisk byrde i de samlede offentlige udgifter. Økonomisk er der således et ganske omfattende input i den ene ende, mens man i den anden ende hidtil ikke har haft en klar og synlig beskrivelse af, hvad der forventes af det »output«, der kommer i den anden ende. Med læreplaner ser man nye muligheder for synliggørelse af, hvad der foregår i processen – i den sorte boks, hverdagslivet i daginstitutionen på mange måder har udgjort – og af hvad man kan forvente, børnene kan, og hvilke kompetencer de har udviklet, når de er færdige med deres daginstitutionstilværelse. Derudover er børn blevet så synlig en del af den politiske og offentlige sfære, at det i dag kan ses som led i en politisk strategi, fx for den enkelte kommune, at have en børnepolitik. En af de mere håndterlige måder at formulere et børnepolitisk perspektiv på er at indføre nationale/kommunale læreplaner. Endelig er det ikke uvæsentlig at se indføringen af nationale og kommunale læreplaner som en kamp om »definitions magten«. Danske pædagoger har haft en ganske exceptionel po-

3 For en uddybning og kritisk diskussion af indføringen af nationale læreplaner, se bidragene i Ellegaard & Stanek, 2004.

sition, både i sammenligning med andre lønarbejdergrupper i Danmark og i sammenligning med pædagoggrupper i andre lande, i og med at de hidtil reelt har haft retten til at definere deres eget arbejde. De ganske få formelt formulerede retningslinjer for arbejdet, som hidtil har eksisteret, først i Bistandsloven og dernæst i Serviceloven, har ikke reelt anfægtet pædagogerne ret og mulighed for at definere deres eget arbejde. Over de sidste små ti år er dette princip imidlertid blevet anfægtet, først ved at der blev stillet krav om, at de enkelte institutioner skulle formulere virksomhedsplaner og årsplaner, som de nyetablerede forældrebestyrelser skulle godkende, og siden ved at der er etableret egentlige centralt fastsatte retningslinjer for, hvad de nærmere indholdsbestemmelser skal orientere sig efter.

Med områdets ganske voldsomme ekspansion er det ikke blot det politiske og forvaltningsmæssige system, der kan se interesser i en øget involvering i og styring af daginstitutionsområdet, og dermed væsentlige dele af de fleste børns hverdagsliv. Det er påfaldende, at det, man med et Giddens-inspireret begreb kunne kalde »ekspertsystemet«, inden for de seneste år er blevet væsentligt mere synligt i den offentlige forvaltning af børn og barndom. Og ikke mindst er det påfaldende så markant et skift, der er foregået med hensyn til at inddrage ekspertsystemets repræsentanter og vidensprodukter i argumentationen for og legitimeringen af de hastigt stigende politiske og forvaltningsmæssige interventioner i barndomssområdet. Mens der for blot få årtier siden kun fandtes ganske få »børneeksperter«, som bortset fra udvalgte børne- og udviklingspsykologer ikke havde den politiske og forvaltningsmæssige offentligheds eller mediernes interesse, så er der nu en bemærkelsesværdig interesse for at formidle og anvende forskningsresultater vedrørende »barndommens tilstand«. Det gælder ikke mindst forskningsresultater, der har påvist forskellige former for truende tendenser (nævnt i flæng: øget udbredelse af fedme, manglende koncentrationsevne, ringe motorik, alarmerende spisevaner, manglende færdigheder i skrivning, læsning og regning blandt de mindre skolebørn, osv.), som menes at kunne få fatale følger, medmindre der gribes ind med ikke mindst forskellige former for pædagogisk intervention. Dele af børneforskningen bliver således uden tvivl brugt til at påvirke indholdet i læreplaner i daginstitutionerne, og omvendt bidrager dette anvendelsesaspekt til en øget grad af rekvirering af bestemte former for undersøgelser og udredninger, som kan øge et vidensforråd, der så igen kan bidrage til en prioritering og præcisering af indholdet i de nationale, kommunale og lokale læreplaner. Indførelsen af læreplaner bidrager dermed til en øget interesse for og ressourcemæssig prioritering af bestemte typer af forskning inden for området. Set fra ekspertsystemets position, fra de enkelte forskere og forskningsmiljøer, er denne opprioritering absolut ikke uinteressant og uskyldig, idet den kan ses som en mulighed for »professionalisering« og »profilering« af de pågældende tidligere ganske oversete forskningsområder.

Forældrene har også forskellige former for interesse i indførelsen af læreplaner, hvilket i den korte version kan siges at bestå i, at de kan dulme den dårlige samvittighed over at overlade deres børn til de offentlige pasningsforanstaltninger i store mængder af deres vågne tilværelse. En dårlig samvittighed, som i årevis er blevet næret af såvel de professionelle som de offentlige mediers italesættelse af de dårlige forældre, som ikke tager opdragelsesansvaret på sig i tilstrækkelig grad. Med indførelsen af læreplaner signaleres det, at det, der foregår med deres børn i daginstitutionen, har en selvstændig og ganske væsentlig betydning for børnenes hensigtsmæssige og optimale udvikling.

Læreplaner kan i forlængelse af dette bidrage til at dulme de former for usikkerhed, forældre i stigende omfang giver udtryk for at have vedrørende deres børn. En usikkerhed, som dels kan bestå i ængstelsen for, om det vil gå ens barn godt nok i den tilsyneladende øgede internationale konkurrence, de er kastet ud i, allerede inden de er startet i skolen, og som stærkt understøttes af de offentlige mediers dækning af OECD-undersøgelser vedrørende danske skoleelevers ikke for overbevisende position i det internationale felt, hvad angår deres faglige niveau. Dels kan usikkerheden bestå i, at det generelt som forældre kan være svært at overskue, om man nu gør det godt nok, ikke mindst set i lyset af de offentlige trykte og elektroniske mediers ganske voldsomme eksponeringer af problemstillinger, der vedrører børns udvikling og opdragelse. Man bliver som forældre konstant gjort opmærksom på den voldsomme betydning af alt, hvad der gøres med og mod børn i deres nuværende tilstand for deres senere livschancer, samtidig med at der på ingen måde kan siges at være entydighed i de anbefalinger, der kolporterres fra diverse eksperter. Det eneste alle tilsyneladende kan blive enige om er, at det er vigtigt, at forældrene stoler på deres egen dømmekraft. Hvilket formentlig ikke reelt dæmper usikkerheden og utrygheden, men tværtimod fastholder den permanente ængstelse for, at man som forældre konstant må træffe selvstændige valg, og dermed også konstant konfrontere sig med muligheden for, at man har truffet de forkerte valg – hvilket imidlertid ikke nødvendigvis kan konstateres og vurderes umiddelbart, men kan vise sig om 5 år, om 10 år, osv. Over for en sådan form for kontingens kan forskellige former for institutionelle autoriteters formulering af en læreplan for forældre fremstå som en befriende reducere af forældreansvaret.

Pædagogernes interesse i læreplaner kan umiddelbart synes minimal i lyset af den tidligere nævnte kamp om definitionsmagten vedrørende det pædagogiske arbejde. På den anden side er der ingen tvivl om, at pædagoger som faggruppe inden for de senere år har oplevet en stigende behov for faglig profilering, hvilket etableringen af læreplaner vil kunne bidrage til. En sådan profilering er vigtig af hensyn til opnåelsen af højere status og dermed styrkelse af pædagoggruppens position i det tværfaglige og tværinstitutionelle samarbejde, som pædagoger i stadig øget omfang forventes at tage del i. En tydeligere faglig profil kan endvidere være af væsentlig betydning med

henblik på at skærpe den faglige identitet, dvs. gøre det klarere, hvad det pædagogiske arbejdes »kerneydelse« består i.⁴

På tværs af disse forskellige typer af interesser, som synes at være på spil i forbindelse med nogle af de markante samfundsmæssige og kulturelle forandringsprocesser, barndommen gennemgår i disse år, kan imidlertid formuleres en mere overgribende tendens, som kan indfange og rumme de mere eller mindre forskelligartede måder forandringerne umiddelbart kommer til udtryk på: barndommens samfundsmæssiggørelse. Den tyske barndomsforsker Heinz Sünker beskriver barndommens samfundsmæssiggørelse på følgende måde:

»The term characterizes those processes by which the particularistic structures and expressive relationships of small systems and communities (Gemeinschaft) are absorbed into universalistic structures and changed to instrumental relationships. In a wider sense, the term designates those processes by which the structures of market economy and industrial production dominate all social relationships and social systems that have hitherto relied on non-economic relationships.« (Sünker, 1991: 154)

Man kan yderligere, for nu at forblive inden for denne terminologis univers, overveje, om ikke bevægelsen i denne samfundsmæssiggørelsesproces, som jeg ovenfor har beskrevet som overgangen fra en mere kvantitativt til en kvalitativt funderet institutionalisering, mere præcist kunne forstås som en transformation fra en formel til en reel subsumtion af barndommen under en statslig forvaltning og samfundsmæssig reproduktionsdynamik. Til grund for denne overvejelse ligger, at det netop ikke længere synes at være tilstrækkeligt blot at sørge for, at det offentlige etablerer en formel subsumtion af børn i form af etableringen af dagpasningsforanstaltninger, der kan »huse« børnene i større dele af deres hverdagsliv, men at man anser det for uomgængeligt vigtigt, at de processer, der realiseres inden for disse offentlige foranstaltninger, er underlagt systematisk optimering og effektivisering.

Det nye i dette er ikke den kvalitative institutionalisering af børns liv og kvalificering som sådan, idet det jo igennem århundreder er sket gennem skolens organisering af væsentlige dele af børns hverdagsliv og socialiseringsproces. Det interessant nye er, at det sker betydeligt tidligere i børns liv, og at det nu ikke primært handler om børns udvikling af færdigheder og bestemte former for viden, men at det i høj grad fokuserer på børns udvikling som individer, på deres udvikling af personlige kompetencer.

4 En sådan form for analyse af de forskellige interessenters andel i spillet om nationale læreplaner i de offentlige dagpasningsforanstaltninger findes i mere udfoldet form i Kampmann, 2004.

Den institutionaliserede individuation

I relation til tematiseringen af relationen mellem individualisering og institutionalisering kan der peges på, at der i hidtil uset grad er tale om, at børns individualiseringsproces – eller nok snarere individueringsproces⁵ – forventes at foregå i institutionel regi. Selvom indførelsen af fx læreplaner ikke har medført formel beslutning om at skolealderen nedsættes eller lignende, er det påfaldende, hvordan det kan ses som et væsentligt led i tendensen til at øge betydningen af børns daginstitutionsophold. Ikke mindst det at komme i børnehave ved 3-års-alderen ses som nærmest uomgængelig for det moderne barns tilegnelse af »normalforudsætninger« for dets videre udvikling. Mest direkte udtrykkes det i flere kommuner i forbindelse med etniske minoritetsbørn, eller tosprogede børn, som det hedder i den pædagogiske retorik og forvaltningsretorikken. Familierne til sådanne børn opsøges af repræsentanter for den kommunale forvaltning eller for områdets børnehaver og/eller for sundhedsplejen, hvis de ved deres barns fyldte tre år ikke af egen drift har indmeldt deres barn i en offentlig dagpasningsforanstaltning. Besøget foretages med henblik på at overbevise forældrene om, at en indmeldelse af deres barn i en børnehave kan ses som nærmest ufravigelig betingelse for, at det senere kan starte i skolen »på lige fod« med andre børn.

Selvom denne form for opsøgende arbejde indtil videre stort set kun har omfattet tosprogede børn og deres familier, er der ingen tvivl om, at den bagvedliggende forståelse har et langt bredere sigte. Der synes at være en ganske omfattende forståelse af, at det almindelige barns almindelige vej til at blive et normalt udviklet individ nødvendigvis går via daginstitutionen. Det bliver således en integreret del af selve normalitetsbegrebet, at man som barn har opholdt sig i kortere eller længere tid i et af de kommunale pasningstilbud.

Den intensiverede institutionalisering, som jeg har omtalt som den reelt subsumerede samfundsmæssiggørelse af barndommen, synes i Danmark at være så fremskreden, at børns individueringsproces betragtes som uløseligt forbundet med de særlige socialiseringsbetingelser, daginstitutionen kan tilbyde. Det synes ligefrem at vække bekymring på barnets vegne, hvis det »forhindres« i at anvende dette tilbud.

5 Det er væsentligt at fastholde, at der primært tænkes på nye samfundsmæssigt funderede forventninger om, at der etableres en form for indviddannelser, som langt hen ad vejen er i overensstemmelse med oprindelige idealer omkring »det borgerlige subjekt«, hvilket ikke skal forveksles med hverken krav eller forventninger om dannelse af et specielt individualistisk – underforstået egocentrisk eller udelukkende egen nytte-orienteret – individ. Derfor kan individueringsbegrebet være et mere præcist signal om, hvad der tales om, end individualiseringsbegrebet grundet de associationer, dette kunne tænkes at etablere. Se for yderligere diskussion og præcisering af den principielle begrebsmæssige forskel mellem individualisering og individuering Beck & Beck-Gersheim (2002).

Den individualiserede institution

Den generelle tendens til at betragte daginstitutionen som det uomgængelige rum for socialisering og indføringen af centralt fastsatte rammer for nationale læreplaner skal ikke forveksles med en »tvangskollektivisering« af børns hverdagsliv. Selvom dele af den aktuelle retorik tilsyneladende for kender af daginstitutionsfeltet kan vække mindelser om 70'ernes såkaldte strukturerede pædagogik, er det væsentligt at påpege, at der er tale om ganske forskellige former for struktureringer og krav.

Det er vigtigt i første omgang at understrege, at den strukturerede pædagogik, som var ganske fremherskende i store dele af 70'erne, ikke var et resultat af centralt fastlagte retningslinjer, men i udpræget grad et resultat af pædagogerne eget ønske om at skabe en fælles faglighed. Nogle få pædagogiske eksperter og børneforskere som fx Vagn Michelsen (vedrørende vuggestueområdet), Stig Brostrøm og Kjeld Rasmussen (primært vedrørende børnehaverne) spillede en ganske væsentlig rolle i forbindelse med forsøget på at få formuleret en pædagogik, som var »videnskabeligt« forankret⁶. Der var to væsentlige inspirationskilder i forbindelse med etableringen af de grundlæggende principper i den strukturerede pædagogik. På den ene side den såkaldte sovjetpsykologi, knyttet til ikke mindst Vygotsky og Leontjiew, hvis udviklingspsykologiske forståelse dannede baggrund for den centrale placering, »den nærmeste udviklingszone« tildeltes. På den anden side pædagogen Anton Makarenko, med hans retningslinjer for dannelsen af »Kollektivet«, hvilket i den danske sammenhæng blev opblødt til formulering af principper for en »Gruppeopdragelse«, hvilket jo netop kunne lade sig gøre i institutionen i modsætning til i hjemmet og familien⁷.

I denne sammenhæng betyder detaljen mindre, idet den væsentlige pointe blot er påpegningen af, at det helt centrale i 70'ernes pædagogik var den systematisk tilrettelagte pædagogiske aktivitet. Den skulle tage sit afsæt i børnenes nærmeste udviklingszone, hvilket samtidig blev gjort til et kollektivt fænomen, idet det var den pågældende gruppe af børns fælles nærmeste udviklingszone, der blev arbejdet ud fra. Det betød en udbredt opdeling af børn ud fra alder og udviklingstrin, således at børn indgik i en fast gruppe, som de typisk var jævnaldrende med. Det blev betragtet som forudsætning for, at pædagogerne kunne iværksætte systematisk tilrettelagte aktiviteter henvendt til hele gruppen på samme tid. Det var af den gruppe af børn, som alders- og udviklingsmæssigt blev vurderet at ligge så tæt på hinanden, at man – som led i dannelsen af gruppen/kollektivet – kunne forlange involvering i de samme typer af handlinger. Dvs. typisk *pædagogiske* handlinger

6 Eksempler på centrale tekster fra denne periode om »dialektisk struktureret pædagogik« er Michelsen, 1975 og 1979, Brostrøm, 1977 og Rasmussen og Brostrøm, 1981.

7 Eksempler på dengang vidt udbredte tekster om inspirationen fra den sovjetiske udviklingspsykologi og kollektivopdragelse er Brostrøm, 1978 og 1986.

med et fælles mål og med anvendelse af fælles midler og metoder for den pågældende gruppe. Det var ganske fremherskende at påpege over for det enkelte barn, at når det befandt sig i institutionen, var det ikke hensynet til den enkelte, men til gruppen og fællesskabet, der var det overordnede pædagogiske princip. Ved oversættelsen til pædagogisk retorik og pædagogisk praksis anvendtes det udviklingspsykologiske forlæg til en opfattelse af, at »Alle børn på Blå stue« på sin vis blev den mindste meningsgivende enhed, hvis man skal være lidt polemisk. Under alle omstændigheder er der ingen tvivl om, at forsøgene på pædagogisk tilrettelæggelse og strukturering af hverdagens aktiviteter i udbredt grad tog afsæt i gruppeaktiviteter og i forventningen om, at gruppen af børn deltog i de samme aktiviteter i nogenlunde lige lang tid, startende nogenlunde det samme sted på samme tid, med tilsvarende afslutning på samme tid og sted.

Uafhængigt af om ovenstående karakteristik snarere indfanger den pædagogisk-ideologiske selvforståelse, end den er i stand til at indfange, hvad der kendetegnede den pædagogiske praksis i denne periode, så udtrykker den nogle væsentlige elementer i 70'ernes og første del af 80'ernes tilgang til børn i den pædagogisk institutionaliserede sammenhæng. Hvis man fra denne periodes pædagogiske rationalitet vender blikket mod den aktuelle pædagogiske tænkning og indførelsen af nationale læreplaner, kunne der umiddelbart synes at være en hel del ydre lighedspunkter. En væsentlig forskel er imidlertid, at grundenheden i de aktuelle pædagogiske overvejelser, og dermed i den aktuelle pædagogiske rationalitet, er en anden. Grundenheden er i dag i langt højere grad det enkelte barn. Det er dog ikke ensbetydende med, at pædagoger ikke tager udgangspunkt i det sociale eller i udviklingspsykologiens stadietænkning. Men denne tænkning konciperes og anvendes på en grundlæggende anden måde. Det sociale anskues og prioriteres med afsæt i, hvordan det giver mening for det enkelte barn, forstået på den måde, at det er det enkelte barns egen interesse i at indgå i relationer til udvalgte andre børn, der forsøges understøttet, ligesom man fortsat kan tale om at tage udgangspunkt i nærmeste udviklingszone, osv. Dette bliver i dag i udpræget grad forsøgt knyttet til en forståelse af det enkelte barns position. Parallelt med at man i folkeskolen pålægger lærerne at etablere undervisningsdifferentiering og at tage udgangspunkt i den enkelte elev, kan denne pædagogiske tænkning i høj grad siges også at have gjort sig gældende inden for daginstitutionssfeltet, hvor enhver daginstitution gør en dyd ud af at markere, at »her hos os tager vi udgangspunkt i det enkelte barn«.

Med indføringen af læreplaner i daginstitutionen er det tydeligt, at den herskende pædagogiske kultur⁸ har flyttet sig så meget fra 70'erne, at der ikke er tale om en tilbagevenden til de pædagogiske principper fra dengang.

8 Som ikke alene forsøges defineret af det pædagogiske personale, men i høj grad også af forældrene via forældrebestyrelsernes indflydelse og via den almindelige daglige kontakt mellem personale og forældre, som i dag udgør et væsentligt rum for diskussion af pædagogiske holdninger.

Fra institutionernes side anses koblingen mellem nationalt udstukne rammer for den lokale læreplan og fastholdelsen af forvaltningen af det pædagogiske arbejde med udgangspunkt i det enkelte barn, som gennemførlig og ganske oplagt. Når denne kobling forekommer relativ uproblematisk, hænger det ikke mindst sammen med en ganske central dimension i læreplanstænkningen, som langt hen ad vejen afspejler allerede etablerede pædagogiske intentioner og delvis eksisterende pædagogisk praksis: der synes at være en fælles forståelse af, at den mindste pædagogiske enhed ikke er gruppen, men det enkelte barn, og af, at det fælles centrale omdrejningspunkt bør være et fokus på barnets udvikling af personlige kompetencer nok så meget som almene færdigheder.

Med dette menes, at selvom der nok er formuleret klare og mere konkrete færdighedsmæssige og vidensorienterede læringsmål, så er det bemærkelsesværdigt nye et fælles fokus på det centrale i, at barnet *selv* udvikler sin evne og parathed til at varetage forvaltningen af disse læringsprocesser. Dvs. der skal i videst muligt omfang tages afsæt i barnets egen aktørposition, og i at barnet af egen drift igangsætter og gennemfører de typer af handlinger og aktiviteter, som fører hen imod opfyldelsen af læreplanens mål og fordringer. Det væsentlige i den aktuelle pædagogiske kode er derfor ikke så meget sikringen af, at børnene i løbet af deres daginstitutionstilværelse har lært alfabetet, kender til dyrearter, lægger tal sammen eller kan navngive diverse kropsdele, men snarere at de, via den måde, man pædagogisk organiserer hverdagens handlinger og samværet i institutionen på, har tilegnet sig en bestemt tilgang til og kompetencer vedrørende deres egen varetagelse af læreprocesser og læring.

Ikke alene i daginstitutionssammenhængen, men i høj grad også i skolen, udvikles pædagogiske ideer og konkrete praksisformer, der vægter det enkelte barns og den enkelte elevs handlinger og egen ansvarlighed. Der har inden for de senere år generelt været en udbredelse af pædagogiske arbejds- og aktivitetsformer, hvor det er det enkelte barn, der pålægges ansvaret for egen læring og udvikling: barnet skal skabe sine individuelle 'spor', formulere sine individuelle interesser og nysgerrigheder, lære at eksplicitere sine egne individuelle følelser, udvikle sin egen individuelle måde at håndtere sine ønsker og valg på, påtage sig ansvar for, hvordan det som individ har sin andel af konflikterne og dermed også for løsningen af konflikten, føre sin personlige og individuelle logbog eller porte folio, formulere sig omkring forventninger til og konkret planlægning af egen individuelle læreprocesser. Der ligger i dette både kravet om selv at forholde sig aktivt til, hvad der konkret skal arbejdes med og på hvilke måder, og kravet om efterfølgende, i form af et (selv)evaluerende blik, at udfolde en kritisk refleksion over, hvad man som individuel elev gjorde henholdsvis godt og skidt, hvad der kan forbedres, osv⁹.

9 Se for en uddybning af aktuelle tendenser til at pålægge eleverne selvevaluerende ansvar Bendixen, 2002.

Samlet kan peges på en voldsom gennemsnættelse af individueringsperspektivet, med den relaterede forestilling om det personligt og individuelt refleksive og kompetente barn. Som jeg skal vende tilbage til senere, ligger der i dette på ingen måde, at daginstitutionens og skolens kollektive og sociale dimensioner er forsvundet som dug for solen, hverken i ideologi eller praksis. Men den institutionaliserede hverdag som ramme for de enkelte subjekters egen individuelle lærings- og udviklingsproces er klart blevet skærpet og forfinet igennem de sidste ti år i såvel daginstitution som skole. På sin vis kan man jo sige, at reformpædagogikken har repræsenteret dette synspunkt i snart 100 år, og ikke mindst i en dansk pædagogisk sammenhæng har denne tilgang haft en ikke ubetydelig indflydelse på visse lærer- og pædagogmiljøers pædagogiske tanker i både skole og daginstitutionssammenhæng. Hvor reformpædagogikken imidlertid historisk har forstået sig selv og sine intentioner som repræsenterende individet snarere end systemet, med frigørelsen af individet som overordnet mål, er det interessant i den nuværende situation at se, hvordan systemet i stigende omfang betjener sig af reformpædagogikkens retorik og grundlæggende forståelser, fordi det kan bidrage til en produktion af individer, der udvikler kompetencer i overensstemmelse med systemets krav og fordringer. Hvor reformpædagogikken således altid har forstået sig selv som stående i »opposition«, kan man spørge, om det, der sker i disse år, er et udtryk for, at de reformpædagogiske tanker og principper er blevet »mainstream«?

Den pålagte selvforvaltning af læring

Man kan i princippet se disse udviklingstendenser som led i bredere samfundsmæssige og kulturelle forandringsprocesser, som også kan kobles til forandringer i de velfærdsstatslige forvaltningsprincipper. Som Niels Mortensen formulerer det, er der tale om at

»(e)t karakteristisk træk ved den aktuelle velfærdsstat er en omfattende aktivering og mobilisering af borgerne med henblik på at øge deres egen indsats til forbedring af livskvalitet, sundhed og udviklingsmuligheder.« (Mortensen, 2004: 122)

Man kan anskue de senere års udvikling inden for det pædagogiske felt i almindelighed og i denne sammenhæng inden for daginstitutionsfeltet i særdeleshed, som en bevægelse mod i stadig større omfang netop at gøre den lærende, dvs. det enkelte barn, ansvarlig for egen læring (Bjørgen, 1994). Samtidig er der en klare tendenser til øget fokus på det, man kunne kalde »pålagt selvforvaltning«¹⁰, et begreb, som relaterer fint til Mortensens over-

10 For en uddybning af dette, se endvidere Kampmann, m.fl., 2004.

vejelser om velfærdssystemets transformationsproces og den dertil hørende ny form for *paradoks* i forholdet mellem styring af individer og individernes selvstyring:

»I denne sammenhæng er det næsten blevet en pligt at være sig selv, men det overlades ikke til individerne at være sig selv på den måde, de selv forestiller sig det.« (Mortensen, 2004: 123)

Man kan på tilsvarende måde sige i relation til fordringer og forventninger til børnene allerede i daginstitutionsalderen, at de i stadig større udstrækning forventes ikke alene at tage ansvar for egen læring, men også for sig selv som sådan, for forbedring af egen livskvalitet, sundhed og udviklingsmuligheder, som det blev citeret ovenfor.

Selve subjektdannelsen er således blevet sat på den curriculære dagsorden; ansvaret for egen læring omfatter ikke alene ansvaret for at lære tal og bogstaver, dyr og planter, men nok så meget ansvaret for at skabe sig selv gennem læring. Individuering er en integreret del af læreplanen, hvilket også forklarer de tidligere nævnte tendenser til at se individueringssprossen som uløseligt knyttet til barnets indskrivning i en daginstitution.

Det kompetente barn som tvangsforestilling og fordring

Med disse betragtninger er også skabt et nyt grundlag for at forstå karakteren af det kompetente barn. I forhold til denne artikels indledende overvejelser kunne man tro, det var forbundet med socialvidenskabeligt funderede overvejelser om, at danske børn udviser en registrerbar øget grad af kompetent adfærd, og at de er i stand til på målbar måde at udtrykke sig mere kompetent end tidligere registreret og målt. Det er imidlertid slet ikke det, der er den væsentligste pointe med anvendelsen af begrebet det kompetente barn. Om der er sket sådanne forandringer eller ej, er der formentlig ingen videnskabelige undersøgelser, der kan sige noget endegyldigt om. Pointen er også snarere, at det kompetente barn er en fremskrivning af en bestemt forestilling om, hvordan børn, i en særlig dansk velfærdsstatlig, refleksiv og demokratisk orienteret samfundsmæssig og kulturel sammenhæng, forventes at kunne agere. Som begreb har »det kompetente barn« således primært signalværdi, idet det signalerer et nyt barndomsideal, en ny normalitetsforestilling, som udtrykker en værdimålestok, mere end det nødvendigvis er en beskrivelseskategori, der på baggrund af videnskabeligt materiale indfanger, hvordan »det danske barn« er. Snarere indfanger det nogle fælles idealforestillinger om, hvordan »det danske barn« *burde* være.

Der indgår således en vis grad af »tvangsforestilling«, forstået på den måde, at der i stigende grad synes at etablere sig en fælles forestilling blandt politikere, pædagogiske eksperter, fagfolk og forældre om, at børn

er kompetente, hvilket omvendt betyder, at de, der på forskellig vis vurderes til ikke at være kompetente, udgør et problem, fordi de så at sige bliver subnormale – under forventelig standard.

Samtidig med at børn via FN's Børnekonvention, via den nye barndoms-sociologi, via pædagogiske initiativer, via en omsiggribende 'forhandlings-kultur' i familien, etc., mere og mere bliver respekteret som »beings« og ikke kun »becomings« (Lee, 2001), som individer med rettigheder, som personer, der skal lyttes til og træffes beslutninger sammen med, er der udviklet en tendens til, at der stilles stadigt større krav til børn på et stadigt tidligere tidspunkt i deres livsløb. Frem for at tale om en *frigørelse* af børn og barndommen må man kritisk stille spørgsmålet, om der ikke nok så meget er tale om en udvidet form for pædagogisk reflekteret *beslaglæggelse* af barndommen – således som også Basil Bernstein gav udtryk for i et interview kort før sin død, hvor han taler om 'a Totally Pedagogised Society' (Bernstein, 2001: 365). Bernsteins påstand afspejler en tendens til, at den pædagogiske rationalitet har opnået en sådan status, at vi generelt ophører med at stille de basale spørgsmål vedrørende pædagogikkens evne til og mulighed for at skabe det »hensigtsmæssige« hverdagsliv. Pædagogiske, og ikke mindst læringsorienterede, hensigtserklæringer synes i disse år at blive tildelt en sådan grad af indbygget og selvfølgelig værdi, at der ikke stilles spørgsmål ved de ganske voldsomt indgribende konsekvenser, det kan få for organiseringen af – i dette tilfælde – småbørns hverdagsliv.

Nye normaliseringsformer

I forlængelse af den samfundsmæssige forventning om, at udviklingen af det enkelte barns personlighedsdannelse og dermed individueringsproces er knyttet til det offentlige institutionssystem, samt i forlængelse af den øgede tendens til, at udgangspunktet for aktivitets- og læringsovervejelser er det enkelte barn eller den enkelte elev, kan der spores nye betingelser for sociale inklusionsprocesser, hvilket tilsvarende ledsages af nye betingelser og former for eksklusionsprocesser. Der er ved at etablere sig en normaliseringspraksis, hvor individualisering og fokus på det enkelte barn ikke alene er en frisættelse og en udvidelse af det enkelte individs handlerum, men tillige må forstås som en særlig disciplineringspraksis baseret på nye vurderings- og evalueringskriterier. Barnets og elevens evne og vilje til at tage ansvaret for egen læring og individualisering slår igennem i et sådant omfang, at det begynder at blive betragtet som *forventeligt*, som *ønskeligt* og som *opnåeligt*, eller i den korte form: det betragtes som *normalt* i relation til det enkelte barns udvikling og daglige performance.

Der ligger i dette en særlig form for forventning om, at det enkelte barn bør være i stand til at 'styre sig selv' – at etablere en form for 'self-governance' med et Foucault-udtryk (Foucault, 1991) – og dermed på mange måder

på eget initiativ og efter egen indskyldelse være rationel, fornuftig og i det hele taget 'u-barnlig'. Det er imidlertid ikke krav og fordringer der i synderlig grad ekspliciteres, hvilket kan forstås i lyset af Bernstein's påpegning af tendensen til at udvikle en usynlig pædagogik (Bernstein, 1996, kapitel 5). Kravet er således ikke alene, at det enkelte barn forventes at styre sig selv, men tillige at det forventes at styre sig selv, uden at det explicit pålægges at gøre det. Barnet skal med andre ord som led i normaliseringskravet være i stand til at 'knække den pædagogiske kode', som bygger på en forventning om, at barnet er i stand til at følge sin egen fornemmelse for, hvad det er, der forventes. Det optimale i den nye form for normaliseringspraksis vil være, at det enkelte barn af egen drift foretager de valg omkring aktiviteter, handleformer og væremåder, som forventes af de voksne, men dels uden at de voksne har ekspliciteret det, dels så det af det enkelte barn føles som værende i overensstemmelse med lige præcis det, det selv havde lyst til og følte tilbøjelighed til at engagere sig i.

Omvendt betyder det, at de børn, der ikke på tilsvarende måde er i stand til at foretage disse valg og udføre disse former for selvinitierede handlinger, i princippet risikerer eksklusion og marginalisering. Eller set fra den pædagogiske institutions perspektiv: de marginaliserer sig selv, idet det grundlæggende forstås som udtryk for det enkelte barns og den enkelte elevs eget valg. Ansvar for ikke alene de integrative, men ligeledes omvendt for de ekskluderende, processer tilskrives således i ganske høj grad børnene og eleverne selv – ikke ud fra intelligens og evner, men ud fra dets individualitet og personlige kompetencer.

Fordringer om det selv-i-agt-tagelige barn

Når dette skal forsøges oversat til, hvilke typer af fordringer der stilles til børnene i daginstitutionens praksis, kan man efter min mening tale om forventningen om det selv-i-agt-tagelige barn, hvilket reelt indeholder to forskellige typer af selvforvaltningsdimensioner.

På den ene side signalerer kravet om selv-i-agt-tagelighed, at barnet forventes at tage sig selv i agt, at tage vare på sig selv, at være opmærksom på selv at forvalte de typer af konflikter og udfordringer, som kan true dets »færden vel i verden« eller dets velfærd, blandt andet forstået som dets psykiske og mentale velvære, deres sundhed, deres sociale inklusion. Dette arbejdes der intensivt med i den pædagogiske dagligdag ved allerede i en meget tidlig alder at involvere børnene i at træffe valg, der vedrører deres velvære. Det kommer til udtryk i konstante muligheder for, men også krav til børnene om at finde ud af, hvad de vil, og hvad de tror, de vil have det bedst med. Man skal ikke lade sig forføre til at tro, at dette er et udtryk for den totale frihed, de voksnes abdicering fra deres ansvar, manglende opdragelse, laissez-faire, eller hvad det nu ellers er blevet kaldt for. Der ligger

tværtimod bastante krav til børnene om, at de ikke kan undslippe at tage stilling og træffe valg, og dermed at tage tilegnelsen af valgkompetence og -ansvar på sig. Og hvis de forsøger at undslippe eller ikke gør det godt nok, vil de efterhånden tidligere og tidligere i livet blive konfronteret med det. »Du kan godt, prøv nu lige rigtig at føl efter, prøv at mærk, hvad du har det godt med, hvad du virkelig har lyst til, osv., osv.« er typer af daglige opfordringer til at udvikle villighed og evne til at tage varetagelsen af sig selv på sig.

Der arbejdes yderligere med det i form af dagligt tilbagevendende refleksioner over den livspraksis, der ihærdigt forsøges installeret i institutionshverdagen. Det sker vel at mærke på en sådan måde, at det fremstår som et udtryk for barnets eget aktive valg. I forhold til sundhed kommer det til udtryk i tilbagevendende tale om, hvad der spises, hvad der er sundt, hvad det gør ved os. Børnene kan inddrages i torvecture, hvor der måske skal købes frugt og grønt, således at de aktivt kan afprøve deres indarbejdede forståelser af, hvad de har godt af, og hvad de helst skal undgå, hvis de skal tage vare på sig selv. Tilbage i institutionen er det dernæst vigtigt, at det netop bliver børnene selv, der laver til- og fravalgene, for derigennem at påtage sig ansvaret for at tage vare på sig selv. Dette i modsætning til tidligere, hvor det var mere udbredt blot at få besked på, hvad de skulle spise, og hvor til- og fravalg bestod i at lade det ligge, de voksne mente var det mest usunde, til de havde kæmpet sig igennem det, de voksne mente lå i den sunde ende af skalaen. Selv de mindste børns viden om sund mad, sundhed, kroppen som sundhedsprojekt osv. er ganske omfattende, og forventningen til, at de af egen drift forvalter deres hverdagshandlinger i overensstemmelse med dette, er også ganske udbredt.

Endelig kan der også peges på fordringer til børnene om selv at tage vare på deres sociale relationer. Dette har i efterhånden en del år kunnet siges at være en del af dagsordenen i forbindelse med prioriteringen af børns leg. Der lægges i den sammenhæng stor vægt på, at de selv har muligheden for at etablere legitime til- og fravalg, hvilket inden for de senere år har udviklet sig til et mere omfattende pædagogisk element i institutionshverdagen. Der lægges således generelt vægt på, at børnene så vidt muligt opøver kompetence til at løse deres egne konflikter. I forbindelse med dette har det både inden for daginstitutionsområdet og i skoleregi været mere og mere udbredt at inddrage konfliktløsningssystemer, såsom »trin for trin«, som redskab til at opøve børnenes eget konfliktberedskab. At der er et ganske udbredt fokus på, og omfattende forventninger til, børnenes vilje og evne til at tage vare på deres egne konfliktsituationer, kan også ses ud af eksempler på etablering af både pædagogisk og forvaltningsmæssigt registreringssystemer og særlige organisationsformer omkring dette. Således har det været fremme i Gladsaxe Kommune – som er en de kommuner i landet, der har arbejdet længst tid og er længst fremme med implementering af læreplaner i deres daginstitutioner – at der skulle etableres en slags barnets bog, der skulle

følge barnet fra dets daginstitutionstilværelse og hele vejen op igennem skolesystemet. Barnets bog skal blandt andet indeholde løbende bemærkninger og kommenteringer vedrørende barnets sociale kompetencer. Der synes således nærmest ad bagveje at være intentioner om at indføre barnets og elevens sociale kompetence til at tage vare på sig selv, sine kammerater og deres eventuelle indbyrdes konflikter som en ekspliciteret og offentlig del af læreplanen.

Fordringen om selv-i-agt-tagelighed markerer mere end at tage sig selv i agt, at tage vare på sig selv, idet der klart tillige fordres af barnet, at det *inspicerer* sig selv. Ikke mindst fordres det, at resultatet af denne selviagttagelse – eller introspektion – kommer til offentlighedens kendskab. Det er således et ganske udbredt pædagogisk fænomen at anvende det pædagogiske redskab, man kunne kalde »bekendelse«. Der arbejdes ihærdigt med, at selv de mindste børn etablerer en erkendelse af deres indre tanker og følelser, som dernæst forventes sprogliggjort og ekspliciteret i det offentlige rum i form af bekendelser og bekendtgørelser. En af de pædagogiske pointer i dette er, at det foregår, uden at børnene pålægges skyld – fra de voksnes side. Men det kan sagtens være en del af bekendelsesprocessen at påtage sig skyld, at kollektivisere skylden børnene imellem, at tilgive og forsone sig med sig selv og med hinanden.

Fordringen om at kunne og ville iagttage sig selv kan ses som en gennemsnættelse af en form for opdragelses- og socialiseringsnorm, hvor det er processen snarere end resultatet, der bliver genstand for interventionen, hvilket allerede i 60'erne og 70'erne omtaltes som typisk for mellemlagenes opdragelseskode. Men samtidig er det væsentligt at fastholde det nye moment i denne praksis, idet interventionens drivende kraft forventes at være børnene selv. Gennem indførelse af »min kuffert«, »at lægge spor«, anvendelse af logbøger og portefolio kan børnene selv – alene og med hinanden – drive denne selviagttagelses- og bekendelsesproces frem. Begrundelser for deres til- og fravalg, vurderinger af egen og andres indsats, indrømmelser af manglende disciplin og motivation, sym- og antipatier, følelses- og kropsmæssige fornemmelser i forbindelse med konflikter, skolearbejde og præstationsproblemer, er alt sammen noget, der dagligt indgår i de forskellige bekendelsespraksisser. Det kan foregå i den mundtlige form i rundkredsen, over for en enkelt pædagog og måske et enkelt andet barn, i den lille arbejdsgruppe i skolen, i klassen efter frikvarteret som bearbejdning af en konflikt i skolegården. Eller det kan foregå i den skriftlige form ved at inddrage logbog og portefolio, hvor barnet selv konstant opfordres til at nedfælde sine tanker og refleksioner omkring ganske omfattende emner og temaer.

Konklusion

Afslutningsvist kan der peges på nogle væsentlige følger af den gennemgæede forståelse af den moderne barndom, de kompetente børn og de nye forvaltningspraksisser.

For det første kan anføres en påstand om, at statsligt initierede og forvaltede institutionaliseringer af børns hverdagsliv har antaget et kvalitativt øget omfang og måske især nye former. En af de væsentlige følger af dette er den pålagte selvforvaltning af individueringsprocessen. Dermed er der åbnet for det, man kunne kalde en pædagogisk intimidering og kolonisering af barnets og elevens indre liv, idet det i modsætning til tidligere er blevet et helt centralt element i læreplan og curriculum. Hvor man som barn og elev tidligere med fuld ret kunne holde det indre sjæleliv ude og væk fra det offentlige institutions- og skoleliv, er det i dag blevet inddraget i det offentlige rum. Som det efterhånden er udtrykt af mange – også børn selv: det er ikke blot kroppen, der skal disciplineres, eller intellektet, der skal stimuleres – det er sjælen, der forvaltes (Fendler, 1999: 185).

For det andet kan man frygte, at den øgede grad af pædagogisering af børns hverdagsliv, og ikke mindst den udvidede inddragelse af børns egne forskellige udtryksformer som led i den pædagogisk ønskede og tilrettelagte selvforvaltning, kan føre til, at der er en bastant forventning om, at børnene er sociale, træffer seriøse valg, omgås hinanden på kompetent måde, er pædagogernes tillid værdig, er værd at lytte til og værd at inddrage i beslutningsprocesser, osv, hvilket alt sammen uforvarende kan bidrage til, at rummet for de »umodne, fjollede, irrationelle og alt for barnlige børn« kan blive meget trangt og give anledning til, at de voksne kun kan se og tolke deres udfoldelser som støj og forstyrrelse.

Det er ikke pointen med disse overvejelser at støtte det synspunkt, at vi her ser tendensen til opløsning eller annullering af barndommen, som Neil Postman har forfægtet. Det er heller ikke intentionen at argumentere for en genetablering af den gode barndom fra dengang, før verden gik af lave. Der er ikke forsøgt aftegnet en forfaldshistorie, men en forandringshistorie. Betingelser for børns hverdagsliv er forandret ganske radikalt, hvilket betyder, at tidligere klare og tilsyneladende fast forankrede positioner i barndomsforskningen ikke nødvendigvis er positioneret på samme måde i det aktuelle felt. På tilsvarende måde er det også væsentligt, at pædagogiske positioner etablerer kritiske refleksioner vedrørende den virkning, de aktuelt måtte have vedrørende børns socialisering, nye normaliseringsfordringer, nye former for in- og eksklusionsprocesser. Således er det væsentligt at kvalificere diskussionen af fx den rolle, reformpædagogiske antagelser og praksisintentioner spiller i det genneminstitutionaliserede barndomsliv, der mere og mere aftegner sig.

LITTERATUR

- BECK, U. (1992): *The Risk Society*. London, Sage Publications.
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (2002): *Individualization*. London, Sage Publications.
- BENDIXEN, C. (2002): *Evaluering og læring*. Vejle, Kroghs Forlag.
- BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London, Taylor & Francis.
- BERNSTEIN, B. (2001): »From Pedagogies to Knowledges« In: Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (eds): *Towards a Sociology of Pedagogy*. The Contribution of Basil Bernstein to Research. New York, Peter Lang.
- BJØRGEN, I. (1994): *Ansvar for egen læring: »den profesjonelle elev og student«*. Trondheim, Tapir.
- BROSTRØM, S. (1977): *Struktureret pædagogik i børnehaven. Mål, metoder og midler*. København, Pædagogstuderendes Landsråds Forlag.
- BROSTRØM, S. (1978): *Makarens kollektivopdragelse – dansk gruppeopdragelse*. København, Forlaget Børn & Unge/Socialpædagogisk Forlag.
- BROSTRØM, S. (1986): *Børn, virksomhed, udvikling – i teori og praksis*. København, Munksgaards Forlag.
- ELLEGAARD, T. & STANEK, A.H. (red) (2004): *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Vejle, Kroghs Forlag.
- FENDLER, L. (1999): »Making Trouble: Prediction, Agency, and Critical Intellectuals« In: Popkewitz, T. & Fendler, L. (eds): *Critical Theories in Education*. London, Routledge. (161-190)
- FENDLER, L. (2001): »Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction« in: Hultqvist & Dahlberg: *Governing the Child in the New Millenium*. London, RoutledgeFalmer. (119-142)
- FOUCAULT, M. (1991): »Governmentality« in: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago, University of Chicago Press. (87-104)
- JENSEN, A.-M., ASHERB.-A., CONTI, C., KUTSAR, D., PHÁDRAIG, M.N.G. & NIELSEN, H.W. (Eds) (2004): *Children's Welfare in the Ageing Europe*. Volume I & II. Trondheim, Norsk senter for barnforskning.
- JENSEN, B. (2002): *Kompetence og pædagogisk design*. København, Gyldendal Uddannelse.
- JUUL, J. (1995): *Dit kompetente barn*. Århus, Schønberg.
- KAMPMANN, J. (2003): »Den totale pædagogisering af børns liv?« i: *Social Kritik*, nr. 88, 88-98.
- KAMPMANN, J. (2004): »Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde?« i: Ellegaard, T. & Stanek, A.H. (red.), 16-29.
- KAMPMANN, J., RASMUSSEN, J., RASMUSSEN, P., WEBER, K. & THOMSEN, J.P. (2004): *Læring, Kultur og Subjektivitet*. København, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- KAMPMANN, J. & NIELSEN, H.W. (2004): »Socialized Childhood: Children's childhoods in Denmark. National Report« in: Jensen, A.-M., Asher B.-A., Conti, C., Kutsar, D., Phádraig, M.N.G. & Nielsen, H.W. (Eds): Vol. II.
- LEE, N. (2001): *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham, Open University Press.
- MICHELSSEN, V. (1975): *For vuggestuen. Grundrids til en pædagogisk praksis*. København, Pædagogstuderendes Landsråds Forlag.
- MICHELSSEN, V. (1979): *Vuggestuen – et supplement til hjemmet*. København, Forlaget Børn & Unge.

- MORTENSEN, N. (2004): *Det paradoksale samfund*. København, Hans Reitzels Forlag.
- PROUT, A. & JAMES, A. (1990): »A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems« in: James, A. & Prout, A. (eds): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, Falmer Press, 7-35.
- RASMUSSEN, K. & BROSTRØM, S. (1981): *En nødvendig pædagogik. Dialektisk, struktureret pædagogik. Introduktion og videreudvikling*. København, Forlaget Børn & Unge.
- SÜNKER, H. (1991): »Childhood, Subjectivity, and Prevention« in: Günter Albrecht & Hans-Uwe Otto (Eds): *Social Prevention and the Social Sciences*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 143-157.
- SÜNKER, H. (1995): »Childhood Between Individualization and Institutionalization« in: Georg Neubauer & Klaus Hurrelmann (Eds): *Individualization in Childhood and Adolescence*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 37-53.