Roskilde University

Børn i medvind og modvind

En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne

Nielsen, Hanne Warming

Publication date:
2001

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Nielsen, H. W. (2001). *Børn i medvind og modvind: En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne*. Roskilde Universitet. FS & P Ph.D. afhandlinger Bind 2001 Nr. 27

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.

Download date: 02. Jul. 2025

Børn i Medvind og Modvind

En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne

Børn i medvind og modvind
En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne
© Hanne Warming Nielsen
Ph.D afhandling nr. 27/2001
Ph.D serien "Comparative Welfare Systems"
Institut for Samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi
Roskilde Universitetscenter
Fotos: Hanne Warming Nielsen
Layout: Communicanten
Print: Vester Kopi
ISSN 0909-9174
ISBN 87-90829-10-7

Ph.D afhandling indleveret ved
Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi,
Roskilde Universitetscenter.
Offentligt forsvar for erhvervelse af den
Samfundsvidenskabelige Ph.D grad
torsdag den 18. Januar 2001.

Forord

Denne afhandling omhandler det gode børneliv og dets betingelser, analyseret fra et børneperspektiv. Sædvandligvis er vi vant til at kigge på børns liv og livsbetingelser fra et voksent udviklingspsykologisk informeret perspektiv. Gennem dette perspektiv fremstår de voksnes bedreviden og hensigtsmæssigheden af den voksnes autoritative forholden sig til barnet som nærmest uantastelige sandheder. Ved perspektivskifte til børneperspektivet rettes et kritisk blik på disse "sandheder". Et sådan kritisk blik kan siges at være denne afhandlings bidrag til ny "viden" om det gode børneliv og dets betingelser. Det er mit håb, at afhandlingen herigennem kan inspirere til diskussion og refleksion såvel i forhold til praksis som forskningsmæssigt.

Afhandlingen er et resultat af mit arbejde som Ph.D-stipendiat ved Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter. Jeg har i den forbindelse været indskrevet under Ph.D-programmet "Comparative Welfare Systems".

I forbindelse med arbejdet på afhandlingen har jeg været tilknyttet forskningsgruppen omkring velfærd samt Center for Lokal Institutionel Forskning. Jeg har her deltaget i mange inspirerende diskussioner, og selvom projektet måske i disse fora kunne forekomme en smule eksotisk, har jeg, i forbindelse med fremlæggelse af mit arbejde, altid modtaget engageret og konstruktiv respons. Befordrende for hele processen har det også været med den løbende interesse for mit projekt, velviljen til lægge øre til mine frustrationer og de mange stunder, hvor vi fik et godt grin sammen. Det vil jeg gerne sige jer tak for. I den forbindelse skal rettes en særskilt tak til Kåre Thomsen for løbende læsning og kommentering af dele af afhandlingen, samt ikke mindst for med jævne mellemrum at stikke hovedet ind af døren, og med "irriterende spørgsmål" invitere til fælles refleksion.

Afhandlingens kerne udgøres af et feltarbejde i en daginstitution. Jeg vil gerne rette en dybfølt og varm tak til børn, forældre og personale i denne institution. Uden jeres overbærenhed med min observerende tilstedeværelse samt velvilje til at dele jeres tankeuniverser med mig, ville denne afhandling ikke være mulig.

Til min vejleder Peter Abrahamson skal rettes en tak for solidarisk opbakning og støtte, herunder for i starten af forløbet at kunne rumme de forandringer af problemstilling og analytisk tilgang, som Ph.d forløbets erkendelsesproces i mit tilfælde medførte, samt for senere i forløbet at bakke op omkring mine valg og holde mig fast på dem, når jeg selv tvivlede.

Også Inger Glavind Bo, børneforsker ved Aalborg Universitet skal have en stor og varm tak for gode og vedkommende diskussioner, samt for engageret og konstruktiv kommentering af manuskriptet undervejs.

Min mand Kivin vil jeg takke for hjælp til opsætning af afhandlingen og tegning af figurer, samt for en helt uvurderlig moralsk opbakning. Endelig en tak til Søren Damm for korrekturlæsning, til Jon Jay Neufeld for bearbejdning af det engelske summary, samt til Per Dørge og Stig Sørensen for beredvillig computerhjælp.

Gode faglige miljøer gør det ikke alene. Jeg er derfor utrolig glad for den interesse og og opbakning til mit arbejde, som jeg har mødt hos familie og venner, herunder mine to børn Nicklas og Falke. Jeg vil i den forbindelse rette en særskilt tak til mine børns venners forældre, som har lagt hjerte- og husrum til, "når mor ikke kunne nå at hente, fordi hun skulle forske i det gode børneliv". At vide at min børn havde det godt, har været alt afgørende for min koncentration om færdiggørelsen af afhandlingen. Jeg står i den forbindelse ikke mindst i taknemmelighedsgæld til min mor, som gang på gang har trådt til som frelsende engel, når det hele brændte på. Tak for det.

Hanne Warming Nielsen
Roskilde Universitetscenter, juni 2000

Del I – Problemstilling og metode, samt grundlæggende begreber og teorier

Kapitel 1 Indledning 1
Kapitel 2 Jagten på det gode børneliv 33
Kapitel 3 Livstemaer, barndommens sociale rum og børneprofiler 81
Kapitel 4 Ontologisk og epistemologisk perspektivering 109

Del II - Barndommens sociale rum og makroniveau

Del II Indledning 127
Kapitel 5 Det refleksivt moderne og socialiteten 131
Kapitel 6 Diskursive konstruktioner af børn og barndom 149
Kapitel 7 Barndommens sociale rum på makro-niveau 161
Kapitel 8 Vigtige temaer i det refleksivt moderne børneliv 189

Del III - En fænomenologisk indkredsning af det gode børneliv

Del III Indledning 207
Kapitel 9 Sociale bånd 211
Kapitel 10 Intimitet og privathed 235
Kapitel 11 Identitet, synlighed og selviscenesættelse 255
Kapitel 12 Selvforglemmelse 269
Opsamling på del III 285

Del IV - Barndommens sociale rum på makroniveau

Del IV Indledning 289
Kapitel 13 Analysen af de sociale rum på mikroniveau 291
Kapitel 14 Børneprofiler 319

Del V - Barndommens sociale rum på mesoniveau

Kapitel 15 Kulturen i Lagunen 331
Kapitel 16 Daginstitutionen som rum for de(t) gode børneliv 349
Kapitel 17 Familiens sociale rum: Analysestrategi 363
Kapitel 18 Familieportrætter 373
Kapitel 19 Et relationelt perspektiv på familien som rum for de(t) gode børneliv 395

Del VI - Konklusion

Kapitel 20 Resultater 431
Kapitel 21 Politisk og pædagogisk perspektivering 451
Kapitel 22 Forskningsmæssig perspektivering 467

Summary 483
Sammenfatning 495
Litteraturliste 501

Kapitel 1

Indledning

Introduktion til forskningsfeltet

Denne afhandling omhandler spørgsmålet om det gode børneliv. Dette spørgsmål udforskes empirisk med afsæt i en forståelse af det gode børneliv som værende til stede i det liv, børnene lever, som orienteringsakser for handlinger, fortolkninger og følelser. På baggrund af en sådan udforskning af det gode børneliv analyseres de samfundsmæssige betingelser for barndom og børneliv.

Som nævnt i forordet har jeg gennem arbejdet med afhandlingen været tilknyttet forskningsgruppen omkring velfærd samt CLIF-gruppen[1]. Mit fokus i forhold til disse to gruppers forskningsfelt

[1] CLIF er en forkortelse for Center for Lokal Institutionel Forskning. Fælles for CLIF-gruppens medlemmer er interessen for lokale samspilsprocesser, samt for

har været at kigge på et af de yderste led af velfærdsstatens serviceproduktion fra et bottom up perspektiv. Med udgangspunkt i den empiriske indkredsning af det gode børneliv anlægger jeg et børneperspektiv på praksis og betydningsdannelse[2] i dag-institutionen. Endvidere analyserer jeg fra samme perspektiv samspillet mellem makrofaktorer (sociale strukturer, statslige politikker, diskurser om børn og barndom etc), mesofaktorer (lokale udmøntninger) og mikrofaktorer (børn-børn og børn-voksen interaktion). Dermed sættes i denne afhandling ikke kun daginstitutionen og den pædagogiske praksis - men også andre velfærdsstatslige foranstaltninger såvel som generelle samfunds-mæssige organiseringer under en børneperspektivistisk lup.

Problemstillingens motivering

Afhandlingens problemstilling er inspireret af mine erfaringer fra deltagelse i diverse forskningsprojekter vedrørende socialt arbejde i forhold til børn, samt fra praktisk pædagogisk arbejde i forskellige typer af daginstitutioner. Erfaringerne pegede på konflikter og hierarki mellem forskellige betydningsdannelsesuniverser som en kritisk faktor i pædagogisk og socialt arbejde vedrørende børn. Det var dog først som et resultat af - snarere end en forudsætning for - forskningsprocessen, at jeg blev i stand til at sammenfatte mine erfaringer på denne måde.

En grundtanke i afhandlingen har været, at børn i vores samfund på den ene side er italesat[3] som gruppe; men at børnegruppen på

den såkaldte Bottom-up tilgang. Bottom-up tilgangen er beskrevet i bogen *Samfundsforskning bottom up* (Bogason & Sørensen red., 1998)

[2] Med inspiration fra Eva Gulløv vil jeg præcisere, at jeg bruger begrebet betydningsdannelse i forlængelse af det engelske udtryk "making sense", hvor "sense" på én gang udtrykker sansning, fornuft og følelse for noget (Gulløv 1998; s. 5).

[3]Begrebet italesættelse er lånt fra Michell Foucault (1978). Italesættelsen af et fænomen konstituerer dets sociale installation i verden. På ethvert givent

den anden side også gennemskæres af en række andre grupperinger (social position, køn, etnicitet etc.), samt differentieres via individuelle livsforløb. Det vil sige, at *nok udgør børn en gruppe - men det er langt fra en homogen gruppe*. I denne afhandling fokuseres spørgsmålet om konflikter og hierarki mellem forskellige betydningsdannelsesuniverser som en kritisk faktor i pædagogisk og socialt arbejde vedrørende børn derfor i relation til spændingen mellem børnegruppens homogenitet og heterogenitet.

Udover afsættet i egne erfaringer er afhandlingen også inspireret af en gennem 1990'erne voksende opmærksomhed på børneperspektivet, såvel i barndomsforskning[4] som i socialt arbejde vedrørende børn[5]. Børneperspektivet adresserer tid, det vil sige fokusering på barnet her og nu fremfor på den potentielle voksne, samt position, det vil sige fokusering på barnet som aktør og informant. I denne afhandling udgør børneperspektivet endvidere en normativ orientering, idet det relateres til spørgsmålet om det gode liv.

Det empiriske afsæt for afhandlingen er et feltarbejde, hvor jeg gennem fire måneder har haft fornøjelsen af at studere en masse

---

tidspunkt udgør italesættelsen rammen, hvorindenfor vi kan tænke, sanse og handle i forhold til fænomenet. Endvidere udgør den en normativ orientering i forhold til den legitime handling. Hos Foucault er det således en pointe, at italesættelse umærkeligt konstruerer og installerer sociale kontrol- og magtforhold i det, vi oplever som vores umiddelbare omgang med fænomenet.

[4]F.eks. Corsaro 1985 & 1996, Waksler 1986 1991a & b samt 1996, Qvortrup 1990b, 1994 a & c, Cahill (ed.) 1991, Eder 1991, Leavitt 1991, Evaldsson 1994, Kragh-Müller 1994c/1986 samt 1997, Strandell 1994, Andersen og Kampmann 1996, Butler og Shaw 1996, Solberg 1997/1990, Kampmann 1998, James, Jenks og Prout 1998 og Gulløv 1998.

[5]F.eks. Bae 1996 [1988], Hare og Bayer 1996, Kildedal 1996, Wegler og Warming 1996, Egelund 1997, Wegler og Elgaard 1998. På nær de to førstnævnte er der dog ikke tale om et rent børneperspektiv, men om et kombineret udviklings- og børneperspektiv.

dejlige børns livtag med livet i en daginstitution. Med udgangspunkt i dette feltarbejde analyserer jeg:

Det gode børneliv og de samfundsmæssige og sociale betingelser for børns forskellige muligheder for at opnå dette udfra et børneperspektiv, samt udfra perspektivet om konflikter og hierarki mellem forskellige betydningsdannelsesuniverser.

Problemstillingens politiske aktualitet

Som allerede nævnt har der gennem 1990'erne været en stigende interesse for børneperspektivet i socialt arbejde vedrørende børn. Et konkret udtryk for dette er etableringen af Børnerådet i 1994. Børnerådet er et selvstændigt råd under Socialministeriet, der skal arbejde for børns interesser, medindflydelse og rettigheder i samfundet (Heering og Kähler 1996). Forud for etableringen af Børnerådet havde der i flere år pågået en diskussion om oprettelse af en børneombudsinstitution. En sådan havde man allerede både i Norge og Sverige, men det var der ikke folketingsflertal for i Danmark. På den baggrund nedsatte Børnesagens Fællesråd en arbejdsgruppe, hvis arbejde mundede ud i Børnerådet. Børnerådet er således blevet til på foranledning af de private/frivillige børneorganisationer, og det er også herfra dets 7 medlemmer kommer. Formelt er det blevet nedsat af regeringen, og administrativt er det hjemhørende under Socialministeriet (Muldkjær 1994).

Statens og forvaltningens forpligtelse på børneperspektivet er blevet understreget med Danmarks ratificering af FN's børnekonvention i 1997[6]. I anbringelsessager såvel som i forbindelse med afgørelser om forældremyndighed og samvær implicerer det, at man nu bør høre og tage hensyn til børnenes

[6]Konventionen om barnets rettigheder 1997/1989. FN's børnekonvention blev formuleret allerede i 1989, og den byggede da på en endnu ældre bulletin om børns rettigheder som medborgere.

ønsker, også selvom børnene er under 12 år. Men også i forhold til det såkaldte normalområde indebærer ratificeringen af FN-konventionen en forpligtelse på at høre og tage hensyn til børns meninger, ønsker og behov. Det vil sige, at børn faktisk bør høres i forhold til statens og kommunerenes børne- og ungepolitik såvel som i forhold til andre politikområder, der vedrører børns liv.

Børnerådet har med afsæt i Danmarks ratificering af FN's børnekonvention taget initiativ til et samarbejde med to kommuner[7] om indarbejdelse af børneperspektivet i kommunernes børne- og ungepolitik. Samarbejdet er tænkt som et pilotprojekt, hvor erfaringerne fra de to kommuner skal bruges i forbindelse med et landsdækkende initiativ. Med hensyn til lokalpolitik er børneperspektivet, dels gennem ovennævnte pilotprojekt, dels gennem andre forsøgsprojekter[8] lige så stille på vej ind som et relevant perspektiv. Det gælder dog især den afgrænsede børne- og ungepolitik, og her er man stadig på kravlestadiet i forhold til, hvordan man egentlig gør. Imidlertid har også andre politikker betydning for børns liv. Det gælder eksempelvis lokalplanlægning. På nationalt niveau gælder det områder som arbejdsmarked-, kultur-, social- og boligpolitik, trafik og kommunikation etc. På alle disse områder synes børneperspektivet – til trods for stigende opmærksomhed på børn som medborgere - stadig at have svært ved at komme til orde.

Problemerne med at lade børneperspektivet komme til orde hænger for det første sammen med, at der er andre og magtfulde interesser på spil. For det andet hænger det som allerede antydet sammen med manglende erfaring på området. Børnerådets pilotprojekt kan i forlængelse heraf anskues som metodeudvikling. Det helt centrale spørgsmål er, hvordan man kan identificere

[7]De to kommuner er Hvalsø kommune og Odense kommune, repræsenterende henholdsvis en lille landkommune og en stor bykommune.
[8]Se eksempelvis Larsen & Larsen 1992 samt Hare & Bayer 1996

børneperspektivet. Kan voksne – eventuelt særlige eksperter - repræsentere børn? Skal man nedsætte børneråd eller høringsgrupper bestående af børn – og kan større børn repræsentere mindre børn? I denne afhandling præsenteres et forskningsmæssigt, fænomenologisk funderet bud på et børneperspektiv, der tager udgangspunkt i børns følelsesmæssige udtryk, handlinger og verbale ytringer.

Den nye barndomsforskning

Indtil slutningen af 1980'erne var det primært indenfor pædagogik og psykologi, at man beskæftigede sig med barndomsforskning. Der var ingen velkonsolideret sociologisk eller samfundsvidenskabelig tradition indenfor feltet (jvf. Ambert 1986 samt Alanen 1988). Dette er nu under radikal forandring, idet den forskningsmæssige interesse for barndom gennem de sidste 10 – 20 år har spredt sig til discipliner som historie, sociologi, antropologi, og efterhånden også geografi og økonomi (Qvortrup 1999; s. 45). Antologien *The Sociology of Childhood - Essential Readings* (Jenks ed. 1982) kan anskues som et tidligt udtryk for denne nyorientering af barndomsforskningen[9]. Siden da er feltet nærmest eksploderet, og processen med etablering af en samfundsvidenskabelig funderet barndomsforskning er godt på vej. Nærværende afhandling kan anskues som del af denne igangværende proces.

Den markante stigning i den forskningsmæssige interesse for barndomsforskning indenfor samfundsvidenskaberne er, som

[9]Derudover vil jeg blandt andre tidlige og betydningsfulde publikationer med hensyn til udvikling af en samfundsvidenskabeligt orienteret barndomsforskning nævne *Studying Children: Phenomenological Insights* fra 1986 af Frances Chaput Waksler, *The Sociology of Childhood* fra 1987 redigeret af Jens Qvortrup, *Barnens två väldar* fra 1988 af Lars Dencik et.al, *Children's Peer* Cultures fra 1990 af William Corsaro og Donna Eder samt Constructing *and Reconstruting Childhood* fra 1990, redigeret af Allison James og Alan Prout.

Qvortrup (1999) påpeger, blandt andet tilskyndet af historieforskningens italesættelse af barndom som kulturel og social opfindelse (Ariés 1982/1962, Foucault 1982/). Der skulle dog gå relativ lang tid fra publiceringen af Ariés kendte værk *Centuries of Childhood*, før hans italesættelse af barndom som kulturel og social opfindelse gav genlyd i samfundsforskningen. Måske var tiden ikke rigtig moden. Det blev den først i løbet af 1980'erne og 90'erne, hvor individualiseringsprocessen også for alvor kom til at omfatte børn (Beck & Beck-Gernsheim 1990, jvf. kapitel 5). Herigennem blev børn italesat som *individer* , det vil sige med egne meninger, ønsker og behov, og som *medborgere* i T. H. Marshalls forstand med civile, politiske og sociale rettigheder (Marshall 1950). Såvel den voksende politiske opmærksomhed på børneperspektivet som stigningen i den forskningsmæssige interesse for barndomsforskning indenfor samfundsvidenskaberne kan således anskues som muliggjort af individualiseringsprocessen. Samtidig må disse tendenser også selv ses som forstærkende for individualiseringsprocessens inkludering af børn, samt som indbyrdes gensidigt forstærkende.

Ændringen i det disciplinære landskab indenfor barndomsforskningen har fået nogle forskere til at tale om et helt nyt barndomsforskningsparadigme (eksempelvis James, Jenks & Prout 1998). Det nye barndomsforskningsparadigme er ifølge disse forskere karakteriseret ved for det første en sociologisk orienteret og tværvidenskabelig tilgang til studiet af børn og barndom. For det andet, og i sammenhæng hermed, ved at være i opposition til den diskurssættende udviklingspsykologiske/pædagogiske dominans på feltet. Andre forskere maner imidlertid til besindighed, og vil hellere nøjes med at tale om, at "forskningen har fået øje på nye sider ved børns tilværelse og nye perspektiver på forståelsen af barndommens arkitektur" (Qvortrup 1999; s. 45).

Jeg er principielt enig i sidstnævnte synspunkt, men mangler så et passende begreb, hvorunder de nye tendenser indenfor

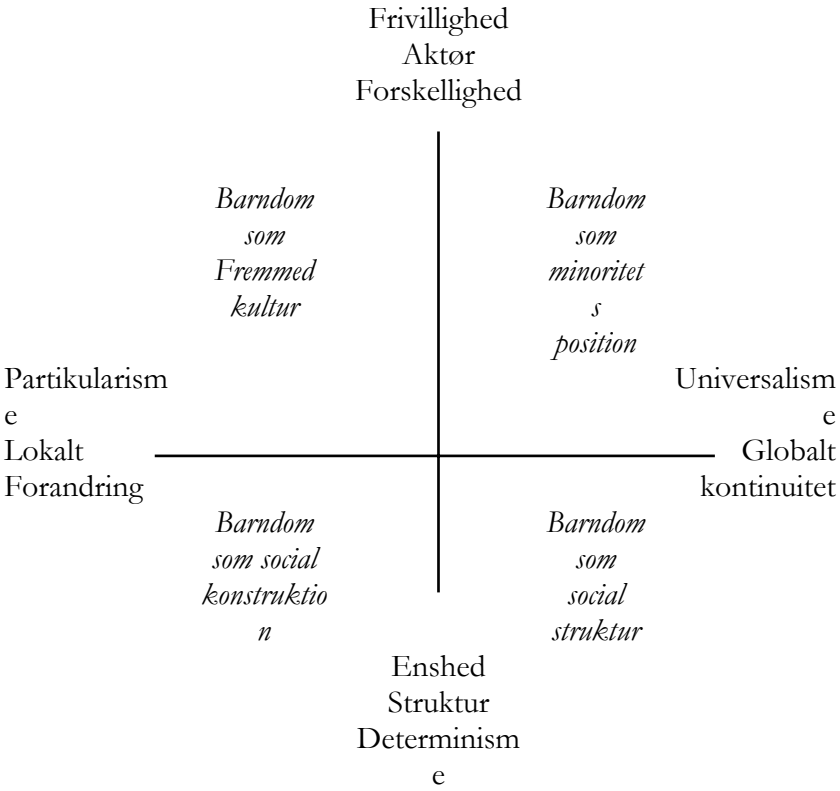
barndomsforskningen kan sammenfattes. Både begrebet "den nye barndomsforskning" og begrebet "den samfundsvidenskabelige barndomsforskning" giver vildledende signaler. Begrebet "den nye barndomsforskning" indikerer, at al barndomsforskning af nyere dato har denne orientering - hvilket den absolut ikke har. Begrebet "den samfundsvidenskabelige barndomsforskning" er ikke i stand til at indfange, at også dele af den pædagogiske og psykologiske forskning indskriver sig i denne nye tendens. Derfor anvender jeg - trods ovennævnte principielle indvending mod betegnelsen "det nye barndomsforskningsparadigme" - alligevel denne betegnelse for de nye tendenser i barndomsforskningen.

Forskning indenfor det nye barndomsforskningsparadigme er i følge James, Jenks og Prout (1998) karakteriseret ved at indskrive sig under en af følgende fire dominerende diskurser:

1) Barndom som social struktur
2) Barndom som minoritetsposition
3) Barndom som social konstruktion
4) Barndom som fremmed kultur

Disse fire diskurser kan ses som forskellige positioner i forhold til klassiske sociologiske dikotomier som struktur - aktør, identitet - forskellighed, kontinuitet - forandring og lokalt – globalt. James, Jenks og Prout opstiller følgende skema:

Figur 1



James, Jenks & Prout 1998; s. 206

Nærværende afhandling placerer så at sige en fod i hvert af figurens fire felter. Sådan var det ikke ved begyndelsen af arbejdet på afhandlingen. Tværtimod var det et resultat af processen. I starten af Ph.D-forløbet var jeg primært inspireret af diskursen om barndom som social struktur og diskursen om barndom som minoritetsposition. Disse diskurser lå i umiddelbar forlængelse af det Ph.D-program, som afhandlingen er indskrevet under. Som

arbejdet med afhandlingen skred frem, blev jeg mere og mere inspireret af diskursen om barndom som social konstruktion og diskursen om barndom som fremmed kultur". Det blev jeg, dels via den litteratur, jeg læste[10] og de Ph.D-kurser, jeg deltog i, dels gennem min tilknytning til CLIF-gruppen. Den nye inspiration førte ikke til, at jeg kasserede min "gamle forståelse". Snarere førte den til en nuancering og understregning af det dialektiske perspektiv, som fra starten havde udgjort min måske mest grundlæggende bagage.

Men er det muligt og hensigtsmæssigt med en sådan placering med en fod i hvert felt? James, Jenks og Prouts figur antyder, at der i og med tilgangenes indbyrdes antagonistiske positioner i forhold til de klassiske sociologiske dikotomier[11] er vandtætte skodder mellem de fire felter. Således kan den vertikale skilleline betragtes som en grænsedragning mellem en idealistisk videnskabsteoretisk position og en materialistisk videnskabsteoretisk position (James, Jenks og Prout 1998). Imidlertid er det en fremvindende indsigt i sociologien, at sådanne grænsedragninger snarere må betragtes som begrænsninger ved den videnskabelige betragtningsmåde selv, end som noget, der udspringer af det studeredes natur (Leithäuser 1992, Wallerstein m.fl.1998). Det vil sige, at en placering med en fod i hver af figurens fire felter nok kan betragtes som hensigtsmæssig, men måske ikke mulig.

Også Prout og James (1997/1990) slår til lyd for en overvindelse af dikotomierne. De peger i den forbindelse på, hvordan dele af den nye barndomsforskning rent faktisk overskrider den horisontale skillelinie, og i Theorizing Childhood fortages en analyse af

[10]Eksempelvis Ariés (1982/1962) , Corsaro 1996, Foucault (1982), Mandell (1991a og b), Mol & Mesman (1996), Solberg (1997/1990), Thorne (1993) og Waksler (1986).

[11] James, Jenks og Prout benævner det ikke selv dikotomier, men sociologiske begrebsmodsætninger, som, de understreger, udgør et kontinium.

barndom, som netop kombinerer indsigter fra de fire forskellige tilgange (James, Jenks og Prout 1998). Endvidere nævnes på et mere alment teoretisk plan Giddens strukturationsteori som et blandt flere aktuelle bud på en overvindelse af de sociologiske dikotomier (Prout og James 1997/1990). Af andre aktuelle bud vil jeg fremhæve Bourdieus Habitus-teori (Bourdieu 1995a & b, 1996, 1997b/1994) samt Birthe Beck-Jørgensens hverdagslivsteoretiske tilgang (Beck-Jørgensen 1994a). Disse teoretikere har på et mere alment teoretisk plan været nogle af denne afhandlings primære inspirationskilder. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 4. Her vil jeg kort præsentere de fire forskellige barndomsforskningsdiskurser, samt afhand-lingens inspiration fra og indvendinger mod disse.

Diskursen om barndom som social struktur tager udgangspunkt i, at barndommen i sig selv er betydningsfuld. Det gør den i opposition til diskurser, hvor barndom blot anskues som den enkeltes livsfase, og børn som barrierer/udgifter. Bogen *Childhood Matters* (Qvortup et.al. eds. 1994) er - som titlen tydeligt signalerer - en eksponent for denne tankegang. Barndom forstås i denne diskurs som en historisk og socialt konstrueret foranderlig struktur, der består uanset, at børnene passerer igennem og bliver voksne; dvs. forgår som børn (Rasmussen 1998, jvf. også Qvortrup 1990a). I forlængelse heraf anskues børn som en socialgruppe, hvis specielle karakteristika og livsmuligheder udspringer af samfunds-strukturen. Tilgangen er således strukturelt og universalistisk orienteret. Denne orientering gør det muligt at få øje på de fællestræk, der er indenfor en given samfundsstruktur. Derimod er kikkerten - med hensyn til at få øje på aktørskabte forskelle indenfor denne struktur – sat for det blinde øje (James, Jenks & Prout 1998).

Udfra denne afhandlings problemstilling udgør diskursen om barndom som social struktur et vigtigt perspektiv. Samtidig er det imidlertid hensigten også at indfange såvel aktørskabte som strukturelt betingede forskelle mellem børn indenfor en given

samfundsstruktur samt at indkredse et fænomenologisk funderet børneperspektiv. Perspektivet om "Barndom som social struktur" er derfor ikke tilstrækkeligt med henblik på indfrielse af afhandlingens problemstilling.

Diskursen om barndom som minoritetsposition tager udgangspunkt i magtrelationen mellem på den ene side voksne som socialgruppe, og på den anden side børn som socialgruppe (eksempelvis Oldman 1994). James, Jenks & Prout (1998) karakteriserer denne diskurs som den empiriske og politiserede version af "barndom som social struktur". Diskursen har øje for de strukturelt betingede forskelle mellem børn - såvel globalt som indenfor en given samfundsstruktur - men fastholder minoritets-perspektivet som universielt relevant. Diskursen er normativ i den forstand, at den forsøger at udfordre magtrelationen mellem børn og voksne. Diskursen om barndom som minoritetsposition tenderer et essentialistisk blik på undertrykkelse af børn. Dette skyldes det globale og universalistiske perspektiv i tilknytning til et fraværende blik for forandringsprocesser. Det essentialistiske blik understreger, at børn ér undertrykte, og at der derfor er behov for forandring - men det evner ikke at pege på stier, hvoraf denne forandring kan finde vej (James, Jenks & Prout 1998).

Nærværende afhandling er – som i ovennævnte diskurs - funderet på en erkendelse af en ulige magtrelationen mellem børn og voksne. Magtrelationen forstås imidlertid ikke som essentiel. Udfra et Foucaultsk magtbegreb[12] forsøger jeg at pege på stier, hvoraf forandringen kan gå. Det gør jeg ved antage børneperspektivet, og ved kritisk at rette blikket mod barrierer for børns bestræbelser på at opnå det gode børneliv. Jeg blander mig herigennem i diskursiveringen af børn og barndom, hvor jeg dels forsøger at tale børnenes sag, dels italesætter dem som kompetente og

[12] Uddybes i Kapitel 3.

meningsfulde aktører. Sidstnævnte gør jeg med henblik på at sætte spørgsmålstegn ved det legitime i magtrelationen.

Diskursen om barndom som social konstruktion tager i modsætning til ovennævnte afsæt i en dekonstruktion af objektet. Barndom er i denne forståelse hverken et naturligt eller kulturligt, samfundsmæssigt givet entydigt fænomen. Forestillinger om kausale kræfter, eller sociale strukturer, der determinerer barndom som en bestemt ting, er dermed suspenderet og erstattet med flere forskellige socialt konstruerede barndomme: "Barndomme er variable og intentionelle" (James, Jenks & Prout 1998; s.27). I denne forståelse er det diskurser, som definerer, hvad et barn er og bør være, samt hvad det bør udvikle sig til. Disse diskurser informerer aktørernes håndtering af børn og barndom. I forlængelse heraf er tilgangen hermeneutisk orienteret, og sætter alle apriori givne værdikriterier og sandheder ud af kraft. Tilgangens dekonstruktive tilgang, som udspringer af opmærksomheden på sprogets definitionsmagt, indholder nogle kritiske pointer, og åbner herigennem øjnene for muligheden af alternativer (James, Jenks & Prout 1998).

Som det er fremgået ovenfor, løsner nærværende afhandling sig fra essentialismen i diskursen om barndom som minoritetsposition ved også at inddrage diskursen om barndom som social konstruktion. Samtidig er det et grundlæggende præmis i afhandlingens ontologiske positionering, at den menneskelige væren er andet end sprog – hvilket ikke italesættes fra denne diskurs. Dermed overskrider afhandlingen denne diskurs, idet det fastholders, at samfundsmæssige strukturer og institutioner, såvel som individuelle handlinger, er med til at forme barndommen(e) på samme tid som diskurser informerer og giver mening til disse.

Diskursen om barndom som fremmed kultur karakteriserer James, Jenks & Prout (1998) som den empiriske og politiserede version af diskursen om barndom som social konstruktion. I diskursen om

barndom som fremmed kultur tages afsæt i, at de sociale verdener, som barnet indgår i, udgøres af komplekse og egenartede konstellationer af betydning, mening og praksis (Rasmussen 1998). Derfor må studiet af barndom være konkret forankret i tid og rum. Børn betragtes som intentionelle og aktive aktører i eget liv, og barndomskulturen som noget andet og fremmed for voksenkulturen. Derfor må man udfra denne diskurs forsøge at forstå barndomskulturen på dens egne præmisser - typisk med den antropologiske fremmedhed som indgangsvinkel (James, Jenks & Prout 1998; s. 28-29).

Også inspiration fra denne tilgang har været med til at løsne afhandlingen fra et strukturdeterministisk og universielt essentialistisk blik på børn og barndom. Samtidig har jeg ønsket at bevare en analytisk kobling mellem børns sociale verdener og de voksnes sociale verdener, samt mellem barndom og den samfundsmæssige struktur. Dette er begrundet i, at jeg mener, at disse ontologisk er koblet. Heraf følger, at det først er gennem den analytiske kobling, at det kritiske potentiale, ved at forstå børnekulturen på dens egne præmisser, kan udfoldes fuldt ud.

Jeg indledte med at sige, at nærværende afhandling så at sige placerer en fod i hvert af figurens fire felter. Dette kan nu præciseres på følgende måde: For det første kombineres diskursen om barndom som social struktur" *og* diskursen om barndom som social konstruktion. Hensigten er at få øje på såvel den fælles barndom, betinget af strukturer, (homogeniteten) som de mange barndomme, formet af (tale-)handlinger og sociale strukturer, (heterogeniteten). I tilknytning hertil eftersøges forskellige betydninger af det gode børneliv. Udfoldelsesbetingelserne for disse forskellige betydninger af det gode børneliv analyseres i en konkret daginstitution, samt udfra de mere overordnede betingelser for barndom. De samfundsmæssige betingelser forstås med udgangspunkt i kombinationen af de to tilgange som både diskurser og materialitet. Endvidere kombineres diskursen om

barndom som minoritetsposition *og* diskursen om barndom som fremmed kultur. Formålet er at få øje på børn som havende en kultur, der hverken er identisk med, eller uafhængig af voksenkulturen, samt at gøre denne til afsættet for et kritisk blik på de sociale og samfundsmæssige betingelser for børns livsudfoldelse. I sammenhæng hermed er det endvidere formålet at italesætte børn som kompetente meningsskabende aktører, positioneret i en ulige magtrelation.

Jeg vil nu kort præsentere et lille udvalg af nordisk barndomsforskning indenfor det nye barndomsforskningsparadigme. Formålet med denne præsentation er at klargøre denne afhandlings position. Udvælgelsen er derfor sket udfra to kriterier. For det første at det er forskning, der ligesom denne afhandling omhandler almindelige børns hverdagsliv. For det andet at det er forskning, som denne afhandlings tilgang til studiet af børn og barndom på den ene eller anden måde ligger i forlængelse af, er inspireret af og bygger videre på.

Nordisk barndomsforskning

I nordisk sammenhæng kan BASUN-projektet[13] anskues som et tidligt udtryk for diskursen om barndom som social struktur. Projektet overskrider imidlertid den rene diskurs om barndom som social struktur ved også at inddrage et mere interaktionistisk og hermeneutisk orienteret perspektiv. Grundlæggende er projektet karakteriseret ved en kombineret sociologisk og udviklingspsykologisk tilgang til studiet af børn. Denne blev blandt andet udmøntet i det nu velkonsoliderede dobbeltsocialiseringsperspektiv. I den traditionelle udviklingspsykologi har hoved-

[13] BASUN er en forkortelse for BArndom, Samfund og Udvikling i Norden. Projektets danske del var ledet af Lars Dencik. Af publikationer i forlængelse af BASUN-projektet kan blandt andet nævnes Dencik et.al. 1988, Dencik 1989, 1995, 1996 & 1999b, Langsted & Sommer 1992/1989, Halldén 1999, Kristjansson 1999

vægten været på den familiære socialisation. Heroverfor tager dobbeltsocialiseringsperspektivet udgangspunkt i erkendelsen af, at børn i det moderne samfund tilbringer megen tid udenfor familien (UFO). På dette grundlag fremstilles barnets samlede socialisering-konfiguration i den såkaldte sommerfuglemodel med familien som sommerfulgens ene vinge og UFO'en som dens anden. Familien og UFO'en indsættes i den forbindelse i en dikotomisk forståelsesramme som henholdsvis privat og offentlig arena (Dencik 1999b; s. 245-248). En af hovedkonklusionerne fra BASUN-projektet er, at børns UFO-ophold ikke reducerer, men derimod forandrer familiens betydning for barnets udvikling og trivsel. Der peges således på, at familien stadig udgør et livsafgørende – men for de børn, der tilbringer lang tid i UFO også en på mange måder truet – instans (do; s. 268-271)

Nærværende afhandling lægger langt hen ad vejen i forlængelse af traditionen fra BASUN-projektet. Således er afhandlingen – omend ikke ukritisk - inspireret af dobbetsocialiserings-perspektivet. Endvidere forstår denne afhandling parallelt til BASUN-projektet også familielivet som påvirket og potentielt belastet af familiemedlemmernes udadrettede liv (uddybes i kapitel 7). Endelig trækker afhandlingen på viderudvikling af nogle af de teoretiske perspektiver fra projektet (eksempelvis Sommer 1996). Dette vil ligeledes blive uddybet i kapitel 7.

Imidlertid afviger afhandlingens tilgang samtidig også grundlæggende fra BASUN-projektets på en række punkter. For det første var BASUN-projektet tilrettelagt som et komparativt projekt, hvor det blandt andet var hensigten at studere strukturelt og kulturelt bestemte forskelle mellem de nordiske lande. Heroverfor er denne afhandling baseret på et enkelt casestudium udfra en vægtning af det konkrete og kontekstuelt forankrede[14] -

[14] Argumentationen for vægtningen af det konkrete og kontekstuelt forankrede findes i kapitel 4.

blandt andet med henblik på at synliggøre heterogenitet indenfor en tilsyneladende homogenitet. For det andet erstattes BASUN-projektets udviklingspsykologiske perspektiv i denne afhandling med et fænomenologisk funderet her-og-nu-børneperspektiv. For det tredje anlægges i denne afhandling et relationelt perspektiv på børns positioner og positioneringer i daginstitionen fremfor et kompetence- og personlighedsperspektiv som i BASUN-projektet. Endelig relativeres BASUN-projektets dikotomiske forståelse af henholdsvis familie og UFO (kapitel 7). Hvad disse forskelle kommer til at betyde i forhold til udsagnskraft, resultater og konklusioner vil jeg vende tilbage til i afhandlingens afsluttende kapitel. Her vil jeg vende blikket mod en anden inspirationskilde for afhandlingen: Nemlig forskningsprojektet "Grænser eller ej"[15].

Forskningsprojektet "Grænser eller ej" er ligesom BASUN-projektet karakteriseret ved at kombinere en sociologisk og udviklingspsykologisk tilgang - men til forskel fra BASUN-projektet fra et socialisationskritisk og kritisk psykologisk perspektiv. Fra dette perspektiv sættes institutionaliseringen af børns liv samt grænsesætning som fundamental opdragelsesværdi under kritisk lup. Forskningsprojektet består af tre delforskningsprojekter: Et der giver stemme til børnene selv, et der fokuserer voksnes syn på børn og opdragelse, og et der fokuserer på "andre måder". Samlet falder "Grænser eller ej" primært indenfor diskursen om barndom som minoritetsposition. Imidlertid er netop spørgsmålet om veje, hvoraf forandringen kan gå, som nævnt ovenfor, i fokus i et af projektets delprojekter. Dermed overvinder projektet diskursens essentialistiske og strukturdeterministiske faldgruppe.

[15] Resultaterne fra forskningsprojektet *'Grænser eller ej* kan læses i *Voksnes syn på børn og opdragelse* (Sigsgaard & Varming, 1996), *Børneliv og opdragelse* (Kragh-Müller 1997), samt i *Andre måder* (Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998).

Nærværende afhandling ligger på mange måder på linie med grænseforskningsprojektet (uddybes i kapitel 2). Der er dog tre helt grundlæggende forskelle på grænseforskningsprojektet og nærværende afhandling. For det første fokuserer grænseforskningsprojektet kun børn – voksen relationen, og det udfra en homogen forståelse af børnepositionen. Herover fokuserer denne afhandling såvel på børn – børn relationer som børn – voksen relationer udfra perspektivet om spændingen mellem homogenitet og heterogenitet i børnepositionen. For det andet fokuserer grænseforskningsprojektet på apriori udpegede fænomener, konkret institutionaliseringen af børns liv og grænsesætning, som afgørende barriere i forhold til det gode børneliv. I denne afhandling gøres det gode børneliv til et empirisk forskningsspørgsmål. Endelig er der en metodiske forskel. Mens grænseforskningsprojektet undersøger holdninger, oplevelser og italesættelser[16], er det det levede hverdagsliv, forstået som kompleksiteten af praksis, holdninger, oplevelser og italesættelser, der er undersøgelsesfeltet for denne afhandling.

Antologien *Samspil og konflikter* (Kragh-Müller red. 1994), samt dele af forskningen ved Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) er på linie med grænseforskningsprojektet karakteriseret ved at kombinere en sociologisk og en kritisk udviklingspsykologisk tilgang[17]. Disse vil jeg – i det omfang jeg er inspireret af denne forskning – løbende vende tilbage til. Her vil jeg koncentrere mig om et enkelt DPI-forskningsprojekt; nemlig et Ph.D-projekt om børnliv af Pernille Hvid. Begrundelsen for at tematisere netop dette projekt er, at Hvid ligesom jeg selv er interesseret i det gode

[16] I grænseforskningsprojektets sidste delrapport er genstandsfeltet godt nok praksis, men metodisk er det udfra institutionernes egne italesættelser af praksis fremfor på grundlag af observationer, at praksis studeres.

[17]Et udpluk af denne forskning er samlet i publikationen *Pædagogisk faglighed i daginstitutionerne* af Brinkkjær, Bryderup, Rabøl, Hvid, Jørgensen, Paludan og Thyssen (1998)

børneliv og studerer dettes betingelser og udfoldelse i en daginstitution. Hvids projekt er i skrivende stund ikke afsluttet, men af delrapporten *Tillykke* (Hvid 1999) fremgår det, at der, trods det beskrevne åbenlyse sammenfald mellem de to projekter, også er afgørende forskelle. Den første forskel, der træder i øjnene er den normative forankring af det gode børneliv. Hvid forankrer normativiteten udfra teoretisk apriori givne kriterier, mens jeg forankrer den empirisk fænomenologisk. Den næste forskel består i, at Hvid primært fokuserer på den pædagogiske praksis som betingelse for udfoldelse af det gode børneliv. Heroverfor fokuserer jeg derudover på betydningen af konflikter og hierarki mellem forskellige betydningsdannelsesuniverser såvel som almene samfundsmæssige betingelser for barndom. Sammenfattende kan man sige, at mens Hvid langt hen af vejen fastholder et psykologisk/pædagogisk perspektiv, er denne afhandling i højere grad sociologisk orienteret. I det følgende vil jeg præsentere et andet forskningsprojekt, som netop er karakteriseret ved at være meget sociologisk orienteret.

Forskningsprojektet *Childhoods as a Social Phenomenon – Implications for Future Social Policies* [18] kan ses som et relativt rendyrket sociologisk udtryk for diskursen om barndom som social struktur. Tilgangen er strukturel og med fokus på barndom her og nu som en del af den totale samfundsstruktur. Nærværende afhandlings makro-teoretiske forståelse af barndom ligger i forlængelse af og er særdeles inspireret af dette forskningsprojekt (uddybes i

[18] Projektet var ikke et rent nordisk, men derimod et international projekt (program). Når det alligevel er medtaget her under afsnittet om nordisk barndomsforskning, er det, fordi programmet var ledet af den danske barndomsforsker Jens Qvortrup (nu professor ved Norsk Senter for Barneforskning, Tronheim) og med deltagelse af mange nordiske forskere. Som resultat af programmet lægger en række publikationer. Nærværende beskrivelse bygger på bogen *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret Qvortrup, Bardy, Sgritta og Wintersberger (1994).

afhandlingens kapitel 5). Ivar Frønes, som også deltog i ovennævnte projektet, har fra samme strukturelle perspektiv fremhævet de jævnaldrendes betydning i børns liv i det radikalt moderne (Frønes 1994a). Også dette vil jeg komme mere ind på i kapitel 5. Imidlertid er intentionen i denne afhandling som tidligere nævnt både at forstå barndom som en del af den totale samfundsstruktur *og* som en selvstændig kultur, der må forstås på egne præmisser. Dermed positionerer afhandlingen sig midt imellem en meget sociologisk og en mere antropologisk orienteret tilgang til studiet af barndom.

Den antropologisk orienterede tilgang til studiet af barndom er i nordisk sammenhæng repræsenteret ved blandt andet Marianne Gullestad (1989 &1992), Anne Solberg (1997/1990 & 1994), Ann-Carita Evaldsson (1994), Eva Gulløv (1998) og Harriet Strandell (1994 & 1999).

Gullestad såvel som Solberg studerer børns liv udenfor daginstitutionen udfra et hverdagslivsteoretisk perspektiv. Gullestad studerer det fænomen, at større børn passer mindre børn, mens Solberg studerer børns liv i hjemmet samt børns arbejde[19]. I denne sammenhæng skal specielt Solbergs studie fremhæves. Udfra børns egne italesættelser af det fænomen, hun studerer, indkredser hun et børneperspektiv på fænomenet. Det interessante er, at dette perspektiv er i oppossition til, hvad man sædvanligvis fra professionel side udpeger som børns interesse. Solbergs studie peger således på, at voksnes forestillinger om børns interesser ikke altid er sammenfaldende med børns oplevelser og tilkendegivelser. Det implicerer, at voksne vanskeligt kan repræsentere børneperspektivet, med mindre de konkret tager udgangspunkt i børns verbale og/eller nonverbale kommunikation.

[19] I forlængelse af disse studier har Solberg endvidere fra et forhandlingsperspektiv studeret den sociale konstruktion af barndom i familien (Solberg 1994).

Evaldsson studerer leg, konflikter og social orden i to daginstitutioner. Hver institution betragtes som én kultur, hvor denne både betragtes som en selvstændig kultur og som indskrevet i den overordnede nationale kultur. Tilgangen er kommunikations- og interaktionsetnografisk, samt komparativ. Gennem dette studie afdækker Evalsson, hvordan de to institutioner udgør meget forskelligartede sociale rum for betydningsdannelse og social positionering. Samtidig er institutionernes sociale rum også karakteriseret ved at have nogle fælles træk. Disse kan ifølge Evaldsson henføres til den overordnede nationale kultur; herunder konstruktionen af barndom.

Evaldssons studie har det til fælles med nærværende studie at ville betragte daginstitutionen som både en selvstændig kultur og som indskrevet i den overordnede samfundsmæssige sammenhæng. Endvidere er hun i sit empiriske arbejde - ligesom jeg selv - inspireret af især amerikanske forskeres mikrosociologiske tilgang til studiet af børns daginstitutionsliv[20]. Imidlertid studerer Evaldsson med komparativt perspektiv to forskellige institutioner, mens jeg har valgt at koncentrere mig om kun een institution. Min begrundelse for at nøjes med een var primært tid: Jeg ville gerne studere både homogeniteten og heterogeniteten indenfor institutionen – men dette kræver lang tid såvel i feltarbejdsfasen som i analysefasen. Prisen, jeg måtte betale, blev derfor at nøjes med en enkelt institution. Evaldsson derimod prioriterede at anlægge et homogenitetsperspektiv i analysen af kulturen indenfor en given institution. Homogenitetsperspektivet sætter hende i stand til at sammenligne de to institutioner og derigennem at få øje på homogenitet og heterogenitet mellem institutionerne. Derimod kan hun med dette blik ikke få øje på heterogeniteten indenfor en given institution. I afhandlingens afsluttende kapitel vil jeg komme

[20] Eksempelvis William Corsaro, Donna Eder, Nancy Mandell og Harvey Sacks.

ind på, hvad denne forskel i henholdsvis Evaldsssons og min tilgang betyder for de konklusioner, vi kommer til.

Gulløv studerer med afsæt i et feltarbejde i en daginstitution - meget på linie med mig – børns betydningsdannelse udfra en Bourdieu-inspireret forståelsesramme. Jeg vil derfor både i kapitel 2 (omhandlende afhandlingens feltarbejde og metodiske overvejelser i den forbindelse) og i afhandlingens afsluttende kapitel komme ind på forskelle og ligheder i henholdsvis Gulløvs og mit studie. Grundlæggende adskiller nærværende studie sig imidlertid fra Gulløvs ved også at inddrage det hverdaglivs-teoretiske perspektiv: Herunder interessen for det gode børneliv som normativ orientering[21] og for de samfundsmæssige betingelser.

Strandell studerer børns interaktioner primært med hinanden, sekundært med personalet i tre daginstitutioner. Det gør hun udfra en kommunikations- og interaktionsetnografisk tilgang. Selvom Strandell empirisk fokuserer på interaktioner, perspektiveres disse efterfølgende udfra en sociologisk socialkonstruktivistisk forståelse af barndom. Strandells forskning lægger meget tæt på, og er derfor meget interessant i forhold til denne afhandlings metode og analysestrategier (jvf kapitel 2, 10 & 16). Imidlertid analyserer Strandell kun børnekulturen udfra et homogenitetsperpsektiv. Heroverfor anlægger jeg både et homogenitets- og et heterogenitetsperspektiv. Endelig afviger nærværende afhandling fra Strandells forskning ved at anlægge et relationelt perspektiv på børns interaktion i modsætning til Standells kompetence-perspektiv. Hvad disse forskelligheder betyder i forhold til

[21] Interessen for det gode liv som normativ orientering indgår ikke nødvendigvis i det hverdagslivsteoretiske perspektiv, men det gør det i den udgave, som ligger til grund for denne afhandlings tilgang. Dette uddybes i kapitel 3.

konklusioner og resultater, vender jeg tilbage til i afhandlingens afsluttende del (kapitel 25)

Sammenfattende kan man sige, at på den ene side er afhandlingen beslægtet med såvel ovennævnte udvalg af nordisk barndoms-forskning som den amerikanske mikrosociologiske tilgang til studiet af barndom. På den anden side adskiller den sig ved ambitionen, om at ville rette et kritisk blik mod den samfunds-mæssige sociale konstruktion af barndom udfra en empirisk fænomenologisk udforskning af det gode børnelivs homogenitet og heterogenitet. Hvordan denne ambition udmøntes, vil jeg komme ind på nedenfor i forbindelse med præsentation af afhandlingens opbygning.

Afhandlingens fremstillingsform og brug af teori

En cirkulær fremstillingsform

Forskningsprocessen er en ting; formidlingsprocessen en anden, har blandt andet Karl Marx påpeget (Marx 1971/1885). Pointen er, at mens forskningsprocessen nødvendigvis må være karakteriseret ved søgen, frem- og tilbagebevægelser, samt vildveje og genveje, så bør formidlingen af pædagogiske hensyn være mere lineær og logisk fremadskridende. Grundlæggende er jeg ikke uenig. Dog finder jeg, at der i den meget lineære og logisk fremadskridende formidling er en overhængende fare for at usynliggøre såvel metodiske som pædagogiske pointer.

Jeg vil således hævde, at langt de fleste forskningsprocesser – i hvert fald der, hvor forskningen er kreativ og nyskabende – er karakteriseret ved, at såvel problemstilling som teoriapparat og metoder udvikles undervejs. Heri ligger netop kreativiteten og det nyskabende. Bagefter fremstilles det imidlertid, som om både

problemstilling og teoriapparat har ligget klar fra starten, hvorefter processen reduceres til operationalisering, empiri-indsamling og analyse[22]. Herved snydes læseren for indsigten i de kreative forskningsprocesser: Eksempelvis hvordan empirien eller teoretiske diskussioner med kolleger er med til at ændre/præcisere problemstillingen, samt hvordan erfaringer fra empiri-fasen inspirerer til at udvikle, eller tage nye metoder og teorier i brug.

Fra et konstruktivistisk perspektiv er det endvidere en pointe, at den vej, vi går af for at komme til vores resultater, ikke er ligegyldig. Resultaterne ligger ikke bare og venter på os – tværtimod konstrueres de af netop den vej, vi vælger (Runyan 1981, Denzin 1994, Altheide & Johnson 1994, Mol & Messman 1996). At usynliggøre denne vej kan fra dette perspektiv siges at være en slags forfalskning eller ligegyldiggørelse af forskningen. Fra dette perspektiv må forskningen netop hente sin gyldighed gennem tydelig formidling af perspektiv og proces (Kvale 1995).

I denne afhandling har jeg udfra ovennævnte begrundelse tilstræbt at lade forskningsprocessen komme til orde i formidlingen, forhåbentlig uden at gøre for meget vold på den fremadskridende logik. Billedligt talt har det betydet et opgør med en meget lineær skrivestil til fordel for en mere cirkulær fremstillingsform. Således vender jeg løbende tilbage til afhandlingens metode og kernebegreber med henblik på konkretisering, udfoldelse og uddybelse. Det gør jeg, fordi disse ikke er blevet til som løsrevede dele og forud for feltarbejdet – men derimod som en integreret del af *hele* forskningsprocessen.

[22] Antropologiske tekster afviger ofte fra anden samfundsvidenskabelige fremstillinger på netop dette punkt, og har tjent som inspirationskilde for mig med hensyn til fremstilling af forskningsprocessen. Eksempelvis Knudsen (1993/1989) og Sjørslev (1995).

Derudover har det betydet, at jeg har vægtet at informere læseren om, hvilken litteratur jeg er inspireret af - også selvom jeg ikke trækker direkte på den. Udover formidling af proces og perspektiv har dette været tænkt som en service til læseren om, hvor man kan søge mere om dette eller hint. Nogle gange har det været oplagt at knytte disse oplysninger an til en bestemt sammenhæng – f.eks til bestemte metodiske overvejelser. I disse tilfælde vil inspirations-kilderne enten fremgå af teksten eller - med henblik på ikke at forstyrre fortællingen – i noteform[23]. Andre gange har det ikke været lige så oplagt at knytte inspirationen til en bestemt sammenhæng, eller der har allerede været kilder på, som jeg har trukket mere dikrete på. Jeg har da valgt blot at medtage inspirationskilderne i litteraturlisten.

Endelig har det betydet, at jeg har ladet hvert kapitel i denne afhandling have sin egen stemning. Således er kapitlet om afhandlingens feltarbejde karakteriseret ved en meget personlig og let skrivestil; mens de rent teoretiske kapitler er karakteriseret ved større grad af personlig distance. Disse stemninger afspejler, dels forskellige stemninger i forskellige faser af forskningsprocessen, dels relaterer de sig i høj grad til kapitlernes indholdsmæssige side.

Perspektivskifte fremfor eklekticisme

Tidligere i dette kapitel har jeg introduceret, at denne afhandling forsøger at overskride de sociologiske dikotomier. Dette afspejles, dels i mine valg af kerneteoretikere, dels i at jeg derudover inddrager en række andre teoretikere fra forskellige videnskabsteoretiske positioner. Disse andre teorier er karakteriseret ved ikke at indfange kompleksiteten, men ved til

[23] Jeg bryder hermed med den sædvanlige praksis i forhold til litteraturhenvisning, hvor disse i følge Czarniawska (1998) traditionelt tjener ejendomsretten til visse tanker/teorikonstruktioner, legitimering (der er andre, der har mener det samme) og/eller kontrol (muligheden for at tjekke citater og fortolkninger).

gengæld at være operationalisérbare for en konkret analyse. Argumentationen for disse supplerende teorier føres efterhånden, som de inddrages. Kerneteoretikerne kan forstås som afhandlingens skellet, den grundlæggende ontologiske forståelse. Denne peger på det hensigtsmæssige i at overskride dikotomierne. Heroverfor kan de andre teoretikere, som jeg inddrager, anskues som afhandlingens kød og blod. Det er dem, der gør det mulig at lave en konkret og levende analyse.

Ingen teorier kan på én gang overskride dikotomierne *og* være operationalisérbare, idet sidstnævnte netop indebærer, at der anlægges ét bestemt perspektiv. Dette er baggrunden for, at jeg kombinerer mere komplekse sociologiske "grand theories" (som kalder på overskridelse af dikotomierne) med en samling af forskellige mindre komplekse teoretiske perspektiver. Imidlertid har selv de komplekse sociologiske "grand theories" – omend de netop understreger det hensigtsmæssige i en overskridelse af dikotomierne – en tendens til at vægte den ene eller den anden side af disse. Heri lægger min begrundelse for ikke kun at vælge én kerneteoretiker, men at trække på flere. Jeg forestiller mig *ikke*, at jeg derved kan ekvipere mig med et holistisk syn, hvor jeg på en gang kan se det hele. Ambitionen er mere beskeden at undgå at fastlåse mig i den ene eller anden side af dikotomierne gennem at fastholde spændingen mellem dem og løbende foretage perspektivskift Dette vender jeg tilbage til i kapitel 3 & 4.

Afhandlingens opbygning

Overordnet opbygning

Afhandlingen består af seks hoveddele, samt et engelsk summery, en dansk sammenfatning og en litteraturliste. Gennem afhandlingen henvises til diverse bilag. Imidlertid er disse ikke egnet til gengivelse i A5-format. Istedet kan de downloades i PFD-

format fra http://www.ssc.ruc.dk/homepages/hannew/phd/. I afhandlingens del I (kapitel 1, 2, 3 og 4) præsenteres problemstilling og metode samt de grundlæggende begreber og teorier. Del II (kapitel 5, 6, 7 & 8) omhandler barndommens sociale rum på makro-niveau. Denne del afsluttes med en udpegning af fokuspunkter for feltarbejdet. I del III (kapitel 9, 10, 11 & 12) indkredses børneperspektivet fænomenologisk på baggrund af feltarbejdet. Med udgangspunkt i dette børneperpsektiv analyseres i del IV (kapitel 13 og 14) de sociale rum på mikroniveau, og i del V (kapitel 15, 16, 17, 18 & 19) de sociale rum på mesoniveau. I del VI (kapitel 2o, 21 og 22) sammenfattes afhandlingens resultater, og disse sættes i relation til praksis såvel som til anden forskning på feltet. Jeg vil nu lidt mere uddybende præsentere afhandlingens seks dele.

Del I: Problemstilling, metode, samt grundlæggende begreber og teorier

Umiddelbart efter nærværende indledende kapitel med præsentation af problemstilling kastes læseren i kapitel 2 ud i feltarbejdet, som udgør det empiriske afsæt for afhandlingens analyser. Kapitlet er skrevet i en impressionistisk stil, og indbyder herigennem læseren til at hengive sig til oplevelsen af feltarbejdet sammen med undertegnede. Gennem kapitlet indvies læseren i forskningsstrategiske og etiske overvejelser i forbindelse med feltarbejdet. Det fremgår her, hvordan oplevelser fra feltarbejdet i samspil med litteraturstudier har været med til at forme såvel afhandlingens fokusering som empirigenererings- og analyse-strategier[24]. Det vil sige afhandlingens metode. Kapitlet afsluttes

[24]Jeg bruger her begrebet empiri-generering udfra et konstruktivistisk perspektiv på empirisk arbejde. Det er det, Hastrup benævner som samtidigheden af opdagelse og definition i den videnskabelige praksis (Hastrup 1993/1989). I denne forståelse er den empiri, forskeren kommer hjem med, blevet til i samspillet mellem forsker og felt. Denne forståelse positionerer sig i opposition til en positivistisk forståelse, hvor empirien forud for og uafhængig af forskerens

med en udpegning af fem dimensioner af det sociale rum, som på baggrund af feltarbejdet fremtræder som relevante i forhold til afhandlingens problemfelt. Herefter præsenteres afhandlingens tre kernebegreber: Livstemaer , barndommens sociale rum og børneprofiler (kapitel 3). Skrivestilen er nu mere traditionel videnskabelig end i det forgående kapitel. Først introduceres og begrundes kernebegreberne udfra afhandlingens problemstilling. Derefter udfoldes begreberne hver for sig gennem teoretisk forankring ved afhandlingens kerneteoretikere. I forhold til begrebet barndommens sociale rum skelnes mellem henholdsvis mikro- meso- og makroniveau. På mikro-niveau forankres de fem analysedimensioner, der i det foregående kapitel på grundlag af feltarbejdet blev udpeget som relevante, nu teoretisk med inddragelse af blandt andet Michel Foucault, Kenneth Gergen, Nancy Mandell og Thomas Scheff. Endelig perspektiveres de præsenterede kernebegreber og metodiske valg ontologisk og epistemologisk (kapitel 4). Afhandlingen positioneres i et ontologisk og epistemologisk landskab, hvorefter konsekvenser for formulering af problemstilling og forskningsstratgi tematiseres. Afslutningsvis afrundes med en ontologisk og epistemologisk argumentation for valg af feltarbejde som empirisk metode, samt opstilling af formål og kvalitetsmæssige forskningskrav til afhandlingen.

Del II: Barndommens sociale rum på makroniveau

Indledningsvis præsenteres en forståelse af barndommens sociale rum på makro-niveau som givet ved samspillet mellem 1) Den

ankomst og interaktion med feltet, så at sige bare ligger, og venter på at blive samlet op. Som konsekvens af det konstruktivistiske perspektiv er skelnen mellem empiri-generering og analyse også en kunstig skelnen, som giver et forvrænget billede af forskningsprocessen. I empiri-genereringen er allerede indeholdt en del af analysen. Når jeg i teksten nævner både empiri-generering og analyse, er det for at understrege, at det også gælder den del af analysen, som har fundet sted efter feltarbejdets afslutning.

almene samfundsformation og dennes socialitetsformer, 2) De diskursive konstruktioner af børn og barndom og 3) Konkrete organiseringer i forhold til børn. Herefter karakteriseres først den aktuelle samfundsformation som refleksivt moderne (kapitel 5). Det tematiseres i den forbindelse, hvad netop denne samfundsformation betyder for socialiteten. Dernæst tematiseres de diskursive konstruktioner af børn og barndom. Denne tematisering tager udgangspunkt i James, Jenks og Prouts (1998) kategorisering af forskellige barndomsopfattelser. Endelig i kapitel 7 samles trådene fra de to forgående kapitler, og relateres til konkrete organiseringer omkring børn med henblik på en samlet karakteristik af barndommens sociale rum på makroniveu. Dette gøres under overskrifterne: Familiesering, institutionalisering, barndommens mange livsarenaer, individualisering, demokratisering, samt intimisering af familien. Afslutningsvis indkredses med udgangspunkt i en publikation fra Børnerådet, hvor 250 børn "sætter ord på deres liv", vigtige temaer i det refleksivt moderne børneliv i Danmark (kapitel 8). Disse relateres til analysen i det foregående kapitel, og der udpeges på denne baggrund orienteringspunkter for feltarbejdets udforskning af det gode børneliv.

Del III: En fænomenologisk empirisk funderet indkredsning af det gode børneliv

Indledningsvis reflekteres over, hvordan man empirisk overhovedet kan nærme sig "det gode børneliv". Der peges i den forbindelse på verbal kommunikation og emotionelle udtryk som stier ind i barndommens vigtige livstemaer. Efter disse metodiske overvejelser kastes læseren atter tilbage i feltet. Skrivestilen er igen impressionistisk, og indbyder ligesom kapitel 2 læseren til at hengive sig til oplevelsen af feltarbejdet. Med udgangspunkt i fortællinger fra feltet fremstilles fire forskellige livstemaer: Sociale bånd (kapitel 9), Intimitet og privathed (kapitel 10), Identitet, synlighed og selviscenesættelse (kapitel 11) og Selvforglemmelse

(kapitel 12). Gennem fremstillingen illustreres, hvordan disse temaer fremtrådte som vigtige. Endvidere illustres den indholdsmæssige variation indenfor de enkelte temaer. Undervejs i fremstillingen vendes blikket løbende mod analysen af barndommens sociale rum på makroniveau, hvor udfra livstemaerne perspektiveres. Endelig samles der kort op på resultaterne fra de fire forgående kapitler. Herefter tematiseres det, hvordan resultaterne fra analysen af livstemaerne inkorporeres i den efterfølgende analyse af de sociale rum på mikroniveau.

Del IV: Barndommens sociale rum på mikroniveau
Indledningsvis analyseres nogle udvalgte cases (kapitel 13). Hensigten er illustrativ: Dels med henblik på de sociale rums dynamik og forskellighed, dels med henblik på de fem analysedimensioners operationalisering og anvendelse i praksis. Med udgangspunkt i analysen af de sociale rum på mikroniveau fremstilles herefter fem forskellige børneprofiler (kapitel 14). Profilerne skæres efter 1) børnenes position og positionering i de sociale rum, 2) hvilke typer af rum børnene typisk indgår i og bedst begår sig i, samt 3) børnenes præferencer i forhold til livstemaerne. Af fremstillingen fremgår det, at der er stor forskel på, hvor godt et liv børnene har i daginstitutionen.

Del V: Barndommens sociale rum på mesoniveau
I denne del analyseres to centrale institutioner i det refleksivt moderne børneliv: Daginstitutionen og familien. I kapitel 15 foretages en institutionel analyse af den integrerede institution Lagunen[25] med udgangspunkt i Birthe Beck-Jørgensens begrebsapparat: Meningsuniverser, selvfølgelighedens symbolske orden og samfundsskabte institutioner. I det efterfølgende kapitel perspektiveres denne analyse udfra de empirisk fænomenogisk

[25] Institutionens navn var i virkeligheden ikke Lagunen. Lagunen er et synonymnavn, som anvendes af hensyn til de impliceredes anonymitet.

indkredsede livstemaer (afhandlinges del III) såvel som udfra de fremanalyserede børneprofiler. Endelig videreføres diskussionen fra Lagunen konkret til daginstitutioner i almindelighed (kapitel 16). Herefter flyttes fokus fra daginstitutionen til familien. Således præsenteres i kapitel 17, dels en analysestrategi med henblik på familiernes sociale rum, dels metodiske og etiske overvejelser omkring empiri og bearbejdning. Herefter præsenteres i kapitel 18 først fem cases, som tilsammen repræsenterer de fem børneprofiler. Derefter diskuteres, med udgangspunkt i disse familier, såvel som med inddragelse af flere cases, sammenhængen mellem på den ene side børneprofil; og på den anden side familiepraksis og værdier, det vil sige familiens sociale rum . Herefter introduceres i kapitel 19 begreberne øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum med henblik på et relationelt perspektiv på familien som rum for det gode børneliv. Med udgangspunkt i disse tre begreber foretages en analyse af det samlede datamateriale om børnenes familier. Afslutningsvis opstilles med afsæt i samspillet af de tre perspektiver: Familien som øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum, tre idealtyper for familien som socialt rum for det gode børneliv.

Del VI: Konklusion

Dette, afhandlingens afsluttende kapitel, introduceres med en sammenfatning af afhandlingens resultater (kapitel 2o). Først gives et bud på det gode børneliv. Dernæst resumeres de fem børneprofiler. På den baggrund, såvel som på baggrund af analysen i afhandlingens del II og V, besvares så spørgsmålet om de samfundsmæssige og sociale betingelser for det børns forskellige mulighed for at opnå det gode børneliv. Herefter rettes blikket med afsæt i disse resultater mod den politiske og pædagogiske praksis på feltet: Hvad har afhandlingen at sige om denne (kapitel 21). Endelig diskuteres i kapitel 22 afhandlingens metoder, resultater og konklusioner i relation til anden forskning på feltet.

Kapitel 2
Jagten på det gode børneliv

[26]

Regnen har silet ned hele morgenen. Nu drypper det kun, og solens stråler titter frem gennem det svindende skydække. Udenfor er der fuld aktivitet. En del børn cykler rundt på den asfalterede del af legepladsen, gennem de største vandpytter, så vandet står i kaskader efter cyklerne. Nogle sopper forsigtigt og prøvende rundt

[26] Anvendelsen af fotos kan hævdes at bryde med anonymitetshensigten. Når jeg alligevel har valgt at bruge fotos er det udfra følgende overvejelser: Det vil kun være muligt at identificere institutionen udfra de udvalgte fotos, hvis man allerede kender institutionen. Gør man det, vil man formodentlig allerede vide, at det var der, jeg lavede mit feltarbejde. Dertil kommer, at institutionen aldrig har bedt om at være anonym i min afhandling – tværtimod mente institutionens leder ikke, at der var behov for anonymitet. At give institutionen en vis anonymitet gennem synonym-navn er alene beroende på mine overvejelser. Til gengæld har jeg lovet børnene og deres forældre anonymitet – ikke på den måde, at det ikke måtte fremgå, hvilken institution jeg lavde mit studie i – men på den måde, at man ikke måtte kunne genkende og identificere de enkelte udtalelser. Jeg har derfor sørget for aldrig at knytte hverken børnenes synonymnavne eller udtalelser (eller deres forældres holdnnger/udtalelser) til et givet foto. Forældrene var gennem bestyrelsen informeret om, at jeg fotograferede (og videofilmede) børnene i deres dagligdag.

i vandpyttene, mens andre frydefuldt hopper i dem, så vandet sprøjter om ørene. En dreng står koncentreret, og fanger dråber fra taget med munden. En anden vasker cykel. Et venindepar har fundet en vandpyt, hvor de kan være sig selv. De graver efter regnorme. En pige og en dreng er i gang med at lave suppe: "Vil du smage?" tilbyder de mig. Andre leger med mudder, sammen eller hver for sig. En af dem byder mig på (mudder-)boller. Jeg tager imod, mens jeg slår en sludder af med bollebageren, som fortæller: "Det er dejligt at gå i børnehave, for det regner næsten altid".

Ju-juh...., jubler det i mig. Jeg har fundet det gode børneliv! - eller har jeg?

Inde bag et vindue finder jeg modbilledet på legepladsens udfoldelser. En dreng står mismodigt, og kigger ud på de andre børn. Han hader - efter eget udsagn - regnvejr, "for hvis jeg bare bliver våd på en lillefinger, får jeg ingen is af mor".

Jagten på det gode børneliv har været den røde tråd gennem arbejdet med denne afhandling. På jagten har jeg været bevæbnet med en forståelse af barndom i det refleksivt moderne samfund[27] som karakteriseret ved individualisering, institutionalisering, familiesering og intimisering (uddybes i kapitel 4). På dette tidspunkt havde jeg endnu ikke min problemstilling så klar, som den er formuleret i forgående kapitel. Det kom først hen af vejen. I opstarten af feltarbejdet var jeg i lighed med grænseforsknings-projektet "Grænser eller ej"[28] kritisk overfor den tiltagende institutionalisering med deraf følgende begrænsning af selvbestem-melse og livsudfoldelse i børns liv. Ligesom Sigsgaard, Rasmussen og Smidt var jeg i forlængelse heraf interesseret i "andre måder" (Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998). Det vil sige praksisser, der bryder med institutionaliseringen af børns liv. Derfor blev "andre måder" kodeordet, da jeg skulle udsøge mig en velegnet case.

Valg af case - eller historien om den fantastiske case, der blev væk

Med "andre måder" som målestok gennemsøgte jeg fagtidskrifter, rapporter fra diverse forsøgs- og udviklingsprojekter etc. for interessante cases. Jeg gik efter, hvad Bent Flyvbjerg har benævnt en paradigmatisk case. Det vil sige en case "der fungerer som metafor og bidrager til at danne skole for det områder, den vedrører" (Flyvbjerg 1993, bind 1; s. 152). Jeg søgte således ikke en repræsentativ case, men en case, der ved sit eksempel og min

[27]Begrebet det refleksivt moderne samfund refererer i denne afhandling primært til Ulrich Bechs -sekundært Anthony Giddens - samtidsdiagnose (Beck 1997a; Beck, Giddens & Lash 1994; Giddens 1994/1992 & 1991; Beck & Beck-Gernsheim 1990). Begrebet vil blive udfoldet i kapitel 4, omhandlende de generelle samfundsmæssige betingelser for barndom.

[28] Jævnfør forrige kapitel, samt Sigsgaard 1996, Sigsgaard & Varming 1996, Kragh-Müller 1997, Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998

udforskning af det, kunne danne afsæt for læring og udvikling i andre kommuner og institutioner.

Valget faldt på den integrerede institution *Lagunen*, som jeg læste om i fagbladet Børn og Unge. Her brød man angiveligt med den sædvanlige institutionslogik[29]. Artiklen i Børn og Unge fokuserede på, at man i Lagunen var begyndt at invitere byens ældre borgere til at deltage i børnens liv i institutionen. Motivationen havde ifølge lederen været "en børneårgang, hvor ungerne var virkelig hårde ved hinanden og ved" pædagogerne (Larsen 1994; s.7). Komunen havde tilbudt støttepædagog, men det havde institutionen afslået. Man ønskede ikke at individualisere problemerne. I stedet ville man hjælpe børnene til et bedre socialt netværk og herigennem styrke deres tilhørsforhold til byen. Udover dette konkrete tiltag havde institutionen brudt med institutionslogikken ved at give adgang for børnene alle vegne - herunder til det tidligere personalerum, samt ved at lægge op til, at også forældrene kunne deltage i børnenes dagligdag i institutionen (Larsen 1994). Dét vækkede min nysgerrighed. Ikke alene var det et bud på "andre

[29]Institutionslogik er - ifølge Sigsgaard, Rasmussen og Smidt - kendetegnet ved:
- at bygge på skellet mellem ansatte og indsatte,
- at de ansatte har særlige beføjelser og magt,
- at de ansatte er professionelle,
- at de ansatte selv har valgt deres tilstedeværelse,
- at de indsatte er blevet indskrevet, anbragt etc.,
- at institutionerne på tværs af typeforskelle har en række ens træk, der gør dem sammenlignelige,
- at institutionerne har en tendens til at lukke sig om sig selv,
- at institutionerne er selvreferentielle,
- at instituionerne har deres egen ideologi/selvforståelse,
- at institutionerne har deres egen habitus
- at institutionernes praksis ofte er i konflikt med de indsattes ønsker og behov

(Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998)

Iøvrigt henvises til Erving Goffmans institutionsanalyser (Goffman 1967), som også har været inspirationskilde for Sigsgaard, Rasmussen og Smidt.

måder". Det var også et bud, som var relevant i den aktuelle debat om samspillet mellem velfærdssamfund og civilsamfund.

Altså kontaktede jeg straks Lagunen[30], og fortalte, hvor spændende, jeg syntes, det, de var i gang med, var, samt spurgte til, hvorvidt der var mulighed for, at jeg kunne komme og lave observationer og interviews. Det var jeg meget velkommen til. Der var bare lige det, at der var løbet meget vand i stranden, siden artiklen var blevet skrevet. Deres praksis var med lederes ord "blevet meget mere traditionel igen". Det var som at få en spand koldt vand i hovedet: "Min fantastiske case var væk, sprunget som en sæbebobel for vinden. Hvad så? Skulle jeg finde en anden case? Skulle jeg prøve at se på processen; se på, hvorfor de "andre måder" havde måtte bukke under?" Sidstnævnte var, hvad nogle af mine kollegaer foreslog mig. Selv var jeg på en gang mismodig og antændt, men på alle måder rådvild: På den ene side var det det gode børnliv, jeg brændte for; på den anden side var jeg også blevet tændt på historien om "det gode børneliv, der blev væk"[31].

[30]Forud for denne opringning havde jeg sendt et brev til Lagunen, hvor jeg præsenterede mig selv og mit projekt (bilag 1).

[31]I bakspejlet må jeg vedkende, at tankefiguren det blomstrende gode børneliv - og det gode børneliv, der blev væk, udgjorde en noget forenklet modstilling: For som mælkebøtter, der kan spire op selv gennem den hårdereste asfalt, tilkæmper de gode børneliv sig også små råderum i selv den mest institutionaliserede dagligdag. Og som Smidt påpeger, så er ingen institutioner helt og holdent underlagt institutionaliseringen, og ingen institutioner kan helt undgå de strukturer og tankeformer, der knytter sig til institutionaliseringen (Sigsgaard, Rasmussen og Smidt 1998)

Opstart af feltarbejdet

Indledende design af projektets empiriske del

Jeg besluttede at fastholde Lagunen som case, idet jeg med komparativt sigte ville afdække dagligdagens praksis nu (efter traditionaliseringen) og før (da "de andre måder" var på deres højeste). Desuden ville jeg forsøge at skrive historien om fortrængningen af de "andre måder". Med dette formål snakkede jeg indledningsvis med lederen og sousschefen, som begge havde været ildsjæle i forbindelse med opfindelsen, afprøvningen og udviklingen af de "andre måder". De fortalte deres version af huset historie:

Børn havde været alt for usynlige i Æblerød[32] landsbysamfund, hvor Lagunen er den eneste daginstitution i lokalmiljøet. Der blev ikke taget hensyn nok til dem, og mange børn havde ikke et voksen-netværk, der kunne befordre tilknytning og ansvarlighed i forhold til lokalsamfundet. Dette prøvede Lagunen at råde bod på: Dels ved at involvere sig i lokalsamfundslivet; dels ved at åbne institutionen for alle i alderen ”0 til 100 ”. Man behøvede således ikke at være indskrevet i institutionen for at være der. Man skulle bare have lyst. I dagligdagen med børnene lagde man vægt på børnenes selvforvaltning. Eksempelvis blev de faste spisetider aflyst. De aldersopdelte ”stuer” blev brudt op, og lågen fra legepladen ud mod vejen var ikke længere låst. Umiddelbart bar innovationerne ifølge lederen og souschefen frugt. Børnene blev gladere og mere ansvarlige. De ældre var glade for at komme i Lagunen. Æblerød blev et mere børnevenligt sted, og Lagunen nød ofte positiv medieomtale.

Pludselig vendte vindene. Flere og yngre børn blev indskrevet i institutionen. Disse var i følge ledereren og souschefen i højere grad end tidligere mindre selvhjulpne, uden jeg-følelse og så ofte

[32] Navnet Æblerød er også opdigtet – ligeledes af anonymitetshensyn.

de voksne som fjende. Forældrene til disse børn var i forhold til, hvad man havde været vant til i Lagunen, karakteriseret ved at være mindre villige til at lægge et stykke arbejde i institutionen. Til gengæld var de mere kritiske, ønskede mere opsyn og ville have taget individuelle hensyn til netop deres barn. Fra Indre Mission, som stod relativt stærkt i Æblerød, mødte Lagunen modstand mod involveringen i lokalsamfundslivet. Konsekvensen blev, at Lagunen atter lukkede sig mere om sig selv – omend ikke helt. F.eks. ikke i forhold til byens ældre. Pædagogisk kom der mere struktur på dagligdagen, mere opsyn og mere opdragelse.

Udover denne fortælling blev jeg udstyret med diverse historiske kilder: En video om Lagunen, da "de andre måder" var på deres højeste, en aktivitetskalender for Æblerød lokalsamfund, diverse avisudklip etc. Med afsæt i dette - specielt samtalen med lederen og sousscheften - besluttede jeg at lave interview med forældre til i første omgang 12 børn. Af denne samtale havde det fremgået, at der historisk havde været et sammenfald mellem "de andre måders" fald og en stigning i antallet af såkaldt svage familier blandt institutionens klientel: At det stigende antal "lav-ressource familier" gjorde det sværere at få "de andre måder" til at fungere, og at disse forældre var mere kritiske overfor "de andre måder". Derfor besluttede jeg at tilstræbe en ligelig repræsentation af de forældre, der havde været kritiske overfor "de andre måder", og de, der havde bakket op om Laguenens pædagogik - i forlængelse heraf også af såkaldt svage og såkaldt stærke familier. Endvidere skulle der være repræsenteret både "nye" forældre og "gamle" forældre, altså forældre der kun havde kendt institutionen, som den var nu, og forældre, der også havde børn i institutionen, da de "andre måder" var på deres højeste. Interviewene skulle afdække forældrenes oplevelse af daginstitutionen og lokalsamfundet før og nu. Endvidere ville jeg også gerne have deres historie om processen. På dette tidspunkt var problemstillingen stadig fokuseret på forskellen mellem før og nu – udfra perspektivet om institutionalisering som barriere for det gode børneliv.

Ovennævnte udvælgelsesmåde kan karakteriseres som strategisk. Den strategiske udvælgelse er den kvalitative undersøgelses pendant til den kvantitative undersøgelses repræsentativitetskrav. Den har til formål at sikre undersøgelses gyldighed. Den strategiske udvælgelse adskiller sig fra den repræsentative ved, at man - fremfor at udvælge et sample, der ligner totalpopulationen så meget som mulig, i stedet - med afsæt i forskerens empirisk og/eller teoretisk funderet forforståelse af feltet - udvælger cases, som via deres karakteristika og forskellighed i forhold til problemfeltet formodes at være mest informative (Jørgensen 1989 samt Flyvbjerg 1993).

Observatørrollens pinsler: At observere og blive observeret

Forud for interviewene lavede jeg observationer i institutionen, men ret hurtigt kastede jeg mig ud i interviewfasen. Ideelt set begrundet i, at jeg snart skulle på barsel og gerne ville have gennemført interviewene inden da. Men hånden på hjertet var det nok lige så meget motiveret af det pinefulde i observatørrollen: Den uvante oplevelse af at gå rundt uden at "lave noget" - uhjælpeligt forbundet med følelsen af rastløshed og illegitimitet. Jeg stod i et dilemma mellem på den ene side en trang til gode gammeldags etnografiske observationsskemaer (for at undslippe rastløsheden og illegitimiteten); på den anden side en forpligtelse på processen og det overraskende; på åbenhed. Derudover oplevede jeg det som intimiderende åbnelyst at tage noter. På den anden side havde de i det mindste den fordel, at man så kunne se, at et eller andet lavede jeg da. Pinagtigt var det også med spørgsmålene om, hvad jeg egentlig kiggede efter, og om jeg "fandt ud af noget". De virkede som gnister i forhold til min egen latente angst for "ikke at finde ud af noget".

Ovenstående var følelser, tanker og dilemmaer, som jeg overhovedet ikke var forberedt på trods læsning af diverse bøger

og artikler omhandlende etnografisk og etnografisk inspireret metode. Heller ikke gennem deltagelse i ellers særdeles interessante og inspirerende metodekurser og workshops var jeg blevet forberedt på denne - mindre charmerende - side af feltarbejdet. Senere erfarede jeg dog til min store lettelse, at også andre forskere har vredet sig forlegent i observatørrollen (jf. Czarniawska 1998, Nielsen 1996). Czarniawska fortæller om sin oplevelse:

> "Intervieweren er oftere interviewoffer end den interviewede. Det er afgjort min erfaring, og der er intet overraskende ved dette – undtagen måske, at dette tema om truet identitet ikke figurerer mere fremtrædende i fortællinger om at få adgang til feltet."
>
> Czarniawska 1998; s. 41

At intervieweren ofte oplever sig som offer i interviewet - og mere generelt forskeren i feltarbejdet[33] - hænger sammen med, at det at få adgang til feltet ikke er noget, man får én gang for alle, men er en fortløbende proces. Dog med den forskel at den indledende tilladelse gives udfra en vurdering af projektet som sådan, mens det i processen primært er forskeren som *person*, der er til kontinuerlig vurdering. Den fortløbende vurdering af forskerens personlighed udgør en hjørnesten i observatørrollens pinsler, idet den truer forskerens identitet. Dette kan - ifølge Czarniawska – også give en pejling på, hvorfor disse pinsler så sjældent tematiseres i metodelitteraturen:

> "Forklaringen er måske, at når de gør som i Malinowski's (1967) berømte dagbog, så bliver de mødt med censureringsforsøg af det videnskabelige samfund. Billedet af forskerens identitet, der

[33]I ovenstående citat er det ikke primært den afgrænsede interviewsituation, Czarniawska tematiserer. Det konkrete afsæt er de løbende interview i feltarbejdet, men problemstillingen er også tilstede - omend i mere begrænset omfang - i det afgrænsede interview.

> trues af feltarbejdet, gør vold på forestillingen om den modne voksne og kompetente professionelle."
>
> Czarniawska 1998; s. 41.

At komme i gang med interviewene var en lettelse. Nu lavede jeg endelig "noget". Endvidere var interviewet et håndværk, jeg følte mig sikker i. Den komfortable følelse varede dog kun, til en af forældrene efter interviewet sagde: "Hvad vil du egentlig med alt det her?" Også selv om hun - måske på grund af mit forskrækkede ansigtsudtryk - skyndte sig at tilføje : "Ikke fordi, det er nogle udmærkede spørgsmål, men det er meget bredt. Hvor peger det hen?". Hun havde ret, inteviewguiden (bilag 3) var meget bred. Dette var begrundet i, at jeg ikke alene ønskede at indkredse forældrenes oplevelse af Lagunen og lokalsamfundet før og nu, men også at indsætte denne oplevelse i en kontekst af livsstil og opdragelsesnormer. Jeg gik rystet derfra - ikke fordi jeg var blevet usikker på min interviewguide. Jeg syntes stadig, at den fungerede udemærket i forhold til min problemstilling, og at den var velbegrundet i min teoretiske forforståelse af børns liv, samt relateret til Lagunens historiske udvikling og daglige praksis. Det, der rystede mig, var, at det var så vanskeligt for mig at sammenfatte, hvad det "skulle føre til".

Ovennævnte vanskelighed - kan jeg i bakspejlet se - beroede på, at mit forskningsprojekt ikke var klart problem- og anvendelses-orienteret. Jeg havde ikke et klart defineret problem, som jeg gennem forskningsprocessen forventede at finde løsning*en* på. I stedet var projektet mere bredt forståelsesorienteret: Udfra perspektivet om det gode børneliv ønskede jeg at belyse indvirkningen af daginstitutionens institionaliseringsgrad på det komplekse samspil mellem de mange arenaer, børns liv foregår i[34] - og omvendt indvirkningen af forældrenes livsstil og opdragelses-

[34]For en uddybelse af denne forståelse henvises til kapitel 4. Endvidere til Sigsgaard, Rasmussen og Smidt 1998; s. 79 - 86.

værdier i forhold til deres oplevelse af institutionen før og nu. Et så komplekst og ikke særlig målrettet forskningsperspektiv var ikke nemt at formidle - hverken gennem et kort introduktionsbrev[35]. eller i den travle dagligdag i institutionen. Når jeg prøvede, oplevede jeg nogle gange, at jeg selv valgte at forsimple alt for meget, kun at give en bid af projetet - andre gange at det blev for generelt og abstrakt. Andre gange igen blev mine udredninger afbrudt, fordi der skete et eller andet. Endelige skete det også, at de mennesker, jeg snakkede med, overtog ordet, og begyndte at viderefortolke, hvad de mente mit forskningsprojekt burde gå ud på. Den frustration tog jeg så med mig på barsel - en frustration, som jeg i høj grad oplevede som personlig og faglig utilstrækkelighed, men som jeg i bakspejlet som sagt betragter som hængende sammen med projektets kompleksitet.

Omorientering af projektet

Måske var det denne frustration, der forhindrede mig i straks efter barslen at kaste mig ud i feltstudiet igen - måske ikke. I hvertfald skulle der gå over halvandet år, før jeg vendte tilbage til Æblerød. Og nu var det min strand, der var løbet meget vand i.

[35]Forud for interviewet havde jeg lavet en introduktionsskrivelse til de udvalgte forældre, hvor jeg også kort - og i noget generelle termer - beskrev formålet med projektet(bilag 2). Umiddelbart havde det været min tanke at lave et introduktionsbrev til alle forældre. Men på foranledning af Lagunens leder blev det til, at de øvrige forældre i første omgang kun blev præsenteret for mig og projektet via institutionens bestyrelse. Bestyrelsen skulle godkende min tilstedeværelse i institutionen. Gennem referatet fra bestyrelsesmødet blev forældrene således kort informeret om min tilstedeværelse. Herudover var der så mulighed for at ringe til mig, eller blot sludre med mig i institutionen. Denne mulighed var der heldigvis flere forældre, der benyttede sig af. Blandt andet var der nogle forældre, der ringede og "tilbød sig" som interviewpersoner, idet de mente at have en anderledes og kritisk tilgang til Lagunens praksis. Jeg tog naturligvis imod med kyshånd.

Litteraturlæsning, skrivning og fremlægning af arbejdspapirer, samt ikke mindst diskussioner med kollegaer havde på den ene side ansporet mig til at fastholde og skærpe min gamle fokusering på det gode børneliv; på den anden side forrykket samme fokus. Jeg ville ikke længere apriori gå ud fra institutionalisering som en éntydig barriere for det gode børneliv - og omvendt afinstitutionalisering som det gode børnelivs (eneste) mulighed. I stedet ville jeg gøre fænomenet selv, det gode børneliv til et empirisk forskningsspørgsmål[36]. Den autoritative stemme i forhold til definitionen af det gode børneliv skulle nu være børnene selv. Endviderede lagde jeg nu øget vægt på at indfange børnene som aktive medskabere af eget liv. Derved var fokus rykket fra de rammer, som samfund, pædagoger og forældre giver børnene, til interaktionen mellem såvel børn og voksne som mellem børnene indbyrdes, samt til børnenes følelsesmæssige udtryk og narrativiseringer.

Tilbage til felt-arbejdet

Mere om at skaffe sig adgang til feltet

Det er en dejlig forårsdag. Jeg sidder i min bil på vej til Æblerød. Jeg glæder mig til at gense Lagunen og komme i gang med feltarbejdet igen - men ikke ubetinget. Tvivlen borer sig ind i forventningens glæde: Vil de synes, at det er mærkeligt (læs useriøst), at der er gået så lang tid siden sidst? Kan de overhovedet huske mig? Og er jeg stadig velkommen? Hvad vil de sige til udviklingen af projektet, hvor fokus er rykket væk fra husets udvikling? Jeg har forsøgt at forberede dem på min tilbagevenden, samt udviklingen af projektet, gennem et brev (bilag 4) - men føler mig på ingen måde komfortabel ved situationen.

[36] Denne vending i projektet var metodisk snarere end indholdsmæssigt begrundet. Argumentatinen udfoldes i kapitel 4.

Så er jeg der. Jeg går hurtigt ned af skråningen, over til døren, trykker det højtsiddende håndtag ned, tager en dyb indånding, og træder ind i den lille forgang. Jeg går videre ind ad den næste dør. Lige inden for døren ser jeg to voksne fordybet i en samtale samt et par børn. Ingen af dem ænser min ankomst. Hvad nu? Skal jeg med høj og klar stemme præsentere mig selv og mit projekt - og derved afbryde, hvad de nu er i gang med. Det ville næsten være at gøre for meget ud af min ankomst, som at betragte den som vigtigere end deres forehavender. På de anden side synes jeg også, udfra et etisk synspunkt, at alle bør informeres om min tilstedeværelse og mit projekt. Jeg har bestemt ingen intentioner om forskning "under cover" som det blandt andet har været praktiseret i den tidlige Chicago-skole[37].

Jeg går i retning mod legepladsen, hvorfra jeg kan høre stemmer af både børn og voksne. Ind ad døren kommer Lagunens leder. Hun sender mig et varmt smil og siger "Velkommen tilbage, vi kan godt huske dig. Her er lidt kaotisk. Vi regner med, at du sørger for dig selv - men du skal bare hive fat i os, hvis der er noget, vi kan hjælpe dig med". En tung sten falder fra mit hjerte: Jeg er set, jeg er genkendt, og min tilstedeværelse er accepteret. Senere på dagen får vi lejlighed til at snakke mere sammen. I første omgang er det præsentationen af nyorienteringen af projektet, samt min rolle i dagligdagen, jeg gerne vil snakke om. Jeg ønsker accept af projekts omorientering, og i forlængelse heraf af den rolle, jeg nu vil arbejde på at få i Lagunen.

I min første henvendelse til Lagunens personale halvanden år tilbage (bilag 1) havde jeg lagt op til en deltagerobservatørrolle som

[37]Eksempelvis i Thrasher's *The Gang* fra 1927 eller Landesco's *Organized Crime in Chicago* fra 1929. For en samlet diskussion af forskellige roller i forbindelse med feltarbejde henvises til Adler & Adler (1987).

en slags ekstra ulønnet "voksen"[38]. Valget var faldet på denne rolle udfra to begrundelser: For det første for at lette min adgang til feltet. Hvis jeg kunne overbevise personalet om, at jeg ikke ville være til besvær - måske oven i købet til nytte - forestillede jeg mig, at der var en god chance for, at de ville åbne deres dør for mig. Jeg understegede derfor i min henvendelse, at jeg allerede havde erfaring med arbejde i daginstitutioner og meget gerne ville gå til hånde i det daglige. Dernæst var valget af denne rolle begrundet i et ønske om at indtage en "naturlig" plads i dagligdagen i Lagunen. Jeg ville gerne komme så nær "fluen på væggen" som muligt uden dog at være "under cover". Derved forestillede jeg mig, at jeg i videst mulig omfang ville få dagligdagen at se, som den var, når jeg ikke var forstyrrende til stede - velvidende, at dette i absolut forstand er en illusion (Adler & Adler 1987).

En deltagerrolle som "mindst mulig voksen"

Med det skærpede fokus på børneperspektivet: Indsigten i at børnekulturen må forstås på egne præmisser og som eksisterende i en magtrelation til voksenkulturen, syntes en sådan deltagerobservatørrolle ikke længere optimal. Den ville kunne vanskeliggøre min adgang til børnekulturen - i hvert fald til de fragmenter af den, der kan opfattes som skjult modstand mod voksenkulturens dominansposition. Men at blive et barn - sammen med børnene - var heller ikke en mulighed. Dertil havde jeg biologien imod mig: Jeg var for stor og for gammel til, at det var realistisk at få børn og voksne i institutionen til at betragte mig som et barn. Valget faldt i stedet på rollen som "mindst mulig voksen" inspireret af Nancy Mandell (1991a), Donna Eder (1991), samt William Corsaro (1985). Rollen som "mindst mulig voksen" tager afsæt i det ønskelige, men ikke mulige i at blive en af børnene. Den indebærer, at man i videst mulig udstrækning indgår i dagligdagen som en af børnene: Leger som dem, underordner sig

[38]I børneinstitutioner bruges "voksen" som en fælles betegnelse for pædagoger og pædagogmedhjælpere.

de voksnes autoritet, frasiger sig sin egen voksenautoritet såvel som voksenprivilegier

Men hvordan gør man det?

Helt automatisk blev jeg af både børn og voksen qua min alder og størrelse tildelt autoritet, pligter og privilegier, der ækvivalerede voksenrollen:

Gritt[39] og to af hendes veninder har inviteret os andre (mig og nogle børn) til at se teater. Vi sidder nu og venter på, at forestillingen skal begynde, men det trækker ud. Først forhandles der om sceneplads. Så kan de ikke rigtig få båndoptageren til at virke. Publikum har indtil nu forholdt sig imponerende disciplineret, men begynder efterhånden at blive urolige. Gritt siger til mig:
"Du skal få tilskuerne til at tie stille"
"Nej, jeg er selv tilskuer", protesterer jeg.
Men sådan lader hun sig ikke spise af. Hun fastholder: "Du er voksen, så du skal!"
"Så vil jeg ikke være voksen", undviger jeg.
Herefter opgiver hun i første omgang. Lidt efter påpeges det dog i et anklagende tonefald: "Kan du selv se, de råber og pjatter"
Da jeg ikke reagerer på denne anklage, påtager hun sig nu endegyldigt selv opgaven med at styre publikum. Der er imidlertid ingen tvivl om, at det opleves som et svigt fra min side.

Idet jeg ikke "vil være voksen", men umiskendeligt ser temmelig voksen ud, kan det som i ovenstående eksempel føre til forvirring og til tider også til oplevelser af svigt. Eva Gulløv fravælger netop udfra en sådan begrundelse rollen som "mindst mulig voksen":

[39] Alle navne er synonym-navne. Børnenes navne er skrevet med stort forbogstav og i øvrigt med småt (som man sædvanligvis gør med egenavne); de voksnes navne med stort hele vejen igennem.

> "Ved en sådan tilgang ville jeg risikere, at såvel børn som voksne ville finde min opførsel forvirrende og nære mistillid. For stor tvetydighed om min person ville vanskeliggøre min tilstedeværelse, og dermed umuliggør indsigt i de subtile sociale processer, som ifølge hypotesen udgør fundamentet for betydningsdannelse"
>
> (Gulløv 1998; s. 15-16)

I mit tilfælde viste tvetydigheden og min forvirrende opførsel sig imidlertid primært som produktiv - endda også nogle gange, når den i første omgang havde syntes at befordre mistillid. Den blev nemlig anledningen til hele tiden at forhandle min position, samt til at understrege min fremmedhed og "dumhed":

Det er frokosttid. I stedet for at sætte mig og spise sammen med de andre børn og voksne placerer jeg mig med min notesbog i nærheden af Ida og Charlotte, som sidder for sig selv og spiser. "Kommer du for at holde øje med os?" spørger Ida. Det spørgsmål ville hun aldrig have stillet de "rigtig voksne", for i Idas verden (skulle jeg efterhånden erfare) er voksne nemlig nærmest per definition nogle, der holder øje med og sætter grænser for børn. Min forvirrende opførsel giver hende imidlertid anledning til at spørge - og mig til at benægte: "Nej, jeg vil bare gerne være her sammen med jer, for jeg vil gerne lære noget om børn. Jeg vil gerne lære noget om, hvad der kan gøre dem glade eller vrede; hvad, de synes, er vigtigt, og hvad de tænker om forskellige ting". Umiddelbart reagerer pigerne ikke på denne smøre. De ser bare lidt skeptisk på mig. Men kort efter fortæller de mig, at de godt kan lide at drille de voksne ved at undlade at vaske hænder før spisning. Jeg opfatter denne oplysning som på én gang en test og en imødekommelse af mig. De giver mig en lille bid af den del af deres verden, som ellers er forbudt for voksne. Derved prøver de mig samtidig af: Vil jeg begynde at moralisere? Vil jeg sladre til de

voksne - eller kan man rent faktisk stole på mig? Selvfølgelig hverken moraliserer eller sladrer jeg.

I ovenfor beskrevne situation finder jeg rollen som "mindst mulig voksen" relativt ukompliceret at finde mig til rette i. Langt sværere oplever jeg det "at finde en grimasse, der kan passe", når et barn beder om hjælp til at få tøj på, eller søger trøst hos mig. Skal jeg afvise disse børn for ikke at indtræde i en voksenrolle? Og hvad, når et barn bliver drillet eller slået, skal jeg så bare se til? Disse dilemmaer synes i starten af feltarbejdet næsten uløselige, men undervejs viser de sig imidlertid at være en konstruktion med afsæt i min - snarere end børnenes - hverdagslige forståelse af forskelligheder mellem børn og voksne.

I min hverdagslige forståelse af børn og voksen havde de voksne patent på at hjælpe, trøste, løse konflikter for andre og skælde ud. Snart erfarede jeg i modsætning hertil, at børnene faktisk lige så ofte trøster og hjælper hinanden, som de søger trøst og hjælp hos de voksne. Specielt nogle af børnene oplevede jeg relativt ofte mægle i konflikter, samt skælde ud. Forskellen på børn og voksne handler i disse situationer ikke så meget om, hvem der gør hvad, men snarere om magtforholdet i handlingen; om voksnes definitionsmagt overfor børn (Bae 1996/1988) i modsætning til et ikke på forhånd defineret magtforhold mellem børnene. Det var derfor den voksnes definitionsmagt, jeg måtte prøve at undvige.

Konkret udviklede min strategi sig i retning af helt at melde pas i forhold til løsning af konflikter og skæld ud: Sådanne former for interaktion kunne jeg ikke finde ud af at deltage i uden at få tildelt/tage definitionsmagten på mig. Til gengæld kunne jeg sagtens hjælpe et barn med for eksempel påklædning. Jeg skulle blot undlade kommentarer som: "Nej, du skal altså have gummistøvler på i regnvejr - ikke de der små sko". Ligeledes fandt jeg det også muligt at trøste. Jeg skulle blot undgå at forholde mig moraliserende såvel i forhold til det barn, der var ked af det (om

det nu var noget at være ked af, om barnet selv havde været uden om det etc.) som i forhold til en eventuel skadesvolder. Jeg udviklede derfor en strategi, hvor jeg blot lagde øre og krop til, når børnene havde brug for trøst, forsøgte at signalere solidaritet uden at tage parti. Jeg var spændt på, om de kunne bruge en sådan attitude til noget. Det kunne de tilsyneladende godt. I hvert fald kom de oftere og oftere til mig for at indvige mig i sorger og nederlag såvel som glæder og præstationer.

Indledningsvis i feltarbejdet havde spørgsmålet om trøstning eller ej stillet sig som et forskerrolledilemma. Den løsning, der viste sig - solidaritet uden autoritativ moral og partitagen - kom imidlertid samtidig til at fungere som et redskab i forskningsprocessen. Gennem at trøste - og måske forstærket af, at jeg ikke moraliserede - fik jeg i løbet af kort tid etableret nogle relativt fortrolige relationer til mange af børnene. Samtidig fik jeg ved at lytte til børnenes sorger og nederlag et ikke ringe indblik i forhold, der af børnene opleves som barrierer for det gode børneliv. Lytte skal i denne forbindelse forstås bredt. Jeg lyttede ikke bare med mine øre, men også med min krop. Når man sidder med et barn på skødet/holder om det, er kroppen et følsomt instrument. Hud mod hud mærker man kroppens anspændthed; anstrengelserne for at holde "facaden"[40]; gråden, der ryster kroppen - men ikke bliver til tårer i øjenene.

Rollen som "mindst mulig voksen" har i min fortolkning og håndtering meget tilfælles med Gulløvs tilnærmede alternativ til denne, nemlig rollen som "voksen uden autoritet" (Gulløv 1998). Men også denne rolle finder hun urealistisk:

> "det er vanskeligt helt at frasige sig autoritet. I talrige situationer greb jeg alligevel ind, reddede et barn fra at falde; bad et andet

[40] At "holde facaden" kan anskues som et hverdagsligt udtryk for det, som i Goffmans mikro-sociologi benævnes indtryksstyring (jvf. Goffman 1992/1959).

> om at lade være med at svinge med kæppe; greb ind i alt for vilde slagsmål og holdt i hånden over gaden. Jeg indså derfor, at jeg umuligt kunne frasige mig min position som voksen med de autoritets- og servicefunktioner, som i børnenes bevidsthed er knyttet dertil."
>
> (Gulløv 1998; s. 16)

Selv kan jeg nikke genkendende til den med at holde i hånden over gaden. Vi skulle ud og gå en tur. Og den voksne siger til mig: Hanne, du tager ham og ham i hånden. Her følte jeg mig fanget i en fælde. Ved at tage et barn i hver hånd ville jeg komme til at indtage en voksenposition. Børnene holder kun hinanden i hånden to og to. Men hvis jeg protesterede, ville jeg manifestere min ligeværdighed eller endog min definitionsmagt i forhold til den voksne. Dermed ville jeg gøre mig selv "endnu mere voksen". Altså gjorde jeg, som jeg fik besked på. Bedre blev det ikke, da vi skulle krydse vejen, og den voksne sagde: "Hanne, du har ansvaret for, at den gruppe kommer over gaden".

Bortset fra denne episode oplevede jeg imidlertid ikke, at det var vanskeligt at frasige mig autoriteten. Jeg følte eksempelvis slet ikke behov for at gribe ind i konflikter endsige forhindre børnene i at gøre noget potentielt farligt[41]. Tværtimod fandt jeg det rart ikke at være så ansvarlig. Jeg oplevede det som et frirum med øget mulighed for at hengive mig til relationerne og oplevelserne. Med hensyn til manglende indfrielse af forventninger var jeg ambivalent. På den ene side ville jeg helst være "som de ville have

[41]Jeg må i den forbindelse indrømme, at jeg ikke oplevede situationer, der syntes hverken meget farlige eller livstruende. Havde jeg det, ville jeg efter al sandsynlighed havde reageret som en voksen (og som mange ansvarlige børn). Imidlertid er børns liv - ikke mindst i daginstitutionerne - særdeles beskyttet. Det kan ske, at et barn falder ned, og får hjernerystelse, eller brækker en arm eller et ben. Men det er yderst sjældent, at de - på disse til børn særligt indrettede og fra det virkelige liv med trafik o.l. afskærmede legesteder - kommer alvorligt til skade; d.v.s. livstruende eller med varige men.

mig". Jeg følte ubehag, når jeg oplevede ikke at være det. På den anden side fandt jeg det også lidt sjovt at forbløffe med min manglende indfrielse af forventninger: Det pirkede til såvel "detektiven" som "oprøreren" i mig, idet det gav mig et klart blik for de forskellige forventninger til voksenrollen i institutionen[42].

Forskerrolle og identitet

Forskelligheden i henholdsvis min og Gulløvs oplevelse, kan anskues udfra, at vi som forskere ikke bare kan krænge vores sædvanlige personlighed af os. Nok kan det være meningsfuldt at anskue vores ageren i hverdagen som rollespil (Goffman 1992/1959), men det er roller, som vi ikke bare i- og afklæder os for godtbefindende. De - eller rettere de relationer, hvor vores roller forhandles og bliver til - er det råstof, som nye forhandlinger og roller bliver til af. Uden dette råstof har vi slet ikke noget at udfylde og fortolke en ny rolle med. Derfor er vores "sædvanlige personlighed" en aktiv part, når vi løbende forhandler vores rolle i feltet. Og omvendt vil den rolle, man påtager sig i feltet, og de erfaringer, den giver, ikke lade ens "sædvanlige personlighed" uanfægtet. Har man meget ansvarlighed i blodet, er det således svært ikke at indfri forventninger fra feltet om ansvarlighed. Får man etableret en egentlig børnesynsvinkel i feltet, vil den omvendt også præge ens omgang med egne og andre børn i privatlivet. Spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at frasige sig autoritet, er derfor ikke kun et spørgsmål om de samfundsmæssige sociale konstruktioner af barn - voksne forholdet og de der tilhørende rolleforventninger fra feltet. Det relaterer sig i høj grad også til forskerens personlighed: Hvordan har forskeren det med autoritet, ansvarlighed og rolleforventninger.

[42] I mikrosociologien såvel som antropologien er det en kendt erfaring, at brudet med rolleforventningerne kan være med til at tydliggøre disse og herigennem også den sociale orden/kulturen (Jvf. eksempelvi Garfinkel 1967, Adler & Adler 1987, Sjørslev 1995 & Nielsen 1996)

At trøste uden moralisering eller partitagen kræver, at man kan udholde barnets smerte - og den genklang eller modstand, den vækker i én - uden at gribe til handling (bortforklaring, moralisering, partitagen, løsningsforslag). Her oplevede jeg, at jeg virkelig måtte lægge bånd på mig selv. Jeg ville så gerne tage deres smerte væk - og oplevede det som hårdt og uvant, bare at skulle rumme den.

Mere generelt forudsætter rollen som "mindst mulig voksen" som ovenfor antydet, at man ikke har for meget "ansvarlighed i blodet", at man ikke har smag for autoritet, og at man ikke bliver utilpas ved ikke at indfri de umiddelbare rolleforventninger. Derudover er det - ifølge Corsaro - befordrende, hvis forskeren er lidt af et legebarn, er i stand til at finde barnet i sig selv[43]. Også dette kan jeg nikke genkendende til:

Vi er ude at lege på legepladsen, da MARTINs stemme runger: "Alle hvaler skal vaske hænder og ind i hvalbugten[44]"
"ØV!" lyder det fra flere sider. Jeg oplever også selv et stik af ærgelse. Dels har jeg slet ikke lyst til at gå ind. Solen skinner, og det er bare en fantastisk sommerdag. Dels var jeg lige godt i gang med mine observationer.
Da vi er kommet ind i hvalbugten, siger MARTIN: "I dag skal I sortere legoklodser efter farve. De røde i den kasse, de hvide i den, de blå i den og de gule i den. Jeg kommer med en kasse til det, der ikke er LEGO. Der må kun komme de rigtige farver i. Det er lidt svært".
Jeg forbløffes: Er vi blevet kaldt ind fra det gode vejr, legen på legepladsen for at sortere LEGO efter farve? Hvorfor skal de

[43]Dette fremgik at et oplæg, som Corsaro holdt i oktober 1996 på Odense Universitet, Center for kulturstudier.
[44]Hvaler er en opdigtet betegnelse for de største børn i Lagunens børnehavegruppe. Ligeledes er hvalbugten for hvalernes stue.

overhovedet sorteres efter farve? I min notesbog noterer jeg ordret MENINGSLØSHED, og sætter derefter en række udråbstegn[45].
Vi (børnene og jeg) er placeret omkring et aflangt bord. Kasserne står midt på bordet. Flere af børnene kan slet ikke nå kasserne. Nogle af disse børn gør så bare ingenting. Andre påpeger problemet - uden at det bliver løst. Og andre igen giver sig til at lege med klodser. En giver sig til at læse en bog, men får at vide, at hun skal deltage. Efterhånden keder de fleste af børnene sig tydeligvis, og prøver at finde adspredelse i alt mulig andet: Drejer rundt på stolen, pjatter, slås, prøver at snige sig væk, leger prutteleg: Hvem har slået en prut, synger om det. Jeg selv kedede mig også bragt, og finder pludselig mig selv i gang med en trylleleg. Det føles rart at øve modstand mod meningsløsheden - men også lidt farligt, for hvad hvis MARTIN opdager, at jeg er med til at sabotere hans legoprojekt?

Mit regelbrud sammen med børnene var ikke planlagt. Da jeg på lige fod med børnene deltog i de samme aktiviteter som dem, kom det - tilskyndet af kedsomhed og meningsløshed - helt af sig selv. Jeg følte mig som et barn, underlagt nogle krav og regler, som jeg hverken forstod, eller kunne honorere, og jeg reagerede med barnlig modstand: Jeg legede trylleleg, som i kraft af morskab og magi berigede situationen med mening og modmagt. Både overfor de børn, der deltog i tryllelegen, og måske også overfor den voksne blev denne min hengivelse til barnet i mig en vigtig markør af min ikke-voksenhed, af min anderledeshed. For mig blev det endvidere

[45]Meningsløsheden var en oplevelse hidhørende børneperspektivet. Fra et voksenperspektiv kunne seancen tilskrives mening som en læringssituation: Øvelse i disciplin og farver. Af et interview med MARTIN fremgik det, at han ikke havde tilskrevet seancen nogle af disse meningsperspektiver. Det var en seance, som han ikke var særlig stolt af. Egentlig havde der ikke rigtig været anden mening end at blive samlet for, at Hvalerne skulle komme til at opleve sig som gruppe. Lego-klodssorteringen var i den sammenhæng bare et tilfældigt valgt påskud.

en understregning af, hvor forskelligt ting kan opleves afhængigt af perspektivet: Her henholdsvis voksen- og børneperspektivet. Ved at indtage rollen som "mindst mulig voksen", oplevede jeg, at børneperspektivet krøb helt ind under huden på mig, og blev "følt". Voksenperspektivet antog i samme proces karakter af fremmedhed og uforståelighed.

Om at få fat på børneperspektivet

Herefter gjorde jeg det i en lang periode til min strategi konsekvent at tilstræbe at opleve og føle børneperspektivet. Denne strategi sætter som antydet ovenfor kikkerten for det blinde øje i forhold til at få øje på voksenperspektivet, men har derudover også en usikkerhed i forhold til, hvorvidt den virkelig får fat på børneperspektivet: Er det sådan her børnene oplever det - og er det sådan *alle* børnene oplever det? Måtte jeg gang på gang spørge mig selv. For at "tjekke" om jeg nu fik fat i børneperspektivet, snakkede jeg med børnene om deres oplevelse, enten umiddelbart efter en hændelse, eller nogle dage senere med udgangspunkt i fotos af situationen. Her prøvede jeg først at få børnene til at give deres suveræne bud på situationen, derefter at sparke fragmenter af min egen oplevelse ind for en uddybende samtale. Gennem denne strategi blev forskelligheden mellem børn meget klar. Samtidig fremgik det dog også med stor tydelighed, at der på trods af forskelligheden også er nogle fælles omdrejningsakser i oplevelserne; f.eks. relateret til barn - voksen dikotomien.

I sidste fase af mine ustrukturerede interview med børnene, hvor jeg indsparker fragmenter af min egen oplevelse, er min aktive deltagen i barnets konstruktion uomgængelig - men findes der overhovedet suveræne konstruktioner? Edgar Morin har påpeget det såkaldte reskursivitetsprincip. Ifølge dette princip er det fremtiden, der former og giver nutiden mening såvel som det omvendte finder sted (Morin 1990). Omsat til interviewsituationen indebærer det, at vores narrativiseringer af oplevelser og handlinger

tendentielt former sig i forhold til, hvordan vi gerne vil have, andre skal betragte os. Dermed er de i et vist omfang formet af vores billede af den anden. I dette tilfælde børnenes billede af mig.

Når jeg indsparkede fragmenter af min egen oplevelse fra en "mindst mulig voksen" -position, skete der nogle gange en fuldstændig perspektivforskydning i børnenes narrativisering. Andre gange holdt den kursen. Negativt fortolket kan forskydningen i børnenes narrativisering tages som udtryk for, at jeg med mine input manipulerede med børnene. Positiv fortolket som udtryk for, at jeg herved åbnede for nogle sider af oplevelsen, som i udgangspunktet (ubevidst) var blevet forudsat tabuiseret. Med et udtryk fra psykoanalysen, kan det fortolkes som, at det lykkes mig at tage parti for det fortrængte (Olsén & Nielsen 1984). Sidstnævnte var, hvad jeg tilstræbte, idet jeg netop opfattede børneperspektivet – omend ikke som totalt fortrængt, så – som underordnet voksenperspektivet. Jeg tilstræbte derfor at give børneperspektivet voice ved:

1. Først selv at lade børnene komme med deres bud

2. Dernæst at indsparke fragmenter af min egen oplevelse fra en "mindst mulig voksen" position, men med afsæt i børnenes narrativisering. Jeg forsøgte her at tydeliggøre, at de selv var de ultimative dommere i forhold til deres oplevelse af situationen. Hensigten med denne indsparken af fragmenter af min egen oplevelse var at italesætte børneperspektivet som legitimt

3. Endelig ved i mine egne noter at lade børnene være de ultimative dommere i forhold til deres egne oplevelser. Kunne barnet ikke anerkende mine fortolkninger, duede de ikke.

Samspillet mellem observation, indlevelse, interview fungerede således i forhold til børneperspektivet som metode-triangulering i Erlandson et.al's forstand. Det vil sige med henblik på validering af fortolkningen (Erlandson et.al. 1993). Hensigten var ikke at finde den objektivt eneste rigtige fortolkning. Tværtimod kunne man næsten sige, var hensigten at komme så tæt som muligt på *eet ganske bestemt perspektiv*; nemlig børneperspektivet. I andre sammenhænge var hensigten derimod *perspektivskifte* med henblik på det, Bourdieu har kaldt socio-analyse (Bourdieu 1997b/1994). Dette vender jeg tilbage til i de to følgende kapitler. Her vil jeg gå videre med tilgængeligheden af henholdsvis børne- og voksenperspektivet.

Om at være "ude" og "hjemme" i henholdvis børne- og voksenperspektivet

Voksenperspektivet var med den valgte strategi som nævnt blevet fremmed for mig - men kun så længe, jeg bevidst forholdt mig som "mindst mulig voksen". I antropologien taler man i forbindelse med feltarbejdet om "ude" og "hjemme" både konkret geografisk og i overført betydning. Erkendelsen forudsætter en dialektik mellem ”ude” og ”hjemme”, mellem distance og nærhed, mellem forundring og indlevelse. På den ene side forudsætter erkendelse om en kultur den antropologiske fremmedhed. Kun ved denne fremmedhed er det muligt at erkende det, som er selvfølgeligt for kulturens medlemmer. Det er den, der gør det muligt at undres og stille ”dumme” spørgsmål. På den anden side kræver erkendelse af kulturen også, at man forstår. Forståelsen formidles over indlevelsen, nærheden til feltet (Nielsen 1996, Vestergård 1993/1989, Hastrup 1992).

Som tidligere ansat i diverse daginstitutioner, og via daglige samtaler gennem feltarbejde med Lagunens personale, følte jeg mig relativt ”hjemme” i voksenperspektivet. På et tidspunkt endda så meget, at jeg ikke længere var i stand til at etablere den antropologiske fremmedhed. Det var umiddelbart efter, at jeg

havde interviewet de voksne i institutionen netop med henblik på at få uddybet og nuanceret voksenperspektivet. Jeg havde i denne periode ikke været så meget på universitet, og heller ikke tilbragt så meget tid sammen med børnene[46] Jeg oplevede da, hvordan deres reaktioner meget hurtigt forekom mig selvfølgelige, og blev på et tidspunkt opmærksom på, hvordan Lagunens pædagogik endda var begyndt at smitte af på min egen praksis i forhold til mine børn hjemme.

At beholde en vis fremmedhed i forhold til voksenperspektivet krævede altså, enten en daglig vaccination af barnlighed, barnlig positionering, eller en teoretisk, refleksiv etableret distance. Børneperspektivet derimod var i udgangspunktet mit "ude", men ikke uden elementer af "hjemme" hidhørende fra egne barndomserfaringer og "barnlige" identitetselementer. Derudover oplevede jeg også, hvordan tilhørsforholdet til barndoms-perspektivet ligesom tilhørsforholdet til ethvert andet felt også handler om tid: Jo længere man opholder sig der, desto mere ”hjemme” bliver man. Samtidig etableres derved en vis fremmedhed til (det tidligere) ”hjemme” (Nielsen 1996). I perioder fandt jeg det hensigtsmæssigt at tillade mig at blive ”hjemme” i henholdsvis børne- og voksenperspektivet, men herefter arbejdede jeg bevidst på at skabe distance, dels gennem perspektivskifte; dels gennem de teoretiske briller på feltet.

[46] Interviewene tog afsæt i en semi-struktureret interviewguide omhandlende institutionens historie, inteviewpersonens børnesyn, samt den pædagogiske praksis (bilag 5). Konkret brugte jeg i nogle tilfælde interviewguidens spørgsmål som åbning til en dialog, andre gange tog jeg afsæt i nogle af mine observationer. Jeg lagde i interviewene vægt på, at få uddybet og konkretiseret de ting, som i den daglige samtale forudsattes indforstået. I den daglige uforpligtende samtale forventer man typisk at blive genkendt og anerkendt; et samvær præget af krav om at eksplicitere sig selv, at komme med eksempler etc vil opleves som anstrængende og kunstigt. I interviewsituationen er det derimod legalt at spørge uddybende og bede om eksempler, at gøre brug af den antropologiske fremmedhed.

At være forpligtet på åbenhed

At være forpligtet på åbenhed indebærer, at man ikke på forhånd kan opstille en strategi for, hvilke data, man vil generere og hvordan man vil analysere dem. Det betyder derimod ikke, at man registrerer alt. Det er simpelthen en umulighed. Min åbenheds-strategi var formuleret fra starten, men udfoldede sig undervejs. Den kom til at bestå af følgende elementer:

1. Antropologisk fremmedhed: Thick descriptions som ideal
2. Vekselvirkning mellem fokuserede og "tilfældige" observationer
3. Perspektivskifte: Børn – voksen
4. Perspektivskifte: Homogenitet - heterogenitet
5. Voice til de ikke sprogliggjorte erfaringer.

Antropologisk fremmedhed: Thick descriptions som ideal

Denne del udgjorde så at sige den ene halvdel af åbenhedens tynde skellet, som det så ud forud for feltarbejdet. Den antropologiske fremmedhed indebærer, at man sætter parentes om sin forforståelse af feltet både den hverdagslige og den teoretiske. Inspireret af Clifford Geertz (1973) operationaliserede jeg den antropologiske fremmedhed til et ideal om at producere såkaldte "thick descriptions". Det vil sige at lave så konkrete beskrivelser som muligt. Spradley definerer konkrethed som sproglig konsistens, ordret gengivelse og detaljerigdom (Spradley 1980). Jeg forsøgte at leve op til disse krav, men fandt det ikke umiddelbart let. Ofte gik tingene for hurtigt, og der skete for mange ting på én gang til, at jeg både kunne nå at følge med i det hele og at skrive ned. Nogle gange valgte jeg at skrive så meget ned, som jeg kunne nå. Andre gange sad jeg bare, og forsøgte at sanse det hele for

efterfølgende at skrive ned - men så var en del af konkretheden allerede forsvundet. Min hukommelse og sanseevne formåede simpelthen ikke at leve op til Spradleys krav - omend jeg gjorde mit bedste.

Frustreret over dette besluttede jeg at lave videooptagelser. Videooptagelser har den fordel, at man kan vende tilbage til den samme episode igen og igen med henblik på øget konkrethed i beskrivelsen, samt afprøvning af nye analysevinkler (Silverman[47]). Endvidere udgør de et mere nuanceret grundlag for den intersubjektive validering og opdagelse af nye fortolknings-muligheder gennem diskussion i forskningsmiljøet (Scheff 1997).Til gengæld har de den ulempe, at videokameraet først skal stilles op, fokuseres og tændes. Når dette er gjort, er interaktionen som regel allerede godt i gang. Når det handler om børn, er det endvidere meget sandsynlig, at interaktionen, eller dele af den flytter sig ud af fokus, eller måske helt ud af billedet. Og bedst som man tror, at den er afsluttet, og har slukket kameraet eller fokuseret på nogle andre børn - så forsætter den[48].

Under feltarbejdet var jeg ikke på noget tidspunkt fuldt tilfreds med mine "objektiveringer". Jeg eksperimenterede derfor hele tiden med at gøre det bedre. Desværre kan jeg ikke prale med, at det så resulterede i, at jeg nu har en ultimativ strategi for, hvordan man gør. På den anden side: I bakspejlet synes jeg trods alt, at de har fungeret bedre, end jeg under feltarbejdet havde turde håbe. De indfrier ikke til fulde kravene om konkrethed, men der er

[47]Sidstnævnte var, hvad David Silverman påpeger ved supervision af analyse af mine empiriske data i forbindelse med et Ph.D.- metodekursus i marts 1999, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.

[48] Dette har også Andersen og Kampmann (1996) erfaret og reflekteret over i forbindelse med deres studie af børns legekultur.

masser af *elementer af konkrethed* - og det er i virkeligheden nok det eneste, man med en vis portion realitetssans kan forlange[49].

Vekselvirkning mellem fokuserede og "tilfældige" observationer

Samspillet mellem fokuserede og tilfældige observationer udgjorde den anden halvdel af åbenhedsstrategien, som den så ud ved starten af feltarbejdet. Generelt var mine observationer fokuseret på interaktioner børn og børn , samt børn og voksne imellem. Når jeg her taler om "tilfældige" observationer, er det indenfor denne overordnede fokusering. De fokuserede observationer var styret af interessen for det gode børneliv. I starten af feltarbejdet var de fokuserede observationer guidet af min teoretiske forforståelse af barndom i det refleksivt moderne samfund (kapitel 7). Efterhånden som feltarbejdet skred, kom der imidlertid løbende nye fokuspunkter til. Disse var primært motiveret af børnenes følelsesmæssige ekspressioner og verbale udmeldinger, samt af foreløbige analyser af, "hvad der var på spil" i de "tilfældigt observerede" interaktioner[50]. Sekundært var de inspirerede af interview med forældre og personale. Turen til og fra Æblerød tog ca. en time hver vej. På vej til Lagunen kørte jeg og hørte interview (med forældre og personale). På vejen hjem derimod var båndoptageren bandlyst. Denne time var helliget refleksion over dagens indtryk. Jeg måtte således altid stoppe flere gange på vejen for lige at skrive nogle indtryk eller refleksioner ned, for at tegne en model, eller for at skrive påmindelser som "husk at være opmærksom på det og det", eller "søg litteratur på det og det".

---

[49] Ønsket om at indfange den totale konkrethed kan betragtes som et uendeligt og umuligt projekt motiveret af en positivistisk, holistisk ambition om at indfange "hele virkeligheden, som den virkelig er" (for ydereligere diskussion af dette henvises til Denzin 1994).

[50] I del III om *barndommens vigtige livstemaer* såvel som i kapittel 13 *Analysen af de sociale rum på mikroniveau* illustreres, hvordan jeg kom frem til, "hvad der var på spil" i de tilfældige observationer.

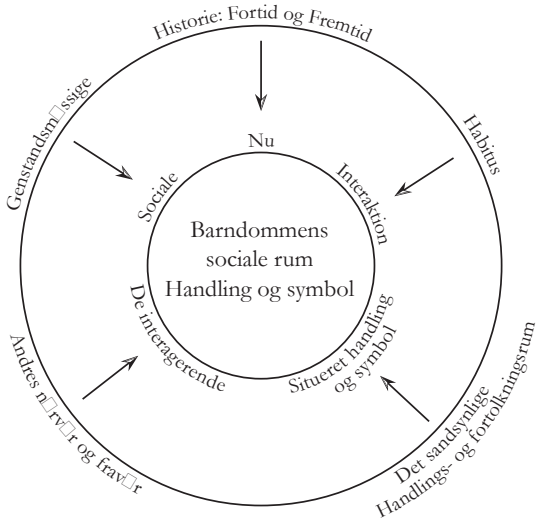
Nogle fokuspunkter forsvandt, efterhånden som nye kom til; mens andre udvikledes, smeltede sammen eller nuancerede hinanden. Fokuspunkterne havde ikke karakter af "teser", der blev testet, men mere af fænomener, der skulle udforskes. Eksempelvis forståelsen af, at der var kommet flere svage børn/børn fra svage familier i Lagunen, og at disse drænede institutionen for ressourcer. Her gik jeg ikke ind og "målte", hvorvidt der rent faktisk udfra social-statistiske data var blevet en større andel af sådanne børn. I stedet gik jeg dekonstruktivt til værks, og spurgte til, hvad der karakteriserede disse børn og deres familier, og hvilke børn det handlede om. Her var det slående, at selv om forestillingen om flere svage børn/børn fra svage familier, som drænende institutionens ressourcer, stort set var en almen forestilling blandt personalet, så var forestillingen om, hvem disse børn var, og hvad der karakteriserede dem langt mere mangfoldig. Dog var der den fælles omdrejningsakse, at de på forskellige måde drejede sig om barnets tilpasningsevne til den institutionelle kultur. Dette vil blive uddybet i kapitel 15 og 16. I observationer af interaktioner fokuserede jeg med afsæt i denne dekonstruktion komparativt på de forskellige voksnes attituder overfor henholdsvis de børn, de selv havde defineret som svage/ kommende fra svage familie, og de børn, de definerede som "velfungerende"[51].

Med hensyn til de tilfældige observationer placerede jeg mig kort fortalt i et fysisk rum, zoomede ind på et socialt rum, og skrev ned, hvad der foregik. Her var det igen Geertz thick descriptions (1973) og Spradleys konkrethed (1980), der overordnet var idealet. I min feltnotebog tegnede jeg nedenstående figur over forholdet mellem

[51] Dette var blandt andet inspireret af Robin Lynn Leavitt (1991), som i sit studie af magt og modstand i en daginstitution finder, at pædagogernes reaktioner overfor forskellige børn i højere grad varierer med deres forforståelse af det pågældende barn end med barnets konkrete handling.

tekst og kontekst i forhold til barndommens sociale rum på mikroniveau:

Figur 2



Figuren var en operationalisering af min forståelse af forholdet individualitet, socialitet og materialitet helt generelt. Det vil sige, det var ikke specielt rettet mod børn og barndom. Her var jeg inspireret af Frances Chaput Waksler, som i artiklen "Studying Children: Phenomenological Insights" argumenterer for det kreative potentiale i at benytte indsigter fra almen sociologi i barndomsstudier. Samtidig argumenterer hun i forlængelse heraf for, at barndomsstudier ikke kun siger noget om børn og barndom, men også kan blive produktive i forhold til mere almen sociologisk teoridannelse (Waksler 1986). Figuren pointerer følgende:

> Barndommens sociale rum på mikroplan er *her og nu*, men historien er en vigtig del af konteksten.

> Barndommens sociale rum på mikroplan er *interaktion*, men den individuelle livshistorie, kropsliggjort i habitus er en vigtig del af konteksten.
>
> Barndommens sociale rum på mikroplan er *situeret handling og symbol*, men det sandsynlige handlings- og fortolkningsrum er en vigtig del af konteksten.
>
> Barndommens sociale rum på mikroplan udgøres af *de interagerende*, men andres nærvær og fravær er en vigtig kontekst.
>
> Barndommens sociale rum på mikroplan er netop *socialt*, men karakteriseres også ved dets relatering til det genstandsmæssige.

I de tilfældige observationer fungerede figuren som redskab til at fastholde min opmærksomhed på teksten. Samtidig fungerede den også som redskab til at udpege relevant kontekst. Med relevant kontekst, mener jeg forhold, der kan være nødvendige at inddrage med henblik på en kvalificeret analyse af teksten. "Mellem observationerne" arbejdede jeg således på empiri-generering med henblik på konteksten. Konkret ved at småsnakke med børn og voksne, ved at fornemme kulturen(e), og suppleret af interviews med personale og udvalgte forældre, ved spørgeskemaer til alle forældre (bilag 6 & 7) og ved indsamling af "kan lege skema'er"[52] (bilag 8).

Gennem vekselvirkningen af fokuserede og tilfældige observationer med løbende udkrysstalisering af nye fokuspunkter, afvikling, udvikling, nuancering og systematisering af gamle, udrulledes der gennem feltarbejdet 4 røde tråde vedrørende det

[52] "Kan lege skemaer" er skemaer, som bliver brugt i institutionens hverdagspraksis.

gode børneliv. I afhandlingens del III skal det illustreres hvordan. Her skal det bare nævnes, at disse fire røde tråde er:

Sociale bånd
Intimitet og privathed
Identitet, synlighed og selviscenesættelse
Selvforglemmelse

Jeg har kaldt disse fire tråde for barndommens vigtige livstemaer. Det skal dog ikke forstås derhen, at jeg vil hævde disse fire overskrifter som udtømmende for, hvad der er vigtigt i barndommen. F.eks. kunne man - med afsæt i artiklen "Små børns erobringer" af Peter Ø. Andersen og Jan Kampmann (1988) - nævne kropslighed og mestring som et femte vigtigt livstema. Når jeg ikke har fået øje på dette - og muligvis også andre vigtige livstemaer - hænger det ganske givet sammen med, at det er *interaktioner*, jeg har studeret - ikke de individuelle livtag med den fysiske omverdenen. Derudover gør det sandsynligvis også en forskel, om det er vuggestuebørn eller børnhave- og fritidshjemsbørn, man studerer - omend individuelle livtag med den fysiske omverden ganske givet også spiller en rolle i større børns liv. Hermed ønsker jeg at understrege, at livstemaerne er en konstruktion, et analyseresultat beroende på empiri-generering - og at denne konstruktion indeholder både en analytisk vinkling og et alderspespektiv.

Persepektivskifte: Børn - voksne

Perspektivskiftet mellem børne- og voksenpositionen som ingrediens i min åbenhedsstrategi var foranlediget af den forbløffelse, som vekslen mellem henholdsvis børneperspektivet og voksenperspektivet gav anledning til[53]. Med inspiration i denne

[53] Kirsten Hastrup peger på forbløffelsen som metodisk redskab og vejviser i kulturanalysen (Hastrup 1992). Forbløffelsen som metodisk redskab indgår som

forbløffelse satte jeg mig for at registrere alle de oplevelser, følelser og modsætninger, som disse perspektivskift gav anledning til. Det skærpede min opmærksomhed på konstruktionen af barndom og det gode børneliv, som indskrevet i forskellige indbyrdes interagerende, til tider konflikterende og hierarkisk organiserede betydningsdannelsesuniverser. Et forhold jeg allerede havde erfaret på forskellig vis, dels i mit privatliv som mor, dels i mit arbejdsliv som medarbejder i diverse daginstitioner og som forsknings-medarbejder på et projekt vedrørende samarbejde mellem forældre og plejeforældre til familieplejeanbragte børn (Wegler og Warming 1996). Disse erfaringer havde motiveret min interesse for det gode børneliv, samt understreget nødvendigheden af perspektivskifte. Det var imidlertid først i samspillet mellem de teoretiske indsigter og feltarbejdet, at disse erfaringer blev omsat til en målrettet strategi mod at få øje på "det fortrængte" gennem perspektivskifte i såvel empiri-generering som analyse. "Det fortrængte" skal i denne sammenhæng forstås socialt. Det vil sige som det, der ikke kan komme til udfoldelse, eller få stemme grundet den sociale orden udmøntet i hierarkisk organiserede betydningsdannelses-systemer og materielle forankringer af disse.

Perspektivskifte: Homogenitet og heterogenitet

Skiftet mellem henholdsvis børne- og voksenperspektivet; det vil sige det blik, der fokuserer modstillingen mellem børn og voksne, rummer en risiko for at komme til at betragte både børnegruppen og voksengruppen som homogene grupper. Hengiver man sig derimod fuldt ud til et af perspektiverne, træder den pågældende gruppes heterogenitet frem i al sin mangfoldighed. Det var, hvad der skete for mig, da jeg hengav mig til børneperspektivet. Nok havde jeg fra starten været opmærksom på forskelle mellem børn: Drenge og piger, store og små, erfarne Lagune-børn og nystartede, samt ikke at forglemme personalets skelnen mellem (ressource-)

den ene side i det, jeg tidligere har skevet om som dialektikken mellem distance og nærhed, forundring og indlevelse.

svage og stærke. Men nu med begge ben i børneperspektivet syntes disse parameter langt fra tilstrækkelige - og måske heller ikke helt så betydningsfulde - i forhold til relationen mellem det gode børneliv og forskelle mellem børn.

Relateret til spørgsmålet om det gode børneliv: Hvad det var og, i hvilken grad det var opnåeligt, fornemmede jeg nogle forskelle mellem børnene, nogle gennemgående profiler, som jeg i min feltnotebog sammenfattede i dyremetaforer. Jeg kunne ikke umiddelbart relatere disse forskelle til parametre som køn, alder, social baggrund etc. Jeg overvejede derfor på et teoretisk grundlag at inddrage andre parametre som eksempelvis barnets families praksisformer, barnets livshistorie og placering i søskendeflokken, værdier i barnets familie, forholdet mellem "kulturen" i barnets familie og i institutionen, bosted og -form etc. Imidlertid syntes billedet derved for det første at blive uoverskueligt komplekst. For det andet levnede denne tilgang ikke meget plads til barnet som aktør i eget liv. Jeg besluttede derfor i udgangspunktet at se bort fra sådanne på forhånd givne parametre - og i stedet så vidt det var muligt at give hver enkelt barn i dets individualitet rum i min feltnotebog. Dermed syntes det nu ikke længere tilfredsstillende blot at notere "dreng, 4 år gør det og det". Jeg måtte vide, hvem der gjorde det, hvad han havde gjort dagen før, hvilke forhold og personer, der var betydningsfulde for ham etc. En indsigt, der kan siges langt hen af vejen allerede at være indeholdt i memo'et for observationer af sociale rum - men som en overgang var forsvundet ud af min opmærksomhed grundet fokusering på modstillingen børn - voksne. Perspektivskiftet mellem børne- og voksenperpsektivet måtte suppleres af et perspektivskifte mellem homogenitet og heterogenitet. Jeg satte mig derfor nu for så vidt muligt altid i mine observationer at notere hvem, der gjorde og sagde hvad[54]. Det endegyldige mål var ikke at beskrive børnene i

[54]Konkret indebar det helt praktisk så hurtigt som muligt at lære navnene på alle børnene. Jeg arbejdede ihærdigt på sagen, men må indrømme, at det tog længere

deres individualitet. Det var kun et redskab. Beskrivelserne af børnene i deres individualitet skulle bruges som en slags "thick descriptions" til at lave konkret forankrede og til det gode børneliv relaterede, kollektive børneprofiler.

Udfra ønsket om at give stemme til børn som meningsfulde aktører i eget liv, havde jeg nedprioriteret børnenes sociale og familiemæssige baggrund i arbejdet med børneprofiler. Men jeg havde ikke opgivet tanken om, at der kunne være en relation. Denne relation ønskede jeg at skabe en mulighed for at indfange ved efterfølgende at relatere de i børnenes praksis forankrede børneprofiler til sådanne faktorer. Med dette i tankerne besluttede jeg at lave supplerende forældreinterview, således at der i mine forældreinterviews var repræsenteret forældre til børn med samtlige profiler[55]. Kriterierne for den strategiske udvælgelse ændrede sig således gennem feltarbejdet, og jeg kom op på i alt 16 interview for også at tilgodese de nye kriterier. Udover de supplerende interview udsendte jeg som tidligere nævnt spørgeskemaer (bilag 7) til alle forældre med børn i Lagunen. Endvidere indsamlede jeg "kan lege skemaer" (bilag 8) som et konkret udtryk for en afgrænset - men for et af livstemaerne centralt - område af familiernes praksis.

Stemme til ikke sprogliggjorte erfaringer

I starten af feltarbejdet var jeg meget orienteret mod at snakke med børnene, og jeg havde også tænkt mig at lave nogle korte semistrukturerede interview. Det droppede jeg – men ikke som

tid med nogle børn end med andre. Og i fritidshjemsgruppen af børn (som gik i skole hele formiddagen, samt noget af eftermiddagen, og derudover gik til fritidsinteresser) var der helt frem til feltarbejdets afslutning børn, jeg ikke kunne huske navnene på.

[55]I analysen efter det afsluttede feltarbejde skulle det dog vise sig, at der var en børneprofil mere, end jeg under feltarbejdet intuitivt havde fornemmet. Forældre til denne børneprofil er svagt repræsenteret i de kvalitative interview.

Gulløv begrundet i, at det viste sig ikke at fungere (Gulløv 1998). Jeg nåede nemlig aldrig at forsøge.

Det første stykke tid, jeg var i Lagunen, gjorde mine samtaler med børnene mig "helt høj". Jeg var overrasket over, hvor meget de søgte mig, og af sig selv kom, og fortalte mig om deres oplevelser, sorger og glæder, da jeg først havde fortalt dem om mit projekt[56]. Efter den første rus havde lagt sig, indså jeg imidlertid, at det langt fra var alle børnene, der af sig selv søgte mig. Jeg blev endvidere opmærksom på, at det også var en bestemt gruppe af børn, der talte ofte og længe i forbindelse med "samling" og spisning. Der var således en gruppe af børn, der ofte havde ordet i mine noter - men omvendt var der også nogle, som stort set var tavse. Det ville jeg selvfølgelig gerne kompensere for, så jeg begyndte målrettet at tale med børnene fra den tavse gruppe - eller rettere til dem. Typisk svarede de nemlig kun med enstavelsesord. Andre gange svarede de med klicheer, det vil sige gentagelse af de voksnes forståelser, men uden egentlig at forstå eller mene noget med ordrene[57]. Ord og sproglig gymnastik var så helt tydeligt ikke disse børns disciplin. Værst var det, når jeg spurgte generaliserende som: "Er der noget, der kan gøre dig ked af det?" Så fik jeg bare et svar som: "Det ved jeg ikke" eller "store piger græder ikke". Sidstnævnte er informativt med hensyn til tabuisering, men ikke i forhold til, hvad der gør børn kede af det. Langt bedre gik det, hvis jeg kunne tage fat i en situation, hvor barnet så ud til at være ked af

[56]Jeg sammenkaldte aldrig hverken børn eller voksne for at introducere mit projekt, men fortalte løbende om det, når jeg fik anledning til det. F.eks. når børnene spurgte mig: "Hvad laver du egentlig her: Er du en mor, eller er du en voksen?" eller "Hvad er det, du skriver i bogen?". I afsnittet om livstemaet "Identitet, synlighed og selviscenesættelse" er samspillet mellem på den ene side min præsentation af mig selv og projektet; på den anden side børnenes respons på dette, beskrevet og analyseret.

[57]For en uddybelse af børns tilegnelse af clicheer henvises til Kragh-Müller 1994b & 1997 samt Lorentzer 1975/1972)

det, og spørge: "Du ser ud til at være ked af det, er du det?", og så følge op: "Hvad er du ked af?"

Med afsæt i disse erfaringer resonerede jeg, at egentlige interview, hvor barnet isoleres med forskeren og opfordres til at sprogliggøre sine oplevelser, følelser og ønsker - især i forhold til nogle af børnene - som strategi til at give voice til børnene ville være lidt af en parodi. Dels er interviewet bygget henover en adskillelse af hoved og krop, som netop er karakterisktisk for den vestlige kultur, og som indgår som en væsentlig hjørnesten i socialisationen. At adskille hoved og krop er i vores samfund en fremadskridende proces gennem hele barndommen, og indgår som væsentlig ingrediens i det at blive voksen. Interview-situationen er fra dette perspektiv konstrueret med den vestlige voksne som norm og ideal. Den udgør et socialt rum, som børn (og ikke-vestlige voksne) ikke mestrer i samme grad som (vestlige) voksne. Herved kommer børn – placeret i en interviewsituation - let til at fremstå som inkompetente og ureflekterede. Dertil kommer, at sprogliggørelse, i sammenhæng med adskillelsen af hoved og krop via klichéer og desymbolisering, ifølge Lorenzer (1975/1972) kan anskues som indebærende trivialisering og tabuisering. Det vil sige befæstelse af de dominerende tankeformer og magtforhold.

Rasmussen (1999) har med henblik på at bidrage til '"de udforskedes' autonomi og ytringsfrihed" udviklet en forsknings-strategi, hvor børn opfordres til at tage fotos af steder og ting, de beskæftiger sig med i hverdagen. Herefter interviewes børnene så med udgangspunkt i disse. Strategien synes perspektivrig, omend den i et vist omfang fastholder adskillelsen af hoved og krop. I den forbindelse er det nok ikke uden betydning, at de børn, Rasmussen mf. interviewede, alle er i skolealderen. Det vil sige ældre end flertallet af de børn, jeg talte med. Jeg selv fravalgte - som sagt - helt de strukturerede interview. I stedet gjorde jeg i observationerne mere og mere ud af den ikke verbale kommunikation. I forlængelse heraf forsøgte jeg mere systematisk

at få børnenes respons på mine fortolkninger af deres kropslige udtryk. Det var dog ikke helt konsekvent, for der var mange gange, at det af praktiske eller etiske hensyn ikke kunne lade sig gøre.

At observere samt at inddrage den ikke verbale kommunikation, kalder på nogle etiske overvejelser, som jeg nu vil gå videre med.

Etiske overvejelser

Havde jeg valgt at interviewe børnene på traditionel vis, ville børnene som indledning til interviewet være blevet informeret om, hvad de ville blive spurgt om, og hvad det skulle bruges til. Interviewet ville endvidere være afgrænset i tid og rum. Med de ustrukturerede interview og observationerne er det hele noget mere sløret. Børnene (og de voksne) er i princippet kontinuerligt og alle steder objekt for mine studier. Den venskabelige samtale, trøstningen, legen - det hele bliver gjort til genstand for analyse. De voksne i institutionen fortalte mig bagefter - nogle gav også indirekte udtryk for det undervejs - hvor hårdt, det var sådan at blive observeret hele tiden og gennem så lang tid. Derved presser spørgsmålet sig på: Hvordan oplevede børnene det mon? Dertil kommer overvejelser om, hvorvidt det er etisk forsvarligt at lade betroelser og følelsesmæssige udtryk fremkommet i en trøstesituation, hvor barnet bestemt ikke tænkte mig som forsker, indgå i en forskningsrapport. Her nærmer jeg mig spørgsmålet om den moralske grund i observationer og tidsmæssigt udstrakte interviews. Jette Fog (1992a/1987 & 1995) tematiserer dette spørgsmål i forhold til det kvalitative forskningsinterview på denne måde:

> "Omdrejningspunktet er den modsigelse, som springer ud af samtalens fortrolighed, åbenhed og gensidighed på den ene side og samtalen brugt som et middel til at nå et mål, brugt som en metode, på den anden side"
>
> Fog 1992a/1987; s. 218

Som jeg ser det, er dilemmaet i høj grad det samme i forhold til obeservationer og tidsmæssigt udstrakte interview - omend her måske i potenseret grad. Det etiske dilemma består i, at forskeren som analyserende fortrolig måske kommer til at se og forstå mere, end personen selv ønsker at blive konfronteret med, henholdsvis ønsker, at forskeren skal se af ham/hende, eller ønsker skal blive offentliggjort (Fog 1992a/1987).

I mødet med den analyserende fortrolige bliver samspillet indtrykskontrol – taktfuldhed[58] truet af forskerens interesse i at "komme ind til benet", samt i at illustrere og validere sin forståelse af fænomenet. At tackle dette dilemma indebærer - medmindre man af denne grund helt fravælger den kvalitative nærgående tilgang - en række konkrete vurderinger såvel i selve observations-/interviewsituationen som i analysefase og formidling. I mine konkrete vurderinger har indgået følgende guidelines:

1) At jeg er på det gode børnelivs side:
Under feltarbejdet har jeg med afsæt i dette moralske holdepunkt søgt at undgå såvel at gøre børnene (mere) kede af det som at afbryde dem i noget, de var engageret i - også når det ellers "krævedes" af hensyn til validering og nuancering af mine fortolkninger.
I analyse og formidling har jeg overordnet været opmærksom på, at des mere man går ind og beskriver og analyserer et fænomen, desto mere forfinet grundlag er der at udvikle beherskelses-strategier udfra. Imidlertid er den måde, man beskriver et fænomen på, også med til at definere, (il-)legitimere og begrænse sådanne strategier. Jeg har vovet at skrive om børns hverdagsliv under forudsætning af vægtning af solidaritet med børnenes oplevelser af det gode liv, samt af at fremstille børnene som meningsfuldt

[58] Erwing Goffman (1992/1959) beskriver dette samspil som normen for social interaktion i hverdagslivet.

handlende agenter. Hensigten har været mægtiggørelse af børnene, samt at minimere forskningsresultaternes potentiale i forhold til beherskelsesstrategier. I forlængelse heraf har jeg valgt at anlægge et relationelt perspektiv, hvorved perspektivet om individuelle fejludviklinger, inkompetencer etc. (som legitimering af beherskelsesstrategier) sættes under kritisk lup.

2) At mine informanter have udvist mig tillid:
Alle mine informanter har i et eller andet - ofte forbløffende stort - omfang vist mig tillid samt brugt tid på at tale med mig. Derved skylder jeg dem også at vise mig denne tillid værdig.

Det indebærer for det første anonymitet. Anonymitet er ikke bare at give nye navne, men også at sikre, at personen ikke kan genkendes udfra sammenhængen. Her er dilemmaet, at total anonymitet vil fjerne enhver sammenhæng - eller alternativt forudsætte konstruktion af "fiktive cases". Med fiktive cases mener jeg cases, som er konstrueret på baggrund af den færdige analyse af empirien, men som i øvrigt ingen forbindelse har til denne[59]. Deres funktion er at illustrere analyseresultaternes pointer. De har til gengæld ingen værdi som validering, eller illustration af analyseprocessen. Som et særtilfælde af problemerne med anonymisering skal nævnes, at nogle udsagn vanskeligt kan anonymiseres, fordi personens position (f.eks. som leder af Lagunen) er relevant i sammenhængen.

Jeg har fravalgt løsningen med fiktive cases udfra en vurdering af, at emnerne generelt ikke har været så sårbare og individuelle, at en total anonymisering er påkrævet. I stedet har jeg helt generelt undgået at sætte mere kontekst på (f.eks. alder og social baggrund), end jeg konkret har vurderet relevant i sammenhængen. Endvidere

[59]Et eksempel på "fiktive cases" kan ses i bogen "Kvinder mellem mæslinger, mænd og magt" af Bodil Holt mf. (1984). Jvf også Jette Fogs diskussion af caseanalysen og –fremstillingen (Fog 1992b)

har jeg løbende lavet konkrete vurderinger af, om det i en given sammenhæng synes at være tilstrækkelig anonymisering at erstatte de virkelige navne med synonym-navne. Var noget meget sårbart, valgte jeg, enten at yde en ekstra anonymiseringsindsats, eller alternativt helt at trække det pågældende ud af analyse og formidling.

For det andet indebærer respekten for alle de mennesker, der har vist mig tillid, at undgå at fremstille disse som ignorante eller børnefjendske. Faren for en sådan fremstilling ligger lige for: Ikke på grund af disse menneskers personlighed, eller måde at være på overfor børn – men derimod på grund af projektets vinkling og perspektiv. Når man ser tingene fra et her-og-nu-børneperspektiv kommer mange selvfølgelige og ureflekterede såvel som fra andre perspektiver velmotiverede og reflekterede attituder til at fremstå som netop ignorante og børnefjendske.

Farvel til feltet - hjem til analysen - og på gensyn

Efter ca. 4 måneders feltarbejde i Lagunen skulle jeg til at tænke på at takke farvel. Uanset at jeg sikkert kunne have lært meget mere om det gode børneliv ved at blive sammen med børnene, havde jeg en Ph.D-afhandling, der ventede på at blive færdiggjort. Jeg måtte tilbage til mit skrivebord, computeren og det akademiske miljø. På den ene side passede det mig meget godt: Jeg syntes, at jeg var ved at være mæt, og glædede mig til at komme til at skrive om det hele. På den anden side må jeg indrømme, at det ikke var uden en klump i halsen, at jeg den sidste dag kørte hjem, væk fra alle de dejlige, besværlige, engagerede og imødekommende børn og voksne i Æblerød. Børn og voksne, som, jeg nu oplevede, ikke bare var "empiri" for mig, men mennesker jeg havde engageret mig i og fået et forhold til. Dertil kom en frustrende oplevelse af, at det først var nu, jeg havde fået styr på, hvad det egentlig var, jeg

kiggede efter - at jeg kunne have brugt de fire måneder meget bedre, hvis jeg fra starten havde vidst det, jeg havde erkendt gennem feltarbejdet. Det skulle dog vise sig "ikke at være så ringe endda".

En teoretisk-empirisk udviklet analysemodel

Med mig tilbage fra feltarbejdet havde jeg i kraft af den løbende udvikling af fokuspunkter og livstemaer en strategi for analysen af de sociale rum. Strategien var blevet til via feltarbejdets løbende udkrystalisering, afvikling, udvikling, nuancering og systematisering af fokuspunkter gennem vekselvirkning mellem teoretisk forforståelse, erfaringer fra feltet, teoriinddragelse og foreløbige analyser. Nedenfor vil jeg kort gøre rede for den empirisk relaterede genese af strategien. Senere i kapitel 13 skal jeg vende uddybende tilbage til dette. I kapitel 3 derimod vil jeg gøre rede for de teoretiske kilder til udvikling af analysestrategien. Strategien udpeger fem dimensioner af det sociale rum, som er relevante for dette projekts fokusering. Disse er :

1) Hierarki - ligeværd
2) Individ - kollektiv
3) Lukkethed - åbenhed
4) Socialitet – genstandsmæssighed
5) Levedygtighed - sårbarhed

Den første af strategiens dimensioner er dimensionen hierarki – ligeværd. Denne kan føres tilbage til interessen for afinstitutionalisering, men er blevet udviklet gennem fokuseringen på børn som aktører, børn - voksen modstillingen, samt heterogenitetsperspektivet på børn. Spørgsmålet, der rejste sig på denne baggrund, var: Hvordan konstelleres og forhandles de forskellige magt- og statuspositioner?

Dimensionen individ - kollektiv kan på samme måde føres tilbage til projektets oprindelige kerne: Denne gang til forforståelsen af barndom i det refleksivt moderne som karakteriseret ved blandt andet individualisering. Men også denne dimension er blevet udviklet gennem feltarbejdet. Her var det for det første vanskeligheden ved at afgøre, hvornår der egentlig var tale om interaktion og hvornår ikke: Er det eksempelvis interaktion, når et barn iagttager et andet barn, som selv er opmærksom på at blive iagttaget? For det andet var det relateringen til det gode liv: Såvel interaktion som fravær af interaktion kan være forbundet med både positive og negative stemninger. Her måtte jeg hente hjælp i litteraturen til at operationalisere disse forskelligheder (uddybes i kapitel 3).

Den tredje dimension blev inspireret af, at det "at være få lov at være med" fremtrådte som et påtrængende tema i børnenes hverdag. I den forbindelse blev jeg opmærksom på, det kun var et tema i forhold til nogle sociale rum, mens det slet ikke var det for andre. Nogle sociale rum var så åbne, at det simpelthen ikke kunne blive et tema. Andre var åbne for nogle børn og lukkede for andre; mens nogle sociale rum slet ikke var åbne for udvidelse overhovedet.

Den fjerde dimension socialitet - genstandsmæssighed udsprang af et empirisk-metodisk og analytisk dilemma: Min tilgang til feltet dikterede mig, at "teksten", jeg skulle beskive og analysere, var det sociale, men med opmærksomhed på det genstandsmæssige som kontekst. Imidlertid var dette i praksis en absurd skelnen, idet det sociale nogle gange primært kom til udtryk gennem det genstandsmæssige (f.eks. legens indhold). Andre gange derimod forekom det genstandsmæssige kun at have karakter af en mere eller mindre ligegyldig rekvisit i det sociale drama, og atter andre gange igen som ramme for dramaet.

Den femte og sidste dimension levedygtighed - sårbarhed er kommet til med afsæt i en forargelse og irritation på børnenes (og egne) vegne over de konstante afbrydelser. Heraf fulgte opdagelsen af, at nogle sociale rum udviste stor modstands-dygtighed overfor afbrydelser; mens andre virkede langt mere sårbare. Det vakte umiddelbart min interesse i forhold til, hvordan denne forskellighed knyttede sig til det gode livs mulighed såvel som til børnenes forskellighed. Dimensionens relevanthed blev gennem feltarbejdet understreget med udviklingen af livstemaet selvforglemmelse (kapitel 12).

Gensynet med feltet

Med hensyn til vemodigheden ved at sige farvel var det heller "ikke så ringe endda". Det berigede analysefasen, hvor jeg igen og igen måtte fordybe mig i de samme interaktioner og udtalelser. Jeg oplevede i den forbindelse, hvordan gensynets glæde overdøvede uoverskuelighedens frustrationer og systematikkens kedsomhed. Analysen blev lystfyldt.

Udover gensynet gennem analysen er det endelige farvel også udsat gennem det, der er blevet kaldt "tilbageføring til feltet" (Nielsen 1996), det vil sige afrapportering af analyseresultaterne til feltet. Min tilbageføring til feltet har, dels bestået i en afrapportering til Lagunens pædagogiske personale umiddelbart efter feltarbejdet, dels i et senere oplæg for både forældre og personale med afsæt i den færdige rapport[60].

For forskere, som arbejder indenfor den analytisk realistiske tilgang[61], indgår tilbageføringen til feltet som en del af validerings-

[60]Derudover vil Lagunen, samt de interviewpersoner, der ytrer interesse i det, modtage et eksemplar af den færdige rapport - hvilket også kan betragtes som tilbageføring til feltet.

[61]Den analytisk realistiske tilgang indskriver sig i det såkaldte livsverdensparadigme. Den benægter dikotomien realisme - idealisme, idet

processen (Altheide & Johnson 1994). Kriteriet for validitet i denne proces er da, at kun det, der kan godkendes i feltet, er gyldigt. Dette er ikke tilfældet med nærværende projekt. Her har tilbageføringen til feltet, dels fungeret som en beskeden modydelse i forhold til deres åbning af deres verdner for mig, dels som en måde at lade projektet få betydning. Ved at tilbageføre til feltet håber jeg at inspirere en debat, der i højere grad også inddrager det, jeg har kaldt her-og-nu-børneperspektivet. Når jeg ikke anvender tilbageføring til feltet med henblik på validitet, hænger det sammen med projektets erkendelsesteoretiske forståelse. Denne vil jeg komme meget mere ind på i det kapitel 4.

Her vil jeg afrunde dette kapitel med at fastslå, at jeg oplever min jagt på det gode børneliv som vellykket i den forstand, at det har været spændende, og at jeg har fået en masse med mig hjem. Jeg oplever bestemt, at jeg er blevet klogere på det gode børneliv – men også at jeg har meget at lære endnu[62].

I de næste to kapitler præsenteres dén analytiske vinkel, som lægges ned over alt det, jeg havde med mig hjem fra feltarbejdet, gennem præsentation af afhandlingens grundlæggende begreber, samt ontologiske og epistemologiske positionering.

---

denne hævdes incompartible med de levede erfaringers natur (Altheide & Johnson 1994; s. 489, Fast 1995).

[62] Jeg er blevet spurgt, om jeg ikke burde have indkredset dette teoretisk forud for feltarbejdet samt, om der ikke er andre, der har arbejdet teoretisk med dette. Svaret er, at det er der – og jeg har selvfølgelig kigget i disse arbejder. Imidlertid har formålet med dette forskningsprojekt været en fænomenologisk undersøgelse af det gode børneliv. Jeg har derfor i feltarbejdet såvel som i den efterfølgende analyse forsøgt at "glemme" mit kendskab til disse – og i stedet tage udgangspunkt i børnenes handlinger, verbale og følelsesmæssige udtryk. Dette vil jeg komme mere ind på i indledningen til afhandlingens del III.

Kapitel 3

Livstemaer, barndommens sociale rum og børneprofiler

Indledning

I dette kapitel introduceres afhandlingens tre kernebegreber:

1) Livstemaer
2) Barndommens sociale rum
3) Børneprofiler

Begreberne er konstrueret specielt med henblik på håndtering af spændingen mellem børnegruppens homogenitet og heterogenitet, mellem konstruktion og realitet, mellem aktør og struktur, samt mellem identitet og socialitet i forhold til forestillinger om og realiseringsmuligheder vedrørende det gode børneliv. Først

introduceres begreberne kort. Derefter udfoldes de gennem teoretisk forankring ved afhandlingens kerneteoretikere: Pierre Bourdieu, Anthony Giddens og Birthe Beck-Jørgensen. I forhold til begrebet barndommens sociale rum skelnes mellem henholdvis mikro-, meso- og makroniveau. På mikro-niveau forankres de fem analysedimensioner, der i forgående kapitel på baggrund af feltarbejdet blev udpeget som relevante, sidst i kapitlet teoretisk med inddragelse af blandt andet Michel Foucault, Kenneth Gergen, Nancy Mandell og Thomas Scheff.

Livstemaer, barndommens sociale rum og børneprofiler: En introduktion

I afhandlingens indledning blev det introduceret, at jeg forstår det gode børneliv som værende til stede i det liv, børnene lever, som orienteringsakser for handlinger, fortolkninger og følelser. De kollektive mønstre for disse orienteringsakser benævner jeg *livstemaer*.

Barndommens sociale rum anvender jeg som betegnelse for det sted, hvor fænomenet barndom bliver til, konstrueres – ikke én gang for alle men løbende - på, af og i opposition til allerede eksisterende historisk funderede konstruktioner. Jeg skelner mellem barndommens sociale rum på mikro- (face to face interaktion), meso- (det institutionelle niveau) og makroniveau (det samfundsmæssige niveau)

Børneprofiler er afhandlingens begreb for de fænomenologiske mønstre[63], der kan konstrueres med afsæt i børnenes forskellige

[63]Begrebet fænomenologiske mønstre og fænomenologisk reduktion skal forstås i forlængelse af Edmund Husserls skelnen mellem det, der kommer til syne, og tilsynekomsten, og samtidig understregning af deres forbundethed samt af, at vores eneste adgang til at forstå det, der kommer til syne; væsen, er gennem

vægtning af diverse livstemaer, samt deres mulighed for at realisere "det gode liv".

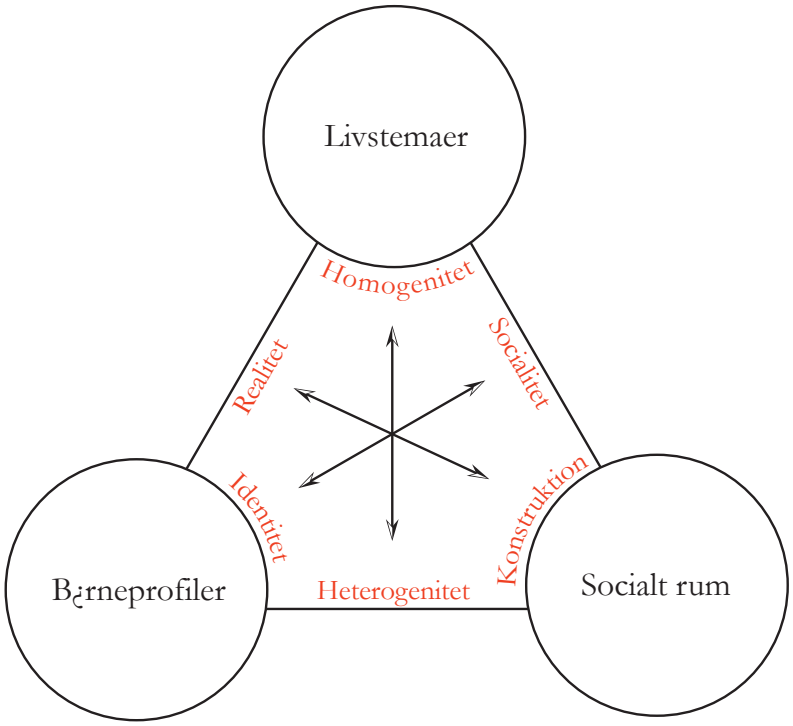
Tilsammen indfanger de tre begreber såvel det konkretes mangfoldighed og processuelle kaos som strukturer og homogenitet indenfor dette tilsyneladende kaos. Livstemabegrebet indfanger således et homogent børneperspektiv. I begrebet om barndommens sociale rum tilgodeses til gengæld forskellighed og konstruktion. Her er det processuelle i fokus, men på bekostning af blikket for strukturerne i forskellighederne. Disse tilgodeses så gennem begrebet børneprofiler, som rummer en fænomenologisk

---

tilsynekomsten. Det, der kommer til syne inderholder såvel "*tingen*" som *erkendelsen af tingen* : I erkendelsen konstituerer tingen sig som oplevelsesmening. Fænomenets væsen er hverken tingen selv (das ding an sich) eller erkendelsen af tingen (das ding für mich) i Kants forstand, men derimod den fælles struktur i de mangfoldige konstitueringer af tingen som oplevelsesmeninger. De fænomenologiske mønstre er denne fælles struktur, mens den fænomenologiske reduktion er betegnelsen for den analytiske bevægelse fra tilsynekomsten til erkendelsen af en fælles struktur. En fælles struktur, som ikke er substantiel i Platons forstand, dvs. ikke en metafysisk instans, som de enkelte konstitueringer er udledt fra. Tværtimod er den at forstå som processuel og foranderlig, som historisk specifik.
I den Husserlske forståelse af væsen/væren affejes den subjektive oplevelse ikke som falsk bevidsthed, ej heller gøres hverdagsforståelsen til den eneste mulige. I stedet anerkendes den subjektive oplevelse som en af mange mulige udtryk for væsen, den kollektive oplevelsesstruktur. Det er her en pointe hos Husserl, at den kollektive oplevelsesstruktur ikke bliver kollektiv *på grund af* intersubjetivitet - sådan som Husserls kendte arvtager, hverdaglivssociologiens fader Alfred Schutz har gjort sig til talsmand for - men omvendt *er forudsætningen for* intersubjektivitet: Hvis der ikke var en eller anden fælleshed i sansningerne, i de mangfoldige oplevelser, da ville kommunikation forstået som indebærernde en vis grad af forståelse være umulig. Dette resonnement bygger på, at ord og tegn ikke er noget uafhægigt at det, de referer til. Indenfor Husserls tankegang er der ingen mulighed for at forklare et fænomens væsen; vi må nøjes med at beskrive det. Et standpunkt, som ikke er ontologisk, men derimod epistemologisk funderet (Husserl 1997/1973).

reduktion af de mange processer med henblik på fænomenologiske strukturer i positioner, positioneringer og præferencer. Begrebernes forskellighed, og hvordan de supplerer hinanden, kan illustreres med nedenstående figur:

Figur 3



Uddybelse af afhandlingens tre kernebegreber

Indskrivelse i en relationel og hverdagslivsteoretisk begrebsramme

Afhandlingens kernebegreber er udviklet i forlængelse af Birthe Beck-Jørgensens hverdagslivsforståelse, Bourdieus begreb om socialt rum, habitus, position og positionering samt Anthony Giddens begreb om livspolitik[64]. Beck-Jørgensen er – som jeg selv - blandt andet inspireret af Giddens' aktør - struktur forståelse (Beck-Jørgensen 1994), men har til forskel fra Giddens arbejdet empirisk udfra denne. Beck-Jørgensens begrebsbestemmelser i hverdagslivet kan anskues som resultater af det - i forhold til en konkret analyse - nødvendige oversættelsesarbejde af Giddens meget abstrakte strukturationsteori til en mere udfoldet operationaliserbar teoretisk forståelse. To andre centrale inspirationskilder hos Beck-Jørgensen er Agnes Heller og Alfred Schutz (Beck-Jørgensen 1994). Sidstnævnte, som også er en inspirationskilde hos Bourdieu[65], og i forlængelse heraf for nærværende afhandling, bibringer Beck-Jørgensens teoriapparat en følsomhed overfor det kropslige og intersubjektive/relationelle. I det følgende vil jeg med afsæt i Beck-Jørgensens begrebs-bestemmelser i hverdagslivet, samt med løbende inddragelse af Bourdieu og i mindre omfang Giddens uddybe begreberne livstemaer, barndommmens sociale rum og børneprofiler.

[64]Jeg skal her med henvisning til afhandlingens narrative videnskabsforståelse afstå fra den sædvanlige øvelse med at overbevise læseren om, at mit teoretiske udgangspunkt er det absolut priviligerede i forhold til afhandlingens problemstilling: Pointen er, at et sådan ikke findes. Ydermere kræver en sådan øvelse et totalt overblik over alle teoretiske bud vedrørende et felt, hvilket - blandt andet påpeget af Daniel Bell (1973) - i vor tid med eksploderende videnskabelig produktion næppe er muligt. I stedet skal kapitlet tjene til at klargøre - samt gennem den ontologiske og epistemologiske diskussion til at perspektivere - mit teoretiske udgangspunkt.

[65] Men med den Husserlske forståelse af sprog og oplevelse. Jævnfør note 1.

Livstemaer

Afhandlingens begreb om livstemaer er tæt knyttet til det hverdagslivsteoretiske begreb om meningsuniverser. Meningsuniverser er et samlende begreb for alle former for narrativer, mytologier, spekulationer, visuelle repræsentationer m.m., der giver livet mening eller forklarer en mulig mangel på mening (Beck-Jørgensen 1994; s. 163). Det er udfra meningsuniverserne, vi skaber vore forestillinger om det gode liv, og det er dem, der guider den intenderede del af vore individuelle og kollektive bevægelser ind i fremtiden[66].

Meningsuniverserne har både en legitimerende og en kritisk funktion i forhold til den sociale struktur (Beck-Jørgensen 1994; s. 163). Men de har ikke bare en funktion i forhold til den sociale struktur; de lever også af og på denne. Metaforisk udtrykt kan man tale om et symbiotisk forhold. Således havde meningsuniverserne, stærkt domineret af den kristne religion, primært en legitimerende funktion i det statiske, feudale samfund, hvor individets livshistorie og plads i den sociale orden så at sige var givet på forhånd. Dette rykkedes der imidlertid ved i forbindelse med det borgerlige samfunds og kapitalismens afløsning af den feudale sociale orden. Meningsuniverserne kom nu også til at indeholde forestillingen om mennesket som individ og individets frihed, samt forestillingen om (retten til at søge) den individuelle lykke (Mathiesen og Nielsen 1993; s. 28). Det refleksivt moderne samfunds accelerering af denne udvikling - begrebsliggjort af Giddens (1991 & 1994/1992) med begreberne øget refleksivitet og livspolitik og af Ziehe (1989/1985 & 1997) med begreberne kulturel frisættelse og individualisering - sætter i stigende grad det gode liv og det gode liv som et individuelt anliggende på dagsordenen (Beck og Beck-Gernsheim 1990, Beck 1997a & b).

[66] Fra et Bourdieusk perspektiv kan man stille spørgsmålstegn ved, hvor stor en del af vor bevægelser ind i fremtiden, der er guidet af intentioner. Denne diskussion vender jeg tilbage til senere i dette kapitel.

Afhandlingens begreb livstemaer knytter an til denne historiske sætten det gode liv og det gode liv som et individuelt anliggende på dagsordenen. Livstemaer anskues som virkningsfulde sociale konstruktioner, der er knyttet til og selv medvirker i forhold til den sociale ordens reskursive processer, men som samtidig rejser kritik mod den social orden, og medvirker til transformation, samt videreudvikling af denne. Livstemaerne kommer således til udtryk gennem tilpasning, forhandling og konflikt. Dermed knytter begrebet an til Giddens begreb om "livspolitik" (Giddens 1991 og 1994/1992). Samtidig er det imidlertid også meget forskelligt fra dette begreb. Dette skal nu uddybes.

Livspolitik fokuserer på spørgsmålet: Hvad vil jeg, og hvad bør jeg bruge mit liv til. En fokusering, der først er blevet mulig med det radikalt moderne samfunds øgede refleksivitet, idet denne udgør en løsnelse af det tidligt moderne samfunds selvfølgelige fortolkning af og orientering i forhold til det enkelte menneskes væren i verden. Fra en hverdagslig forståelse af børn som levende et enkelt, ”uskyldigt” og ”uvidende” liv[67], kan det måske forekomme lidt overdramatiseret at introducere begreber som livspolitik og livstemaer med henblik på en analyse af børns liv. Imidlertid kan børns liv i det refleksivt moderne samfund karakteriseres som både komplekst og refleksivitets(be)fordrende. Dette vil løbende blive argumenteret og illustreret. Her vil jeg blot fastslå, at livspolitik og livstemaer også er relevante begreber i forhold til børns livtag med livet i det refleksivt moderne.

Giddens definerer livspolitik som:

> "en livsstilspolitik, der opererer i den institutionelle refleksivitets sammenhæng. Den er ikke optaget af, i en snæver betydning af ordet, at "politiserer" livsstilsbeslutninger, men af at tilføre dem

[67] Jvf. Blitzer (1991) for en diskussion af den hverdagslige forståelse af børn.

> ny moral - eller rettere sagt: bringe de moralske og eksistentielle problemer, der blev skubbet ud af hverdagslivet med erfaringens afsondring, op til overfladen. Det er problemer, der forener abstrakt filosofi, etiske forestillinger og nogle meget praktiske anliggender".
>
> Giddens 1994; s.193

I Giddens definition af livspolitik opereres - i lighed med den tyske socialisationskritiske tradition[68] - med et normativt erfaringsbegreb. Erfaringsafsondring skal således forstås i forlængelse af det marxistiske fremmedgørelsesbegreb og livspolitikken som emancipatorisk i forhold til denne fremmedgørelse. Den er emancipatorisk, idet den bringer "de moralske og eksistentielle problemer, der blev skubbet ud af hverdagslivet med erfaringens afsondring, op til overfladen" (jævnfør citatet ovenfor). Det er på dette punkt, at afhandlingens livstemabegreb afviger fra Giddens livspolitikbegreb. Livstemabegrebet er ikke i samme fundamentale forstand som livspolitikbegrebet relateret til det normative erfaringsbegreb. I stedet er de at betragte som orienterings- og konfliktakser i forhold til subjekternes væren i verden, der *både* spejler *og* bryder med hverdagsbevidstheden.

Livstemaerne er historisk, kulturelt og samfundsmæssigt forankret i hverdagslivets meningsuniverser, og har derved en vis kollektiv karakter. I børns individuelle oplevelser af det gode liv indgår de kollektiv livstemaer dog med meget forskellig vægtning. Vægtningen af livstemaerne varierer, dels med børnene som individuelle subjekter, dels kan de i forlængelse af et processuelt

[68]Jeg tænker her på Hanoverskolen personificeret ved blandt andet Oscar Negt og Alexander Kluge (1974/1972 & 1981), Oscar Negt (1985/1984), Thomas Leitheuser (1977, 1983 & 1992), Alfred Krovoza (1978/1974) samt Lorentzer (1975/1972). Lorentzer tilhører dog ikke i egentlig forstand Hanoverskolen.

identitetsperspektiv[69] anskues som situerede; det vil sige som varierende med konteksten. Dette skal nu uddybes.

Det overhovedet at snakke om identitet som et individuelt anliggende, at snakke om et autonomt og fra omverdenen afgrænset selv er en historisk og kulturelt forankret social konstruktion[70]. Udfra denne afhandlings perspektiv må det imidlertid understreges, at det ikke er en ligegyldig – men tværtimod en virkningsfuld konstruktion. Samtidig er det en konstruktion, som finder genklang i vores fra hinanden fysisk adskilte kroppe. Hermed har jeg antydet en identitetsforståelse, der er kropsligt og socialt forankret. Det er en forståelse, der er psykoanalytisk inspireret, men social konstruktivistisk rekonstrueret[71]. Forskellen er, at mens det kropslige og det sociale i den traditionelle psykoanalyse blev betragtet som hinandens modpoler, der måtte balanceres af en tredje instans; jeg'et (Freud

[69] Det processuelle identitetsperspektiv spænder fra en radikalt relativistisk identitetsforståelse til socialkonstruktivistisk inspirerede de- og rekonstruktioner af udviklingspsykologiske og psykoanalytiske teorier om identitetsdannelse. I førstnævnte forstås subjektet som til enhver tid givet ved sine aktuelle interaktioner. Erving Goffman er den sociologiske klassiker indenfor denne forståelse. Ifølge Goffman konstitueres identiteten i nuet og på to dimensioner: Det menneskelige jeg - givet ved subjektets handlinger - og det sociale jeg - givet ved roller og rutiner (Goffman 1992/1959; s. 49-53). I sidstnævnte forsøges identitetsdannelse og selvforståelse indfanget som en historisk, socialt og kropslig forankret kontinuerlig og uafsluttet proces. Denne vil blive uddybet oppe i teksten.

[70] At selvet som autonomt og afgrænset fra omverdenen ikke er et universielt fænomen kan observeres ved studiet af samfund med kun ringe kontakt til den vestlige verden. Således fortæller Peter Olsén eksempelvis, at den vietnamesiske landbefolkning ikke har ord, der abstrakt henviser til individet; ord som han, jeg, du, dit, mit osv, men kun konkret i forhold til sociale funktioner; slave, broder, herre, onkel osv. (Olsén 1978).

[71] Jeg er her blandt andet inspireret af Kenneth J. Gergen (1994), Dion Sommer (1996), Judy Gammelgaard (1997), af Mead (1967) og Glavind Bo (1997), samt af Pierre Bourdieu (1995a & 1997b/1994).

1983a/1940, 1983b/1941 og 1985/1905-31)[72], må de i en socialkonstruktivistisk rekonstruktion forstås som integrerede.

Kort fortalt går forståelsen ud på, at individet fødes med sin egen krop og sanser, men at disse gives mening og liv gennem erfaringer, sprogliggørelse og refleksion i interaktion med omverdenen. Det er det, jeg tidligere har benævnt betydnings-dannelse. Denne betydningsdannelse lagres så igen kropsligt og mentalt og bliver en slags "natur". Denne "natur" udgør det råstof, vi indgår i den næste interaktion med. Det kropslige udgør vores følelsesmæssige, intuitive og selvfølgelige væren; mens det mentale udgør vores refleksive og intenderede jeg. Men hverken det kropslige, eller det mentale råstof, er entydigt. Det udgør kun et tilsyneladende meningsfuldt hele og guidende princip i kraft af en narrativ ordning af det (Gergen 1994). Dermed er selvet på den ene side funderet i vor tidligere interaktioner, i vor fortid, på den anden side i vor nutid og forventede eller ønskede fremtid, idet denne står for den narrative ordning.

Identitetens indlejring i konkrete interaktioner betyder en samtidig homogenitet og heterogenitet i forskellige subjekters identitet. På den ene side vil identitetsdannelsen være indlejret i forskellige kulturelle kontekster og få et (sub-)kulturelt præg. Derudover vil den via de enkelte interaktioners særegenhed i samspil med det kropslige udgangspunkt, som også må anses som særegent, få sit eget (sær-)præg. På den anden side er identitetsdannelsen som betydningsdannelsesproces samtidig indlejret i en og samme historiske kontekst med dertil hørende institutioner og social orden. Disse vil tilføre den et kollektivt kulturelt præg. Samtidig vil de også være med til at forme individernes særpræg, idet der her

[72] I videreudviklingen indenfor psykoanalysen er denne modstilling blevet fastholdt indenfor driftteori-retningen, mens det kropslige er blevet nedtonet til fordel for det sociale indenfor jeg-psykologien og objektrelationsteorien (Gammelgaard 1997).

gives forskellig betydning til forskellig kropslighed; f.eks. betydning af køn, hudfarve, fysisk styrke, etc.

Jeg har nu gjort rede for, hvordan livstemabegrebet er knyttet op på en forståelse af individet som på én gang indskrevet i samfundet, og samtidig som særegent med egen vilje og ønsker. Livstemabegrebet adresserer da de kollektive mønstre i, hvad der er vigtigt for en bestemt gruppe. I dette tilfælde gruppen børn. I det følgende vil jeg gå videre med det andet af afhandlingens kernebegreber: Barndommens sociale rum.

Barndommens sociale rum

Begrebet barndommens sociale rum tager afsæt i Bech-Jørgensen hverdagslivsbegreb. Jeg vil derfor vende blikket mod dette begreb. Bech-Jørgensen understreger, at hverdagslivet ikke bare er, men også frembringes. Hun illustrerer meningen af dette med Heraklits flod-metafor:

> Heraklit "kunne gå ned til floden hver dag, men var det nu den samme flod? Eller var den forskellig fra i går, for der strømmede jo hele tiden nyt vand igennem flodlejet, -vand der udhulede bredderne, skubbede til stenene, lod vandplanter gro og rev vandplanter op, klukkede og boblede på forskellige steder hver dag. (..) Heraklit kunne ikke gå tilbage til den samme flod, som han gjorde i går. Vi andre kan heller ikke gå tilbage til gårsdagens hverdagsliv. Livet i dag er aldrig det samme som livet i går. Hverdagslivet er i ustandselig bevægelse. Hverdagslivet er nemlig **tilbliven**, og det er levende mennesker, dem sociologer plejer at kalde aktører, der uafladeligt genskaber og fornyer hverdagslivet"
>
> Bech-Jørgensen 1998; s. 8 - 9

Hverdagslivsbegrebet – og i forlængelse heraf begrebet om barndommens sociale rum – skal altså ikke forstås substantielt, men derimod processuelt. Hverdagslivet skabes, omskabes, opretholdes og fornyes gennem menneskelig praksis i en dialektik mellem betingelser og håndteringer (Bech-Jørgensen 1994 &

1998). Det er i forlængelse heraf, at jeg har defineret barndommens sociale rum som fortløbende konstruktioner på, af og i opposition til allerede eksisterende historisk funderede konstruktioner. Metaforisk kan man sige, at betingelserne udgør væggene i barndommens sociale rum; mens håndteringerne udgør rummets møblering, ombygning og nedrivning.

Hverdagslivets betingelser er så uhyre komplekse og omfattende, at vi aldrig vil kunne beskrive dem alle, siger Bech-Jørgensen. Hun adresserer her et problem, som jeg ofte er blevet konfronteret med, når jeg har advokeret den hverdagslivsteoretiske tilgang. Som jeg ser det, er det imidlertid ikke et problem primært ved den hverdagslivsteoretiske tilgang – men derimod ved dens genstandsfelt. Det er derfor et problem, som må håndteres. Det kan man gøre gennem valg af særligt betydningsfulde betingelser i forhold til et konkret genstandsfeltet, men der er også nogle grundlæggende betingelser for ethvert hverdagsliv, som man altid bør fokuserer, påpeger Bech-Jørgensen. Disse er ”selvfølgelighedens symbolske orden”, "de samfundsskabte institutioner" samt "meningsuniverser" (Bech-Jørgensen 1994 & 1998).

Med henblik på at indkredse hverdagslivets betydningsfulde betingelser og disses fortløbende konstruktion gennem håndteringerne, skelner jeg i denne afhandling mellem barndommens sociale rum på mikro-, meso- og makroniveau. Forholdet mellem konstruktionerne på de forskellige niveauer kan på den ene side beskrives ved, at konstruktioner på makroniveauet tegner sig som horisont for konstruktioner på mesoniveauet, som igen tegner sig som horisont for konstruktioner på mikroniveauet. På den anden side ved at konstruktionerne på mikroniveauet over tid fungerer som dynamisk; i forstanden stabiliserende, ændrende og nedbrydende faktor i forhold til mesoniveauet, der over tid igen fungerer som dynamisk faktor i forhold til makroniveauet.

Barndommens sociale rum på meso- og makroniveau
De samfundsskabte institutioner og meningsuniverser kan anskues som betingelser på meso- og makronivau, omend meningsuniverserne også fungere på mikroplanet. Eksempler på centrale samfundsskabte institutioner i forhold til den refleksivt moderne barndom er kernefamilien[73] og dagpasningsordninger. Forestillingen om børn som ufærdige individer, som "becomings", er et eksempel på et centralt meningsunivers vedrørende barndom.

De samfundsskabte institutioner og dominerende meningsuniverser må udfra denne afhandlings perspektiv betragtes som ontologisk stående i et dialektisk forhold til hinanden. Denne dialektik i forhold til et konkret genstandsfelt er indeholdt i Bourdieus begreb om "felt". Centralt i feltbegrebet står, at feltets aktører ikke alene forholder sig til genstandsfeltet, men også til hinanden og hinandens position i feltet. Legitimiteten af et bestemt standpunkt, eller en bestemt handling, skal dermed forstås på baggrund af aktørens relationelle position i feltet snarere end på baggrund af et objektivt forhold til genstanden (Bourdieu og Wacquant 1992). Feltet vedrørende barndom benævner Eva Gulløv barnefeltet:

> "Barnefeltet bruges her om det forhold, at børns opvækst indskriver sig i allerede eksisterende betydningsstrukturer og dominansrelationer i samfundet. Feltet dækker over en række forskellige sociale positioner som f.eks. børnepraktikere, fagorganisationer, børnepsykologer, børneforskere med forskellige fag, administrationsansatte, politiske aktører, børnene selv og deres familier, der alle er engageret i at tilrettelægge hverdagen for børn.."
>
> Gulløv 1998; s. 62

[73] Med kernefamilien mener jeg en husholdning med en eller to forældre (biologiske eller ikke) og nogle børn. Der kan således godt være tale om en kernefamilie, selvom forældrene er skilt.

Barnefeltet er dermed konstituerende for det, jeg har kaldt barndommes sociale rum på makro-niveau, ligesom det udgør horisonenten for barndommens sociale rum på mesoniveau. Man kan endvidere tale om et institutionslokaliseret barnefelt, som er konstituerende for et konkret barndommens sociale rum på mesoniveau, og som sammen med det overordnede barnefelt udgør horisonten for barndommens sociale rum på mikroniveau. Barndommens sociale rum på makro-niveau vil blive analyseret i afhandlingens del II, mens barndommens sociale rum på meso-niveau med udgangspunkt i afhandlingens feltarbejde vil blive analyseret i afhandlingens del V.

Barndommens sociale rum på mikroniveau

Barndommens sociale rum på mikroniveau relaterer sig til det, Alfred Schutz kalder verden inden for rækkevidde. Det er intersubjektivt, kropsligt og tids-rumligt struktureret (Schutz 1975/1973). Det er med Bech-Jørgensens udtryk det samtidige nærværs verden (Bech-Jørgensen 1994). På mikroniveau kan det sociale rums elementære form med inspiration fra Johan Asplund karakteriseres som social responsivitet. Uden social responsivitet må rummet socialt set betragtes som tomt (Asplund 1987). Gennem den sociale respons konstrueres rummet løbende. En grundlæggende betingelse for den sociale respons er ifølge Bech-Jørgensen selvfølgelighedens symbolske orden. Selvfølgelighedens symbolske orden bliver til gennem kontinuitet skabt af gentagelser og genkendelse. Dermed konstrueres en tilsyneladende naturlig regelmæssighed og forudsigelighed lige så vel som tilsyneladende naturlige betydninger til aktiviteter, relationer og objekter. Det er selvfølgelighedens symbolske orden, der gør det muligt at være i og tro på verden, og det er også denne, der konstituerer virkelighedens virkningsfuldhed. Den er en nødvendig og

ordnende abstraktion over det levede livs uendelige og kaotiske potentielle muligheder (Bech-Jørgensen 1994) [74].

Selvfølgeligheden refererer til Schutzs begreb om "den naturlige indstilling" (Schutz 1975/1973). Den vil i denne afhandling på individsiden blive inkluderet i børneprofilbegrebet, hvor den bliver uddybet og analyseret udfra Bourdieus habitusbegreb. På kollektiv siden (som hører til det sociale rum) vil den gå under betegnelsen "spillets regler". Her vil den blive analyseret udfra Bourdieus begreb om positioneringsmekanismer. Dette vender jeg tilbage til i forbindelse med det sociale rums fem dimensioner.

Symbolerne er den ekspressive side af selvfølgeligheden. De indeholder det, som i denne afhandling går under betegnelsen betydningsdannelse. Det er symbolernes intersubjektive karakter, der gør en selvfølgelig orden mulig. Imidlertid er symboler ikke éntydige, understreger såvel Bech-Jørgensen som Marianne Gullestad (1989) med henvisning til symbolernes kontekst-afhængighed og flertydighed. Symbolernes flertydighed giver spillerum for subjektiv tolkning. Dermed er selvfølgeligheder intersubjektive, men rækker samtidig udover det fælles (Bech-Jørgensen 1994; s. 145-147).

Selvfølgelighedens symbolske orden kan forstås som en strukturerende i forstanden informerende - snarere end en determinerende - struktur, hvor den strukturerende kraft svækkes af flertydighed og ambivalens i symbolerne selv. Flertydigheden og svækkelsen af den strukturerende kraft skærpes i det refleksivt moderne samfund, hvor der i tiltagende grad er flere (omend hierarkisk organiserede) meningsuniverser på spil, som til stadighed udfordrer hinandens ordninger af selvfølgelighed.

[74] For uddybelse af denne tankegang henvises til Berger og Luckmann 1987/1966.

Jeg har nu begrebsliggjort barndommens sociale rum på mikro-, meso- og makroniveau gennem begreberne samfundsskabte insitutioner, meningsuniverser, barnefeltet og selvfølgelighedens symbolske orden. Sidst i dette kapitel skal jeg vende tilbage til analysen af det sociale rum på mikroniveau. Det vil sige til analysen af selvfølgelighedens symbolske ordens processuelle tilblivelse. Det gør jeg under overskriften *Det sociale rums fem dimensioner*. Først skal vi lige rette blikket mod det trejde af afhandlingens kernebegreber: Nemlig begrebet børneprofiler.

Børneprofiler

Børneprofilerne skal som indledningsvist nævnt forstås som de fænomenologiske mønstre, der kan konstrueres udfra børnenes forskellige vægtning af diverse livstemaer såvel som udfra deres mulighed for at realisere "det gode liv". Således adresserer begrebet, hvordan samspillet mellem de hierarkisk organiserede meningsuniverser, de forskellige ordninger af selvfølgelighed og håndteringerne gestalter sig i forskellige børnetyper med hensyn til oplevelse og realisering af det gode børneliv.

Børneprofilbegrebet er relateret til og inspireret af Bourdieus begreber positionering i det sociale rum, habitus og kapital, samt det samlende begreb løbebaner. Disse begreber indfanger netop tilsammen samspillet mellem de hierarkisk organiserede menings-universer, de forskellige ordninger af selvfølgelighed og håndteringerne. Børneprofiler kan da forstås som en tidsmæssig fastfrysning, en fænomenologisk reduktion af løbebanernes processuelle karakter. Med dette som udgangspunkt vil børneprofilebegrebet med afsæt i Bourdieus begrebsapparat blive uddybet nedenfor.

Bourdieu beskriver løbebaner som:

> "en række af på hinanden følgende positioneringer, der indtages af den samme agent (eller af den samme gruppe) i et rum, der

> selv er under tilblivelse og underlagt en uophørlig transformationsproces"
>
> Bourdieu 1997b/1994; s. 87

Positionerne, som er løbebanernes (og dermed børneprofilernes) basis, indtages i et samspil mellem habitus og det sociale rums magt- og kapitalformers fordelingsstruktur. Habitus er "rummet af dispositioner", et generativt og samlende princip, "der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. til et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktikker" (Bourdieu 1997b/1994; s. 23 - 24). Genealogisk kan habitussen i følge Staf Callewaert, forstås som livshistorie, der gennem miskendelse forvandles til naturlig disponering:

> "Habitus er en livshistorie forvandlet til en anden natur, det vil sige miskendt som historie. Det er den anden natur, der står for forbindelsen mellem strukturen og konjunkturen i det, der forekommer at være en ny opfundet praktik. Det ubevidste, der ser ud til at styre vore praktikker, er ikke andet end vor glemte livshistorie. Strukturen i vore objektive livsbetingelser glemmer vi, fordi den er lagret i vor krop i form af en anden natur
>
> Callewaert 1992; s. 172

Livshistorie skal her ikke forstås som et lineært og ensrettet forløb med en begyndelse og et mål forstået både som en afslutning og et mål. I artiklen "den biografiske illusion" gør Bourdieu netop op med en sådan opfattelse (Bourdieu 1995a/1986). Snarere skal det forstås som det kaos af erfaringer, individet gør gennem sin væren i verden. Habitus kan så - med en selvmodsigende ordsammensætning - karakteriseres som strukturen i kaos. Habitus relaterer sig til kategorielle distinktioner som køn, social position, generation og etnicitet, men kan ikke deduceres udfra disse. Tværtimod må den kollektive habitus fremanalyseres ved en fænomenologisk reduktion af det konkretes mangfoldige kaos.

I forlængelse heraf er heller ikke børneprofilerne baseret på kategorielle distinktioner, men derimod på analyse af de enkelte børns positioneringer i de sociale rum såvel som deres oplevelser af det gode børneliv. Børneprofilerne rummer ikke nødvendigvis det enkelte barns mangfoldige positioneringer og nuancerede oplevelser, men tegner - med et begreb inspireret af Edmund Husserl - et sandsynligt rum, hvor indenfor flertallet af en gruppe børns positioneringer og oplevelser falder (Husserl 1997/1973)[75]. De er resultatet af en fænomenologisk reduktion af det konkretes mangfoldighed, hvor der abstraheres fra de individuelle og situerede særtræk med henblik på at skabe orden i kaos.

Som det er fremgået af ovenstående, er analysen af børneprofiler funderet på en forudgående analyse af henholdsvis livstemaer og af børnenes positionering og position i de sociale rum, det vil sige af barndommens sociale rum på mikroniveau. I det følgende skal det uddybes på hvilket toeretisk grundlag, sidstnævnte vil foregå.

Det sociale rums fem dimensioner

Analysen af barndommens sociale rum på mikroniveau fokuserer i denne afhandling på fem dimensioner. Dimensionerne er ikke "grounded" i forstanden rent empiriske[76]. Omvendt er de heller ikke udtryk for rent teoretisk funderede distinktioner. Snarere må de karakteriseres som både og. På den ene side havde jeg ikke på forhånd af teoretisk vej deduceret mig frem til disse distinktioner; på den anden side kan det, der empirisk opdages, ikke betragtes som uafhængigt af øjet, der ser. Dertil kommer, at måden, det sete

[75] Jævnfør note 1 i dette kapitel.

[76]Definitionen af grounded som rent empirisk referer til Barney B. Glaser er den ene og mest radikale af grundlæggerene af Grounded theory traditionen (Glaser 1992)

italesættes på, kan betragtes som en abstraktion, der selv genskaber det sete på en bestemt måde. Opdagelse og definition smelter på denne måde sammen (Hastrup 1993/1989). Denne sammensmeltning vil i forhold til den konkrete fremgangsmåde blive uddybet i afhandlingens kapitel 9, mens den på et mere abstrakt plan vil blive udfoldet i relation til realisme - relativisme diskussionen i næste kapitel. Her vil jeg nøjes med at kundgøre, at denne sammensmeltning har været både et vilkår og et metodisk valg i feltarbejdet såvel som analysen[77]. Fremstillingsmæssigt har jeg imidlertid som tidligere nævnt, fundet det hensigtsmæssige at holde den teoretiske og empiriske genese af begreberne adskilt. Derfor præsenteres disse også adskillige gange relateret til henholdsvis teori- og empirifremstilling.

De fem dimensioner, som barndommens sociale rum på mikroniveau vil blive analyseret i forhold til, er som tidligere introduceret:

1) Hierarki - ligeværd
2) Individ - kollektiv
3) Lukkethed - åbenhed
4) Socialitet - genstandsmæssighed
5) Levedygtighed - sårbarhed.

De fire første dimensioner kan siges at udgøre distinktioner, der tematiserer klassiske sociologiske grundproblemstillinger. I forhold hertil er den sidste dimension noget anderledes. Den relaterer sig specielt til diskussioner om barndom i det refleksivt moderne.

[77]At betragte sammensmeltningen mellem opdagelse og definition som både et vilkår og et valg, er i opposition til såvel en empiristisk position, hvor vilkårssiden fornægtes, som til en dominerende tendens indenfor samfundsvidenskab, der gør en dyd af en nødvendighed, når teorifunderingen operationalieres stramt og presses ned over empirien.

Dimensionerne udgør tilsammen - med et begreb lånt fra Reynolds Whyte og Whyte - en syntese af barndommens sociale rum på mikro-niveau relateret til afhandlingens problemstilling:

> Syntese indebærer, at delene kombineres til en helhed, at elementerne sættes i relation til hinanden, at der skabes mønstre, og at ting placeres i en kontekst. Syntese må ikke forveksles med holisme, som ikke er en metode. Man kan aldrig begribe en helhed på en én gang; der er altid et potentiale, som man ikke får med."
>
> Whyte & Whyte 1989; s. 147

Dimensionerne skaber tilsammen et hele; men det er et *konstrueret* hele med specifik henblik på det gode børneliv og børns forskellige muligheder for at opnå det. Pointen i citatet ovenfor er, at et sådan hele ikke udgør en totalitet. Dimensionerne udgør således hverken med hensyn til barndommens sociale rum generelt eller specifikt i forhold til afhandlingens problemstilling en totalitet. Tværtimod er det en abstraktion, hvor nogle forhold nødvendigvis er faldet ud, og som man kunne have konstrueret på en anden måde. Men man kunne ikke have konstrueret det på en måde, der ville have inkluderet alt, der kan relateres til afhandlingens problemstillingen. Dilemmaet er netop, at enhver indstilling af optikken samtidig også udelukker mulige relevante perspektiver.

I og med at analysen af barndommens sociale rum i overensstemmelse med den hverdagslivsteoretiske forståelse må kunne indfange rummets bevægelighed, rummets processuelle karakter, kan dimensionerne ikke udkrydsstalliseres i en fem-dimensionel matrix. Dimensionerne skal derfor opfattes som akser, det sociale rum udspiller sig omkring, snarere end som akser, de kan placeres i forhold til[78].

[78] Dette vil blive illustreret i kapitel 13.

Hierarki - ligeværd

Dimensionen hierarki - ligeværd er inspireret af Bourdieus analyse af position og positionering i det sociale rum. En persons position og positionering vil være afgørende for dennes mulighed for at opnå det, som er vigtigt for vedkommende. Position og positionering er et relationelt perspektiv på handlekraft, som tematiserer handlekraft udfra et betydningsdannelsesperspektiv. Dermed relaterer det sig til det Foucault'ske magtbegreb, hvor magt betragtes som allestedsnærværende knyttet til disciplinering og diskursivering (Foucault 1977 og 1978). Imidlertid udgør sproget (diskursens medie) ikke en entydig helhed, men kan derimod karakteriseres som fragmenteret og flertydigt (Bakhtin 1981). Dette betyder, at magten og positionen ikke bare er der forud for menneskers handlinger og fortolkninger, men derimod må forstås som havende en interaktionel og processesuel karakter (Gergen 1995), hvilket også ligger i Bourdieus begreb positionering[79].

Gergen henleder opmærksomheden på, hvordan selv-narration i relation til den kollektive betydningsdannelse er med til at konstruere subjektets anseelse såvel som selvforståelse (Gergen 1994). Magt og anseelse udfra et betydningsdannelses-perspektiv er således gensidigt forstærkende - ikke at forveksle med identiske. Anseelse forudsætter på den ene side bemestring af selv-narrativering i overensstemmelse med det dominerende betydningsdannelsesunivers (selvfølgelighedens symbolske orden), og giver da mulighed for en kompetent positionering og dermed en mere magtfuld position (men indtagelse af denne position kræver indfrielse af denne mulighed). På den anden side udgør den magtfulde position et priviligeret udgangspunkt i den fortløbende

[79] Overensstemmelsen mellem disse teoretiske bud er begrænset af forskellig prioritering af henholdsvis sprog (narrative) og handling (praksis), hvor Gergen vægter førstnævnte; mens Bourdieu vægter sidstnævnte.

betydningsdannelsesproces med konsekvens for, hvad der giver anseelse og, hvad der devaluerer.

Med afsæt i denne forståelse kommer analysen af hierarki og ligeværd ikke primært til at handle om at afgøre, hvem der har handlekraft og status, samt hvem der er statusløs underlagt de andres dispositioner. Det kommer heller ikke til at handle om at afgøre, hvorvidt der er hierarki eller ligeværd. I stedet fokuseres på, hvordan positionerne forhandles og konstitueres i forhold til hinanden - og over tid.

Individ - kollektiv

Dimensionen individ - kollektiv er inspireret af den klassiske sociologiske problemstilling om socialitetens mulighed i det moderne samfund tematiseret af blandt andet Ferdinan Tönnies (1979/1887) og Emile Durkheim (1984/1893)[80]. Også i nyere sociologisk teori er dette en central problemstilling. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 6. Her skal det blot introduceres, at disse tematiseringer har ansporet en opmærksomhed på grænser og forløb mellem henholdsvis frivillig og ufrivillig isolation og integration i fælleskabet, samt spørgsmålet om respons og responsløshed: Er der et socialt rum, eller er rummet – set fra et fællesskabsperspektiv - tomt[81].

[80]Det var markedssamfundets afløsning af de gamle standssamfund med uundgåelig opløsning af traditioner og fælleskaber til følge, der bragte dette spørgsmål i focus: Findes der solidaritetsformer, moralske fællesskaber, sociale integrationsfaktorer, der kan overleve disse opløsnings- og differetieringstendenser" (Andersen 1993)

[81] Integrationsspørgsmålet er i sociologien blevet tematiseret henholdsvist fra et funktionalistisk og et konfliktteoretisk perspektiv. Denne forskel har Lockwood begrebsliggjort gennem begreberne systemintegration og socialintegration (Lockwood 1964, Mortensen 1995 samt Andersen 1998). I nærværende afhandling er det den sociale integration, det vil sige det konfliktteoretiske og aktørorienterede perspektiv, der er på dagsordenen. På dette punkt adskiller afhandlingens tematisering af integration sig fra Durkheims, mens det med

Operationaliseringen af dimensionen blev inspireret af Nancy Mandells analyse af børns leg (Mandell 1991b). Her begrebsliggøres grænser og forløb mellem henholdsvis frivillig og ufrivillig isolation og integration i fællesskabet ved følgende begreber:

1) Self involvement
2) Interpretive observational display
3) Co-involvement
4) Reciprocal involvement .

Self involvement betegner en isoleret position, der subjektivt opleves positivt. Det er en individuel flow tilstand[82], et egotrip, hvor man har nok i sig selv. Her overfor står interpretive observational display, hvor man netop forsøger at overskride isoloationen: Interpretive observational display betegner forarbejdet og invitationen til interaktion. Invitationen til interaktion kan formuleres direkte via verbal kommunikation, eller den kan gestaltes i selvudstilling. Forarbejdet kan foregå ved, at man kigger på en interaktion, der allerede er i gang. Og/eller den kan foregå ved, at man udstiller sig selv. Co-involvement betegner en interaktion, hvor der forhandles: Det er to "suveræne" individers interaktion. Her overfor betegner Reciprocal involvement den kollektive flow-tilstand. Denne situation er kendetegnet ved fraværet af forhandling; i stedet lever de interagerende sig ubesværet ind i hinandens (eller mere præcist en

hensyn til hans forståelse af integration som funderet i den konkrete interaktion fremfor via regler, formelle rettigheder og forpligtelser ligger på linie med hans forståelse (1984/1893).

[82]Charlotte Block (1995) indkredser flow som værende karakteriseret ved oplevelse af total optagenhed, af ubesværethed, at den indre eller ydre handlingsstrøm flyder, oplevelse af fuld (optimal og fuldbragt) tilstedeværelse, en væren i den "indre tid". Hun understreger i den forbindelse, hvordan hverdagslivets verden fortoner sig i forbindelse med flowoplevelsen, samt en efterfølgende oplevelse af en kvalitativ berigelse af selvet.

fælles) tankeverden. Det er de momentant 'sammensmeltede' individers´self involvement (Mandell 1991b).

Åbenhed - lukkethed

Dimensionen åbenhed - lukkethed er inspireret af samme problematik som individ - kollektiv dimensionen, men fra et andet perspektiv. Mens dimensionen individ - kollektiv fokuserede problematikken indefra som en kvalitet ved rummets indre dynamik, fokuserer dimensionen åbenhed - lukkethed på problematikken som en kvalitet ved rummets forhold til omverden.

Åbenheden og lukketheden i rummet har jeg operationaliseret ved med inspiration fra Thomas J. Scheffs begribelse af den sociale integrations to poler som "soliaritet" og "fremmedgørelse". Scheffs integrationsbegreb er normativt og omhandler den gode, ikke undertrykkende integration[83]. Den individualitets-undertrykkende integration karakteriserer han som "for meget", og udelukkelsen af fællesskabet som "for lidt". Tilsammen udgør de den sociale integrations modpol: "Fremmedgørelse", fra henholdsvis fælles-kabet og fra sig selv. Scheff er inspireret af Durkheim, som ligeledes funderer solidariteten i den konkrete interaktion fremfor via regler, formelle rettigheder og forpligtelser. Scheffs begreb "for lidt" kan sidestilles med Durkheims anomi-begreb, "for meget" med "mekanisk solidaritet", som beror på fravær af individualitet.

[83] Når jeg i dimensionen individ - kollektiv ikke inddrager Scheffs begrebsapperat, er det netop begrundet i denne normativitet, idet jeg har ønsket at holde på den ene side forløb og grænser mellem isolation og integration i fælleskabet; på den anden side plads til og undertrykkelse af individualitet i fælleskabet, adskildt. Endvidere foretrækker jeg i forbindelse med sidstnævnte (plads til og undertrykkelse af individualitet i fælleskabet) Bourdieus begreber om position og positionering, der med afsæt i en relationel - i modsætning til Scheffs substandtielle - identitetsforståelse fokuserer processen fremfor resultatet.

Parallelt hertil kan "solidaritet" sidestilles med "organisk solidaritiet", som er integration på basis af forskellighed (Durkheim 1984/1893)[84]. Når valget i denne afhandling er faldet på Scheffs begreber fremfor på Durkheims, er det primært på grund af Scheffs arbejde med at identificere forskellige empiriske tegn på tilstande og processer i forhold til "for lidt", "for meget" og "solidaritet". I forhold til det sociale rums forhold til omverdenen, er det modstillingen "for lidt" som udtryk for det lukkede rum overfor "social integration" og "for meget" som udtryk for det åbne rum snarere end Scheffs modstilling mellem "solidaritet" og "fremmedgørelse", der kommer i fokus.

"for lidt", "solidaritet" og "for meget" gestalter sig ifølge Scheff i direkte udtryk (det man siger) såvel som i stemning og sproglig form[85]. Brugen af stedord (eksempelvis: Jeg, du, vi, den og det) er i følge Scheff empiriske indikatorer på den denne balances tilstand (Scheff 1997; s. 100). Stemningsmæssigt kommer balancen til udtryk som et forhold mellem følelserne skam og stolthed. Således kommer isolation, det vil sige det ikke eksisterende eller truede sociale bånd, følelsesmæssigt til udtryk som ikke-erkendt skam. Det sikre sociale bånd kommer følelsesmæssigt til udtryk som stolthed, og det omklamrende sociale bånd som åbenlys skam (Scheff og Retzinger 1991, Scheff 1994). Suzanne Retzinger har med henblik på empiriske analyser udarbejdet et skema over

[84] Denne sidestilling af Durkheims og Scheffs begreber er ikke i overensstemmelse med Scheffs selvforståelse. Scheff mener selv, at hans solidaritetsbegreb dækker over såvel mekanisk som organisk solidaritet. "For meget" sidestiller han med altruisme (Scheff 1997; s. 104). Jeg kan medgive at altruisme må inkluderes i "for meget", men det samme gælder mekanisk solidaritet, som er afhængig af fravær af individualitet (Durkheim 1984/1893).

[85] Scheffs analyse af den sproglige form er inspireret af M. Buber og bygger på en sidestilling med Norbert Elias tematisering af solidaritet som en jeg - vi balance; gensidig afhægighed ("solidaritet") og fremmedgørelse som ubalance med overvægt af enten jeg; uafhængighed ("for lidt"), eller vi; afhængighed ("for meget").

empiriske indikatorer på skam (Retzinger 1991). Disse har sammen med Scheffs påpegning af den sproglige form som udtryk for det sociale bånds tilstand, samt direkte udtryk udgjort ledetråde i den mikrosociologiske analyse af barndommens sociale rum på dimensionen åbenhed – lukkethed.

Socialitet - genstandsmæssighed

Dimensionen socialitet - genstandsmæssighed relaterer sig til problematikken om forholdet mellem det sociale og det genstandsmæssige, men udfra en fastholdelse af fokus på det sociale. Begrundelsen for denne fastholdelse kan anskuliggøres med Kirsten Simonsens argumentation om en indvendig forbindelse mellem rum-forståelse og ontologi. Med afsæt i en processuel virkelighedsforståelse – som også denne afhandling indskriver sig i – konkluderer hun at:

> "Selv om analysen af indflydelsen af de materielle omgivelser og af rumlig forskel i sig selv er vigtigt, så må de underordnes temaet social rumlighed som en indfaldsvinkel til at forstå rum i teorier om det sociale."
>
> Kirsten Simonsen 1996; s. 506

Med primat til det sociale adresserer dimensionen det forhold, at det sociale nogen gange primært kommer til udtryk gennem – og i nogle tilfælde også er båret og inspireret af - det genstandsmæssige (f.eks. legens indhold). Når det sociale kommer til udtryk gennem det genstandsmæssige, tjener det som symbol i Clifford Geertz's forstand (Geertz 1973). Det vil sige som medie for selvfølgelighedens symbolske orden. Andre gange indtager det genstandsmæssige en mere perifer rolle som enten mere eller mindre ligegyldig rekvisit i det sociale drama, eller som kulisse for dramaet[86]. Dimensionen socialitet - genstandsmæssighed udgør i

[86]Drama-metaforen for de sociale interaktioner er inspireret af Goffman (Goffman 1992).

sig selv en karakteristisk af det sociale rum: Er det sociale rum centreret omkring det sociale (f.eks. et venskab), en aktivitet (f.eks. en leg) eller en genstand (f.eks en ny cykel)?. Samtidig kan dimensionen også fungere som et redskab til analyse på de andre dimensioner: Hvilket symbolsk formål tjener de forskellige rekvisitter i forhold til magt og anseelse, overgange mellem henholdsvis frivillig og ufrivillig integration og isolation i forhold til fællesskabet samt åbning og lukning af rummet. Dette vil blive illustreret i kapitel 13.

Levedygtighed - sårbarhed

Dimensionen levedygtighed - sårbarhed adresserer endnu en gang spørgsmålet om socialitetens mulighed men denne gang udfra et kontinuitetsperspektiv: Er de sociale rum levedygtige eller sårbare overfor afbrydelser? Dette er inspireret af diskussionen om det moderne hverdagslivs opsplittethed og de mange afbrydelser i børns liv (uddybes i del III). Spørgsmålet om de sociale rums levedygtighed kan ikke besvares absolut med et enten eller, men må uddybes med det kvalitative spørgsmåle om, hvad de er levedygtige, henholdsvis sårbare i forhold til. Som det vil fremgå af den empiriske analyse, varierer sårbarheden med socialitetens genstandsrelation. Dette vil blive uddybet i kapitel 13

Livstemaer, barndommens sociale rum og børneprofiler: En foreløbig afrunding

I dette kapitel blev afhandlingens tre kernebegreber: Livstemaer, barndommen sociale rum og børneprofiler introduceret og teoretisk forankret ved afhandlingens kerneteoretikere Bourdieu, Giddens og Beck-Jørgensen. Med hensyn til barndommens sociale rum blev endvidere introduceret en skelnen mellem mikro- meso- og makroniveau. Formålet med begrebstriaden, samt skelnen mellem niveauerne, er at rumme og håndtere spændingen mellem

børnegruppens homogenitet og heterogenitet, mellem konstruktion og realitet, mellem aktør og struktur, samt mellem identitet og socialitet i analysen af det gode børneliv og børns forskellige muligheder for at realisere dette. I næste kapitel vendes blikket mod de ontologiske og epistemologiske overvejelser, der har motiveret denne tilgang.

Kapitel 4

Ontologisk og epistemologisk perspektivering

Indledning

I det forgående kapitel introduceredes afhandlingens tre grundbyggesten: Livstemaer, barndommens sociale rum og børneprofiler. Begreberne rummer nogle ontologiske og epistemologiske antagelser, som i denne introduktion allerede har været antydet - men som med henblik på en klarere formidling af afhandlingens overordnede metodiske tilgang vil blive udfoldet i dette kapitel. Afslutningvis argumenteres der med afsæt i den ontologiske og epistemologiske positionering for feltstudiet som adækvat tyngdepunkt for analyse af afhandlingens problemstilling. Endvidere samles der op i forhold til, hvilke typer kvalitetskrav, man på baggrund af denne positionering bør stille til afhandlingen.

Ontologisk og epistemologisk positionering

Aktør - struktur

For det første har der været givet udtryk for en bestemt aktør - struktur forståelse. En forståelse, som i sit grundlæggende fundament kan henføres til henholdsvis Bourdieu og Giddens. Samlingspunktet for disse to teoretikeres tilgang til aktør - struktur problematikken kan tematiseres som en optagethed af reskursive processer, af fænomenernes sociale konstruktion og konstruktionernes objektivering. Samtidig er det også her, vandene skilles mellem de to herrer. Således opererer Giddens primært med materielle og kognitive objektiveringer; mens Bourdieu fokuserer på praksis, samt det sociale og kropslige.

Bourdieus fokusering på det sociale udmøntes i en relationel virkelighedsforståelse. Hermed menes, at han ikke primært forstår virkeligheden substantielt - men derimod udfra subjekternes position og positionering i forhold til hinanden og relateret til betydningsdannelse (Bourdieu 1992, 1994a/1990, 1995b & 1997a & b). Fokuseringen på det kropslige i modsætning til det kognitive kommer til udtryk gennem argumentationen for at tale om inkorporering af magtforholdene snarere end om internalisering (Bourdieu 1994a, Bourdieu 1997). Internalisering er den kognitivt orienterede pendant til Bourdieus begreb om inkorporering, og er den måske mest udbredte tankefigur i forhold til socialisation og identitetsdannelse. Den genfindes i utallige variationer. Blandt andet hos Mead (1967) og i den tyske socialisationskritiske tradition[87], samt altså hos Giddens (1991). Som konsekvens af denne forskel ser Giddens et emancipatorisk potentiale i og med

[87]F.eks. Brückner 1974/1972, Negt & Kluge 1974/1972, Lorenzer 1975/1972 & 1977, Krovoza 1978/1974, Leithäuser 1977, Ziehe & Stubenrauch 1983/1982, Negt 1985, Ziehe 1989/1985 & 1997.

"øget refleksivitet" på det subjektive niveau (1991 & 1994); mens hverken subjektiv emancipation eller refleksiviteten[88] er på dagsordenen i det Bourdieuske univers. Fraværet af emancipation på den Bourdieuske dagsorden hænger blandet andet sammen med, at han videnssociologisk adskiller "er" og "bør", og i sit videnskabelige arbejde tilstræber kun at beskæftige sig med "er". Dertil kommer, at subjektiv emancipation i følge Bourdieus relationelle virkelighedsforståelse må betragtes som en absurd ambition. Heraf følger, at den øgede refleksivitet på det subjektive niveau med Bourdieuske øjne bliver uinteressant at beskæftige sig med. Et forhold, der forstærkes af, at refleksiviteten fungerer på det kognitive niveau, og derfor vil lade praksis, guided af habitus (de inkorporerede magtforhold), være uberørt.

Fremfor en opløsning eller mediering af modsætningerne mellem Giddens' og Bourdieus tankeuniverser, vil afhandlingen bære spændingen mellem dem med sig gestaltet i samspillet mellem de tre kernebegreber. Med en metafor lånt hos Asplund kan modsætningerne i de to aktør - struktur forståelser anskues som figurerne i et fixeringsbillede, hvor begge figurer er i samme billede, men ikke kan ses på en gang[89] (Asplund 1991).

Således bidrager Giddens med en forståelse af aktørerne som tænkende og meningsfuldt handlende væsner - meningsfuldt også i forstanden stræbende mod et bedre liv. Denne tankegang spejler

[88]Bourdieu (1992) taler om refleksivitet i en videnssociologisk betydning . Når jeg her siger, at refleksiviteten ikke er på dagsordene i det Bourdieuske univers, er det refleksivitet i den betydning, som Giddens (1991) bruger det, når han taler om "reflexive modernization".

[89]Asplund bruger fixeringsbilledmetaforen i en argumentation for gemeinschaft og gesellschaft som komplementære analysevinkler i forhold til et givent samfund, snarere end som komplementære karakteristikker. Fixeringsbilledmetaforen skal illustrere det forhold, at selvom to fænomener epistemologisk udelukker hinanden, er det ikke ensbetydende med, at de også gør det ontologisk (Asplund 1991).

den hverdagslige måde at narativisere handlinger og livsforløb. Den er derfor uomgængelig i forhold til at afdække subjekternes egne forestillinger/konstruktioner. Bourdieu henleder opmærksomheden på denne tankegangs begrænsning. Det gør han ved sin påpegning af virkelighedens relationalitet samt af habitus som inkorporerede magtforhold. Sagt med andre ord gør han det ved at påpege, at virkeligheden ikke primært er i subjekternes hoveder (og i materien), men snarere er intersubjektiv og kropsligt inkorporeret. Med Barbara Czarniawskas udtryk kan man sige, at de to tankeuniverser udgør "supplerende perspektiver" (1998), som hverken kan eller skal forenes i éntydig harmoni. I stedet er det i denne afhandling intentionen kontinuerligt at fastholde begge perspektiver som hinandens værdige kritikere og udfordere i en uafgørelig kamp.

Udover ovenstående aktør - struktur forståelse har der i introduktionen af afhandlingens kernebegreber ligeledes været antydet en positionering i diskussionen vedrørende objektivisme - relativisme. Sat på spidsen adresserer denne diskussion spørgsmålet om, hvorvidt videnskabelige udsagn vedrørende et objekt kan og bør korrespondere med en af bevidstheden uafhængig iboende natur - eller om videnskabeligheden af et udsagn først og fremmest er et spørgsmål om konsensus (Rorty 1991). Midt imellem finder vi den skeptiske realisme (også kaldt kritisk realisme), som hævder en af erfaringen uafhængig virkelighed som videnskabens objekt, men hvor den videnskabelige viden om dette objekt er en kompleks kombination af objektive og subjektive faktorer. I lighed hermed peger også kritisk teoritraditionen på kombinationen af objektive og subjektive faktorer. Her understreges imidlertid de objektive mekanismers træden bag ryggen på subjekterne (Adorno 1970, Horkheimer 1970 og Habermas 1969/1968, Bourdieu & Wacquant 1992, Bourdieu

1994b/1979) [90]. Diskussionen har derudover mange nuancer og forgreninger blandt andet relateret til disciplinopsplitninger og teoritraditioner (Sismondo 1993, Wallerstein mf.1998). Disse vil jeg imidlertid lade ligge. I stedet skal jeg i det følgende positionere afhandlingen i forhold til denne ontologiske strids overordnede fronter.

En relationel og processuel virkelighedsforståelse

Afhandlingens positionering ligger i forhold til ovennævnte diskussion i forlængelse af Bourdieus relationelle virkelighedsforståelse. Det er en ontologisk position, som lægger afstand til såvel en objektivistisk virkelighedsforståelse som en subjektivistisk og relativistisk virkelighedsforståelse. Virkeligheden anskues som en fungerende social konstruktion; det vil sige som objektivt eksisterende i forstanden virkningsfuld og socialt/intersubjektivt forankret. Bridget Fowler placerer denne position under hatten "kritisk realisme" (Fowler 1996), mens Robert Chia med mere præcis adresse til positionens konstruktivistiske indflydelse anvender begrebet "becoming-realism" (Chia 1996).

Chia modstiller "becoming-realism" med "being-realism. "Being-realisme" er Chias betegnelse for den ontologisk position, der opfatter virkeligheden som en statisk "ting", "enhed", "hændelse", "dynamik" og i forlængelse heraf arbejder med klassifikationer, kategoriseringer og typologiseringer. I modsætning hertil anskues virkeligheden processuelt, relationelt og interaktionistisk indenfor "becoming-realism". Her er det konstruktionen af "tingen", "enheden", "hændelsen", der er omdrejningsaksen for erkendelsen af virkeligheden (Chia 1996).

[90] Kritisk teoritraditionen skal i denne forbindelse ikke snævert forstås som Frankfurterskolen, men i Craig Calhouns bredere definition, hvor eksempelvis også Bourdieu inkluderes (Calhoun 1995)

Ifølge Chia medfører becoming-realism nye ontologiske forpligtelser, nye epistemologiske prioriteringer og nye teoretiske fokuseringer (Chia 1996; s.34). De nye epistemologiske prioriteringer kommer af indsigten i, at tænkning kun er mulig via sprog, hvorved fordringen om sprogets essentielle repræsentation af en af sproget uafhængig verden bliver umulig. I stedet accepterer man, at sproget - og teorierne som sprogligt forankrede abstraktioner - er med til at konstruere virkeligheden i og med repræsentationen af virkeligheden (Chia 1996; s.37). Det skal dog samtidig understreges, at sproget ikke ér virkeligheden, men kun en ordende abstraktion over virkelighedens uendelighed og kaos. Teorierne anskues som narrativer snarere end fotografiske gengivelser, hvorved meningsperspektivet bliver en indvendig del af enhver teori (Czarniawska 1998).

Relateret til denne afhandling indebærer positioneringen indenfor becomming-realisme og den narrative tilgang en given afkald på en grounded - i forstanden objektiv - identifikation af børnenes ønsker til det gode liv. I stedet må jeg forstå mig selv som aktiv medskaber af mine data - ligesom børnene også er det. Dataindsamling må forstås som en interaktiv proces, hvor interaktionens karakter, forskning*sprocessen* er medskaber af data (Riessman 1993; s. 41) Herved bliver datakonstruktion et mere betegnende - omend et mere kontroversielt - udtryk for processen. Det er dog ikke sådan, at der er tale om tilfældige konstruktioner – konstruktionerne er jo netop et resultat af en interaktionsproces. Derfor foretrækker jeg - som tidligere introduceret og med reference til Hastrups påpegning af samtidigheden af opdagelse og definition – begrebet empirigenerering. Hastrup understreger "at det ikke gælder om at vælge mellem en opdagelses- eller en definitionsstrategi, men om at udnytte paradokset med deres samtidighed" (Hastrup 1989; s. 13). Samtidigheden indebærer en sammenvævning af det subjektive og det objektive. Det er denne sammenvævning, man ikke kan gøre sig fri af, men som det i stedet gælder om at udnytte og være reflekteret omkring. Et forhold, der

med henblik på denne afhandlings problemstilling ikke bare gør sig gældende i forhold til analysen af børns ønsker til det gode liv, men også i forhold til analysen af deres handlemuligheder.

Konsekvenser af afhandlingens ontologiske og epistemologiske positionering

Etiske forpligtelser i forbindelse med sammenvævningen af det subjektive og det objektive

Sammenvævningen af det objektive og det subjektive pålægger forskeren nogle etiske forpligtelser. Disse er på forskellig måde blevet sat på dagsordenen af blandt andet Frankfurter- og Hanoverskolen, Rorty og Czarniawska, Bourdieu og Chia.

I Frankfurter- og Hanoverskolen er de blevet udmøntet i fordringen om en bevidst forholden sig til erkendelsesinteresse, samt en kritisk/emancipatorisk forskningstilgang (Adorno 1970 & 1972, Horkheimer 1970, Habermas 1969/1968). Disse fordringer relaterer sig til en kombineret marxistisk og psykoanalytisk forståelse af det borgerlige kapitalistiske samfund som karakteriseret ved en kombination af sociale dominans- og udbytningsforhold, samt fremmedgørelse resulterende blandt andet i patologiseret sanselighed og erfaringsblokering[91]. Samfundskarakteristikken har i denne tradition været overvejende - omend ikke entydig – negativ. Når det ikke har været entydigt negativ, er det fordi disse teoretikere også så samfundsudviklingen som havende nogle positive potentialer. I de nyere bud fra denne

[91]Eksempelvis Marcuse 1970/1966 & 1980/1964, Brückner 1974/1972, Krovoza 1978/1974 og Leithäuser 1977 & 1983/1977

tradition, som udgør vigtige teoretiske inspirationskilder for denne afhandling, er denne dobbelthed i stigende grad kommet i fokus[92]

Mens den etiske forpligtelse hos ovenstående indebar at se bagom fænomenernes overflade, at stikke dybere end subjekternes umiddelbare bevidsthed, så indebærer den for Rorty og Czarniawska en hermeneutisk tilgang, at lytte og give stemme til dem, det handler om. Begrundelsen er ikke, at de har en har en privilligeret adgang til sandheden, men derimod, at det er dem, det handler om:

> Det er en misforståelse at tænke på et individs egen redegørelse for hans opførsel eller kultur som epistemologisk priviligeret. Han har muligvis en god grund til det, han gør, eller måske har han ikke, men det er ikke en misforståelse at tænke på hans redegørelse som moralsk priviligeret. Vi har en forpligtelse til at lytte til hans redegørelse, ikke fordi han har priviligeret adgang til egne motiver, men fordi han er et menneske som os selv."
>
> Rorty 1982; s. 202, her citeret efter Czarniawska 1998; s.21

Hos Bourdieu og Chia udmøntes de etiske forpligtelser i et krav om en refleksiv videnskabelig praksis (Bourdieu og Wacquant 1992, Chia 1996). Løsningen er, siger Chia, en dekonstruktiv tilgang og ultraempiricisme (Chia 1996). Den dekonstruktive tilgang kan sammenlignes med Baumans (1990) defamilieseringsbegreb såvel som med Bourdieus fordring om konstruktion af forskningsobjektet (Bourdieu & Wacquant 1992, Järvinen 1998). Tilgangen kan forklares og argumenteres udfra Bourdieus begreb om felt, hvor den videnskabelige praksis anskues som altid indskrivende sig i et felt. Begrebet felt betegner som tidligere nævnt et socialt område med sin egen logik. Centralt i feltbegrebet står som tidligere nævnt, at feltets aktører (som kan være praktikere, forskere, medier, politikere etc) konkurrerer om

[92]F.eks hos Habermas 1971 og 1981, Ziehe 1989/1985, 1997 & 1998, Beck og Beck-Gernsheim 1990, Beck og Sopp (ed.) 1997 samt Beck 1997a.

positionerne i feltet og ikke alene forholder sig til feltets genstandsfelt, men også til hinanden og hinandens position i feltet. Legitimiten af et bestemt standpunkt eller en bestemt handling afgøres af aktørens relationelle position i feltet snarere end på baggrund af et objektivt forhold til genstanden. Den dekonstruktive tilgang reflekterer såvel informanternes/ rekvirenternes position i feltet (første-ordens-konstruktioner) som egen og teoretiske inspirationskilders position i feltet (anden-ordens-konstruktioner) (Chia 1996).

For Bourdieu er forpligtelsen til refleksivitet epistemologisk begrundet: Via en skolastisk holdning, hvor man "spiller for alvor og tager legene alvorligt" og derved løsner sig fra "de begrænsninger og grænser, der sættes af en given historisk sammenhæng", er det muligt at nærme sig den objektive - i forstanden virkningsfulde - virkelighed (Bourdieu 1997). Bourdieu understreger dog samtidig, at vi også må have øje for den subjektive virkelighed og ikke forfalde til:

> "at anbringe de modeller som videnskabsmanden er nødt til at konstruere for at gøre rede for de menneskelige praktikker, i agenternes bevidsthed, at fremstille det som om de konstruktioner som videnskabsmanden er nødt til at producere for at forstå praktikkerne, for at gøre rede for dem, var det determinerende princip bag dem."
>
> Bourdieu 1997a; s. 227

Den etiske forpligtelse består derfor i at fremstille:

> "Den dobbelte sandhed, den objektive og den subjektive, som udgør hele sandheden om den sociale verden."
>
> Bourdieu 1992; s. 255

For Chia er den refleksive forskningstilgang derimod ontologisk begrundet: Når virkeligheden først og fremmest er karakteriseret ved sin processuelle karakter og indlejring i sproget, bliver det

essentielt at beskæftige sig med fænomenernes konstruktion; herunder den videnskabelige konstruktion. Den refleksive forskningstilgang i Chias forstand er kendetegnende for den nyere barndomsforskning, som danner det teoretiske fundament for denne afhandlings forståelse af fænomenet barndom (kap. 1 & del II). Her anskues barndom som en social konstruktion, og teorier om barndom som deltagere i konstruktionen af barndom.

Indsigten i teoriernes medkonstruktion af virkeligheden har i forhold til min konstruktion af forskningsobjektet været begrundelsen for at fokusere på det gode børneliv udfra et børneperspektiv. Jeg har hermed ville medvirke til at sætte det gode børnliv på dagsordenen, og til i den forbindelse - i overensstemmelse med Rortys og Czarniawskas etiske forpligtelse - at give voice til børnene. Dernæst har indsigten i teoriernes medkonstruktion af virkeligheden, samt Bourdieus forpligtelse på "den dobbelte sandhed" været begrundelsen for samtidig at fokusere konflikter og hierarki mellem forskellige betydnings-dannelsesuniverser. Jeg har hermed ville sætte ulighed med hensyn til muligheder og magt på dagsordenen, og forbinde denne diskussion med børnenes egne oplevelser og ønsker. At sætte det gode børneliv på dagsordenen kan betragtes som en emancipatorisk strategi, omend jeg frasiger mig at gøre dette fra et priviligeret ståsted. I stedet tager jeg afsæt i samtidig dekonstruktion og accept af de virkningsfulde konstruktioner. Udfra dette perspektiv kan afhandlingen siges at forbinde en refleksiv videnskabelig praksis og en kritisk erkendelsesinteresse, at sigte på "den dobbelte sandhed" (Bourdieu 1992; s. 255). Det skal dog i den forbindelse siges, at jeg ikke – som Bourdieu stiller i udsigt (jvf. citatet ovenfor) – dermed forventer at indfange *hele sandheden* om den sociale verden. Som jeg var inde på i kapitel 3, anser jeg dette for et uendeligt projekt, hvorfor jeg fraviger en sådan ambition.

Symmetrisk analyse og hermeneutisk indkredsning af det gode liv

Med hensyn til den empiriske analyse erstatter den dekonstruktive tilgang koncepter, principielle og kategorielle distinktioner med en symmetrisk analyse. Den symmetriske analyse indebærer, at der sættes parentes om alle forkonstruktioner; at man er kritisk vågen med henblik på at overskride såvel teoretiske som hverdagslivs-funderede abstraktioner (Chia 1996), at man "scanner for alternative virkeligheder" (Gergen 1995).

I forbindelse med afhandlingens feltarbejde har jeg således undladt operationalisede teorier som udgangspunkt for observationer. I stedet har jeg lavet thick decriptions (Geertz 1973), der - som Chia anbefaler (Chia 1996; s.53) fokuserer på handlinger og interaktioner. Derfor er det som tidligere nævnt ikke kategorier som køn, alder, etnicitet og social baggrund, der er udgangspunktet i begrebet om børneprofiler. I stedet er børneprofilerne fremanalyseret gennem en fænomenologisk reduktion af mangfoldigheden af positioner og positioneringer i det sociale rum. Efterfølgende kan disse så vise sig at være eller ikke være relateret til ovennævnte kategorier. Via interview og iagttagelse af følelsesmæssige udtryk tilføjer jeg en hermeneutisk dimension med henblik på spændingen mellem individuelle meningssystemer[93] og kollektive betydningsdannelses-universer, mellem intenderet aktion og objektiv (i forstanden virkningsfuld) positionering. Derudover søger jeg via den hermeneutiske tilgang at nærme mig subjekternes forestilling om og oplevelse af det gode liv. Forestillingerne

[93]D'Andrade forslår udforskning af de individuelle meningssystemer som priviligeret sted for studiet af en kultur, hvor observationer så eventuelt kan være nyttige for at forstå det sagte (D'Andrade 1984; s. 105). I denne afhandling vendes dette forhold - som en konsekvens af den becomming-realistiske tilgang - på hovedet: Der er fokus på betydningsdannelsesprocessen studeret gennem observation af aktion og interaktion, men hvor udforskning af de individuelle meningssystemer via interviews inddrages i fortolkningen af observationerne.

anskues som virkningsfulde konstruktioner, hvor deres virknings-fuldhed er argumentet for, at de må tages alvorligt.

Opsamling

Afhandlingens ontologiske positionering og valg af empirisk metode

Jeg har nu introduceret afhandlingens tre grundbyggesten: Socialt rum, livstemaer og børneprofiler (kapitel 3), samt perspektiveret disse gennem en ontologisk og epistemologisk positionering (dette kapitel). Herigennem er blevet synliggjort en forståelse af forholdet mellem det generelle og det specifikke, der - med brug af Husserls begreb sandsynlighedsrum[94] som metafor - kan sammenfattes på følgende måde: Det generelle udgør et sandsynlighedsrum for det specifikke, hvor sandsynlighedsrummet over tid bevæges af det specifikke.

Brugen af Husserls begreb introducerer samtidig spørgsmålet om essens, idet Husserls fæmenologi traditionelt er blevet fortolket som essentialistisk i en statisk og indholdsmæssig forstand. En fortolkning, der ikke kan være anderledes, hvis man fokuserer på transcendentaliteten i Husserls fænomenologi. Fokuserer man derimod på et fænomen på et givet historisk tidspunkt, relaterer den historisk specifikke essens sig til såvel fænomenets transcendentale essens som til den historisk specifikke formning, den sociale konstruktion af denne (Husserl 1997/1973). Der er altså rum for også at tænke processen, den sociale konstruktion ind i begrebet om sandsynlighedsrum.

Vender vi tilbage til Heraklits flodmetafor (kapitel 3) - som den bedste samlende metafor for afhandlingens ontologien - rummer

[94] Jævnfør kapitel 3, note 1.

denne både essentialismen og et opgør med denne. Essensen, som bibeholdes, er flodens stadig strøm og foranderlighed; mens opgøret med essentialismen går på essens i statisk og indholdsmæssig forstand.

Opgøret med essens i statisk og indholdsmæssig forstand rummer en fordring om tidslig og rumlig forankring, om kontekstuel forankring. Dermed undermineres ambitionen om teorigenerering i generel forstand, og erstatttes med, hvad Chia benævner "weak-theories" (Chia 1996). Essensens adresse til reskursivitet og foranderlighed fordrer en fokusering på processer, samt stor forsigtighed i forhold til anvendelse af apriori givne konceptuelle, principielle eller kategorielle distinktioner. I stedet rettes opmærksomheden mod handlinger, interaktioner og relationer.

I forhold til en empirisk analyse bliver det oplagte valg casestudiemetoden. Casestudiemetoden er netop studiet af det konkrete forankret i tid og rum, men dermed ophører entydigheden i metoden også. Forskellige casestudiemetoder anvendes, og forsvares af såvel "being-realister" som "becoming-realister". Jeg er helt enig med Bent Flyvbjerg, når han på en gang forsvarer denne mangfoldige brug af casemetoden og samtidig tager stilling til fordel for den becoming-realistiske tilgang. Det gør han, i og med at han på den ene side argumenterer for, at "case studiet kan bidrage til videnskabelige udviklinger via generaliseringer som supplement eller alternativ til andre metoder". På den anden side understreger at "formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling", og at opsummeringen af casestudiet i generelle udsagn og teorier vanskeliggøres af virkelighedens forankring i tid og rum (Flyvbjerg 1993; s. 149 samt s.166).

Antropologerne anvender betegnelsen feltarbejde om deres "casestudie" af det fremmede, hvor de tager ud, og integrerer sig i

den fremmede kultur med henblik på forståelse af denne[95]. Netop det med det fremmede pointerer - uanset især tidligere tiders being-reasitiske positioner også indenfor antropologien - hensigtsmæssigheden af at sætte parentes om vor forforståelse. Her træder subjekt - objekt problematikken og den indvendige forbinding mellem opdagelse og definition tydeligere frem. Disse problematikker har således gennem de sidste 20-30 år optaget antropologerne. Mens det først er de sidste 10-15 år, de har fundet vej frem til de øvrige samfundsvidenskaber. Det er med adresse til afhandlingens ontologiske og epistemologiske position, betegnelsen feltarbejde om afhandlingens empiriske afsæt er valgt i denne afhandlingen.

Re-præsentation

Formålet med et forskningsprojekt, der ontologisk og epistemologisk er positioneret som dette, ligger hensides en repæsentation af virkeligheden forstået som en fuldgyldig spejling. Repræsentationen erstattes af re-præsentation i form at forståliggørelse og opmærksomhedsrettende præsentation af virkeligheden (Chia 1996; s. 49). Sidstnævnte indebærer en normativ orientering. Den viden, der opnås, er kendetegnet ved at være situeret, idet handlinger og interaktioner foregår i - og afhængigt af - en kontekst. Skal den videnskabelige praksis være andet end konsulenttjeneste i forhold til konkret forankrede problemstillinger, fordres imidlertid en vis form for generaliseringspotentiale. Som introduceret ovenfor hævder Bent Flyvbjerg, at casestudiet faktisk har et sådan potentiale. Med afsæt i en diskussion af menneskets læreproces argumenterer han således for, at den situerede viden i kraft af eksemplets magt kan transcendere situationen, og at eksemplets magt øges ved strategisk caseudvælgelse (Flyvbjerg 1993; s.137 - 158). Jeg valgte som nævnt

[95] Som tidligere nævnt beror den antropologiske forståelse af det fremmede ikke kun på denne integration, men på dialektikken mellem integration og fremmedhed, mellem nærhed og distance (jævnfør kapitel 2).

i kapitel 2 en såkaldt paradigmatisk case. Det vil sige en case "der fungerer som metafor, og bidrager til at danne skole for det område, den vedrører (Flyvbjerg 1993; s 152). Hensigten var at afsøge og undersøge praksisser, der brød med institutionaliseringen af børns liv, og herigennm italesætte andre veje. Imidlertid skete der undervejs to ting: Dels skulle case'en udfra perspektivet om afinstitutionalisering vise sig at være mindre paradigmatisk, end den i udgangspunktet så ud til; dels ændrede problemstillingen sig. Jeg skal på den baggrund i kapitel 16 vende tilbage til casens kvalitet fra et generaliserings- og forandringsperspektiv.

Forskningsmæssige kvalitetskrav

Kvalitetskrav og virkelighedsforståelse hører sammen. Czarniawska argumenterer i bogen "A Narrative approach to Organization Studies" (1998) for, at kvalitetskravene til forskningen udfra en konstruktivistisk virkelighedsforståelse ligger hensides traditionelle kvalitetskrav som validitet og realibilitet såvel som alternative bud som f.eks. Gubas "troværdighed" (1981). Fra et konstruktivistisk perspektiv kan kravene til forskningen anskues som performative med henblik på overbevisnings- og forandringskraft. Den jævnt gode forskning kan da siges at være den, hvor forskeren viser, at han kender og lever op til de de foreskrifter, som et givent forskersamfund har sat for den gode forskning. Det vil sige, hvor forskeren i snæver forstand bygger videre på eksisterende begreber og forskning, idet disse definerer forskningsmål og metode. Han skriver sig ind i et allerede etableret felt, og tilføjer sin lille nuancering eller udvidelse. Den jævnt gode forskning vil have stor overbevisningskraft, men kun ringe forandringskraft. Den rigtig gode forskning er derimod den, som Czarniawska med inspiration fra Rorty karakteriserer med begrebet "opbyggelige diskurser":

> ”Diskurser, som har magten/styrken ”til at bringe ud over vores gamle selv gennem det fremmeds magt/styrke og hjælpe os til at fornye os” (1980, p. 360).[96]
>
> Czarniawska 1998; s. 71

Opbyggelige diskurser overskrider den snævre indskrivning i et etableret felt, omend de nødvendigvis nærer sig på en eller flere etablerede feltet. De forudsætter ifølge Czarniawska (1998; s. 72) evnen og viljen til at kombinere “indsigter, som kommer fra sprogvidenskab med en antropologisk måde at tænke på”. Denne fordring er logisk udspringende af Czarniawskas fokusering på det narrative. Udfra denne afhandlings position, hvor der derudover også fokuseres på handling og oplevelse, må fordringen gøres mere åben: Opbyggelige diskurser opstår – vil jeg mene – gennem interaktionen af godt forskningsmæssig håndværk og kreativ tværfaglighed henholdsvis kombination af teoritraditioner, der normalt ikke snakker sammen.

De kvalitetskriterier, som denne afhandling stræber efter at opfylde, er dels videnssociologisk, dels etisk normativt funderet. De videnssociologisk funderede kvalitetskriterier knytter sig for det første udfra et konstruktivistisk perspektiv til den opbyggelige kraft. Disse udmøntes i krav om nytænkning gennem teorifundering og kombination af uforenlige perspektiver. Dette har jeg forsøgt at indfri, dels gennem min begrebstriade, dels gennem inddragelse af de supplerende teorier. Derudover udmøntes de videnssociologisk funderede kvalitetskriterier sig i en sætten parentes om teorierne i empirigenereringen. For det andet, og med afsæt i perspektivet om de virkningsfulde konstruktioner, knytter de sig til en modereret udgave af det traditionelle korrespondenskrav. De etisk normativt funderede kvalitetskrav handler her overfor om i størst mulig grad at sætte, dels børnenes

[96] Czarniawska citerer Richard Rorty: *Philosophy and the mirror of nature*, Osford, UK: Basil Blackwell 1980

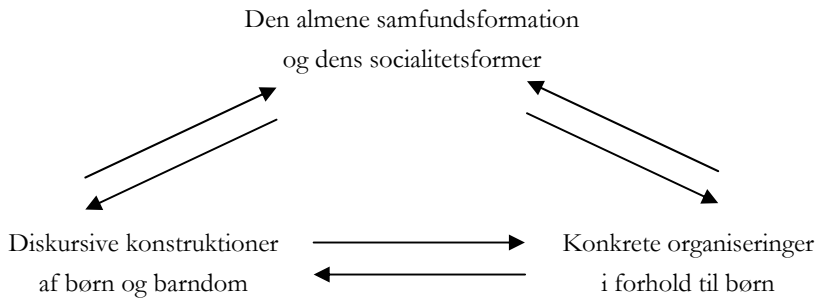
egne oplevelser og ønsker, dels socialt og kulturelt funderet ulighed i fokus.

Del II

Indledning

Her i afhandlingens del II vil jeg skitsere det, jeg i kapitel 3 har kaldt barndommes sociale rum på makro-niveau. Barndommens sociale rum på makro-niveau kan betragtes som horisont og klangbund for barndommens vigtige livstemaer. Disse er omdrejningspunktet for den empiriske analyse. Barndommens sociale rum på makro-niveau kan illustreres ved følgende figur.

Figur 4



De diskursive konstruktioner af børn og barndom, samt de konkrete organiseringer i forhold til børn udgør det, som andetsteds er blevet betegnet barnefeltet. Som det fremgår af figuren, er der en gensidig påvirkning i dette felt. De diskursive konstruktioner informerer de konkrete organiseringer, og de konkrete organiseringer er den erfaringsmæssige klangbund for de diskursive konstruktioner. Mellem den almene samfundsformation og barnefeltet er der ligeledes en gensidig påvirkning. Den almene samfundsformation udgør klangbunden for bevægelserne i barnefeltet. Bevægelserne i barnefeltet konkretiserer, nuancerer, sætter på spidsen, kommer i konflikt med og bevæger socialitetsformerne i den almene samfundsformation. Alle disse bevægelser udgør tilsammen barndommens sociale rum på makroniveau.

Først vil jeg skitsere den aktuelle samfundsformation. Det gør jeg i kapitel 5 med udgangspunkt i såkaldte moderniseringsteorier (Fornäs 1995). Her karakteriserer jeg den aktuelle samfundsformation som refleksivt moderne med vægt på netop denne formations konsekvenser for socialiteten.

Dernæst skitserer jeg i kapitel 6 de diskursive konstruktioner af børn og barndom samt deres indvirkning på barnefeltet. Her er det en pointe, at de forskellige sociale konstruktioner af børn og barndom ikke ubetinget afløser hinanden. Barnefeltet er som konsekvens heraf præget af kamp, modsætningsfyldthed og usamtidighed.

Med afsæt i analysen af den aktuelle samfundsformation og af de diskursive konstruktioner af børn og barndom, samt med inddragelse af de konkrete organiseringer i forhold til børn, knytter jeg i kapitel 7 trådene til en samlet karakteristik af barndoms sociale rum på makroniveau. Det gør jeg under overskrifterne: Familiesering, institutionalisering, barndommens mange livs-arenaer, individualisering og demokratisering samt intimisering af familielivet. Hensigten er at pege på nogle centrale omdrejnings-punkter for barnelivet i det refleksivt moderne. Disse har sammen med ytringer fra "sæt ord på dit liv" fungeret som guidende forforståelse, det vil sige som orienteringpunkter for opstarten af feltarbejdet.

I kapitel 8 retter jeg derfor blikket mod ytringerne fra "sæt ord på dit liv". Disse relateres derefter til analysen i det forgående kapitel med henblik på en udpegning af disse orienteringspunkter. På den ene side udgør del II således afhandlingens konstruktion af forskningsfelt i Bourdieus forstand, det vil sige forarbejdet i forhold til feltarbejdet[97]. På den anden side kan det også læses som en diskursivering af den samfundsmæssige klangbund for de barndommens vigtige livstemaer, jeg har fundet frem til i analysen af barndommens sociale rum på mikro-niveau (del III).

[97] Konstruktion af forskningsfelt i Bourdieus forstand indebærer at klargøre forskerens samfundsmæssigt forankrede og livshistorisk betingede forståelser af genstandsfeltet (Borudieu & Wacquant 1992). Der henvises til afhandlingens kapitel 4 med henblik på begrundelsen for fordringen om konstruktion af forskningsfelt.

Kapitel 5

Det refleksivt moderne og socialiteten

At forstå den aktuelle samfundsudvikling

En samfundsformation med mange navne

Kært barn har mange navne, siger man. I så fald må vi samfundsforskere holde meget af den aktuelle samfundsformation. Denne har blandt flere fået benævnelserne: Det senmoderne, det højmoderne, det radikalt moderne, det refleksivt moderne, det postmoderne, det postfordistiske, det postindustrielle, service-samfundet og informationssamfundet[98]. Fra forskellige perspek-

[98]Betegnelser findes eksempelvis hos henholdsvis Johan Fornäs 1994 (det senmoderne), Anthony Giddens 1991 (det senmoderne og det højmoderne), Beck 1997a samt Beck & Beck-Gernsheim 1990 (det radikalt moderne), Beck

tiver forsøger disse benævnelser at begrebsliggøre den aktuelle samfundsudvikling.

De fire sidste benævnelser adresserer temmelig specifikt særligt afgrænsede dele af samfundsudviklingen. De fem første derimod er mere komplekse begreber (Fornäs 1995). Disse har det til fælles, at de alle refererer til dén sociologiske tradition, der har analyseret samfundsudviklingen (og den dertil hørende socialitet) fra feudaltiden og til nu, som moderne. Det vil sige som karakteriseret ved differentiering, universalisering, rationalisering, detraditionalisering, sekularisering og individualisering[99]. Af disse fem betoner de fire første kontingensen mellem det moderne og den aktuelle samfundsudvikling – om end ikke nødvendigvis entydigt. Dette vender jeg meget snart tilbage til. Heroverfor betoner sidstnævnte bruddet med det moderne - eller gør den?

Brud og kontingens

I det følgende vil jeg vise, at ikke alle såkaldte postmodernister gør det. Endvidere vil jeg med afsæt i Zygmund Baumann og Ulrick Beck argumentere for, at såvel betoningen af brudet på bekostning af kontinuiteten - som det omvendte - kan betragtes som ensidige eksponeringer af en mere kompleks og modsætningsfyldt samfundsudvikling. Baumann er blevet læst som sociologisk eksponent for den postmoderne position. I bogen *Postmodern Ethics* definerer han postmodernisme på følgende måde:

1997a samt Beck, Giddens & Lash 1994 (det refleksivt moderne), Ziehe 1989/1985, Baumann 1993, Dencik og Jørgensen 1999 samt Dahlberg, Moss & Pence 1999 (det postmoderne), Jessop et al. 1991, Christiansen et.al. 1998 (det postfordistiske), Touraine 1974/1969, Bell 1973, Loftager 1987 (det postindustrielle), Sundbo 1985 (servicesamfundet) og Bell et. al. 1987, Qvortrup 1998 (informationssamfundet).

[99] Eksempelvis Marx (1971/1885), Durkheim (1984/1893), Weber (1971/1922 & 1972/1929), Parsons (1967), Tönnies (1979/1887) og Habermas (1971). Disse har alle analyseret samfundsudviklingen som moderne, men med forskellig vægt på de forskellige karakteristiska og fra forskellige perspektiver.

> ”Postmodernitet er modernitet, som har indset umuligheden af sit oprindelige projekt. Postmodernitet er modernitet, som har forliget sig med sin egen umulighed – samt besluttet sig for at leve med denne på godt og ondt.”
>
> Baumann 1993; s. 98

Som jeg fortolker ovenstående, indeholder postmoderniteten i følge Baumann både kontinuitet og brud i forhold til moderniteten. Denne fortolkning bestyrkes af Baumanns betoning af ambivalensen mellem risiko og frihed som karakteristisk for tilværelsen i det postmoderne samfund (Baumann 1997a & b). Dermed bliver det nærliggende at trække en parallel til Becks analyse af individualisering som indebærende dobbeltheden af frihed og tvang såvel som til hans karakteristik af risikosamfundets konsekvenser for socialiteten (Beck 1997a & b samt Beck & Beck-Gernsheim 1990). Beck betegner den aktuelle samfundsformation som refleksivt moderne, henholdsvist radikalt moderne. Perspektivet er kontinuitet og brud, idet

> ”den utilsigtede, latente opløsning og afløsning af det første moderne gennem det tilsyneladende selvfølgelige, den normale egendynamiske modernisering, hvis bivirkninger (farer) opløser grundlæggende selvfølgeligheder i det første moderne. Dermed indebærer refleksiv modernisering både *kontinuitet* og *brud* i forhold til det moderne. Kontinuitetspåstanden er funderet på de grundlæggende principper for det moderne, som (a) begrundelsestvang, (b) konkurrence mellem delrationaliteter, og (c) individets centrale betydning, altså politiske friheder. (Hvad, dette mere præcist indebærer, må stå åbent her). Bruddet mellem det første og det andet, det enkle og det refleksivt moderne skyldes dermed, at disse grundlæggende principper har sat sig igennem *imod* det første modernes institutioner og grundlæggende selvfølgeligheder. Det moderne bliver altså *radikaliseret*.”
>
> Beck 1997a; s. 218-219

Med afsæt i Becks analyse fremstår den såkaldte postmoderne karakteristik af samfundet, der fremhæver bruddet med det moderne, som et resultat af en ensidig fokusering på forandringerne af institutionerne og selvfølgelighederne. På samme måde fremstår den analyse, der omvendt fremhæver kontinuiteten, som et resultat af en ensidig fokusering på moderniseringens dynamikker. Ved at fokusere dialektikken mellem dynamikkerne og institutionerne/selvfølgelighederne kan man fastholde samtidigheden af brud og kontinuitet. I det følgende vil jeg gå videre med en karakteristik af den aktuelle samfundsformation udfra perspektivet om kontinuitet og brud i forhold til det moderne.

Moderniseringsprocessens dynamikker

Johan Fornäs (1995) skelner ligesom Beck mellem moderniseringens dynamikker og dens institutioner og selvfølgeligheder. Han udpeger i den forbindelse tre grundlæggende dynamikker i moderniseringsprocessen, nemlig:

1) Irreversibel dynamisering
2) Ambivalent rationalisering
3) Differintierende universalisering

Disse dynamikker udgør så at sige kontinuiteten i modernitetsprocessen, som netop er en forandringsproces - ikke en tilstand. Derfor kan man heller ikke snakke om ét moderne samfund. I stedet kan man snakke om én moderniseringsproces, men med mange faser drevet frem af den irreversible dynamisering, den ambivalente rationalisering og den differentierende universalisering.

I fremstillingen af forholdet mellem moderseringsprocessens dynamikker og samfundets institutioner kommer dynamikkerne let

til at fremstå som selvstændige aktører på bekostning af de menneskelige aktører. Omvendt kommer de menneskelige aktører derved til at fremstå som hovedløse majonetdukker for dynamikkerne. Så enkelt er det ikke. For det første er der ingen dynamikker uden menneskelige aktører. For det andet er det en pointe, at moderniseringsdynamikkerne netop er kendetegnet ved at befordre aktørernes refleksionsniveau (Fornäs 1995, Beck 1997a). Den side af dynamikkerne kommer jeg meget mere ind på i den følgende gennemgang af de enkelte dynamikker.

Irreversibel dynamisering

Den første dynamik betegner Fornäs irreversibel dynamisering. Denne relaterer sig til markedssamfundets tvang til konstant revolutionering af produktionen, herunder teknologiudvikling og ændrende krav til arbejdskraften. Disse forandringer i produktionsmåden og i kravene til arbejdskraften har givet inspiration til benævnelserne, det postfordistiske, det post-industrielle, servicesamfundet og informationssamfundet. I den marxistiske tradition indenfor sociologien, samt i den kritiske psykologi, er det blevet påpeget og analyseret, hvordan disse forandringer ikke bare begrænser sig til produktionen, men også får betydning for livsvilkårene som sådan såvel som for socialiteten[100] .

Udviklingen af produktionen medfører adskillelser og differentieringer. I 1984 karakteriserede den tyske sociolog Oskar

[100]Jvf. f.eks. Marx & Engels 1974/1845-46, Marx 1971/1885, Habermas 1971/1962, Brückner 1974/1972, Negt & Kluge 1974/1972 & 1981, Lorenzer 1975/1972, Laermann 1975, Leithäuser & Heinz (red.) 1977, Krovoza 1978/1974, Olsén 1978, Prokop 1978/1976, Becker-Schmidt 1982, Negt 1985/1984, Kügelhaus 1986/1971 & 1978, Beck & Beck-Gernsheim 1990, Nielsen, Larsen, Olesen & Weber (red.) 1994, Krag-Muller (red.) 1994 samt Beck 1997a

Negt den daværende aktuelle fase af adskillelses- og differentieringsprocessen som en erosionskrise:

> "(..) hvor det, der hidtil på en selvfølgelig måde har været indbyrdes forbundet, falder fra hinanden; og det er en proces, der omfatter hele samfundet og trænger ind i alle dets porer. Intet er længere beskyttet mod denne grundlæggende problematisering, hverken institutionerne, de subjektiv indstillinger, værdisystemer og opdragelsesmønstre eller de politiske reguleringsmekanismer og de eksisterende interesseorganiseringsformer."
>
> Negt 1985/1984; s. 51

Som Fornäs gør opmærksom på, så eroderes og problematiseres der imidlertid ikke bare. Der opbygges også nye institutioner, nye selvfølgligheder og nye værdier – omend også disse på sigt står for fald i den irreversible dynamisering (Fornäs 1995). Krisebegrebet er fra dette perspektiv misvisende, idet en krise er en overgangsfase (mod bedring eller død). Heroverfor er eroderingen af det kendte og velfunderede en kontinuerlig og irreversibel proces.

I det enkelt, moderne samfund udmøntedes adskilles- og differentieringsprocesserne i eksempelvis adskillelse mellem privat og offentlig (Habermas 1971/1962) og i forlængelse heraf polariseringen af det private i intimsfære og forretningsfære (Shorter 1979/1975) og af kønnene (Mortensen 1993). Endvidere mellem produktion og behov (Marx 1971/1885), produktion og reproduktion (Olsén 1978), samt mellem det planlæggende og det udførende arbejde (Marx 1971/1885, Braverman 1978/1974).

I den radikaliserede modernitet oplever vi dels en problematisering af disse adskillelser, f.eks. adskillelsen mellem privat og offentlig (Finansministeriet 1993, Reirmann 1999a og b), samt polariseringen af det private (Nielsen & Linnet 1992) og af

kønnene (Bruckner & Finkielkraut 1982, Beck & Beck-Gernsheim 1990, Svane & Ørum red. 1991). Samtidig oplever vi fremvæksten af yderligere adskillelser. Her skal nævnes den stigende differentiering indenfor videnskaberne (Bell 1973, Wallerstein 1998), differenteringen i livsstile i sammenhæng med adskillelse mellem social baggrund og livsstil (Ziehe 1989/1985, Giddens 1994/1991, Beck 1997a), den tidslige og rumlige opdeling af hverdaglivet i mange forskellige arenaer (Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998, Beck-Jørgensen 1994) og adskillelse af fysisk og socialt rum via kommunikationsteknologi (Beck-Jørgensen 1995a).

Jeg vil her dvæle lidt ved adskillelsen mellem social baggrund og livsstil, idet påstanden om denne adskillelse bliver central i forhold til et af afhandlingens kernebegreber, nemlig begrebet børne-profiler. To af afhandlingens væsentligste teoretiske inspirations-kilder er indbyrdes uenige om denne sammenhæng. En uenighed, som netop tegner denne afhandlings forståelse af problemet. Dette skal nu uddybes.

På den ene side har vi Giddens, som i sin analyse vægter refleksiviteten. Han betoner i den forbindelse, hvordan denne stiller spørgsmålstegn ved den socialt forankrede selvfølgelighed, og dermed åbner mulighed for at overskride denne. Heroverfor betoner Bourdieu, hvordan praksis i høj grad følger den sociale og kulturelle baggrund.

Fra denne afhandlings perspektiv kan man sige, at de begge har ret - eller uret. På den ene side stiller refleksiviteten spørgsmålstegn ved den socialt forankrede selvfølgelighed; på den anden side er det langt fra den totale praksis, der er omfattet af refleksivitet. Det er simpelthen ikke muligt at forholde sig refleksivt til alt på en gang. Den naturlige indstilling i Schultz's forstand (1975/1973), selvfølgeligheden er en nødvendighed for at kunne orientere sig i verden. Hermed lægger jeg mig på linie med Beck-Jørgensen (1994) og Fornäs (1995). Endvidere er der ikke altid sammenhæng

mellem valgmulighederne på det tankemæssige og det handlemæssige plan.

Ziehe (1989/1985) såvel som May & Cooper (1995) påpeger i den sammenhæng usamtidigheden mellem tankemulighederne (mulighedspotentialet på et kulturelt plan) og de praktisk omsættelige muligheder (mulighedsbetingelser på det materielle plan). Parallelt hertil snakker Beck om valg-biografi, hvor han understreger, at selvom risikoer overskrider de traditionelle klasseskel, så er risici og de (valg-)muligheder, individerne har for at tackle dem, klassespecifikt fordelt[101]. "Således synes risici at forstærke - ikke at ophæve klassesamfundet", siger Beck (1997a; s. 45). Valgbiografien skal i forlængelse heraf ikke forstås som et reelt, men derimod som et tilsyneladende "frit valg på alle hylder". Ideologisk og oplevelsesmæssigt individualiserer valgbiografien strukturelt og samfundsmæssigt forankrede problemer (Beck 1997a; s. 133-138).

Valgbiografien som social konstruktion kan fra dette perspektiv karakteriseres som erfaringsblokering i Negts og Kluges forstand (1974/1972). Det vil sige, at forstillingen om valgbiografien befordrer en vis blindhed, så erfaringen af den sociale strukturering af livet ikke foreligger umiddelbar tilgængelig. Erkendelsen af valgbiografiernes sociale og klassemæssige formning forudsætter - med et Bourdieusk udtryk - "socio-analyse" (Bourdieu 1997/1980 samt Bourdieu & Wacquant 1992)). Nødvendigheden af socio-analyse er i denne afhandling ikke knyttet til en forståelse af forholdet social strukturering/frie valg som et essens/overflade forhold vedrørende valgbiografien. Udfra denne afhandlings perspektiv skal struktureringen og de frie valg forstås dialektisk. Valgene er hverken detemineredе af den sociale struktur, eller

[101] Det skal her indføjes, at det ikke er de klassemæssige forskelle (lige så lidt som de kønsmæssige), at Ziehe italesætter, men derimod en mere almen usamtidighed mellem tankemuligheder og realiseringsmuligheder (materielt og subjektivt).

tilfældige og uafhængige. I stedet er de at forstå som frie *og* socialt strukturede/informerede. Det vil sige, principielt er de frie, men i praksis er de guidede[102]. I det følgende vil jeg uddybe de socialitetsmæssige konsekvenser af valgbiografien.

Med valgbiografien er det ikke længere kun produktionen, der for at klare sig i konkurrencen må orientere sig mod stadig udvikling. Det må individerne også, dels for at klare sig på arbejdsmarkedet, dels som en alment accepteret normativitet. Det vil sige, der er tale om en orientering mod stadig udvikling og øget præstation, hvor denne ikke begrænser sig til individet som arbejdskraft, men udstrækkes til at omfatte den totale livsudfoldelse. Sidstnævnte hænger tæt sammen med samspillet mellem på den ene side det, Ziehe og Stubenrauch har kaldt "den moderne myte om grænseløs *formbarhed*" (Ziehe & Stubenrauch 1983/1982; s. 68); på den anden side forestillingen om retten og pligten til at søge lykken (Mathiesen og Nielsen 1993).

Den moderne myte om grænseløs formbarhed får i særlig grad betydning for den sociale konstruktion af barndom. Det vender jeg tilbage til senere i dette kapitel. Her vil jeg blot pointere, hvordan individerne i stigende grad kommer til at opleve sig som ansvarlige for at leve et vellykket liv. Kriterierne for vellykkethed skal i den forbindelse forstås som udvikling og dennesidig lykke. Respekteret bliver den, der ved, hvad hun vil, målrettet arbejder på det og trives med det. Stilstand, resignation og mismod derimod er ikke socialt acceptabelt i det refleksivt moderne. Det betragtes som svagheds- og endog sygelighedstegn, der - hvis ikke anden løsning er mulig - bør behandles medicinsk eller terapeutisk.

[102] Som jeg læser Bourdieu, er dette helt i tråd med hans forståelse – det så at sige udgør essensen i hans begreber om habitus og felt. I mine øjne udgør dette ikke en strukturdeterminisme, hvilket jeg begrunder i en skelnen meller determination og guidning.

I forhold til børneopdragelse er det blevet et mål i sig selv at forebygge sådanne svagheder og fejludviklinger. Til sammenligning er det værd at bemærke, at i andre samfund og til andre historiske tider, har netop evnen til stilstand og resignation (tilpasning) såvel som fraværet af livsglæde (en god Indre Missionsk livsholdning) været skattede personlige karakteristika. Jeg ønsker hermed ikke at argumentere imod værdier som udvikling og dennesidig lykke - men blot at påpege deres historicitet. De er knyttet til sekulariseringens sætten mennesket i centrum, til opløsning af fællesskaber og til ændrede krav til arbejdskraften. Med hensyn til de ændrede krav til arbejdskraften vil jeg udpege kodeord som fleksibilitet, mobilitet og stadig kvalificering[103]. Sekulariseringen har jeg allerede været lidt inde på, men vender tilbage til denne i afsnittet om ambivalent rationalisering. Her vil jeg uddybe konsekvenserne for socialiteten af opløsningen af fællesskaber.

I det enkelt moderne samfund var det markedssamfundets afløsning af de gamle standssamfund, der forårsagede opløsning af traditioner og gamle fællesskabsformer. Imidlertid afløstes disse af nye. Indenfor landbruget kan nævnes andelsselskaberne. For arbejderklassens vedkommende kan nævnes fagforeninger og tætte bokvarterer, og for borgerskabets vedkommende håndværker-foreninger og arbejdsgiversammenslutninger. Ligeledes kan kerne-familien ses som en ny fællesskabsform. Traditioner og fælles-skaber hører sammen på den måde, at en tradition er opstået i, og har sin mening gennem et socialt fællesskab. Derfor trues traditionerne i og med fællesskabernes opløsning[104].

[103]jvf. eksempelvis Arbejdsministeriet 1985, Banke & Clematide 1988, Nielsen 1990, Bottrup & Clematide 1992, samt Schönemann-Paul, Kömendi & Gelting 1992.

[104] Hertil og i sammenhæng hermed kommer rationaliseringen. Denne vender jeg tilbage til i næste afsnit.

I det refleksivt moderne er også de "nye" fælleskaber truet af opløsning. I den forbindelse melder det spørgsmål sig på banen, som også optog de klassiske sociologer[105]: "Findes der solidaritetsformer, moralske fællesskaber, sociale integrationsfaktorer, der kan overleve disse opløsnings- og differentieringstendenser?" (Andersen 1993). Allan Tourraine har besvaret dette spørsmål med et håbefuldt ja, idet han blandt andet har peget på kvindebevægelsen som mulig "bærer" af en ny moral (Touraine 1981/1978). I modsætning hertil frygter de såkalte kommunitarister (Holmes 1993, Etzioni 1993 & 1998, Fischer 1998), at vi er på vej mod det totalt egoistiske og amoralske samfund.

Opbygningen af velfærdsstaten kan anskues som et forsøg på at imødegå det klassisk moderne samfunds problem i forbindelse med opløsning af traditioner og fællesskaber, som et forsøg på statslig organiseret solidaritet og social integration. Imidlertid kan velfærdsstatens fremvækst på bekostning af civilsamfundet samtidig betragtes som en trussel for moralen, de sociale fællesskaber og individernes trivsel (Doncelot 1995/1984, Etzioni 1998, Fischer 1998). En tankegang, der også har slået igennem i dansk politik. Dette afspejles eksempelvis i Ritt Bjerregårds tale på en konferencen "Forsøg, eksperimenter, fornyelser, nytænkning" i 1982:

> "Samfundsudviklingen har medført opbrud i nogle tidligere fællesskaber, og det er ikke i særlig høj grad lykkes os i socialsektoren at bidrage til udvikling af nye fællesskaber. I stedet kan det næsten tage sig ud, som om vi har været med til at fremme isolationen og ensomheden."
>
> Socialministeriet 1982; s. 2

[105]Eksempelvis Ferdinand Tönnies (1979/1887), Emile Durkheim (1964/1893) og Max Weber (1972/1920 & 1971/1922).

Samme tankegang kommer til udtryk i en rapport om den offentlige sektor lavet for den da borgerlige regering. Her lød det:

> "Der er i dag meget, der tyder på, at øget udgiftsvækst ikke altid løser problemerne, og at offentlige institutionsløsninger ikke har kunnet opfylde naturlige behov for egenaktivitet, sociale netværk og fællesskab"
>
> Rapport om den offentlige sektor 1988; s. 15-16

På daginstitutionsområdet udmøntes det kommunitaristiske tankegods i diverse forsøg på at integrere daginstitutionerne mere i lokalsamfundene[106], samt i økonomisk opmundtring til, at forældrene selv sørger for pasning af deres børn[107] . Hvorvidt sidstnævnte har befordret revitalisering af civilsamfundet, er så vidt vides ikke undersøgt. Med hensyn til integrationen af daginstitutionerne i lokalsamfundene er erfaringerne næsten enslydende. På den ene side har der været oplevelser af succes; på den anden side har man samtidig oplevet, hvor skrøbelige sådanne tiltag er. Når de økonomiske støttemidler ophørte, projektets ildsjæl(e) ikke længere var ansatte og/eller ilden brændte ud, har det været svært at fastholde integrationen (Prahl 1993).

Ud fra perspektivet om den irreversible dynamisering - med tryk på netop irreversibiliteten - bliver den negative side af oplevelserne indlysende. Om irreversibiliteten siger Fornäs:

> ”Hvis moderniseringen standses på et område (ligesom nykonservative prøver at stille det kulturelle ur tilbage), vil dens march frem på andre områder (en ekspanderende kapitalistisk

[106]Se eksempelvis Jacobsen 1986, Poulsgaard 1987, Jensen 1988, BUPL 1989, Bonefeld, Buch & Løbner 1990, Petersen 1989 & 1991, Schlossmann 1993 samt Andersen 1989.

[107]I 1990 etables der lovhjemmel for, at forældrene med kommunalt og statslig tilskud selv kan etablere daginstitutioner, og i 1993 introduceres mulighed for børnepasningsorlov med delvis lønkompensation (Warming & Thomsen 1995).

> økonomi) effektivt forhindre en tilbagevenden til før-moderne betingelser. Selv hvis en naturkatastrofe pludselig skulle forstyrre den historiske proces, ville minderne fra det tyvende århundred gøre en ny 'uskyldighed' umulig."
>
> Fornäs 1995; s. 26-27

Det er ikke sådan at stoppe moderniseringsprocesserne, herunder opløsningsprocesserne. At revitalisere de lokale fællesskaber kræver en kontinuerlig ekstraindsats, fordi individerne i stigende grad også lever udenfor det lokale. Det gør de, dels fordi de vælger det; dels fordi de er nødt til det. Deres arbejde, deres skole, deres familie (den del af den, der rækker udover kernefamilien), deres venner, og deres fritidsinteresser ligger potentielt udenfor lokalsamfundet. Livet i det refleksivt moderne er således karakteriseret ved geografisk mobilitet og adskilte livsarenaer. Hver arena har sine sociale omgangsformer og kan betragtes som mere eller mindre forpligtende fællesskaber.

Tendentielt er individerne i det refleksivt moderne samfund derfor ikke løsrevet eller frigjort fra enhver form for fællesskab. Ændringen består snarere i, at de indgår i et stadigt stigende antal fællesskaber, og at tilhørsforholdet til disse ikke er selvfølgeligt, men hele tiden må vælges, og etableres, henholdsvis plejes. Det betyder:

For det første, at individerene møder, og må håndtere divergerende og til tider konflikterende normer og værdier. Udfra et relationelt og processuelt perspektiv på identitetet betyder det endvidere, at identiteten bliver særdeles sårbar. Beck og Beck-Gernsheim har påpeget, hvordan de nære sociale relationer (i parforholdet og til børnene) dermed bliver centrale i subjekternes betydningsdannelse (Beck & Beck-Gernsheim 1990).

For det andet betyder det, at der hele tiden må arbejdes på tilhørsforholdet. På den ene side må individet gøre sig fortjent til at

være en del af fællesskabet. Men selv om de arbejder på dette er der altid en latent risiko for, at det ikke lykkes. Dette indebærer en altid tilstedeværende trussel om isolation og ensomhed. På den anden side må fællesskabet også gøre sig fortjent til individets bekendelse til dets værdier og normer. Fællesskabet "ejer" ikke længere individerne, og determinerer ikke deres normer og orienteringer. I stedet er der tale om en gensidig påvirkning (Beck 1997b). Forælder - barn forholdet er måske den eneste sociale relation, hvor dette valgperspektiv på godt og ondt ikke trænger sig på. Barnet vælger ikke sine forældre - og når forældrene først har valgt at få et barn, er det socialt uacceptabelt at fravælge det igen.

For det tredje betyder det, at ikke alle individer indgår i de samme fællesskaber. Konsekvensen bliver, at samfundet præges af stigende heterogenitet. Herved bliver vores betydningsdannelse ikke alene udfordret ved, at vi selv indgår i et stigende antal betydningsdannelsesuniverser. Den bliver også udfordret, når vi på gaden, gennem medierne osv. møder de andre. Men vi møder ikke bare heterogenitet. Vi møder også hierarkiseret betydningsdannelse (Beck-Jørgensen 1994). Især medierne fungerer i det refleksivt moderne som kamp-arena for betydningsdannelse. De bliver i den forbindelse eksponent for såvel labilisering som hierarkisering og befæstelse af betydningsuniverser.

Betydningsdannelsesprocesserne, det vil sige labiliseringen, hierarkiseringen og befæstelse af betydningsuniverser, er tæt knyttet til den anden af moderniseringens dynamikker. Denne benævner Fornäs ambivalent rationalisering. Sammenknytningen af betydningsdannelsesprocesser og den ambivalente rationalisering er emnet i det følgende.

Ambivalent rationalisering

Rationaliseringsdynamikken har rødder langt tilbage, men blev accelereret gennem oplysningstiden (Fornäs 1995). Kernen i

oplysningsfilosofien kan sammenfattes til forstillingen om, at verden såvel som det enkelte menneskes liv kan forandres til det bedre gennem oplysning. Den rummede således et opgør med autoritetstro og traditionsbundethed, religion og overtro og et potentiale for orienteringen mod stadig udvikling og øget præstation (Nielsen & Mathisen 1996).

Oplysningsfilosofien kan anskues som en fremhævelse af fornuften og intellektet på bekostning af fantasi og følelser. Hermed er vi nået til rationaliseringens ambivalente karakter. På den ene side kan den betragtes som en frigørelse fra tidligere tiders magtforhold og uvidenhed. På den anden side kan den betragtes som undertryggende i forhold til fantasi, intuition og følelser. Sidstnævnte giver anledning til modbevægelser som eksempelvis new wave bevægelsen (Fornäs 1995). Hos Beck har ambivalensen endnu en dimension. På den ene side er det rationaliseringen, der har muliggjort, at vi (i hvert fald i den vestlige verden) ikke længere sulter, at der er en række sygdomme, vi ikke længere dør af osv. På den anden side vender de teknologiske landvindinger sig imod os selv, og truer selve livsgrundlaget (Beck 1997a).

Rationaliseringsprocessen antager forskellig form i henholdsvis systemet og livsverden (Habermas 1988/1981). I systemet gestalter rationaliseringen sig som effektivitets- og målorientering. På børneområdet ser vi dette udmøntet i virksomhedsplaner for institutionerne (Smidt 1996), præstationsløn for pædagogerne, og krav om målbare kvalitetsnormer for den pædagogiske praksis (Reksten & Jørgensen 1995, Dahlberg, Moss & Pence 1999).

I hverdagslivet betyder rationaliseringsprocessen, at individerne i stigende grad potentielt stiller hinanden og sig selv til ansvar for handlinger såvel som holdninger. Hermed menes, at det forventes at individerne - om forespurgt - kan motivere handlinger og holdninger udfra argumenter forankret i vidensbaseret sandhed, normativ troværdighed, subjektiv oprigtighed eller æstetiske

kriterier (Fornäs 1995; s. 29, Habermas 1988/1981). Forventningen om at kunne argumentere for sine handlinger og holdninger knytter således op til moderniseringsprocessens ambivalente karakter snarere end til en rationel tankegang i snæver forstand. Det vil sige den, der udelukker fantasi, intuition og følelser . Denne argumantationsforventning åbner for diskussion, refleksion og kritik, men også for kontinuerlig progressionspress og individualisering af strukturelt og samfundsmæssigt forankrede problemer.

For at kunne orientere sig i verden bliver man, som tidligere argumenteret, nødt til at læne sig op af nogle selvfølgeligheder (Schutz 1975/1973, Beck-Jørgensen 1994). Mens visse aspekter af ens praksis gøres til genstand for refleksion og omorientering, er der derfor andre, der ligger hen i det ureflekterede. Nye reflekterede praksiser vil endvidere med tiden blive rutinerede og selvfølgelige, og dermed træde ud af fokus for refleksionen. Men såvel i forhold til nye som gamle praksiser må man - for at de kan fremtræde som legitime - kunne begrunde dem rationelt. Nogle gange kan en sådan rationel begrundelse i større eller mindre omfang læne sig op af en tidligere refleksion. Andre gange er der i højere grad tale om efterrationalisering. Pointen er således ikke, at al praksis tendentielt bliver rationelt motiveret på bekostning af traditioner, ureflektererede rutiner og selvfølgeligheder - men derimod at ingen tradition, rutineret eller selvfølgelig praksis, kan undslippe kravet om rationel legitimering.

Differentierende universalisering

Moderniseringsprocessen spreder sig globalt via markeds-mekanismernes iboende trang til ekspansion, via informations-teknologien og via risicis (f.eks. luftforuereningens) grænseløshed. Umiddelbart kan man i forlængelse heraf forstille sig (og frygte) global standardisering udfra den vestlige mand, og det vestlige samfund som norm. Imidlertid er moderniseringsprocessen

samtidig kendetegnet ved differentiering. På den ene side kan man købe coca-cola og se BBC's nyhedsudsendelser (med deres fortolkning af verdensordenen) overalt. På den anden side kan man i København også købe brugskunst lavet efter asiatiske, indianske eller afrikanske stammetraditioner. Ligeledes har vi gennem det sidste 10-år oplevet, hvordan minoritetsgrupper (både i etnisk og politisk forstand) har brugt informationsteknologien og almengørelse af cyperspace til at alliere sig, samt til at få opmærksomhed og opbakning til deres synspunkter.

Beck understreger i sin projektive samfundsdiagnostik stanardiseringstendensen (1997a & b). I modsætning hertil understreger Fornäs differentieringen, som "opløser simple og rigide dikotomiserede polariteter til frit flydende netværk af flerkulturel mangfoldighed" (Fornäs 1995; s. 31). Denne afhandlings perspektiv fastholder standardisering og mangfoldighed som en ambivalens ved moderniseringsprocessen. Ambivalensen udgør afsættet for konkrete kampe mellem aktører. Heraf følger, at der ikke er nogen nødvendig retning i denne proces. I stedet afgøres retningen løbende gennem de konkrete kampe.

Næste kapitel omhandler, hvordan disse kampe udspilles mellem aktørerne i den diskursive konstruktion af børn og barndommen.

Kapitel 6

Diskursive konstruktioner af børn og barndom

Indledning

At beskrive den historiske udvikling af barnefeltet kan i sig selv betragtes som en konstruktion. Eksempelvis begynder barnefeltets historie i Philippe Ariés udgave af fortællingen først i løbet af det 17. århundred (Aries 1982/1962), mens den i Lloud DeMauses udgave føres helt tilbage til det 4. århundred (DeMause 1982/1974). John Sommerville (1992/1982) benævner sin fortælling om barnefeltets historiske udvikling "barndommens storhed og fald", mens DeMause (1982) karakteriserer samme udvikling som "et mareridt, vi først for nylig er vågnet op af". Altså to modsatrettede fortællinger.

Ariés fortæller historien om stigende opmærksom på børn som anderledes end voksne og med særskildte behov (for socialisering og beskyttelse). Umiddelbart fremstår dette som en positiv udvikling. I forlængelse af Michel Foucaults tankegang om italesættelse og "viden" som magtprocesser (Foucault 1978) bliver billedet dog mere modsætningsfyldt[108]. Selv har Foucault beskrevet den samfundsmæssige konstruktion af barndom som analog til galskab:

> ”galskab repræsenterer ikke det normales absolutte modsætning, men i stedet en minoritetsstatus, et aspekt af det normale, som ikke har ret til autonomi, og som ikke kan leve uden at være podet på rationaliteten. Galskab er barndom.”
>
> Foucault 1982/1972; s. 170

Denne afhandlings perspektiv på forskellige diskurser vedrørende børn og barndom er i udgangspunktet inpireret af Foucault. Konstruktionen af børn og barndom indeholder et magt-perspektiv. Den er en del af vores samfundsstruktur som et aspekt af det normale, der ikke har ret til autonomi. Jeg vil derfor ikke gå ind i diskussionen af konstruktionernes udsagnsværdi, men i stedet fremstille dem som magtkonstruerende og handlings-informerende diskurser. Jeg vil ikke gå ind i diskussionen om, hvornår barndom som social konstruktion fødtes. Endelig vil jeg ikke tegne et udviklingsbillede, hvor forskellige billeder afløser hinanden. I

[108]Denne modsætningsfyldthed har givet anledning til meget forskelligartede fortolkninger af Ariés beretning. På den ene side har vi eksempelvis Sommer og Langsted, som fremhæver Ariés's (og Shorters 1979/1975) arbejde som "solid historisk dokumentation" for det fejlagtige i at idyllisere fortiden (Sommer & Langsted 1994; s. 131). På den anden side eksempelvis Sigsgaard og Varming, som fortolker Ariés historie som en fortælling om, hvordan barndom historisk set er gået fra at være karakteriseret ved frihed og social integration til stigende grad af tvang og marginalisering (Sigsgaard & Varming 1996; s. 17-18). Dette blot som endnu et eksempel på det konstruktivistiske i historiefortælling og -fortolkning.

stedet vil jeg tegne forskellige barndomsopfattelser og deres magtkonstruktioner, samt informering af konkrete organiseringer omkring børns liv. Det er i den forbindelse en pointe, at de forskellige barndomsopfattelser ikke afløser hinanden - men derimod sameksisterer, og kæmper om definitionsmagten af barndom som social konstruktion. Gennem deres modsætnings-fyldte og hierarkiske sameksistens informerer de den hverdagslige praksis i forhold til børn (James, Jenks & Prout 1998).

Før-sociologiske og transitionelle barndomsopfatterlser

James, Jenks & Prout skelner mellem før-sociologiske barndoms-opfattelser, transitionelle barndomsopfattelser og sociologiske barndomsopfattelser. De sociologiske opfattelser er dem, jeg skitserede i kapitel 2. I dette kapitel vil jeg lægge vægten på de før-sociologiske og de transitionelle barndomsopfattelser. Det er nemlig primært disse, der indtil videre har haft gennemslagskraft i forhold til den velfærdsstatslige organisering såvel som for hverdagslivets praksis og forståelsesformer. De før-sociologiske barndomsopfattelser kan siges at bestå af diskurserne om:

1) Det vilde barn
2) Det uskyldige barn
3) Det formbare barn
4) Det naturligt udviklende barn
5) Det ubevidste barn

Diskursen om det vilde barn

I diskursen om det vilde barn konstrueres barnet som modsætningen til det civiliserede, gudsfrygtige og asketiske menneske. Heraf følger, at barnet af hensyn til det selv må

behandles hårdhændet og uden hensyntagende til dets oplevelse af situationen. Barnets oplevelse og ønsker er ifølge denne konstruktion af barnet et fandensk perspektiv, som netop må undertrykkes af hensyn til det gode. Den ideelle opdrager forholder sig derfor distanceret og autoritært til barnet, som skal civiliseres via en diciplinering af primært kroppen[109]. Historisk er dette blandt andet blevet praktiseret gennem svøbning af babyer, stramme lagner med henblik på at sikre hænderne over dynen og opdragelsesordsprog som "børn skal have de bank, de skal have, før de bliver tre år". Endvidere i velfærdsstatslig regi i eksempelvis tugt- og børnehuse for forældreløse eller omstrejfende børn (Sigsgaard 1995/1972, Knudsen 1980, Kildevang 1990).

Fremstillet på denne måde virker diskursen om det vilde barn i et nutidsperspektiv formentlig relativt absurd på de fleste. Ikke desto mindre stikker den sit hoved frem også i nutiden. For eksempel i forestillingen om forholdet mellem forældre og børn som et magtforhold. I denne forestilling tænkes barnet at udvikles til en lille tyran, hvis ikke forældrene fra starten af tager magten, og undertrykker det tyraniske potentiale[110]. Det er også denne tankegang, der kommer til udtryk i ordet forkælelse. Ligeledes gives forestillingen om, at indlæring bør foregå ved, at børn sidder time efter time på en stol ved et bord, mening gennem denne diskurs. Endelig er det også denne tankegang, der stikker hovedet frem i forstillingen om, at en af daginstitutionernes helt centrale

[109] Fokuseretheden på kroppen, den tidlige indsats og distancen skal forstås i lyset af, at barnets uciviliserethed opfattedes som essentiel og universiel snarere end som intentionel (James, Jenks og Prout 1998; s. 10).

[110]Denne tankegang er i mere eller mindre modereret udgave, i følge Sigsgaards og Varmings undersøgelse, ret udbredt – ikke mindst blandt lærere og pædagoger (1996). Den genfindes endvidere i relativ ren form i bogen *En håndsrækning til "familien Danmark"* (Jensen 1994). Ligeledes er den det gennemgående tema i forfatterens meget efterspurgte fordrag for forældre, pædagoger og familievejledere.

opgaver er at gøre børnene sociale – underforstået, at de i udgangspunktet er asociale.

Diskursen om det uskyldige barn

Diskursen om det uskyldige barn kan ses som en reaktion på diskursen om det vilde barn. Jacques Rousseaus, som var en fremtrædende fortaler for individuel frihed og en opfattelse af barnet som uskyldig, udpeges af James, Jenks og Prout (1998) som central i forbindelse med denne diskurs, idet de citerer ham for følgende udsagn: "Gud skabte alting godt, mennesket roder med dem[111], og de bliver vilde"[112] . Barnet tematiseres i dette citat som godt, men med risiko for at blive ødelagt, hvis det ikke behandles ordentligt. Endvidere italesættes det i denne diskurs som individ med særlige behov, samt ønsker og rettigheder. Børn konstrueres herigennem som subjekter, dvs. med intentionalitet - og denne intentionalitet er i udgangspunktet god. Opdragerens opgave er derfor at pleje det gode potentiale, herunder at beskytte det mod dårlig påvirkning, snarere end at undertrykke noget dæmonisk som i diskursen om det vilde barn.

Tankegangen i diskursen om det uskyldige barn virker os ikke så fremmed som diskursen om det vilde barn. Den genfindes i formuleringen "barnet i centrum", der er kodeordet i mange dagpasningsinstitutioners såvel som skolers selvpræsentationer og formålsformuleringer. Endvidere er den fremtrædende i FN's børnekonvention, samt i dele af velfærdsstatens forebyggende børneforsorg. Den kan dog i de konkrete udmøntninger være svær at skille fra diskursen om det formbare barn. Lettere er den at identificere i den offentlige debat om børn og børneopdragelse. Jeg vil nu gå videre med diskursen om det formbare barn.

---

[111] Jeg har ikke kunne finde nogen god oversættelse af det engelsek begreb meddles with them.

[112]Jacques Rousseau (1763): *Émile*, her citeret fra James, Jenks and Prout 1998

Diskursen om det formbare barn

Også i diskursen om det formbare barn pointeres barnets status som subjekt med ønsker og rettigheder, samt med særlige behov. Til forskel fra diskursen om det uskyldige barn, opfattes barnet dog ikke som i udgangspunktet rendyrket godt, snarere som en klump ler, der kan formes til både det ene og det andet[113]. Dermed kommer de opdragelsesstrategier, som denne diskurs giver anledning til, til at lægge meget i forlængelse af ovennævnte - omend de må være mere målrettede og kontrollerende. Man skal ikke bare beskytte barnet mod ødelæggelse og pleje dets gode potentiale. Man er som opdrager ansvarlig for selve formningen. Tanken om den uendelige formbarhed er, som nævnt i afsnittet om det refleksivt moderne, overordentlig fremtrædende i dag. Mere specifikt kommer den til udtryk i forældres, pædagogers og politikeres ambitioner om målrettet udvikling af børn, i ambitionen om "udvikling fremfor pasning"[114]. I den forgående diskurs ville denne modsætning være absurd. Der ville den omsorgsfulde pasning netop være den bedste garanti for udvikling. I forhold til den næste diskurs, diskursen om det naturligt udviklende barn, giver tanken om udvikling som andet og mere end omsorgsfuld pasning derimod god mening. Det vil jeg nu gå videre med.

Det naturligt udviklende barn

Diskursen om det naturligt udviklende barn har som sit afsæt, at barndom er noget naturligt snarere en kulturligt. Basen for denne diskurs er udviklingspsykologien med Jean Piaget som fremtrædende eksponent. I denne tankegang er barnet i udgangspunktet inkompetent, men udvikler sig gennem barndommen trin for trin

[113]James, Jenks og Prout (1998) fører denne diskurs tilbage til John Locke (1693): *Some Thoughts on Education*, dvs. godt et halvt århundred længere tilbage end diskursen om det uskyldige barn.

[114] Jvf. Rekstens og Jørgensens debatskrift om fremtidens daginstitution: *Fra udvikling til pasning* fra 1996, Brinkjær et.al. 1998, Holm og Lau 1998 samt Lau og Nielsen 1999.

motorisk og intellektuelt. Således har barnet i udgangspunktet ingen subjektstatus. Dette udgangspunkt følges op af en logik, hvor de voksne stimulerer barnet, og barnet mere eller mindre kausalt - det vil sige ikke-intentionelt - responderer på stimulien. Barndommen er et forstadium og en forberedelse til den egentlige menneskelige væren i voksenlivet. Barnets udvikling er i denne tankegang(s oprindelse) lineær og trinene ordnet hierarkisk. På bestemte trin kan man stimulere udvikling af forskellige kvaliteter. Forsømmes stimulansen på et trin kan det få katastofale følger for de øvrige trin.

Denne tankegang er i sin logik typisk enkel moderne (jævnfør kapitel 5), idet den naturaliserer og videnskabeligegør standarder for "den hensigtsmæssige barndom" og "den rigtige udviklingen og personlighed". Den kan endvidere ses som byggende videre på forestillingen om det formbare barn. I forhold til denne diskurs bidrager den med mål og midler til formningsprocessen såvel som med redskaber til måling af formningsprocessens vellykkethed, samt med legitimitet og magt gennm videnskabeliggørelse. Dette har gjort den særdeles anvendelig og magtfuld både i forhold til den professionelle (pædagogiske/psykologiske/lægelige) praksis og i forhold til den hverdagslige praksis. Her bliver børn og forældre testet (både i bogstaveligste forstand og i overført betydning) i forhold til, hvorvidt de lever op til standarderne. Gør de ikke det, bør der ifølge denne tankegang sættes ind med intervention.

Det er denne tankegang, der slår igennem, når man tester, om børn er skolemodne. Det er også denne tankegang, der informerer diagnostigseringer som ”uselvstædig”, ”sent udviklet”, ”tumler-fumler barn”, ”radarbørn”, ”læsehæmmet” osv. Endvidere genfinder vi tankegangen i de forskellige instruktioner til forældre om, hvordan man bedst mulig stimulerer barnets udvikling i den rigtige retning og rækkefølge. Sidst men ikke mindst er det også denne tankegang, der er på spil i argumentet "det tager hun ikke skade af". Her er det tanken om barndommen som et forstadie og

forberedelse til den egentlige menneskelige væren i voksenlivet, der stikker hovedet frem. Budskabet er, at det ikke gør så meget, hvordan børn har det henholdsvis oplever situationen, hvis de blot ikke tager skade på sigt. Er der derudover et udviklingsformål med situationen, rykkes grænserne for det tilladte yderligere.

Det ubevidste barn

Diskursen om det ubevidste barn har sit udspring i den freudianske forståelse af identitetsdannelse. Her opereres med tre komponenter: Id, ego og superego. Id'et er drifterne. Det er her, vi har vores livsenergier fra, men disse må tøjles i et civilisatorisk øjemed. Superego er id'ets modsætning og undertrykker. Det dannes gennem barndommen via internalisering af forældre-figurerne som repræsentanter for den samfundsmæssige moral. Såvel id som superego er overvejende ubevidste instanser. Heroverfor er jeg'et den bevidste instans, der skal forsøge at håndtere modsætningen mellem id og superego, og som skal møde den nutidige omverden (Freud 1983a/1940).

I diskursen om det ubevidste barn bliver barndom - som stedet for superegos tilblivelse og drifternes undertrykkelse - til den ubevidste, men stadig aktive side af den voksne. James, Jenks og Prout (1998; s. 20-21) indrømmer denne forståelse et potentiale i forhold til voksnes selvrefleksion og selvudvikling. Derimod mener de ikke, den har meget at sige om børn og barndom. Heri er jeg ikke helt enig.

For det første har denne diskurs bidraget med en konstruktion af børn som seksuelle væsner, det vil sige med energi til handling. Denne handling er i første omgang at forstå som ikke-intentionel, idet den er driftsstyret. Efterhånden som jeg'et dannes, bliver den også intentionel (Freud 1983/1940 samt 1985/1905-31).

For det andet har den bidraget med en forståelse af barndom som kulturintegration, hvor kulturintegrationen både har bevidste og ubevidste lag. Hermed kan denne diskurs anvendes i en dialektisk konstruktion af barnet (og individet) som på engang naturligt og kulturligt, ureflekteret og reflekteret/intentionelt, objekt og subjekt.

Endvidere har den - som James, Jenks og Prout også er inde på - bidraget med en kritisk opmærksomhed på repression i barndommen, og herved med skyts til argumentation for at tage barnet og barndommen alvorligt[115]. Samtidig og paradoksalt nok er der imidlertid også i denne diskurs resonansbund for diskursen om det vilde barn.

Den psykoanalytiske diskurs har været med til at informere såvel pædagogers som forældres praksis. Eksempelvis er der i dag ikke mange, der vil gøre sig til fortalere for en streng pottetræning. Ligeledes er der heller ikke mange, der forbyder deres børn at "lege læge" med hinanden, eller at røre ved sig selv. Et andet eksempel er den overvældende konsensus vedrørende vigtigheden af, at børn har primærpersoner af begge køn (uanset at kønsrollerne bliver mere og mere diffuse). To forældre af samme køn kan i forlængelse af den psykoanalytiske forståelse naturligvis (i ordrets bogstavligste betydning[116]) ikke gøre det ud for en af hvert køn. Udover almindelige fordomme og beskyttelse mod "amoralen"/"anormaliteten" er det således denne diskurs, bøsser og lesbiske slås imod i deres kamp for at få lov at adoptere, blive kunstigt befrugtet etc.

[115]Jeg vil i denne sammenhæng fremhæve *Det selvudslettende barn* af Alice Miller (1994/1979) som en psykoanlytisk funderet eksponent for ikke kun udfra et udviklingsperspektiv at tage barnet og barndommen alvorlig.
[116]Her skal det præciseres, at dette kun gælder den driftteoretiske variation af psykoanalysen.

Transitionelle teoretiseringer over børn og barndom

James, Jenks og Prout benævner de tidlige og nutidige sociologiske studier, der beskæftiger sig med socialisation eller familiesociologi, for transitionelle teoretiseringer. Begrundelsen for karakteristikken som transitionelle er, at det nok er sociologiske studier, men at de kun i ringe grad sætter fokus på børnene selv. Disse teoretiseringer er således karakteriseret ved ikke at se barnet som aktør. Dette skyldes enten et dominerende socialiseringsperspektiv[117], eller at den mindste enhed, der opereres med, er familien[118]. Konsekvenserne af sidstnævnte vender jeg tilbage til i afsnittet om familiesering. Her vil jeg dvæle lidt ved socialiseringsperspektivet, som også i dag er meget dominerende i forskning om børn og barndom.

Det er især den såkaldte bløde udgave af socialiseringstilgangen, der har godt fodfæste i den aktuelle sociologiske forskning om børn og barndom (James, Jenks & Prout 1998). Betegnelsen "den bløde udgave" adresserer tilgange inspireret af eksempelvis George Herbert Mead, Chicagoskolen, samt i det hele taget den symbolsk interaktionistiske tilgang. Tilgangen er med fokus på løbende forhandlinger, men udfra perspektivet om tilegnelse af de kompetencer, som samfundet kræver af den voksne. Det vil - råt for usødet - sige et ukritisk tilpasningsperspektiv[119].

---

[117]Socialisering skal her forstås i forstanden samfundets formning af og krav til individet (eksempel vis Parsons 1982/1951, Durkheim 1982/1893 samt Berger & Berger 1991/1972).

[118]Eksempelvis den måde, der traditionelt er blevet lavet statistik på, jvf. Qvortrups kritik af dette (Qvortrup 1990b & 1994b).

[119] Denne kritik rammer forbi Mead selv, vil jeg mene, idet han arbejder teoretisk idealtypisk (jævnfør Mead 1967/1934). Derimod finder jeg kritikken rammende for den måde, han ofte ses fortolket og anvendt i socialisationsforskningen. James, Jenks & Prout anklager endvidere Meads analyse af barnets udvikling for at være "en let gennemskueligt forklædt omarbejdelse af Freuds overjegs sejr over egoet" (James, Jenks & Prout 1998; s. 25). Heroverfor vil jeg påpege en afgørende forskel på Mead og Freud. Mens

Det ukritiske tilpasningsperspektiv hænger sammen med det, som Wrong (1961) har karakteriseret som "det oversocialiserede begreb om mennesket". Det oversocialiserede begreb om mennesket adresserer en sociologisme, som fornægter eller bagatelliserer enhver dimension af natur ved menneskets væren og oplevelser[120]. Derudover hænger det ukritiske tilpasningsperpsektiv sammen med en forståelse af samfundet som karakteriseret ved fravær af konflikt og ambivalens. Endelig hænger det også sammen med en opfattelse af børn som *objekter* for socialisation, det vil sige et fraværende blik for børn som aktører.

Afrunding

Jeg har nu beskrevet forskellige diskursive konstruktioner af børn og barndom. Det har i denne beskrivelse været en pointe, at disse på den ene side kan ses som udtryk for en historisk udvikling, men at de på den anden side ikke afløser hinanden, men sameksisterer og brydes i den sociale konstruktion af børn og barndom.

Mead ser individets tilpasning som uproblematisk, så er Freuds model over selvet bygget over en modsætning mellem (egoistiske) drifter og (moralsk) socialitet.

[120] Nyere socialisationsteoretikere som Berger og Berger (1991/1972) tager godt nok udgangspunkt i barnets krops-, behovs- og sanseoplevelser som ikke sociale oplevelser. Men gennem en vægtning af den sociale konstruktion og forældrenes definitionsmagt i denne konstruktionsproces forsvinder enhver mulig modsætning mellem natur og kultur.

Kapitel 7

Barndommens sociale rum på makro-niveau

Indledning

Jeg vil nu med inddragelse af de konkrete oganiseringer omkring børn samle trådene fra de to foregående kapitler til en samlet karaktestik af barndommens sociale rum på makro-niveau. Det vil jeg gøre under overskrifterne familiesering, institutionalisering, barndommens mange livsarenaer, individualisering og demokratisering, samt intimisering af familien. Jeg lægger ud med familieseringen.

Familiesering

> Familiesering refererer til fusionen af barndom ind i familieinstitutionen i en sådan grad, at de er blevet en uadskillelig enhed. Samtidig forhindres synligheden af familieinstitutionens svagere part som en selvstændig enhed. Børns tilhørsforhold til deres forældres sociale status, til deres værdier og deres måde at være på naturaliseres herigennem, og barnet ses som et spejlbillede af familien. Når barnet på den ene eller anden måde bliver mål for social kritik, er det – uanset intervention fra adskillige socialiseringsinstitutioner – forældrene, der anklages.
>
> Makrinioti 1994; s. 268

Familiesering af barndommen kan forstås udfra samspillet mellem et diskursivt informeret magtforhold og enkelt moderne socialitetsformer. På den ene side har vi således et - gennem diskursen om det naturligt udviklende barn (kapitel 6) - videnskabeligt legitimeret magtforhold mellem børn og voksne, hvor voksne tildeles den absolutte definitionsmagt. På den anden side udkrystalliseringen af kernefamilien som det eneste af det enkle moderens nye fællesskaber, hvor børnene også hører til (kapitel 5). At børnene kun kom til at høre til i familien, hænger sammen med det borgerlige samfunds adskillelse af produktion og reproduktion. I forbindelse hermed blev borgerskabets kvinder og småbørn domesticerede (Sørensen 1992); mens de større børn blev sendt i skole med henblik på at lære de mere abstrakte kvalifikationer, som et voksenliv i borgerskabet fordrede[121].

I modsætning hertil indgår arbejder- og landbobørnene ved starten af det moderne i arbejdsstyrken[122]. Arbejdsvilkårene på dette tidspunkt er imidlertid især i industrien så hårde, at mange børn

[121] I forlængelse af det borgerlige samfunds polarisering af kønnene, var det meget forskellige kvalifikationer, der var relevante for henholdsvis piger og drenge.
[122] Borgerskabets børn derimod gik i skole.

bliver syge og dør af det. Børnearbejdet kommer derved til at true arbejdskraftens reproduktion. Dette tillige med ændrede krav til arbejdskraften, mændenes kollektive kamp for en ordentlig løn[123] og diskurserne om det uskyldige, henholdsvis det formbare barn, resulterer dog efterhånden i lovforankret begrænsning af børnearbejdet (Sigsgaard 1995/1972). Familien bliver herigennem det sted, hvor ikke bare borgerbørnene, men også arbejderbørnene hører til i dobbelt forstand. Både som familiens (læs forældrenes) lovfæstede ejendom, der kun i tilfælde af grov misrøgt kan fratages dem, *og* i den forstand at familien bliver børnenes primære base. Det er her, børnene opholder sig, og her deres behov for mad, tøj og omsorg formodes at blive tilfredsstillet. Det er også gennem familien, at barnet i første omgang socialiseres og tilpasses samfundet.

Forståelsen af barnets socialisering i familien er i høj grad informeret af de transitionelle teoretiseringer over barndom. Disse teoretiseringer tager udgangspunkt i den faktiske situation, men tenderer at naturalisere barnets absolutte afhængighed af familien, eksempelvis Erikson (1990/1968). Endvidere ses bort fra samfundets betydning for forældre-barn interaktionerne[124]. Resultatet bliver forestillingen om, at barnets tilpasning til samfundet er forældrenes suveræne ansvar. Øjnene rettes dermed mod forældrenes (formodede manglende) forældrekompetence, hvis der er mislyde i relationen barn - daginstitution/skole[125], snarere end mod relationen selv. Barnet så at sige opfattes som et

[123]På det individuelle plan var det forældrene selv, der sendte børnene på arbejde. Familiens overlevelse var ofte afhængig af denne indtægt Sigsgaard 1995/1972. For en konkret analyse af mændenes kamp for en ordentlig løn og for bekæmpelse af børnearbejde henvises til Marx (1971/1885)

[124]Perspektivet om samfundets betydning for de konkrete forældre-barn interaktioner er blevet udfoldet af den kritiske psykologi, eksempelvis Peter Brückner (1974/1972) og Alfred Lorenzer (1975/172).

[125] Daginstitutionen, henholdsvis skolen kan i denne sammenhæng ses som repræsentanter for det samfund, børnene skal socialiseres til.

spejlbillede af familien(s vellykkethed). Herved bliver det for mange forældre yderst vigtigt, hvad naboen, pædagogen eller bedsteforældrene tænker om deres børns opførsel. I situationen kan det, at børnene arter sig (så forældrene præsenteres som gode forældre) således komme til at overskygge intentioner om indlevelse og solidaritet med børnene (Kragh-Müller 1994) [126].

Børns familiesering gestaltes derudover i forældres myndighed over deres børn, samt i at børn ingen selvstændig stemmeret og penge har. Endvidere gestaltes det i, at det i forbindelse med nærdemokratibestræbelser, som brugerbestyrelser, er forældrene og ikke børnene, der betragtes som brugere af daginstitutionerne og skolerne. Endelig gestaltes det i en vis blindhed overfor børns eventuelle mistrivsel i såkaldt velfungerende familier.

Familieseringen af barndommen udfordres i det refleksivt moderne af tre andre karakteristika ved barndommens sociale rum på makro-niveau. Disse tre er a) institutionalisering, b) udkrystalisering af livet (og barndommen) i mange og relativt selvstændiggjorte arenaer og c) individualisering og demokratisering. Først vil jeg se på institutionaliseringen.

Institutionalisering

Institutionalisering af børns liv kan betragtes om en del af moderniseringsprocessens rationaliseringstendens, hvor stadig flere livsområder i stigende grad bliver tilrettelagt i organiserede, institutionelle rammer (Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998).

[126] Dette kommer også til udtryk i Birgitte Ravn Olesens studier af sundhedsplejerskers besøg hos nybagte forældre. Her gjaldt det i en sådan grad for både forældre og sundhedsplejerske om at producere et billede af forældrene som kompetente, at det nærmede sig konfliktskyhed, og sundhedsplejerskens besøg derved blev ligegyldigt (Olesen 1996)

Institutionaliseringsperspektivet udfordrer familieseringen, idet institutionaliseringperspektivet adresserer det forhold, at børn tilbringer mere og mere tid udenfor hjemmet (læs familien) i såkaldt børnespecialiserede institutioner[127] (Frønes 1994b). Dette vil jeg vende tilbage til sidst i dette afsnit. Her vil jeg først tegne et billede af institutionaliseringen af børns liv.

Skolen er en børnespecialiseret institution, som har haft bred udbredelse gennem hele den moderne periode - men ikke i uforandret form og omfang[128]. I det tidligt moderne og helt frem i den første halvdel af dette århundred var det - særligt på landet - ikke usædvanligt i sommer halvåret kun at gå i skole hver anden dag og kun i 7 år (Damm 1983). I dag går næsten alle danske børn i skole hver dag året rundt (undtaget diverse ferier) i mindst 10 - 11 år[129]. Fra politisk hånd overvejes det i øjeblikket at gøre børnehaveklassen lovpligtig, at udvide timetallet i de små klasser og at lave heldagsskoler (Holm & Lau 1998, Lau & Nielsen 1999). Der tegner sig hermed en tendens til, at skolen breder sig ud over

[127]Når jeg skriver såkaldt, er det fordi, at familien på ligende vis kan betragtes som en børnespecialiseret institution. Forskellen på familien og de senere tilkomne børnespecialiserede instiutioner er, at mens sidstnævntes specielle kompetence i forhold til børn er i talesat som videnskabeligt forankret, så er førstnævntes kompetence italesat som naturligt forankret.

[128] For skolehistorieinteresserede skal det bemærkes, at Ning de Coninck-Smith netop har forsvaret en doktor-disputats med titlen *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1940*, og som her i foråret er udgivet på Gyldendals forlag. Da nærværende afhandling var i allersidste afpudsningsfase på dette tidspunkt, har det ikke været muligt at inddrage indsigterne fra de Coninck-Smiths disputats i ovenstående fremstilling.

[129] Den lovforankrede norm er kun 9 år, men langt de fleste børn går derudover i børnehaveklasse, samt forsætter i 10 klasse og/eller i et videregående uddannelsesforløb. Jeg skriver, at *næsten* alle børn går i skole, fordi der i Danmark ikke er skolepligt, men undervisningspligt. Forældre kan vælge mellem selv at undervise deres børn, henholdsvis få dem privatundervist eller at sende dem i privat- eller folkeskole.

en større og større andel af børnenes tid. Ydermere breder de skolemæssige logikker sig også til andre arenaer i form af krav om forberedelse af barnet på skolegangen (eksempelvis sproglig opmærksomhed i før-skole-alderen) og tættere samspil mellem barnets lege- og læringsmiljøer (Knoth & Reksten 1998, Holm & Lau 1998, Lau & Nielsen 1999). Endvidere i form af krav om tilpasning af barnet til skolens normer. Det vil sige disciplinering og præstationsorientering[130].

I det refleksivt moderne er skolen imidlertid ikke den eneste børnespecialiserede insitution i børns liv. Langt de fleste - især mindre - børn tilbringer nemlig en stor del af deres liv i børnepasningsinstitutioner. Således var 79 % af alle børn i alderen 0-13 år i 1997 indskrevet i offentlige dagpasningsforanstaltning[131]. Dette tal dækker over, at næsten alle førskolebørn såvel som børn i indskolingen er indskrevet i en offentlig dagpasningsforanstaltning, færre i mellemskolealderen og ingen i de ældste klasser:

[130] Der er stor forskel fra skole til skole på, hvor fremtrædende disciplineringen og præstationsorienteringen er. Imidlertid er netop disciplinering og præstationsorientering kvalifikationer, som er nødvendige for børnenes socialisation til de samfundsmæssige (arbejdsmæssige) krav til individerne. Derfor indgår de altid – omend mere eller mindre åbenlyst og i større eller minde grad - som en del af skolens kvalificering af børnene.
[131] Kilde: Statistisk Årbog 1998, Danmarks Statistik.

Tabel 1: Antal børn indskrevet i forskellige offentlige dagpasningsforanstaltninger i forhold til den totale population af børn i Danmark 1997[132]

Vugge-stue	Dagpleje	Børnehave	Integreret inst.	Fritidshjem	SFO	Klub	Ialt
20.880	78.802	115.783	103.514	35.973	125.794	61.634	695.577

0-2 år	3-6 år	7-13 år	ialt
209.141	268.897	403.829	882.866

Kilde Statistisk Årbog 1998, Danmarks Statistik

Førskolebørnene tilbringer i gennemsnit 37 timer pr. uge i daginstitution. Alt i alt vil et almindelig dansk barn i perioden 0 - 16 år tilbringe ca. 24.000 timer i børnespecialiserede institutioner (Reksten og Jørgensen 1996).

Med afsæt I den høje frekvens af børn indskrevet i offentlige dagpasningsforanstaltninger, og kvinders deltagelse på arbejdsmarkedet, har Dencik (1989) karakteriseret det traditionelle billede af familien med den hjemmegående mor som "en anakronistisk undtagelse fra det sædvanlige mønster". Fra et komparativt perspektiv kan man bemærke, at det er et meget dansk/svensk fænomen. I andre europæiske lande er der ikke nær den samme dækningsgrad for dagpasning, og det er i nogle europæiske lande langt mere almindeligt, at moderen går hjemme, og passer børnene (Abrahamson 1997). Fra et historisk empirisk perspektiv kan man tilføje, at kvinders erhvervsarbejde i dansk sammenhæng ikke er særligt nyt. Den hjemmegående mor har –

[132] Det har på baggrund af oplysningerne fra Statistisk årbog ikke været muligt at opgøre antallet af børn i en bestemt aldersklasse indskrevet i dagpasningsforanstaltning, da disse foranstaltninger ikke ævivalerer aldersgrupperingerne. Stregerne mellem tabellens felter angiver indenfor hvilken aldersgruppen, de forskellige typer institutioner modtager børn.

omend magtfuld som ideal - kun på landet, samt en kort overgang omkring 1950'erne i byerne, udgjort den typiske familiepraksis i Danmark (Hansen 1988, Brinkkjær mf. 1998). Nyt er det derimod, at et stort flertal af før-skole-børn i dagtimerne bliver passet af professionelle i særligt børneindrettede og offentligt kontrollerede og finansierede institutioner[133]. Dertil kommer, at 4/5 af alle børn i alderen 6 – 16 år deltager i skemalagte fritidsaktiviteter. Omfanget af disse er størst for de ældste børn (Kampmann & Nielsen 1995).

Tilsammen udgør (udvidelsen af) skolegangen, dagpasnings-foranstaltningerne og de organiserede fritidsaktiviteter den empiriske baggrund for at karakterisere barndommen i det refleksivt moderne som institutionaliseret. Institutionaliseringen af barndommen lævner kun begrænset tid for, hvad man kunne kalde autonome aktiviteter uden voksenkontrol. Dette modereres dog af, at rummet for den såkaldte "frie leg" i institutionerne afhænger af den konkrete pædagogiske orientering og praksis. På den anden side er netop kontrollen - at vide hvor børnene er, og hvad de laver såvel som de organiserede og (ud-)dannende aktiviteter - helt fundamental for pasningsinstitutionernes legitimitet[134].

Jeg vil nu gå videre med kontrolaspektet og betydningen af dette. Helt overordnet etableres kontrollen gennem konstruktionen af voksen-barn forholdet, samt gennem formaliseret styring.

---

[133] Med begrebet offentligt kontrollerede institutioner refererer jeg til kommunal dagpleje såvel som vuggestuer, børnehaver, fritidshjem, SFO'er og klubber, det vil sige det jeg tidligere har benævnt offentlige dagpasningsforanstaltninger.

[134]Legitimiteten af pasningsinstitutionerne kan enten funderes i pasning (at sørge for, at børnene ikke kommer noget til og ikke laver ulykker), mens forældrene er på arbejde - eller i (målrettet) udvikling og socialisering. Historisk har begge disse begrundelser været på banen som begrundelse for offentlig støtte til daginstitutioneren lige siden statstilskudenes start (Warming & Thomsen 1995).

Konstruktionen af voksen - barn forholdet informeres af diskursen om det formbare barn. I forlængelse af denne konstrueres den voksne som ansvarlig, kompetent og vidende (og dermed med ret til at definere enhver situation). Barnet defineres heroverfor som den ufuldstændige og inkompetente. Herved bliver et magtforhold, hvor barnet må underlægge sig og lade sig forme, legaliseret og naturaliseret.

Den formaliserede styring sker via opdeling af tid og rum, samt via dedikering af bestemte tids- og rumenheder til forskellige aktiviteter. For eksempel er det i daginstitutioner typisk defineret, hvornår man har lov til at spise, inden hvilken tid man skal være kommet, hvornår man skal ud at lege, hvornår der er fri leg etc. Endvidere ser man ofte en opdeling af institutionens lokaliteter i "forbudt-for-børn-områder", områder med bestemte funktioner, næsten frie områder og frie områder (Sigsgaard, Rasmussen og Smidt 1998).

Men de børnespecialiserede institutioner er andet end kontrol og vokseninitieret udvikling. De fungerer også som steder, hvor børn kan mødes og være sammen. Børns samvær med hinanden, den frie leg betragtes ofte som i modsætning til den målrettede udvikling og socialisering af børn. Heroverfor har Frønes udpeget børns interaktion med hinanden som den vigtigste arena for udvikling af det, som Sommer senere har kaldt samværs-kompetence[135] (Frønes 1994a, Sommer 1996). Samværs-

[135]Frønes motiverer dette udfra, at børns indbyrdes interaktioner er karakteriseret ved symmetri og jævnbyrdighed, mens deres interaktion med voksne er karakteriseret ved asymmetri og ulighed (1994a). Dette, finder jeg, er lidt af en idyllisering af børns interaktioner. Også her kan der være tale om asymmetri og ulighed. Forskellen, som jeg ser den, er imidlertid, at magtforholdet mellem børn og voksne er informeret af den samfundsmæssige konstruktion af barnlighed og voksenhed - mens forholdet mellem (jævnaldrende) børn først skal forhandles i den konkrete interaktion.

kompetence definerer Sommer som evenen til både individuel profilering *og* indlevelse i forskellige kulturelle og sociale reservater, til personligt motiverede, men samtidigt socialt afstemte valg. Udfra perspektivet om den irreversible dynamisering og den differentierende universalisering kan netop samværskompetencen betragtes som det måske mest påtrængende kompetencekrav til subjektet i det refleksivt moderne (jævnfør kapitel 5 samt Beck & Beck-Gernsheim 1990, Sommer 1996, Ziehe 1997 & 1998). Udfra dette perspektiv udgør børneinstitutionerne – også uden målrettet pædagogik – særdeles vigtige arenaer for børns livtag med livet i det refleksivt moderne.

Dertil kommer, at børneinstitutionerne kan betragtes som specialiserede til at imødekomme børns behov og fremme deres udvikling og sociale integration i et i stigende grad komplekst samfund. Denne side er fremført af Andersen (1993), Engelbert (1994), Sommer & Langsted (1994), samt Sommer (1996), som modargument mod bekymringen over forældres erhvervsarbejde .

Netop moderniseringsprocessens irreversible dynamisering og differentierende universalisering gør, som det er fremgået ovenfor, den sociale integration til et kritisk og påtrængende spørgsmål i det reflekstivt moderne (Beck 1997b). Samtidig øges kravene til subjekternes præstation og selvpræsentation i kraft af valg-biografien og den skrøbelige identitet (Beck og Beck-Gernsheim 1990, Laursen 1996, Ziehe 1997). Ligeledes øges kravene til institutionernes målorientering som led i moderniserings-processens rationalisering.

De radikaliserede krav om målorientering af institutionerne afspejler sig i den kritik, som Mandag Morgen Strategisk Forum kom med i en analyse af de danske daginstitutioner. Her kritiseres daginstitutionerne for i højere grad at tilfredsstille arbejdsmarkedets behov for børneparkering, end at sikre børns udvikling, uddannelse og livskvalitet (Reksten og Jørgensen 1996).

Historisk set har danske dagpasningsinstitutionerne været karakteriseret ved en opdeling i på den ene side (heldags-)institutioner for børn fra arbejderklassen, hvor opbevaring har været det primære formål; på den anden side (deltids-)institutioner for bedre stillet folks børn. Disse institutioners primære formål var stimulation af børnene. Forskellen mellem de to typer af institutioner aftog imidlertid op gennem 40'erne og 50'erne med stigende offtentlige tilskud og kontrol med daginstitutionerne, som befordrede integration af de to formål. Med bistandsloven i 1974, hvor alle – også selvejende (tidligere private) institutioner – administrativt blev lagt ind under kommunens ansvarsområde forsvandt forskellen mellem de to typer institutioner helt. I stedet var pasnings- og udviklingsmålet blevet integreret og gældende for alle institutioner (Warming og Thomsen 1995).

Man kan diskutere, hvorvidt kritikken af nutidens praksis i daginstitutioner, som værende krakteriseret ved underprioritering af udviklingsformålet, reelt siger noget om denne. Svaret vil variere i forhold til, hvordan man tænker mål og midler: Hvad er livskvalitet, hvilken udvikling, hvordan sikre disse ting etc[136]. Til gengæld er kritikken informativ i forhold til diskursen på området, det vil sige i forhold til den aktuelle sociale konstruktion af daginstitutionerenes berettigelse og legitimationsgrundlag. Den indikerer, at den målrettede pædagogik (atter) er på fremmarch.

Diskursen om den målorienterede pædagogik afspejler sig endvidere i den pædagogiske praksis og i særdeleshed i det pædagogiske forsøgsarbejde. Her kan - efter en periode med udbredt opgør med den strukturerede pædagogik og stigende interesse for selvforvaltning og selvbestemmelse (det vil sige afinstitutionalisering af institutionerne), iagttages en nyorientering mod flere vokseninitierede aktiviteter, fokus på kompetencer og indlæring, beskrivelser af mål og midler samt evalueringer af,

[136] For uddybning af dette henvises til Brinkjær et.al 1998.

hvorvidt man indfrier målene. I et komparativt perspektiv fremtræder danske daginstitutioner dog stadig som karakteriseret ved at være meget lidt institutionsagtige. I sammenligning med henholdsvis australske og amerikanske institutioner skiller de danske daginstituioner sig ud ved hjemlige indretningen, voksenfri områder, uformel stemning mellem voksne og børn, samt relativt få voksenstyrede aktiviteter (Harms 1997, Wagner 1997, samt Brinkjær mf. 1998). Mens førstnævnte italesættes positivt; er der bekymring at spore i forhold til de relativt få voksenstyrede aktiviteter. Sammenligningen med andre lande synes således at blive brugt i promoveringen af den målrettede pædagogiks diskurs.

Flere organiserede aktiviteter vil potentielt indebære øget skemalæggelse og rutinisering af børns hverdagsliv. Dette kan fra ét perspektiv forstås som hensigtsmæssig ordning af kaos og som base for kulturintegration (Sommer 1996). Fra et andet perspektiv kan det ses som en barriere for selvbestemmelse, spontanitet og kreativitet. Fokuseringen på kompetencer hviler endvidere på en definitionsmagt af henholdsvis ønskelige og uønskelige kompetencer, og trækker i retning af præstationsorintering og hierarki. På den anden side kan fokuseringen på kompetencer også betragtes som et redskab til at fremme barnets uafhængighed og evne til at begå sig – og selvstændighed indgår i dagens pædagogik som en af de ønskede kompetencer. Således kan man sige, at barnet i daginstitutionen, som kan betragtes som barnets første (direkte) møde med det samfundsmæssige, accelereret af den målrettede pædagogik, mødes med modsætningsfyldte krav om henholdsvis selvstændighed og indordning under abstrakt disciplinering.

Denne modsætningsfyldthed tematiseres af Frønes som en dobbelthed af på den ene side kolonisering af livsverden i Habermas's forstand; på den anden side som befordrende for individualisering og uafhængighed (Frønes 1994). Perspektivet om individualiseringen og uafhængigheden vender jeg tilbage til om

lidt under overskriften *individualisering og demokratisering*. Her vil jeg dvæle ved den anden side af institutionaliseringen, nemlig den der kan fortolkes som kolonisering af livsverden.

Barndom er fra koloniseringsperspektivet blevet invaderet af regler og formelle procedurer med henblik på social kontrol. Det er der imidlertid ikke så meget nyt i. Sådan var det også i den gamle familieære opvækst efter de tre R'er (ro, renlighed og reglmæssighed), informeret af diskursen om det vilde barn. Det nye er, at reglerne og de formelle procedurer, afpasses klassifiserede udviklingstrin, og begrundes med nødvendigheden af professionel indsigt i barnets behov og den rette stimulation for en hensigtsmæssig udvikling (diskurserne om det naturligt udviklende barn og det formbare barn). Den sociale kontrol er med andre ord blevet videnskabeligt legitimeret.

Organisering efter princippet om enshed (alder og dianogstiseret (ud-)dannelsesbehov) kan med Beck fortolkes som standardisering med deraf følgende begrænsning af autonomi og forskellighed (Beck 1987 & 1997b). BUPL har givet standardiseringen en mere positiv italesættelse som udlignende den sociale ulighed (BUPL 1995). En italesættelse, som i følge Sommer (1996) støttes af anden forskning på feltet. I forbindelse med analysen af mit feltarbejde skal jeg argumentere for, at standardiseringen/den sociale udligning kan anskues som fungerende udfra en snæver og tildels klassespecifik norm. Dette betyder, at børn, der falder udenfor denne norm, tendentielt har det hårdt i daginstitutionen, samt risikerer marginalisering (uddybes i kapitel 16 & 19).

Institutionaliseringen står i modsætning til familiseringen på den måde, at når børn tilbringer mindre og mindre tid i familien, bliver det empiriske grundlag for den ideologiske side af familieseringen svagere. På det grundlag er børns opvækst i det refleksivt moderene blevet tematiseret som dobbeltsocialisering (BASUN-projektet: Dencik et.al. 1988, Dencik 1999b). Andre forskere har

tematiseret samme tendens som udhuling af familiens funktion. I BASUN-projektet er det imidlertid en pointe, at familiens betydning ikke mindskes, men derimod kvalitativt forandres i og med børns dobbeltsocialisering. Således finder forskerne i BASUN-projektet blandt andet, at børns mulighed for at begå sig i daginstitutionen hænger sammen med det liv, de lever i deres familie. Derudover påpeges det, at familien har fået øget betydning i emotionel og social henseende. Den er således ikke funktionstømt, men har derimod fået andre funktioner (Dencik 1999b)

Barndommens mange livsarenaer

Ovenfor har jeg tematiseret, hvordan institutionaliseringen - i betydningen udviklingen af børnespecialiserede intitutioner – kan ses som indbærerende hierarki og præstationsorientering, samt som begrænsende for børns autonomi. Men institutionaliserings-begrebet har også en bredere betydning; nemlig den samfundsmæssige differenteringsproces, hvor flere og flere livsområder udskilles, afgrænses hinanden og danner separate betydningsrum. Disse forskellige livsområder vil jeg med inspiration fra Sigsgaard, Rasmussen og Smidt (1998) betegne barndommens mange livsarenaer.

Arena-betegnelsen understreger de sociale, fysiske og mentale rums karakter af skueplads[137]. I det refleksivt moderne er selviscenesættelse og fortolkning påtrængende både som mulighed og som krav for at orientere sig og gøre sig gældende. Det er det,

[137]Sigsgaard, Rasmussen & Smidt understreger, at selv om nogle rum overvejende opleves som sociale, andre som fysiske og andre igen som mentale, så er det ikke ensbetydende med, at det er den eneste måde de kan opleves på (1998; s. 82-83). Her kan trækkes en parallel til min dimensionering af det sociale rum, jvf. kapitel 2, 3 & 6.

der tidligere er blevet tematiseret som, at man hele tiden må skabe sig selv og som selvidentitetens skrøbelighed. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om individualisering og demokratisering.

Dernæst understreger arena-betegnelsen de sociale, fysiske og mentale rums karakter af kampplads for betydningsdannelse. I det refleksivt moderne er kultur, identitet og selvforståelse noget, der kæmpes om. Det gør der som led i den fortløbende betydningsdannelsesproces med labilisering, konflikt og hierarkisering. Jeg vil nu uddybe, hvad livets opdeling i mange og adskilte livsarenaer betyder for børns liv.

Opdeling af børne- og voksenlivet i mange livsarenaer betyder en kvantitativ udvidelse af skillelinier og grænser. Grænserne og skillelinerne gestaltes både i kraft af sociale konstruktioner og i kraft af materielle barrierer og muligheder. Nogle skillelinier og grænser lukker børn ude, det vil sige begrænser deres autonomi og deltagelse i det samfundsmæssige liv (Näsman 1994; s 182). Andre grænser og skillelinier er barnet nødt til at håndtere, nemlig grænserne og skillelinierne mellem barnets egne livsarenaer. Begrundelsen for de skilleliner og grænser, der lukker børn ude, er ofte dobbeltsiddet:

> "Børn bliver direkte og indirekte ekskluderet fra områder, der ikke er specialiseret til at tilgodese deres behov. Denne eksklusion har på den ene side til formål at sikre effektiviteten i disse områder; på den anden side at beskytte børnene."
>
> Engelbert 1994; s. 289

Heroverfor stiller de skilleliner og grænser, som barnet er nødt til at håndtere, krav om at kunne begå sig i forskellige kulturelle og sociale reservater, det vil sige krav til samværskompetence. Endvidere fordrer de, på grund af den tidslige og rumlige adskillelse af arenaerne, organisering, koordinering og kommunikation. Engelbert siger:

> ”De steder, hvor børn leger, er ikke placeret ved siden af hinanden, men er spredt omkring. De mennesker, som børn interagerer med, ser de ikke hver dag. Den tid, der er til opmærksomhed på børnene er spredt ud over dagen og kræver planlægning af tiden. Opdelingen af børns verdener fordrer etablering af forbindelser i form af organisation, koordination og kommunikation: Mødet med andre mennesker må arrangeres, fjernere områder må nås og aftaler må overholdes.”
>
> Engelbert 1994; s. 290

Livets opsplitning i mange livsareneaer, og de krav, det stiller til subjektet - også det barnlige subjekt, kan på den ene side anskues som subjektivt belastende; på den anden side som befordrende for refleksivitet og selvstændighed. Dette vil jeg uddybe nærmere i det næste afsnit om individualisering. Her skal det blot påpeges, at de mange livsarenaer betyder, at dobbeltsocialisering måske ikke er det mest rammende udtryk.

I det refleksivt moderne er der ikke to[138], men mange vigtige arenaer, og børn indtager en stadig mere aktiv og refleksiv rolle i den løbende konstruktion af disse. Dette indebærer at mislyde i relationen mellem barn og institution ikke kan reduceres til et spørgsmål om forholdet mellem barnets familie og institutionen. I stedet må fortolkningen og undersøgelsen af sådanne mislyde tage afsæt i en forståelse af barnet som selvstændigt og aktivt

[138] I BASUN-projektet opereres med to omsorgsarenaer. Det negliseres således ikke, at barnet også indgår i andre arenaer, men disse anskues ikke som væsentlige med hensyn til barnets socialisering, fordi de ikke udgør omsorgsarenaer. Imidlertid tvivler jeg på, at holdbarheden af en sådan skelnen mellem omsorgs- og ikke omsorgsarenaer holder for en nærmere granskning. Man må i den forbindelse stille spørgsmålet, om ikke barnet socialiseres gennem alle dets interaktioner og livtag med livet. I så fald socialiseres det også i andre arenaer end den familieære og daginsititutionen. Hermed bliver dobbelsocialiseringsbegrebet et misvisende begreb.

fortolkende *individ*, der skabes, og skaber sig selv gennem deltagelse og medskabelse af mange forskellige livsarenaer.

Individualisering og demokratisering

Jeg har allerede nærmet mig individualiseringen og demokratiseringen i de forgående afsnit, men disse karakteristika ved det refleksivt moderne børneliv skal nu gøres til centrum for fremstillingen. Individualiseringen og demokratiseringen hænger sammen med den ambivalente rationalisering. Individualiseringen har således rødder til oplysningstidens idéer om individet som unikt og uerstatteligt, om individuel frihed og muligheden for (og retten/pligten til at stræbe efter) dennesidig lykke. Tankegodset i individualiseringen er der altså ikke noget nyt i. Det nye er radikaliseringen af dette tankegods, og at disse rettigheder nu også omfatter børn.

Radikaliseringen af oplysningstidens tankegods hænger sammen med rationaliseringssprocessens aflivning af alle universielle sandheder, normer og værdier, samt med livets uddifferentiering i stadigt flere livsarenaer. Det enkelte individ hviler ikke længere i et sammenhængende betydningsdannelsessystem. I stedet møder det, og må håndtere en stigende mængde af forskellige og til tider konflikterende betydningsdannelsessystemer (Ziehe 1989/1985 & 1997). Dette gælder i det refleksivt moderne samfund også børn.

Endvidere afkræves individet som en del af rationaliserings-processen, at det kan motivere sin valg. Såvel for voksne som for børn gælder det, at individualitet ikke bare er en mulighed, en frihed fra konformitet. Det er også et krav. I det refleksivt moderne må subjektet orientere sig som *individ* for at være funktionsdueligt. Dette forstærkes af, at også kravene til arbejdskraften og i særdeleshed den kommende arbejdeskraft

(børnene) i det refleksivt moderne handler om individualitet[139], samt præstationsorientering (Borg 1986, Beck & Beck-Gernsheim 1990, Mathiesen & Nielsen 1993, Knoth & Reksten 1998).

For børns vedkommende hænger individualiseringen endvidere sammen med en stigende opmærksomhed på børn som børn, samt på børn som samfundets råstof (læs fremtidige arbejdskraft). Denne opmærksomhed ligger indbygget i den pædagogiske profession som meningsgivende til denne, informeret af diskurserne om det uskyldige, det formbare og det naturligt udviklende barn. En opmærksomhed, som skærpes i kraft af et samspil mellem ændrede krav til arbejdskraften og velfærdsstatens stigende krav om professionaliseringen og rationaliseringen af den pædagogiske praksis.

Opmærksomheden på børn som børn begrænses imidlertid ikke til den pædagogiske praksis i institutionerne, men vendes også mod kernefamilien. Forældreskab bliver herigennem italesat som noget, der ligesom den pædagogiske praksis i institutionerne bør være videnskabeligt informeret og med udgangspunkt i barnets behov. I første omgang dog barnet som abstrakt størrelse, en abstraktion over den såkaldte normale udvikling - men efterhånden i stigende grad barnet som individ (Frønes 1994b).

Endelig hænger individualisering af børn også sammen med forandringen af kernefamilien. I det tidligt moderne udgjorde familien (med den borgerlige familie som ideal) en autoritær institution. Faderen var her den absolutte autoritet og repræsentant for det samfundsmæssige liv og dets værdier og normer. I det refleksivt moderne er der lighed mellem manden og kvinden. Herved falder faderens absolutte autoritet. Endvidere orienterer alle den refleksivt moderne families medlemmer sig ud af huset.

[139]Blandt andet i form af fleksibilitet og evnen til ikke bare at bidrage med en færdighed, men også med en personlighed.

De kommer i kraft heraf hver især til at repræsenterer forskellige sider af det refleksivt moderne samfunds mangfoldige og indbyrdes kæmpende værdier og normer. Dette, tillige med ønsker om at udvikle barnets selvstændighed og om at imødekomme dets behov, har udviklet kernefamilien i demokratisk retning. En udvikling, der har givet anledning til at benævne den refleksivt moderne familie, forhandlingsfamilien. Benævnelsen adresserer de familier, som er karakteriseret ved, at forklaringer, begrundelser, forhandlinger og argumenter spiller en stor rolle i interaktionen mellem forældre og barn (Sommer 1996).

Også som borger i samfundet har barnets status ændret sig i demokratisk retning - væk fra (total) familisering mod individualisering. Et konkret udtryk for dette er FN's børnekonvention. Her er børns ret til viden, medbestemmelse og privatliv ekspliciteret. Samtidig fremhæves dog også, at staten skal respektere og sikre forældrenes ansvar for barnet (UNICEF Danmark 1997/1989). Ligeledes kan etableringen af Børnerådet ses som et udtryk for, at barnets status har ændret sig i demokratisk retning. Børnerådet består godt nok ikke af børn, men det har børn, der rådgiver og informerer det[140]. Børnerådets opgave er at varetage børns rettigheder og livsvilkår. Derudover kan næves en række sociale og pædagogiske, statsstøttede forsøg med børns selvbestemmelser og medbestemmelse, dels i daginstitutioner (Bayer red. 1995, Hare & Bayer 1996), dels i kommunalpolitik (Larsen & Larsen 1992). Endelig skal også Socialministerens henvendelse til alle børn i 1994 om at sætte ord på deres liv fremhæves som et velfærdsstatslig udtryk for demokratiseringen i forhold til børn. Ministeren opfordrede her børnene til at fortælle, hvad de synes, var godt, henholdsvis dårligt i deres liv, samt hvad de gerne ville lave om på (Heering & Kähler

[140] Børnerådet består af forskellige såkaldte "børneeksperter", hvis handlinger og italesættelser udover af børnenes meldinger også bevidst eller ubevidst er informeret af forskellige diskurser vedrørende børn.

red. 1996). Jeg skal i næste kapitel vende tilbage til indholdet af børnenes svar med henblik på at relatere disse til barndommens sociale rum på makro-niveau. Her vil jeg gå videre med individualiseringen og demokratiseringen.

Individualiseringen af børn og demokratiseringen af deres liv kan betragtes som en accelerende social konstruktion. Således betyder opmærksomheden på børns forskellige behov og evner, at børnene mødes på mere differentieret måde. Billedligt kan man sige, at de mødes som mennesker fremfor som art. Derigennem får de samtidig forskellige udviklingsbetingelser. Endvidere kommer børnene ved at blive mødt som mennesker og ved forhandlingsfamiliernes praksis til at opleve sig som unikke personligheder med ret til og mulighed for individuel lykke. Inspireret heraf stiller de også selv krav om at blive behandlet som individer.

Disse krav og forventninger fra børnene er på den ene side helt i tråd med den samfundsmæssige udvikling. Faktisk kan man sige, at børnene gennem disse krav selv bidrager til at sørge for en tilpasning til de refleksivt moderne livsbetingelser. På den anden side er hverken daginstitution eller skole gearet til at imødekomme det radikalt individualiserede barn. Sådanne børn opleves af skole og tildels daginstitution typisk som problembørn og diagnostiseres som "radarbørn" eller "pejlebørn" (Sommer 1996). Samtidig indgår netop fokuseringen på barnet som individ i såvel folkeskoleloven som i mange af institutionernes virksomhedsplaner som meget centralt for den ønskede pædagogiske praksis. På den ene side fungerer institutionaliseringen af børn altså som fremmende for individualisering; på den anden side kan den ikke rumme de individualiserede børn. Den modarbejder derfor samtidig individualiseringen og demokratiseringen med krav om disciplinering og standardisering.

Subjektivt kan individualiseringen på den ene side opleves som frihed og styrke; på den anden side som belastende. Sidstnævnte kan forstås udfra det modernes irreversible dynamisering. Når alle fælleskaber og orienteringsskemaer tendentielt opløses, og gør alt: Sociale bånd, praksiser, normer og værdier til genstand for refleksion, forsvinder den udefra kommende mening og sammenhæng. Dermed bliver det op til individet selv at skabe denne. Sagt på en anden måde er individet i det refleksivt moderne blevet forpligtet på sin egen identitet, lykke og vellykkethed. Intet tilhørsforhold, eller rolle, er længere fyldestgørende eller stabil nok til skabe en hel identitet, eller til at begrunde et forspildt liv. Man er tvunget til at tage ansvaret for sig selv og sit liv på sig (Ziehe 1997).

I sig selv kan ovenstående betragtes som belastende. Dertil kommer, at mulighederne ikke altid er så forgyldte, som de syner. Som tidligere antydet, fungerer individualiseringen - både i forstanden krav og mulighed - først og fremmest kommunikativt. Derimod er det ikke altid, at der er korrespondance til individernes subjektivitet, eller de samfundsmæssige betingelser. Dette kommer til udtryk dels som klasse- og livsstilsskel, dels som usamtidighed. Sidstnævnte blev illustreret ved skolens sammenstød med de individualiserede børn.

Den manglende korrespondance kan medføre, at individets forsøg på at skabe mening og sammenhæng mislykkes. Heraf følger oplevelser af usikkerhed, meningsløshed og tomhed. Netop sådanne oplevelser er i følge Ziehe, samt Beck & Beck-Gernsheim, blandt de mest påtrængende i det refleksivt moderne både som dianostigserede lidelser og som normalpatologi (Ziehe 1989/1985, Beck & Beck-Gernshein 1990).

Individualisering forstået som uafhængighed og refleksivitet forudsætter på det psykiske plan en såkaldt sikker base, således at der er mulighed for en vekselvirkning mellem progression og regression (Bowlby 1996/1979, Moella-Gambaroff 1980,

Gambaroff 1986/1984 & 1988/1987). Progression skal i den forbindelse forstås som tilegnelse af det nye og frigørelse fra gamle bindinger, mens regression kan ses som progressionens modsætning. Den handler om at vende tilbage til det kendte, det sikre og fortrolige. Samtidig kan muligheden for regression også anskues som forudsætningen for progression. Gennem faser af lejlighedsvis regression fordøjes, og reflekteres det nye, og der samles energi til fornyet progression. Endvidere må man hvile på nogle felter, mens man præsterer, og udvikler sig på andre. Regression som forudsætningen for progression kan ses som beslægtet med Beck-Jørgensens forståelse af forholdet mellem rutine og forandring i hverdagslivet. Her pointerer Beck-Jørgensen (1994), at kaos snarere end rutiner og orden er i modsætning til forandring.

I det refleksivt moderne trues den sikre base, hverdagslivets orden af moderniseringsprocessens irreversible dynamisering. Det giver sig blandt andet udtryk i længsel efter mening, efter sikkerhed og tilhør, samt i nyreligiøse og nykonservative bevægelser. Men på sigt er det en uindfrielig længsel, for som tidligere argumenteret er processen netop irreversibel. Samtidig øges progressionspresset gennem uddannelses- og arbejdsmarkeds krav om præstation og konkurrence (Gambaroff 1986, Mathiesen & Nielsen 1993). Progressionspresset i samspil med den smuldrende sikre base for progressionen udgør klangbunden for emnet for næste afsnit: Nemlig intimiseringen af familien.

Intimisering af familien

Med begrebet intimisering refererer jeg til Shorters analyse af, hvordan kernefamilien gennem det moderne i tiltagende grad lukker sig om sig selv og diskursiveres som en dyrebar følelsesmæssig enhed (Shorter 1979/1975). Intimiseringen af

familien er knyttet til moderniseringsprocessens differentierings-sprocesser med adskillelsen af det private og det offentlige, samt polariseringen af det private. Polariseringen af det private indebærer i forlængelse af det modernes rationaliseringsproces, hvor følelser bliver frakoblet det samfundsmæssige liv, en idyllisering af familien generelt og mor - barn relationen specielt (Shorter 1979/1975). Familien bliver til intimsfære, et reservat for følelser. Intimsfærens menneskelige inkarnationer bliver herigennem (små)børnene og moderen. Som modsætning til det samfundsmæssige kan intimsfæren forstås som den sikre base, som den nødvendige forudsætning for subjekternes leven op til og overlevelse i forhold til moderniseringsprocessens dynamiske individualisering og rationalisering[141].

I det refleksivt moderne kan den almindelige livsstil karakteriseres som udadvendt, mobil og individualiseret. Både voksne og børn lever hver især deres liv i mange forskellige livsarenaer. Den (vågne) tid, de tilbringer sammen i familiens skød, kan kvantitativt slet ikke måle sig med den tid, der tilbringes i andre livsarenaer. Samtidig er forventningerne til samværet steget (Dencik 1999b). Dette hænger blandt andet sammen med, at langt de fleste børn er ønskebørn. Ydermere er de ønsket med afsæt i følelsesmæssige snarere end praktiske/økonomiske motiver. Beck har udpeget kærlighed som det refleksivt modernes gud, det vil sige som meningsgivende og lykke-mulighed (Beck 1997a). Udfra dette perspektiv får børnene i kraft af deres nye status som ønskebørn en særdeles betydningsfuld rolle i familiens liv.

Oven i børnenes betydningsfulde rolle i familien kommer forestillingen om den uendelige formbarhed. Denne skuffes måske i forhold til de voksnes eget liv, men informeret af diskursen om det formbare, og det naturligt udviklende barn, gives den nyt håb

[S]Således bliver den også allerede i starten af det moderne italesat som en reaktion og beskyttelse mod den ydre verdens råhed (Mortensen 1993).

gennem forældreskabet. I forhold til et barn vil projektet om det fuldendte og lykkelige liv (måske) kunne indfries. Samtidig lægges der gennem forestillingen om den uendelige formbarhed og familieseringen også pres på forældrene om ideelt forældreskab. Børnene bliver i flere betydninger et livsprojekt for forældrene (Ziehe & Stubenrauch 1983, Beck & Beck-Gernshein 1990 samt Ennew 1994).

Oplevelsen af begrænset tid til samvær i kombination med stigende forventninger til samværet både følelsesmæssigt og forældre-ambitiøst kan være med til at forklare forældres ønske om mere tid sammen med børnene (Arbejdsmiljøinstituttet 1998). Ligeledes kan det kaste lys over de mange diskussioner af, hvorvidt børnene lider under forældrenes (læs moderens) udearbejde. I forlængelse af disse oplevelser og diskussioner er så begrebet kvalitetstid kommet på banen:

> Den tid, der bliver tilbage til forældre/børn interaktion er blevet overordentlig værdifuld, om end kvantitativt ret begrænset. Dette er begrundelsen for det for det tyvende århundred så kendetegnende begreb "kvalitetstid", som opstod i USA, men hurtigt spredte sig til europæiske forældre. Begrebet refererer kun til forældre/barn interaktioner, og udtrykke hvor koncentreret den tid, man tilbringer sammen er, samt det pres, som dette lægger på begge sider af dyaden efterhånden som det tilfældige samvær mellem familiemedlemmer gennem et livsforløb fortløbende bliver reduceret til mindre og mindre dele af tid gennem barndommen.
>
> Ennew 1994; s. 134

Paradokset i begrebet er, at det at spare tid simpelthen er i modsætning til omsorg og intime sociale relationer. Begrebet kvalitetstid erstatter omsorgsnormer som sensivitet, tålmodighed, hengivelse, at give sig tid, tilgængelighed, leg og spontanitet med effektivitetsnormer (Borg 1986). Hermed ønsker jeg ikke at hyle

med i koret, der begræder forældrenes udearbejde, men blot at påpege, at kvalitetstid ikke er en løsning. I stedet kan introduktionen af begrebet anskues som et tidstypisk udtryk for spændningsniveauet og de gensidige forventninger i den intimiserede familie. I det følgende vil andre sider ved livet i det refleksivt moderne, som øger spændningsniveauet og de gensidige forventninger, blive uddybet. Først betydningen af den udadvendte livsstil.

På den ene side rummer den udadvendte, mobile og individualiserede livsstil mange muligheder for et interessant og udviklende liv med mange sociale relationer. På den anden side rummer det også en risiko for et dybest set ensomt liv. Mobiliteten og den individualiserede livsstil betyder tendentielt, at vi hele tiden bryder op i de sociale relationer. At vedligeholde de sociale relationer, som ikke længere umiddelbart er en del af vores liv, kræver en ekstra indsats. Dertil kommer det refleksivt moderne samfunds accelerende krav om konkurrence og præstation. Disse kan med afsæt i Brückner (1974/1972) og Gambaroff (1986/1984) anskues som befordrende for angst og utryghed i de sociale relationer. Ensomheden, angsten og utrygheden skaber længsel efter en sikker base, efter en hjemstavn (Gambaroff 1986). Som modspil til dette konstrueres familien i fantasien og i den intersubjektive italesættelse (og ikke mindst ibilledsættelse) som stedet for autensitet, hengivelse, tolerance, tryghed og varige sociale bånd.

Denne konstruktion af familien ekviperer i det refleksivt moderne familieideologien med stærk attraktion - måske stærkere end nogen sinde. Familieideologiens stærke attraktion bekræftes i Gundelach og Riis undersøgelse af Danskernes Værdier fra 1992 (Gundelach & Riis 1992). Via denne konstruktion af familien gives næring til ønsker om familie og børn. Ligeledes kan denne konstruktion anskues som "medskyldig" i forhold til fornemmelsen af aldrig at have tid nok sammen i familien. Samtidig er det også her, Sorteper

kan placeres, når kvalitetstiden i familien giver kvælnings-fornemmelse.

I familieidologien udgør børn og kærlighed de mest grundlæggende elementer. Kærligheden repræsenterer hengivelse, autensitet og tolerance, mens barnet både repræsenterer hele kærlighedssiden *og* skal sikre trygheden. Ulrike Prokop har peget på relationen til barnet som den måske eneste relation, man (endnu) trods individualiseringens dynamik ikke kan løbe fra[142]. Makrinioti har udpeget børnenes rolle i familien som den i ideologisk henseende mest betydningsfulde:

> "Børn betegner den i familien inkoorpererede følelesemæssige tilfredsstillelse og personificerer alle famielivets dyder. Børn er kilden til hengivenhed og kærlighed; de har potentialet for at opfylde forældrenes forventninger og ønsker. At passe på dem og tage sig af dem bliver præsenteret som den mest givende proces. Såfremt forestillingerne om familieliv kan karakteriseres ved ord som intimitet, glæden ved det kendte, følelsesmæssig udfoldelse og tilfredsstillelse samt tilfredsstillelse af personlige behov og følelsesmæssig afhængighed, så sikrer børn mere end noget andet familiemedlem udviklingen af sådanne følelser."
>
> Makrinioti 1994; s. 270

Intimiseringen af familien og børnenes centrale rolle i familieidologien indebærer store forventninger til interaktionen mellem forældre og barn. Sat på spidsen kan man sige, at i den begrænsede "kvalitetstid", som forældre og børn er sammen i, forventes det, at dette samvær kan kompensere følelser af meningstab, utryghed og rodløshed. Børn indtager i de voksnes forventninger en åbning mod (tabt) autensitet og selvoplevelse (Ziehe & Stubenrauch 1983/1982). Disse forventninger kan forstås i forlængelse af den sociale konstruktion af barndom som voksenhedens antagonisme. Paradoksalt nok er denne

[142]Prokop ved forelæsning på RUC, 1995.

konstruktion informeret af såvel diskursen om det vilde barn som af diskursen om det uskyldige barn. Den opererer ikke-refleksivt men effektivt, blandt andet gestaltet i reklamer samt i litteratur om forældreskab.

Ovennævnte forventningerne til relationen mellem barn og forældre må nødvendigvis skuffes i et eller andet omfang. Beck og Beck-Gernsheim (1990) har i den forbindelse påpeget, hvordan de forskellige forventninger til barn - forældrerelationen indbyrdes kommer til at spænde ben for hinanden. På den ene side har vi bestræbelserne på hele tiden at gøre det rigtige for sig selv og sit barn. Disse bestræbelser betyder, at timing, reflekterede valg og koordination bliver centralt i familielivet. På den anden side har vi de længselsbaserede forventninger om spontanitet, hengivelse, tilgængelighed og følelsesmæssig samklang, som druknes i timing, refleksion og koordination - i ansvarlighed.

Udfra perspektivet om intimiseringen af familien kan bindingen mellem forældre og barn ses som værende i risiko for overophedning i det refleksivt moderne. På den ene side investeres der opmærksomhed og kærlige følelser i børnene som måske aldrig før. På den anden side er risikoen for, at disse følelser bliver samvævede med oplevelser af utilstrækkelighed, skam, skyld og skuffelse, nærliggende. Dette kan føre til det, man i psykologiske termer kalder en usikker binding. Denne binding kommer sammen med barnets øvrige sociale bånd og selverfaringer (oplevelser af sig selv gennem livtag med verden og interaktion med andre subjekter) til at udgøre den psykiske base for subjektets indfrielse af de samfundsmæssige progressionkrav, for udlevelse af individualiseringen.

I den forbindelse kan det være relevant at rette opmærksomheden mod det, som Frønes (1994a) har påpeget: At børns afhængighed af deres forældrene øges, i det omfang børnenes voksenkontakter er begrænset til forældre og institution. Styrken af denne

sammenhæng må imidlertid formodes at variere med den konkrete pædagogiske praksis. Specielt må det afhænge af, hvorvidt pædagogerne forholder sig professionelt i forstanden distanceret til barnet - eller om de derimod overskrider den professionelle rolle og involverer sig i barnet. Dette er, dels et pædagogisk og personligt valg, som informeres af konstruktionen af børn og barndom, dels gives der nogle muligheder og barrierer via arbejdsbetingelserne generelt samt, mere specifikt via normering og målformuleringer for det pædagogiske arbejde.

Ønsket om gode voksenkontakter var et blandt mange og mangfoldige i børnenes henvendelse til Socialministeren, da hun bad dem sætte ord på deres liv. Trods mangfoldigheden var der dog også nogle røde tråde, nogle gennemgående temaer (Heering og Kähler red 1996). I næste kapitel vil jeg meget kort resumere dette kapitels diskursivering af barndom i det refleksivt moderne, og på den baggrund perspektivere de gennemgående temaer i børnenes udsagn.

Kapitel 8

Vigtige temaer i det refleksivt moderne børneliv

Resume af barndommens sociale rum på makro-niveau

Indledningsvist i afhandlingens del II blev barndommens sociale rum på makro-niveau defineret ved samspillet mellem:

1. Den almen samfundsformation og dens socialitetsformer
2. Diskursive konstruktioner af børn og barndom
3. Konkrete organiseringer i forhold til børn.

Den almene samfundsformation blev beskrevet som refleksivt moderne og som karakteriseret ved tre dynamikker: a) Irreversibel

dynamisering, 2) Ambivalent rationalisering og 3) Differentiende universalisering.

De diskursive konstruktioner af børn og barndom blev med afsæt i James, Jenks og Prout (1998) indkredset som forestillingen om: 1) Det vilde barn, 2) Det uskyldige barn, 3) Det formbare barn, 4) Det naturligt udviklende barn, 5) Det ubevidst barn, samt såkaldte transitionelle teoretiseringer. Der blev i forlængelse heraf peget på, hvordan sameksistensen og hierarkiseringen af disse forstillinger og teoretiseringer har informeret forskellige velfærdsstatslige organiseringer og hverdagslige praksiser i forhold til børn.

På den baggrund udpegedes følgende fem karakteristiska ved den refleksivt moderne barndom: 1) Familiesering, 2) Institutionalisering, 3) Barndommens mange livsarenaer, 4) Individualisering og demokratisering og 5) Intimisering af familien. Det vil nu kort blive resumeret, hvad disse overskrifter refererer til.

Familiesering refererer til børns henvisthed til familien (læs deres forældre) ideologisk og konkret. Ideologisk handler det om, at barnet opfattes som forældrenes produkt og som et spejlbillede af familien. Barnet bliver herigennem en præsentation af forældrene. Dette indvirker på forældre-barn forholdet, idet ønsker om en positiv præsentation risikerer at overskygge intentioner om indlevelse og solidaritet med barnet. Konkret handler familieseringen om, at børn ikke er myndige og generelt ingen demokratiske rettigheder har. I stedet er de henvist til forældrenes varetagelse af deres interesser. Familieseringen af barndommen kan betragtes som et "lævn" fra det enkle moderne. Den udfordres i det refleksivt moderne af institutionaliseringen af barndommen, barndommens mange livsarenaer, samt af individualiseringen og demokratiseringen.

Institutionalisering refererer til, at børn tilbringer mere og mere tid udenfor hjemmet i såkaldte børnespecialiserede institutioner.

Institutionaliseringen indebærer på den ene side kontrol, rutinisering og begrænsning af børnenes autonome aktiviteter. På den anden side betyder den øget opmærksomhed på børn som børn. Den kan i den forbindelse anskues som fremmende for børns udvikling, herunder uafhængighed og evne til at begå sig. Institutionaliseringen indebærer endvidere standardisering. Denne standardisering kan – som det senere skal illustres – ses som fungerende udfra en snæver og til dels klassespecifik norm. Krav om professionalisering og målorientering af den pædagogiske praksis i institutionerne er med til at accelerere institutionaliseringen af børns liv. Disse krav kommer som led i moderniserings-processen massivt både fra politisk hånd og fra forældrene. Institutionaliseringen betyder, at det empiriske grundlag for den ideologiske side af familieseringen bliver svækket.

Barndommens mange livsarenaer refererer til, at flere og flere livsområder udskilles og afgrænses hinanden. Dermed dannes separate betydningsrum. Dette stiller krav til børnene om at kunne håndtere forskellige og til tider modsatrettede betydningsuniverser. Heri ligger samtidig et potentiale for individualisering. Adskillelsen af livsområder fordrer endvidere evne til organisering, koordinering og kommunikation. Udover barndommens mange livsarenaer er der også rene voksenarenaer, hvorfra børn udelukkes. Denne udelukkelse har på den ene side til formål at sikre effektiviteten i disse områder; på den anden side at beskytte børnene. Perspektivet om barndommens mange livsarenaer i det refleksivt moderne udfordrer, ligesom institutionaliserings-perspektivet, familiseringen af barndommen. I stedet lægger det op til individualisering og demokratisering.

Individualisering og demokratisering refererer til, at børn i stigende grad bliver taget alvorligt som individer og medborgere. Samtidig refererer det til, at det i det refleksivt moderne samfund er op til individet at skabe sin egen identitet og livsfylde. Dette kan på den ene side betragtes som en frihed og styrke; på den anden side som

belastende og give grobund for oplevelser af meningsløshed, usikkerhed og tomhed. Individualiseringen og demokratiseringen kan betragtes som en accelererende social konstruktion. Når børn i nogle situationer behandles som selvstændige medmennesker med demokratiske rettigheder, vil de også opleve sig selv som sådan. De vil derfor protestere i de situationer, hvor disse rettigheder krænkes. Børns forventninger og krav om at blive behandlet som *individer* er helt i tråd med den samfundsmæssige udvikling og de fremtidige krav til dem som borgere og arbejdskraft. Alligevel kommer denne forholden sig i konflikt med skolesystemets og til dels også daginstitutionernes bestræbelser på en målrettet pædagogisk praksis. Det skyldes, at denne – omend sigtende på differentiering - bygger på standardisering og disciplin, som kan siges at udgøre den anden side af samfundets krav til individet i det refleksivt moderne.

Intimisering af familien refererer til forestillingen om familien som reservat for autensitet, hengivelse, tolerance, tryghed og varige sociale bånd. Barnet får her en helt særlig plads. Dels udfra en forestilling om børnene som uspolerede, dels som sikring af relationens varighed. Hertil kommer, at børn kan anskues som værende blevet forældrenes projekt. For det første som forældrenes ønskebørn. For det andet giver de, informeret af diskursen om det formbare og det naturligt udviklende barn, forældrene håb om skabelse af et fuldendt og lykkeligt liv. Omvendt lægger disse diskurser også et pres på forældrene om ideelt forældreskab. Alt i alt betyder intimiseringen af familien, at der rettes mange ønsker og ambitioner mod familielivet. Samtidig er familiemedlemmernes livsstil blevet mere udadrettet. Heraf følger, at tiden i familiens skød er begrænset. Dette resulterer let i skuffede forventninger, nederlag og frustation med nærliggende risiko for overophedede barn-voksen relationer. Dette gør børns mulighed for andre voksenrelationer betydningsfuld som aflastende åndehul i forhold til de familiære relationer. Børns deltagelse i mange livsarenaer kan befordre denne mulighed, mens

institutionaliseringen af disse livsarenaer kan anskues som en barriere.

Jeg vil nu gå videre med børns henvendelser til Socialministeren

Det gode børneliv i følge børnenes henvendelse til Socialministeren

> "Jeg synes et godt liv er:
> at spise det man kan lide,
> at gøre det man tør,
> at gøre det man vil,
> at lade være med at slås når man ikke vil,
> at have det dejligt i familien,
> at lege og hive ukrudt op."
>
> Hasse, 5 år[143]

I det følgende opridses de gennemgående temaer i børnenes svar på Socialminsteres opfordring til dem om at sætte ord på deres liv. Disse perspektiveres herefter udfra kapitlets diskursivering af barndom i det refleksivt moderne.

Børnerådet har opsummeret børnenes henvendelse til social-ministeren i følgende temaer[144]:

[143]Citeret fra bogen *Sæt ord på dit liv. Breve fra børn til Socialministeren* redigeret af Karin Heering i samarbejde med Margrethe Kähler; s.142

[144] At opsummere i temaer er at systematisere og sortere, at italesætte på en bestemt på. Det ville derfor have været mere ideelt, om jeg havde anmodet Socialministeriet om kopier af alle børnenes henvendelser, og så selv havde lavet en reflekteret systematisering og sortering. Dette har jeg imidlertid af tidsmæssige og prioritetsmæssige grunde fravalgt.

1) Vi vil ha' tid og kærlighed,
2) Skoleliv
3) Fri tid...efter vores mening
4) Verden omkring os
5) Vi vil også bestemme.

Jeg vil nu uddybe og perspektivere hver af disse fordringer for sig.

Vi ønsker tid og kærlighed

"De dage hvor man mærker kærlighed
kærlighed fra alle sider
de dage hvor mor og far har tid
tid til at give et knus
tid til at sige jeg elsker dig
tid til at hjælpe og lege
tid til at høre
De dage hvor pædagogerne ikke er stressede
de dage hvor de har overskud
overskud til at snakke
til at hjælpe helt og ikke halvt
til at puste på såret, ikke bare give plaster på.
De dage hvor man får lov
lov til at lege med sine kammerater
lov til at prøve grænser
lov til at leve.
De dage
de dage skulle et barn opleve hver dag
de dage skulle sluttes med et kys og jeg elsker dig
for kærlighed
kærlighed er det vigtigste"

Beate 15 år[145]

[145]Citeret fra bogen *Sæt ord på dit liv. Breve fra børn til Socialministeren* redigeret af Karin Heering i samarbejde med Margrethe Kähler; s. 47.

Børnenes ønske om tid og kærlighed handler i deres breve til Sociaministeren først og fremmest om tid sammen med forældrene, men derudover også om pædagoger og andre voksne. Nogle børn understreger kvaliteten (eller manglen på samme) i samværet. Eksempelvis beklager de, at voksne tit har for travlt, at de er psykisk fraværende etc. Andre oplever simpelthen at være for lidt sammen med forældrene. Forældrene arbejder for meget, samt går for meget til møder, sport, middage etc. Andre igen tematiserer ensomheden, oplevelsen af for megen tid alene og fravær af tilgængelige fortrolige voksne, når man har brug for det.

Ønsket om tid og kærlighed kan perspektiveres udfra intimiseringen af familien og den udadrettede livsstil i det refleksivt moderne. Den intimiserede familie er grobund for høje forventninger til de sociale relationer generelt, og til de familiære relationer specifikt. Børn i det refleksivt moderne samfund vil gerne have meget kærlighed og opmærksomhed. Det er de opvokset med. De vil være sammen med de voksne (en gang i mellem), og de vil lave noget rart sammen med dem. Heroverfor har vi den udadrettede livsstil. Denne gør det på mange måde svært at få indfriet disse høje forventninger kvantitativt såvel som kvalitativt.

I forhold til det pædagogiske personale i institutionerne handler børnenes henvendelser enten om opmærksomhed og nærvær eller om vigtigheden af at få lov at "beholde" (kontakten til) en særlig pædagog/lærer. Begge dele kan ses som et ønske om afinstitutionalisering. Institutionslogikken sætter barnet(s udviking) i centrum, mens børnene ytrer ønske om at få de personlige relationer i centrum. At sætte relationerne i centrum står ikke nødvendigvis i modsætning til udvikling, men det gør det i følge institutionslogikken (som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med den pædagogiske diskurs). I institutionen funderes udvikling – sat på spidsen - på standardisering og målrettet stimulans.

Endvidere er det netop et mål at gøre børnene uafhængige, hvorfor nogle institutioner bevidst nedprioriterer de tætte sociale relationer.

Børnenes refleksioner om vigtigheden af tid og kærlighed adresserer endvidere den situation, hvor forældrene bliver skilt. Det handler blandt andet om angsten for at miste den ene forældre, eller om sorgen over den bristede samhørighed. Derudover handler det også om den loyalitetskonflikt, som børn kan komme i i forbindelse med forældrenes skilsmisse. Til gengæld er der ingen af børnene, der snakker om skilsmisse som stigmatiserende. Dette hænger sammen med, at den udadrettede livsstil, forestillingen om retten (og pligten) til at søge lykken, samt individualiseringen, har gjort opbruddet i familien, skilsmissen til noget relativt almindeligt i det refleksivt moderne samfund. Intimiseringen af familien har måske til gengæld gjort skilsmissen følelsesmæssigt mere belastende. Der er flere bristede illusioner og tættere sociale bånd til begge forældre.

Men børnenes ønsker om tid og kærlighed retter sig ikke bare mod forældre og andre voksne - men også mod andre børn. I modsætning til de voksne, er kammerater der (næsten) altid for hinanden. Børnenes henvendelser under dette tema omhandler således aldrig kammeraternes manglende tid eller åndelige fravær. Tværtimod handler mange af disse henvendelser om, hvor styrkende og livsberigende det er at have og være sammen med sine venner. Her er problemet så bare, at man kan blive uvenner med sin ven, samt at man kan være udenfor og blive mobbet.

Vennernes betydning i børnenes liv kan for det første ses som hængende sammen med institutionaliseringen af børns liv. Herigennem kommer de til at tilbringe mange timer sammen med jævnaldrende hver dag. Endvidere kan vennernes betydning også perspektiveres udfra intimiseringen af familien. Gennem livet i den intime familie gives grobund for evnen til at knytte nære sociale

relationer såvel som forventninger om sådanne. Endelig kan vennernes betydning anskues udfra den refleksivt modernes identitets skrøbelighed og livets opsplitning i mange og adskilte livsarenaer. Den skrøbelige identitet må hele tiden sættes i scene og afprøves. I denne proces repræsenterer kammeraterne en anden kvalitet end forældrene. De jævnaldrende kender de børnespecifikke betydningsuniverser, som børnene skal kunne begå sig i. Det gør forældrene ikke. Dette får endvidere betydning i forhold til børns evne til indlevelse i hinandens glæder og sorger. Jævnaldrende har simpelthen bedre forudsætninger for en sådan indlevelser end forældre og andre voksne.

I forbindelse med børnenes ønsker om tid og kærlighed fremgår det endvidere af deres henvendelser, at børn, som ikke får tilstrækkelig omsorg i hjemmet og/eller bliver slået, føler sig isolerede og hjælpeløse. Dette illustrerer den sociale slagside af familieseringen af barndommen, og at denne ikke kompenseres i tilstrækkelig grad af den forebyggende børneforsorg. Typisk går disse børn både i skole og daginstitution. Når de ikke har søgt hjælp her, kan det hænge sammen med institutionaliseringens tendens til standardisering udfra snævre normer. Sandsynligvis er disse børn faldet udenfor disse normer, og har herigennem gjort negative erfaringer med disse systemer. De opfatter det derfor ikke som steder, hvorfra de kan forvente solidaritet og støtte. Det er således også typisk, at det sjældent er disse børn selv, der skriver til ministeren. Det er børnenes kammerater.

Skoleliv

> "Det er kedeligt at gå i skole, for det er børn, der gør alt arbejdet, og det er lærerne, der får al lønnen, og det er snyd."
>
> Mette, 11 år[146]

[146]Do. s.79.

Det gode ved skolen er i følge børnene, at man lærer noget. Det dårlige er, at det for ofte er kedeligt, og at børnene ikke er med til at bestemme. F.eks. kunne der godt være flere valgmuligheder i forhold til, hvad man skulle lære og hvornår, mener børnene. De oplever det endvidere som et problem, at der er for få legepauser, så de bliver for trætte i hovederne, og får ondt i ryggen. Derudover peger de på økonomiske besparelse som en barriere for alt det sjove i skolen. Sidst, men ikke mindst, savnes lærernes intervention og opbakning bag børn, der bliver mobbet, eller ikke er så gode til det boglige.

Det refleksivt moderne barn stiller krav til sin skole om medbestemmelse og om differentieret undervisning, som eleverne kan engagere sig i. Det er vel at bemærke ikke bare niveau-differentieret undervisning, de efterspørger - men undervisning, der i højere grad matcher den enkeltes interesser og evner. Her skal det understreges, at børnene ikke bare plejer egne interesser, men at det også er på vegne af såkaldt ikke bogligt orienterede kammerater, de taler. Dette kan perspektiveres udfra individualiseringen og demokratiseringen af det refleksivt moderne børneliv, som kommer i konflikt med standardisering, lærerstyring og målrettetheden i folkeskolen. Endvidere må også forestillingen om retten til et lykkeligt liv medtages. Det refleksivt moderne barn er kun i ringe grad styret af en "protestantisk etik" i Webers (1972/1920) forstand[147], men søger belønningen her og nu. Skolearbejdet skal være sjovt og interessant. Børnene vil også i skolen være med til at skabe deres eget liv både her og nu og i et fremtidsperspektiv. De har taget retten og pligten til valgbiografien på sig.

[147] Begrebet adresserer den livsholdning, hvor man arbejder, og opfører sig moralsk (herunder lever spartansk), fordi det er det rigtige at gøre og med henblik på senere belønning (eventuelt først hensides dette liv). Det vil sige den hedonistiske livsholdnings modstykke.

Fri tid ...efter vores mening

> "En børnehjælper er én, der hjælper børn efter skoletid. Hun hjælper, hvis man skal ringe til mor og far. Hun kan også ringe efter en ambulance, hvis man er faldet ned fra et træ. Børnene skal ikke være inde hos børnehjælperen. De skal være ude og lege. Det er kun, hvis de skal have et glas saft eller ringe til mor eller have plaster på et sår eller trøstes. Det skal være en rar, ældre dame.
>
> Xenia og Minna, 10 år[148]

Skolebørnene udtrykker næsten enstemmigt ønske om steder at være efter skoletid. Det skal være steder, hvor der er sjovt at lege, og hvor der er søde voksne. Børnene vil ikke overlades til sig selv, mens forældrene er på arbejde. De vil ikke bare rende rundt og lave ballade i gadelivet. I stedet vil de have gode steder, tilpasset deres alder med tilgængelige voksen. De voksne må dog ikke overvåge eller pylre for meget. Sagt på en anden måde, børnene siger ja tak til de børnespecialiserede institutioner, men gør samtidig oprør mod institutionaliseringen. Igen er det det refleksivt moderne barns ansvarlighed for sit eget liv, valgbiografien, der er på spil. De vil have det sjovt - men på en måde, hvor de kan være sig selv bekendt. Endvidere er forventningsstrukturen fra den intimiserede familie på spil, når børnene formulerer ønske om søde voksne og nære sociale voksenkontakter i deres fri tid efter skole.

På tværs af alder ytrer børnene ønske om at opleve. Igen hænger det sammen med forestillingen om retten og pligten til det gode liv. Sammenknytningen af det gode liv og oplevelser næres blandt andet af forældrenes iscenesættelse af det gode børneliv. Generelt gør forældre, som led i deres forsøg på at indfri det gode

[148]Citeret fra bogen *Sæt ord på dit liv. Breve fra børn til Socialministeren* redigeret af Karin Heering i samarbejde med Margrethe Kähler; s.96.

forældreskab, meget sammen med børn, der handler om at opleve. De tager i skoven, på stranden, i Legoland, i Tivoli, i teater, på museum etc. Derudover næres disse ønsker af mediernes og reklamernes iscenesættelse af det gode liv. Endelig kan ønskerne om oplevelse anskues som et udtryk for modsætningen mellem på den ene side forventningsstrukturen i det refleksivt moderne; på den anden side trivialiseringen og standardiseringen i og med institutionaliseringen.

Verden omkring os

> "Et godt liv for mig er at have frihed, men der er nogle ting, jeg synes, man skal gøre noget ved: F.eks. forurening og, hvordan de folk fra de lande, hvor der er krig, føler sig velkommen, og en masse andre ting."
>
> Madeline, 12 år[149]

Børn i det refleksivt moderne forholder sig - når de bliver spurgt om det gode børneliv - også til problemer som arbejdsløshed, racisme, forurening, krig, sult og nød. De forholder sig som samfundsborgere og ikke bare som børn i forstanden beskyttede, uvidende og egoistiske. Dette kan synes paradoksalt udfra perspektivet om, at børn i dag måske mere end nogen sinde tidligere behandles som børn i den forstand, at de beskyttes og isoleres fra voksenverdenen. Men problemerne træder også ind i børneverdnerne. Dels kan børnenes forældre være arbejdsløse, eller børnene kan have en kammerat, der er flygtet fra en krig. Dels modtager børn i det refleksivt moderne gennem medierne (og til dels skolen) en informationsmængde om verdens nød, elendighed og problemer som aldrig før. Den teknologiske udvikling og globaliseringen har gjort, at verden - ikke mindst for børnene - er blevet mindre.

[149]Do. s. 119

Vi vil også bestemme

> "Kan man ikke lave et Børneting og ikke kun et Folketing med voksne? ...Og jeg synes også, det er for dårligt, at det dumme museum i Østre Anlæg skal laves større. Det ødelægger vores kælkebakke! Og jeg synes også, det er for dårligt, at I aldrig tænker på børnene, så jeg synes, det er godt, du spørger os."
>
> Kenneth, 10 år[150]

Børn vil også være med til at bestemme. De vil være med til at bestemme i deres dagligliv, og de vil deltage i de samfundsmæssige, demokratiske processer. De vil tages alvorligt som samfundsborgere, der i forhold til voksne nogle gange har andre, men alligevel ligeværdige perspektiver på forskellige beslutninger. De forudser, at det kan blive vanskeligt for dem at deltage på de voksnes præmisser. Derfor forslår nogle, at man lærer noget om det i skolen. Andre forslår, at de voksne tager hensyn til børnene, så børnene bedre kan deltage. Disse ønsker og forslag kan forstås som et udslag af individualiserings- og demokratiseringsprocessen. Det kunne se ud, som om at denne, som personlighedsdannende proces, har overhalet den samfundsmæssige udvikling. Ofte ser man i medierne bekymring over individualiseringstendensen, hvor det frygtes, at børn udvikler sig til små egoister. Både dette og det forgående temaer synes imidlertid at pege på det modsatte, at børn i det refleksivt moderne i høj grad tænker som ansvarlige samfundsborgere.

[150]Do. s. 135

Orienteringspunkter for feltarbejdet

Gennem dette kapitel har jeg tematiseret de generelle betingelser for barndom i det refleksivt moderne, samt eksemplificeret hvordan dette kommer til udtryk i børns forestillinger om det gode liv. Det gode børneliv er genstandsfeltet for denne afhandlings feltarbejde. Jeg vil derfor afslutte dette kapitel med at pege på nogle orienteringspunkter for feltarbejdet. Orienteringspunkterne skal ikke forstås som fokuspunkter eller undersøgelsesopgaver, jeg på forhånd havde defineret. Snarere er det en efterrationalisering, hvor jeg søger at klargøre for læseren, hvad det var, jeg trods min tilstræbt "groundede" tilgang i feltarbejdet, alligevel havde med mig gennem min teoretiske forståelse af barndom i det refleksivt moderne.

Børns voksenrelationer

Det første orienteringspunkt, jeg vil nævne, er børns voksenrelationer. Dette udspringer for det første af det, der blevet peget på under intimiseringen af familien, at der kan være behov for voksenrelationer, der kan aflaste og virke som åndehul for de måske overophedede forældre - barn relationer. Man kunne også kalde det en aflastning af spændingerne mellem individualisering og fællesskab i det refleksivt moderne. For det andet udspringer det af en modsætning mellem den intime familie og institutionaliseringen af børns liv. I den intime families lægges og gødes spirer til forventninger om nære sociale relationer, hvor man er noget særligt for hinanden. I modsætning hertil er idealet i institutionen den standardiserede relation. Det vil sige, at pædagogen ikke bør gøre forskel på børnene, og at børnene skal kunne bruge alle de voksne lige godt. I feltarbejdet orienterede jeg mig derfor i starten blandt andet i forhold til, hvilke voksenrelationer børnene havde, hvordan de oplevede dem, og hvad de brugte dem til.

Børns relationer til andre børn

Det næste orienteringspunkt er børns relationer til andre børn. Dette punkt handler om, at børn i dag gennem deres institutionaliserede hverdag er meget sammen med andre børn. Samvær med andre børn udgør en særlig kvalitet i identitetsarbejdet og betydningsdannelsesprocesserne i det refleksivt moderne børneliv. Endvidere handler det om, at børns liv er splittet op i mange forskellige livsarenaer, hvor samværet med kammeraterne udenfor institutionstiden muligvis kræver organisering, koordinering og kommunikation. I feltarbejdets opstart orienterede jeg mig derfor i forhold til, hvilke relationer børnene havde til andre børn, hvordan de oplevede dem, hvad de brugte dem til, samt i forhold til, hvorvidt og hvordan disse relationer overskred, eller blev begrænset af grænser mellem forskellige livsarenaer.

Børns håndtering af mange forskellige og eventuelt konflikterende betydningsuniverser

Det tredje orienteringspunkt er børns håndtering af mange forskellige og eventuelt konflikterende betydningsuniverser. Dette punkt handler om, at børns liv i det refleksivt moderne foregår i mange og adskilte arenaer, hvor hver arena udgør et særskilt betydningsunivers. På den ene side kan dette formodes at udgøre et problem, idet det stiller krav om at kunne aflæse og forholde sig til forskellige og måske endda konflikterende betydningssystemer. På den anden side udgør det også et frisættende potentiale, når dominerende meningssystemer udfordres, hvorved muligheden for forhandling af mening træder tydligere frem. Derfor var jeg interesseret i, hvordan børnene oplevede og håndterede disse forskelligheder og konflikter mellem betydningsdannelsesuniverser

Børns autonomi, selvbestemmelse og deltagelse i demokratiske processer

Det fjerde orienteringspunkt ved opstarten af feltarbejdet var børns autonomi, selvbestemmelse og deltagelse i demokratiske processer. Dette punkt udsprang af modsætningen mellem individualisering og demokratisering på den ene side og institutionalisering og standardisering på den anden side. Jeg var derfor interesseret i, hvilke typer af individuelle og kollektive beslutninger børnene selv fik lov at tage, henholdsvis være med til at tage. Endvidere var jeg interesseret i, hvorvidt og på hvilken måde der var rum for børnenes forskellighed. Endelig var jeg også intereseret i overgange og forløb mellem henholdsvis frivillig og ufrivillig isolation og integration i fællesskabet. Sammenfattende kan man sige, at jeg var interesseret i forhandlingsrummets udfoldelse i institutionen.

Børns oplevelser

Det femte og sidste orienteringspunkt var børns oplevelser . Dette punkt var i høj grad inspireret af børnene fra "Sæt ord på dit liv". Teoretisk kan det tematiseres udfra modsætningen mellem på den ene side den forventningsstruktur, der er en del af det refleksivt moderne liv, og som forstærkes gennem det ambitiøse forældreskab; på den anden side trivialiseringen og standardiseringen. Det gjorde mig interesseret i højdepunkterne i børns daginstituionsliv: Hvad synes at udgøre sådanne højdepunkter, og hvad synes at udgøre barrierer henholdsvis befordre disse?

Orienteringspunkternes anvendelse feltarbejdet

Som indledningsvist nævnt blev disse orienteringspunkter ikke anvendt målrettet i feltarbejdet, hvis intenderede metode var den "grounded" tilgang. Snarere er de udtryk for en efterrationalisering med henblik på, hvad der så alligevel med udgangspunkt i mit forudgående teoretisk studie af barndom har informeret mit blik

på daginstituionslivet. I de næste kapitler, som omhandler analysen og resultaterne fra feltarbejdet, vil min intenderede grounded tilgang blive uddybet yderligere gennem illustration og metodiske overvejelser.

Del III

Indledning

Denne del af afhandlingen sigter på en fænomenologisk funderet indkredsning af det gode børneliv. Indledningsvis reflekteres over, hvordan man overhovedet kan få indsigt i, hvad det gode børneliv drejer sig om. Det vil sige, hvordan man kan indkredse, hvad der er vigtige omdrejningsakser for børns livtag med livet. Herefter følger fire kapitler, hvor nedenstående temaer foreslåes som sådanne vigtige omdrejningsakser:

1) Sociale bånd
2) Intimitet og privathed
3) Identitet, synlighed og selviscenesættelse
4) Selvforglemmelse.

Med udgangspunkt i feltarbedet beskrives livstemaerne således hver for sig i hvert af disse kapitler. Derudover begrundes og illustreres, hvorfor netop dette tema synes at udgøre en væsentlig orienteringsakse i børnenes livtag med daginsitutionslivet. Selve identificeringen af de fire livstemaer er som nævnt i kapitel 3 udtryk for et homogenites-perspektiv (jævnfør figur 2). Derimod tager fremstillingen af de enkelte livstemaer i højere grad højde for afhandlingens samtidige heterogenitetsperspektiv. Det har således været et mål i sig selv at tegne så mange nuancer i hvert tema som muligt. I tilknytning til beskrivelsen af temaerne, såvel som afslutningsvist i hvert kapitel, perspektiveres livstemaerne udfra analysen af barndommens sociale rum på makroniveau. Endeligt bliver det i opsamlingen på den samlede livstemaanalyse introduceret, hvordan analysen af de sociale rum på mikro-niveau qua analysedimensionerne[151] belyser de enkelte livstemaer.

Gråd, glæde, konflikter og uopfordrede henvendelser - stier ind i barndommen(e)s vigtige livstemaer.

Hvordan få indsigt i barndommen(e)s vigtige livstemaer? Spurgte jeg mig selv ved starten af mit feltstudie. Jeg var ikke i tvivl om, at børnene måtte være den primære kilde, men hvordan. Litteraturen havde kun lidt at byde på i den forbindelse. Dels har barndommen(e)s vigtige livstemaer udfra et her-og-nu-perspektiv sjældent været et selvstændigt tema for forskning om børn[152]; dels

[151] Jævnfør kapitel 3.

[152] Typisk har barndommens vigtige livstemaer været konstrueret udfra et udviklings- og/eller socialisationsteoretisk perspektiv: F.eks. Freuds konstruktion af seksualitet som vigtig livstema (1983a/1940 & 1985/1905-31), Dion Sommers diskussion af voksen – barn relationen (Sommer 1999) eller den aktuelle politiske og pædagogiske fokusering på læsning som et af de primære temaer i børns (skole-)liv.

er det som tidligere nævnt relativt nyt at tænke børn som informanter.

Frances Chaput Waksler er en af de få, der har fokuseret barndommen(e)s vigtige livstemaer fra et (tilnærmet) børneperspektiv. Imidlertid har hun gjort det med ensidig fokusering på livstemaernes trængthed fremfor deres udfoldelse, samt med en lidt speciel metodisk tilgang. Udfra interview med voksne om, hvad de husker som "de sure stunder" i barndommen, belyser hun nogle livstemaers trængthed, samt børnenes måde at håndtere dette på (Waksler 1991b & 1996). Dermed er det livstemaer i en forgangen barndom belyst med nutidens briller, Waksler giver os indsigt i. Ønsker vi adgang til vigtige livstemaer i den aktuelle barndom, forudsætter Wakslers metode for det første, at disse er de samme i dag, som de var for 10, 20, 30 og 40 år siden. For det andet forudsætter metoden, at den voksnes narrativisering spejler barndommens oplevelser uden for store forskydninger. Sådanne forudsætninger må der fra et historisk social konstruktivistisk perspektiv indledningsvis stilles spørgsmålstegn ved. Derfor synes Wakslers metode ikke umiddelbart oplagt i forhold til denne afhandlings problemstilling.

Med hensyn til vigtige livstemaer i den aktuelle barndom udgør børnenes respons på Socialministerens opfordring "Sæt ord på dit liv" (Heering & Kähler 1996; jævnfør. kapitel 8) en righoldig kilde. Desværre dog på en måde, hvor de forskellige udsagn i mere eller mindre udpræget grad er løsrevet konteksten. De er derfor primært anvendelige i forhold til en analyse på det generelle plan.

Wakslers studier, samt ovennævnte bog, gav mig inspiration til at operationalisere min interesse i barndommens vigtige livstemaer til følgende spørgsmål: Hvad er det, der gør livet surt for børn, gør dem kede af det, og hvad bekymrer dem? Samt hvad er det, der gør livet værd at leve, gør dem glade og veltilpasse? Jeg søgte for det første svar på spørgsmålene, dels ved kommunikativt at

præsentere min interesse i disse spørgsmål som mit primære formål med min tilstedeværelse, dels ved at spørge direkte til dem. Derudover søgte jeg svar på spørgsmålene ved i mine observationer at fokusere på emotionelle udtryk som gråd, tristhed, skam, stolthed, glæde, latter, engagement og konflikter. Således fortolkede jeg emotionaliteten (eller forsøg på undertrykkelse af emotionalitet) som tegn på, at noget vigtigt var på færde.

I det følgende vil jeg konstruere nogle bud på vigtige livstemaer udfra en fænomenologisk reduktion af den mangfoldighed af svar, jeg fandt. Nogle livstemaer synes meget vigtige for nogle børn, mens mindre vigtige for andre. Denne dimension vil blive uddybet i kapitel 14 i forbindelse med konstruktion af børneprofiler. Her vil jeg fokusere på de enkelte livstemaer som fænomen: Hvad går de ud på, og hvad er variationen af temaet. Det første tema, har jeg kaldt "Sociale bånd".

Kapitel 9

Sociale bånd

Indledning

Når børnene uopfordret henvendte sig til mig, var det ofte for at fortælle om deres venskaber eller sociale relationer. Det kunne være om deres kammerater i eller udenfor Lagunen, eller om deres forældre, søskende, bedsteforældre eller naboer. Ligeledes var de også meget interesseret i mine sociale relationer: Om jeg havde børn, hvem der var mine venner o.s.v. Endelig var det også meget ofte savnet af eller afvisning fra nogle, børnene følte sig knyttet til, der fik dem til at være triste eller græde. De sociale bånd som vigtigt livstema var under hele feltarbejdet på mange måder meget anmasende og havde endvidere en tendens til at vikle sig ind i de øvrige temaer. Derfor er det her, jeg starter min narrativisering af barndommens vigtige livstemaer.

Venskaber og fællesskaber mellem børn

At have nogen at lege med
"Jeg har ryddet op, derinde. Jeg har leget med nogle børn", fortæller en af de mindste og for nyligt startede børn.
"Hvad har du leget?", spørger jeg, idet jeg opfatter hans fortælling som havende to budskaber: At han har ryddet op, og at han har leget. Jeg ønsker under ingen omstændigheder at agere som en kontrollerende voksen ved at fokusere på oprydningen.
"Jeg har leget med ham der. Ikke med ham der."
"Var det sjovt?"
"Ja."

Indledningsvist i forløbet misforstår jeg barnets budskab, men han er meget vedholdende, og jeg presses til at ændre min forståelse af hans udmelding. Det primære budskab synes hverken at være, at

han har ryddet op, eller at han har leget - men snarere, at det nu er lykkes for ham at etablere kontakt til nogle af de andre børn[153].

At, netop dette er en stor succes for det nystartede barn, er blevet italesat i Eva Gulløv's afhandling: "Børn i fokus" (Gulløv 1998). Det nystartede barn skal lære børnegruppens koder, normer og praksiser, samt skabe sig en plads i dette system for at blive integreret i gruppen. Imidlertid er dannelsen af koder, normer, praksiser og positioner en fortløbende integrerende og ekskluderende proces[154]. At (for)blive integreret i gruppen er derfor et generelt tema for alle børnene – om end sat på spidsen for de nystartede børn. Kontakten til de andre børn kan i den forbindelse både betragtes som et udtryk for - og en vej til integration i børnegruppen.

Bedstevennens betydning

Vigtigheden af at etablere kontakt til de andre børn kan i ovenstående fortolkes som omhandlende blot det at have nogen (underforstået næsten ligegyldig hvem) at lege med. Dette er imidlertid ikke altid er tilfældet, hvilket jeg gøres opmærksom på gennem en samtale med Lise:

Lise har grædt, og er blevet trøstet. Jeg spørger hende, hvad hun var ked af. Hun svarer: "De andre børn ville ikke lege med mig". Jeg undres umiddelbart over dette svar, da Lise er en særdeles populær pige. Da jeg spørger uddybende, viser det sig, at Lise kun har spurgt Ellen. Meningen i Lises udsagn: "De andre børn ville ikke lege med mig", er altså: "Ellen ville ikke lege med mig". Lise

[153] Det er ikke sikkert, at dette er budskabet fra starten. Måske har han opfattet mig som en pædagog, der stiller krav om oprydning: Derfor meldingen: "Jeg har ryddet op, derinde". Men da jeg ikke responderer på denne udmeldning, redefinerer han mig måske, og prøver et andet budskab.

[154] Gulløv taler i den forbindelse om centrum og periferi i forhold til børnenes indbyrdes positionering (Gulløv 1998).

anser Ellen for at være hendes bedste veninde, så i hendes verden findes der ikke andre lege-relevante børn end Ellen. Derfor er "Ellen ville ikke lege med mig" og "de andre børn ville ikke lege med mig" ensbetydende for Lise.

Savnet af en ven såvel som ophøret af et venskab kan få børn til at græde. Ligeledes kan det få dem til at gå triste og hvileløse rundt. Et eksempel er August, hvis bedste ven Simon er flyttet op på Palmeøen[155], mens August forsat er hval[156]. August går i flere uger trist og formålsløs rundt. Han leger kun sjældent med de andre børn, selvom nogle af dem tydeligvis ikke er uinteresserede i at etablere kontakt med ham. En voksen italesætter Augusts situation som, at "han er lidt i ingen-mands-land i øjeblikket". En udtalelse, der giver mening udfra to perspektiver: Dels udfra et samværsperspektiv, idet han ikke rigtig har nogle, han bare selvfølgeligt søger sammen med, og leger med; dels udfra et interaktionistisk såvel som konstruktivistisk identitetsperspektiv. August og Simon havde en fælles omverdensforståelse, som løbende blev bekræftet (og revideret) gennem deres samvær. Endvidere blev August gennem dette samvær konstrueret som en god kammerat, og dette indgik som en væsentlig del af hans selvforståelse. Ved Simons fravær mister August sin selvfølgelige forholden sig i Lagunen, og i sammenhæng hermed svækkes hans selv- og omverdensforståelse. Når Simon kommer på besøg - eller omvendt August besøger Simon - liver især August (men også Simon) gevaldigt op. Begge stråler ved disse besøg af glæde og selvtillid. I sådanne tilfælde kunne jeg få den tanke, at venskabet simpelthen er livsglædens kilde. En kilde, der tørrer ud, når man savner sin ven. Det samme giver også andre børn anledning til at tænke:

[155] Palmeøen betegner det rum, som institutionens fritidshjemsbørn er tilknyttet. Navnet er et synonymnavn.
[156] Hvaler er en synonymbetegnelse for børnehavegruppens ældste børn.

Trofasthed i venskaber
"Hvordan er det at være hval?" spørger jeg en dag Rikke og Ida.
"Kedeligt!" svarer Rikke
"Er det bedre at være tangloppe[157]?"
"Nej, det er også kedeligt. Det er kedeligt at gå i børnehave", svarer Rikke og Ida samstemmigt. Et svar, jeg absolut ikke havde ventet. Slet ikke fra Rikke, som sjældent protesterer over noget.
Rikke uddyber sit standpunkt: "Det var sjovere at gå i vuggestue. Der havde jeg min bedste ven, Søren. Nu ser jeg ham aldrig mere". Hun ser meget trist og håbløs ud ved tanken. Stemmen er vred og forurettet.
Ida spørger i et trøstende og forhåbningsfuldt tonefald: "Er jeg da ikke din bedste ven?"
Rikke svarer mut: "Men jeg savner Søren".

Rikke er næsten 5 år, så det er et stykke tid siden, hun har gået i vuggestue. Alligevel indgår tabet af en ven i forbindelse med skiftet fra vuggestue til børnehave som afgørende parameter i Rikkes bedømmelse af, hvordan det er at gå i børnehave. Det bemærkelsesværdige er, at savnet optræder så stærkt, trods det at hun har fået venner i børnehaven, og er, hvad de voksne kalder, integreret og velfungerende i børnegruppen.

For Rikke såvel som for mange af de andre børn er venskaber ikke karakteriseret ved "ude af øje - ude af sind". Dette er ellers en udbredt myte blandt voksne, især hvad angår mindre børn. Tværtimod synes børns venskaber karakteriseret ved trofasthed, samt savn og sorg i forbindelse med adskillelse og omvendt velvære, glæde og mægtiggørelse i forbindelse med samvær.

Venskabet – en kilde til mægtiggørelse
Kate, Gritt og Dorte leger. Bitten går rundt om sig selv.

[157] Tanglopperne er synonymbetegnelse for børnehavegruppens yngste børn.

LONE henvender sig til hende: "Bitten, hvem er din veninde?"
Bitten: "Linda"
LONE: "Hun bor langt væk, ik'. Hun går ikke mere her i Lagunen. Hvem er din veninde her i Lagunen?"
Bitten: "Karina"
LONE: "Hm.... er der andre"
Bitten: "Jeg kan godt lide andre piger, men jeg vil kun have én"
LONE: "Hvad siger du? Hvad kan du ikke?"
Bitten: "Og også Tine, Sine, Gritt og Asbjørn"
LONE: "Så har du jo mange"
Asbjørn kommer forbi. Bitten kaster sig om halsen på ham: "Hej Asbjørn". Sammen går de snakkende og leende ned på legepladsen.

LONE ser en ensom Bitten tulle alene rundt. Hun spørger derfor til, hvem der er hendes venner (underforstået her i Lagunen). Bitten svarer ved at fortælle om sit savn af en veninde, som tidligere har gået i institutionen. De fortolker således Bittens problem forskelligt: Bitten understreger savnet af veninden, mens LONE omformulerer, og underordner Bittens savn af den veninde, som tidligere har gået i institutionen, til et spørgsmål om Bittens integration i Lagunen. Omformuleringen og underordningen accepteres af Bitten, i og med at hun går ind i en samtale om, hvem der er hendes venner i Lagunen. Da en af vennerne Asbjørn kommer til syne, udmøntes omformuleringen og underordningen i praksis, hvorved savnet erstattes af munterhed. Også i det næste eksempel bliver venskabet – ved en voksens mellemkomst - kilde til mægtiggørelse:

Anja: "Har I ikke flere tusser?"
TOVE: "Jo, måske, så skal du prøve at gå på skattejagt nede i den mørke kælder. Vil du det?"
Anja ser lidt tøvende ud.
TOVE: "Du kunne tage en god ven med."
Anja lyser op, og har fået mod på opgaven.

Alene havde Anja ikke mod på den mørke kælder, men sammen med en god ven står sagen helt anderledes. Nu er det blevet en spændende udfordring. Vennen bliver således en kilde til mægtiggørelse. Derudover kan venner også lette den til tider svære afsked med mor eller far, eller ligefrem få barnet til at glemme afskeden, hvilket illustreres i det følgende eksempel:

Mads-Peter vil ikke give slip på mor. Allerhelst vil han holde en fridag. Han ser mut ud, og holder fast i hendes trøje, som vil han med denne fastholden forhindre hende i at gå. Tine kommer drønende forbi: Hej Mads-Peter, jeg har ventet på dig. Skal vi cykle sammen? Mads-Peter giver slip på mors trøje, og stiller sig bag på Tines cykel. Da mor går, får hun kun et åndsfraværende farvel.

Venskaber og fælleskabers symbolske udtryk

At lege sammen udenfor Lagunen

Venskabers og fællesskabers betydning i børnenes liv kommer til udtryk gennem børnenes selvnarrativisering og brug af symbolske udtryk såvel som via følelsesmæssige udbrud. Et tilbagevendende udtryk for, henholdsvis iscenesættelse af, venskabet er det at skulle lege sammen udenfor Lagunen. Det er noget af det, børnene ofte uopfordret fortæller mig om, ligesom det er et tilbagevendende tema ved spisning og samling:

Bitten: "Gæt, hvem jeg skal have med hjem i dag"
Mig: "Asbjørn?"
Bitten: "Ja". Hun smiler, og stoltheden nærmest bobler ud af hende.

Bitten og Asbjørn er venner i den forstand, at de af og til leger sammen - men den dag, hvor Asbjørn skal med Bitten hjem, er de stort set uadskillelige hele dagen. Bitten har kysset Asbjørn på

hånden, og han protesterede ikke. Derfor er det ikke svært for mig at gætte, hvem der skal med Bitten hjem. At skulle være sammen udenfor institutionen synes at fungere som en befæstning af et venskab både symbolsk og som inciterende for den nærmeste fortid og fremtid. (Nogle af) børnene er klar over dette, og handler strategisk i forhold til det, som i det følgende eksempel:

Franciska, Ida, Karina og Rikke sidder ved tegnebordet.
Franciska: "Jeg skal bare hjem til Rikke"
Ida: "En gang skal du også hjem til mig, ik' - for nogle gange har jeg slet ikke nogen at lege med".
Karina går.
Rikke har glemt et eller andet: "Kom nu Franciska"
Ida: "Jeg går ikke med"
Franciska står lidt ubeslutsomt.
Rikke henter sin abe-dukke.
Ida til Franciska: "Vi har de samme stole"
Franciska: "Det ved jeg"
Rikke: "Tillykke Ida, jeg har også tegnet en pige. Min har ørenringe i", med et blik på Idas tegning, har hun netop lynhurtigt tegnet en pige.
Ida: "Det har min ikke" - men kort efter - "nu har min også ørenringe i"

Normalt er Ida og Franciska slyngveninder, men netop på dette tidspunkt er der også ved at blive etableret et bånd mellem Ida og Rikke. I dag skal Franciska så hjem til Rikke, hvilket Franciska triumferende meddeler Ida. Ida reagerer med en appel til Franciska om også en gang at komme hjem til hende. Umiddelbart lyder det af ordlyden, som om Franciska aldrig har været med Ida hjemme, men faktisk er Ida og Fransciska nogle af de børn, der meget ofte er hjemme hos hinanden. Jeg fortolker appellen som fremtidsrettet: Du må ikke vende dig helt fra mig og tage min næstbedste veninde fra mig, for så "har jeg slet ikke nogen at lege med". Da Rikke lidt efter trækker på det bånd, som aftalen om

Franciskas besøg hos Rikke forventes at have etableret, sættes Franciska med Idas bemærkning "Jeg går ikke med" i et dilemma: Hvis hun rejser sig og går, svigter hun Ida - hvis hun ikke gør det, svigter hun Rikke. Franciska går ikke med, men undviger samtidig bekræftelse af symbolværdien af Idas bemærkning "Vi har de samme stole", idet den med ligegyldighed i stemmen besvares med: "Det ved jeg". Rikke søger at etablere/fastholde et socialt bånd mellem hende og Ida ved at tegne det samme som Ida. Dette gør hun opmærksom på med bemærkningen: "Tillykke Ida, jeg har også lavet en pige. Min har ørenringe i. Først afviser Ida relationen mellem dem, idet hun fæstner sig ved forskelligheden mellem tegningerne. Kort efter fortryder hun dog, og retter sin tegning til, så der også på dette punkt er lighed mellem tegningerne. Indtil dette tidspunkt har der været en anspændt stemning, men nu slapper pigerne af, hvilket afspejles i krops-holdning såvel som ansigtsudtryk og stemmeføring.

Som jeg fortolker ovenstående forløb udspilles følgende trekantsdrama: Der er stærke bånd mellem alle tre piger, men båndenes umiddelbare eksklusivitet gør trekanten konfliktfyldt. Gennem bekræftelsen af alle relationerne løsnes eksklusiviteten, hvor hver af de tre piger må give afkald på at være den eneste ene i relationen til de andre. Faren for at blive lukket ude af venskabet elimineres herved, og stemningen afslappes. Konflikten udspilles ikke direkte, men gennem symboler: Hvem skal hjem til hvem, ens stole og ens tegninger. Konfliktens intensitet komme i forlængelse heraf ikke primært til udtryk gennem det sagte, men signaleres via stemning, kropsholdning og ansigtsudtryk.

Enshed - et venskabsskabsymbol

"Se, vi har samme bluser på. Din har bare roser; min har sådan nogle blomster"

"Ja, og min er grøn; din er hvid"

Der er fryd og stolthed i stemmerne.

Jeg står og snakker med en af de voksne, men fryden og stoltheden i stemmerne kombineret med det overraskende i ordlyden (ens bluser med forskel i mønster og farve) får mig til at rette opmærksomheden mod pigerne. For mig at se er det svært at identificere anden lighed ved bluserne, end at begge er blomstrede, og omtrent har samme længde. Pigerne er imidlertid i modsætning hertil i stand til at konstruere en enshed, og denne gør dem tilsyneladende både glade og stolte. Jeg trækker på smilebåndet: Dels smittet af pigernes glæde, dels foranlediget af det absurde i ordskiftet.

Inspireret af Scheffs og Retzingers kobling af følelserne velvære og stolthed til etablering og bekræftelse af sociale bånd (Scheff og Retzinger 1991, Scheff 1994 & 1997), samt af mange lignende - mere eller mindre overraskende - enshedskonstruktioner, bliver jeg opmærksom på symbolværdien af enshed. Derved får ovenstående replikskifte mening som genetablering henholdsvis befæstelse af et socialt bånd, der har været truet af adskillelse. Også i det næste eksempel spiller enshed som symbol en vigtig rolle:

Xenia, som er meget interesseret i mit projekt, fortæller uopfordret om sig selv: "Mig og Thilde har altid været bedste venner med sten (om halsen) og det hele lige fra vuggestue og børnehave. Vi kender hinanden godt, og går i det samme tøj - næsten. Jeg kan bedst li' sort, Thilde kan bedst li' lyst. Vi laver også sange, og har lavet en gruppe med to drenge".

Xenia fortæller mig her om sit venskab som noget meget vigtig, hvilket hun har gjort flere gange. Hun (san-)synliggør venskabet med forskellige symboler: Sten om halsen, ens tøj, at være i det samme rockband, og at have kendt hinanden i lang tid. For Xenia karakteriseres venskabet af kontinuitet og kendskab, enshed og fælles aktiviteter. Det er omkring disse hjørnesten, hun

narrativiserer sin venskabsfortælling for mig. For en udeforstående synes pigernes venskab imidlertid i lige så høj grad at bære præg af forskellighed[158] og i forlængelse heraf af tolerance for hinandens forskellighed. Også i dette eksempel fungerer tøjets enshed som symbol på venskabet – uanset, at det for udenforstående kan synes som lidt af en tilsnigelse at tale om enshed.

Enshed – et fællesskabssymbol

Det er imidlertid ikke kun som i ovenstående eksempler i de intime relationer, at enshed spiller en symbolsk rolle. Tværtimod er det et gennemgående fænomen i børneinstitutioners sociale rum. Et udtryk for dette er, at børn i daginstitutioner[159] siger "tillykke" til hinanden, når de har det samme med i madpakkerne, har ens tøj på, skal det samme i sommerferien, eller på en eller anden måde registrerer en lighed[160]. Ordet "tillykke" indikerer i sig selv, at der er noget at være glad eller stolt over. Denne fortolkning underbygges af tonefaldet og lydstyrken, som dette "tillykke" typisk bliver udråbt med. Det behøver ikke være børn, der ellers synes at have noget sammen. Ensheden etablerer tilsyneladende i sig selv en oplevelse af fællesskab - et symbolformidlet, momentant fællesskab som ledsages af følelser som glæde og stolthed. Symbolværdien af enshed kommer i det følgende eksempel til udtryk gennem børnenes – ifølge en voksen-tankegang - inkompetente ageren ved en samling:

---

[158] For eksempel hvad angår tøj, sådan som det også siges, men bagatelliseres af Xenia selv.

[159]Denne og alle andre, jeg har kendt til. Det kan således regnes som et mere alment børnekulturfænomen. Opie & Opie (1982/1959) har forsket i, og skrevet om, hvordan visse ritualer og fælles kulturelementer (som vittigheder, gåder, lege) på tværs af geografiske afstande og nationale grænser udgør en kollektiv børnekultur.

[160] Dette fænomen er også blevet observeret af Pernille Hvid. Hun har fundet det så sigende for børns dagligliv, at hun har givet en rapport om børneliv med titlen "Til lykke" (Hvid 1998)

Der er samling, som for tiden bruges til at lære ugedagene. MARTIN spørger: "Hvad dag er det i dag?" og lader alle de børn, der har et svar, komme med deres bud. De første fire børn svarer onsdag, en siger tirsdag, to siger fredag, tre svarer igen tirsdag, og sådan forsætter det med svar i øst og vest. Da alle er kommet med deres bud, siger MARTIN: "Det er tirsdag. Kan I se tig....eren der på planchen, som vi har fremme i dag. Den skal hjælpe os med at huske, at dagen i dag hedder tir....sdag."
"Det sagde vi også, ik'", siger en af pigerne til sine to veninder med sejrstolt stemme, hvilket jeg straks fortolker som stolthed over at have besvaret spørgsmålet rigtig. Stor er min forbløffelse derfor, da Sofus skubber til Allan og med mindst samme stolthed i stemmen siger: "Vi sagde bare fredag, gjorde vi ik' også".

De fleste af børnene svarer i ovenstående eksempel, som de er venner eller gerne vil være venner til, snarere end udfra en refleksion over, hvad dagen i dag nu må hedde. Fra et voksenperspektiv fortolker jeg umiddelbart dette som et udtryk for inkompetence. Jeg synes derfor ikke, at et forkert svar er noget at prale med - men det synes (nogle af) børnene. Fra et børneperspektiv kan det "forkerte" (som nu må sættes i gåseøjne) svar fortolkes som udtryk for prioritering af de sociale bånd over præstation (i forhold til viden om ugedagenes navne) snarere end inkompetence.

En variation over samme tema er det at gø' af hinanden i legen "Lille hund, der er nogen, der har taget dit kødben"[161] . Børnene gø'r af deres venner, eller af dem de gerne vil være venner med

[161]Legen "Lille hund, der er nogen, der har taget dit kødben", foregår ved, at alle børnene på nær én, som er hunden, sætter sig i en rundkreds på gulvet. "Hunden" sætter sig i kredsens midte, og skal lukke øjnene, mens den voksne giver kødbenet til en af børnene. Herefter gemmer alle børnene deres hænder på ryggen. "Hunden" har nu tre chancer til at gætte, hvem der har kødbenet. Hunden gætter ved at gø af en person.

henholdsvis ser op til, snarere end de koncentrerer sig om at gætte, hvem der har kødbenet[162].

Jeg har nu anskuliggjort, hvordan de sociale bånd synes at indtage en vigtig rolle i børns daginstitionsliv, samt hvordan disse symboliseres gennem enshed. I det følgende vil jeg tematisere søskenderelationen som en særlig udgave af det sociale bånd.

Søskende

Små og store

[162]Lege som denne blev dermed priviligerede udstillinger af børnenes aktuelle positionering i børnegruppen. Dette skulle komme mig til nytte i konstruktionen af børneprofiler.

"Ida, hvor synes du, der er bedst at være?" spørger jeg i forlængelse af hendes og Rikkes udsagn om, at det er kedeligt at gå i børnehave[163].
"Derhjemme", svarer hun med stor overbevisning
"Hvorfor er det bedst?"
"For der kan jeg lege med René", svarer hun.
"Din lillebror?", spørger jeg forbløffet for at være sikker på, at jeg ikke har misforstået hendes svar.
"Ja"

Lillebroderen er kun to år, så Idas svar passer ikke helt ind i mit common-sence billede af børn i Idas alder som primært værende optaget af jævnaldrende. Et billede som Ida udfra observationerne i Lagunen ellers passer særdeles godt ind i. Min første indskydelse er derfor at bortforklare Idas udsagn med "at det siger hun bare fordi, Rikke savner sin ven, Søren". Imidlertid kan man stille spørgsmålstegn ved denne umiddelbare fortolkning. Dette skal illustreres i det følgende.

I Lagunen har de store fra Palmeøen lov til at gå på besøg hos hvalerne og tanglopper[164]. Da jeg interviewede forældre og personale, havde jeg spurgt til, i hvilken grad børnene benytter denne mulighed til at dyrke sociale relationer på tværs af alder. Det gennemgående svar var her, at især store søskende benytter denne mulighed til at besøge deres mindre søskende. Et svar, som stemmer overens med mine egne iagttagelser. Det skal dog præciseres, at det langt fra gælder alle søskende, og at der også er eksempler på ikke-søskende, som benytter denne mulighed for at dyrke sociale relationer på tværs af alder (eksempelvis relationer

[163] Jævnfør tidligere i dette kapitel.
[164] Palmeøen og resten af Lagunen er beliggende på hver sin side af den vej, som fører ned til Lagunen. Hensynet til børnenes sikkerhed er begrundelsen for, at det kun er de store, der uden voksen-følgeskab kan gå på besøg hos de små.

opstået i dagpleje eller i Lagunen). Fælles for disse samvær synes at være, at de er til stor glæde for såvel store som små, i den forstand at begge parter får noget ud af samværet, som de ikke opnår i samværet med jævnaldrende. Eksempelvis får de små omsorg og hjælp til praktiske ting, samt nye ideér til lege, eller de store læser højt for dem. De små beundrer, og ser op til de store, som i forlængelse heraf kommer til at opleve sig som netop store og kompetente.

Søskenderelationen – en katalysator for integration i børnegruppen

En dag, da jeg ankommer til Lagunen, er der hængt en artikel op om børns start i daginstitution. Artiklen beskriver, hvordan nystartede børn det første lange stykke tid kryber langs væggene, mens de forsøger at aflæse institutionens koder (kultur) og få sig en plads i børnegruppen[165]. Jeg finder artiklen meget rammende, men bliver samtidig opmærksom på, at dette vist ikke gælder for Claus, Kalle, Niels og Bent. Disse nystartede børn kryber ikke langs væggene. I stedet trasker disse fire små gutter i hælene på deres store søskende, som i et eller andet omfang tager sig af dem, accepterer, at de næsten altid følger dem lige i hælene, og endog i forskelligt omfang lader dem deltage i deres lege. Claus', Kalles, Niels' og Bents integration i Lagunen synes således hjulpet på vej af de store søskendes tilstedeværelse. Omvendt kan disse store søskende til enhver tid være forvisset om altid at have en allieret, en der vil følge dem, lege med dem, heppe på og beundre dem. Men små søskende kan også være irriterende:

Lise og Ellen laver teater.
Tine, Niels, Lene, Birger, Benedicte og Ninna er tilskuere.
Tine ser på sin sædvanlige måde lidt trist ud, som om hun keder sig.

[165]Artiklen er skrevet på baggrund af et interview med Eva Gulløv. Pointen er således også at finde i Gulløvs afhandling "Børn i fokus" (Gulløv 1998).

Lise går over og omfavner Tine, som bryder ud i et stort smil.
De danser.
Tine: "Nu er det kun de tre store"
Niels (lillebror) vil også med på scenen.
Lise: "Nej!" og henvendt til mig: "Kan du ikke tage Niels. Han følger hele tiden efter Tine"
Jeg gør ingenting[166], men Lene spærrer for ham. Han trænger dog gennem spærringen. Pigerne vælger så at ignorere ham.

Når de små følger i hælene på deres store søskende, fører det ofte til afvisning fra de store, men de små tager typisk ikke afvisningen alvorligt. At de ikke tager den alvorligt, viser sig ved, at de sjældent græder over afvisningerne, men i stedet klør på. Ofte ender det med, at deres følgen efter accepteres, eller endog, at de integreres i legen.

[166] Jævnfør diskussionen om forskerrolle i kapitel 2

Søskenderelationens særegenhed

På billedet sidder to søskende og leger i et kaos af nedspringende og drillende drenge. Det bemærkelsesværdige, og det der umiddelbart motiverer mig til at tage billedet, er, at disse to søskende leger fuldstændig uforstyrret videre. I modsætning hertil er de øvrige børnegrupper, som havde leget i nærheden, blevet opløst, eller de er fortrukket til andre dele af legepladsen. På et tidspunkt kommer en dreng, og spørger, om han må være med i deres leg. Det får han lov til, men da de to søskende ikke behøver at kommunikere særlig meget for at forstå hinanden, lykkes det tilsyneladende aldrig for drengen at finde ud af, hvad legen går ud på, og hvor den bevæger sig hen. Drengen opgiver, og begynder at lege for sig selv.

Det sociale rum bestående af de to søskende skiller sig ud ved sin ekstreme stabilitet - både i forstanden modstandsdygtighed overfor forstyrrelser og i forstanden eksklusivitet. Søskendebåndet synes i

dette og andre eksempler at udskille sig ved en større grad af veletablerethed, styrke og forpligtethed - og nogle gange som i dette tilfælde også ved en udpræget grad af eksklusivitet. Søskendebåndet synes at være karakteriseret ved større modstandsdygtighed overfor adskillelse og afvisning, en større grad af selvfølgelighed, samt ubetinget solidaritet. På den måde udgør søskendeskabet en sikker havn, som vanskeligt opnås i andre venskaber, der konstant må vedligeholdes.

Sociale bånd til forældre og andre voksne

Savnet af forældrene – bagatel eller tabu

Det er først på formiddagen. Tine og Niels er ved at tage afsked med mor. Niels græder, og det er Tine også ved. Moderen siger: "Nej, synes du ikke, det er synd, hvis du også begynder". En voksen kommer til, og tilbyder at vinke med Tine og Niels. Mor tager imod tilbudet, og der vinkes. Niels græder stadig. Da mor er ude af syne, holder Niels op med at græde, og følger i hælene på Tine ud på legepladsen.

Det er et velkendt fænomen, at det at tage afsked om morgenen kan være svært for både børn og forældre. Hver eneste morgen er der børn, der græder over afskeden. Næsten lige så velkendt et fænomen er det, at pædagogen trøstende klapper forælderen på skulderen, og siger: "Det går over, lige så hurtigt, du er ude af døren". Et mantra som forældrene gentager for sig selv og hinanden, når de reflekterer morgenens afsked: "Ja, han græd godt nok her til morgen, men man ved jo med børn: Det går lynhurtig over. Ude af øje, ude af sind". Denne narrativisering af fænomenet trækker på, at børnene tit holder op med at græde, når forældrene er ude af syne. Den tjener til forældres og pædagogers fælles trøst, men holder den fra et børneperspektiv? Dette skal der i det følgende sættes spørgsmåltegn ved:

Senere på dagen skal Niels med de andre tanglopper ud at gå. Tine skal ikke med, da hun er hval. Niels er noget betuttet ved situationen. Jeg hjælper ham med at få sko på. Niels siger : "Jeg savner min mor". Vi snakker om det at savne og om Tines sko. Da vi er færdige, går vi ud i forgangen, hvor de andre tanglopper står, og venter. TOM siger: "Niels, du kan holde Ole", men det vil Niels ikke. Han vil holde mig. Da vi en times tid senere kommer tilbage, er det spisetid. Niels græder igen: "Min mor skal komme".

I ovenstående eksempel holder Niels op med at græde, da mor går - men ophører hans smerte ved adskillelsen også? Måske, måske ikke, det kan jeg ikke vide. Hvad, jeg ved, er, at han yderligere mindst to gange i dagens løb italesætter savnet af moderen og i den forbindelse den ene gang græder ved tanken.

Fra et børneperspektiv kan man endvidere spørge, hvorfor Tine ikke må græde. Mor tænker det ganske givet som "synd for Niels". Men vil det være synd for Niels, hvis Tine også begynder at græde? Det afhænger af, hvorvidt han vil opfatte Tines gråd som en bekræftelse på, at der virkelig er noget at græde over, eller om han tværtimod vil kunne finde trøst i deres fælles sorg. En tredje mulighed er, at han blot vil være uanfægtet. Måske er mors henstilling til Tine også motiveret af hendes egne følelser af ikke at kunne udholde tanken om også at blive konfronteret med Tines sorg over adskillelsen.

Jeg kan i sagens natur ikke vide, hvad der motiverer Tines mor. Det, jeg med ovenstående eksempel har villet italesætte, er, at jeg gentagne gange under feltarbejdet får en fornemmelse af, at børns savn bliver bagatelliseret og mødt med krav om beherskelse. Sådanne reaktioner kan synes meningsfulde udfra hensynet til forældres mulige skyldfølelse over at forlade et grædende barn, såvel som til pædagogers mulige fustration over, at barnet ikke har lyst til at være i børnehaven. Det kan yderligere være meningsfuldt

udfra forældrens måske mere grundlæggende ulyst til at forlade barnet og gå på arbejde, som da kan fortolkes som årsag til barnets gråd. Imidlertid medvirker disse reaktioner – omend nok så meningsfulde – til at illegitimere børnenes savn. De kommer derved til udgøre en barriere med hensyn til muligheden for tilbud om hjælp til at håndtere savnet. Dette bliver tydeligt, når man modstiller det følgende forløb.

Hjælp til håndtering af savnet
Gry er ked af det (igen). Hun sidder ved morgenbordet, og græder. TOVE siger: "Prøv at gå ind og tegne til din mor. Når du tænker på hende, savner du ikke så meget"

TOVE italesætter her, at Gry savner. Hun gør det på en måde, der gør savnet legitimt, og hun kommer med et forslag til, hvordan Gry kan bearbejde sit savn. Det samme gør jeg, da jeg taler med Niels om at savne. Når Niels insisterer på at holde mig fremfor Ole i hånden, er det måske netop, fordi vi lige har talt om moderen og savnet. Måske er der med moderen som mellemled blevet etableret et tryghedsbånd mellem mig og Niels – eller anderledes fortolket: Moderen bliver gennem mig symbolsk tilstedeværende for Niels. På samme måde kan samtalen om Tines sko fortolkes som en måde at gøre Tine symbolsk tilstedeværende.

Er børns savn af forældre større end det umiddelbart syner?
I de ovenstående to eksempler er det nystartede børn, der savner deres mor, men også nogle af de større og allerede integrerede børn giver af og til udtryk for at savne deres forældre. De græder dog ikke over savnet, men udtrykker det blot verbalt, hvis der åbnes rum for savnet som legitimt. Dette kunne indikere, at der faktisk er noget om min fornemmelse af, at børns savn af forældre bagatelliseres og tabuiseres. I forlængelse heraf kan den rolle, som savnet spiller i nogle børns hverdag, formodes at være meget større, end den umiddelbart fremtræder.

Børn kan savne deres forældre, hvis de ikke har nogen at lege med, hvis de er kede af det, eller hvis de på anden måde har brug for den "sikre havn", som forældrene for de fleste børn udgør. Men børn kan også bare have lyst til at være sammen med forældrene, at dele oplevelser, præstationer og glæder med dem. Børns produktion af perleplader, tegninger osv. samt mange fortællinger om forældrene kan udfra tabuiseringsperspektivet fortolkes som en legitim symbolformidlet måde at håndtere savnet af forældrene, en måde at gøre forældrene tilstedeværende på trods det fysiske fravær. Udfra en sådan fortolkning kan det sociale bånd til forældrene ifølge mine observationer siges at udgøre et overordentligt tilstedeværende livstema i den tid, børnene tilbringer i daginstitutionen. Dette gælder i højere grad nogle børn end andre.

Udover forældrene optræder også bedsteforældre, forhenværende dagplejemødre og andre - trods deres fysiske fravær - ikke sjældent i børnenes daginstitutionsliv. Disse kan ligesom forældrene være en kilde til savn og sorg – eller som i det følgende eksempel til mægtiggørelse.

Børns relationer til forældre og andre – også en kilde til mægtiggørelse

Benedicte skal denne dag skal hentes af farmor og farfar. Dette benytter hun enhver lejlighed til med stolthed i stemmen at fortælle alle og enhver. Derudover ”inddrages” farmor og farfar også i enhver aktivitet i løbet af dagen gennem Benedites narrativiseringer: "Min farmor kan også bare bage boller", siger hun således som kommentar til BENTEs bollebagning. Da Benedicte lidt senere arbejder i værkstedet, kommer hun i tanke om, at "sådan en hammer har min farfar også". Senere på dagen tegner hun: "Den her tegning er til farmor og farfar". Farmor og

farfar bliver på denne måde en kilde til glæde og stolthed hele dagen.

De sociale bånd til forældrene og andre voksne, som ikke er til stede i institutionen, træder mest i øjnene som savn, men kan ligesom båndene til venner og søskende også være kilde til mægtiggørelse. F.eks. ved at man tegner en tegning til mor, når man sidder, og keder sig, eller føler sig lidt alene. Derved gør man mor tilstedeværende, og er ikke længere så alene. Ligeledes kan det også som i ovenstående eksempel med Benedicte være kilde til glæde og stolthed, samt tilføje livet i daginstitutionen yderligere kulør.

Sociale bånd – en perspektivering

Jeg har nu tematiseret livstemaet sociale bånd som omhandlende det at være knyttet til nogen, at have et socialitetsbaseret fællesskab. Endvidere har jeg tematiseret, hvordan dette livstema indeholder, dels orientering mod at indskrive sig i et socialt fællesskab, dels orientering mod eksklusive, sociale relationer. Det vil sige relationer, hvor personerne er noget særligt for hinanden.

Orienteringen mod at indskrive sig i et socialt fællesskab kan fra et naturalistisk perspektiv forstås udfra, at mennesket grundlæggende er et socialt væsen. Fra et sociologisk perspektiv kan det derudover forstås udfra modsætningen i det refleksivt moderne børneliv mellem på den ene side individualisering; på den anden side institutionalisering. Individualiseringen indebærer, at det bliver op til den enkelte at skabe sin egen identitet og mening, hvor denne skabelsesproces ikke sker en gang for alle, men derimod må foregå som en kontinuerlig proces. Dette kan betragtes som en frihed og styrke, men bagsiden af mønten er, at denne skabelsesproces måske ikke lykkes med deraf følgende oplevelser af menings-

løshed, usikkerhed og tomhed. Derfor afføder det søgeprocesser mod fællesskaber, sikre havne, som kan tilbyde mening og identitet til individet. Imidlertid er også fællesskaberne i det refleksivt moderne mere usikre. Man bliver ikke integreret en gang for alle, men må hele tiden arbejde på sin integration (kapitel 7). Institutionaliseringen tilbyder sådanne havne til børnene – både i abstrakt forstand i form af det at tilhøre gruppen "børn" og i forstanden at komme til at tilhøre en bestemt gruppe børn: Palmeø-børnene, Hvalerne, Tanglopperne.

Orienteringen mod den eksklusive, intime relation kan forstås udfra den intimiserede familie, hvor barnet gør sine første erfaringer med (længerevarende) relationer til andre mennesker. "Modellen" for den sociale relation, som barnet her træffer, er ikke primært mål- og genstandsorienteret, men derimod i overvejende grad emotionel. Det er den eksklusive sociale relation. Den eksklusive sociale relation udgør som sagt, ligesom det større fællesskab, en sikker havn i forhold til den konstante søgning efter identitet og mening. Dette forudsætter dog relationens kontinuitet. Den ene eksklusive relation kan ikke bare erstattes af en anden. I den eksklusive relation har man sammen med den anden en selv- og omverdensforståelse, som ikke umiddelbart kan importeres til den næste eksklusive relation, men derimod må forhandles, og konstrueres på ny. Ønsket om relationernes kontinuitet,og de valgfrie relationers sårbarhed, betyder, at individerne hele tiden må arbejde på at vedligeholde og bekræfte relationerne, hvilket i dette kapitel blev illustreret, ved at børnene er meget opmærksomme på netop dette i deres dagligliv.

Med afsæt i dette kapitels tematisering af, hvor vigtige og sårbare de sociale bånd i børns liv er, presser spørgsmålet sig på, hvorvidt vi voksne som politikere, forvaltere, pædagoger, forældre og andre, der har med børn at gøre, i vores praksis er opmærksomme nok på dette. Man kunne også formulerer det som, i hvilken grad vi tager livstemaet "sociale bånd" alvorligt nok i vores medkonstruktion af

barndommens sociale rum. Disse spørgsmål vil jeg vende tilbage til i del V om barndommens sociale rum på meso-niveau, samt i del VI, som udgør afhandlingens konklusion.

Jeg vil nu gå videre til det næste tema, som jeg har kaldt "Intimitet og privathed". Temaet relaterer sig til sociale bånd, dels som en forudsætning for eksklusive sociale bånd, dels som en afgrænsning af individet fra kollektivet.

Kapitel 10

Intimitet og privathed

Indledning

Ninna og Bitten leger bag huset. Jeg er på vej om til dem.
Sine stopper mig: "Du må ikke gå derom, der er nogen, der leger".
Alligevel går jeg derom. Ninna siger: "Gå din vej! Vi leger her. Du skal ikke være her." Ninnas stemme er vred og forurettet.

Ninna signalerer tydeligt, at hun ikke ønsker min indtrængen i hendes og Bittens fysisk forankrede sociale rum. Meldingen er ikke kun, at jeg ikke skal blande mig: Jeg må slet ikke være der. Jeg er forstyrrende ved min blotte tilstedeværelse. Selvfølgeligheden i Sines melding indikerer, at det ikke specielt har noget med forholdet mellem mig og Ninna at gøre. Den signalerer, at der måske er noget mere alment på spil. Dette almene fortolker jeg

som ønsket om eller retten til intimitet og privathed, til frihed fra nysgerrige blikke og indblanding.

Forestillinger om intimitet og privathed kan historisk set anskues som knyttet til opkomsten af det borgerlige samfund og dettes på den tid revolutionerende forestillinger om individuel frihed. Intimitet og privathed skal sikre den individuelle frihed ved at udgøre et frirum fra kollektivets normer og spilleregler. Associationsmæssigt kædes intimitet og privathed typisk sammen med beskyttelse fra nysgerrige blikke.

Ønsket om intimitet og privathed går igen i utallige af børnenes konflikter med hinanden og med de voksne. Gestaltninger af dette ønske spænder fra beskyttelsen af det sociale rum (som ovenfor) til hævdelse af individualitet via individuelle tilbagetrækninger fra fælleskabet; "at få lov at være i fred"og autonomibestræbelser. Nogle gange etableres og forsvares intimiteten og privatheden konkret via materialitet: En dør, der kan lukkes, eller som ovenfor en krog af legepladsen, der ikke umiddelbart er tilgængelig for nysgerrige blikke. Andre gange etableres den symbolsk via materialitet: En stol, der er min, et bord, man kravler ned under, eller en sofa, som markerer afgrænsning til kollektivet, omend den ikke øver beskyttelse mod nysgerrige blikke. Andre gange igen etables den via socialitet: Kollektivet ignoreres simpelthen. I det følgende vil der blive givet flere eksempler på beskyttelse af det sociale rum. I første eksempel bliver ønsket om intimitet og privathed først synligt i og med, at det trues eller overtrædes.

Det intime og private sociale rum

Intimitet og privathed formidlet af socialitet

Tre drenge leger sammen. Legen skifter over tid: Til tider tumler de rundt, ler og råber. Andre gange går de på række rundt i lokalet, og leger soldater. Så bygger de, så kigger de lidt på nogle af de andre børn, og så triller de med et kæmpe paprør. De virker engagerede i samværet og legen, men henvender sig også nu og da til nogle af de andre børn, til mig og til de voksne - for at spørge om noget eller for at fortælle noget.

Et par dage efter rettes min opmærksom atter på drengetrioen, som igen leger sammen. Først trilles med et rør, hvor de skiftes til at være i røret. Derefter bygges hule. Da yderligere to drenge kommer til, og vil være med, protesterer det ene medlem af drengetrioen:

"Dem skal gå ud af vores leg!"
En voksen træder hjælpende til ved at henlede de to nytilkomnes opmærksomhed på noget andet.

Gruppens konstans over tid fanger min opmærksomhed, fordi jeg ellers netop havde hæftet mig ved, hvordan de sociale rums bemanding konstant syntes at ændre sig. Konstansen kan ikke forklares ud fra børnenes eventuelle upopularitet blandt de andre børn og deraf følgende henvisthed til hinanden. For det første er der i børnenes øvrige tilstedeværelse i institutionen ingen tegn på en sådan upopularitet. For det andet vil denne ikke kunne forklare børnenes sammenhold, at de ikke på et tidspunkt skilles, og leger hver for sig. Endvidere kan de lege, de leger, sagtens leges alene eller blot to børn sammen. Gruppens konstans giver derimod mening udfra perspektivet om sociale bånd. Således synes et socialt bånd drengene imellem, der kan holde dem sammen og sørge for en lukkethed mod indtrængen udefra, at være en plausibel forklaring på gruppens konstans over tid. Denne forklaring

underbygges af ønsket om intimitet i forstanden udlukkelse af andre.

Det særlige ved denne fortælling er, at ønsket om intimitet og privathed ikke fremtræder som særligt påtrængende den første dag: Drengene forskanser sig ikke via ignorering af omgivelser endsige bag lukkede døre. Tværtimod bevæger de sig rundt i rummet, og henvender sig endda nu og da til de andre børn, til mig og til de voksne. Det eneste, der kan give et vink om gruppens intimitet og privathed, er dens konstans over tid. Først på anden dagen, da yderligere to drenge vil deltage i legen, bliver det sociale rums lukkethed åbenlyst kommunikeret gennem genetivet *vores* leg og ytringen "Dem skal gå ud".

Gruppens ret til intimitet og privathed bekræftes af den voksne, i og med at hun ikke forsøger at overtale dem til at integrere de to nytilkomne, men istedet henleder disses opmærksomhed på noget andet. Den voksnes understøttelse af retten til intimitet og privathed er en del af institutionens kultur – om end denne ikke er helt éntydig: Nogle gestaltninger af ønsket om intimitet og privathed anses for naturlige og ønskværdige, mens andre opleves som problematiske. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 15 om institutionens kultur

Drengetrioens intime og private karakter bliver i ovenstående først synlig, da det sociale rums intimitet og privathed trues af to andre drenges indtræden. Dette kan forklares udfra, at intimiteten og privatheden er formidlet af socialitet og kontinuitet i de sociale relationer. I sammenligning hermed er forløbet i næste eksempel meget anderledes, idet dette er karakteriseret ved, at det sociale rums relation til omverdenen skifter karakter som konsekvens af relationernes udvikling. Fælles for de to eksempler er imidlertid en oplevelse af privathed som rettighed.

Intimitet og privathed som medium for etablering af sociale bånd

Ida, Rikke og Franciska stormer forbi mig - Ida og Rikke ind i et rum, og lukker døren:. "Franciska må ikke være med"
"Vi siger det til de voksne". (Underforstået: At du følger efter os/driller os)
Franciska giver op.
Lidt senere kan man inde fra rummet høre pigerne fnise: "Franciska glemte sin blyant, thi hi' hi'".
Efter et par minutter kommer pigerne ud i det store rum, hvorefter de går i gang med at bygge et hus. Mens de bygger, forhandles legens præmisser.
Da huset er bygget, og legen er kommet i gang, kommer Dorte til. Hun henvender sig i et indsmigerende tonefald til Rikke: "Hej! Jeg er lige stået op".
Rikke svarer: "Men du kan ikke være med. Du er kommet for sent"
Hun forhandler lavmeldt med Ida, og forsætter så: "OK, du må gerne være med. Du kan bo hos Ida"
Ida: "Nej du kan bo hos Rikke"
Dorte siger ingenting, står lidt, og kigger. Rikke virker ikke helt uinteresseret i Dorte. Nu kommer tre andre børn, og invaderer huset. Legen går derved i opløsning, men da de tre nytilkomne kort efter går igen, genoptages den. Dorte iagttager stadig legen.
Gitte kommer, og vælter puderne.
Karina, som også lige er kommet ind i rummet, prøver at stoppe hende. Hun henter hjælp fra en voksen, som siger: "Gitte, det kan du ikke være bekendt. Du må spørge, om du må være med, hvis det er det, du gerne vil".
Karina bygger huset op igen, og spørger: "Må jeg gerne være med?"
Rikke nikker, og går ud for at hente tyggegummi, som hun deler ud i huset - også til Franciska og en anden pige.
Dorte står udenfor huset, og ser på. Dorte og Jens får også et stykke tyggegummi. Franciska står for uddelingen.

Kun Ida og Rikke befinder sig i pudehuset, og har roller i legen.
Dorte spørger igen: "Må jeg være med?"
Rikke: "Så skal du bo hos Ida"
Ida: "Så skal du bo hos Rikke" og sådan kører den lidt frem og tilbage.
Dorte står i lang tid udenfor huset og kigger, men fortrækker så ind på den anden stue.
Da Dorte er gået, siger Ida: "Jeg boede inde hos dig" og rykker ind til Rikke.
Rikke: "Ja"

Indledningsvist forskanser Ida og Rikke sig helt åbenlyst bag en dør, og de gør signalet endnu klarere med udmeldingen: "Franciska må ikke være med". Med replikken: "Vi siger det til de voksne", signalerer de endvidere en oplevelse af privathed som en selvfølgelig ret. Ligeledes kan Franciskas fortrækken efter denne replik fortolkes som en bekræftelse af retten til privathed. Hun fortrækker, fordi hun forventer, at de voksne vil bakke Ida og Rikke op.

Imidlertid rykker Ida og Rikke et stykke tid efter frivilligt ud af deres forskansning og begynder at lege i det store rum. Det store rum har man, i modsætning til de små rum, ikke har lov til at reservere for sig selv. På den vis kan det siges at udgøre et offentligt rum. Om det er begrænsningen i legemulighederne i det lille rum, en lyst til at være synlig[167], et mindsket behov for fysisk beskyttelse af Idas og Rikkes sociale rum, eller en kombination, må stå hen i det uvisse. Men ved udtrædelsen i det offentlige rum, udsætter de sig ikke alene for de andres nysgerrige blikke, de interagerer også med de andre, og giver formelt set såvel Dorte som Karina lov til at være med i legen. Reelt inddrages dog hverken Dorte eller Karina. Dorte holdes fangen i en

[167]Lysten til at være synlig indgår som en del af livstemaet "Selviscenesættelse, synlighed og popularitet", og vil blive uddybet i kapitel 11.

dobbeltbinding-kommunikation[168], idet henholdsvis Rikke og Ida tildeler hende to antagonistiske pladser i legen, mens Karina slet ikke tildeles nogen plads.

I bogen "Emotions, the social bond and human reality" fremstiller Scheff (1997) sociale bånd som processuelle: Det vil sige, de aldrig bare er - men etableres, bekræftes, udvikles, beskadiges, eller nedbrydes fortløbende i interaktionen. Til opbyggelse, udvikling og bekræftelse af sociale bånd knytter sig følelser som velvære og stolthed, mens beskadigelse og nedbrydning af sociale bånd er forbundet med følelser af fornedrelse og skam[169]. Fra dette perspektiv kan første sekvens af ovenstående eksempel fortolkes som en nødvendig beskadigelse af båndet mellem Franciska og Ida med henblik på etableringen af et bånd mellem Ida og Rikke. I modsætning hertil bekræftes det sociale bånd i forhold til Dorte og Karina, samtidig med at de holdes udenfor Idas og Rikkes intime rum via dobbeltheden af den formelle sigen ja til deres indtræden i legen og den reelle holden dem udenfor. Spørsmålet, som presser sig på, bliver da, hvorfor det sociale bånd mellem Ida og Franciska må beskadiges for at beskytte etableringen af et socialt bånd mellem Rikke og Ida. Specielt presser det sig på, da bekræftelsen af sociale bånd til henholdsvis Dorte og Karina ikke synes at udgøre nogen trussel mod Rikkes og Idas spirende forhold. Her vil jeg pege på tidsfaktoren, på udviklingen af Rikkes og Idas forhold, på

[168] Dobbeltbinding-kommunikation er i følge Andersen (1994) første gang beskrevet af den såkaldte Palo Alto gruppe (Bateson m.fl.). Begrebet refererer til kommunikations- og interaktionsformer, der er karakteriseret ved at "ofret" indvikles i en række modstridende krav og forventninger kombineret med et meta-budskab om, at 'hvis du bliver forvirret, så er det din fejl'. "Meta-budskabet går altså ud på at forhindre "offeret" i at forlade feltet eller at påpege modsætnigen. Gennem disse dobbelt-bindinger opnår den bindende at gøre sine egne problematiske følelser, forestillinger og ønsker til den andens problem. 'Det modsætningsfyldte, ambivalente, ligger hos dig og ikke hos mig'" (Andersen 1994a/1986; s. 62)

[169] Se også Scheff & Retzinger 1991samt Scheff 1994.

det styrkede sociale bånd mellem Ida og Franciska, samt på Franciskas personlighed.

Idas og Rikkes venindeforhold er som tidligere nævnt ikke særlig veletableret. De er først lige begyndt at få øje for hinanden. Derimod har Ida og Franciska leget meget sammen både i og udenfor Lagunen. Det sociale bånd mellem de to er veletableret, omend det også er præget af mange kampe. Dertil kommer, at Franciska er en pige, der ved, hvad hun vil, og som meget vedholdende kæmper for at opnå disse ting. Franciska udgør således en anselig trussel mod etablering af et intimt socialt bånd mellem Ida og Rikke. Det gør hun via sin personlighed såvel som via sit forhold til Ida. Den indledende forskansning og privathed i det lille rum kan på den baggrund fortolkes som en nødvendig kuvøse for fødslen af et intimt socialt bånd mellem Ida og Rikke. Efter en relativ kort kuvøse-tid, har båndet tilsyneladende nået en styrke, der tillader udtræden i det offentlige rum. En styrke som viser sig ved, at de uden forskansning formår at beholde deres privathed. Ingen lukkes ind i deres leg: Hverken Franciska eller Karina og Dorte. Dette er bemærkelsesværdigt, fordi Dorte ellers sædvanligvis ofte leger med såvel Rikke som Ida, og fordi Karina, som ikke sjældent leger med Rikke, er en af de store populære piger. Båndet er således blevet stærkt nok til at lukke andre ude. Omvendt kan udelukkelsen af de andre dog også betragtes som en nødvendig beskyttende dyrkning af dette. Måske er forholdet – omend stærkt nok til at overleve i det fysisk store rum præget af offentlighed - endnu for sårbart til at trives i et større *socialt* rum.

Intimitet og privathed – rettighed og medium for relationernes udvikling.

Gennem fortolkningen af de to ovenstående eksempler har jeg italesat en sammenhæng mellem livstemaet "intimitet og privathed" og livstemaet "sociale bånd". Stærke sociale bånd (som det var tilfældet med drengetrioen) fungerer som socialitetsbaseret

beskyttelse af private sociale rum, hvor disses privathed først bliver synlig, hvis privatheden trues. Omvendt kan tilbagetrækken fra det offentlige rum også være en oplevet nødvendig forudsætning for etablering, udvikling og bekræftelse af sociale bånd. Livstemaet "intimitet og privathed" får med denne sammenknytning af rettigheden til intimitet og privathed med muligheden for at etablere nære sociale relationer ikke bare en rettigheds- og individualitetsdimension, men også en følelsesmæssig dimension.

I ovenstående afsnit har der være fokuseret på livstemaet "intimitet og individualitet" udfra et socialt rum perspektiv: Retten til og betydningen af ikke at få krænket intime sociale rum. Derudover indeholder temaet som antydet indledningsvist også et individualitetsperspektiv adresserende autonomi, samt muligheden for som individ at trække sig tilbage fra kollektivet. Det vil jeg nu gå videre med.

Retten til individualitet[170]

Offensive og defensive tilbagetrækninger

Ønsket om at trække sig tilbage observerede[171] jeg, som havende både en defensiv og en offensiv side. Offensiv i forstanden motiveret af selvfordybelse. Defensiv i forstanden motiveret af træthed eller skam i Scheffs og Retzingers forstand (Retzinger 1991, Scheff og Retzinger 1991, Scheff 1997).

[170]Denne del af livstemaet udgør en væsentlig dimension i Wakslers analyse. Som "the little trials of children" peger Waksler på andres kontrol over børns kroppe, aktiviteter og selvpræsentation, andres ignorering, minimering, fordrejning og fornægtelse af børns følelser, samt restriktioner i forhold til børns adgang til viden (Waksler 1991 & 1996). Specielt andres kontrol over børns kroppe, aktiviteter og selvrepræsentation relaterer sig til retten til individualitet.

[171] Observerede skal her forstås i forlængelse af det, jeg med Hastrup har italesæt som samtidigheden af opdagelse og definition (jævnfør kapitel 2 og 4).

Defensive tilbagetrækninger
Den defensive tilbagetrækning kom blandt andet til udtryk i forbindelse med kammeraters afvisning eller drilleri som klare, men ofte grådkvalte eller hvæsende aggressive udmeldinger som "Lad mig være i fred". Replikken "lad mig være i fred" kan opfattes som et behov for ”time-out” til at lade de følelsesmæssige sår læges. Den kan dog også og bliver af de voksne lige så tit opfattet som et råb om hjælp; som et tegn på behov for intervention. Tilbagetrækning kan endvidere fortolkes som en undgåelsestrategi i forbindelse med præstations- og disciplineringskrav.

Tine falder, og slår sig. Jeg kan ikke lade være at gå hen og trøste. Tine lader sig trøste. "Hvad er der sket?" lyder det oppe fra klatrestativet. "Kom herop, jeg kan ikke høre, hvad du siger". Tine kryber ind under klatrestativet, så hun ikke kan ses oppefra - og skal det tilføjes: Det gør jeg, motiveret af en følelse af at have gjort noget forkert - uden i situationen rigtig at vide hvad - også.

Tines ageren kan ikke fortolkes som, at hun ikke ønsker trøst. Hun er jo netop villig til at tage mod trøst fra mig. Men hverken jeg eller Tine opfatter råbet oppe fra klatrestativet som et tilbud om trøst, men snarere som et krav om, at hun bør agere anderledes. Derfor føler jeg mig skyldig over at have imødekommet Tine. Tine føler sig fornedret og skamfuld (i Scheffs forstand) over, at den voksne møder hendes anmodning om trøst (sådan kan gråden fortolkes) med indirekte afvisning og kritik i form af modkravet: "Kom herop". Jeg fortolker i forlængelse heraf Tines ageren som en undvigelse af et underlæggende disciplineringskrav om at agere som en "stor pige". Hvor, at agere som en "stor pige", i den forbindelse er ensbetydende med, enten at tage sig sammen og klare problemet selv, eller også fornuftigt og rationelt komme op til den voksne og fortælle, hvad der er galt, i stedet for bare at stå og tude. Det paradoksale er, at Tines undvigelsesstrategi i praksis

kommer til at fungere som en imødekommelse af disciplineringskravet, i og med at Tine rent faktisk tager sig sammen, og holder op med at græde.

Som nævnt fortolker jeg Tines tilbagetrækning som undgåelse i forhold til forventede præstations- og disciplineringskrav. Andre eksempler på sådanne tilbagetrækninger er, når de nystartede små drenge i forbindelse med samling vælger at kravle ind under bordet fremfor at være med til rytmik. Eller Sonny, der sniger sig væk fra spisningen, da den voksne vil tvinge ham til at spise rugbrød i stedet for pålæg[172].

Risikoen for beskadigelse af de sociale bånd i forbindelse med tilbagetrækning

Mens den defensive tilbagetrækning som i ovennævnte eksempel ofte ligger i forlængelse af beskadigelse af sociale bånd, så er dette ikke tilfældet med den offensive tilbagetrækning fra kollektivet. Her trækker barnet sig tilbage, fordi det har lyst til at være sig selv. Fælles for begge former for tilbagetrækning er imidlertid, at de i og med tilbagetrækningen involverer afvisning af social interaktion med fare for deraf følgende beskadigelse af sociale bånd. Nogle sociale rum er dog lettere end andre at trække sig tilbage fra uden fare for beskadigelse af sociale bånd. Det kan således være vanskeligt at trække sig fra et socialt rum fokuseret omkring socialiteten uden risiko for beskadigelse af sociale bånd, mens det er legitimt med henvisning til genstanden at trække sig fra det genstandsrelaterede rum. Faren for beskadigelse af sociale bånd kan minimeres, hvis den individuelle tilbagetrækning begrundes i aktivitetens natur. I mit feltarbejde observerer jeg det som overordentlig populært at spille gameboy, ligge i kededimsen[173],

[172] Dette eksempel udfoldes i næste kapitel.

[173] Kededimsen er min benævnelse for et kegleformet stykke legetøj, som børnene kunne sidde/ligge og dreje rundt i på gulvet. Jeg benævner den kededimsen, fordi børnene typisk brugte den, når de ikke rigtig gad noget,

samt arbejde i træværkstedet. Udfra perspektivet om mere eller mindre risikofyldte tilbagetrækninger fra det sociale rum får disse aktiviteters popularitet en fælles referenceramme: De muliggør en legitim trækken sig tilbage fra den sociale interaktion[174].

Autonomibestræbelser

Behovet for tilbagetrækning er fremanalyseret på baggrund af observationerne, og på den led kan det siges at være min konstruktion. Autonomi-dimensionen kommer derimod også eksplicit på banen gennem mine samtaler med børnene. F.eks siger Lise: "Det dumme er, når de voksne siger, man skal sove", og Jens fortæller: "Det kan gøre mig rigtig sur og vred, hvis jeg ikke må lege med det, jeg vil. Hvis de voksne siger, jeg skal lege med dukker". Autonomi-dimension hævder endvidere sin vigtighed gennem de mindre børns gråd og vrede, når autonomien knægtes:

LONE: "Louise, skal du ikke sove?"
Intet svar
"Er du sur?" LONE går over til Louise, mens hun forsætter: "Skal du ikke sove?"
Louise: "Ikke nu", stemmen er afvisende.
LONE: "Ikke nu? Hvornår så?"
Louise: "Om 10 minutter"
LONE: "Skal jeg så sige til om 10 minutter, så du kan gå ned og sove"
Louise: "Nej!". Svaret er meget bestemt.
LONE: "Hvordan vil du så vide, når der er gået 10 minutter? Vil du se på uret?"
Louise: "Det er om lidt". Hun kigger væk. Stemmelejet er dæmpet og mut.

henholdsvis ikke kunne finde på noget at foretage sig, samt som fysisk udgangspunkt for interpretive observational display (jævnfør kapitel 3 for definition af dette begreb).

[174]Hermed ikke sagt, at man kan reducere deres popularitet til denne funktion.

LONE giver sig til at tørre bord af, men lidt efter kommer ANETTE:
"Kom Louise, du skal ned og sove."
Louise ryster på hovedet, og viser med kropsholdning og ansigtsudtryk, at det har hun ikke lyst til.
ANETTE tager hende op: "Jo, du skal. Bliver du sur nu?"
Det gør hun tilsyneladende: Hun ser meget sur og vred ud, og der løber et par tårer ned ad kinderne.

I ovenstående eksempel kæmper Louise en kamp, som hun tilsyneladende på forhånd ved, at hun har tabt. Dette kommer til udtryk gennem, at hun først ikke svarer på LONEs spørgsmål om, hvorvidt hun ikke skal ned og sove, og dernæst svarer med et "ikke nu". Herved bliver hun fanget i en fælde, idet LONE så spørger: "Hvornår så?" og Louise kommer til at svare "om 10 minutter". Dermed har hun – uden at ville det, men fordi hun ikke kunne undgå det – indgået en aftale om at gå ned og sove. Lidt har hun dog opnået – en frist på 10 minutter, hvor LONE ikke plager hende. Imidlertid kommer ANETTE til, som ikke er en del af aftalen, og gennemfører med magt, at Louise skal ned at sove med det samme. At Louise begynder at græde fortolker jeg som et udtryk for knægtelsen af hendes autonomi og nederlaget over den tabte kamp – snarere end som begrundet i, at hun ikke kan lide at sove middagslur.

Når børnene er godt integreret i institutionen, græder de sjældent som konsekvens af krænkelse af deres autonomi. I stedet har de udviklet modstrategier: F.eks. Ida og Franciska, der overtræder reglen om, at man skal vaske hænder før spisning: "For vi kan godt lide at drille de voksne, men de må ikke opdage det". Såvel de små som de store børn tager mange kampe med de voksne og med hinanden om retten til at bestemme over sig selv:

Louise kommer, og vil være med i Franciskas, Idas og Claus' leg: "Må jeg være med?"

Ida: "Så skal du være ulvepige"
Louise: "Nej, jeg vil ikke"
Ida: "Jamen, det er det eneste, du kan være"
Louise: "Det vil jeg ikke"
Louise henvendt til mig: "De siger, jeg er en ulvepige"
Mig: "Hm.... det kan jeg godt høre."
Ida: "Hvis du ikke vil være ulvepige, kan du ikke være med."
Louise: "De siger, jeg ikke må være med i deres leg".

Louise kæmper her for selv at bestemme sin rolle i legen, men Ida opstiller et ultimatum: Enten er Louise ulvepige, eller også får hun ikke lov at være med. Louise stilles her i et valg mellem indfrielse af to vigtige livstemaer: Sociale bånd (i form af at være med i legen) og autonomi. Louise vælger autonomien på bekostning af det sociale bånd. Om hun er bevidst om sit positive tilvalg, kan jeg ikke vide, men hun er i hvert fald klar over omkostningen. Dette kommer til udtryk gennem formuleringen: ”De siger, jeg ikke må være med i deres leg”. I det næste eksempel kæmper en af de store børnehavepiger, Ellen, med en af de voksne om bestemmelsesretten med hensyn til Ellens påklædning:

Ellen sidder i bar overkrop, og tegner.
LONE: Du skal ha' en trøje på: Det er jo ingen badeanstalt. Går du lige ud, og tager en på?"
Ellen: "Nej, den er våd."
LONE: "Jamen, du skal ha' en på. Gå ud og find en tør bluse."
Ellen: "Nej, jeg vil ikke have nogen bluse på."
LONE: "Det skal du."
Ellen skubber stolen ud med et ryk. Hun har vrede øjne, da hun uden et ord rejser sig, og går ud for at tage trøje på.

I dette tilfælde forsøger Ellen først at argumentere. Da det mislykkes, går hun med lige så lidt held konfrontationens vej. Imidlertid har Ellen også andre tangenter end konfrontation at spille på, hvilket illustreres i det næste eksempel:

ANETTE kalder: "Ellen, du skal med i skoven. Du er den sidste, jeg mangler."
Ellen: "Jamen, jeg var med sidst."
ANETTE: "Hm...har jeg lavet en fejl? Er det, fordi du ikke har lyst?"
Ellen nikker. Hun ser lidt flov ud.
"Det med sidst, var det bare noget, du fandt på?"
Ellen nikker igen.
"Hvad tror du, din mor siger? Tror du, det er OK for hende, at du bliver hjemme?"
Ellen nikker med stor overbevisning. Ansigtsudtrykket er skiftet til glæde og selvbevidsthed.
"OK, så får du lov at blive hjemme, når du leger så godt".

Ellen prøver her at snyde sig til autonomi, men afsløres. Alligevel får hun lov til selv at bestemme, til at blive hjemme - men med henvisning til, at hun leger så godt - ikke med henvisning til en ret til autonomi, til selv at bestemme, om man vil i skoven eller ikke.

I Lagunen har man på den ene side et ideal om autonomi og selvbestemmelse; på den anden side i mange anliggender en "vi ved bedst, hvad der er godt for børnene"-attitude. Endvidere er der mange praktiske rutiner og organiseringer, der grundlæggende gør det svært at lade børnene være selvbestemmende. Idealet om autonomi og individuel frihed stikker sit hoved frem i en selvforståelse som "vi har kun to regler i dette hus: At børnene ikke må slå hinanden, og at de voksne ikke må have travlt"[175]. Konkret synes selvbestemmelsesidealet imidlertid primært udfoldet som en norm vedrørende forholdet børnene imellem og forholdet

[175]Ordvalget er hentet fra et forældreinterview, hvor faderen fortalte om, hvordan en pædagog havde introduceret dem til institutionen. Denne forståelse af institutionen er karakteristisk for størstedelen af personalet i Lagunen, hvilket kom til utryk gennem såvel interview som uformelle samtaler med personalet.

de voksne imellem; mens forholdet børn - voksne fremstår relativt autoritært. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 15.

Den private ejendoms- og brugsret

En særlig udgave af livstemaet "intimitet og privathed" er håndhævelsen af den private ejendoms- eller brugsret. Denne kan betragtes som en samfundsmæssigt forankret symboliseret, legal kamp for "intimitet og privathed", og relaterer sig til både kollektiv- og individualitetsdimensionen. På individualitets-dimensionen er det symboler som "min krop", "min fødselsdag" og som i nedenstående eksempel "min stol":

Mark er gået fra sin stol (ved spisningen). En anden dreng sætter sig på den.
Mark kommer tilbage: "Det var min plads - flyt dig."
Ingen reaktion.
Mark skubber drengen ned. Drengen græder.
TOVE: "Jeg kan godt forstå, du bliver ked af sådan en medfart, men du kunne have flyttet dig."

"Min stol" er her privat område, og krænkelse af privatheden legaliserer i følge TOVEs reaktion i dette eksempel brugen af vold.

I forhold til kollektivdimensionen er det symboler som "vores leg" og "vi kom først". "Vores leg" kan signalere, enten social lukkethed, eller ret til at bestemme; mens "vi kom først" er en hævdelse af brugsretten til en lokalitet. Kollektivdimensionen har i og med den dertil knyttede bestemmelses- og brugsret en indbygget modsætning til individualitetsdimensionens autonomi-ret. Det er denne modsætning, der udfoldes i eksemplet med Louise, der ikke vil være ulvepige, som Ida kræver for give hende lov til at være med i legen: Louise står på sin ret til at bestemme over sig selv, Ida på sin bestemmelsesret over legen.

Intimitet og privathed – en perspektivering

Jeg har nu tematiseret hjørnestenene i dette livstema som lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd, samt som tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler. Sidstnævnte tematiserede jeg som indeholdende en modsætning mellem på den ene side ejendoms-, brugs- og bestemmelsesret; på den anden side individuel autonomi.

Livstemaet "intimitet og privathed" kan fortolkes som vokset ud af Lagunens egen logik såvel som dennes indskrivning i den overordnede samfundsmæssige logik. På den ene side er individet og den individuelle frihed til at bestemme over sig selv og dyrke selvvalgte sociale relationer i højsædet; på den anden side er børns liv også i høj grad institutionaliseret og underlagt udefra-bestemte udviklingsmål. Daginstitutionen står i den forbindelse både som forvalter af disse udviklingsmål og af det vilkår, at mange børn skal fungere sammen på relativt lidt plads. Samtidig er institutionen også bærer af den for det refleksivt moderne så magtfulde valg-ideologi: Valget som et gode og som noget, børnene skal lære at håndtere. Logikken er således ikke éntydig. Derfor opstår der et forventningsoverskud, som ikke kan indfries i dagligdagens praksis.

Forventningsoverskudet indebærer fustrationer og kamp. Set fra et børneperspektiv fremstår disse fustrationer og kampe som meningsfulde og eksistentielle. Imidlertid presser spørgsmålet sig på, om dette ikke er et noget fortrængt perspektiv i politikeres, forvalteres, pædagogers og forældres praksis i forhold til børns liv. Er vi gode nok til at tage børnenes fustrationer og kampe alvorligt? Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage til i del V om barndommens sociale rum på meso-niveau, samt i del VI, afhandlingens konklusion.

Det næste tema har jeg kaldt "identitet, synlighed og selviscenesættelse". Temaet kan læses som en viderudvikling af intimitets- og privathedstemaets individualitetsdimension. Hvor der i det forgående blev fokuseret på muligheden for at kunne *være* individ/subgruppe, fokuserer dette tema på muligheden for at blive *set* og *bekræftet*. Som det vil fremgå kobler "at blive set og bekræftet" endvidere tilbage til temaet sociale bånd.

Kapitel 11

Identitet, synlighed og selviscenesættelse

Synlighed som gruppe

Jeg sidder ude på legepladsen med min feltnotebog, og skriver. Jens kommer hen til mig og spørger: "Hvad laver du egentlig her i børnehaven?"
"Jeg er her for at lære noget om børn, om hvordan de leger", svarer jeg uden at tænke videre over dette svar.
"Vil du?", siger Jens. Han lyder meget forbløffet, og tonefaldet er tvivlende.
"Hm...", mumler jeg fordybet i min notat-tagning. Et åndeligt fravær, som han heldigvis ikke lader understøtte sin tvivl. Tværtimod lader han mit udsagn stå for troende, idet han forsætter: "Hm.... har du selv børn?"

Jeg bekræfter.
Jens: "Godt, så er det en god idé at lære at lege. De fleste far'ere og mor'ere kan ikke finde ud af at lege."
Jeg er nu blevet lidt mere nærværende, og fortæller Jens, at det, jeg især er interesseret i, er, hvad der er vigtigt for børn. Jeg vil gerne vide noget om, hvad der kan gøre dem glade, henholdsvis vrede og kede af det. Dette svarer Jens ikke på. I stedet sætter han sig på en cykel, og begynder at cykle rundt.

En følelse af fiasko sniger sig ind på mig: Var det min manglende åndelige tilstedeværelse i starten af vores kommunikation, der gjorde, at han ikke gad snakke mere med mig? Eller var min uddybelse af min interesse ikke helt i børnehøjde? Jeg er rådvild og ærgerlig. Senere overraskes jeg dog glædeligt ved, at Jens igen og igen henvender sig til mig for at fortælle, hvad han laver, og hvad han synes, jeg skal skrive i bogen. I bakspejlet kan afbrydelsen af samtalen - i modsætning til den fortolkning, som forårsagede min umiddelbare bekymring - fortolkes som udtryk for tilfredshed med forløbet: Jens havde fundet ud af, hvad jeg var for én. Hans mål med samtalen var opfyldt. Derfor var der ingen grund til at forsætte, før han havde mere at fortælle mig.

Erica Cavin beretter i artiklen "Children Doing 'Artwork'" om følgende episode fra hendes feltarbejde som deltagerobservatør i en skoleklasse:

En af børnene spørger Cavin, hvorfor hun sidder, og tager noter, og Cavin svarer: "Fordi jeg er interesseret". Barnet reagerer med overraskelse: "Vores anden lærer er ikke interesseret i os" (Cavin 1991).

Denne beretning får mig til at se min samtale med Jens, og i det hele taget mange af børnenes åbenlyse forbløffelse over min interesse i deres liv, i et særligt perspektiv. Nemlig perspektivet, om at børn er uvant med voksnes interesse for børneperspektivet -

ikke bare forskningsmæssigt, men også i hverdagslivet, herunder voksnes manglende kendskab og kompetence indenfor den måske mest fyldige aktivitet i børns liv, legen. Min opmærksomhed rettes mod udtryk for børns (u)synlighed i voksenkikkertens linse.

Individuel synlighed og selviscenesættelse

"Se mig"

Temaet synlighed og selviscenesættelse melder sig imidlertid også uopfordret på banen igen og igen som en appel om at blive set, hørt og lagt mærke til. Her relaterer det sig ikke bare til en barn - voksen dikotomi, men også til børnenes forhold indbyrdes. Èt eksempel er Idas og Mies teaterforestilling uden handling, men som de med stor energi inviterer alle til at se. Andre eksempler er Lises henvendelse: "Se mig, jeg har en kjole med et anker på", Miriams: Se, jeg gynger" og Sofus: "Se, jeg tør klatre herop". Der er også de mere indirekte appeller som Bittens dansen rundt, så princessekjolens skørter løftes, mens hun med øjnene forventningsfuldt søger respons, eller Mark og Jesper, der oppe fra et træ giver underlige lyde fra sig og råber: "Vi er farlige gorillaer".

Selviscenesættelse kan fortolkes som indbydelser til fælles leg (Mandell 1991), men ikke nødvendigvis entydigt og altid. For eksempel er en meget populær (i dobbelt forstand) måde at iscenesætte sig selv på, at uddele slik eller andet guf[176]. Ved at

[176] Det var således ikke sjældent at et barn – uden anledning eller blot "fordi jeg havde lyst", som en af børnene udtrykte det – havde guf med til uddeling ved samling eller "frugt". Når jeg siger, at det var populært i dobbelt forstand, mener jeg, at det for det første var populært i den forstand, at børnene meget gerne ville have slik med til at dele ud. For det andet mener jeg, at det også var populært blandt modtagerene.

medbringe guf til uddeling ved samling eller "frugt"[177], opnår barnet at gøre sig til centrum for hele gruppens positive opmærksomhed. En dag, Asbjørn uddeler slik, begrunder han det på følgende måde: "Fordi alle børnene er så søde ved mig".

Selviscenesættelse som partielle identitetsudkast

At gøre sig selv synlig er at træde ud af anonymiteten, at gøre sig til genstand for andres opmærksomhed og respons. Herigennem manifesterer man sig som individ, hvor selviscenesættelsen fungerer som udsendelse af partielle identitetsudkast, en selvnarrativisering, som så via (fortolkningen af) responsen bekræftes eller revideres. Fra dette perspektiv kan Asbjørns begrundelse fortolkes som hans forsøg på positionering; hans forslag til sin position i det sociale rums fortløbende konstruktion, snarere end som en beskrivelse af hans aktuelle position (jævnfør kapitel 3 samt Gergen 1995; s. 56).

Livstemaet synlighed og selviscenesættelse som partielle identitetsudkast relaterer sig til den historisk betingede individualisering som mulighed og tvang (Beck & Beck-Gernsheim 1990, Beck 1997). I forlængelse heraf er det endvidere relateret til det, Ziehe benævner "individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold" (Ziehe 1997). Som tidligere introduceret (kapitel 5) handler det om, at man i det refleksivt moderne hele tiden må konstruere og præsentere sig selv. Der er ingen selvfølgelig identitet, og konstruktionen af identitet bliver i stigende grad et præstationskrav: Man kan ikke bare være; man må gøre sig til noget særligt. Man kan således heller ikke bare være eller finde sin identitet som dreng, pige, stor, lille etc. Det betyder dog ikke, at sådanne kategoriers symbolværdi udtømmes, hvilket blandt andet kommer til udtryk i nedenstående eksempel:

[177]"Frugt" bruges i daginstitutioner som betegnelse for det mellemmåltid, børnene indtager om eftermiddagen (uanset om dette måltid består af frugt eller andet).

"Hvem fotograferer du?"
"Jer to"
"Vi er også så store og fornuftige"

Drengene narrativiserer her sig selv som store og fornuftige. Alder såvel som køn indgår i børnenes selvnarrativisering, men ikke så markant, som jeg ifølge litteraturen[178] og forældreinterviewene kunne have forventet. Som jeg fortolker børnenes selvnarrativiseringer indgår køn og alder som tilgængelige tematiseringer af kompetencer, position og social relatering i børnegruppen i højere grad, end de udgør selvstændige identitetstemaer. Det betyder ikke, at forskellige sociale konstruktioner af køn ikke indgår i børnenes habitus, herunder deres forhold til kroppen. Det gør de selvfølgelig. Men i børnenes bevidste identitetsarbejde synes

[178] Eksempelvis Andersen og Kampmann 1991, Beshers 1991, Chunn 1990, Thorne 1993

kompetence, position og social relatering at udgøre mere påtrængende omdrejningsakser end køn. Sagt på en anden måde, synes køn at være et medium snarere end et problem. I det mere uflekterede identitetsarbejde optræder kønnet dog med større tyngde – eksempelvis formidlet gennem legen "pigerne efter drengene" Dette vender jeg tilbage til i næste kapitel.

At blive set og hørt

"at se børnene" – en pædagogisk kompetence

At blive set, hørt og responderet på er udfra et interaktionistisk såvel som et konstruktivistisk identitetsdannelsesperspektiv fundamentalt for en integreret selvforståelse (Mead 1967/1934, Bo 2000, Gergen 1994). Men hvad vil det sige at blive set og hørt, spørger jeg mig selv under feltarbejdet? Spørgsmålet presser sig på for det første udfra ovenstående; for det andet udfra mine indledende overvejelser om børns synlighed med voksenkikkerten for øjnene. For det tredje presser det sig også på, fordi det pædagogiske personale netop snakker om "at se børnene" "at have øje for de små ting" og at "se bag overfladen" som vigtige pædagogiske kompetencer. Specielt bliver Lagunens leder udpeget som særlig kompetent i den henseende, som et forbillede for de andre. Og indrømmet: Jeg bliver også selv i flere situationer fascineret over hendes evne til at sætte (de rigtige) ord på børnenes negative stemninger eller følelsesudladninger, og derigennem hjælpe dem til at komme videre:

Gry græder over maden. Hun græder tit, og er i den forbindelse sjældent til at vride et ord ud af. Også i dag synes hun at være helt fortabt for omverdenen i sin gråd.
Lederen siger: "lad vær' med at græde", men Gry bare græder og græder.
Lederen: "Kan du ikke li' maden, og så kommer du til at græde?"

Gry nikker.
Lederen: "Så lukker vi madkassen, og så lægger du den i køleskabet, så du ikke behøver se på den, for det er ikke rart at græde hele tiden".
Gry pakker sin mad sammen, og gråden stilner af.

I dette tilfælde lykkes det lederen at få Gry ud af grådens isolation, hvilket meget sjældent lykkes for nogen anden. Grys nikken, samt det at gråden stilner af, kan fortolkes som, at Gry oplever sig forstået, set og hørt. I det næste eksempel vil jeg imidlertid betvivle, at barnet har en sådan oplevelse:

Bitten græder, og siger, at hun ikke vil med til fødselsdag.
TOVE fortolker Bittens udmelding som angst og siger: "Jeg ved godt, at du er bange over at skulle med, men jeg passer på dig, og vi skal nok komme hjem, til din mor kommer. Stop så det græderi!"
Bitten: "Men, jeg *vil* ikke med".
TOVE: "Det skal du, men jeg passer på dig".
Bitten græder stadig.

Karin Kildedal (1996) har argumenteret for, at det at se og høre børn ikke kun er at tage børnenes ord for pålydende[179]. I stedet må man gå efter meningen med børnenes ord, som man nærmer sig ved at spørge uddybende; eventuelt komme med fortolkningsforslag, hvis børnene ikke umiddelbart selv er i stand til at uddybe. I ovenstående eksempel går TOVE uden tvivl efter meningen med Bittens udmelding, men hun stiller ikke sin fortolkning som et forslag til Bitten, men som et faktum. Bitten hverken bekræfter eller benægter TOVEs fortolkning, men hun benægter, at TOVEs løsningsmodel (at TOVE passer på hende og garanterer, at de er hjemme, når Bittens mor kommer) er en

[179] Kildedals argumentation udfolder sig konkret i forhold til anbringelse af børn udenfor hjemmet (Kildedal 1996).

løsning på hendes problem. Tværtimod fastholder hun: "Men jeg vil ikke med". Dette ignoreres af TOVE, som fastholder *sin* fortolkning og løsning af problemet. Sat på spidsen kan TOVE siges gennem sin praksis at hævde en - i forhold til barnet selv - priviligeret indsigt i barnets følelsesliv: Hvordan det skal fortolkes, og hvordan det skal håndteres. Det er en priviligerethed, som tilsyneladende for TOVE legitimerer forkastelse af barnets selvnarrativisering. Fra et udviklingsperspektiv kan en sådan forholden sig, enten forsvares, eller problematiseres afhængig af teoretisk udgangspunkt. Fra et her og nu børneperspektiv kan man derimod éntydigt sige, at det ikke er barnet og dets selvnarrativisering, der bliver set. Tværimod overskygges denne totalt af den voksnes billede af barnet og dets (med pædagogens øjne) fejludvikling og svaghed.

Eksemplet skal ikke tjene til at hænge den pågældende pædagog ud. En sådan udhængning finder jeg uinteressant og lidet konstruktiv. I stedet skal det tjene til at tematisere, hvordan den professionelle (teoretisk baserede) forholden sig til børn nogle kan være en barriere; andre gange en vej til at "se og høre" dem.

Tine sidder lidt modløs. Det ser ud til, at hun keder sig. Henvendt til GERDA siger hun: "Den der har jeg tegnet". Hun peger på en tegning, der hænger på væggen.
GERDA går helt hen til tegningen, og studerer den opmærksomt. Hun siger ikke noget.
Tine peger: "Det er mig".
"Ja, det kan jeg næsten se på farverne", svarer GERDA, og forsætter: "Fortæl mig lidt mere om billedet".
Tine fortæller ivrigt, og GERDA spørger uddybende. Med glæde i stemme og ansigtsudtryk udpeger Tine også Lises tegning: "Det er Lises tegning der, som hænger lige ved siden af min".

Tine mødes med en accepterende og interesseret forholden sig, og gennem forløbet forvandles Tines modløshed til selvbevidsthed og

glæde. Sidstnævnte da hun billedligt fortæller om sig selv som tæt relateret til Lise. Tine har kort forinden fortalt mig, at Lise og alle de andre store hval-piger, samt Mads-Peter, er hendes bedste venner. Aktiv lytning, som GERDA her praktiserer, er i forhold til den pædagogiske praksis i det forgående eksempel en alternativ professionel forholden sig til børns ekspressioner. Denne skaber på en mere tilbagetrukken måde stier for børnenes selv-narrativisering[180]:

Voksendominerede situationer lagt an på selviscenesættelse

Nogle situationer er mere velegnede for selviscenesættelse end andre. Nogle er ligefrem lagt an på selviscenesættelse, f.eks. en samling, hvor den voksne spørger: "Er der nogen af jer, der har lavet noget spændende i weekenden?" I sådan en situation er der trængsel om at komme på banen: En fortæller, at hun har været i cirkus. En anden, at han var i cirkus sidste år. "Ja, det er godt", siger den voksne, "men nu snakker vi lige om, hvad I har oplevet i weekenden". "Jeg var ude hos min mormor, og så skulle vi....". Der kommer en lang historie, som med mellemrum afbrydes af nogle af de andre børn, som også har en fortælling på hjertet. Men den voksne tysser på dem med henvisning til, at de må vente, til det bliver deres tur.

[180]Parallelt til forskellen mellem TOVEs og GERDAs professionelle forholden sig til børnenes ekspresioner finder vi indenfor psykoterapien og psykoanalysen diskussioner om, hvor aktivt intervenerende terapeuten bør, henholdsvis må agere i forhold til klientens identitetsarbejde. Positionerne i diskussionen varierer, dels med teoretisk udgangspunkt, dels med art og dybde af klintens problemer (Gammelgård 1997 & Lunn 1997). I forhold til den pædagogiske praksis vil jeg bemærke, at der her ikke er tale om et terapeutisk rum, hvor klienten frivilligt har kastet sig ud et identitetsarbejde. Derfor tilføjes diskussionen en etiske dimension omhandlende, i hvilken grad det er muligt med respekten for det andet menneske i behold at forkaste dets selvnarrativisering? - og hvilken ret har man til at løbe risikoen for fremprovokation af en disintegreret selvforståelsen og identitetsmæssig krise?

For den voksne er dagsordenen for samlingen på det konkrete plan "weekendens oplevelser", på det abstrakte plan "disciplinering til at snakke om et bestemt emne og efter tur". For børnene er samlingen en unik mulighed for et (omend kun delvist) opmærksomt publikum til selviscenesættelse. Men at udnytte denne mulighed kræver beherskelse af de kompetencer, som gennem den voksne definitionsmagt af det sociale rum er blevet defineret som relevante. Det vil sige, de er defineret udfra den voksnes abstrakte dagsorden for samlingen. Det, der ikke indordner sig denne dagsorden, sanktioneres med fratagelse af taleret såvel som responsløshed. I følge Asplund udgør responsløshed det socialt tomme rum (Asplund 1987). Fra det perspektiv kan det siges, at barnet ved ikke at indordne sig den voksnes dagsorden positionere sig i et socialt tomt rum, i social isolation.

Synlighed og usynlighed – som en forskel på børnene

Jeg har tidligere nævnt, at synlighed og det at blive set som vigtigt emne i børns liv, blandt andet meldte sig på dagsordnen via børnenes påkalden sig opmærksomhed. I mine feltnoter melder børnenes forskellige synlighed sig endvidere som et problem.

Efter nogle uger i Lagunen har jeg mange, mange siders noter om nogle af børnene, mens jeg endnu ikke kan huske navnene på andre. Jeg sætter mig da for at lære alle navnene. Dette ændrer imidlertid kun lidt på, at nogle børn fylder gevaldigt mere i mine noter end andre. Et forhold som både afspejler forskel i tillidsforhold mellem mig og forskellige børn. Nogle børn kommer hele tiden uopfordret, og fortæller mig, hvad de laver, henholdsvis inviterer mig til at deltage, mens andre lige så stille fortrækker til fjernere steder, når jeg placerer mig i nærheden. Desto længere tid, jeg er i Lagunen, desto mindre fremtrædende er sidstnævnte fænomen. Som tiden går, accepterer disse børn mig som en - med Czarniawskas udtryk - harmløs idiot (Czarniawska 1998). I den

sidst del af feltarbejdet kan jeg således få lov at iagttage dem og også optage dem på video, men de bruger mig aldrig som talerør eller tillidsperson, sådan som nogle af de andre børn gør. De ignorerer mig simpelthen. Nogle gange kunne jeg dog få lov at indgå i legen på deres præmisser, men jeg skulle ikke bryde mig om at begynde at snakke og derved ødelægge legen – så blev jeg straks frosset ude igen

Det, at nogle børn fylder mere i mine noter end andre, afspejler disse børns synlighed i de kollektive fora. Det er således ikke kun mig, der ikke kan huske alle børnene lige godt, men også børnene selv og det pædagogiske personale. Nogle samlinger bliver i eftersommeren netop brugt til at "øve gruppen". Her snakker man om, hvem der er til stede og hvem ikke. Nogle børn bliver i denne sammenhæng altid husket, mens andre næsten altid glemmes – endog også af den voksne. Dog lægger børnene (næsten) altid mærke til, hvis en af bedstevennerne mangler. Der er altså nogle børn, der lever en næsten usynlig og ubemærket tilværelse i institutionens sociale rum, mens andre fremstår langt mere synligt.

Identitet, synlighed og selviscenesættelse: En perspektivering

Jeg har nu tematiseret livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse som bestående af to dele. For det første synligheden af børn som gruppe. For det andet individuel synlighed og selviscenesættelse i forbindelse med børnenes kontinuerlige identitetsarbejde.

Synligheden af børn som gruppe kan ses som relateret til en mere almen børn – voksen dikotomi. Dette var jeg allerede i del II inde på. I kapitel 15 om kulturen i Lagunen, samt i kapielt 14 omhandlende børneprofiler, skal jeg vende tilbage til denne

dikotomi. I afhandlingens del II tematiseredes børns synlighed som gruppe på makro-niveau som modsætningsfuld: På den ene side kan børn i det refleksivt moderne siges at være blevet meget synlige som gruppe. I forlængelse heraf kan der siges at være kommet stor opmærksomhed på børns behov, men primært fra et udviklingspsykologisk perspektiv. På den anden side er det refleksivt moderne hverdagsliv organiseret på en måde, hvor børn på mange måde bliver overflødige og hensat i en venteposition i forhold til det egentlige samfundsmæssige liv.

I dette kapitel blev det endvidere introduceret, at den individuelle synlighed og selviscenesættelse som vigtigt livstema kan anskues som relateret til den historisk betingede individualisering som mulighed og tvang (Beck & Beck-Gernsheim 1990, Beck 1997a) samt til det Ziehe (1997) benævner "individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold". Livstemaet kan fra dette perspektiv siges at have klangbund i det vilkår, at man i det refleksivt moderne hele tiden må konstruere og præsentere sig selv: At der ingen selvfølgelig identitet er. Endvidere har det klangbund i, at konstruktionen af identitet i stigende grad bliver et præstationskrav, hvor man ikke bare kan være, men må gøre sig til noget særligt.

Med afsæt i denne illustration af børns bestræbelser på at synliggøre og iscenesætte sig selv, samt analysen af den samfundsmæssige klangbund herfor, som peger på, at det handler om grundlæggende identitetsarbejde, må man spørge, om vi som politikere, forvaltere, pædagoger og forældre er gode nok til at se og høre børn, samt til at skabe rum for deres selviscenesættelse. Endvidere må man med afsæt i her og nu børneperspektivet sætte spørgsmåltegn ved, om børneeksperternes typisk udviklings-psykologisk funderede viden udgør et privilligeret ståsted for at se og høre børn. Også dette vil blive taget op i del V og VI.

Jeg vil nu gå videre med en præsentation af det sidste livstema. Dette har jeg kaldt selvforglemmelse.

Kapitel 12

Selvforglemmelse

Indledning

Dette tema er primært inspireret af, hvad jeg i feltarbejdets indledende fase opfatter som en forskel mellem børnene, mellem "gode" og "dårlige" legere. Det, jeg ser, er, at nogle børn opsluges af deres leg[181], mens andre leger mere uengageret, eller blot kigger på de andre børn og voksne. De, der er gode til at lege, brokker sig ofte over afbrydelser af deres leg f.eks. i forbindelse med spisning eller samling, men synes ellers at trives og være fulde af livsglæde. En "god" leger kan godt være ked af at sige farvel til mor eller far, men bliver via engagement i legen revet ud af tristheden. De, der

[181] Leg skal her i overensstemmelse med Strandells definition forstås bredt som de aktiviteter, børnene er beskæftiget med (1994).

ikke er så gode til at lege derimod, kan traske tænksomme, triste eller ligeglade rundt hele dagen, forekommer det mig.

Muligheden for selvforglemmelse, for at lade sig engagere synes at være et centralt livstema[182]. En mulighed jeg - som nævnt - i første omgang tænker som en forskel mellem børnene. Men en dag, da det øs-pøs-pjask-regner bliver det pludselig til en forskel mellem børn og voksne.

[182]Mens jeg i observationerne bruger børnenes engagement som tegn på, at noget er betydningsfuldt for dem, så er det konstruktionen af mulighedsrummet for engagement og selvforglemmelse, der er i fokus i dette kapitel.

De voksne –indbefattet mig selv - står lidt mutte under halvtaget og skutter sig, mens børnene iklædt gummistøvler og regntøj under grin og glædeshyl bolter sig i regnen – også nogle af de børn, jeg ellers har kategoriseret som "dårlige" legere. Regnvejret kan – ligesom mudderbordet, badebassinet eller produktionen af hekse til Sankt Hans aften – få nogle af de børn, jeg ellers har kategoriseret som "dårlige" legere til at engagere sig. Fremfor alene at tænke det som en distinktion mellem børnene må det (naturligvis, siger jeg i bakspejlet og korser mig over min egen forsimplede måde at tænke på) tænkes som en interaktion mellem børneprofiler og de sociale rums karakter.

Selvforglemmelse og livskvalitetsforskningen

Teoretisk har det at lade sig opsluge af en aktivitet fået betegnelsen "flow". Ifølge Charlotte Bloch er flow-oplevelser indenfor de sidste årtiers lykke- og livskvalitetsforskning blevet fremhævet som en nøgle til livskvalitet og lykke. På baggrund af et fænomenologisk studie beskriver hun flow-oplevelser som:

> "oplevelsen af optagethed, ubesværethed, en oplevelse af enhed og sammensmeltning med aktivitet, selvberigelse mv."
>
> Bloch 1995, s. 1.

Samtidig antyder hun oplevelsernes skrøbelighed, samt en række kulturelle og sociale forhold, som forhindrer flow-oplevelsen. Disse skal jeg ikke i abstrakt forstand komme ind på her. I stedet vil jeg fokusere konkret på sårbarheden af børns flow-oplevelser, samt vilkårene for sådanne oplevelser i børnenes daginstitutionsliv.

Selvforglemmelse og forstyrrelser

Kravet om selvkontrol

Under mit ophold i Lagunen er noget af det, der først slår mig, umuligheden af at være, henholdsvis gøre noget uforstyrret:

Fire store børn leger i pudedimsen[183]. Der er ingen forhandlinger, de bare leger og griner. Der høres et hvin. KISSER siger: "Linda lad vær' at skrige!"
Jens: "Det var mig, der kom til at skrige."
Lidt senere høres et hvin igen
"Hvem var det nu, der skreg?", spørger KISSER.
Skyldbetynget tilstår Jens: "Mig igen."
KISSER: "Så må du gå ud" (af pudedimsen)
Jens går ud, og kryber om i et hjørne. De andre børn leger uanfægtet videre, og morer sig højlydt. De stabler hver sit pudetårn, som de derefter lader falde med dem selv ovenpå. Støjniveauet stiger, men KISSER har tilsyneladende opgivet. Pludselig opdager en af børnene, at Jens sidder i et hjørne og græder: "Græder du Jens?" Tonefaldet er trøstende. Henvendt til KISSER siger barnet: "Jens græder!"
KISSER reagerer ved i et lidt brysk tonefald at sige: "Kom herhen, Jens."

[183] Pudedimsen er min betegnelsen for en stor rund madras omkranset af en forhøjet skumkant. Den kaldes også reden.

"Jens græder", lyder det let bebrejdende fra en af børnene.
KISSER svarer irriteret: "Ja, det ved jeg". Og forsætter: "Jens, det er ikke noget at blive ked af, men jeg sagde det til dig, og du blev ved. I var også vilde ovre på Palmeøen".
Jens får lov at gå over at lege igen, men kan tilsyneladende nu ikke rigtig komme ind i legen. Først står han lidt, og ser på, så lusker han smågrædende bort, ind i et lille rum for sig selv.

Børnene er dybt involveret i legen, og har det herligt derved. Fryden ved legen får Jens til at skrige, men det må han ikke for KISSER. Hun kræver beherskelse. Opslugtheden af legen får imidlertid Jens til at forglemme sig. Han kommer til at skrige igen. KISSER reagerer med at beordre ham ud af legen. Jens græder – måske over ikke at have levet op til KISSERS krav, måske over at få skæld ud, måske over at være blevet revet ud af legen. Det kan jeg ikke vide. Men da KISSER atter giver ham lov til at deltage i legen, formår han ikke længere at komme ind i den og genvinde glæden ved den. I stedet lusker han smågrædende bort. I dette eksempel præsenteres både, hvordan involveretheden i legen er kilde til glæde og selvforglemmelse - og afbrydelsen til sorg. Derudover præsenteres, hvordan denne selvforglemmelse står i modsætning til de voksnes krav om selvdisciplinering og selvkontrol, samt til hvordan involveretheden, flow-forløbet er sårbart overfor afbrydelser.

Modsætningen mellem, på den ene side børnenes hengivelse til oplevelsen ved involverethed i en aktivitet, og på den anden side de voksnes krav om selvbeherskelse, går igen og igen. Et andet eksempel er Lene, som står i badebassinet, og sprøjter sig selv i numsen og tissekonen med vandslangen. Hun hviner højt, og hopper rundt i vandet. KISSER siger: "Så Lene, gear lidt ned". Men Lene ænser tilsyneladende ikke andet end sig selv og fornøjelsen ved vandet. Hun hviner, og sprøjter bare videre. Resolut går KISSER over, og tager vandslangen fra Lene: "Så Lene, du må hellere komme op, så nogle andre kan komme til".

De voksnes kaos- og konflikthåndtering som mulighedsbetingelse for selvforglemmelse

Men det ikke bare voksenkravene om selvbeherskelse, der fungerer som afbrydelse i forhold til børnenes involverede leg i forhold til deres kollektive selvfordybelse. Det er også de voksnes manglende indblik i situationernes dynamik, henholdsvis manglende evne til at udholde konflikter og kaos:

Lise og Tine leger drengene efter pigerne. En leg, som løbende har tillokket flere drenge. På nuværende tidspunkt består drengegruppen af Julian, Mads-Peter, Johan, Lars, Mark (og lidt i periferien Stig).
Drengene får fanget Tine. Johan ligger oven på hende. Der bliver sparket og slået.
Lise prøver at hjælpe Tine, men forhindres af de andre drenge.
Lise river sig løs, og løber sin vej, mens hun råber til Tine: "Jeg henter nogle voksne".
TOM sidder på legestativet ikke langt derfra, men ser tilsyneladende ingenting. Han reagerer i hvert fald ikke[184].
Imens slipper Tine løs. Hun græder.
Lars og Mads-Peter får lige fat i hende en sidste gang.
Lars siger: "Hver gang, vi får dem til at græde, vinder vi".
Legen er tilsyneladende opløst, men genoptages kort efter på initiativ af Lise, Tine og Karina, som henholdsvis kalder på og stikker af fra Johan og Mads-Peter. Drengene tager udfordringen op, og begynder at løbe efter pigerne igen. Johan fanger Lise og Tine, som klamrer sig til hinanden. Mads-Peter fanger Karina. Drengene sparker efter pigerne - men tilsyneladende uden egentlig

[184]At TOM ikke reagerer kan også være begrundet i, at han vælger at lade være at reagere. Imidlertid reagerer han lidt senere på en konflikt, der er langt mindre tilspidset. Det fortolker jeg som indicium på, at han ikke har observeret denne meget mere tilspidsede konflikt (eller alternativt, at han ikke fortolker konflikten på samme måde, som jeg gør).

at ville ramme, snarere blot som markeringer. Drengene griner, og pigerne hviner frydefuldt med en snært af angst. Mads-Peter holder stadig Karina fanget, men det minder mere om en kærlig omfavnelse end om voldelig tilfangetagelse. De smiler begge to. Mads-Peter giver slip på Karina, hopper ned fra klatrestativet, og flytter stolen, som fungerer som hjælpemiddel til at komme op og ned.
Karina græder: "Nej..."
Mads-Peter stopper op: "Ka' du ikke hoppe ned?"
TOM kommer til: "Mads-Peter, lad være med at drille Karina. Sæt den stol tilbage, så hun kan klatre ned!"
Mads-Peter sætter stolen tilbage.
Johan kommer stormende: "Nu er det vores tur til at blive fanget. Nu skal vi kysses."
Der er frygt og fryd i stemmen. Pigerne begynder at løbe efter drengene. Der skriges, og hvines. Flere drenge - heriblandt Lars - er kommet til, og forsøger at pådrage sig pigernes opmærksomhed ved at råbe efter pigerne. Tine kaster mudder efter dem: "Hold jeres mund!" KAREN kommer til og siger med høj stemme henvendt til hele gruppen: "Det er for vildt, der er hele tiden nogen, der græder," – underforstået, at den leg må holde op nu. Direkte henvendt til Tine siger hun: "Tine, du skal ikke kaste mudder på Lars. Det er derfor, han tuder"

I dette eksempel er legen både form- og indholdsmæssigt spundet op omkring en modstilling af kønnene og den dertil knyttede ambivalens mellem krig og kærlighed, frygt og fryd[185] (Gambaroff

[185]Legens fokusering på køn og den deraf afledte intensitet giver anledning til at overveje om køn ikke burde gøres til et selvstændigt livstema. I min første råbearbejdning af data etablerede jeg derfor en fil med navnet "kønnet på spil". Da der imidlertid kun var meget få interaktioner, der kunne puttes i denne fil, droppede jeg køn som selvstændigt livstema. I stedet begyndte jeg - som tidligere introduceret - at tænke køn som en samfundsmæssigt funderet stærkt ekspressiv kategori, som børnene kunne narrativisere og udleve sig selv gennem.

1986/1984 & 1988/1987, Fausing 1983). En konstruktion, som kan anskues som havende dybe historisk, samfundsmæssige rødder (Nielsen & Mathisen 1996, 1993, Kiselberg 1979, Thielst 1983), og som bibringer legen en vulkanisk intensitet og farlighed. Nogle gange bliver vulkanens udbrud for destruktive, og legen afbrydes - men kun for kort efter at blive genoptaget. Jeg fortolker det som, at børnene er for fascinerede til at droppe den. Ved det mest destruktive udbrud søger børnene hjælp hos de voksne - dog uden held, og de formår da også selv at afbryde legen, for derefter at genskabe den på et neddroslet spændingsniveau.

To gange træder de voksne uopfordret ind i legen:

Første gang er det TOM, som registrerer en konflikt mellem Karina og Mads-Peter. Man kan dog diskutere, om der overhovedet er en konflikt: Da Mads-Peter registrerer, at Karina bliver ked af det, stopper han af sig selv, og spørger til årsagens til Karinas gråd. Jeg anser det derfor for sandsynligt, at Mads-Peter, hvis ikke TOM var kommet, ville have stillet stolen tilbage, eller hjulpet Karina ned på anden måde. Hvis dette holder stik, kommer TOM, ved sin intervention af deres interaktion, uforvarent til at blive en barriere for Mads-Peters omsorg for Karina ved at overtage denne. Mads-Peter kommer til at gøre det, han sandsynligvis alligevel ville have gjort: Nemlig at sætte stolen tilbage, så Karina kan klatre ned - men nu på befaling fra TOM i stedet for som en kærlig gestus mod Karina. Derved kan TOM siges at svække omsorgs-/kærlighedsdimensionen af krig - kærlighed spændingen i Karinas og Mads-Peters interaktion. Denne svækkelse kunne meget vel have ødelagt fryden ved legen. Imidlertid "redes" situationen ved, at Johan kommer styrtende, og giver legen en ny saltvandsindsprøjtning ved at reciprociere rollerne.

Den anden gang, en voksen interfererer i legen, er, da KAREN siger: "Det er for vildt, der er nogen, der græder hele tiden". Den

umiddelbare anledning er Lars' gråd, men af ordlyden fremgår, at den egentlige anledning snarere er det totale forløb. KAREN har registreret, at der "hele tiden" er nogen, der græder. Det kan hun ikke have. Hvad, hun ikke har registreret (eller er ligeglad med?), er, at der også hele tiden er nogen, der trøster dem, der græder. Hvad hun heller ikke har registreret (eller også er ligeglad med) er, at gråden og glæden, angsten og fryden er det, der gør legen så fascinerende. Hun vil eller kan ikke have en leg, der giver anledning til så voldsomme, følelsesmæssige udbrud.

De voksnes krav om selvbeherskelse og selvkontrol, samt deres manglende indlevelse i situationens dynamik, henholdsvis manglende evne til at udholde konflikter og kaos, kan fra dette perspektiv siges at udgøre en barriere for børnenes involverethed. Dertil kommer institutionens tids- og aktivitets strukturering, som ofte kommer i konflikt med børnenes involverethed i en aktivitet. Endelig udgør det, at så mange børn er samlet under ét tag, endnu en barriere for muligheden for fordybelse.

Jeg har nu tematiseret forskellige barrierer for børns selvfordybele. I det følgende vil jeg gå videre med børns forskellige håndtering af disse barrierer.

Børns forskellige håndtering af afbrydelser og krav om selvkontrol

Nogle af børnene er i stand til at håndtere og honorere såvel tidsstruktureringen som kravet om ikke at lade sig opsluge – tilsyneladende uden, at det i væsentlig omfang går ud over engagementet og glæden ved aktiviteten. Andre børn kommer konstant i konflikt med disse krav, mens andre igen sjældent lader sig engagere.

Når der kaldes til samling, spisning eller tur, bliver dette typisk mødt af et ØV fra nogle af børnene: ØV over at blive afbrudt. De

meget opslugte, som slet ikke lader sig afbryde - måske fordi de simpelthen ikke registerer omverdenen - risikerer skæld ud og at blive betegnet som inkompetente, som endnu ikke så socialiserede. Det er et krav fra institutionen, at man også altid har et øre på kollektivet, at man ikke lader sig opsluge totalt.

Udover børnenes forskellige håndtering af voksenkravene om selvkontrol og et øre på kollektivet, er der også forskel på børnenes håndtering af de andres børn interferering i legen.

Fire piger er dybt involveret i et fælles kanalgravningsprojekt. Men så kommer en dreng til. Han forhandler ikke, gør bare, som han selv vil. Han graver videre på en kanal, og dræner den dermed for vand. Pigerne forsøger at få ham til at holde op – men uden held. Flere drenge kommer til. Nogle af pigerne opgiver, og fortrækker. De tilbageblevne piger forsøger at genetablere legen med drengene

gennem forhandling, men uden held. Drengene vender det døve øre til. De fire piger laver nu et nyt vandprojekt lidt væk, men det er tilsyneladende ikke længere så sjovt. Projektet forlades efter kort tid.

Inden drengenes ankomst er pigerne dybt opslugt af deres fælles projekt, og har det tilsyneladende vældigt sjovt med det. Måske er det netop pigernes morskab og opslugthed, der hidkalder drengenes opmærksomhed – måske er det selve projektet. I hvert fald invaderer drengene nærmest voldeligt projektet og uden hensyntagen til det, der tidligere har været italesat som bestemmelsesretten over legen, og overtager det. Omvendt kæmper pigerne hverken særlig offentsivt eller succesfuldt for denne ret.

Selvforglemmelsens sårbarhed

Forstyrrelserne behøver imidlertid ikke være brutale eller resultat af en tabt kamp for at have den samme voldsomme effekt. På billedet nedenfor har den store dreng leget længe alene, helt opslugt af sine fantasier, store sandbygningsværker og forestillede interaktioner. De to mindre drenge bliver opmærksomme på hans leg, men den store siger: "Små biler må ikke være med".
"Men den her er stor", forsøger en af de små drenge sig.
"OK, den må godt være med", men det bliver ikke til fælles leg. Tværtimod synes legen ødelagt, og den store dreng begynder at gå lidt formålsløst rundt, rutche lidt, cykle lidt, osv.

I begge ovenstående eksempler fremstår børnenes flowoplevelser som uhyggeligt sårbare, men sådan er det som antydet ikke altid[186]. I forhold til de individuelle flowoplevelser synes forskellen på sarbarheden primært at relatere sig til børnenes personlighed, mens den i forhold til de kollektive flowoplevelser relaterer sig til såvel de sociale bånds styrke som børnenes personlighed. Derudover relaterer det sig også til den voksnes håndtering af situationen. Dette fremgår i det følgende, hvor den voksne agerer meget anderledes end i eksemplet med Jens (tidligere i dette kapitel).

Taktfuld voksenpraksis

Der er pudekamp. Børnene er fuldstændig opslugt af kampen. Der grines, råbes og hvines. En ny dreng kommer til og vil være med.

[186] Jævnfør eksemplet med søskendeparret i kapitel 9.

Han får lov at være med, men overskrider en af kampens uskrevne regler: At man skal være villig til at lade sig ramme. Den nytilkomne bygger beskyttelse for ikke at blive ramt. Det vil de andre ikke acceptere. De river hans bygning ned, og kaster puder på ham. Drengen græder. Der leges stadig, men samtidig raser en kamp om reglerne for legen. En voksen ankommer, hidkaldt af den nytilkomnes gråd, og forsøger at mægle i konflikten. Hun beder ikke børnene om at dæmpe sig, men hendes blotte tilstedeværelse synes alligevel at lægge yderligere en dæmper på legen. Til sidst accepterer den nytilkomne, at han skal kunne rammes – og omvendt integreres beskyttelsesbygningen efterhånden i legen. Den voksne trækker sig lidt tilbage, og efterhånden stiger engagementet i selve legen igen.

I dette tilfælde lader børnene sig nok forstyrre og afbryde, dels af drengen, som ikke vil overholde legens regler, dels af den voksnes tilstedeværelse. De finder imidlertid en forhandlingsløsning, dels gennem verbale udmeldinger og den voksnes mæglingsforslag, dels

gennem prøvehandlinger. Da den voksne herefter taktfuldt trækker sig tilbage, er de i stand til at genfinde legens spændingsniveau og engagement.

Voksenformidlet selvforglemmelse

Indtil videre har jeg tematiseret selvforglemmelse som noget, der udfoldes på trods af de voksne, men sådan er det ikke altid. De voksne kan også være formidlere af selvforglemmelse. For det første kan de skabe et mulighedsrum for selvforglemmelse i en

aktivitet. Værkstedet er et eksempel på et sådan voksenformidlet mulighedsrum. Andre eksempler sang og musik, produktion af hekse til Sankt Hans aften, bygning af togbane, rytmik, medkonstruktion af en leg etc. Disse rum er voksenformidlet enten i den forstand, at den voksne skaber, og er garant for den fysiske ramme henholdsvis den sociale organisering af aktiviteten. Eller de er voksenformidlet i den forstand, at den voksne med sit engagement i aktiviteten giver denne kulør og "smitter" børnene. Derudover kan de voksne invitere (eller alternativt acceptere et barns invitation) til interaktion, hvor parterne hengiver sig til relationen. Eksempler på dette er hygge-nusse stunderne eller den fortrolige og intime samtale

Selvforglemmelse – en perspektivering

Dette tema har handlet om muligheden for selvforglemmelse. Jeg har i den forbindelse tematiseret, hvordan opslugtheden af en aktivitet – eller for den sags skyld hengivelsen til en relation[187] - i sig selv kan betragtes som livskvalitetsberigende, men derudover også kan være med til at jage livskvalitetstruende tanker (f.eks. savnet af forældrene) og oplevelser (f.eks. far og mor, der skændtes i morges) på flugt. Jeg har endvidere tematiseret muligheden for selvforglemmelsen som særdeles sårbar, og som en konstruktion givet ved samspillet mellem barnets habitus og de institutionelle rammer. Med hensyn til de institutionelle rammer er voksenkrav om selvdisciplin og beherskelse, dagens tids- og aktivitets-strukturering, samt det at så mange børn er sammen på så lidt plads blevet tematiseret som væsentlige barrierer for muligheden for selvforglemmelse. Dog kan aktivitetstilbudene også omvendt fungere som veje til selvforglemmelse.

[187] Hengivelsen til relationen sammenvæver livstemaerne "sociale bånd" og "selvforglemmelse". Da jeg allerede har tematiseret det livskvalitetsberigende ved hengivelsen til relationen under livstemaet "sociale bånd", er denne side af selvforglemmelsestemaer ikke udfoldet så meget i dette kapitel.

Med dette kapitels påpegning af, hvor afgørende muligheden for selvforglemmelse er for det gode børneliv, samt af hvor skrøbelig denne mulighed især for nogle børns vedkommende bliver som konsekvens af samspillet mellem barnets habitus og de institutionelle rammer, henholdsvis forskellige voksenattituder, kan der rettes et kritisk blik på børns daginstitutionsliv. Fra dette perspektiv kan man således blandt andet stille spørgsmålstegn ved, om det er rimeligt, at så mange børn skal være sammen på så lidt plads, samt om det er hensigtsmæssig med tidsstrukturering og tvungne aktiviteter. Endelig kan kapitlet på den baggrund også mane til eftertanke i forhold til den pædagogiske praksis, idet denne både kan udgøre en barriere og en vej til selvforglemmelse. Det taler for at gøre formidling af selvforglemmelse til et mål i sig selv for den pædagogiske praksis.

Opsamling på del III

Jeg har nu beskrevet 1) Sociale bånd, 2) Intimitet og privathed, 3) Identitet, synlighed og selviscenesættelse samt 4) Selvforglemmelse som centrale livstemaer i børnenes liv i daginstitutionen. Disse livstemaer vil danne udgangspunktet for konstruktionen af børneprofiler i kapitel 14. Børneprofilerne afspejler således, dels børnenes prioritering af disse temaer, dels deres muligheder for udfoldelse af samme. Sidstnævnte ser jeg på gennem en analyse af deres positionering i de forskellige sociale rum: Det handler både om, hvilke rum de deltager i, samt hvordan de positionerer sig i disse rum. Nedenfor vil jeg kort opsumere de enkelte livstemaer og i forlængelse heraf introducere, hvordan analysen af de sociale rum ved analysedimensionerne (præsenteret første gang i kapitel 2 og uddybet i kapitel 3) belyser de enkelte livstemaer.

Livstemaet "sociale bånd" omhandler det at være knyttet til nogen, at have et socialitetsbaseret fællesskab. Dette livstema indeholder, dels orientering mod at indskrive sig i et socialt fællesskab, dels orientering mod eksklusive sociale relationer, det vil sige relationer,

hvor personerne er noget særligt for hinanden. De sociale bånd fremtrådte helt umiddelbart gennem feltarbejdet som et meget centralt tema i mange af børnenes samspil med andre. I næste kapitel om analysen af de sociale rum fokuserer jeg via dimensionen socialitet – genstandsmæssighed systematisk på, hvorvidt dette er tilfældet eller ej. Eksklusiviteten i de sociale bånd kigger jeg på gennem dimensionen åbenhed – lukkethed. I beskrivelsen af de sociale bånd som livstema fremgik det, at kontinuiteten af disse havde betydning i forhold til båndenes funktion som "sikker havn" i en omskiftelig og usikker verden, hvor man hele tiden skal konstruere sin egen identitet. Kontinuiteten af de sociale bånd belyses dels gennem dimensionen levedygtighed - sårbarhed; dels gennem sammensætningen af de forskellige sociale rum, som de enkelte børn indgår i over tid.

Livstemaet "intimitet og privathed" har to dimensioner: For det første lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd. For det andet tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler. Sidstnævnte indeholder en modsætning mellem på den ene side ejendoms-, brugs- og bestemmelsesret; på den anden side individuel autonomi. I analysen af de sociale rum belyses denne modsætning såvel som dens enkelte bestanddele via dimensionen hierarki - ligeværd. Lukningen af det sociale rum belyses gennem dimensionen åbenhed - lukkethed. Tilbagetrækningsmuligheden belyses gennem dimensionen socialitet - genstandsmæssighed.

Livstemaet "identitet, synlighed og selviscenesættelse" udgøres af to dele. For det første synligheden af børn som gruppe. For det andet individuel synlighed og selviscenesættelse i forbindelse med børnenes kontinuerlige identitetsarbejde. Den individuelle synlighed belyses i analysen af de sociale rum gennem hierarki – ligeværd dimensionen såvel som gennem individ – kollektiv dimensionen. Endvidere vil denne del af temaet med henblik på tegning af børneprofiler blive analyseret selvstændigt via et "kvantitativt blik" på de sociale rum udfra perspektivet: Hvem

kommer hvor meget til orde, og hvem nævnes, selvom de ikke er der. Børns synlighed som gruppe vil først blive analyseret i kapitel 15 og 16, hvor jeg ser på daginstitionen som institutionel ramme for børnenes livtag med livet.

Livstemaet ”selvforglemmelse” handler om muligheden for at lade sig opsluge af en aktivitet henholdsvis i en relation. Muligheden for selvforglemmelsen har en individuel dimension og udgør i forlængelse heraf en forskel mellem børnene. Derudover har den en kollektiv dimension relateret til de institutionelle rammer. Førstnævnte belyses i analysen af de sociale rum gennem dimensionen levedygtighed – sårbarhed, samt gennem dimensionen individualitet - kollektivitet. Dimensionen levedygtighed – sårbarhed belyser rummets sårbarhed overfor afbrydelse, mens dimensionen individualitet - kollektivitet belyser såvel "alene-aktiviteten" som "fælles-aktiviteten" som henholdsvis flow eller forhandling i bred forstand, det vil sige inkluderende selvudstilling og invitation. Muligheden for selvforglemmelse relateret til den institutionelle ramme analyseres i kapitel 15 og 16.

Først vil jeg dog i del IV rette blikket mod analysen af barndommens sociale rum på mikro-niveau, herunder konstruktionen af børneprofiler.

Del IV

Indledning

Her i afhandlingens del IV præsenteres den systematiske analyse af barndommens sociale rum. Analysen fortages udfra analyse-dimensionerne

1) Hierarki – ligeværd
2) Individ – kollektiv
3) Lukkethed – åbenhed
4) Socialitet – genstandsmæssighed
5) Levedygtighed - sårbarhed

Disse blev præsenteret første gang i kapitel 2 og igen i kapitel 3. I disse to kapitler blev der gjort rede for dimensionernes, henholdsvis empiriske og teoretiske genese. Endvidere blev der i kapitel 8 såvel som i opsamlingen på del II, med afsæt i et

livstemaperspektiv, argumenteret for relevansen af de fem dimensioner.

Det primære formål med analysen af de sociale rum på mikro-niveau er konstruktion af børneprofiler udfra børnenes prioritering af livstemaer og deres succes med hensyn til at indfri disse. Dette formål gør det interessant at studere, hvilke typer af sociale rum, de forskellige børn deltager i hvor ofte, og hvordan de ser ud til at have det i disse typer af rum. Endvidere er også de enkelte børns position og positionering i det sociale rum interessant fra dette perspektiv.

Det sekundære formål med analysen af de sociale rum på mikro-niveau er at belyse de sociale og institutionelle betingelser for at opnå det gode børneliv. Her er samspillet mellem forskellige børneprofiler og forskellige typer af sociale rum, herunder forskellige typer af voksenpraksis interessant.

Indledningsvis, det vil sige i kapitel 13, præsenteres, hvordan analysen af de sociale rum på mikro-niveau er foretaget. Endvidere illustreres mangfoldigheden af de sociale rum og deres dynamikker i dette kapitel. I kapitel 14 præsenteres så resultatet af den systematiske analyse af de sociale rum på mikro-niveau, det vil sige de konstruerede børneprofiler.

Kapitel 13

Analysen af de sociale rum på mikroniveau

Indledning

Som på forgående side, omhandler dette kapitel, hvordan jeg har foretaget analysen af de sociale rum på mikroniveau. Således analyseres med illustrativt sigte nogle udvalgte sociale rum. Det, der skal illustreres, er, dels de sociale rums dynamik og forskellighed, dels analysedimensionernes anvendelse i praksis. Analysedimensionerne er - med henblik på tegnelse af børneprofiler - anvendt på alle observerede interaktioner. I dette kapitel er kun medtaget en brøkdel af disse, idet det ville være alt for omfangsrigt at medtage dem alle. Udvælgelseskriteriet har ikke været repræsentativitet, men illustratorisk værdi med henblik på mangfoldigheden i de sociale rum såvel som i deres dynamikker.

I den første case relateres analysen til dimensionernes teoretiske forankring, sådan som denne blev præsenteret i kapitel 3. Herefter udfoldes analysen i de fem efterfølgende cases blot relateret til selve dimensionerne. Hver caseanalyse afrundes med en sammenfattet karakteristik af det pågældende sociale rum og dets dynamikker.

Case 1: Hvem er med?

Franciska og Ida står på en jordbunke med et vandhul. Ida hopper hen over hullet og tilbage igen adskillige gange. Hun siger: "Man må ikke røre vandet"
Franciska ser interesseret til, men deltager ikke.
Ida falder i et hop - nu vil Franciska gerne deltage.
Rikke og Dorte kommer til, og kigger på.
"Man må ikke røre vandet. Dem, der rører vandet, er ikke med", siger Ida.
Rikke forsøger sig: "Kun jeg må være med?"
Dorte står, og kigger ned på sine fødder. Også Franciska og Ida har nedadvendte blikke.
Franciska stikker prøvende foden i vandet, mens hun lidt skråt iagttager Idas reaktion.
Ida kigger op,og siger: "Kun vi må røre vandet", og peger på sig selv og Franciska.
Forløbet afbrydes, da der kaldes til frokost.
Et stykke tid efter finder jeg Franciska og Ida siddende for sig selv og spise frokost i køkkenet (ikke sammen med de andre i hvalbugten[188]). Franciska har ingen mad med. De deler Idas. De betror mig, at de er bedste venner, og at Dorte og Rikke er dumme. Jeg spørger, om man kan have flere end en bedste ven.

[188] Hvalbugten er synonymbetegnelse for hvalernes tilhørssted i Lagunen.

Det kan man godt, men det vil de ikke. De skal også være sammen efter børnehaven.

Hierarki - ligeværd

Dimensionen hierarki - ligeværd relaterer sig - i følge den teoretiske forankring af dimensionen i kapitel 3 – til anseelse og magt. Udfra et absolut magtbegreb åbner ovenstående forløb for en uafgørelig og dermed absurd diskussion af, hvorvidt Ida reelt har magten, om hun blot har en tilsyneladende magt som legitimering/sløring af Franciskas reelle magt, eller om de rent faktisk er ligeværdige, blot med forskellige roller. Relaterer vi i stedet casen til analysedimensionens til relationelle og processuelle magtbegreb (kapitel 3), hvor magt ikke er noget, man har eller ikke har, men tværtimod noget der konstitueres i interaktionen, fremstår forløbet langt mere meningsfuldt. Det kan da fremstilles på følgende måde:

Tilsyneladende er det Ida, der dirigerer legen, og bestemmer, hvem der må være med. Men denne magt relativeres af, at Franciska gør, som det passer hende. Først deltager hun ikke. Senere stikker hun en fod i vandet, som Ida ellers lige havde dikteret, at man ikke måtte - og Ida laver lynhurtig om på reglerne. Kun ved at tilpasse sig Franciska kan Ida beholde dirigentstaven i hånden. Jeg bruger her - inspireret af Thomas Scheff og Suzanne Retzinger - en fortolkningsmetode, der går ud over selve teksten, idet jeg konstruerer alternative handlingsforløb[189]. Jeg spørger: "Hvad ville der være sket, hvis Ida ikke havde lavet om på reglerne?" og svarer selv: "Så ville Franciska være defineret ud af legen". Idas invitation til Franciska om at deltage i den leg, som Ida stod som manager for, ville derved være afvist. Ved at lave om på reglerne undgår Ida

[189]Thomas Scheff og Suzanne Retzinger var i 1994 inviteret til Sociologisk Institut på K.U., hvor de holdt et metodisk Ph.D-seminar. Det var her, jeg første gang blev præsenteret for denne metode. Metoden er endvidere blevet beskrevet i Scheff (1997)

en afvisning samtidig med at hun stadig står som manager for legen. Omvendt opnår Franciska i modsætning til, hvad tilfældet er for Rikke og Dorte, at der bliver taget hensyn til hende.

Individ - kollektiv

Dimensionen individ - kollektiv udsprang som tidligere nævnt dels af den teoretisk inspirerede interesse for individualitet og fællesskab, dels af vanskeligheden ved at afgøre, hvornår der var tale om interaktion, og hvornår ikke: Kan det kaldes interaktion, når Ida siger "Man må ikke røre vandet", og Franciska ikke svarer, men dog ser interesseret til - eller er det først interaktion, da Franciska beslutter sig til at deltage? Hvordan kunne jeg begrebsliggøre grænser og forløb mellem individualitet og fællesskab? Som nævnt fandt jeg inspiration til dette i Mandells begreber (Mandell 1991b):

1) Self involvement
2) Interpretive observational display
3) Co-involvement
4) Reciprocal involvement

Her skal det lige resumeres, hvad disse begreber står for. Self involvement er en individuel flow tilstand[190], et egotrip, hvor man har nok i sig selv. Interpretive observational display betegner forarbejdet og invitationen til interaktion. Invitationen til interaktion kan formuleres direkte via verbal kommunikation, eller

[190]Charlotte Block indkredser flow som værende karakteriseret ved oplevelse af total optagenhed, af ubesværethed, at den indre eller ydre handlingsstrøm flyder, oplevelse af fuld (optimal og fuldbragt) tilstedeværelse, en væren i den "indre tid. Hun understreger i den forbindelse, hvordan hverdagslivets verden fortoner sig i forbindelse med flowoplevelsen, samt en efterfølgende oplevelse af en kvalitativ berigelse af selvet. Den fænomenologiske struktur i flow-oplevelser kan med Block karakteriseres ved dimensionerne præstation, enhed/helhed og andre meningsuniverser (Block 1995).

den kan gestaltes i selvudstilling. Forarbejdet kan foregå ved, at man kigger på en interaktion, der allerede er i gang. Og/eller den kan foregå ved, at man udstiller sig selv. Co-involvement betegner en interaktion, hvor der forhandles: Det er to "suveræne" individers interaktion. Heroverfor betegner Reciprocal involvement den kollektive flow-tilstand. Denne situation er kendetegnet ved fraværet af forhandling; i stedet lever de interagerende sig ubesværet ind i hinandens (eller mere præcist en fælles) tankeverden. Det er de momentant 'sammensmeltede' individers´self involvement.

Vender vi tilbage til Ida og Franciska, er Idas hoppen frem og tilbage over vandhullet som isoleret handling ikke til at kategorisere som enten self involvement eller interpretive observational display. Men med følgesætningen "man må ikke røre vandet" giver det mening at fortolke Idas hoppen som interpretive observational display. I første omgang tages Idas invitation ikke op af Franciska - omend hun signalerer sin interesse ved at være der og ved at iagttage Ida. Da Ida falder (viser svaghed?), tager Franciska imod invitationen. Da to nye børn kommer til, gentager Ida sin invitation, og forløbet antager karakter af co-involvement. Med ordene "kun jeg må være med" tager Rikke imod invitationen, samtidig med at hun forsøger at lukke Dorte (og Franciska?[191]) ude. Ved at stikke foden i vandet sætter Franciska hårdt mod hårdt: Hvem er med? og hvem bestemmer reglerne?. Idet Ida responderer: "Kun vi må røre vandet", signalerer hun solidaritet med Franciska; afgrænsning mod Rikke og Dorte. Da jeg lidt senere finder Ida og Franciska ved køkkenbordret, er det slående indtryk, hvordan de nu - symboliseret i den fælles madpakke - udgør en enhed. Når den ene siger noget, nikker den anden. I stedet for at diskutere eller modsige hinanden, uddyber

[191] Om Rikke kun forsøger at lukke Dorte ude, eller om det også gælder Franciska, er fra denne case svært at afgøre. Derfor har jeg sat Franciska i parentes og med spørgsmålstegn efter.

de, og bygger videre på hinandens udsagn. Interaktionen kan karakteriseres som reciprocal involvement.

Udover sit egentlige fokus, foreslår analysen omkring individ - kollektiv dimensionen ved Mandells begreber en mere nuaceret forståelse af den processuelle magtkonstitution: For eksempel at Ida, for at få Franciska med i legen, må vise svaghed; det vil sige, signalere at Franciska kan indgå i interaktionen i en overlegen eller ligeværdig position. Den foreslår endvidere, at hierarki - ligeværd dimensionen og individ - kollektiv dimensionen snor sig om hinanden; idet de krydses omkring invitation til interaktion, interpretive observational display, samt omkring forhandlinger og konflikter, co-involvement.

Åbenhed – lukkethed

Dimensionen åbenhed - lukkethed er inspireret af, at det "at være få lov at være med" fremtrådte som et påtrængende tema i børnenes hverdag (jævnfør kapitel 9). I den forbindelse blev jeg opmærksom på, at det kun var et tema i forhold til nogle sociale rum, mens det slet ikke var det for andre. Nogle sociale rum var så åbne, at det simpelthen ikke kunne blive et tema. Andre var åbne for nogle børn og lukkede for andre; mens nogle sociale rum slet ikke var åbne for udvidelse over hovedet.

Det sociale rum omkring vandhullet bliver i udgangspunktet foreslået åbent af Ida med invitationen: "Man må ikke røre vandet". Dette bliver mødt af et modforslag om et lukket socialt rum fra Rikke med ordene: "kun jeg må være med". Et modforslag som bliver taget op af Ida, idet hun tager forslaget om det lukkede rum til sig, men ikke den indholdsmæssige afgræsning af, hvem der er med og ikke med.

Åbenheden og lukketheden i rummet gestalter sig i følge den teoretiske forankring af dimensionen med inspiration fra Scheff

(1997) såvel i de direkte udtryk: "kun jeg må være med"; som i stemning og sproglig form. Det åbne rums sproglige form er de generelle formuleringer: "man må ikke røre vandet"; mens det lukkede rums sproglige form er de personrelaterede vendinger: "kun vi må røre vandet" (Scheff 1997). Den sproglige form i sætningen "kun vi må røre vandet" signalerer lukning af rummet. Indholdet er mere moderat: Der er snarere tale om en hierarkisering end en total udelukkelse. Imidlertid befæster det videre forløb - Idas og Franciskas fællesspisning, samt deres verbale udsagn vedrørende Rikke og Dorte, at "de var dumme" - en tolkning af udviklingen af rummet mod øget lukkethed. En tolkning som yderligere befæstes af den tiltagende trykkede stemning, som karakteriserer forløbet frem til afbrydelse ved indkaldelse til spisning. Den trykkende stemning gestaltes blandt andet i nedadvendte blikke; men er mere end det: Det er en helhedsfornemmelse, hvor det bliver mere og mere ulideligt at være til stede: En spændingstilstand som finder sin udløsning på godt og ondt, da Ida afgør situationen: "Kun vi må røre vandet".

Socialitet - genstandsmæssighed

Denne dimension blev i kapitel 3 tematiseret som forholdet mellem tekst og kontekst, når teksten er det sociale. Der blev her med refence til Gertz (1973) peget på, at det sociale nogen gange primært kom til udtryk gennem det genstandsmæssige. Herved kommer det genstandsmæssige (f.eks. legens indhold) til at tjene som symbol for det sociale, det vil sige som medium for selvfølgelighedens symbolske orden. Det er dog ikke altid, at det genstansmæssig fungerer som symbol for det sociale. Når det ikke gør det, men alligevel indgår i interaktionen italesatte jeg (med inspiration fra den dramaturiske mikrosociologi) dette fænomen, som at det genstandsmæssige i disse tilfælde nogle gange kan have karakter af (en mere eller mindre ligegyldig) rekvisit i det sociale drama; andre gange kan fungere som ramme for dramaet.

Dimensionen socialitet - genstandsmæssighed udgør i sig selv en karakteristisk af det sociale rum i forstanden, hvad drejer det sig om. Derudover kan det med afsæt i ovenfor forslået operationalisering samtidig fungere som et redskab til analyse på de andre dimensioner. Dette illustres i nedenstående analyse af casen:

I det sociale rum omkring vandhullet kan såvel legens indhold (at springe over vandhullet) som selve vandhullet forstås som en tilfældig ramme for det sociale drama om magt og solidaritet. Imidlertid indeholder legens indhold i den indledende fase måske et element af konkurrence/statuskamp (i så fald indgår legens indhold som en ikke helt ligegyldig rekvisit). Det er udfra en sådan tolkning af legens indhold som indeholdende et element af symboliseret styrke- og positionskamp, at en meningsfuld fortolkning af, hvorfor Franciska først deltager, da Ida er faldet, bliver mulig. Faldet kan da enten tages til indtægt for, at Ida dermed i udgangspunktet indtager en svagere position, eller at konkurrencen er aflyst. Således bliver det med udgangspunkt i dimensionen socialitet - genstandsmæssigeed muligt at uddybe analysen af krydsningspunktet mellem dimensionen hierarki - ligeværd og dimensionen individ - kollektiv.

I resten af forløbet optræder vandhullet og legen i højere grad som nærmest ligegyldig i forhold til det sociale drama om magt og popularitet. Ved forløbets afslutning optræder den fælles mad som symbol på de to pigers solidaritet; den er en relativt vigtig rekvisit i det sociale drama.

Stabilitet – sårbarhed

I kapitel 3 foreslog jeg, at et socialt rums stabilitet – sårbarhed ikke kunne betragtes som en absolut størelse. I stedet foreslog jeg at betragte det som relateret til samspillet mellem rummets

karakteristik på socialitet – genstansmæssighed dimensionen og den potentielle trussel af stabiliteten. Dette skal nu illustreres.

I ovenstående case afbrydes det sociale rum, da der kaldes til spisning - troede jeg. Men lidt senere finder jeg Ida og Franciska, som sidder for sig selv, og dele Idas madpakke. Selvom rummet rent fysisk er flyttet fra vandhullet til køkkenet, er det - socialt set - præcis, hvor det var ved afbrydelse: Centreret omkring Ida og Franciska med udelukkelse af de to (og alle) andre. Det sociale rums relative uafhængighed af det genstandsmæssige på afbrydelsestidspunktet indebærer en geografisk fleksibilitet, som gør det modstandsdygtigt overfor afbrydelser. Dog kun såfremt afbrydelsen ikke implicerer en adskillelse af Ida og Franciska.

Sammenfattet analyse af case 1
Sammenfattende kan man sige, at det sociale rum i ovenstående case er karakteriseret ved fortløbende; men relativt skjulte livtag om magten, samt ved indholdsmæssigt at være fokuseret omkring det sociale (magt og solidaritet). Konstruktionen af det sociale rum over tid er i denne case karakteriseret ved et forløb fra interpretive display over co-involvement til reciprocal involvement, samt ved en tiltagende lukning og intimisering. Rummets centrum og mest magtfulde positioner indtages af Franciska og Ida. Rikkes og Dortes positioner er mere perifere, omend Rikke forsøger at positionere sig nærmere rummets center. Det sociale rums center personificeret ved Ida og Franciska udmærker sig ved modstandsdygtighed overfor tidslige og rumlige forskydninger.

2. Case: Bankrøvere og politi

Mark og Sofus leger. Franciska leger i periferien.
Julian kommer til: "Jeg er politi!"

Sofus skal lige til at løbe med ham, da Mark siger: "Vi er ikke politi". Sofus stopper øjeblikkeligt, og lader som om han aldrig havde tænkt på at løbe med.
Julian, Lars og Allan kommer løbende: "Vi er bankrøvere. Vi stjæler bankens penge"
Mark: "Men vi er altså ikke politi"
Julian, Lars og Allan forsætter med at løbe rundt, samtidig med at de fortæller, hvad de gør.
Mark: "Jeg gider godt den leg"
Sofus: "Også mig"
De begynder så at løbe efter de andre. Rollerne diskuteres ikke, hverken i forhold til fordeling eller indhold. Legen flyder bare.
Franciska flytter over til rutchebanen, som hun ligger og slanger sig på, mens hun iagttager drengenes leg. Rutchebanen er mere centralt placeret i forhold til drengenes leg end hendes tidligere tilholdssted.

Analyse af case 2
Julian inviterer med bemærkningen "Jeg er politi" (interpretive display) Mark og Sofus til en fælles leg. Sofus er lige ved at tage imod invitationen, men da Mark siger: "Vi er ikke politi", skynder Sofus sig at agere solidarisk med Mark. Det er således Mark, der afgør, hvorvidt han og Sofus skal tage imod Julians invitation. Julian forsøger ikke at overtale Mark, men vender tilbage sammen med Lars og Allan, hvor de ved interpretive display forsøger at 'forføre' Mark til at opgive sin modstand. Det lykkes: Mark lader sig forføre, og Sofus følger trop. Hermed understreges det, at det vitterlig er Mark, der afgør, om han og Sofus har lyst at lege med de andre.

Mellem Mark og Sofus er der et hierarki, som der på intet tidspunkt sættes spørgsmålstegn ved. Tvætimod bekræftes det gentagende gange aktivt af Sofus' ubetingede solidaritet med Marks beslutninger. Omvendt er der tilsyneladende et ligeværdigt forhold

mellem på den ene side Mark; på den anden Julian, Lars og Allan. I stedet for at bruge invitationen: "Vil I være med, så er I politi", som åbenlyst ville udtrykke en definitionsret i forhold til legens rollefordeling, så bruges interpretive display til forførelse. Det er en forførelse, som muliggør for Mark at gå ind i de andres leg på deres præmisser - uden selv at tabe anseelse: Tværtimod det er dem, der bejler til ham. På intet tidspunkt har der imidlertid været lagt op til, at Mark og Sofus kunne få indflydelse på legens indhold eller rollefordeling. Da Mark først har ladet sig forføre, flyder legen uden forhandlinger om rollefordeling eller rolleindhold. I forhold til rolleindholdet og udviklingen af legen er der langt friere og mindre hierarkisk spillerum: Her er det "legens egendynamik", karakteristisk for reciprocal involvement, der er i forgrunden snarere end en magtrelation mellem drengene.

Mark's og Sofus's sociale rum er i udgangspunktet ikke åbent hverken i forhold til Julians eller Franciska's interpretive display. Det lader sig dog åbne ved en vedholdende forførelse. Omvendt er Julians, Lars' og Allans sociale rum i udgangspunktet særdeles åbent i forhold til Mark og Sofus. Det er det derimod ikke i forhold til Franciska. Hverken Mark og Sofus eller senere hele drengegruppen lægger tilsyneladende mærke til Franciska - heller ikke da hun placerer sig nærmest i centrum af deres leg, slangende sig på rutchebanen, iagttagende legen (intensiveret interpretiv display).

I denne case er det legens indhold, der er i centrum - og det er også gennem legens indhold, at det sociale kommer til udtryk. Mark siger ikke: "Vi gider ikke være med", men derimod "Vi er ikke politi". Ligeledes er det via legen, at han forføres til at åbne hans og Sofus' sociale rum, og han siger ikke: "Okay, vi vil gerne lege med jer"; men istedet: "Jeg gider godt den leg". Endelig er indholdet i reciprocal involvement fasen også selve legen: Det at spinde videre på hinandens idéer i forhold til legen såvel som på hinandens udlægninger af rollerne.

Sammenfattet analyse af case 2
Denne case er karakteriseret ved et åbenlyst og stationært hierarki mellem Mark og Sofus, hvor det er Sofus, der aktivt bekræfter dette hierarki via sin solidaritet med enhver af Marks meldinger. Der er også tale om et indiskutabelt hierarki mellem de to drengegrupper: Mark og Sofus må integreres på de andre tre's præmisser, hvad angår definition af leg og rollefordeling. Dette må dog sløres for at kunne accepteres af Mark. Da først legen er i gang udviskes hierarkiet til fordel for den kollektive forestillingsverdens egendynamik, karakteristisk for reciprocal involvement. Casen er endvidere karakteriseret ved et forløb direkte fra interpretive display til reciprocal involvement samt ved en åbning af et i udgangspunktet lukket rum. Det er dog en betinget åbning, som ikke gælder alle. Endelig er casen karakteriseret ved, at det sociale rum er fokuseret omkring det genstandsmæssige, legen. Det sociale kommer således primært til udtryk gennem det genstandsmæssige.

3. Case: Sæbeboblerne

Ude på legepladsen står et opvaskefad på et bord. I fadet er der sulfovand og masser af piberensere formet med en cirkel i den ene ende. Piberenserene bruges til at blæse sæbebobler med. En voksen sidder og ser på. Da jeg kommer, er fem børn i gang med at blæse sæbebobler. To af dem fortrækker kort efter. Et nyt barn kommer til: "Må jeg også være med?". "Der er flere piberensere nede i fadet", svarer den voksne. Barnet forsøger sig lidt med en piberenser, men uden videre held, går så. Lidt efter går også en af de andre børn. Derefter kommer først en til og så en til.

Analyse af case 3
Med spørgsmålet: "Må jeg også være med?" signalerer barnet en hierarkisk fortolkning af situationen gående ud på, at de børn, der

er i gang med at blæse sæbebobler (det vil sige dem, der allerede befolker det sociale rum) har magten/retten til af afgøre hvem, der derudover kan få lov at være med. Denne forståelse afvises indirekte af den voksne med bemærkningen: "Der er flere piberensere nede i fadet", underforstået, at alle må være med, så længe der er piberensere nok. Denne forståelse anfægtes ikke af nogle af børnene. Hermed bekræftes den voksnes definitionsmagt af situationen. Fra en position i periferien af det sociale rum så at sige dræner den voksne dette sociale rum for magtspil. Det sociale rums centrum er præget af ligeværd; et ligeværd som er fremkommet ved projektering af magten til periferien til den voksne.

Det sociale rum omkring sæbeboblerne er karakteriseret ved interpretive display. Børnene interagerer ikke i den forstand, at de forhandler og samarbejder om et kollektivt projekt, men de er heller ikke fuldstændig opslugt af deres egenaktivitet. De er opmærksomme på hinandens aktivitet og på deres egen iscenesættelse. Dette kommer til udtryk gennem bemærkninger som: "Se en stor sæbeboble, jeg blæste", "Nu skal jeg prøve at lave en masse små bobler", "Se, din boble flyver helt op over taget". De er dog ikke kun opmærksomme på sig selv og hinanden, men også på hvad der foregår omkring dem. Dette gestaltes, dels i deres indbyrdes snak, dels i, at når de forlader sæbeboble-rummet, er det målrettet mod noget, der kan ses fra dette. Det gælder dog ikke pigen, som forlod rummet næsten med det samme.

Sæbeboble-rummet er karakteriseret ved dets åbenhed garanteret af den voksne i periferien. Enhver kan tage en piberenser og være med. Den eneste potentielle begrænsning er mængden af piberensere.

Rummet er endvidere karakteriseret ved, at socialiteten er formidlet via det genstandsmæssige. Det er sæbeboblerne, man er

sammen om. Integrationen i fællesskabet sker ved at tage en piberenser og begynde at blæse sæbebobler.

Rummet er stabilt i den forstand, at det hverken trues eller forandres væsentlig med forskellige børns ind- og udtræden. Derimod er det ligeså skrøbeligt, som de sæbebobler, det er organiseret omkring, i forhold til hvis den genstandsmæssige relatering trues. Rummet overlever ikke, hvis børnene kaldes til samling, ind til frokost eller, hvis en voksen fjerner fadet.

Sammenfattet analyse af case 3
Det sociale rum i denne case er karakteriseret ved fravær af hierarki i rummets centrum, sikret ved en projektion af magten til periferien. Det er endvidere karakteriseret ved konstant interpretive display, stor åbenhed, samt ved at socialiteten er formidlet af og relateret til det genstandsmæssige. Den genstandsmæssige relatering udgør på en gang rummets stabilitet og akilleshæl. Rummet er yderst stabilt i forhold til forskellige børns ind- og udtræden, men til gengæld fuldstændig afhængig af relateringen til det genstandsmæssige.

4. Case: Spisning

Børnene er kaldt ind til spisning. Nogle børn sidder ved bordet, men der er ikke plads til alle. Andre sidder derfor ved vindueskarmen. Der småsludres.
Den voksne (KAREN) siger med et belærende tonefald: "De store hvaler ved, at når man sidder ved vindueskarmen og spiser, må man ikke snakke - kun kigge ud af vinduet". Børnene snakker videre. Med jævne mellemrum tysser den voksne på dem: "Ti' stille!", "Vær stille!", "Spis nu!", "Når man sidder og spiser, kan man godt sidde og tale stille med sin sidemand, men man skal ikke

side og råbe ud over hele bordet". Tonefaldet er på en gang lettere irriteret og påtaget muntert.
Så siger hun henvendt til alle børnene: "Jeg skal ind og tage lerting ud af ovnen. Har nogle af jer lavet lerting?"
De fleste af børnene markerer, at det har de; fortæller, hvad de har lavet; spørger, hvornår de kan male det o.l. Enkelte svarer, at de ikke har lavet lerting.
KAREN svarer nogle af børnene. Andre ignoreres, tysses på.
Lise spørger: "Må jeg gemme en mad?
KAREN svarer: "Lise, du skal helst spise dem alle. Du er lidt for tynd. Du behøver ikke spørge hver dag: Spis dem, hvis du kan; men prøv!"
Lise begynder at gnaske den sidste mad i sig, men hun ser bestemt ikke ud, som om det er en nydelse. Hendes blik er nedadvendt.
Sonny spiser kun pålægget på sit brød. KAREN bliver opmærksom på det, da der ligger to næsten bare rugbrødsmadder på tallerkenen. Dog er der et stykke pølse tilbage, som Sonny netop skal til at spise.
"Nej, nu spiser du en rugbrødsmad, så kan du spise pølsen bagefter", siger KAREN, mens hun fjerner alt andet en rugbrød.
Sonny græder.
KAREN: "Græder du? Tror du, at så må du gerne kun spise pølse? Nej, sådan er det ikke, store Sonny". (Sonny er tydeligvis en af de yngste på stuen, og tonefaldet er ironisk).
Sonny snøfter færdig, og holder så op med at græde: "Jeg skal ud og tisse". Han rejser sig og går.
Noget senere bliver KAREN opmærksom på, at Sonny ikke er vendt tilbage til spisningen, men i stedet er gået ind for at lege i et af de små rum. Hun henter ham tilbage, men han rører stadig ikke rugbrødsmadderne. Til sidst flyttes han ud i køkkenet, hvor han under overvågning skal spise færdig. I et ubevogtet øjeblik lykkes det dog endnu en gang Sonny at flygte fra maden og ind i legen; men endnu en gang hentes han tilbage.

Analyse af case 4

I starten af casen introduceres et aldersrelateret hierarki med bemærkningen "De store hvaler ved, at når man sidder ved vindueskarmen og spiser, må man ikke snakke - kun kigge ud af vinduet". Det er et hierarki, som handler om anseelse - men som tilsyneladende ikke giver nogle privileger. Dets primære formål er at støtte de voksendefinerede normer ved at sætte lighedstegn mellem alder som noget statusgivende og normkonformitet. I situationen synes det dog ikke særligt virkningsfuldt, idet børnene virker temmelig uanfægtet af bemærkningen.

Med bemærkningen: "Har nogle af jer lavet lerting?" henvendt til hele bordret, signalerer KAREN, at den almene regel om, at man kun må snakke stille med sidemanden, ikke gælder hende. I kraft af sin voksenstatus har hun lov til ikke alene at irettesætte med høj stemme, for at sikre freden. Hun må også småsludre højt med hele bordret. Hun har altså nogle rettigheder, som børnene ikke har. Enkelte af børnene kan få lov at svare, og derved også få lov at pådrage sig hele bordrets opmærksom; andre ikke. Og det er KAREN, der afgør hvem. Børnene både kæmper imod den voksnes definitionsret (ved at snakke videre, selv om de sidder ved vindueskarmen), og understøtter den ved at svare på hendes henvendelse, fremfor at pege på hendes regelbrud.

Ligeledes er Lises spørgsmål: "Må jeg gemme en mad?" en bekræftelse af KARENs magt. KAREN har ikke alene definitionsret i forhold til situationen som helhed, men også til noget så intimt som, hvor meget mad Lise skal spise. En ret, som KAREN udfra sagens intimitet (det er kun Lise, der kan mærke, hvor mæt hun er), samt udfra en generel regel om, at man må gemme én mad, både frabeder sig og fastholder, idet hun svarer: "Lise, du skal helst spise dem alle. Du er lidt for tynd. Du behøver ikke spørge hver dag: Spis dem, hvis du kan; men prøv!". Sidstnævnte udfra en holdning om, at hun ved, hvad der er bedst

for Lise. Når Lise er tynd, er det bedst at spise så meget som muligt.

Det er udfra kendskabet til såvel den generelle regel om, at man har lov at gemme én mad, som til KARENs holdning til Lise og mad, at Lise be´r om lov til at gemme en mad. KARENs svar "spis dem hvis, du kan" fratager Lise den almene ret til at gemme en mad. I stedet erstattes denne af en pligt til at spise så meget, hun kan. Tilføjelsen "men prøv!" tilskynder Lise til at negligere en umiddelbar mæthedsfornemmelse og spise mere end, hvad hendes krop signalerer til hende[192]. Lise spiser maden, og konsoliderer derved KARENs ret til at bestemme, hvor meget Lise skal spise. Samtidig ser hun ned, nedværdiget over ikke at være indbefattet af den almene ret til at gemme en mad.

I forhold til Sonny signalerer KAREN med både handling og ord, at hun har ret til at bestemme, hvad og i hvilken rækkefølge Sonny skal spise sin mad. Det gør hun, idet hun fjerner alt andet en rugbrød og siger: "Nej, nu spiser du en rugbrødsmad, så kan du spise pølsen bagefter". Gennem samspillet af ord og handling gøres signalet tydeligere. Dette kunne indikere, at hun er forberedt på modstand fra Sonny. Da Sonny begynder at græder, fortolker hun det som modstand fra hans side og forstærker sin magtposition ved at latterliggøre ham: "Græder du? Tror du, at så må du gerne kun spise pølse? Nej, sådan er det ikke, store Sonny". Umiddelbart ser det ud til at virke, idet Sonny holder op med at græde - men han begynder ikke at spise. Han skifter strategi. Bemærkningen : "Jeg skal ud og tisse" kan på en gang fortolkes som en markering af, at KAREN i hvert fald ikke bestemmer alt, *og* som flugt fra hendes overlegenhed. Det skal i den forbindelse

[192] Om denne mæthedsfornemmelse så beror på "naturlig" mæthed eller en – via retten til at gennem en mad – socialt konstrueret mæthed er en anden diskussion.

bemærkes, at Sonny ikke venter på en bekræftelse fra KAREN om, at det er ok, at han går ud og tisser. Han rejser sig blot og går.

Sonny signalerer på den ene side anerkendelse af KARENs ret til at bestemme, hvad og i hvilken rækkefølge Sonny skal spise sin mad. Han siger på intet tidspunkt "Bland dig uden om: Jeg bestemmer selv over min egen mad". På den anden side adlyder han hende ikke, i stedet bruger han undgåelsesstrategier: Først græder han, senere flygter han adskillige gange.

Spisesituationen som socialt rum er karakteriseret ved at være sammensat af flere sociale rum, som forsøges omdannet til ét fælles socialt rum af KAREN gennem hendes henvendelse til børnene som et kollektiv. Dette lykkes imidlertid først med udsagnet: "Jeg skal ind og tage lerting ud af ovnen. Har nogle af jer lavet lerting?. Udsagnet kan fortolkes om interpretive display, hvor KAREN inviterer til ét stort socialt rum. Til forskel fra de andre forsøg er der nu tale om en invitation til interaktion om noget. En invitation som tages op af børnene. Forløbet tager så en kort overgang karakter af co-involvement, men afløses så igen af flere sameksisterende sociale rum. Det er i forhold til det kortvarige fælles sociale rum, jeg nedenfor kigger på de tre øvrige dimensioner.

Rummet indbydes med KARENs invitation fuldstændig åbent. Men det bliver i det videre forløb klart, at helt så åbent er det nu heller ikke. Nogen børn kan få lov at snakke, det vil sige være med; andre ikke. Hvem der er med, eller måske snarere er i centrum af rummet og hvem, der er i periferien, afgøres af KAREN. KAREN besidder ikke alene den mest magtfulde position. Hun kan i kraft af denne position også uddele mere eller mindre ønskelige positioner til de øvrige deltagere.

Rummet er knyttet op omkring den fælles spisning, samt omkring samtale om produktion af lerting. Deltagelse i rummet er formidlet

af spisningen, mens centrum i rummet knytter sig til samtalen om produktion af lerting. Imidlertid er det hverken, hvorvidt man spiser, eller hvorvidt man har lavet lerting, der er afgørende for positioneringen i rummet.

Rummet er yderst ustabilt, idet det knytter sig til én persons (KARENs) magt til at afbryde de andre sociale rum og samle alles opmærksomhed i ét fælles rum. Samlingen af de mange sociale rum i ét fælles rum kræver hendes fulde koncentration. Da KARENs opmærksomhed henledes på noget andet, noget som ikke er et tema for det fælles rum: Lises spørgsmål "Må jeg gemme en mad", afløses det fælles sociale rum af flere sameksisterende sociale rum.

Sammenfattet analyse af case 4

I denne case er der tale om flere samtidige sociale rum, som for et kort tidsrum på initiativ af KAREN afløses af ét fælles socialt rum. Det fælles sociale rum kan karakteriseres som åbent og hierarkisk, hvor KAREN støttet af børnene indtager en magtfuld position, der tillader hende at dirigere børnenes positionering i centrum og periferi af rummet. Rummet etableres på foranledning af KARENs interpretiv display. Med børnenes positive respons og KARENs fordeling af taletid og deltagerpositioner tager rummet karakter af co-involvement, indtil det snart efter opløses. Rummet er yderst labilt, afhængig af KARENs stadige og opmærksomme beskyttelse af det mod fission til flere sameksisterende sociale rum.

Både interaktionen mellem KAREN og Lise og mellem KAREN og Sonny er karakteriseret ved et magtmæssigt hierarki med KAREN i toppen. Lise forsøger at komme igennem med sine ønsker ved brug af husets spilleregler. Således *italesætter* hun sit ønske og bruger i den forbindelse udtrykket "gemme én mad", som ifølge praksis er en uantastelig ret. Ved at bruge husets spilleregler positionerer Lise sig succesfuldt, omend KARENs

position i hierarkiets top ikke anfægtes. Heroverfor er Sonnys praktik i konflikt med husets spilleregler[193]: Han spiser kun pålægget, han græder i stedet for at italesætte sine ønsker og rettigheder. Han hverken anerkender hierarkiet mellem ham og KAREN (spiser ikke rugbrødet, som hun befaler ham at gøre), eller anfægter det sprogligt. Og han kommer ikke tilbage, da han har været på toilettet. Kort sagt er hans opgør med hierarkiet og forsøg på en bedre position praktiske fremfor sproglige. KAREN opfatter denne praktik som udtryk for umodenhed, inkompetence og mangel på socialisering. Derfor nedgøres den, og søges uafladeligt korrigeret eller endog forhindret.

Case 5: Savner du din far og mor?

August sidder på rækværket ude på legepladsen i nærheden af LONE . Han ser trist ud.
Hun spørger ham: "Savner du din far og mor?"
August: "Ja, hvorfor spørger du om det?"
LONE: "Jeg kunne ligesom mærke det på dig. Hvem savner du mest?"
August: "Min mor"
LONE: "Hmm... Hvad tror du, hun laver?"
August: "Hun er derhjemme"
LONE: "Passer hun lillebror og rydder op og sådan noget, tror du?"
August: "Ja".
LONE: Har du lyst til at sidde hos mig, når du nu ikke har din mor?"
August: "Ja", flytter over til LONE. "Der var også lidt hårdt"

[193]Der er dog en enkelt undtagelse: Da han rejser sig fra bordret (flygter fra KARENs overvågning) med henvisning til, at han skal på toilettet, udnytter han faktisk en af husets spilleregler: At toiletbesøg er en ret, som man ikke behøver spørge om lov til.

LONE: "Du kan jo ikke være hos din mor altid"
August: "Nej ikke her i børnehaven"
August er fattet, men tydeligvis med besvær. Det ser ud til at være rart for ham at komme til at sidde hos LONE - selvom det er lige før, det får ham til at græde. Lidt efter begynder han at lege lidt, men vender tilbage til LONE. LONE henter sin guitar, og begynder at spille og synge. Der samles flere børn omkring hende. Nogle af dem kommer og går.

Analyse af case 5
Denne case er karakteriseret ved fravær af magtkamp. Det er LONE, der er hovedinitiativtageren: Hun definerer problemet, dets udfoldelse og løsning. Men målet for hendes initiativer er at nå August, det vil sige at se August på en måde, som giver mening for ham. August er den ultimative autoritet i den processuelle vurdering og forsatte udvikling af hendes initiativer.

I denne case udstiller August indledningsvist (bevidst eller ubevidst) sin tristhed. LONE fortolker dette som en opfordring til omsorg, og prøver at leve sig ind i årsagen til hans tristhed. Situationen er præget af interpretive display. LONEs forsøg på indlevelse i August's tristhed udmøntes i spørgsmålet: "Savner du din far og mor". August accepterer dette forslag til fortolkning af hans tristhed, og forløbet udvikler sig mod reciprocal involvement. Det kollektive projekt er LONEs solidaritet med August, samt fortolkning og konstruktion af hans situation. Da August begynder at lege, kan det fortolkes som et - mislykket - forsøg på selfinvolvement. Han vender tilbage til LONE, hvilket måske kan fortolkes som interpretive display; en invitation til at tage tråden fra før op. Idet LONE henter sin guitar, og begynder at spille og synge, afviser hun Augusts invitation; men uden at afvise *ham*. Hun kommer med en alternativ invitation, en invitation om at deltage i et andet socialt rum.

Rummet er i starten karakteriseret ved solidaritet og eksklusivitet. Det rummer de to, og er qua intimitet ikke åbent for nogen andre. En eksklusivitet, som August tager det første skridt til at løsne, da han begynder at lege. Imidlertid synes han ikke rigtig at kunne engagere sig i legen. I hvert fald vender han tilbage. Eksklusiviteten brydes først, da Lone tager guitaren, og begynder at spille og synge. Med dette initiativ åbner hun rummet. Den alternative invitation er ikke bare henvendt til August men til enhver, der har lyst at synge med eller bare høre på.

I den eksklusive fase er rummet centreret omkring det sociale: LONEs solidaritet med August og deres fælles fortolkning og konstruktion af hans situation. De sidder ude på legepladsen; men det kunne i og for sig have foregået hvor som helst. Det genstandsmæssige er en ligegyldig ramme. På et tidspunkt inddrages rækværket som revisit med replikken: "Der var også lidt hårdt". Det legitimeres herved, at en stor dreng som August sætter sig på skødet af en voksen og intimiteten i interaktionen sløres. Ved åbningen af rummet opløses eksklusiviteten og intimiteten. Her ændres det sociale rums relatering til det genstandsmæssige endvidere væsentligt, idet det genstandsmæssige i form af guitaren, musikken og sangen træder i centrum, og bliver formidler af det sociale, af fællesskabet.

I den eksklusive fase fastholder det sociale rum sin karakter som eksklusivt og intimt på trods af dets geografiske placering: Midt på legepladsen, tilgængeligt for nysgerrige ører og øjne og med masser af forstyrrende elementer. Dets stabilitet er funderet i de to deltageres engagement i det kollektive projekt: LONEs solidaritet med August og deres interaktive fortolkning og konstruktion af hans situation. Deltagernes engagement muliggør en stor modstandsdygtighed overfor forstyrrelser. I den åbne fase er rummets akilleshæl opbygningen omkring LONEs guitarspil og sang. Det er til gengæld modstandsdygtigt i forhold til andre

deltageres ind- og udtræden samt i forhold til disses kvalitative bidrag.

Sammenfattet analyse af case 5

Det sociale rum i denne case udvikler sig direkte fra interpretive display til reciprocal involvement og tilbage igen til interpretive display. I reciprocal involvement fasen er rummet centreret om det sociale: LONEs solidaritet med August og deres fælles fortolkning og konstruktion af hans situation. Så længe dette er i centrum, er rummet karakteriseret ved fravær af magtkampe. LONE har den mest fremtrædende rolle i konstruktionen af Augusts situation, men August er den ultimative dommer i vurderingen af hendes initiativer. Det er endvidere karakteriseret ved lukkethed og intimitet samt stor modstandsdygtighed overfor forstyrrelser. Senere ændrer rummet sig på initiativ fra LONE til større åbenhed og udpræget grad af genstandsmæssig relatering. Rummet er nu centreret omkring LONEs guitarspil og sang. Der er dermed sket en forskydning i magten, idet August ikke længere besidder positionen som den ultimative dommer i forhold til LONEs initiativer. Udfra et center - periferi perspektiv kan man sige, at både August og LONE i den eksklusive fase er positioneret i rummets center, om end August må siges at indtage den mest centrale placering. Omvendt forholder det sig efter åbningen af rummet. Nu er det LONE, der indtager den mest centrale placering, mens August ligestillet med rummets øvrige deltagere indtager en mere perifer position. August synes at have det fint med dette skift.

Case 6: Undskyld

Sigurd er kravlet ind under kededimsen. Sofus kravler op på den, og kommer derved til at lukke Sigurd inde. Indefra banker Sigurd desperat på kededimsens vægge: "Hjælp, jeg vil ud". Sofus hopper

ned fra kededimsen, og Sigurd kravler ud. Med anklagende stemme siger han: "Jeg kunne ikke komme ud, for evigt"
Sofus kommer ham brødebetynget i møde: "Undskyld"
"Og så kunne jeg ikke få noget at spise, og så var der kun et skellet"
Sofus: "Du må gerne gøre det ved mig - ikke ret lang tid"
Derefter skiftes drengene til at være inde under og oven på kededimsen, og Sigurd siger: "Det var godt, du hørte efter mig"

Analyse af case 6
Mens Sigurd ligger inde under kededimsen, kan Sofus siges at besidde en fysiske magtressource: Det er suverænt ham, der bestemmer, om Sofus skal forblive lukket inde, og han kunne hypotetisk have forlangt et eller andet af Sigurd for at lukke ham ud. Det gør han imidlertid ikke. Han udnytter ikke den fysiske magtressource. Lukket inde under kededimsen oplever Sigurd sig afmægtig, hvilket udtrykkes i hans desperate råb: "Hjælp, jeg vil ud". Da Sigurd er kommet ud, anklager han Sofus med bemærkningen: "Jeg kunne ikke komme ud, for evigt", og understreger anklagens alvor med uddybningen: "Og så kunne jeg ikke få noget at spise, og så var der kun et skellet". Sofus tilstår sin skyld, i og med at han siger: "Undskyld". Dermed er magtbalancen mellem Sigurd og Sofus forskudt, så Sigurd har den mest magtfulde position. Sofus tilbyder en betinget bod: "Du må gerne gøre det ved mig - ikke ret lang tid", som accepteres af Sigurd. Med boden etableres et ligeværdigt forhold mellem drengene gestaltet i, at de nu skiftes til at lukke hinanden inde under kededimsen. Sigurds bemærkning: "Det var godt, du hørte efter mig" kan fortolkes som en bekræftelse på ligeværdigheden af, at Sofus nu er endeligt tilgivet. Men det kan også fortolkes som et forsøg på at beholde/indtage en lidt mere magtfuld position, hvorfra Sigurd overlegent kan vurdere Sofus' handlinger.

I forhold til individ - kollektiv dimensionen indledes forløbet med self-involvement for Sigurds vedkommende og interpretive display for Sofus' vedkommende. Sigurd har trukket sig tilbage fra kollektivet og nysgerrige blikke, idet han leger for sig selv under kededimsen. Sofus er ikke rigtig i gang med noget, da han nærmest lidt tankeløst kravler op på kededimsen, og derved uintenderet kommer til at lukke Sigurd inde. Imidlertid igangsætter dette en interaktion mellem drengene, som først er præget af forhandling: Anklage - tilståelse - uddybelse af anklage - tilbud om bod - accept af bod og derefter af reciprocial involvement, kollektivt flow.

Sigurd er i udgangspunktet ikke indstillet på social interaktion. Han har netop trukket sig tilbage ind under kededimsen. Forskrækkelsen over at blive lukket inde, provokerer ham imidlertid til interaktion. Denne interaktion tager fra hans side udgangspunkt i adskilthed og konflikt, hvilket gestaltes kommunikativt og kropsligt i en anklagende attitude. Med sin undskyldning benægter Sofus adskiltheden mellem dem: Han forstår godt, at Sigurd blev bange og vred. Med bodstilbuddet: "Du må gerne gøre det ved mig - ikke ret lang tid", indbyder han til genskabelse af tilliden, til solidaritet og fællesskab. Sigurd tager imod tilbuddet, og solidariteten, fællesskabet og den gensidige tillid gestaltes i, at de nu skiftes til at være under og ovenpå kededimsen.

Sammenfattet analyse af case 6

Denne case er karakteriseret ved at være fokuseret omkring det sociale med kededimsen som vigtig rekvisit, samt ved et forløb fra en konfliktfuld indledning til en lykkelig slutning: Sofus har ikke rigtig nogen at lege med, og kommer uforvarent til at lukke Sigurd inde i kededimsen. Sigurd bliver meget bange, men får bearbejdet oplevelsen via sine anklager mod Sofus og Sofus' imødekommende attitude. Som prikken over i'et i bearbejdningen af Sigurds ubehagelige oplevelse genskaber drengene i fællesskab oplevelsen - men nu i en atmosfære af tillid og solidaritet til afløsning for

oplevelserne af isolation, afmagt og skyld. Sofus er den drivende kraft i denne udvikling, men Sigurd indtager en magtfulde position i forhold til forkastelse eller accept af Sofus' indbydelse til interaktion. Det gør han i kraft af sin offer- og anklageattitude, samt i kraft af Sofus accept af sin position som den skyldige. Da han accepterer Sofus' invitation, forandres relationen mellem dem i retning af ligeværdighed og fællesskab.

Afrunding

I dette kapitel har jeg præsenteret en analyse af 6 forskellige cases. Dette skulle for det første tjene som illustration af, hvordan jeg har fortaget analysen af de observerede interaktioner med henblik på primært børneprofiler, sekundært daginstitutionen som institutionel ramme for det refleksivt moderne børneliv. For det andet skulle det tjene til at give et indblik i diversiteten i de sociale rum på mikro-niveau.

Med henblik på illustration af analysedimensionerne i anvendelse blev analysen af case 1 kommenteret meget detaljeret. Her blev det argumenteret, at analysen på dimensionen ligeværd – hierarki kun bliver meningsfuld, såfremt der opereres med et relationelt og processuelt magtbegreb. Endvidere blev det anskueliggjort, hvordan analysen af individ – kollektiv dimensionen (udover sit egentlige fokus) kan være med til at nuancere analysen på dimensionen hierarki – ligeværd. Det kan den, idet disse to dimensioner krydses omkring invitation til interaktion, interpretive observational display, samt omkring forhandlinger og konflikter, co-involvement. Dimensionen socialitet - genstandsmæssighed udgør i sig selv en karakteristisk af det sociale rum, men kan samtidig også fungere som et redskab til analyse på de andre dimensioner. Her blev det illustreret, hvordan det med udgangspunkt i dimensionen socialitet - genstandsmæssigehed

bliver muligt at uddybe analysen af krydsningspunktet mellem dimensionen hierarki - ligeværd og dimensionen individ - kollektiv.

At de sociale rum – analyseret udfra de fem dimensioner – er meget forskelligartede, fremgik med al tydelighed i dette kapitel. Således var det sociale rum i case 1 karakteriseret ved at være koncentreret om det sociale med fortløbende og relativt skjulte livtag om magten, samt ved at være meget stabilt overfor såvel rumlige som tidslige forskydninger. Over tid forandredes rummet fra at være forhandlingspræget til reciprocal involvement samt til at blive mere og mere lukket. I case 2 præsenteres vi for to sociale rum, der smelter sammen til et. I udgangspunktet er hierarkiet meget fremtrædende, men efterhånden træder dette i baggrunden til fordel for selvforglemmelsen i legen. Det nye fusionerede rum er ikke åbent for enhver. I case 3 præsenteres vi for det helt åbne rum, hvor såvel adgangen som stabiliteten er afhængig af det genstandsmæssige. Rummets centrum er ikke hierarkisk, idet magten er projekteret til periferien. I case 4 præsenteres vi endnu en gang for sammensmeltning af flere rum til et fælles rum, men denne gang til et hierarkisk og relativt åbent rum. Rummets centrum er præget af skiftende involvement og forhandling, mens dets periferi er karakteriseret at interpretive display. I case 5 præsenteres vi for et socialt rum, der i udgangspunktet er meget lukket, intimt og præget af co-involvement med fuldstændig fravær af magtkampe. Undervejs lukkes rummet op og magtpositionerne ændres uden kamp. Det bærer stadig præg af co-involvement. I den sidste case etableres et socialt rum præget af co-involvement, ligeværdighed og fravær af magtkamp – men hvor forløbet forud herfor har været præget af selfinvolvement, interpretive display, konflikt, forhandling og magtmæssig possitionering.

Som introduceret indledningsvist har hensigten med denne præsentation af seks forskellige cases været illustrativ, dels med henblik på analysedimensionernes anvendelse i praksis, dels med henblik på mangfoldigheden af rummerne og af deres dynamikker.

De udtømmer dog på ingen måde denne mangfoldighed, men giver kun et lille indblik i denne.

I næste kapitel vil jeg med afsæt i en tilsvarende analysen af samtlige cases, samt med afsæt i mine samtaler med børnene konstruere fem børneprofiler. De fem profiler adskiller sig væsentligt fra hinanden med hensyn til henholdsvis prioritering af livstemaer, tilstedeværelse i forskellige typer af sociale rum samt positionering i disse rum.

Kapitel 14

Børneprofiler

Indledning

Tidligt i mit feltarbejde blev jeg opmærksom på forskelle og ligheder mellem børn. Alle børnene var naturligvis forskellige fra hinanden. Alligevel var der nogle, som hvert enkelt barn var mere forskellig fra end andre. Fremfor at systematisere disse forskelligheder udfra nogle på forhånd valgte dimensioner, valgte jeg at forsøge at indfange dette ved brug af dyre-metaforer. Begrundelsen for dette ligger i projektets grundlæggende metode, hvor analysens fokusering udvikles gennem feltarbejdet. Fra starten af havde jeg naturligvis en idé om, hvad jeg var interesseret i, men som redegjort for i kapitel 2 var det først ved feltarbejdets afslutning, at jeg havde mine analysedimensioner præciseret. Dyre-metaforerne var et forsøg på - uden sådanne præcise dimensioner, at "afprøve" om det var muligt at narrativisere forskellene mellem

børnene som en slags typologier - eller om billedet simpelthen var for kaotisk. Samtidig var det et forsøg på både i mine forældreinterview og i mine samtaler med børnene at nå rundt om alle typerne. Dyre-metaforerne var således et arbejdsredskab - ikke et resultat af en systematisk analyse. Denne kom først bagefter, da dimensionerne ved præcisering af det sociale rum og livstemaer var på plads.

Det er med afsæt i den systematiske analyse jeg i dette kapitel beskriver fem børneprofiler. Analysen fokuserer på børnenes position og positionering i det sociale rum, hvilke typer af rum børnene typisk indgår i og bedst begår sig i, samt børnenes præference i forhold til livstemaerne. Udfra en minimal matematisk indsigt bliver det hurtigt klart, at kombinationsmulighederne nærmer sig – om end ikke det uendelige - så i hvert fald det uoverskuelige. Fremgangsmåden har derfor ikke været at tegne en multi-dimensionel matrix, hvori børnene så blev indplaceret. I stedet har jeg taget udgangspunkt i børnene. Konkret har jeg lavet en systematisk opsamling og analyse af alt, hvad jeg havde på hvert enkelt barn, (observationer, video, fotos og samtaler med barnet). På den baggrund har jeg lavet en sammenfatning, struktureret udfra det sociale rums fem dimensioner, samt udfra livstemaer. De mønstre, der herved tegnede sig i beskrivelserne af børnene, har jeg så fremstillet som børneprofiler.

Som beskrevet anvendte jeg under feltarbejdet dyre-metaforer som arbejdsredskab. I nedenstående fremstilling har jeg bibeholdt metafor-stilen. Men med henblik på at markere skiftet fra de intuitivt fornemmede profiler til de analytisk konstruerede profiler har jeg udskriftet dyremetaforerne med egnetheds-metaforen[194]. Valget af egnetheds-metaforen er begrundet i dennes spejling af den hverdagslige forståelse af forskelligheden af børn med henblik

[194] Egenethedsmetaforen er inspireret af Peter Høegs roman "De måske egnede" fra 1993.

på dekonstruktion af denne forståelse gennem det relationelle perspektiv. Fra et relationelt perspektiv adresserer egenethedsmetaforen *både*, hvorvidt barnet positionerer sig succesfuldt (med henblik på opnåelse af et godt liv, som det ser ud for dette barn) *og* hvorvidt institutionskulturen og den pædagogiske praksis i institutionen er egnet med henblik på et godt liv for den pågældende børneprofil. Man kunne også sige, at egnetshedsbetegnelsen adresserer relationen med henblik på dennes indfrielse (eller mangel på samme) af det gode børneliv.

De bedst egnede

Den første børneprofil har jeg kaldt de bedst egnede. Disse børn opholder sig næsten altid og med et anstrøg af selvfølgelighed i centrum af de sociale rum. En position de indtager via præference for autonomi, organisering og for nogle af disse børns vedkommende magt, samt via deres "naturlige fornemmelse for spillet". Det er således sjældent, vi finder dem i en længerevarende display-situation. De forhandler ofte og med et anstrøg af lethed. Deres forhandlinger kan karakteriseres som på en gang offensive og med situationsfornemmelse. De findes ofte i såvel selfinvolvement- som coinvolvementsituationer.

De rum, de deltager i, er typisk genstandsorienteret. De indgår med lethed i såvel lukkede som åbne sociale rum, og viser ingen interesse for de rum, der måtte være lukkede for dem. Således accepterer de en afvisning uden at tage sig det nær. De rum, de deltager i, er typisk meget levedygtige, idet de er bundet op omkring såvel et genstandsmæssigt engagement som stærke sociale bånd.

Livstemaet sociale bånd synes at indgå som et fremtrædende, men uproblematisk forhold i disse børns dagsinstitutionsliv. Det gælder

især sociale bånd til de andre børn - i mindre grad sociale bånd til det pædagogiske personale. Ligeledes giver de sjældent udtryk for savn, hverken af forældre, kammerater eller andre.

De bedst egnede lever godt i daginstitutionens offentlige rum: Dels er de i stand til via socialitet eller selfinvolvement at skabe mere intime rum, dels positionerer de sig ofte succesfuldt. Her går dog en skillelinie gennem denne gruppe af børn, som jeg vil benævne med a og b som tillægsbetegnelse. A-børnene svømmer som fisk i vandet såvel i de rene børnerum som i de mere voksen-strukturerede rum. I modsætning hertil svømmer b-børne i højere grad i modstrøm i de voksenstrukturerede rum.

For både a- og b-børnene gælder, at individuel autonomi indgår som et særdeles vægtet livstema. Dette gives der gode muligheder for gennem den centripetale position i det sociale rum. Imidlertid betyder den modstrøm, som b-børnene møder i de voksen-strukturerede rum, en begrænsning af denne mulighed. A-børn er børn, som både børn og voksne ser, hører og husker. For b-børn synes dette primært at være vigtigt i forlængelse af individuel autonomi og af at være velintegreret i gruppen. For a-børnene synes det derudover også at have en selvstændig betydning at "være noget særligt".

Endelig er de bedst egnede karakteriseret ved ofte at opnå selvforglemmelse i deres daginstitutionsliv. For b-børns vedkom-mende dog primært gennem ikke-voksen-strukturerede aktiviteter. Til gengæld opnår de i de børnestrukturerede rum nemmere selvforglemmelse end a-børnene.

Adspurgt om, hvorvidt de kan lide at være i daginsitutionen, vil de bedst egnede typisk svare ja: A-børnene dog mere uforbeholdent end b-børnene.

De absolut egnede, men ubemærkede

Disse børn minder på mange måder om de bedst egnede, men adskiller sig ved ikke at være positioneret i det absolutte centrum og ved fravær af præference for magt, selv-iscenesættelse og autonomi. For dem, er det legen og relationen, der tæller. De indgår typisk i meget stabile sociale rum, karakteriseret ved stærke sociale bånd og flow fremfor forhandling og positionskamp. Principielt er de rum, de indgår i, ofte åbne, men de stærke sociale bånd gør dem reelt svære at komme ind i. Disse børn hengiver sig til legen, og udviser solidaritet og omsorg for deres venner. Det er børn, som let bliver relativt usynlige, fordi de ikke gør særlig meget for at fremhæve sig selv, og fordi der sjældent er problemer med dem. De trives godt, og de driller eller dominerer sjældent de andre. Disse børn har generelt, hvad man kunne kalde et uproblematisk forhold til de voksne. Spørger man disse børn, om de kan lide at være i institutionen, vil de typisk svare ja - og mene det.

De socialt afhængige og sårbare: Måske egnede

De socialt afhængige og sårbare befinder sig ofte midt mellem centrum og periferi i det sociale rum eller i periferien i en interpretive display situation. De er ikke de dominerende i konstruktionen af rummet, men de er absolut med. Er rummet præget af forhandlinger, indtager disse børn en tilbagetrukken – om end ikke neutral - rolle. Sammen med de bedst egnede eller de egnene, eventuelt andre socialt afhængige og sårbare findes de ikke sjældent i sociale rum præget af co-involvement. I modsætning hertil finder vi dem sjældent i self-involvement-situationer.

De rum, de deltager i, er ofte genstandsorienterede, men for de socialt afhængige og sårbare er det sociale i rummet en nok så vigtig del som det bærende og meningsgivende. Hvis man spørger

barnet, hvad det lavede, vil det således typisk rette sit svar mod, hvem det legede med - ikke hvad det legede.

De socialt afhængige og sårbare børn findes både i de lukkede og de åbne sociale rum. Rummene er fra disse børns perspektiv sårbare såvel overfor indtrængen af andre som overfor rumlige og tidslige forskydninger. Det skyldes, at både genstandsorientering og de sociale bånd - dog med vægt på sidstnævnte - er afgørende for disse børn.

For de socialt afhængige og sårbare er de sociale bånd alfa omega i institutionslivet: Såvel selvidentitet som engagement (selvforglemmelse) formidles gennem det sociale bånd. Disse børn er både dem, der kan synes mest lykkelige, fyldte med livsenergi og engagement, men også dem, der kan synes mest fortabte: triste, grædende, passive og tomme eller ulykkelige i blikket. Savnet af en ven, af forældrene eller andre kan få dem til at gå helt i selvsving. Omvendt er det tilsyneladende også dem, der i størst udstrækning er i stand til at hengive sig til en social relation og opnå størst glæde derved.

Disse børn trives i de eksklusive sociale rum, men indtager i det sociale rum ikke en position, der giver dem muligheden for at udelukke andre. Her er de afhængige af de mere dominerende i rummet. A-børnene indenfor denne profil vil, hvis eksklusiviteten trues, typisk søge hjælp hos det pædagogiske personale, mens dette ikke er tilfældet for b-børnene.

At blive set hørt og responderet på synes for de socialt afhængie og sårbare primært at handle om bekræftelse af sociale bånd: At I kan lide mig, og at jeg er, som I vil have mig. A-børn er overordentlige succesfulde i forhold til at fornemme, hvordan "I vil have mig", så gode, at man fristes til at synes, at de nærmer sig det overfølsomme: De opfører sig derfor næsten altid passende,

mens b-børnene opfører sig mere usikkert: De vil tilsyneladende gerne, men har i så fald ikke samme tæft for den rigtige opførsel.

For de socialt afhængige og sårbare fremstår individuel autonomi som vigtigt, men som absolut underordnet ønsket om bekræftelse af sociale bånd. Med hensyn til tilbagetrækning, så trækker de sig aldrig offentsivt tilbage, ligeledes trækker a-børnene sig sjældent defensivt tilbage - det sker derimod oftere for b-børnene. De socialt afhængige og sårbare synes i høj grad at opnå selvforglemmelse såvel i den sociale relation som i den genstandsorienterede aktivitet, men det er en selvforglemmelsen, som beror på det sociale bånd.

En afgørende forskel på a- og b-børn indenfor denne børneprofil er, at mens a-børnene i næsten alle situationer har fornemmelsen af at kunne bruge de voksne (f.eks. hvis de savner en kammerat eller mor/far), så er dette ikke tilfældet for b-børnene. Adspurgt om, hvorvidt de kan lide at være i daginstitutionen, vil de socialt afhængie og sårbares svar være situationsafhængigt. Det vil afhænge af, hvordan det står til med de sociale bånd på det pågældende tidspunkt. Dog vil b-børnenes oplevelser generelt være mere negative end a-børnenes. Dette beror på forholdet til det pædagogiske personale.

Fighterne: Måske egnede

Fighterne indtager en position mellem det sociale rums centrum og periferi. Karakteristisk for disse børn er, at de positionerer sig meget aktivt og ofte aggressivt. Endvidere er det karakteristisk, at de sociale rum, de deltager i, ofte er præget af konfliktfyldte og vedvarende forhandlinger - og kun momentant eller sjældent af co-involvement. Det meste af tiden bruger disse børn på interpretive

display henholdsvis forhandling. De har ikke samme fornemmelse for "spillet" som de tre første profiler.

Rummene, som disse børn deltager i, er typisk lukkede og orienterede mod det sociale: Nogen gange som et mål i sig selv, men ofte også som en konsekvens af den tidsmæssige fylde af interpretive display og forhandling - og måske som konsekvens af børnenes fornemmelse for deres sårbarhed for nytilkommere. Til gengæld er de via et stort følelsesmæssigt og identitetsmæssigt engagement særdeles levedygtige i forhold til geografiske og tidsmæssige afbrydelser.

For fighterne er det de sociale bånd til andre børn (såvel dem i institutionen, som dem de savner), der mest påtrængende fremtræder som vægtigt livstema i disse børns institutionsliv. Det sociale bånd optræder imidlertid typisk på en konfliktfyldt måde, hvor det konstant synes at være vævet ind i intrigante spil om magt og popularitet. For disse børn snor oplevelserne i forbindelse med de sociale bånd sig omkring følelser af succes og fiasko. Figterne har brug for eksklusive sociale rum som drivhuse for deres sociale bånd, men evner sjældent at skabe disse via engagement eller socialitet. Der er brug for en lukket dør.

Vi ser sjældent disse børn foretage hverken offensiv eller defensiv tilbagetrækning. De lever af, for og i konflikt med kollektivet. Sidstnævnte ikke mindst fordi den individuelle autonomi synes at være fundamental for dem. I børnesammenhænge kæmper de åbenlyst for denne autonomi og for en central placering i det sociale rum. I voksensammenhænge bruger de derimod mere skjulte strategier som undgåelse og snyderi.

Voksne betragtes med en vis portion mistænksomhed: De er erfaret som nogle, der holder øje med, skælder ud, begrænser etc. I forhold til det pædagogiske personale gør disse børn derfor ikke noget forsøg på at blive set eller hørt - tværtimod jo mere usynlig

man er, desto bedre. I børnegruppen vil de ses og høres som en del af deres positionering og som tegn på deres position i det sociale rum, men ikke som noget særligt. Når de er der, bliver de set og hørt - netop fordi de kæmper. Er de der ikke, bliver de derimod ofte glemt.

Disse børn oplever sjældent selvforglemmelse. Dertil er de for travlt optaget af positioneringen i det sociale rum. Adspurgt hvorvidt de kan lide at være i daginstitutionen, svarer de typisk med et rungende nej.

De ikke egnede

De ikke egnede befinder sig ofte i periferien af de sociale rum, uanset om disse er åbne eller lukkede. Deres deltagelse i de sociale rum kan bedst betegnes som interpretive display med håbløs manglende fornemmelse for spillet. Karakteristisk for nogle af disse børns praksis er, at de prioriterer selviscenesættelse, magt og/eller autonomi over engagement i legen eller relationen. Andre bruger meget tid på at iagttage de andre børn, samt de voksne.

Når disse børn mere reelt indgår i sociale rum med andre børn er det typisk genstandsrelaterede rum, men det er det sociale, der virkelig synes at have betydning. Det er det, de bagefter narrativiserer.

Det er næsten altid meget åbne rum, de indgår i, og fra de ikke egnedes perspektiv meget sårbare rum, der let afbrydes. Det meste af tiden, hvor disse børn ikke egentligt eller meget perifert deltager i et socialt rum, er de yderst afhængige af rummenes åbenhed.

For de ikke egnede synes sociale bånd og interaktion med andre at være kilde til glæde, men det er sjældent de giver sig hen til den

glæde. Disse børn agerer ofte individualistisk, idet de ikke hverken forhandler/kæmper om magten eller underlægger sig andre. For nogle af dem synes det meget vigtigt for dem at blive set, hørt og responderet på - men ikke at have et fælles projekt. De hengiver sig sjældent hverken til socialiteten eller til aktiviteten, men er altid meget optaget af deres væren i de andres verden - nogle af dem primært af deres væren i de voksnes verden. De er konstant i gang med at præsentere og få bekræftet sig selv (primært a-børnene), samt få afgrænset sig selv (primært b-børnene). De trives typisk dårligt i institutionen – omend et a-barn ofte vil svare, at det godt kan lide at være der. Et svar, jeg imidlertid vælger at fortolke som et udtryk for disse børns præference for at være positive og bekræftende (modsat profil b-børnenes præference for at være negative og afgrænsende) snarere end som udtryk for deres trivsel.

Afrundning: De forskellige børneprofiler og de institutionelle sammenhænge

Jeg har nu på baggrund af de fænomenologiske mønstre, der kan konstrueres med afsæt i børnenes forskellige vægtning af de indkredsede livstemaer, samt deres mulighed for at indfri disse i daginstitutionens sociale rum, beskrevet fem børneprofiler. Disse har jeg navngivet med inspiration af Peter Høegs egnetshedsmetafor (Høeg 1993), idet denne griber den hverdagslige og professionelle italesættelse af problematikken. Det har jeg gjort med henblik på dekonstruktion af denne hverdagslige forståelse gennem perspektivskifte til børneperspektivet. Det skal derfor understreges, at egnethedsklassifikationen ikke skal læses som adressende børnene som personer. Det, den adresserer, er *relationen* mellem børnenes præference-, handlings- og tolkningsmønstre på den ene side; på den anden side daginstitutionens sociale rum på mikro- og meso-niveau. Egnethedsklassifikationen kan dermed *enten* ramme børnene *eller*

institutionen – afhængigt af perspektivet. Er perspektivet som i denne afhandling børnenes og det gode børneliv, er det institutionen – og altså ikke børnene – det kritiske blik rettes mod.

Fra denne afhandlings perspektiv er det interessante ved børneprofilerne den forskel, der er mellem forskellige børns trivsel og integration i daginstitutionen. Denne forskel, det vil sige fordelingen af børnene på de overordnede børneprofiler går på tværs af faktorer som social baggrund og køn. Til gengæld relaterer skillelinen mellem a- og b-børn indenfor de overordnede forskelle børnene imellem sig i et vist omfang til den sociale baggrund: A-børn kommer således i overvejende grad fra middelklassehjem, mens b-børn ofte kommer fra arbejderklassehjem[195].

Til trods for den umiddelbare fraværende korrelation mellem børneprofil og social baggrund kan børneprofilerne godt tænkes på anden og måske mere kompleks måde at være relateret til den familiære baggrund: Eksempelvis familiens praksis, barnets placering i søskendeflokken, omgangsformer og værdier. Dette vil jeg vende tilbage til i kapitel 18 og 19.

Børneprofilernes kritiske potetentiale gennem anlæggelse af børneperspektivet er at tydeliggøre, at daginstitutionen udgør et langt bedre mulighedsrum for det gode liv for nogle børn end for andre. I de næste to kapitler skal jeg se på, hvad det er for træk ved samt mekanismer i institutionskulturen, der skaber så forskellige mulighedsrum for forskellige børn.

[195] Jeg bruger her begreberne middelklasse og arbejderklasse i overensstemmelse med den betydning, de tillagdes i BASUN-projektet. Middelklasseforældrene er således dem, hvis arbejde primært består i at håndtere symboler og/eller menneskelige relationer. Arbejderklasseforældre er dem, der primært arbejder med ting (Dencik 1999b)

Kapitel 15

Kulturen i Lagunen

Indledning

I dette kapitel analyserer jeg kulturen i Lagunen fra en hverdagslivsteoretisk tilgang[196]. Formålet er at skabe et udgangspunkt for i næste kapitel mere generelt - med Lagunen som eksempel – at kigge på daginstitutionen som institutionel ramme for de(t) gode børneliv.

[196] I denne fremstilling forsvinder såvel holdningsmæssige som praksisforankrede forskelle mellem familiehusets forskellige ansatte. Med henblik på at belyse disse kunne man have konstrueret nogle pædagogiske profiler. Dette ville fra et pædagogisk perspektiv være særdeles interessant. I dette kapitel er det imidlertid formålet at kigge på institutionen som socialt rum på meso-niveau for de(t) gode børneliv. Derfor forbliver analysen på det institutionelle niveau.

Daginstitutionen som institutionel ramme for de(t) gode børneliv eksemplificeret ved Lagunen

At kigge på Lagunen som institutionel ramme for de(t) gode børneliv er at kigge på Lagunen som en kultur. Om stedets kultur fortæller en pædagog:

> **"**Stedet her har mere en ånd (end en pædagogisk profil, HW). Det er noget med vide rammer, eventyragtigt. Man bliver set, er meget tydelig. Det er en følelse af individuel frihed og fællesskab, og vi er noget særligt. (..) Det er en følelse af vores lederes måde at være på, at være entusiastisk på. "
>
> Pædagog i Lagunen

Ovenstående udtalelse afspejler noget gennemgående og centralt i næsten alle de ansattes italesættelse af Lagunens kultur. For det første handler det om en oplevelse af, at Lagunen ikke er en almindelig daginstitution. En oplevelse af, at der både for børn og voksne er mere frihed, kærlighed og omsorg, og at Lagunen fungerer mere på børnenes præmisser end andre daginstitutioner. For det andet handler det om lederens karisma som hele institutionens og institutionens anderledesheds ubetingede fundament.

I citatet ovenfor så at sige fortættes Lagunens kultur. I det følgende vil jeg som introduceret ovenfor analysere denne udfra en hverdagslivsteoretisk tilgang. Det vil sige, jeg vil se på betingelserne for hverdagens praksis (jævnfør kapitel 3) og dermed for udfoldelse af de(t) gode børneliv.

Lagunens kultur - et hverdagslivsteoretisk perspektiv

Indledning

Hverdagslivet betingelser er som nævnt i kapitel 3 for komplekse og omfattende til, at det er muligt at beskrive dem udtømmende. I stedet vil jeg med udgangspunkt i det, Beck-Jørgensen kalder de grundlæggende betingelser: "Meningsuniverser", "selvfølgelighedens symbolske orden", samt "samfundsskabte institutioner" (Bech-Jørgensen 1994 & 1998) fokusere på betingelser, der bliver relevante i forhold til udfoldelse af de i del III fremanalyserede livstemaer, samt i forhold til forskellene mellem børnene (kapitel 14).

Indledningsvis skal det påpeges, at adskillelsen mellem de tre typer af betingelser er analytisk, og at den kan være svær at fastholde i forhold til det levede hverdagsliv. Nedenstående fremstilling af hverdagslivets betingelser er struktureret efter denne analytiske adskillelse, men afspejler samtidig umuligheden af at fastholde adskillelsen i forhold til det levede hverdagsliv.

Fremstillingen af meningsuniverserne vil fokusere på Lagunens forestilling om børn og barndom generelt, samt specifikt i forhold til livstemaerne og forskellene mellem børnene. Den bygger på analyse af interview og af small-talk med husets personale. Fremstillingen af selvfølgelighedens symbolske orden omhandler værdier, normer, regler og hierarkier som guidende for upåagtede aktiviteter. Disse kan være relateret til meningsuniverserne, men behøver ikke at være det. I den forbindelse skal med inspiration fra Bourdieu, specielt smag og præference, fremhæves som kropslig forankret guidning af upåagtede aktiviteter (Bourdieu 1995b/1979 og 1997b/1994). Fremstillingen af selvfølgelighedens symbolske orden bygger på analyse af observationer og fortællinger om praksis og præferencer (fra interview og small-talk). Fremstillingen af de samfundsskabte institutioner fokuserer på husets

samfundsmæssige funktion og relation til omverdenen. Den bygger på afhandlingens del II, samt på analyse af husets introduktionspjece og af interview med personale og forældre til nuværende og tidligere børn i Lagunen. Jeg lægger ud med en fremstilling af meningsuniverser.

Meningsuniverser

> "Barndom er kulturintegration. Spædbørn er totalafhængige, efterhånden som man vokser op, tilegner man sig flere og flere lag af Maslows behovspyramide. Et barn på tre år, der slår, kan man ikke skælde ud, fordi det ved ikke, at sådan gør man ikke. Samfundet skal putte en masse ind i børnene. Samtidig skal de beholde deres individualitet."
>
> Pædagog i Lagunen

Personalet i Lagunen sætter meget forskellige ord på, hvad børn er for nogle størrelser. Som en rød tråd gennem de forskellige italesættelser går dog modstillingen mellem børn og voksne, hvor børn opfattes som socialisations*objekter;* voksne som *aktører* i børns socialisation. Denne modstilling spiller sammen med, og er informeret af forestillingen om "det naturligt udviklende barn" (kapitel 6). Sammen giver de den pædagogiske praksis mening. For personalet i Lagunen gælder det således om, at stimulere barnets naturlige udvikling, samt i takt med at barnets udvikling tillader det, at tilpasse det de samfundsmæssige krav. Målet er kompetencebarnet; det vil sige det selvbevidste, selvhjulpne og integrerede barn. Et mål, der gives mening udfra en bestemt forestilling om det gode liv, som tidligere borgerskabet og i dag primært middelklassen er bærere af. Fra et livsformsanalytisk perspektiv kan man sige, at det er et mål, som er meningsfuldt i den selvstændige livsform og karrierelivsformen - men måske ikke i særlig høj grad i lønarbejderlivsformen (Højrup 1983).

I Lagunen er det endvidere en gennemgående forestilling, at alle børn er forskellige fra hinanden. Stimuleringen af barnets naturlige udvikling og tilpasningen til de samfundsmæssige krav i takt med, at udviklingen tillader det, må derfor være individuelt tilpasset for, at man kan nå det samme mål: Kompetencebarnet.

Forestillingen om det naturligt udviklende barn og om kompetencebarnet som det løbende mål i udviklingen har inspireret en anden central tankefigur i Lagunen; nemlig tankefiguren om stærke versus svage børn. I denne tankefigur er de svage blevet gjort svage, fordi de er blevet stimuleret forkert eller slet ikke i forhold til den naturlige udvikling. På den ene side tematiseres problemet med svage børn som et generelt problem, der handler om, at børnene er overbeskyttede eller som i nedenstående citat om, at for mange og forkerte beslutninger i dag er overladt til børn:

> "Mange af vores børn er svage, gjort svage af, at nogle forkerte typer beslutninger er overladt til børn i dag. Det er for store ting, mens de nære beslutninger – eksempelvis om deres krop - får de ikke lov at tage. Beslutningerne følger ikke deres udvikling. Børnene siger så nej til krav fra børnehaven og spørger: "hvorfor det?". Der er meget modstand mod krav fra voksenverdenen. Derved får de ikke de indput, de skal have".
>
> Pædagog i Lagunen

På den anden side tematiseres det også som en polarisering i Lagunen mellem børn af forældre, som ikke har psykiske ressourcer og viden nok til kompetent forældreskab på den ene side og på den anden side børn af forældre, som er "mere bevidste i deres forældrerolle"[197]. Fænomenet henføres til sociale faktorer som jobsituation, uddannelse og social arv og i forlængelse heraf til forskel i overlevelsestrang.

[197]Citat fra interview med pædagog i Lagunen.

Tankefiguren om børn, der er blevet gjort svage af inkompetente forældre hænger sammen med en anden rød tråd i institutionens konstruktion af børn og barndom. Det handler om familien som stedet for den primære socialisation og daginstitutionen som den sekundære. Af denne konstruktion følger, at "når børn har problemer, er det problemer, der er opstået i familien"[198]. Konsekvensen bliver, at de individuelt tilpassede strategier ikke primært bør tage udgangspunkt i, hvad barnet siger, gør og giver udtryk for - men derimod i en indsigt i barnets familiære situation og baggrund: Man bør "kigge bag facaden"[199]. Hvis barnet eksempelvis ikke trives i Lagunen, søges årsagen således ikke i barnets liv og relationer *i* Lagunen, men i dets familiære baggrund[200]. Forstærkende herfor bliver narrationen af Lagunen som et godt og børnevenligt sted at være, hvor man modsat så mange andre steder i samfundet "tænker i børn". Denne tankegang kommer blandt andet til udtryk i nedenstående citat:

> "Lagunen ville miste lidt af sin magi, hvis vores leder ikke var her. Hun tænker skævt, hun tænker i børn – men forældre forstår derfor ikke, hvad hun siger."
>
> Pædagog i Lagunen

En tredje rød tråd i institutionens meningsuniverser er forestillingen om, at man lærer gennem erfaring, at man bliver svag af at blive hjulpet og stærk af "at mærke, hvad man selv kan"[201]. Denne forestilling har informeret fortællingen om de overbeskyttede svage børn. Derudover har den inspireret til forskellige strategier overfor de familier, der opfattes som henholdsvis svage og stærke:

---

[198]Citat fra interview med pædagog i Lagunen.
[199]Citat fra interview med medhjælper i Lagunen.
[200]Et konkret udtryk herfor er, at man i sådanne situationer inddrager psykolog, hvorefter, som en pædagog i et interview udtrykker det: "Lagunen er helt ude af billedet, og det bliver op til forældre og psykolog at arbejde med problemet".
[201]Citat fra interview med medhjælper i Lagunen.

> "De svage skal ikke have det hele leveret: Man skal ikke gøre det let for disse forældre, for så får barnet det ikke godt. Man bliver svag, hvis man får det hele leveret. De stærke kan man bedre hjælpe, uden at der sker noget ved det."
>
> Pædagog i Lagunen

Afsluttende i denne fremstilling af institutionens meningsuniverser skal fremhæves en generel bekymringen over institutionaliseringen af barndom og opsplitningen af børns liv. Disse karakteristika ved nutidens barndom ses som en barriere for børns sociale netværk og kulturintegration. Modforestillingen er den levende landsby med fællesskab og social kontrol. I denne forestillingen optræder landsbyens fællesskab og sociale kontrol som den bedste forudsætning for social netværksdannelse, sammenhæng og (entydig) mening. Således anses landsbyens fællesskab og sociale kontrol som det bedste udgangspunkt for et godt børneliv og for vellykket kulturintegration. Denne forestilling motiverede institutionens forsøg med afinstitutionalisering (kapitel 2), og er ligeledes i dag det bærerende plot i fortællingerne om, hvordan det var dengang:

> ”Det var ønsket om helhed i børns liv og om plads til de børn, som der ikke var institutioner til. Anledningen var en sommerfest i idrætsforeningen som blev en drukfest og hvor børnene blev meget perifere: Man glemte dem. Jeg snakkede med en kollega, om vi ikke kunne arbejde på sammenhold i landsbyen, uden at melde ud, at det var målet. Der blev en livsglæde både her og mange andre steder, og børnene oplevede, at mange voksne interesserede sig for dem. Der kom liv i huset, og børnene blev mere rolige. Folk nød deres landsby, og blev glade for kommunen. Børnene fik tryghed, glæde og var ikke bange for de store børn og fremmede mennesker. Der var derfor energi til andre ting. De lærte at gebærde sig medmenneskeligt på en mere naturlig måde, end når de isoleres i aldersgrupper.

Selvfølgelighedens symbolske orden

Med afsæt i Agnes Heller argumenterer Beck-Jørgensen for, at hverdagskulturens værdier som grundlæggende betingelse for kulturens meningssammenhæng er indlejret i normer og regler. Værdikategorierne godt og dårligt kommer til udtryk som normer og regler, der afgør, hvad der er godt og ondt, rigtigt og forkert, sandt og falsk, smukt og grimt etc. Som nævnt i kapitlets indledning kan disse værdikategorier være relateret til meningsuniverserne, men de behøver ikke være det. I den forbindelse blev smag og præferencer fremhævet, som kropsligt forankrede værdikategorier. Tilsammen og hierarkisk ordnet udgør værdikategorierne det mønster, som de upåagtede aktiviteter følger. Med Beck-Jørgensens udtryk udgør de selvfølgelighedens symbolske orden (Beck-Jørgensen 1994; s. 161-163).

I Lagunen er der, som en fra personalet udtrykker det: "kun få regler og ingen regler, der ikke kan ses igennem fingrene med, eller som ikke kan være lavet om næste dag". Hvad, der er tilladt og velset, afgøres i stedet primært af dén voksne, der har "vagten", men er endvidere som en del af institutionens kultur til forhandling med børnene. Individualitet, fleksibilitet og tilpasning til det enkelte barn, henholdsvis den konkrete situation er positive orienteringsakser for den pædagogiske praksis i Lagunen. Det udmøntes så i meget personspecifikke regler og normer. I den forbindelse er ledelsens formulerede mål at gøre de forskellige værdier og normer synlige. Imidlertid betragtes disse i praksis dog typisk blot som udtryk for "almindelige adfærdsregler", som selvfølgelige regler og normer, børnene bør kende. En medhjælper forklarer om reglerne:

> "De skal bare lære almindelige regler, at være normale, at have det dejligt, og at mennesker er søde, og at man hjælper hinanden. Der er elementære, men ikke faste, regler."

I Lagunen er der præference for det frie og harmoniske børneliv, hvor børnene udvikler sig gennem konkrete livtag med den sociale og fysiske verden. Man bryder sig derfor ikke om at opstille forbud og regler, at agere autoritært. Samtidig føler man ansvar for børnene både her og nu og i et udviklingsperspektiv, samt i forhold til at få dem til at fungere sammen på relativt lidt plads. Det opleves derfor som irriterende, når børnene ikke agerer selvregulerede på institutionens (og den konkrete pædagogs) præmisser. Eksempelvis siger en pædagog på legepladsen til et barn, der leger slangetæmmer med en støvsugerslange: ”Ikke om halsen. Det kunne du vel have tænkt dig selv.” Men kunne barnet nu også det? Faktisk kunne det meget vel have været, at en anden pædagog ville have set gennem fingrene med legen. Det var der sådan set allerede to pædagoger, der havde gjort.

Når børnene ikke følger en regel eller norm, enten fordi de ikke kender den, eller fordi de ignorer den, er det ikke sjældent, at dette nedgøres udfra en italesættelse som inkompetence og mindreværdighed, som i følgende eksempel:

Hvalerne sidder og spiser. Et barn har lagt to madder sammen: En pølsemad og en med figenpålæg. KISSER siger med væmmelse i stemmen: "Nej, det der er for ulækkert! Spis ordentligt. Hun går hen og skiller madderne ad, idet hun resolut siger "Sådan!"
Lidt efter siger hun henvendt til KAREN: "Sonny er blevet så god til at spise”. Senere da Sonny tankeløst sidder med guleroden i hånden og roder i sit hår, korrigeres denne dom: "Jeg troede, Sonny var blevet god, men han skal stadig øve sig”. Med høj røst fortsætter hun: ”Sonny, sådan gør man ikke. Det er kun små babyer, som ikke ved, hvordan man gør. Du er jo en stor dreng, så spis ordentligt!"

Tilpasning er godt. Kompetencebarnet er det tilpassede barn, som sparer den voksne for at træde ind i den restriktive rolle, og som gennem sin veltilpassede opførsel kan bekræfte, at Lagunen er et

dejligt og frit sted for børn at være. At kompetence og tilpasning hænger sammen, er der fra et Bourdieusk perspektiv en objektiv dimension i: Den, der har føling for spillet, vil helt naturligt positionere sig succesfuldt. Den naturlige føling for spillet handler simpelthen om konfliktfri og elegant tilpasning. Den succesfulde positionering, som følger heraf, vil "bevise" personens kompetence. Via denne positionering vil personen endvidere selv have mulighed for være med til at sætte reglerne, hvorved disse vil opleves som endnu mere naturlige og selvfølgelige for ham (Bourdieu 1997a/1980 & 1997b/1994b).

I dette tilfælde kan spillet ikke læres en gang for alle, men skifter alt efter, hvilken voksenperson, der er til stede, samt af hvordan hendes humør og oplevelse af situationen er. Det er derfor en generel tilpasningsevne fremfor tilpasning og indlæring af konkrete normer og regler, der bliver sat på dagsordenen som primærkompetence.

Sonnys opgave i ovennævnte eksempel bliver dermed ikke primært at lære, at man ikke roder i håret med en gulerod, men derimod at navigere i et kaos af person- og situationsafhængige normer og regler. At kunne dette implicerer for det første at tænke i individer fremfor i grupper. Voksne i institutionen er ikke bare voksne, de er MARTIN, TOVE, KISSER osv. med forskellige holdninger og måder at være på. For det andet implicerer det at kunne bruge kendskabet til den anden til at sætte sig ind i hendes tankegang, det vil sige empati. For det tredje implicerer det at kunne sprogliggøre sin fortolkning, tvivlsspørgsmål og forhandlingsforslag i forhold til den andens tankegang. En handling, der er i modstrid med den voksnes norm, vil ofte som i eksemplet med pølsemaden og fignen, blive set som illegitim og som et udtryk for inkompetence. I modsætning hertil er sprogliggørelse langt mere legitim. Det betragtes som et forsøg på forståelse og/eller forhandling, og – især hvis den indeholder rationelle argumenter – som et udtryk for kompetence.

Der er således tre værdier på spil: Individualitet fremfor fælles fodslag, empati fremfor regler og forudsigelighed samt sprog fremfor kropslighed. Alle sammen værdier, der kan karakteriseres som traditionelle middelklasseværdier. På den baggrund kan det ikke undre, at b-børnene i børneprofilerne navigerer med en større usikkerhed i de voksenstrukturerede rum, og at de generelt havde en mindre tillid til de voksne i institutionen end a-børnene. For b-børnene er de voksenstrukturerede rum simpelthen i sammenligning med for a-børnene et ganske fremmed farvand, et farvand hvor de derfor næsten per definition må være relativt inkompetente.

Også blandt de voksne etableres via kompetencekonstruktionen et hierarki, en positioneringsmekanisme, som kommer til at dominere i forhold til andre orienteringsakser som demokrati, uddelegering af ansvar og selvstændighed. En medhjælper fortæller:

> "Vi gør faktisk ikke noget uden at have snakket med vores leder. Hun ved, hvad der er rigtigt. Jeg ser enormt meget op til hende."

Lagunens leder er, som citatet ovenfor antyder, den ubetingede autoritet i huset – ikke primært i kraft af sin lederposition, men derimod i kraft af den intersubjektive konstruktion af hende som kompetencemæssigt overlegen. Næsten alle beskriver samstemmende, at det er lederen, der (delvist i samarbejde med en eller to af de øvrige pædagoger) lægger husets overordnede linie. Ligeledes fortælles det, hvordan hun løbende superviserer personalet i forhold til den daglige praksis og med henblik på strategier i forhold til de enkelte børn. Samtidig fortæller de også, at ansvaret for de enkelte børnegrupper er delegeret ud til en stuepædagog, samt at alle såvel uuddannede som uddannede har usædvanlig stor grad af selvbestemmelse i dagligdagen. Endvidere fortælles det, at alle i princippet kan få indflydelse på såvel den overordnede pædagogiske profil som den pædagogiske strategi i forhold til

forskellige børn. Ingen giver udtryk for, at de føler sig presset til at følge den linie, der bliver lagt af lederen. Imidlertid gør de det næsten altid alligevel, fordi de oplever, at hun har den største indsigt. Således understreges gang på gang hendes evne til det store overblik, hendes blik for det store i det små, hendes indsigt i hvert enkelt barn og hendes succes med at anvise strategier, som virker. Har de et problem, går de derfor til hende.

Lederen selv beskriver, hvordan hun forsøger at lade folk lære af deres erfaringer ved at lade dem prøve deres idéer af og anspore til refleksion med kritiske spørgsmål. Det er dog en balancegang, oplever hun:

> "Jeg skal også passe på ikke at blande mig for meget. De kan ikke holde ud, at jeg ser alt. Det ved jeg, at jeg gør, men jeg skal holde mig lidt tilbage, trække mig lidt. De kan ikke holde ud, at jeg stiller alle de spørgsmål."

Hierarkiet i institutionen er bygget op omkring en konstruktion af kompetence og bedreviden, som alle i større eller mindre grad tilslutter sig. I denne konstruktion er lederen den mest kompetente og næsten altid bedrevidende. Herefter kommer pædagoger og pædagogmedhjælpere i nævnte rækkefølge, og et godt stykke længere nede i hierarkiet børnene, med de mest tilpassede børn øverst; de mindst tilpassede nederst. Heraf følger, at det aldrig bliver et spørgsmål, hvorvidt det, lederen henholdsvis de vokse ser, det vil sige fortolker og forstår, er rigtigt. Det er det bare.

Hierarkiet understøttes og legitimeres af en anden konstruktion; nemlig forestillingen om viden og selvbestemmelse/ansvar som subjektivt belastende. Denne forestilling har jeg tidligere været inde på som tankefiguren om, at børn i dag generelt er karakteriseret ved at være belastede af at få overladt, henholdsvis alt for mange og forkerte beslutninger. Derfor handler en del af omsorgen i institutionen om at tage dette åg fra dem. Eksempelvis bestemmer

børnene ikke selv, hvornår de vil spise, eller hvor meget de vil spise. Det er dog som nævnt langt fra alle børn, der betragtes som lige belastede og svage. Derfor er det heller ikke alle, der søges beskyttet lige meget mod ansvar for eget liv. I samspil med forhandlingsrammen betyder dette, at de såkaldt kompetente børn har langt større grad af selvbestemmelse end de såkaldt inkompetente.

Samfundsskabte institutioner

I Lagunen er man som tidligere nævnt grundlæggende kritisk over for institutionaliseringen af barndommen. Denne kan ses som en samfundsskabt institution, som daginstitutionen - og dermed Lagunen – selv er en del af. I en periode arbejdede man meget målrettet på afinstitutionalisering, men stødte på så meget modstand, at der i dag kun er fragmentariske brudstykker tilbage af projektet. I dag fungerer Lagunen som en relativt traditionel institution. Det er den i forhold til bruddene (kapitel 2) i den forstand, at institutionen nu igen primært er en pasnings-foranstaltning for de indskrevne børn. Man inviterer dog stadig af og til de ældre med på ture, men er derudover ikke længere særligt involveret i lokalsamfundet. Endvidere er børnene nu inddelt i aldersgrupper. De kan dog stadig på nogle tidspunkter og efter aftale med de voksne gå på tværs af grupperne. Værestedet, som før var et åbent tilbud for alle, er idag afløst af en betalingsfritidsklub. Endvidere har lågen ud mod omverden fået lås og slå for. Denne ændring italesættes af en af Lagunens pædagoger som et symbol på, at tillid og selvbestemmelse er blevet afløst af omsorgsfuld kontrol og fremmedbestemmelse. Som det gerne skulle være fremgået, er kulturen i Lagunen imidlertid ikke entydigt karakteriseret ved kontrol og fremmedbestemmelse, men også ved forhandlinger samt ønsker om og opbakning til børns selvbestemmelse.

Lagunen "ville rede hele verden", som en pædagog selvironisk formulerede det. De ville gøre Æblerød lokalsamfund til et mere børnevenligt sted. Sådanne meget store visioner, er i dag svære at få øje på. I stedet arbejder man nu på ruste børnene til de samfundsmæssige "strømninger, de på et givet tidspunkt skal leve op til"[202]. Det vil sige tilpasning[203]. Således arbejdes i dag i høj grad udfra og i overensstemmelse med de samfundsskabte institutioner.

Institutionaliseringen af barndommen må ses i forbindelse med andre for børns liv væsentlige samfundsskabte institutioner som den intimiserede familie, den familieserede barndom, projektbarnet[204] og valgbiografien (kapitel 7). Jeg vil nu kort se nærmere på Lagunens forhold til og håndteringer af disse.

Tidligere var man, udover at være kritiske i forhold til institutionaliseringen, også kritiske overfor intimiseringen af famililien. Nu har man accepteret denne som et vilkår, og man forsøger ikke længere at opstille alternativer (landsbyfællesskabet). I stedet søger man at arbejde kompensativt. Eksempelvis er man kritisk overfor det meget intimiserede mor - barn forhold, og ønsker ikke at gentage dette i eksklusive[205] barn - pædagog relationer:

> "De eksklusive voksen - barn relationer, tror jeg, man bliver svag af. Man har én mor – man skal ikke have to".
>
> Pædagog i Lagunen

[202]Citat fra interview med pædagog

[203]Ovenfor har jeg også skrevet om tilpasning som væsentlig ingrediens i selvfølgelighedens symbolske orden i hverdagslivet i Lagunen. Der var det tilpasning til Lagunen som institution, mens det her er tilpasning til de samfundsmæssige krav.

[204]Det vil sige som forældrenes håb om lykke og samfundets fremtid (jævnfør kapitel 7).

[205]Med en eksklusiv barn - pædagog relation menes det forhold, hvor et barn har en særlig følelsesmæssig relation til en pædagog og omvendt.

Også i forhold til børn - børn relationerne forsøger man at undgå, at relationerne bliver for eksklusive. Her er det dog et spørgsmål om grader: Børnene indbyrdes må gerne have eksklusive relationer, når blot de ikke bliver *for* afhængige af hinanden.

I forhold til tankegangen om projektbarnet (kapitel 7), som også kan betragtes som en samfundsmæssig institution, arbejder man sammen med skolen for at indfri de samfundsmæssige ambitioner. Endvidere har man primært på foranledning af forældrebestyrelsen indført aldersopdelte grupper og samlinger. Disse skal promovere tryghed og alderessvarende stimulering. Såvel i Lagunens præsentationspjece som i personalets narrativisering af, hvorfor de gør forskellige ting med børnene, indtager den målrettede og professionelle stimulering af børnene en meget central plads som meningsskabende.

Med hensyn til familieseringen af barndommen og valgbiografien som individualisering af samfundsmæssigt forankrede uligheder og problemer kan disse siges at have slået ned i institutionens egen logik. Det er således ikke noget, de eksplicit forholder sig til[206]. Snarere afspejles tankefigurene relativt ureflekteret i familiehusets strategier. Et eksempel på dette er, at visse børns mistrivsel, henholdsvis svære og lange integration i institutionen søges løst gennem psykolog eller forklares udfra forældrenes manglende accept af, "at pædagogen gør, hvad hun ved er bedst for barnet".

[206]Det skal dog i den forbindelse indføjes, at i konceptet om kompetencebarnet indgår også evnen til at træffe valg. I Lagunens bestræbelser på at forberede børnene på det samfund, de skal leve i, indgår således også evnen til at træffe valg. Som diskuteret i kapitel 5 er det på den ene side rigtigt, at vi i det refleksivt moderne stilles overfor en række af valg. På den anden side er valgmulighederne og muligheden for at gennemskue konsekvenserne af valgene ulige fordelt. Denne del af valgbiografien er ikke reflekteret i familiehusets pædagogiske strategier.

En alternativ vinkel på problemet kunne være, at se på relationen mellem disse børn og Lagunen. Denne problemstilling vender jeg tilbage til i kapitel 19.

Sammenfatning

Jeg har nu karakteriseret Lagunens kultur som karakteriseret ved:

1. En opfattelse af børn som socialisations*objekter* og voksne som *aktører* i socialisationen. Denne opfattelse er relateret til forestillingen om "det naturligt udviklende barn", samt til forestillingen om børn som forskellige, hvorfor de voksne må tilpasse deres socialisationsstrategier børnenes forskelligheder for at nå det samme mål: Kompetencebarnet.

2. En italesættelse af en polarisering af børn (og forældre) mellem stærke og svage kombineret med forestillingen om, at man bliver svag af at blive hjulpet for meget samt af at få overladt for mange og forkerte beslutninger.

3. En italesættelse af Lagunen som et specielt børnevenligt sted.

4. Fleksible og personspecifikke normer og regler kombineret med et kompetencekonstruktionsbaseret hierarki.

5. Bekymring over institutionaliseringen af barndommen, samt intimiseringen af familien.

6. Fravær af (kritisk) refleksion i forhold til familiseringen og valgbiografien.

I næste kapitel skal jeg med afsæt i analysen i dette kapitel se på daginstitutionen som rum for det gode børneliv.

Kapitel 16

Daginstitutionen som rum for de(t) gode børneliv

Indledning

I dette kapitel vil jeg se på Lagunen som klangbund og mulighedsrum for det gode børneliv. Det gør jeg, dels med henblik på de i del III beskrevne livstemaer, dels med henblik på forskellene mellem børn (kapitel 14). Kapitlet kan dermed læses som en form for evaluering af Lagunens pædagogiske profil og praksis, men dette er ikke det egentlige formål med analysen. Hovedformålet er mere generelt - med Lagunen som eksempel – at kigge på daginstitutionen som rum for de(t) gode børneliv. Derfor løftes diskussionen også til sidst fra Lagunen konkret til daginstitutioner i almindelighed.

Hverdagslivet i Lagunen udfra livstemaperspektivet

Livstemaet sociale bånd

Helt fundamentalt er der i Lagunen stor forståelse for de sociale bånds betydning. I husets projektperiode var det således den bærende idé at skabe sociale netværk og tilhørsfølelse. Den åbne ikke aldersopdelte struktur gav rig mulighed for at etablere og dyrke relationerne også på tværs af alder. I dag er man stadig opmærksom på relationernes betydning, dog særlig børn - børn relationerne. Således arbejder man blandt andet gennem samlinger og gruppeinddelingen bevidst med børnenes tilhørs- og fællesskabsfølelse. At dette arbejde rent faktisk også er succesfuldt, kommer til udtryk gennem, at mange af børnene narrativisere sig selv og deres relationer gennem tilhørsforholdet til grupperne. I børnehavegruppen udtrykkes disse narrativiseringer med stolthed, hvis man er hval - mens der ikke synes at være den samme glans over at være tangloppe. Hierarkiseringen gennem kompetence-konstruktionen slår således igennem som henholdsvis begrænsende og optimerende for glæden ved gruppetilhøret, fællesskabet.

Der arbejdes endvidere bevidst og målrettet på at styrke de mere personlige barn - barn relationer. Således ligger der hver dag et skema fremme, hvor forældrene opfordres til at afkrydse, hvorvidt deres barn må tage med et andet barn hjem at lege. På denne måde gør man forældrene opmærksomme på betydningen af dette. Samtidig fungerer skemaet som et redskab til at se, hvem der måske ikke rigtig har nogle venner, og hvor der på hjemmefronten måske ikke er så stor opbakning til dyrkelse af venskabs-relationerne:

> "Afkrydsningsskemaerne kan bruges som redskab til at se, hvem der er ensom, hvem der ikke leger med nogen på legepladsen. Når det er identificeret, kan man sætte psykolog på. Disse børn

> kan typisk ikke lide at komme i institutionen. Det kan man så bruge som anledning."
>
> Pædagog i Lagunen

Man er således opmærksom på, at det kan være livskvalitetstruende ikke at have nogle gode venner i institutionen. Problemet søges aktivt løst ved at sætte psykolog på barnet; det vil sige gennem konstruktion af problemet som individuelt. En alternativ strategi kunne være at se på inklusions- og eksklusionsmekanikker i institutionen, at konstruere problemet som kollektivt og institutionelt forankret. Når dette ikke kommer på tale, hænger det sammen med institutionens meningsuniverser, hvor barnet familieseres, og Lagunen narrativiseres som et rart sted at være.

Når børnene er venner og gerne vil lege sammen, søges dette i vid udstrækning tilgodeset. Eksempelvis kan det være et godt argument for ikke at gå med på tur, hvis man længe har været væk fra Lagunen og nu gerne vil lege med sin gode ven[207]. I udgangspunktet planlægges og inddeles børnegrupperne ikke efter, hvem dem leger godt sammen og er venner. Dog er man fleksible med henblik på at tilgodese sådanne ønsker. Er børnene således i stand til at italesætte deres ønsker og argumentere for dem, kan de ofte imødekommes. I enkelte tilfælde har man dog vurderet, at nogle børn er blevet *for* afhængige af hinanden, hvorefter man har arbejdet på at gøre dem mere uafhængige af hinanden ved målrettet at skille dem ad en gang imellem.

Hvis børnene har venner eller søskende fra nogle af de andre grupper, er der også i dag mulighed for at være sammen med dem. Det skal dog ske på initiativ af de store fra Palmeøen eller værestedet, idet de små ikke har samme mulighed for at bevæge sig frit omkring.

[207]Det fremgik af interviewene med personalet og blev underbygget af observationerne.

Med hensyn til voksenrelationerne er man som tidligere nævnt kritiske overfor det eksklusive voksen - barn forhold. Derfor bliver børnene i udgangspunktet ikke tilknyttet en primær-voksen. Det forhindrer selvfølgelig ikke, at sådanne forhold opstår - men de dyrkes ikke, og man tager ikke hensyn til dem i gruppeinddeling, turplanlægning osv. Der er endvidere ikke institutionaliseret nogen systematisk sikring af, at alle børn har mindst en god voksenkontakt i institutionen[208]. I stedet er det det professionelle forhold, der er i højsædet. Det er en professionalisme, hvor den professionelle godt nok bruger sin personlighed, men hvor den professionelles større eller mindre præference og forståelse for forskellige børn på et systematisk og konstruktivt plan forbliver ureflekteret. Hos nogle pædagoger eksisterer sådanne indsigter dog som en form for personlig selvindsigt, men uden handlemulighed. En pædagog siger således:

> "Nogle børn lærer man simpelthen aldrig at forstå".
>
> Pædagog i Lagunen

I Lagunen skal børnene altså ikke forvente at få en "reserve-forældre". De må lære at klare sig uden. Denne holdning skinner også igennem i institutionens håndtering af børnenes savn af forældre. På den ene side har man stor forståelse for, at børn kan savne deres forældre i løbet af dagen, og at de kan have svært ved at sige farvel. På den anden side er der grænser for, hvor meget man må savne:

> "Børnene må gerne savne og også græde lidt. Det er da helt naturligt. Men de skal også holde op og kunne lide at være her."

[208]Et redskab til en sådan kunne være et relationsskema, hvor de voksne skal afkrydse, hvordan deres relation til hvert enkelt barn er. Et sådan skema er beskrevet i Sigsgaards, Rasmussens og Smidts beskrivelse af forskellige institutioners forsøg på at bryde med institutionaliseringen (Sigsgaard, Rasmussen og Smidt 1998, s. 212 - 214)

Pædagog i Lagunen

Så længe børnene kun græder og savner lidt, det vil sig er til at trøste, er det ok, og der vises solidaritet med dem. Man taler eventuelt om det at savne, eller sætter dem i gang med noget, så de kommer til at tænke på noget andet. Samtidig er man opmærksomme på, at det med at tænke på noget andet "ikke må blive en flugt"[209]. Er et barn til gengæld trøstesløs, stoppes det og får at vide, at nu skal det holde op med at græde. Jeg spurgte til denne praksis, da den umiddelbart undrede mig, og fik følgende svar:

> "Hvis et barn græder efter sine forældre, kan strategien godt være at stoppe barnet, fordi jeg kender deres baggrund. Det kan være, hvis det er voldsomme ting i hjemmet, som ikke kan laves om. Så må barnet bare stoppes. Når børnene græder, kan det også være forældrenes frustration over at aflevere det, der slår igennem til barnet."
>
> Pædagog i Lagunen

Igen placeres "skylden" i barnets familie. Det kan der være meget fornuft i, men uanset hvor "hunden måtte ligge begravet", kunne en alternativ eller supplerende strategi være at arbejde på barnets relationer i institutionen. Det kan således undre, at man ikke samtidig ser på barnets relationer til børn og voksne *i* institutionen. For eksempel kunne man i en periode sætte en voksen eksklusivt på det pågældende barn. Måske ville det være lettere at slippe problemerne hjemmefra, at slippe angsten, at komme ind på de andre børn eller at lære institutionens kultur at kende med en fortrolig voksen som indgang.

[209]Citat fra interview med pædagog.

Livstemaet intimitet og privathed
Livstemaet intimitet og privathed handler om lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd, samt om tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler. Sidstnævte indeholder en modsætning mellem på den ene side ejendoms-, brugs- og bestemmelsesret; på den anden side individuel autonomi (kapitel 10).

Generelt er der i Lagunen stor forståelse for dette livstema. Det er, som allerede tematiseret i kapitel 10 - om ikke fostret af - så gødet af institutionens egen kultur. Ønsker nogle børn at lege for sig selv, får de som regel de voksnes opbakning hertil. Det kan ske, at en voksen opfordrer en gruppe børn til at inddrage et barn, som ikke har nogen at lege med - men den endelige beslutning er deres. Og det var langt oftere gennem mit feltarbejde, at jeg oplevede, at børnene søgte hjælp hos de voksne til at beskytte deres "rum" mod andres indtrængen eller forstyrrelser. I modsætning til pædagogikken, som altså synes at bakke op omkring dette livstema og indfrielse af det, synes de fysiske i forstanden rumlige betingelser at udgøre en barriere, især for nogle børn. Det kan være svært at lege uforstyrret, når så mange børn skal være sammen på så lidt plads, som der nu en gang er i dagens daginstitutioner.

Også den del af livstemaet, der handlede om tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler fandt typisk opbakning fra de voksne - dog som tidligere antydet især, hvis man kunne italesætte sit ønske og argumentere for det. Det vil sige, den offensive tilbagetrækning, mens den defensive typisk bliver opfattet som udtryk for inkompetence eller svaghed og mødes restriktivt, opdragende eller moraliserende.

Identitet, synlighed og selviscenesættelse
Dette tema indeholder, dels børns identitet og synlighed som gruppe, dels handler det om at blive set og hørt som individ.

Med hensyn til førstnævnte, så har institutionaliseringen som sådan i sig selv været med til at synliggøre børn som gruppe(r) med særlige behov (kapitel 7), og kan samtidig ses som udtryk for denne synliggørelse. Som en del af demokratiseringen (kapitel 8) forventer børnene imidlertid også at blive hørt som gruppe, omend de ikke oplever, at denne forventning i særlig høj grad indfries. I Lagunen sker det, at man tager børnene med på råd i forhold til, hvad de har lyst til at lave – for eksempel til en samling. Men det er undtagelsen snarere end reglen. Generelt må man sige, at hierarkiet i institutionens hverdagspraksis ikke imødekommer børnenes ønsker om medbestemmelse, om at blive hørt som gruppe.

Med hensyn til den individuelle synlighed: Det at blive set, hørt og responderet på, så er man i Lagunen meget opmærksomme på det enkelte barn. Endvidere oplevede jeg stemningen som grundlæggende varm og kærlig, hvilket også var, hvad personalet gav udtryk for:

> "Der er meget omsorg, stor kærlighed og vi er gode til at sige ”du er verdens dejligste unge. Det er jo alle unger her, der er dejlige og noget helt specielt”
>
> Medhjælper i Lagunen

Den varme og omsorgsfulde grundstemning er et godt udgangspunkt for at blive set og hørt. Dertil kommer, at det i Lagunen bliver anskuet som helt grundlæggende i det pædagogiske arbejde at se og høre børnene:

> ”Når jeg kommer, prøver jeg at ae dem lidt over håret, så de fornemmer, at jeg er her, snakke med dem om noget fra dagen før, prøver at huske, hvad der var vigtigt i går. De små ting."
>
> Pædagog i Lagunen

Som allerede tematiseret i kapitel 11, kan man imidlertid diskutere, om ikke filmen knækker i kraft af personalets konstruktion af sig selv som bedrevidende i forhold til børnenes behov og følelser. Specielt kan man forestille sig, at nogle børn (især de børn, "som man aldrig lærer at forstå") ofte vil opleve sig misfortolket. Et forhold som i så fald rammer hårdest, hvis man ikke behersker ordet, og kan gå i dialog med den voksne - men i stedet må vælge defensiv tilbagetrækning.

Et af Lagunens formulerede pædagogiske mål er at udvikle børnenes selvværd. Det er der ingen tvivl om, at man gør med de tilpassede børn. Disse får forståelig og overvejende positiv respons på deres identitetsudkast. Endvidere er de i stand til at positionere sig i institutionens sociale rum på en plads, der giver stort rum for (udvikling af) selvbestemmelse. Heroverfor står imidlertid de ikke-tilpassede børn, som risikerer overvejende at få uforståelig og for nogles vedkommende negativ respons på deres identitetsudkast (til trods for, at man på det bevidste plan forsøger at give alle børn varme og kærlighed). Dertil komme disse børns positionering i institutionens sociale rum på en position med meget begrænset rum for (udvikling af) selvbestemmelse.

Livstemaet selvforglemmelse

Muligheden for selvforglemmelse, for fordybelse i en aktivitet, begrænses af hverdagens tidsstrukturering. I Lagunen vil man gerne undgå at afbryde børnene for meget, men føler sig på den anden side nødsaget til at håndhæve samling (som tvungen aktivitet), frokost, middagssøvn for de mindste og nogle gange frugt (det vil sige eftermiddagsmad) som faste fixpunkter på dagen. På Palmeøen og i Værestedet, hvor man som modpol til skolen opfatter sig som der, hvor børnene skal leve deres fritid, er

strukturerne noget blødere end i børnehavegruppen[210]. Generelt er der dog mange brud i løbet af en dag. Imidlertid er disse brud måske ikke den mest afgørende barriere for børnenes selvforglemmelse. I stedet kunne man pege på kravet om selvdisciplin, om internalisering af de normer og regler, som veksler med den tilstedeværende voksen. Et krav som indebærer, at man altid også må have en føler på stemningen i huset - og at man altid må tænke, før man handler. Kun hvis man helt naturligt (som en del af ens habitus) altid handler i overensstemmelse med den pågældende voksnes normer og regler, kan man give slip og hengive sig til aktiviteten uden stor risiko for at forbryde sig mod kravet om selvdisciplin.

Mange af de aktiviteter, der foregår i Lagunen - specielt om eftermiddagen - har tilbudskarakter. Typisk går en voksen i gang med et eller andet, hvor børnene så kan komme og være med, hvis de har lyst. Herved undgår man at afbryde børn, som allerede er i gang med noget. Samtidig giver man de andre børn et tilbud om en aktivitet, der måske vil befordre deres engagement og selvforglemmelse. Jeg oplevede endvidere ikke sjældent, at især nogle af de voksne gik ind i en leg eller aktivitet på børnenes præmisser og bidrog ligestillet til legen. Dette var typisk til stor fryd for børnene, og ofte strømmede der flere børn til, som så også lod sig opsluge af legen. Når de voksne således slap deres bedreviden om, hvad børnene havde brug for, og hengav sig til børnenes udkast, samt til ligestillet samarbejde om disse, fremfor målrettede aktiviteter, syntes selvforglemmelse og engagement at have særdeles gode kår.

[210] Dette er i overensstemmelse med, hvad man lagde vægt på i de gamle uddannelser af henholdsvis børnehave- og fritidspædagoger, før der i 1990 kom fælles bekendtgørelse for disse (Ronneveld 1997).

Hverdagslivet i Lagunen udfra perspektivet om forskellige børneprofiler

I kapitel 14 skitserede jeg fem forskellige børneprofiler, dels udfra børnenes forhold til livstemaerne, dels udfra deres positionering i de sociale rum. Jeg foretog her en skelnen mellem a- og b-børn, der primært handlede om positionering i de voksenstrukturerede rum. På baggrund af dette kapitels analyse af Lagunen som institutionel ramme for børnenes udfoldelse af livstemaer, kan man pege på, at denne skelnen måske ikke nødvendigvis handler om disse børns forhold til voksenstrukturerede rum generelt. I stedet kunne det se ud til, at den i høj grad handler om institutionens konstruktion af kompetence og inkompetence, hvor børn med en anden sociokulturel baggrund end den danske middelklasse tendentielt kommer til at fremstå som inkompetente og forkerte på den. I Lagunen oplever man, at netop disse børn (og deres forældre) "sluger" det meste af personalets tid og energi, som så går fra a-børnene. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt b-børnene og deres forældre kan profitere af al denne (bekymrede og bedrevidende) opmærksomhed. Dette spørgsmål skal jeg vende tilbage til i kapitel 19 samt i afhandlingens konklusion.

Med hensyn til egnethedsklassifikationen af børnene er det i denne forbindelse værd at ofre den gruppe, jeg har kaldt "de ikke egnede" opmærksomhed. Disse børn er typisk dem "som man aldrig lærer at forstå", børn som hverken børn eller voksne i institutionen føler sig på bølgelængde med. Disse børn har det virkelig hårdt i institutionen, som slet ikke er deres rum for hverken sociale relationer, at blive set og hørt eller for selvforglemmelse.

Fra Lagunen til daginstitutioner i almindelighed

I kapitel 2 anførte jeg, at jeg havde valgt Lagunen som case, fordi det var en anderledes institution, der forsøgte at bryde med

institutionalisringen af børns liv. Jeg ønskede at anvende Lagunen som paradigmatisk case. I den forbindelse rejser sig to spørgsmål:

1. Kan Lagunen stadig efter "traditionaliseringen" (jævnfør kapitel 2) betragtes som en paradigmatisk case?

2. Hvilken udsagnsværdi har Lagunen som case i forhold til den reformulerede problemstilling?

Disse spørgsmål skal nu undersøges udfra historien om forsøget på at bryde med insitutionaliseringen, udfra Lagunens børne-population, samt udfra nogle institutionelle træk ved Lagunen.

Bruddet med institutionaliseringen

Ønsket om at bryde med institutionaliseringen udfra en kritisk holdning til denne kan siges at være en del af en generel trend, hvor Lagunen båret frem af et par ildsjæle var tidligt ude og forsøgte at føre disse ønsker ud i livet på en relativt radikal måde. Imidlertid lykkedes forsøget ikke i det omfang, institutionen havde håbet på: Illusionerne bristede, og visionerne tabte luft. På den baggrund er det tvivlsomt, om eksemplet generelt set vil blive skoledannende. Men som jeg skal eksemplificere nedenfor, har det faktisk i brudstykker "dannet skole". Endvidere indikerer historien, at det ikke er så ligetil at bryde med de samfundsmæssige institutioner - men at man godt kan rykke ved dem, lave brudflader. Eksempelvis har man i dag med Lagunen som forbillede etableret åbne og betalingsfrie væresteder i mange kommuner rundt omkring i landet. Skæbnens ironi er så, at det i Æblerød er blevet afløst af en mere traditionel betalingsklub. Til gengæld repræsenterer denne klub så en af de projektidéer, der har overlevet: Nemlig samarbejdet mellem Lagunen og Æblerød Idrætsforenings ungdomsafdeling.

I dag, hvor man ikke længere forsøger at rede hele verden, er Lagunen på mange måder en relativt traditionel institution. Man forsøger stadig at opbløde institutionaliseringen, men det er der mange andre institutioner, der i mellemtiden også er begyndt på. Alligevel kan Lagunen ikke karakteriseres som en typisk case. Dette skyldes, dels Lagunens børnepopulation, dels nogle institutionelle træk ved Lagunen. Hermed er vi inde på det andet spørgsmål, spørgsmålet vedrørende casens udsagnsværdi i forhold til den reformulerede problemstilling.

Lagunens børnepopulation

Lagunens børnepopulation adskiller sig fra flertallet af daginstitutioner ved sin relative homogenitet. Således var der blandt Lagunens børn meget få med anden etnisk baggrund[211]. Endvidere var hårdt socialt belastede børn[212] stort set fraværende i Lagunens børnegruppen, og det var kun meget få, hvis forældre var skilt. I den forstand udgør Lagunen en kritisk case i Flyvbjergs forstand. Det vil sige en case, hvor man kan slutte "hvis dette (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle (ikke for nogen) cases" (Flyvbjerg 1993, bind 1 side 150). Således mener jeg, at man kan slutte, at hvis Lagunens børn har meget forskellig mulighed for at leve et godt liv i institutionens sociale rum, vil det samme med stor sandsynlighed (i endnu højere grad) være tilfældet for andre institutioners børnepopulationer. Da denne mulighed imidlertid konstrueres i samspillet mellem børn og institution, vil det dog samtidig variere med den pågældende institutions kultur.

Med hensyn til udsagnsværdien af de identificerede livstemaer betyder den relative homogenitet af Lagunens børnegruppe, at disse muligvis fremstår med en større homogenitet, end hvis

[211] Der var én i børnehavegruppen, og én i fritidshjemsgruppen.

[212] Begrebet socialt belastede er et relativt begreb. Når jeg her skriver hårdt socialt belastede, mener jeg børn fra familier med eksempelvis alvorlig psykisk sygdom og/eller misbrug, hvor dette fører til omsorgsvigt i forhold til barnet.

børnegruppen havde været mere heterogen. De livstemaer, som jeg har fundet frem til, synes at have klangbund i den danske kultur og de vilkår, som gives i det danske samfund for barndom og forældreskab. Det taler på den ene side for en sandsynlighed for, at en bedre repræsentation af børn med anden etnisk baggrund ville have tilføjet livstemaeridentifikationen andre nuancer og måske endda nye dimensioner. På den anden side sandsynliggør livstemaernes indskrevethed i de vilkår, som gives i det danske samfund for barndom og forældreskab, at der er græser for, hvor meget en mere heterogen børnepopulation ville have rykket ved resultaterne af livstemaanalysen (del III).

I den videre diskussion af casens udsagsværdi i forhold til børns liv i daginstitutioner generelt vil jeg kigge på Lagunens institutionelle træk.

Lagunens institutionelle træk

Jeg vil her fremhæve ledelsesstilen, den meget konsekvente fokusering på det enkelte barn(s udvikling) og det meget målrettede arbejde på børnenes sociale relationer som vigtige institutionelle træk med henblik på casens udsagsværdi. Fokuseringen på det enkelte barn(s udvikling) kan anskues som en generel tendens i danske daginstituioners pædagogiske profil (Broström & George 1997). Endvidere kan det at tænke udvikling i forlængelse af forestillingen om "det naturligt udviklende barn" og med kompetencebarnet som mål betragtes som en del af den samfundsmæssige konstruktion af børn og barndom. Knap så sædvanligt er det imidlertid, at personalet løbende bliver superviseret og holdt ansvarlige for deres praksis i forhold til denne tankefigur. Dette samspil mellem nogle almene tankefigurer i forhold til den ønskelige pædagogik og usædvanlige offensive ledelsesstil med supervision i forhold til omsættelse af disse tanker til praksis begrunder, at Lagunen kan anskues som en eksponering af nogle generelle tendenser. Familieseringen og valgbiografien

som individualisering af strukturelt forankrede uligheder og problemer, som ligeledes blev betegnet som karakteristisk for Lagunen, kan forstås som en del af den aktuelle samfundsmæssige konstruktion af børn og barndom. På den baggrund er det sandsynligt, at det, der ovenfor er skrevet om Lagunen som institutionel ramme for udfoldelse af de(t) gode børneliv, herunder om børnenes forskellige integration og trivsel, måske netop er blevet synligt, fordi jeg har valgt Lagunen som case – men samtidig rammer langt bredere end som så.

Kapitel 17

Familiens sociale rum: Analysestrategi

Indledning

I dette kapitel præsenteres analysestrategien for analysen af familiens sociale rum. Først præsenteres den empiri, som lægger til grund for analysen. Dernæst gøres nogle etiske og metodiske overvejelser i forhold til integrationen af observationer og interview. Og endelig præsenteres så analysestrategien.

Empirien

Empirien, som ligger til grund for dette kapitel, er af en anden karakter, end den der lå til grund for de forrige analysekapitler. I de

forrige kapitler tog analysen udgangspunkt i kombinationen af observationer og interview med henblik på at indfange såvel praksis som mening. Dette kapitel bygger på kvalitative interview, spørgeskemaer (bilag 7) og "kan-lege-skemaer" (bilag 8)[213].

I både interview og spørgeskema spørger jeg til praksis såvel som til mening, men at få en fortælling om praksis er langt fra det samme som at iagttage den. I fortællingen er det informanten, der bestemmer historiernes begyndelse, plot og slutning, det er hende, der afgør, hvad der er relevant og irrelevant. I formidlingen af

[213]Jeg har tidligere beskrevet udvælgelsen af familier til kvalitative interview (kapitel 2). Spørgeskemaerne blev efter feltarbejdes afslutning sammen med et følgebrev omdelt til alle forældre. I følgebrevet var angivet en tidsfrist for besvarelse af spørgeskemaet. Efter fristens udløb rykkede jeg først skriftligt (bilag 6b) senere telefonisk for svar. Herefter lykkes det mig kun at komme op på en svarprocent på 66. En svarprocent på 66 er acceptabel, omend det ville have været ønskeligt, at flere havde besvaret spørgeskemaet. Imidlertid svarer den køns- og aldersmæssige sammensætning af dette sample meget godt til Lagunens totale børnepopulation. Ligeledes kan det siges om forældrenes uddannelsesmæssige baggrund og erhverv (jævnfør også bilag 9 for en kvantitativ opgørelse på spørgeskemaets baggrundsspørgsmål). Til gengæld er det skævt i forhold til børneprofiler, hvor der i de besvarede spørgeskemaer er en overrepræsentation af "de socialt afhængige og sårbare" børn og en underrepræsentation af "de bedst egnede" og "de ikke egnede" børn. Havde jeg uddelt spørgeskemaet midtvejs i feltarbejdet, hvor jeg var et kendt ansigt, og hvor forældrene dagligt mødte mig, ville jeg sandsynligvis have kunnet opnå en højere svarprocent. Med hensyn til "kan-lege-skemaerne", så er de repræsentative for Lagunens børnepopulation, idet de inkluderer registringer på samtlige børn. Imidlertid kan det anskues som et problem, at registreringen kun er foregået over én måned. Dette vender jeg tilbage til på næste side. Hverken spørgeskema-samplet eller "kan-lege-skemaerne" kan betragtes som repræsentative i national forstand. Dels er samlpet for lille, dels har Lagunen som nævnt i forrige kapitel en underrepræsentation af socialt hårdt belastede familier og familier med anden etnisk baggrund. Der er endvidere relativt få skilsmissefamilier. Da det aldrig har været formålet at etablere repræsentativitet i denne forstand, vil jeg ikke gå nærmere ind i dette.

observationerne er det mig, der gør det udfra afhandlingens fokus og analyseramme. Begge dele er en bestemt iscenesættelse, en bestemt narrativisering af praksis. Forskellen er altså ikke så meget et spørgsmål om subjektivitet eller objektivitet. Snarere om perspektiv og systematik.

Kan-lege-skemaerne kan betragtes som en form for systematisk registrering af praksis på et meget begrænset område: Nemlig i forhold til, hvor ofte børnene af forældrene gives mulighed for at lave legeaftaler, hvor ofte børnene rent faktisk har kammerater med hjem og selv er på besøg hos andre, samt hvem de hentes af. Systematikken begrænses dog af, at skemaerne er indsamlet over én måned. Derved tager de ikke hensyn til, at familiernes praksis kan skifte med årstiden, eller at en families sædvanlige praksis kan være midlertidigt ændret af en konkret hændelse (eksempelvis i forbindelse med familieforøgelse eller sygdom).

Også i forhold til svarene i spørgeskemaet må man være opmærksom på, at praksis meget hurtigt kan ændres. Det kan den eksempelvis, hvis en af forældrene går fra deltid til fuld tid eller omvendt bliver arbejdsløs. Med hensyn til både praksis og (opdragelses-)værdier kan man endvidere forvente forskydninger og ændringer, dels i takt med børnenes udvikling og ændrede livssituation, dels i takt med forskydninger og ændringer i forældrenes livssituation og identitet (jævnfør den processuelle identitetsforståelse, kapitel 3). Fra dette perspektiv må også svarene i spørgeskemaet betragtes som øjebliksbilleder. Et forhold, der forstærkes af spørgeskemaets "tvang" til entydighed[214]. Da

[214]Spørgeskemaets "tvang" til entydighed hænger sammen med, at man afkrydser fremfor at forklare og nuancere. Nogle gange er der mulighed for at svare både og, eller at sætte flere kryds. Det er der i denne undersøgelses spørgeskemaer, men der er stadig ikke plads til at forklare, og i den samlede (kvantificerende) analyse vil to modsatrettede svar komme til at ophæve hinanden fremfor at fremstå som ambivalens eller som relateret til forskellige

livstemaer fra denne afhandlings perspektiv må betragtes som livshistorisk funderet og kontekstuelt modeleret, er spørgeskemaets potentiale i forhold til at give indblik i familien som klangbund for de forskellige livstemaer dermed relativt begrænset. Det, de kan sige noget om, er familien som aktuelt mulighedsrum for livstemaerne, men også i den forbindelse må man holde sig spørgeskemaets "tvang" til entydighed for øje.

Interviewet indeholder ikke nødvendigvis samme "tvang" til éntydighed, hvilket jeg ser som et af det kvalitative interviews absolutte potentialer. Det var derfor en del af min interviewstrategi at lade de tidsmæssige og kontekstuelle forbehold, forskydninger og nuancer såvel som ambivalenser komme til orde. En anden del var at lade interviewpersonernes egen narration - frem for min strukturering af emnerne - komme til orde. Således fulgte jeg ikke interviewguiden slavisk, men startede eksempelvis ud med en åben opfordring til interviewpersonen: "Fortæl mig om jer som familie". Interviewguiden fungerede så bare som huskeliste, der skulle sikre, at vi efterhånden kom omkring alle interviewtemaerne.

Interviewet har dog også sin begrænsning. Selv om jeg bevidst søgte efter de tidsmæssige og kontekstuelle forbehold, forskydninger og nuancer, er interviewet uundgåeligt et produkt af den aktuelle situation. Interviewpersonens narration af fortid, nutid og fremtid vil være farvet at den aktuelle livssituation, samt af den kontekst, narrationen forgår i. Det vil sige interaktionen med mig. Fra det perspektiv må interviewet betragtes som en social konstruktion, et perspektiv snarere end en objektiv gengivelse. Det må derfor også fortolkes som sådan, hvor selve valget af perspektiv og interaktionen mellem interviewperson og forsker i sig selv må gøres til genstand for refleksion. Samtidig kan det også inddrages som kilde til karakteristik af forælderen.

---

omstændigheder. For en uddybende argumentation henvises til Olsén og Nielsen 1982

Er begge forældre og/eller børnene til stede, bliver endvidere også interaktionen mellem dem interessant. Observation af taletur (tids- og indholdsmæssigt), samt af hvordan de forholder sig til hinanden og til det, de andre siger (i ord, ansigts- og kropsudtryk) kan i sig selv betragtes som data om familiens sociale rum (Bo 2000). Dog må man i denne forbindelse være opmærksom på, at det er familiens sociale rum i en ganske bestemt kontekst; nemlig den, hvor en fremmed er på besøg og skal snakke børneliv med forældrene, at man bliver tilskuer til.

Endelig kan også observationer af hjemmet som sådan betragtes som data om familiens sociale rum (Gullestad 1989). Jeg tænker eksempelvis på husets rumfordeling, indretning samt hvor ryddeligt, der er - og om der eksempelvis er legetøj andre steder end på børneværelserne.

Når observationer og interview integreres: Etiske overvejelser og bearbejdning

Observationer i forbindelse med interview kalder på nogle etiske overvejelser. Når en familie har sagt ja til at lade sig interviewe, har familiemedlemmerne så også sagt ja til, at man må observere dem? Det har de vel egentligt ikke - i hvert fald ikke reflekteret. På den anden side indgår observation af den anden altid i menneskelig interaktion. Vi forholder os altid (omend ofte ureflekteret) også til kropssproget, ansigtudtryk, stemmeleje osv. - ikke kun til det talte ord. Og vi forholder os også altid - ikke mindst i vores kultur og tidsalder - til hinandens visuelle selvpræsentation gennem tøjstil, boligindretning ol. Forskellen på det, forskeren gør, og det, man almindeligvis gør, er, at forskeren gør sine observationer til genstand for systematisk refleksion og offentliggør disse gennem publikation af sine resultater. Endvidere at han gør dette udfra en

position som forsker. I og med en italesættelse af forskerens perspektiv som videnskab, gives forskerens perspektiv en iklædning af objektivitet. Forskerens position bliver herved en relativ magtfuld position, og det er med til at gøre en forskel på det, forskeren gør, og det, man almindeligvis gør.

Jeg har valgt at inddrage observationer. Konkret er det foregået på den måde, at jeg først efter interviewet, når jeg havde forladt hjemmet, nedskrev mine observationer[215]. Jeg fokuserede her på de visuelle og emotionelle indtryk, samt på det der var sagt før og efter interviewet. Selve interviewet blev optaget på bånd. De båndede interview blev bearbejdet ved hjælp af computerprogrammet KIT. Ved brug af dette program er det muligt at kode og dermed at "klippe og klistre i" interviewet, det vil sige ordne og analysere det, uden først at få det udskrevet. Fremfor at analysere på baggrund af en skrevet gengivelse af interviewet, arbejder man direkte på den audioelle gengivelse[216]. Fordelen herved er, at tonefald, stemmeleje, taleturtagning, latter, pauser etc. bibeholdes. Endvidere er det min erfaring, at den audioelle gengivelse også i højere grad end den transkriberede gengivelse fremkalder erindringer fra interviewet: Man bliver eridringsmæssigt så at sige kastet tilbage i interviewsituationen.

I formidlingen af min analyse har jeg valgt at gøre meget ud af anonymiseringen af familierne. Kriteriet har været, at ingen (andre end eventuelt dem selv) har måtte kunne genkende dem. Herved undgår jeg at "udlevere" familierne. Jeg risikerer imidlertid stadig at se og sige noget om dem, som de ikke ønsker at blive konfronteret med (jævnfør Fog 1992), at give dem et perspektiv på familiens

[215]Dette gælder dog ikke et enkelt interview, hvor forælderen modsatte sig båndoptager. Her tog jeg noter under interviewet - men kun i forhold til det sagte.

[216]For en grundigere introduktion til KIT henvises til Pedersen, Bayer og Middelboe (2000)

sociale dynamikker, som de ikke har lyst til at se. Her har det været en konkret vurdering i hvert enkelt tilfælde: Syntes mit perspektiv for kritisk i forhold til familiens selvforståelse i relation til et sårbart felt, har jeg undladt det i min formidling - uanset hensyn til analysens overbevisningskraft.

Analysestrategi

Min analysestrategi har to formål: For det første at undersøge sammenhængen mellem familiens praksis og værdier på den ene side og børneprofil på den anden. For det andet at undersøge familierne som rum for det gode børneliv fra et børneperspektiv. Udfra disse to formål har jeg scoret[217] interviewene.

Således har jeg i scoringen af interviewene en kode, der hedder familieprofil. Under denne kode har jeg scoret, dels interviewpersonernes narrativisering af deres familie, dels de sociale dynamikker i familien, som udspillede sig audioelt under interviewet. Derudover anvender jeg koderne: Forhold til Lagunen (foranlediget af Lagunens tankefigur om stærke og svage børn/familier), opdragelsesstil, sociale bånd, intimitet og privathed, at blive set og hørt samt engagement (det vil sige livstemaerne). Her har jeg scoret interviewpersonens fortælling om praksis og værdier i forhold til disse temaer. Scoringerne suppleres af noter om egne observationer, dels i forbindelse med selve interviewet, hvis børnene var til stede, dels i forbindelse med eventuelt overværede hente- og bringesituationer i institutionen.

På denne baggrund laver jeg så som første del af min analysestrategi en fremstilling af hver enkelt interviewfamilie med

[217] Med begrebet scoring af interviewene mener jeg den proces, hvor man lytter interviewene igennem med henblik på mærkning af sekvenser i interviewet, som hører til en eller flere udvalgte temaer (koder).

henblik på at se, om jeg kan se en sammenhæng mellem familiens praksis og værdier på den ene side og børneprofil på den anden. Konkret gør jeg det ved at sortere familierne efter børneprofiler[218], hvorefter jeg sammenligner forskellige familier med børn med samme børneprofil såvel som grupperingerne af familierne. Resultaterne af denne analyse fremstilles i kapitel 18.

Anden del af min analysestrategi tager udgangspunkt i Lagunens fortælling om de svage og stærke børn, henholdsvis om børn fra svage og stærke familier. Denne fortælling bliver sat under kritisk lup gennem anlæggelse af et relationelt perspektiv. Det relationelle perspektiv har til hensigt at tage de institutionelle positioneringsmekanismer (som mulighedsbetingelse for et godt liv i institutionen) alvorligt, men uden at gøre det til det eneste kriterium for analysen af familierne som rum for det gode børneliv. Med henblik på dette operationaliserer jeg det relationelle perspektiv til en skelnen mellem familien som på den ene side øvelsesrum; på den anden side klangbund og mulighedsrum for det gode børneliv. Fra et udviklingspsykogisk og integrationsmæssigt perspektiv (og i forlængelse heraf fra Lagunens perspektiv) kommer en sådan skelnen slet ikke på tale. Det relationelle perspektiv kan dermed samtidig betragtes som et kritisk perspektiv på udviklingspsykologiens udpegning af det kompetente forældreskab[219].

Begrebet om familien som øvelsesrum fokuserer på, i hvilken grad familiens hverdagsliv gennem barnets livsløb sandsynliggør en habitus, der giver anledning til succesfuld positionering i

[218] Dette var ikke helt uproblematisk, idet der i nogle familier var børn med forskellige profiler. I næste kapitel skal jeg vende tilbage til dette, og hvordan det i sig selv blev inddraget i analysen.

[219] Jensen (1994) på den ene side og Juhl (1995) og Sommer (1996 & 1999) på den anden side er eksempler på kvalitativt forskellige men meget populære bud på det kompetente forældreskab.

daginstitutionens forskellige sociale rum. Med andre ord sætter det fokus på familien som rum for barnets identitetsudvikling udfra et (bestemt og socialt konstrueret) *kompetenceperspektiv*.

Begrebet om familien som klangbund for det gode børneliv fokuserer på, hvilke orienteringsakser for det gode liv, der gennem barnets livsløb har ligget i familiens hverdagsliv. Det vil sige, det sætter fokus på familien som rum for barnets identitetsudvikling udfra et *præferenceperspektiv*.

Begrebet om familien som mulighedsrum for det gode børneliv refererer i modsætning til de to øvrige begreber kun til familiens hverdagsliv her og nu. Begrebet fokuserer på, i hvilken grad der i familiens hverdagsliv er mulighed for indfrielse af de livstemaer, som er sat på dagordenen af selvsamme hverdagsliv (bare i et livshistorisk perspektiv og i samspil med barnets liv i andre livsarenaer), og som er vigtige for netop det barn. Det vil sige, det sætter fokus på familien som rum for barnets livskvalitet fra et *her og nu børneperspektiv*.

Resultaterne af denne del af analysen fremstilles i kapitel 19.

Kapitel 18

Familieportrætter

Indledning

I dette kapitel ser jeg på sammenhængen mellem familiens sociale rum og børneprofil. Først præsenteres fem familier. Casene er udvalgt således, at familie 1 inkluderer mindst et barn der falder ind under kategorien "de bedst egnede", familie 2 mindst et barn, der falder ind under kategorien "de absolut egnede, men ubemærkede", osv. Jeg kalder dem familieportrætter fremfor familieprofiler, fordi de ikke på samme måde som børneprofilerne er en abstraktion over mange forskellige børn - men tværtimod en fremstilling af en konkret familie. Herefter diskuteres sammenhængen mellem familiens sociale rum og børneprofil med inddragelse af yderligere cases.

Fem familieportrætter

Familieportræt 1: Frida, Mogens og Simon[220]

Frida og Mogens har begge fuld fart på karrieren, og arbejder derfor relativt meget begge to – Mogens mere end Frida. Alligevel får Simon sjældent de meget lange dage i institutionen, da forældrene flexer i forhold til hinanden. De bor i et hus i landsbyen, og udstråler såvel som udtaler stor tilfredshed med deres liv. Frida synes dog, at det derhjemme ind i mellem hænger for meget på hende. Mogens kan godt se det, og de er enige om, at det må de gøre noget ved.

Jeg interviewer Frida og Mogens sammen. Under interviewet snakker de begge meget, men de giver sig også tid til at tænke sig om. Når de besvarer mine spørgsmål, forekommer det ofte, at den ene tager ordet og siger: "Altså for mig er det sådan ....., men der tror jeg nok, at du har det lidt anderledes" og så kigger opfordrende på den anden. Den anden tager herefter ordet og uddyber sit perspektiv. Udover at forholde sig responsivt til hinanden (og til mig) italesætter de også "måden vi snakker på lige nu" samt "lige nu har jeg det sådan at ..., men det, tror jeg, handler om – under andre omstændigheder ville jeg nok .....". De diskuterer også med hinanden undervejs, men på en ikke-agressiv måde, hvor de er lydhøre for hinandens perspektiver og argumenter. Sammenfattende fremstår Frida og Mogens som responsive og med overblik. De er meget tydelige personer, men kommer ikke til at virke dominerende eller kæmpende, fordi de hele tiden er meget opmærksomme på hinanden. Da Simon sidst i interviewet kommer ind til os og vil have deres opmærksomhed, giver de udtryk for, at de godt kan forstå, at han er ved at være utålmodig. De fastholder dog, at de vil have lov til at gøre samtalen

[220] Alle navne er naturligvis synonymnavne. Jeg har valgt i dette kapitel ikke at benytte samme synonymnavn for børnene som i del III og IV. Dette er begrundet i risikoen for at "give så mange brikker til puslespillet", at børnene og deres familier ville kunne genkendes.

med mig færdig, og at Simon lige må holde ud lidt endnu. Simon kravler op på skødet af Mogens, og samtalen forsætter lidt endnu.

Frida og Mogens har ikke, inden de fik børn, haft mange faste idéer om børneopdragelse. Det har de i højere grad fået nu – ikke mindst efter, at Simon er startet i daginstitution. Frida fortæller: "De (idéerne om børneopdragelse) ændrer sig: Vi er i en proces. I starten fokuserede vi meget på tryghed og kærlighed. Vi gør også meget ud af at være ærlige overfor ham og holde vores løfter. Efter at han er startet i børnehave, er vi blevet meget opmærksomme på ikke at gøre ham lille – stille nogle krav, ikke overbeskytte. Det kom vi måske til før. Vi har syntes, det var synd, hvis han blev ked af det, men det handler jo også om, at han skal blive sej. Vi giver ham mere modspil herhjemme nu. Derved bliver han også bedre til at tackle de andre børn. Vi vil gerne støtte ham i at kæmpe og lære at sige fra i forhold til de andre børn. Ja, og så vil vi også gerne lære ham at opføre sig ordentligt overfor andre mennesker ved at bruge os selv som eksempler".

Begge har en oplevelse af at være grundlæggende gode forældre, men Frida er mere sårbar på sit forældreskab end Mogens. Hun siger: "Jeg tror, jeg synes, det er sværere end du synes – og jeg bliver hurtigere ked af det, hvis der er noget. I bund og grund synes jeg ikke, det er så svært at være forælder, men jeg har nogle ture, hvor jeg synes det. Ubevidst har jeg en masse krav til mig selv, men som bare er svære at definere: Barnet skal være velfungerende, og man skal selv slå til. Familien er den ansvarlige for barnet, og det er jo meget os. Jeg prøver at komme på forkant med Simons udvikling og gøre op, hvor vi gerne vil hen. Jeg bliver mest ked af at føle, at jeg kunne have gjort nogle ting bedre. Generelt synes jeg dog, at han fungerer fantastisk godt – og det giver mig grundlæggende en god følelse af at være en ok forælder. Jeg blev enormt ked af det, da de til forældremødet sagde, at han var svag, eller havde svært ved at klare sig. Der er Mogens mere konstruktiv en mig, som bare bliver ked af det. Vi fik heldigvis

allerede efter en uge en melding fra stuepædagogen om, at det gik bedre."

Frida og Mogens er meget tilfredse med Lagunen, som de oplever som åben og venlig. "Der er en god stemning, synes jeg, når man kommer og henter. Det er også godt med sedlerne om, hvad de har lavet", siger Mogens. Frida forsætter: "Fokus er på, hvordan børnene har det. Til gengæld går de ikke så meget op i, om det roder lidt. Børnene får meget lov til at lege selv – men de laver også noget med dem i afgrænsede perioder. Det er godt, synes jeg". Mogens fortæller: "Jeg kan huske, da vi blev introduceret til Lagunen. Da fortalte de, at der kun var to regler i huset: De voksne måtte ikke have travlt og børnene måtte ikke slå. Det kan jeg meget godt lide". "De er meget engagerede, oplever jeg", siger Frida. "Og meget bevidste. Jeg blev blev meget imponeret over at erfare, hvordan de faktisk har små udviklingsprojekter med hvert enkelt barn", uddyber Mogens". Frida siger: "Vi er grundlæggende enige med Lagunen, men har også lært meget af dem. Omvendt har de også altid været meget imødekommende, når vi er kommet med noget". Mogens siger: "Man kan godt være uenige med pasningsstedet, men det behøver ikke være et problem. Ikke at vi er det, men det kan faktisk være en fordel, for barnet har også godt af at lære, at der er andre måder – men det er vigtigt, at man kan lide hinanden."

Frida og Mogens kan godt lide at bo i landsbyen, men har endnu ikke engageret sig så meget i lokalmiljøet. De har haft for travlt, og har i øvrigt en vennekreds udenfor landsbyen. Lidt har de dog gjort det, og det har været en positiv oplevelse. Der, hvor de bor, er der ikke umiddelbart legekammerater til Simon, men til gengæld har han relativt ofte kammerater med hjem, og Simon er også nogle gange hjemme hos nogle af de andre. Frida og Mogens har taget initiativ til at lære Simons bedste vens forældre at kende. I dagplejen var Simon nært knyttet til og meget afhængig af en af de andre børn, som nu også går i Lagunen. Frida italesætter dette som

”godt på mange måder, men det er også vigtigt, at han i visse situationer selv får lov at prøve kræfter”. Hun opfordrede derfor pædagogerne til en gang imellem at skille børnene ad, f.eks. på skovture.

Simon kan godt lide at være i daginstitutionen. Da han i sin tid startede, var han lidt stille, og kom let til kort i hverdagens kampe for at blive set og hørt. Det er han nu kommet efter. I dag kan Simon karakteriseres som absolut hørende til de bedst egnede.

Familieportræt 2: Vagn, Ellen, Birgitte, Sanne, Nete og Bitten

Vagn og Ellen arbejder begge fuld tid. De er engagerede i deres arbejde, men ikke egentlig karriereorienterede. Det vigtigste for dem er familien. Også i fritiden står (kerne-) familien i centrum. Vagn fortæller: ”Vi har ingen fritidsinteresser. Når vi har fri, er vi meget sammen. Med skiftende arbejdstider som vores, er man nødt til at prioritere familien, når man endelig har fri sammen. Vi er meget lukkede, og vi er meget sammen. Vi inviterer sjældent nogle herop – vi vil hellere gøre noget sammen”.

Under interviewet snakker både Vagn og Ellen skiftevis i jeg- og vi-termer. De bakker hinanden meget op, og italesætter ingen forskelle imellem dem. Vagn og Ellen lægger vægt på, at børn skal ses og høres. Det handler for det første om, at de skal være medbestemmende, for det andet om at lægge mærke til, hvad der foregår i dem. Vagn og Ellen oplever sig som gode forældre, men ville gerne have mere tid sammen og med børnene.

På spørgsmålet om, hvilke krav, de stiller til en god børneinstitution, svarer Vagn: "Det er vigtigt med tryghed og nærhed". "Og at børnene føler sig velkomne og som noget specielt", tilføjer Ellen. "Det synes jeg så også, de lever meget godt op til", medgiver Vagn. "Til gengæld synes jeg godt, der kan

mangle noget varme og indlevelse – men det er meget forskelligt alt efter, hvilke personer der er der". Derudover lægger de vægt på vekselvirkning mellem inspiration og børnenes egne initiativer både ud fra en vurdering af børnene som gruppe og det enkelte barn. "Det er vigtigt med individuelle hensyn og også, at de voksne laver noget, de godt kan lide. Det formidler engagement", siger Ellen. ”Ja, og det tror jeg, de er meget gode til – men det er svært at vide, når man kun kommer i ydertimerne”, forsætter Vagn. ”Jeg synes også, de er meget gode til at have tjek på det enkelte barn og dets behov”. Vagn og Ellen er enige med institutionen i, at selvhjulpenhed er godt, ”for det tror jeg, de får brug for”, siger Ellen. Vagn nikker og tilføjer, at det med selvhjulpenhed kommer meget af sig selv, når man har fire børn.

Grundlæggende er Vagn og Ellen enige med institutionen. Dog synes de, at institutionen "hviler lidt for meget på laurbærene på et teoretisk plan". "Konsekvensen er, at det ikke bliver børnene, det kommer til at dreje sig om, og at det hele bliver noget rodet." uddyber Vagn. " Da der var kritik af dette på et forældremøde, tog Lagunens personale imod kritikken og sagde ”ok, det er jeres børn”, men de gav ikke noget modspil om, på hvilken baggrund de arbejdede. Bagefter blev de mere sårbare og sværere at sige noget til. De tog det hele som kritik", fortæller Ellen. Vagn og Ellen undgår derfor at komme med kritiske kommentarer eller spørgsmål. Hvis der er noget, de ikke er tilfredse med, prøver de selv at kompensere. Eksempelvis havde Sanne det i starten lidt svært med at komme ind i børnegruppen – og der synes Vagn og Ellen ikke, at institutionen var gode nok til at hjælpe hende. De kommenterede det ikke, men forsøgte selv at hjælpe hende blandt andet ved at blive i institutionen om morgenen, indtil hun var godt i gang med at lege med nogen. Sanne er stadig ret stille og sårbar, men Vagn og Ellen oplever, at personalet i Lagunen godt kan lide hende, og nu tager sig lidt ekstra af hende.

Når Vagn og Ellen henter eller bringer børn, sætter de sig nogle gange ned og drikker en kop kaffe. De kan godt lide at være der og mener også, at det har betydning for børnene. Ellen kom også i institutionen via mødregruppen, da Bitten var spæd. De kan godt fortælle til institutionen om deres dagligliv, men holder problemer for dem selv.

Familien bor i landsbyen i et kvarter, hvor der er fællesarealer og let adgang til legekammerater. De føler sig meget hjemme i landsbyen og værdsætter lokalmijøet som "et sted, børn blive set og hørt". De er også glade for kvarteret, hvor de bor – især på børnenes vegne, som altid har nogle at lege med. Det har endvidere den fordel, at de kan lade børnene være alene hjemme en halv times tid, hvis de ikke lige har lyst til at tage med ned i Brugsen og handle ind. Mellem de voksne i bebyggelsen er der også et vist fællesskab, som Vagn og Ellen deltager i. På sigt kan Vagn og Ellen godt forestille sig at flytte rigtig på landet, men ikke før børnene bliver store, for som Ellen siger: ”De har så meget glæde af at bo med andre børn og bare sige: Hej, vil du lege?”

Birgitte startede oprindeligt i en anden institution, men Vagn og Ellen flyttede hende til Lagunen, fordi de synes, det ville være bedst for hende at være i lokalsamfundet og sammen med hendes kammerater. Børnene har enkelte gange haft legekammerater med hjem, ”men så har de i virkeligheden ikke gidet lege med dem, når det kom til stykket. Det handlede mere om det med at få en med hjem”. Det er også sjældent, at de ytrer ønske om at komme med andre hjem. For det meste leger de med hinanden, eller med de andre børn fra kvarteret.

Birgitte er glad for at gå i institutionen, og har hele tiden været det. Det samme gælder de to små. Sanne havde det som nævnt lidt svært med at komme ind i børnegruppen. I dag er hun imidlertid (for det meste) glad for at være i institutionen. Allerhelst ville hun imidlertid nok være hjemme hos far og mor, mener Vagn og Ellen.

Sanne kan bedst kategoriseres som ”socialt afhængig og sårbar: måske egnet”, mens Birgitte, Nete og Bitten falder ind under kategorien ”de absolut egnede, men ubemærkede”.

Familieportræt 3: Birger, Ulla og Nicky

I denne familie er det kun moderen, Ulla der interviewes. Faderen, Birger arbejder fuld tid og lidt til. Han har sin karriere. Ulla arbejder til gengæld kun deltid for bedre at få familielivet til at hænge sammen og drage omsorg for Nicky. Ulla gik hjemme de første år med Nicky, og prioriterede at vente med at starte arbejde, før han fik en børnehaveplads, ”så han ikke skulle have flere skift, end højest nødvendigt”. Hun synes, at tryghed og kontinuitet er vigtigt i omsorgen for børn, samt at det er synd, hvis mor arbejder for meget. Når hun har fri, får Nicky lov at blive hjemme, hvis han ytrer ønske om det.

I Lagunen har de sagt, at hun skal passe på, at det ikke er ham, der kommer til at regere. Ulla synes imidlertid, at han har ret til at bestemme, om han har lyst til at blive hjemme. Hun har ikke diskuteret det med dem. Egentlig synes hun ikke, det kommer dem ved. Til gengæld accepterer hun, at de så også gør, som de mener er rigtigt: "Jeg kan blive helt dårlig, når jeg ser, hvad de får lov til dernede. Men de kan jo godt. Der er man som forældre lidt mere pyldrede. De ved mere om, hvad børn kan". For Ulla er der en relativ skarp deling mellem forældres og pædagogers rolle. Pædgogerne skal opdrage, passe og udvikle, for "de har uddannelsen. Kærligheden får han hjemmefra".

Generelt er Ulla glad for institutionen: ”Jeg har ikke haft de store forventninger, men jeg synes, det fungerer godt. Nicky er glad for at være der”. Dog synes hun, der godt kunne være lidt flere underholdende og kreative indslag, og at pædagogikken kunne være lidt mere konsekvent. Overordnet synes disse ønsker til institutionen imidlertid ikke at være så væsentlige for Ulla. Det

ultimative omdrejningspunkt i hendes narrativisering af institutionen er snarere, hvad Nicky synes om det, og hvordan han har reageret. Hun er dog helt indforstået med, at det hele ikke kan forgå på hans præmisser: "Tingene i institutionen bliver nødt til at foregå på de voksnes præmisser. Det kan ikke lade sig gøre, at det er på børnenes, når de er så mange."

Hjemme er et fristed, hvor der helst skal være rart at være, og "det er jo rarest, hvis alle er glade. Det er mest frustrerende på de dage, hvor vi er hjemme og skal hygge, for da er forventningerne størst. Forventningerne er ikke så store, når vi alle skal ud af døren, eller når Nicky har haft en lang dag i børnehaven, så går det sådan..." Det er ikke altid, Ulla kan leve op til sine egne krav til sig selv om at sikre harmoni og idyl i familien. Hun synes dog ikke, at hun er en dårlig forælder af den grund: "Nicky kan være urimelig, og jeg kan også være træt, have ondt i hovedet eller .. – men det er ikke at være en dårlig forælder – det er noget mere fundamentalt. Om man er en god forælder, afhænger også af, hvordan barnet lige har det den dag. Hvis han bare er sur, kan man nemt komme til at gå og råbe med. Man tror, det skal være så godt, og så bliver det det alligevel ikke. Men det afhænger også af, hvor meget man selv skal, og om man kan gøre det på barnets præmisser."

For det meste prøver familien at gøre tingene, så alle bliver tilfredse, og så det ikke skal komme til kamp. "Vi slås aldrig med Nicky om, at han skal sove. Vi sover sammen med ham. Da han var lille, sov han inde hos os. Han falder stadig i søvn i vores seng, men nu bærer vi ham ind – og så kan han komme. Det synes jeg også er dejligt".

Weekender og fridage bruger familien ligeligt til familiært samvær og praktiske gøremål. Dog ikke rengøring og den slags. Det sørger Ulla for at have gjort på sine fridage, så det ikke skal fylde i familiens fælles fritid. Ulla og Vagn er ikke så vilde med "kan-lege-afkrydsningsordningen": "Når jeg henter ham, vil jeg gerne have

ham med hjem. Jeg har ikke så meget lyst til at skulle stresse rundt i byen efter ham eller til at have nogle med hjem". Da Nicky var lille, undlod de derfor gerne at krydse af. Imidlertid begyndte Nicky at presse på, for at få ja-krydser – så nu krydser de gerne af både, når han kan, og når han ikke kan. For det meste kan det sagtens lade sig gøre. Nu har de vænnet sig til det, og tænker ikke så meget over det.

Nicky er glad for at være i Lagunen. I starten bekymrede det Ulla, at hendes lille dreng skulle i børnehave til alle de store børn – men nu er der kommet flere små og i bakspejlet "kan jeg se, at de små er utrolig glade for de store og omvendt. De har utrolig meget glæde af hinanden, og det havde jeg egentlig ikke troet". I dag er det mere de jævnaldrende, han forholder sig til. Især er han meget knyttet til Johan. De dage Johan ikke er i børnehave, eller hvor han leger med nogle andre, savner Nicky mor og far. Disse dage, falder tiden i Lagunen ham meget lang. Nicky falder ind under kategorien "de socialt afhængige og sårbare".

Familieportræt 4: Kaj, Birthe, Allan og Sisse

Kaj og Birthe arbejder begge fuld tid og lidt til. Børnene var tidligt ude at blive passet, for som mor siger: "Jeg er ikke typen, der kan gå hjemme, så de kunne lige så godt lære fra starten at indordne sig andre". I deres fritid bygger de om og reparerer på deres gamle hus. Derudover har de så deres fælles og forskellige fritids-interesser, samt venner, familie og bekendte, der skal besøges og kommer på besøg. Kaj og Birthe beskriver selv, hvordan der er altid er fuld fart på. Sådan kan de lide det, siger de, og børnene kan i følge Birthe slet ikke forstille sig en weekend, uden at der skal ske noget: "Nå, har vi fri, hvad skal vi så lave, hvem skal vi besøge?". "Det der med at lege en hel dag, det gider de ikke", siger Kaj. Også i hverdagen er der fuld fart på. Kaj fortæller: "Når man siger, man har lagt børnene i seng, så kunne jeg ikke bare sidde ned og snakke eller se TV. Jeg skal ud og lave nogle ting".

Kaj synes ikke, det er svært at være en god forældre – man skal bare ”være konsekvent og holde fast” i det, man har sagt. Han giver et eksempel: ”Sisse var meget hysterisk, da hun var lille, lå på gulvet og skreg, til hun kastede op af ren og skær hysteri – så måtte vi jo lade hende gøre det.” Birthe synes, at det var svært. Da Sisse første gang kastede op af hysteri, synes hun, det var synd og tænkte: "Åh nej, her står vi og skælder ud på et sygt barn". Kaj bryder af: ”Hvis vi havde føjet hende dengang, havde hun ikke været til at holde ud i dag. Der gik lige en månedstid, så fandt hun ud af, at det ikke ville hjælpe”.

Helt generelt synes Birthe, at det er sværere at holde fast og finde ud af, hvordan man er en god forælder: ”At det er vigtigt at holde fast siger og skriver alle, men det er meget, meget svært”. Ofte har hun i situationen lyst det at være mere lyttende og fleksibel overfor børnene. Det føles i situationen mere rigtigt, men hun oplever så bagefter, at livet med børnene bliver mere besværligt. Af samtalen fremgår det klart, at Kaj af dem begge opleves som den mest succesfulde opdrager.

Kaj og Birthe gør meget ud af at gøre fælles front mod børnene og aldrig interferere i hinandens kampe med dem. Birthe fortæller: ”Den, der har sagt noget først, kører færdig. Så kan vi snakke om det bagefter – og måske lave det om i et fremtidsperspektiv. Det nytter jo ikke noget, at jeg går ind og blander mig. Hvis jeg gør det, får jeg en måned, hvor de kører på mig. Så skal de se, hvor langt, de kan gå med mig.”

I starten havde Kaj og Birthe svært ved at vænne sig til de mere frie rammer i Lagunen, men nu er de glade for institutionen. Er der noget, de er utilfredse med, siger de det med det samme.

De kunne aldrig finde på at sætte sig ned og drikke en kop kaffe i institutionen, for ligesom i lokalsamfundet kender forældrene

dernede også hinanden og snakker ikke med andre. Kaj og Birthe oplever sig ikke som en del af lokalsamfundet, men som tilflyttere og udenfor. Kaj synes, at det er lige meget, for de har jo heller ikke tid. Men Birthe ville for børnenes skyld gerne prøve at komme lidt mere ind i lokalsamfundslivet. Der, hvor familien bor, er der ingen legekammerater. Det sker ofte, at børnene er med andre hjemme at lege – men det er ikke så tit, de selv har nogle med hjem, for de bliver hentet sent, og så er de fleste allerede hentet. Til gengæld ser familien masser af mennesker i weekenden. Når Kaj og Birthe arbejder på huset, får børnene lov til at være med i arbejdet: "Alt hvad vi laver, får de lov at være med til. Vi bruger så meget tid på at sætte vores gamle hus i stand, så må de også have lov at være med. Det vil de jo også utrolig gerne." Omvendt er der ikke så meget tid (eller vilje) til at lege med børnene. Kaj fortæller: "Jo, de vil gerne have os med til at lege, så spiller de fuldstændig fandango for at få en til det, de vil have. Der kan vi da godt få nogle kampe."

Allan er glad for at være i Lagunen. Sisse har det sværere. Hun kommer ofte op at skændes med de andre børn og vil gerne styre. Allan falder nærmest ind under kategorien "de absolut egnede, men ubemærkede", mens Sisse er en typisk "fighter".

Familieportræt 5: Freddy, Ilse og Maya

Ligesom i familiportræt 3 er det her kun moderen, jeg interviewer. Faderen, Freddy er sømand og er for det meste på søen, så Ilse og Maya må i det store og hele klare sig selv – også økonomisk. Derfor arbejder Ilse hårdt, meget mere end fuld tid. Hun fremstår stærk, sammenbidt og dominerende. Hun er bitter på Freddy, som hun oplever svigter både hende og Maya.

Ilses og Mayas hverdag er temmelig presset. De står tidligt op, og så er det i gang med dagens dont. Når Ilse har hentet Maya i institutionen, har de ofte kun lige en times tid sammen, inden Ilse skal på arbejde igen – så kommer Ilses søster og passer Maya. De

dage, hvor Ilse ikke skal på arbejde igen, hygger de sig med dyner og fjernsyn i stuen. Ofte falder de så begge i søvn foran fjernsynet.

Ilse synes, at det er vigtigt at opdrage sine børn demokratisk og give dem medbestemmelse – men hverdagen tillader ikke ret mange diskussioner. For tiden oplever hun Maya som meget grænsesøgende: "Maya er meget grænsesøgende, smider med ting, niver og slår. Jeg tror, hun føler sig afmægtig med ord - eller også er det, hvad hun oplever i Lagunen med de andre børn". Pædagogerne har også snakket om, at de synes, at Maya ikke trives, og at hun måske skal til psykolog. Det mener Ilse ikke, der er behov for. Hun kan godt klare tingene selv. Hun bryder sig ikke om, at de gør hendes barn til et problem. Og det har hun også sagt til dem. Hun synes i øvrigt heller ikke, at alle ansatte i Lagunen er lige pædagogiske: "PETER har en kedelig måde at komme i kontakt med børnene på. Han er for primitiv, han driller. Maya kommer hjem og fortæller: 'PETER driller'. Så sig det til ham, siger jeg. 'Men han holder ikke op', siger Maya."

Ilse oplever sig selv og sit barn som enere, udenfor og lidt hævet over alle andre. Hun er meget veltalende, brænder ikke inde med sin mening, og finder sig ikke i noget. Generelt synes hun ikke, at skæbnen har været hende så gunstig, og hun forventer heller ikke at finde hjælp hos andre mennesker (undtagen Mayas moster og bedsteforældrene). At hun har klaret sig så godt, som hun har, oplever hun kun at have sig selv at takke for.

Ilse og Maya bor ude på landet, og der er ikke kammerater lige indenfor rækkevidde. Hverdagen har været for presset til at tage kammerater med hjem, og familien ser heller ikke rigtig andre mennesker (undtagen søsteren og svigerforældrene). "Nogle gange tænker jeg, at jeg har været en rigtig ravnemor - men sådan har det bare været", fortæller Ilse med en blanding af forsvar og resignation i stemmen. Ilse oplever sig ikke som en del af lokalsamfundet, snarere som udenfor og måske lidt af en særling.

Som det er fremgået, trives Maya ikke særlig godt i Lagunen. Nogle gange leger hun med de andre børn. Det er som regel lege som at cykle rundt sammen eller lignende. Hun kan også være med i periferien af en leg, der inkluderer mange børn, men kommer så let i konflikt med dem. Ofte sidder hun imidlertid bare for sig selv, uden tilsyneladende at være engageret i noget. Kommer de andre børn over til hende, møder hun dem tit afvisende med et: "Du skal ikke være her", eller "den har jeg". Hun synes heller ikke rigtig at engageres af de aktiviteter, som de voksne tager initiativ til. Maya falder ind under kategorien ”de ikke egnede”.

Diskussion af de præsenterede cases og nuancering i forhold til disse.

Ovenfor har jeg valgt at præsentere fem cases, som hver især så at sige repræsenterer en børneprofil. Begrundelsen herfor er, at jeg forventede at finde - og også fandt - en vis sammenhæng mellem familiens praksis og værdier på den ene side og børneprofil på den anden. Dette skal jeg senere i næste kapitel uddybe ved begreberne (familien som) øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum. Imidlertid kan man slet ikke tale om et determinationsforhold. For det første ser man i familier med flere børn, at børnene kan falde ind under forskellige børneprofiler. Dette fremgik også af ovenstående cases (familieportræt 2 & 4). For det andet er det ikke sådan, at der til hver børneprofil hører én bestemt familietype. Dette vil jeg nu eksemplificere med afsæt i yderligere to cases. Den ene er en familie, hvor barnet falder ind under kategorien ”de bedst egnede”; den anden er en familie med et barn, som falder ind under kategorien ”ikke egnet”.

Familier med "bedst egnede" børn

Den første familie med et "bedst egnet" barn bestod af far, mor (begge karriereorienterede) og et barn. Familien var karakteriseret ved at være orienteret mod individualitet og forskellighed, og fremstod som havende stort psykisk overskud. Forældrene var både i forhold til hinanden og barnet meget lyttende og responsive, og det var sjældent, at det i familien kunne komme til et egentlig skænderi. Familien var endvidere karakteriseret ved at være grundlæggende enige med Lagunens pædagogk og understøttende i forhold til de krav, der i Lagunen stilles til børnene. Jeg vil nu præsentere en anden familie med et "bedst egnet" barn, som på en række punkter adskiller sig fra ovenstående. Dog ikke med hensyn til at være orienteret mod individualitet og forskellighed.

Denne familie består kun af mor (også karriereorienteret) og et barn: Lotte. Far og mor blev skilt for et stykke tid siden. Det var hårdt både for mor og for Lotte, men Lotte har nu et godt forhold til sin far, "og det får hun også lov til", understreger mor. Her hører skænderier til den daglige orden, men det ses ikke som et problem - og det gælder ikke om at sætte grænser for barnet, snarere om at opbløde dem. "Vi har demokrati: Det er mig, der bestemmer, og Lotte, der bliver sur", fortæller mor selvironisk og forsætter: Eksempelvis nede i Brugsen, hvis hun skriger efter mig, at jeg er en dum idiot, når hun ikke får sin vilje. Det får hun lov til, så kommer vi videre, og det er jo hendes måde, fordi hun ikke kan udtrykke det, hun vil. Hvorfor skal jeg tage enhver chance til at skælde ud på hende. Det er jo mig, der har sat dagsordenen."

Og sådan er det. Mor sætter nogle rammer, der blandt andet skal sikre, at mor også får tilgodeset sine behov: "Det er vigtigt med voksentid - ikke barn i 24 timer. Lotte er nr. 1, men ikke 24 timer i døgnet hver dag 365 dage om året. Hun skal heller ikke blive sådan en lille ..., der opvartes i hoved og røv. Hun skal også lære at træffe nogle beslutninger og at underholde sig selv. Det er noget med, at

en gang i mellem skal hun også have lov til at træffe nogle beslutninger - ellers bliver hun alt for underkuet, for jeg står kraftigt frem og siger min mening." Mor bestemmer blandt andet, hvornår Lotte skal i seng, men ikke hvornår hun skal sove. Lotte bestemmer selv, hvilket tøj, hun vil have på: "Nogle gange ser hun herrens ud: Jeg siger det til hende, men hun bestemmer". Lotte bestemmer endvidere selv, hvad hun vil spise, om hun vil have overnattende gæster i weekenden osv. Mor fortæller: "Det er lidt anstrengende nogle weekender. Jeg troede, vi skulle hygge, og pludselig havde vi to sovende kammerater. Det havde Lotte selv arrangeret. Jeg troede, vi skulle ligge der og råhygge om morgenen. Men det er ok. Vi skal jo være her alle sammen."

Mor lægger vægt på, at Lotte kan underholde sig selv - men de hygger sig også sammen, hvor de læser bøger eller snakker. Lotte har altid mest været mors pige, fortæller mor. Tit snakker de om de ting, Lotte har oplevet i børnehaven, og Lotte spørger måske om gode råd i forhold til konflikter. Her er mors udgangspunkt, at hvis Lotte ikke vil indrømme, at hun også har part i konflikten, "så kan vi ikke snakke om det - og så kommer det også. Selvfølgelig kan det ske, at et barn slår ubegrundet - men som regel er der tale om en konflikt mellem to parter."

Mor er meget kritisk overfor Lagunen: "Det hele flyder, og de ved ikke, hvor ungerne er. Deres pædagogik er ikke konsistent. Det kan umulig være en del af pædagogikken at hive barnet i armen og råbe og skrige". Er der problemer med Lotte, er det altid mor, der skal tage det op. Samarbejdet med institutionen er i sådanne tilfælde meget personafhængig. Der er ansatte i institutionen, som mor slet ikke snakker med.

Lotte er som regel længe i Lagunen, men mor sørger for, at både bedsteforældre, far og andre nogle gange henter hende eller holder en fridag med hende. Begrundelsen er, at hun synes, det er vigtigt, at Lotte også nogle gange hentes tidligt og har nogle fridage samt

at hun har nære bånd til andre voksne – ikke kun er henvist til mor.

Familien bor udenfor landsbyen i et område med let adgang til legekammerater. Lotte leger mest med dem i weekenden, fordi hun til daglig er så længe i institution. Dog har de en fast aftale med en af Lottes veninders forældre om, at de altid kan tage Lotte med hjem fra Lagunen, hvis de har lyst. Principielt synes mor, at det er en god ordning med afkrydsningsordningen, men hun kan i praksis sjældent bruge den, fordi de fleste børn er hentet, når hun henter. Lotte og hendes mor prioriterer højt at være sammen med familien. Derudover har mor "en stor omgangskreds, som tit lige kommer forbi og kigger ind eller som inviterer: 'Har I ikke lyst til at tage med..'",

Lottes familie både adskiller sig væsentligt fra og har lighedspunkter med Simons. Både Lottes og Simons familier er karrierorienterede og orienterede mod individualitet og forskellighed. Men de er det på forskellige måde. I Simons familie er man meget lyttende og tager så at sige på forhånd hensyn til hinanden. Der er sjældent egentlige kampe, men man er opmærksomme på, at man måske bør kæmpe lidt mere af hensyn til at ruste Simon til livet udenfor. I Lottes familie er kampene en naturlig del af livet, både fordi hverdagen er mere presset, og fordi mor - som hun selv udtrykker det - "står kraftigt frem" med sin mening og sine behov. Her er mor opmærksom på, at der også skal skabes rum for Lottes selvbestemmelse, så hun ikke bliver underkuet og uselvstændig. I begge familier forholder man sig således – omend på meget forskellig måde - refleksivt til forholdet autonomi - hensyntagen til de andre indenfor individualitets-orienteringen.

Lottes mor er meget kritisk overfor Lagunen, men prioriterer - når det kommer til stykket - mange af de samme kompetencer og præferencer som institutionen. Eksempelvis er Lotte godt rustet

verbalt og argumentationsmæssigt – men ikke til at fornemme, hvad folk mener. Hun forventer klare udmeldinger, og at det ikke er et problem at være uenig og blive sur eller rasende, hvis man føler sig trådt under fode. Her overfor er Simons forældre meget enige med Lagunen, og i deres familie er fornemmelsen for de andre og den mere umærkelige tilpasning en naturlig ting.

I Lottes liv er der mange voksne og let adgang til legekammerater. I Simons liv er der primært to voksne, og Simon er relativt afhængig af disse voksne med hensyn til samvær med legekammerater.

Familier med "ikke egnede" børn

Den allerede præsenterede familie med et "ikke egnet" barn var karakteriseret ved et presset og hårdt hverdagsliv, som på mange måder ikke indfriede de ønsker, familiemedlemmerne havde til det. I det følgende vil jeg præsentere en anden familie med et "ikke egnet" barn, hvis hverdagsliv slet ikke på samme måde synes presset og formet af nødvendighed.

Familien består af mor, far, Gustav og Kalle. Ligesom Ilse og Maya (den anden familie med et "ikke egnet" barn) bor denne familie på landet, hvor der ikke umiddelbart er adgang til legekammerater. Imidlertid sørger mor for at lave aftaler med børnenes kammeraters forældre, så de med jævne mellemrum, enten er hjemme hos nogle at lege, eller har kammerater med hjem. Endvidere har mange af familiens venner børn, der er jævnaldrende med Gustav og Kalle.

Mor synes, at det at få børn er noget af det skønneste, der er sket i hendes liv, og børnene har meget høj prioritet. Hun er dog blevet lidt overrasket over, hvor relativt sårbare børn er, og hvor sårbar det har gjort hende: "Jeg glædede mig meget til at blive forælder - var parat til det før min mand. Det er dejligt, men selvfølgelig også

trættende og gør en sårbar. Jeg har aldrig været så sårbar før. Jeg er ikke sårbar i forhold til, om jeg gør det godt nok. Jeg er meget bevidst om de ting, jeg gør. Det er mere, om han nu er glad, er han nu en psykisk stærk dreng, samt spørgsmål som: Vil jeg altid være der for ham osv. Det betød så meget for mig. Vi går sjældent i byen, og hvis vi gør, er det sammen med vores børn. De bliver måske passet tre gang om året hos nogle, de holder af. Jeg havde forestillet mig, det ville være lettere at dele børnene (i forstanden lade dem være hos bedsteforældrnene). Jeg troede, børn var mere robuste. De stiller så mange kritiske spørgsmål; er meget tænksomme. Jeg har det anderledes med nummer to. Han er en stor og stærk fyr - men jeg er spændt på, hvordan det vil gå, når han kommer i børnehave, om han er den store stærke fyr, vi tror."

I familiens hverdagsliv såvel som deres måde at yde omsorg for børnene på, har tryghed, nærhed og kærlighed en meget høj prioritering. Børnene får meget opmærksomhed. For det første ved at forældrene taler og leger meget med dem, samt giver dem positiv respons som personer og på deres mange små "projekter". For det andet ved, at forældrene sammen forholder sig meget til, hvad der sker i deres børn(s liv), og hvordan de skal tackle det. Nogle ting må børnene gerne selv bestemme: Eksempelvis hvad og hvornår de vil spise. Det må bare ikke være slik, og spiser de udenfor måltiderne, må de selv sørge for det. Til gengæld er der restriktioner på eksempelvis TV-kiggeriet. Forældrene lægger vægt på børnenes selvbestemmelse, men understreger samtidig, at man skal beskytte dem mod belastende beslutninger. Eksempelvis kan det være for meget for et tre-årigt barn at vide, at det gerne må tage med en kammerat hjem at lege. Her skal forældrene hellere gå ind og hjælpe barnet med at lave en konkret aftale.

Familien er pæn og moralsk. Man skal opføre sig ordentligt og troværdigt, samt være tolerant i forhold til andre. Forældrene vil gerne bruge sig selv som gode eksempler for børnene med henblik på at lære dem at vise hengivenhed og respekt i forhold

eksempelvis ældre familiemedlemmer. Børnene skældes ikke ud, hvis de "skaber sig" – men de får ikke noget ud af det. Tværtimod mister de den positive respons, de ellers er vant til at få, og måske sendes de også på værelset. Mor fortæller: "Vi bander helst ikke overfor hinanden, og vi råber heller ikke. Børnene må gerne sige til os, at vi er dumme. De skriger og skråler da en gang i mellem, men de kommer ingen vegne med det - men vi bliver heller ikke ophidset eller sure. Men vi bliver da irriteret, det er jo en unødvendig episode".

Med hensyn til Lagunen er familien grundlæggende positiv i forhold til såvel personalet som selvforvaltningstankegangen[221] – men det stiller større krav til børn-voksenkontakten, end de fleste daginstitutioner kan honorere: "Jeg går meget ind for det selvforvaltende barn. Der er mange gode ting i det, men det kræver en utrolig god kontakt mellem børn og voksne. Det kræver, at de voksne går meget tæt på hvert enkelt barn hver eneste dag. De voksne bør være til stede og interesseret på samme måde, som en mor er det. Voksenkontakten i Lagunen er for lille, og derfor stiller de utrolig store krav. De er fornuftige mennesker, som jeg har tillid til, men der skulle være flere af dem.". Mor lægger endvidere vægt på, at daginstitutionen tilbyder spændende aktiviteter, som gør den til et attraktivt værested for børnene, og ikke bare opleves som et opbevaringssted.

Som antydet indledningsvist adskiller denne familie sig fra den anden med et "ikke egnet" barn ved slet ikke at være præget af en

[221] Selvforvaltningsbegrebet har gennem '90erne været meget populært såvel med henblik på relationen mellem kommune og borgere som med henblik på børns liv i daginstitutioner. Begrebet står for, at der ikke styres i detaljer, men gives nogle rammebetingelser, som borgerne, henholdsvis børnene selv må udfylde. I pædagogisk sammenhæng er selvforvaltningsbegrebet blevet tolket som adresserende alt fra "Laissez faire praksis" til reflekterede bestræbelser på understøttelse af (udvikling af) barnets selvbestemmelse.

presset hverdag og nødvendighed. Tværtimod synes der at være meget overskud i denne familie, og samværet med børnene er præget af bevidste valg og refleksion. Børnenes liv i denne familie er karakteriseret ved beskyttende omsorg, harmoni(krav) og megen voksenkontakt.

Derudover adskiller den sig ved familiernes holdning til Lagunen. Mens den første familie var overordentlig kritisk, er denne familie grundlæggende positiv overfor såvel personale som pædagogik. Dog synes de, at der er for få voksne, og at der derfor stilles for store krav til børnene. Endvidere synes forældrene ikke, at der er den opmærksomme og intensive voksenkontakt, som, de mener, er nødvendig for børnenes trivsel.

Opsamling

I dette kapitel har jeg præsenteret fem cases, som hver repræsenterede en børneprofil. Billedet var imidlertid ikke entydigt, fordi nogle familier ikke kun repræsenterede en, men flere børneprofiler. Dernæst præsenterede jeg to supplerende cases, som repræsenterede en familie med et af "de bedst egnede" børn og en familie med et "ikke egnet" barn. Disse cases skulle illustrere, hvor forskellige familier til børn med samme profil kan være. Endvidere skulle de illustrere, at det barn, der ikke trives i institutionen, i nogle tilfælde har langt bedre mulighed for at trives hjemme (og i dagpleje); mens andre ikke har det.

I den først præsenterede familie med et "ikke egnet" barn var livet i familien præget af nødvendighed og fravær af valg. Stemningen i familien var bitter, resigneret og kampberedt. I den supplerende case blev præsenteret en familie med overskud, hvor børnene i høj grad blev set og hørt, og hvor de havde høj prioritet i familiens valg og prioriteringen. Stemningen i familien var rolig og positiv.

Børnene lever i denne familie et beskyttet liv med afmålte doser af autonomi, udfordringer og oplevelser tilsat rigelige mængder af positiv opmærksomhed og bekræftelse.

I næste kapitel, som omhandler familien som rum for det gode børneliv, vil jeg gå videre med, hvad det er i familiernes liv, der får betydning for børnenes profilering i daginstitutionslivet - men uden at gøre dette til det eneste kriterium for familien som rum for det gode børneliv. Det gør jeg som introduceret i kapitel 17 ved at skelne mellem familien som henholdsvis øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum.

Kapitel 19

Et relationelt perspektiv på familien som rum for de(t) gode børneliv

Indledning

I dette kapitel analyseres det samlede datamateriale om børnenes familier med henblik på familien som rum for de(t) gode børneliv. Der anlægges et relationelt perspektiv udmøntet i en skelnen mellem øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum. Først operationaliseres begrebet øvelsesrum med udgangspunkt i analysen af kulturen i Lagunen (kapitel 15). Dernæst analyseres spørgeskemaerne fra dette perspektiv. Herefter følger en analyse af de kvalitative interview med henblik på familiernes forskelligheder som klangbund for de(t) gode børneliv. Det vil sige som

klangbund for heterogeniteten i børnenes prioritering af de forskellige livstemaer. Endelig følger en analyse af familien som mulighedsrum. Denne fokuserer på familiernes hverdagspraksis udfra såvel interview som spørgeskemaer og "kan-lege-skemaer". Afslutningsvist opstilles med afsæt i samspillet af de tre perspektiver: Familien som øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum, tre idealtyper for familien som rum for de(t) gode børneliv.

Familien som øvelsesrum

Det gode øvelsesrum med henblik på Lagunens voksenstrukturerede rum: En operationalisering

Grundantagelsen i dette kapitel er, at et øvelsesrum kan betegnes som godt i det omfang, det giver mulighed for at øve og gøre positive erfaringer med de kompetencer, præferencer og praksiser, der i et givet socialt rum promoverer en succesfuld positionering.

I forhold til Lagunens voksenstrukturerede rum kan man på baggrund af analysen i kapitel 16 fremhæve, at det handler om:

1. at have ordet i sin magt og kunne argumentere konkret og individuelt for sin sag.

2. at kunne orientere sig i fleksible og skiftende regler og normer - samt responsivt i forhold til disse præsentere sin egen interesse. Det vil sige udfra, hvad der i det konkrete sociale rum vil blive betragtet som et godt argument.

3. at kunne balancere mellem på den ene side at synliggøre og argumentere for egne interesser; på

den anden side at acceptere og underordne sig, at det i sidste ende er de voksne, der ved bedst.

4. at være selvhjulpen og uafhængig (socialt og praktisk).

Den familie, som udgør et ideelt øverum i forhold til at positionere sig i Lagunens voksenstrukturerede sociale rum, må derfor for det første kunne karakteriseres som en forhandlingsfamilie. Det vil sige en familie, hvor forklaringer, begrundelser, forhandlinger og argumenter spiller en stor rolle i familiens hverdagspraksis (Sommer 1996), så barnet herigennem får anledning til at øve disse praksiser og gøre disse måder til en del af sin naturlige væren i verden. Det må endvidere være en familie, hvor forskellighed og ligeværdighed, såvel mellem familiemedlemmer som i forholdet til omverdenen, udgør et helt centralt og guidende meningsunivers for familiens hverdagspraksis. At lytte til hinanden, fortolke den anden og præsentere sig selv responsivt i forhold til den anden må være en helt fundamental praksis, som barnet kan iagttage, at de voksne praktiserer i forhold til hinanden, barnet og omverdenen, og som det også selv opmuntres til at udøve. Endvidere må det være en familie, hvor forældrene stiller krav til barnet og gradvist inddrager det i beslutninger, således at barnets udvikling i retning af "det kompetente barn" bedst mulig stimuleres (Juhl 1995, Sommer 1996). Endelig må det være en familie, hvor forældrene udfra en konstrueret bedreviden om barnets bedste i sidste ende afgør, hvorvidt barnets argumenter er gode nok.

Det gode øvelsesrum - et spørgsmål om opdragelsesstil eller familiepraksis

Ovenstående beskrivelse kommer meget tæt på det, Sommer med reference til Baumrind kalder den autoritative opdragelse (Sommer 1996 & 1999). Endvidere kan trækkes en parallel til den

opdragelsesstil, som Gunilla Halldén har brugt metaforen: "Barnet som projekt" (modsat "barnet som værende") om (Halldén 1999).

Imidlertid peger casene på, at det ikke kun er den bevidste opdragelsesstil, der er relevant i forhold til familien som øvelsesrum – men derimod den totale familiepraksis. Familiepraksisbegrebet adskiller sig fra begrebet om opdragelsesstil for det første ved at inkludere børnenes bidrag til opdragelsen. For det andet ved at forstå forældrenes indbyrdes forholden sig såvel som deres forhold og forholden sig til omverdenen som en del af opdragelsen. Endelig adskiller familiepraksisbegrebet sig også fra begrebet om opdragelsesstil ved at indeholde den grundlæggende stemning i familien. Det handler om, i hvilken grad familiemedlemmerne hver for sig og sammen er i stand til at konstruere en oplevelse af tilværelsen som meningsfuld og sammenhængende[222].

Per Schultz Jørgensen har i sit familiebegreb forældrenes indbyrdes forholden sig med. Med henblik på dette forhold kommer hans begreb om aftalefamilien tæt på ovenfor beskrevne familiepraksis (Jørgensen 1999). Imidlertid indeholder dette begreb heller ikke noget om hverken familiemedlemmernes forhold og forholden sig til omverdenen, eller om den grundlæggende stemning i familien.

Sidstnævnte har Margareta Bäck-Wiklunds til gengæld arbejdet med i sin analyse af det moderne moderskab (Bäck-Wiklund 1999). Hun differentierer mellem det sikre, det ambivalente og det resignerede moderskab. De sikre er karakteriseret ved oplevelse af mening og sammenhæng uden uløselige konflikter og det ambivalente moderskab er karakteriseret ved at være presset, men ikke uden oplevelse af mening. Heroverfor er det resignerede moderskab karakteriseret ved oplevelse af meningsløshed og

[222] I Sommers forældrestilbegreb er dette delvis inskluderet som forældrenes evne til at skabe mening og sammenhæng i barnets liv (Sommer 1996 & 1999).

manglende handlemuligheder. Bäck-Wiklund fokuserer som nævnt på moderskab og ikke familien, men hendes distinktion mellem det sikre, det ambivalente og det resignerede, finder jeg betegnende for forskelle mellem casene i forhold til den grundlæggende stemning i familien.

Familien som øvelsesrum med henblik på Lagunens voksenstrukturerede rum – en analyse af spørgeskemaerne

Med afsæt i casene, som peger på et meget komplekst samspil af faktorer, der gør sig gældende i forhold til familien som øvelsesrum, vil jeg nu rette opmærksomheden mod spørgeskemaerne. Her er det selvsagt ikke muligt at kigge på det meget komplekse samspil. I stedet må jeg nøjes med at vælge nogle af de faktorer ud, som gennem caseanalysen og analysen af Lagunen som institutionel ramme for børnenes liv, synes at være af betydning for børnenes positionering i institutionens sociale rum.

Først vil jeg se på forældrenes opdragelsesværdier[223] udfra dimensionerne udvikling kontra væren, samt adlyde kontra forhandle. Udvikling kontra væren er valgt primært på baggrund af relateringen til Lagunens institutionelle logik og værdier. Dimensionen adlyde kontra forhandling er derimod valgt primært med afsæt i casene, idet der her var en bemærkelsesværdig forskel mellem forældrene. For nogle gjaldt det simpelthen om at aflærer børnenes forhandlings- og kampevne; mens forhandling og bevidst udvikling af barnets kampånd var prioriterede værdier i andre

[223]Jeg siger her *forældrene*s opdragelsesværdier, fordi det er forældrene, jeg har spurgt - men disse er blevet til gennem forhandling mellem forældrene, interaktion og måske forhandling med børnene, samt interaktion med omverdenen. På den led repræsenterer de mere end blot personlige værdier. De er både et samtidsudtryk, et udtryk for familien på et givet tidspunkt og et udtryk for forældrene som individuelle personligheder. Sidstnævnte gælder dog ikke i de tilfælde, hvor forældrene sammen har siddet og udfyldt skemaerne. Her erstattes sidstnævnte med et udtryk for en forhandling mellem forældrene.

familier. Sekundært er den valgt, fordi Lagunens institutionelle logik synes spændt ud mellem disse poler.

Jeg kigger på ovennævnte dimensioner udfra spørgeskemaets spørgsmål 18 og 19. I spørgsmål 18 spørges til, hvad forældrene finder vigtigst i barnets opvækst. Der er ni svarmuligheder og må sættes tre krydser. Endvidere er der mulighed for selv at formulere, hvad man finder vigtigst. I spørgsmål 19 opfordres forældrene til at prioritere 15 personlighedskarakteristika efter ønskelighed. Svarene er herefter blevet scoret udfra ovenstående dimensionering af opdragelsesværdier[224]. En prioritering af udvikling og forhandling (med et gran af autoritet: Barnet skal acceptere, at det i sidste ende er den voksne, der ved bedst) fortolker jeg som ækvivalerende Lagunens institutionelle logik.

Udfra tidsånden i det radikalt moderne samfund kunne man forvente, at projekt-barn-orienteringen generelt ville være fremherskende. Imidlertid finder jeg, at værenselementet - omend i større eller mindre grad - næsten altid er på banen. Dette er i

[224]I forhold til spørgsmål 18 (se bilag 7) er kryds ved a) blevet tolket som udtryk for værensorientering, kryds ved b) som udviklingsorientering, kryds ved c) som neutralt, kryds ved d) som værensorientering, kryds ved e) som neutral, kryds ved f) som udtryk for enten autoritær eller udviklingsorientering (fortolkes udfra de øvrige krydser), kryds ved g) som ikke autoritær, kryds ved h) som neutral og kryds ved i som værensorientering. Er der blevet skrevet noget under j) er det blevet tolket i hvert enkelt tilfælde. Med hensyn til spørgsmål 19) er a) blevet tolket som autoritær orientering, b) som værens- eller autoritær orientering, c) som autoritær orientering, d) som antiautoritær orientering, e) som udviklingsorientering, f) som værensorientering, g) som autoritær orientering, h) som neutral, i) som værensorientering, j) som udviklings- og/eller forhandlingsorientering, k) som udviklingsorientering, l) som værensorientering, m) som antiautoritær orientering, n) som neutral og o) som udviklingsorientering. I analysen af spørgsmål 19 har jeg medtaget de tre karakteristika, som forældrene prioriterede højest og de tre, som de prioriterede lavest.

overensstemmelse med Halldéns undersøgelse, og giver mening udfra Chris Jenks tematisering af den seneste udvikling i børnesynet. Jenks mener, at i det moderne samfund symboliserede barnet fremtiden og muligheden for at indfri vores egne ufuldstændige livsprojekter. I det postmoderne samfund derimod symboliserer barnet en tabt tryghed. Barnet bliver genstand for længslen efter en hjemstavn (Jenks 1996). I kapitel 4 har jeg med afsæt i Ziehe og Beck & Beck-Gernsheim tematiseret det aktuelle barnesyn som spændt ud mellem disse poler.

Halldén fokuserer i sin undersøgelse på arbejderklassefamilier, og finder her ikke genklang for den ambivalens mellem ansvaret for barnets udvikling og længslen efter barndommens grænseløshed, som Ziehe såvel som Beck & Beck-Gernsheim tematiserer som karakteristisk for moderne forældreskab (Halldén 1999). Det gør jeg til gengæld i mine forældreinterview; specielt hos de forældre der både prioriterer udvikling, væren og forhandling.

Ifølge spørgeskemaerne er der blandt de forældre, der prioriterer både udvikling, væren og forhandling flest, men ikke udelukkende, middelklasseforældre. Omvendt synes der at være flere fra arbejderklassen, der orienterer sig moderat mod en autoritær opdragelse. Dog blandt de få, der orienterer sig meget mod en autoritær opdragelse, er der flest middelklasseforældre[225].

[225] Dette kan synes som lidt af et paradoks. Anne-Dorthe Hestbæk arbejder i sin analyse af forældreskab i det moderne samfund udfra en livsformsbaseret skelnen, som kan være med til at belyse dette paradoks. Her peger hun på, at den lønarbejderbundne livsform (som indeholder både arbejder- og middelklassefamilier i ovennævnte forstand) er orienteret mod tradition, det vil sige autoritet og væren. Heroverfor er den karrierebundne livsform (som ligeledes indeholder såvel arbejder- som middelklassefamilier; omend overvejende middelklassefamilier) orienteret mod modernitet, det vil sige forhandling og udvikling, mens den selvstædige livsform er splittet mellem ydrepositionerne af disse opdragelsesstile (Hestbæk 1995 & 1999). Pointen er ikke, at det ville have været bedre at bruge livsforms-skelnen i min analyse. Det

Med hensyn til udviklings- eller værensorientering fremtræder der på baggrund af spørgeskemaerne ikke samme tendens til højere grad af væresorientering i arbejderfamilien end i middelklassefamilier, sådan som det rapporteres fra BASUN-projektet (Dencik 1999). Det gør der til gengæld i de kvalitative interview, hvor ikke bare værdier, men også hverdagslivets praksiser og betingelser - det vil sige også de mere ureflekterede sider af hverdagslivet - bliver belyst[226].

Med hensyn til de enkelte børneprofiler[227], så er det ikke sådan, at forældrene til hver af børneprofilerne klumper sig bestemte "steder". Men der er "steder", de ikke er. Forældre til "de bedst egnede" og "de absolut egnede, men ubemærkede" børn kombinerer således sjældent et autoritær og værensorienteret forældreskab. Forældre til "fightere" og "ikke egnede" børn sjældent en udviklings- og forhandlingsorientering, og forældre til "socialt afhængige og sårbare" børn nedprioriterer sjældent en værensorientering.

Jeg vil nu kigge lidt på forældrenes oplevelse af livet i børnefamilien (spørgeskemaets spørgsmål 17). Der var 19 svarmuligheder plus en, hvor forældrene selv kunne skrive. Der måtte sættes højest tre krydser. Langt de fleste af forældrene karakteriserer livet i børnefamilien med 3 positive (ca. 1/3) eller 2

tror jeg nemlig ikke. Pointen er, at hverken klasseskenen eller livsformsskelnen slår til, idet konstruktionen af forældreskab relaterer sig til et komplekst samspil af faktorer, herunder klasse og livsform.

[226]At der ikke altid er sammenhæng mellem værdi og praksis fremgår således også af skemaerne, hvor der kun er ringe sammenfald mellem de børn, der ofte er sammen med kammerater i fritiden og de børn, hvor forældrene har anført dette som vigtigt i børns liv. Her spiller sandsynligvis både familiens hverdagslivsbetingelser og børnene som forhandlere ind.

[227]At tillægge de enkelte børn en børneprofil er noget af en tilnærmelse, fordi børnenes prioriteringer og positioneringer også er tids- og kontekstafhængig.

positive og et negativt (ca. 1/3) ladet adjektiv. Afkrydsningen kan næppe aflæses som et barometer for, hvor harmonisk eller konfliktfyldt livet i de forskellige børnefamilie er. Snarere som et barometer for samspillet af konfliktniveauet i familien, af hvorvidt konflikter og misstemninger er tabuiseret indenfor familien, samt af måden, familien ønsker at fremstå i forhold til omverdenen. I forhold til børneprofilerne synes de børn med mest kampånd ("de bedst egnede", "de absolut egnede, men ubemærkede" og "fighterne") ofte at komme fra familier, hvor forældrene karakteriserer livet i børnefamilien med en ligelig fordeling af positive og negative adjektiver eller med 2 positive og 1negativt adjektiv.

Familien som øvelsesrum med henblik på Lagunens børnestrukturerede rum: En operationalisering

Med hensyn til de børnestrukturerede rum er der en vis afsmitningseffekt fra de voksenstrukturerede rum[228] - men logikken er absolut ikke sammenfaldende. I nogle børnerum er den endda meget anderledes, eksempelvis ved at være mere kropsligt og meget mindre verbalt orienteret, samt ved at selvforglemmelse og fantasi/kreativitet indgår som vigtige elementer. Derfor er der, som det blev fremført i kapitel 14 også en del børn, som ikke positionere sig så heldigt i de voksenstrukturerede rum, men som har det fint med de børnestrukturerede rum. Og der er børn, som klarer sig relativt godt i de voksenstrukturerede rum, men som kommer til kort i de børnestrukturerede rum.

Logikkerne i de forskellige børnestrukturerede rum er ikke nødvendigvis de samme. Derfor kan man ikke pege på bestemte kompetencer, præferencer og praksiser, der sikrer en heldig positionering i alle børnestrukturerede rum. På et mere alment plan

[228] Eva Gulløv taler endda om dominanseffekt, hvor børnene kan lave deres egne meningskonstruktioner, men de voksne meningskonstruktioner er de dominante, som børnenes på sigt må tilpasse sig (Gulløv 1999).

må man dog forvente, at en habitus, hvor den anden i udgangspunktet fortolkes som venlig, vil sandsynliggøre, at man overhovedet giver sig i kast med den anden og på en konstruktiv måde. Derudover peger casene på, at det at have mulighed for at lege med (forskellige) andre børn, at have adgang til forskellige børnestrukturerede rum, hvor man kan øve sig, kan være betydningsfuldt[229].

Muligheden for at lege med andre børn hænger sammen med familiens bosted. Derudover hænger det selvfølgelig også sammen med antallet af søskende, samt af hvor ofte familien ser slægtninge og venner med børn. Leg i bokvarteret vil typisk i højere grad være karakteriseret af børnenes egen strukturering end børns samvær i forbindelse med forældres sociale arrangementer. På tværs af sådanne forskelle handler det endvidere om forældrenes holdning og praksis: I hvor høj grad er det overladt til børnene selv at prøve kræfter med hinanden, henholdsvis i hvilken grad går forældrene ind og løser konflikter, sætter sociale samværsregler osv. Jeg har ikke spurgt til dette i spørgeskemaet, men af interviewene fremgår, at forældrenes holdning og praksis i forhold til dette spørgsmål er meget forskellige, samt at holdning og praksis ikke nødvendigvis behøver at falde sammen.

Familien som øvelsesrum med henblik på Lagunens børnestrukturerede rum: Analyse af spørgeskemaer og "kan-lege-skemaer"

Ca. 2/3 af børnene leger i følge forældrenes udfyldelse af spørgeskemaet mindst én gang om ugen med jævnaldrende i fritiden (spørgeskemaets spørgsmål 15). Den sidste tredjedel udgøres primært af børn, som dagligt er længere tid i familiehuset end gennemsnittet (spørgeskemaets spørgsmål 9). Det vil sige

[229] Det er således i høj grad dette forhold, der gør en forskel mellem børnenes hverdagsliv i familien fra familieportræt 2 på den ene side og Gustav ("ikke egnet") og Kalles familie på den anden side.

børn, som ikke har så meget institutionsfri tid at lege med andre børn i. Af kan-lege-skemaerna fremgår det, at mindre end 1/4 af børnene i børnehavealderen[230] havde en kammerat med hjem/var med en hjemme at lege i løbet af den måned, hvor skemaer blev indsamlet. Kun et barn havde mere end én kammerat-aftale den pågældende måned. Dette billede svarer slet ikke til det, der fremkom gennem interviewene. Her fortalte flere af forældrene, at deres børn har kammerater med hjem flere gange om ugen. Forklaringen kan enten være en manglende registrering via "kan-lege-skemaerne"[231], eller at forældrene fremstiller deres forældrepraksis, som de gerne ville have den var, snarere end som den er. Muligvis er der tale om en kombination af disse to forklaringer.

Familiernes bosteder er meget forskellige (spørgeskemaets spørgsmål 5). En del (ca. 40% af dem, der besvarede spørge-skemaet) bor i selve landsbysamfundet, som er gennemskåret af et par veje med relativ hurtigkørende trafik. Mange forældre tør derfor ikke slippe deres poder ud på egen hånd, hvilket betyder, at de er afhængig af voksenhjælp for at komme til at lege med en kammerat. I landsbysamfundet er der et tættere bebyggelsesareal med fællesarealer. Her er der ingen trafik, og børnene har let adgang til kammerater. Her boede under 10 % af dem, der besvarede spørgeskemaet. En del bor udenfor landsbysamfundet, heraf nogle "rigtig" på landet med relativt langt til naboer og legekammerater; andre i sommerhusområdet, som fungere som et nærsamfund, hvor der er let adgang til legekammeraterne. Ca. 15

[230]Det er ikke rigtig muligt at se det for de større børns vedkommende, da mange af dem selv går hjem, og det derfor ikke er muligt at se, om der er en kammerataftale.

[231] Udfyldelse af "kan-lege-skemaerne" var en del af den almindelige praksis i Familiehuset, hvor ansvaret for udfyldelsen, dels var forældrenes, dels personalets og/eller børnene afhængig af børnenes alder. Det er derfor ikke usandsynligt, at de ikke altid er blevet lige systematisk udfyldt.

% af dem, der besvarede spørgeskemaet boede i sommerhus-området. 40 % angav at bo på landsted/gård, men det fremgår ikke i den forbindelse, hvor langt der er til naboer.

Familien som klangbund for de(t) gode børneliv

Jeg vil nu se på familien som klangbund for de(t) gode børneliv med afsæt i de kvalitative interview. Familien som klangbund relaterer sig til såvel hverdagspraksis som selvfølgelighedens symbolske orden og meningsuniverser. Kapitlet er struktureret efter livstemaerne og deres forskellige dimensioner. Jeg tager udgangspunkt i de kvalitative interview, og fokuserer her på forskelligheder mellem familierne.

Familien som klangbund for livstemaet: Sociale bånd

Livstemaet sociale bånd handler, dels om det at høre til, være en del af et socialt fællesskab, dels om det eksklusive sociale bånd.

I alle interviewene bliver der givet et billede af familierne som et fællesskab, som individerne automatisk og for evig tid er medlemmer af: "Vi vil altid være der for dem". Dog er det i nogle familier muligt midlertidigt at blive smidt ud af fællesskabet som straf for ikke at have opført sig ordentligt: Selvfølgelig er der nogle gange, han kan bliver stædig og hyler og skriger, så tager jeg ham i armen, og smider ham ind på værelset, og siger, så kan du skrige derinde. Så kommer han ud efter 2 minutter og siger: 'Jeg er ikke sur mere, jeg er sød nu'. Nogle gange tænker jeg så: Nej, fa'me nej, han skal ikke slippe så let. Ind på værelset igen. Jeg gider ikke se på dig. Det bruger vi gerne. Der må være en eller anden form for straf. Vi har aldrig brugt det med at slå".

Endvidere er der afgørende forskel på, hvorvidt fællesskabet bliver italesat udfra enshed og konformitet eller tværtimod som levende

af forskellighed. Et eksempel på italesættelse af fælleskabet som enshed og konformitet er: "Stort set er vi enige - ellers bliver vi det, og overfor børnene agerer vi enigt. Man må finde et kompromis, som begge kan stå inde for - eller bliver der splittelse". Herover er udtalelsen: "Man kan godt være uenige med pasningsstedet, men det behøver ikke være et problem. Ikke at vi er det, men det kan faktisk være en fordel, for barnet har også godt af at lære, at der er andre måder – men det er vigtigt, at man kan lide hinanden" et eksempel på italesættelse af fællesskab som levende af forskellighed.

Endelig er der forskel på, hvorvidt og i hvilken grad familien og familiens medlemmer indgår i og oplevede sig som naturligt tilhørende andre fællesskaber, eksempelvis lokalsamfundet.

Alt i alt er der i alle de interviewede familier klangbund for det livstema, der handler om at tilhøre et socialt fællesskab[232], men der er forskel på, hvorvidt fællesskabet var baseret på konformitet og enshed eller forskellighed og ligeværdighed. Endvidere er der forskel på, hvorvidt fællesskabet bliver konstrueret som noget, man uproblematisk tilhører, eller om som noget, man skal gøre sig fortjent til, og derfor kun kan vise en del af sig selv i.

Dencik modstiller barnets institutionelle position i familien og i daginstitutionen. I familien mener han, barnets institutionelle position kan karakteriseres som unik og uerstattelig, mens den i daginstitutionen kan karakteriseres som ligestillet med andre og udskiftelig (Dencik 1999; s.248). Dermed skulle der således altid i familien være klangbund for det eksklusive sociale bånd (og omvendt i institutionen hverken klangbund eller mulighedsrum for

[232] Endvidere vil nogle hævde, at det er et alment menneskeligt træk. Hvorvidt dette er tilfældet eller ej, vil jeg ikke diskutere her. Her kan jeg blot konkludere, at der også i alle de familier, jeg har snakket med, er grobund for en social konstruktion af tilhøret til fællesskabet som vigtigt.

eksklusive sociale bånd). Imidlertid finder jeg i mine interview stor forskel på, hvor kraftig klangbund for eksklusive sociale bånd der er i de forskellige familier. I nogle familier er forældrene meget orienteret mod den eksklusive sociale relation. Eksempelvis denne familie, hvor moderen fortæller: "Totte (lillebroderen på under et år) bliver lagt, hvis Sofus vil have mig. Sofus har altid været utrolig meget på mig, så har Totte været hos Niller (faderen)". Individerne er i denne og i en del andre familier noget særligt for hinanden, og det og relationen bliver dyrket. En mor fortæller om det, at børnene kommer ind i sengen til forældrene: "For mig er det helt naturligt, og jeg synes, det er dejligt at ligge der og hygge om morgenen. Jeg ville nødig undvære det". I disse familier laver man nogle gange *noget* sammen, men det er det, at man gør det *sammen*, der giver mening til aktiviteten. At have fået børn, har givet disse forældre helt ny mening i livet. I den anden ende af spekteret har vi de familier, hvor det er aktiviteten fremfor relationen, der er i fokus, hvor fællesskabet bliver båret af aktiviteten. Endelig er der også de familier, hvor mor er eksponent for den første logik og far for den anden[233].

Familien som klangbund for livstemaet: Intimitet og privathed

Livstemaet intimitet og privathed har to dimensioner: For det første lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd. For det andet tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler (kapitel 10). Også med hensyn til dette tema udgør de forskellige familier meget forskelligartede klangbunde.

Med hensyn til den første dimension af dette tema har vi i den ene ende de familier, hvor familiemedlemmerne sjældent er samlet, uden at der også er andre til stede (måske undtaget omkring

[233] Hypotetisk kunne det også være omvendt, men det har jeg ikke noget eksempel på i mit materiale – hvilket fra et kønsidentitetsperspektiv ikke er særlig overraskende.

indtagelsen af dagens måltider). Det er familier, hvor der ofte kommer uanmeldte, men velkomne besøg, og hvor familiemedlemmerne også sammen og hver for sig selv er meget udadrettede (eksempelvis familieportræt 4, samt Lottes familie). I den anden ende har vi familier, som dyrker og prioriterer det intime familiesamvær over samværet med andre mennesker og over familiemedlemmernes individuelle interesser. Disse familie inviterer sjældent gæster, og uanmeldte besøge opleves som indtrængen i privat rum. De hygger sig meget sammen, og tager måske også på ture sammen – men hyggen trues af andres deltagelse (eksempelvis familieportræt 2 og til dels familieportræt 3).

Med hensyn til den anden dimension af intimitet og privathed, som omhandler tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler, er familierne ligeledes meget forskellige. For det første har vi de pæne familier, hvor man ikke skændes, men indordner sig, og tager hensyn til hinanden (eksempelvis familieportræt 3, samt Gustavs og Kalles familie). Forældrene ville aldrig drømme om at stille krav i daginstitutionen eller andre steder om særbehandling. Klangbunden er her karakteriseret ved, at tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler er tabuiseret og farligt, medmindre det sker inden for disse normer og regler. Det kan eksempelvis være, at det er okay at gå ind på værelset og være sur, men at man skal være omgængelig, hvis man opholder sig i familiens fælles lokaler. For det andet har vi de familier, hvor grænser og (kamp om) grænsesætning er vigtigt i familiemedlemmernes omgang med hinanden, og hvor man i forhold til omverdenen skelner meget mellem "vores normer i vores hus" og "deres normer i deres hus" (eksempelvis portræt 4 og 5). Klangbunden for autonomi – eller måske snarere magt - er her stærk og karakteriseret ved modstand og kamp. Fælles for begge familietyper er, at der lægges vægt på god opførsel og tilpasning, og at klangbunden lader dette livstema være problematisk. Heroverfor har vi så de familie, hvor individuel

forskellighed og individernes ret til selvbestemmelse[234] er en selvfølge (eksempelvis portræt 1, 2 og Lottes familie). Klangbunden for autonomi er også her stærk, men ikke så det efterlader temaet som problematisk. Tværtimod opleves det som en naturlig rettighed og som noget, man selvfølgelig har under hensyntagen til de andres ret til samme[235].

Familien som klangbund for livstemaet: Identitet, synlighed og selviscenesættelse

Livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse udgøres af to dele. For det første synligheden af børn som gruppe. For det andet individuel synlighed og selviscenesættelse i forbindelse med børnenes kontinuerlige identitetsarbejde (kapitel 11).

Klangbunden for den del af dette livstema, som omhandler synligheden af børn som gruppe, er relativt svag i familien. I familien forholder medlemmerne sig først og fremmest til hinanden som unikke personligheder. Alligevel er der en vis forskel familierne imellem i mit materiale. I nogle familier trækker man en kraftig grænsedragning mellem voksne og børn, mens man i andre er mere individ- og argumentationsorienteret. Gennem grænsedragningen bliver børnene også i familien opmærksomme på deres tilhørsforhold til gruppen børn – men der er sjældent i disse familier klangbund for, at børnegruppen skal have indflydelse[236]. Det er der derimod i de mere forhandlende familier.

[234] Selvbestemmelse betyder ikke retten til at gøre, som man selv vil uden hensyntagen til andre. Selvbestemmelse er derimod et psykologisk/pædagogisk begreb for at øve indflydelse på egne livsomstændigheder på baggrund af oplevelse af egne og andres behov, samt med udgangspunkt i en gensidighed i relationen, som giver individerne lov til at bearbejde deres forskellighed (Claus Kragh-Müller 1994; s. 20)

[235] Jævnfør ovenstående definition af selvbestemmelse.

[236] I mediernes iscenesættelse af børnegruppen er der derimod kraftig klangbund for dette tema.

Her oplever man i højere grad en naturlig ret til med- og selvbestemmelse, hvorefter det ikke virker indlysende, at børnegruppen (som man gennem daginstitutionen oplever sit tilhørsforhold til) ikke skal ses og høres.

Også med hensyn til den anden del af dette livstema synes der ved fortolkning af forælreinterviewene at være stor forskel på familierne. Denne forskel synes i en vis udstrækning at være klasserelateret. I middelklassefamilierne ses det som positivt, hvis man skiller sig ud fra mængden. Man må gerne/skal helst være en ener. I arbejderklassen må man også gerne være forskellige, men det er ikke noget, man gør en dyd ud af.

Denne forskel kommer især til udtryk i måden, man fortæller om sig selv og sine børn på. I middelklassefamiliernes fortællinger lægges vægt på det individuelle i historien, mens dette bliver bagatelliseret i arbejderklassefamiliernes historier. Eksempelvis efterfølges en fortælling i arbejderklassefamilien af "sådan som børn i den alder nu gør", eller "sådan tror jeg, de fleste har det" eller bare et "du ved". Det er dog ikke en éntydig klasseforskel, men også en forskel, der relaterer sig til den grundlæggende stemning i familien. Desto mere sikker i Bäck-Wiklunds forstand en familie er i deres forældreskab, desto mindre bliver forskelle bagatelliseret (Bäck-Wiklund 1999).

Forskellen med hensyn til prioritering af enshed kontra markering af forskelle kommer også til udtryk i den grundlæggende stemning omkring interviewsituationen. Nogle gange oplevede jeg, at familien var meget opmærksomme på at præsentere sig godt, og samtidig også hele tiden vurderede mig, henholdsvis forsøgte at aflæse *mit* perspektiv. Andre gange at det mere blev en fortrolig "sludren", hvis fundament var vores *fælles* erfaring som forældre. Det var ikke et spørgsmål om venlighed kontra fjendtlighed, men om hvorvidt den uudtalte forudsætning for samtalen var

forskellighed eller enshed. Igen var denne forskel i et vist mål relateret til klasse i kombination med den grundlæggende stemning i familien.

Familien som klangbund for livstemaet: Selvforglemmelse

Livstemaet selvforglemmelse handler om at lade sig opsluge af en aktivitet eller i en relation (kapitel 12). Som klangbund for dette tema adskiller familierne i interviewene sig først og fremmest ved, i hvilket blandingsforhold aktiviteter og samvær har karakter af lyst og pligt. Dette varierer, dels med den grundlæggende stemning i familien, dels med prioritering af, henholdsvis aktivitet og samvær i forhold til hinanden. I de få, meget resignerede familier har såvel aktiviteter som samvær meget lidt karakter af lyst – mere af forpligtelse, flugt og kompensation (eksempelvis familieportræt 5). Der synes at være meget ringe klangbund for hengivelse. I de familier, hvor samværet, relationen er meget højt prioriteret (eksempelvis familieportræt 2 og 3), bliver aktiviteterne ofte narrativiseret med en vis ligegyldighed. Det kunne dog også omvendt ske, at det blev skildret, hvordan relationen netop gav mening til aktiviteten. Under alle omstændigheder var meningen og engagementet relationsbåret. I de familier, hvor aktiviteten var prioriteret meget højt (eksempelvis familieportræt 4), blev relationen nogle gange skildret i et skær af barriere og pligt. Hengivelsen til aktiviteten synes at måtte betales med en mindre lystfuldhed i forhold til relationen eller alternativt med ambivalens. Endelig var der familier, hvor både relation og aktivitet blev skildret som meningsfuldt (eksempelvis familieportræt 1, Lottes familie, samt Gustavs og Kalles famillie). Til gengæld bar skildringerne sjældent præg af samme grad af lidenskab.

Familien som mulighedsrum for de(t) gode børneliv

Jeg vil nu se på familien som mulighedsrum for de(t) gode børneliv. Jeg tager her udgangspunkt i såvel de kvalitative interview som spørgeskemaerne og "kan-lege-skemaerne". Jeg fokuserer på familiernes aktuelle hverdagsliv.

Familien som mulighedsrum for livstemaet: Sociale bånd

Familien er, som vi tidligere i dette kapitel har været inde på, i forestillingen et fællesskab, som børnene så at sige er født ind i. På den måde kan familien siges per definition at indfri den ene side af livstemaet sociale bånd: Børnene ved, at de hører til i familien. På den anden side er der stor forskel på, hvor tit og hvordan dette fællesskab fungerer. For der første er der forskel på, hvorvidt man midlertidigt kan blive udelukket fra fællesskabet. For det andet er der forskel på, hvor meget familiemedlemmerne er sammen.

I familieportræt 2 og 3 er fællesskabet i familien meget højt prioriteret. I familieportræt 2 kommer det til udtryk gennem, at familiemedlemmerne nedprioriterer individuelle fritidsinteresser såvel som samvær med andre mennesker. I familieportræt 3 ved at mor har valgt at arbejde deltid og derigennem skabe mere rum (i forstanden tid uden andre aktiviteter på dagsordenen) til samvær i familen. I en tredje familie, som også i høj grad prioriterer samværet med barnet, arbejder begge forældre fuld tid, men de arbejder forskudt, så de hver for sig har meget tid sammen med barnet. Moderen fortæller, at når hun er sammen med barnet, lægger hun andre ting væk, og hun venter med at læse avisen, til barnet er gået i seng, eller leger med en kammerat: "Vi er meget til rådighed for hende – og også for hendes kammerater. Det betyder meget for mig, at det er et sted, de kan lide at komme". På den måde tilbyder forældrene ikke bare familiens fællesskab, men søger også at skabe et godt rum for fællesskab med andre børn.

I over halvdelen af de familier, der besvarede spørgeskemaer, arbejder forældre tilsammen 80 timer eller derover[237]. 1/3 arbejder tilsammen 90 timer eller derover. Kun 1/8 af forældrene arbejder tilsammen mindre end 70 timer[238]. Dette er typisk familier, hvor den ene forældre er hjemmegående eller arbejdsløs[239]. Med hensyn til interesser og forpligtelser (eksempelvis bestyrelsesarbejde) er billedet det, at de familier, hvor forældrene har længst arbejdstid, også udover arbejdet er mest engageret udenfor familien[240].

Weekenderne er til gengæld i de fleste familie fritaget de individuelle interesser og forpligtelser[241]. Kun 1/15 har afkrydset svarmuligheden, at familiemedlemmerne dyrker hver deres interesser i en typisk weekend (spørgeskemaets spørgsmål 16). Til gengæld er der ikke mange familier (ca. 1/9), hvor weekenderne er fritaget praktiske gøremål. Af spørgeskemaerne er det ikke til at afgøre, hvad dette betyder for forældrenes fysiske og psykiske tilgængelighed for børnene, samt hvorvidt børnene indgår i disse gøremål. Af interviewene fremgår det, at de praktiske gøremål nogle gange og især i nogle familier opleves som begrænsende for fællesskabet (eksempelvis familieportræt 2 og 3). I andre familier opleves de tværtimod som en kvalitativ del af samværet: "Claus elsker at være med til at lave mad, smøre madpakker, bage boller."

Udover at familien selv udgør et fællesskab, kan den også indgå i større fællesskaber, som herigennem åbnes for børnene. Det

[237] Spørgeskemaets spørgsmål 8. Forældrene blev bedt om at angive gennemsnitlige ugentlige arbejdstid inklusiv transport.
[238] Dette billede stemmer meget godt overens med landsgennemsnittet. I følge Danmarks statistik arbejder mænd og kvinder i alderen 25-39 år i gennemsnit ca. 37 1/2 time per uge eksklusiv transport. Kun 9% i denne aldersgruppe arbejdede mindre end 30 timer per uge eksklusiv transport. Kilde: Statistisk Årbog 1999; s. 150.
[239]Spørgeskemaets spørgsmål 7.
[240]Spørgeskemaets spørgsmål 11 & 12.
[241]Spørgeskemaets spørgsmål 16.

handler om relationen til lokalsamfundet, til familien (udover kernefamilien) eller eksempelvis en sportsklub. Forældrene i familieportræt 4 tager deres børn med i en sportsklub, og er i øvrigt meget aktive med hensyn til at dyrke de ekstrafamiliære netværk. De er ikke så godt integrerede i lokalsamfundet, men moderen overvejer for børnenes skyld at arbejde på det. Her overfor dyrker familien fra familieportræt 2 stort set ikke ekstrafamiliære netværk. Dette kompenseres dog af stedet, de bor. I følge spørgeskemaerne ser de fleste af familierne både familie og venner jævnligt (mellem 1 gang om ugen og en gang om måneden)[242]. En del af dem er sammen med enten familie eller venner endnu oftere.

Den anden del af livstemaet sociale bånd omhandler de eksklusive bånd. Her udgør familien, dels et mulighedsrum via båndene internt i familien, dels via familiens opbakning til ekstrakerne-familiære bånd.

Med hensyn til båndene internt i familien, så hænger de igen sammen med den fysiske og psykiske tilstedeværelse i samspil med familiemedlemmernes prioritering af aktivitet og relation i forhold til hinanden. Endvidere hænger det sammen med prioriteringen af barn – voksenrelationen overfor voksen - voksenrelationen. En mor fortæller: "Vi har ikke noget stort pasningsbehov – for når han endelig ikke er i børnehave, vil vi jo gerne være sammen med ham. Og så har vi nogle bedsteforældre, der bor tæt ved, så når behovet er der, er det dem." I denne familie er mulighedsrummet for de eksklusive sociale bånd særdeles rummeligt. Maya i familieportræt 5 bliver stort set også kun passet af mor og den nærmeste famile (mosteren), men her er det psykiske overskud meget lille. Rummet for de intime bånd er derfor mindre. I Familien fra familieportræt 4 var rummet for dyrkning af intime

[242]Spørgeskemaets spørgsmål 13 & 14.

bånd også meget begrænset, men her var heller ikke den store klangbund. Spørgsmålet er derfor, om børnene savner det.

Opbakningen til ekstrakernefamiliære bånd handler om opmærksomheden på og dyrkningen af, at barnet knytter sig mere til nogle personer end til andre. Nogle forældre arbejder bevidst på at opdyrke, at barnet får andre eksklusive voksenrelationer. Dette kan enten være begrundet i en udviklingspsykologisk betragtning om, at det er sundt for barnet, eller i, at det er personer, som forælderen selv er knyttet til. Typisk lader disse forældre kun barnet passe af disse særligt udvalgte, som barnet er meget fortrolig med. Det gælder eksempelvis Gustavs og Kalles familie samt eksemplet ovenfor. Andre er mere praktisk orienteret, og foretrækker, at barnet vænner sig til at blive passet af mange forskellige. De lægger måske vægt på, at barnet ikke bliver for afhængige af nogle få – eller sådan har det bare været nødt til at være (eksempelvis familieportræt 4). Ligeledes er nogle forældre meget opmærksomme på, hvem barnet leger med i daginstitutionen – og søger så at lære det andet barns forældre at kende og derigennem opdyrke relationen også i fritiden. Et forældrepar fortæller, at de har tænkt på at gøre det, men endnu ikke har gjort det: "Jeg har sådan gået og luret lidt på, hvem hendes forældre kunne være "fordi Claus og Laila leger virkelig godt sammen". Andre vil heller have deres fritid for dem selv i familien, med egne venner, gøre de ting, man har lyst til (eksempelvis familieportræt 3).

I Lagunen opfordres forældrene gennem "kan-lege-skemaerne" til at dyrke henholdsvis give børnene rum for at dyrke de sociale bånd. Dette er nogle af forældrene principielt imod, fordi det griber ind i deres planlægning og strukturering af hverdagen. For de mindste børns vedkommende (tanglopperne) undlader forældrene typisk at krydse af, hvorvidt børnene kan lege. Når der krydses af, er det i hovedparten nej-krydser. Efterhånden som børnene bliver større, ændres dette billede: Flere krydser af,

hvorvidt børnene kan lege, og der er flere ja-krydser. Af interviewene med forældrene fremgår det, at det er børnene, der presser på (eksempelvis familieportræt 3 samt Gustavs og Kalles familie). Børnene vil gerne have ja-krydser, og forældrene accepterer. Af "kan-lege-skemaerne" fremgår det dog, at enten er det ikke alle forældre, der giver efter for børnenes pres, eller også er det ikke alle børn, der presser på. Således er der nogle forældre, der aldrig krydser af, og nogle børn, der næsten altid har nej-krydser. Fra interviewene med personalet i Lagunen fremgår det, at de udfra samme observation har opfordret visse forældrene til at sætte flere ja-krydser, samt til at tage børnenes kammerater med hjem at lege.

Familien som mulighedsrum for livstemaet: Intimitet og privathed

Livstemaet intimitet og privathed har to dimensioner. For det første lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd. For det andet tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler (kapitel 10).

Familien som mulighedsrum for lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd handler for det første om, hvor intim familien selv er; i hvilken grad og hvor ofte den lukker sig om sig selv – eller om det i modsætning hertil er en "banegårdsfamilie". I den forbindelse kan familieportræt 2 og 3 ses som eksempler på familier, der lukker sig meget om sig selv med henblik på dyrkningen af de intime sociale bånd. Heroverfor kan Lottes familie karakteriseres som en "banegårdsfamilie". Imidlertid vægtes samtidig den intime relation. Der sættes tid af til "at ligge og hygge i sengen søndag morgen" og at sætte sig ned og snakke om dagens hændelser. I familieportræt 4 er der ikke tid til den slags, der er fuld fart på hele tiden. Det er der til gengæld i familieportræt 3, hvor den intime relation har meget høj prioritet.

Det har den også i portræt 4, men her er familien relativt stor (4 børn), hvilket i sig selv kan være med til at relativere intimiteten[243].

Men det handler ikke kun om relationen til forældrene, men også om hvorvidt der mulighed for at dyrke de intime bånd til andre. Kan man gå ind på værelset og være i fred med kammeraten, kan man lege i fællesrummene uden indblanding etc. At belyse sidstnævnte ville kræve, at man observerede familiernes hverdagsliv, idet indblanding ofte vil være en del af den ureflekterede praksis. Af interviewene fremgår det, at langt de fleste børn har deres eget værelse. Enkelte må dog dele med deres søskende, men så er det typisk et fremtidigt mål, at børnene på sigt skal have deres eget værelse.

Familien som mulighedsrum for tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler handler blandt andet om, hvorvidt familiens sociale rum er præget af hierarki og autoritet eller selvbestemmelse. Lottes familie kan som nævnt betragtes som en ”banegårdsfamilie”. Imidlertid er individualitet og selvbestemmelse i højsædet, hvilket giver mulighed for at leve sit eget liv i det offentlige rum. Det kom blandt andet til udtryk under, før og efter interviewet, hvor både mor og Lotte var til stede. I modsætning hertil er autoritet og grænsesætning i højsædet i familieportræt 4, hvorfor tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler i udstrakt grad er betinget af, at man ikke bliver opdaget. I Gustavs og Kalles familie er det ikke autoritet, men snarere pænhed, der er i højsædet. Når man er sammen med venner og familie, er der en forventning om, at man opfører sig ordentligt; det vil sige tager hensyn og indordner sig. Mor fortæller: "Jeg synes ikke, det med at sidde ved bordet skal blive en krisesituation, men især når vi har gæster, vil vi helst have, at de bliver, for ellers synes de andre børn også, at de skal skynde sig, og det prøver vi at forklare dem." Her forudsætter

[243] I bilag 9 findes på baggrund af spørgeskemaerne en opgørelse over, hvor mange søskende de forskellige børn har.

tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler, at man trækker sig fysisk tilbage.

Familien som mulighedsrum for livstemaet: Identitet, synlighed og selviscenesættelse

I det refleksivt moderne samfund er det ikke længere sådan "at børn skal ses, ikke høres". Børn må i dag gerne både ses og høres. Alligevel er der meget forskel på, hvilke typer af rum for identitet, synlighed og selviscenesættelse de forskellige familier udgør. I den ene ende har vi den autoritære familie, hvor børnene gerne må sige noget, men det er forældrene, der bestemmer (eksempelvis familieportræt 4). Forsøger børnene vedholdende at forhandle, opleves de af forældrene som grænsesøgende. Bliver de vrede eller kede af det, italesættes de som hysteriske eller grænsesøgende. I den anden ende finder vi den forhandlende familie (eksempelvis familieportræt 1).

Livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse handler imidlertid ikke først og fremmest om at bestemme, men om at blive set, genkendt og anerkendt. I den forbindelse kan projektbarn-orienteringen som argumenteret i kapitel 16 blive en barriere i det omfang, målet kommer til at dominere processen. Omvendt kan det netop også indgå som en del af projektbarn-orientering at se, genkende og anerkende barnet. En familie fortæller om, hvordan de i starten var meget projektbarn-orienterede. "Da hun var lille, var vi meget ambitiøse, men hun har lært os, at man ikke skal forcere noget". I dag kan familien i høj grad karakteriseres som værensorienteret. Værensorieteringen er imidlertid heller ingen garanti for et godt mulighedsrum for at blive set, genkendt og anerkendt. Er denne domineret af forældrenes behov, bliver barnet usynligt og får forkastet sine identitetsudkast i det omfang, de ikke stemmer med forælderens behov. Dette er der eksempler på både i familieportræt 4 og 5. Familien som mulighedsrum for identitet, synlighed og

selviscenesættelse handler derfor meget om forældrenes personlighed: Deres evne til aktiv lytning og indlevelse, samt, og i sammenhæng hermed, den grundlæggende stemning i familien. Det handler om familierummets responsivitet.

Familien som mulighedsrum for livstemaet: Selvforglemmelse

Familien udgør et mulighedsrum for dette livstema, dels aktivt som formidlende selvforglemmelsen, dels passivt ved at undgå ødelæggelse af selvforglemmelsen. Med hensyn til formidling af selvforglemmelse handler det meget om familiemedlemmernes lyst og evne til at hengive sig til relationen til barnet (eksempelvis familieportræt 2 og 3), henholdsvis sammen med barnet at hengive sig til aktiviteten. En far fortæller om sig selv, at han stadig er et stort legebarn. Legen med barnet er for ham ikke bare beskæftigelse af barnet, men derimod lystfuld og engagerende. Han formidler hermed engagement i legen både med sig selv som eksempel og som redskab. Hermed adskiller denne far sig fra flertallet af forældre, som typisk narrativiserer legen som noget, de gør for barnets skyld, og som kræver, at de tilsidesætter egne behov. En mor fortæller om, hvordan barnet forlanger fars og mors opmærksomhed 24 timer i døgnet: De skal lege, tegne osv. med ham. Han leger ikke selv. Mor siger: "En gang i mellem orker man ikke så meget, men egentlig synes jeg, det er et rimeligt krav, han stiller til os. Nogle gange prøver jeg så at sætte ham i gang og så trække mig lidt tilbage – men det er ikke uden dårlig samvittighed. Andre gange bruger vi hinanden, så den ene slapper af med madlavningen, mens den anden tager sig af Claus". Faderen i familieportræt 4 undgår helst at lege med børnene. Til gengæld er han meget engageret i de ting, han laver på huset, og formidler måske herigennem med sig selv som eksempel et engagement i aktiviteten.

Med hensyn til at undgå ødelæggelse af selvforglemmelsen, så kan man fra et alment perspektiv sige, at hengivelsen til legen forudsætter, at barnet ikke hele tiden afbrydes. Hvis barnets leg af forældrene opfattes som ligegyldig tidsfordriv, vil de ikke værge sig mod at afbryde den (med henblik på at kalde til spisning, tage ud og købe ind etc). Opfattes den derimod som en meningsfuld og eventuelt udviklende aktivitet, vil hensynet til barnets leg blive prioriteret ligeværdigt med andre interesser og gøremål i familien. I hvilken grad det er muligt at tage hensyn til legen, handler derudover om, hvor presset familiens hverdag er. Således fortæller en forælder: "Hverdagen skal køre sådan meget på skinner, men som regel uden stress. Selvfølgelig er der altid lidt, for børn kan bare ikke skynde sig". I denne families hverdag er der ikke så meget plads til at tage hensyn til barnets rytme og engagement i andre ting end at skynde sig ud af døren. Presset i hverdag bliver italesat som en inkompetence ved barnet.

På et alment plan kan man sige, at hengivelsen til relationen forudsætter, at forældrene kan rumme såvel afhængighed som svækkelse af det særlige i forældre-barn relationen, som barnets hengivelse for andre personer indebærer. Claus's mor ser det som et problem, hvis pasningen af barnet er baseret på en eksklusiv relation: Jeg synes, at det er godt, at de kender alle de voksne (ikke har en primærvoksen). På den måde er der altid nogle, de kender. Også i forhold til dagplejen, hvor de kan ryge hen til en vildt fremmed, hvis dagplejemoderen er syg." Synspunktet tager udgangspunkt i hensynet til barnets tryghed under forudsætning af nødvendigheden af, at barnet passes hver dag. Endvidere bygger det på en antagelse om, at den eksklusive relation er i modsætning til flere nære relationer. Familieportræt 4 var et eksempel på, at spædbarnets eksklusive relation til forældrene (moderen) måtte svækkes tidligt af hensyn til moderens behov for at komme på arbejdsmarkedet. Omvendt er familieportræt 3 et eksempel på, at denne plejes frem til børnehavealderen. I en fjerde familie har man, da barnet var godt et år, valgt at svække eksklusiviteten i forældre-

barn forholdet: "Fordi vi mente, hun havde brug for det, at komme ud og være væk fra os. Vi havde selvfølgelig også brug for et pusterum fra hende – men primært var det, fordi hun skulle ud og have social kontakt med andre børn".

Muligheden for at dyrke relationerne er endvidere afhængig af prioriteringen mellem barnets præferencer og praktiske hensyn. I familieportræt 4 gik de praktiske hensyn forud for børnenes præferencer; mens Kalles og Gustavs forældre prioriterede børnenes præferencer og tryghed. Fra et alment perspektiv kan krav om selvbeherskelse endvideres anskues som i modsætning til selvforglemmelse (kapitel 12). Udfra dette perspektiv synes den mindre autoritære familie at udgøre et bedre mulighedsrum for selvforglemmelse end den autoritære. Gennem interviewene blev det dog klart, at det også meget handler om, hvorvidt dagligdagen nødvendigvis skal køre meget på skinner, samt om den grundlæggende stemning i familien. Sofus' familie kan således karakteriseres som relativt autoritær. Her er det forældrene, der bestemmer, og tingene er ikke til diskussion. Til gengæld er der god tid i familien, og det gør ikke så meget, om man kommer ud ad døren klokken 8, 9 eller 10. Derfor kan børnene godt lige få lov at lege færdig, før de skal ud ad døren. Familien fra familieportræt 5 er derimod et eksempel på det omvendte. Her betyder den grundlæggende stemning af resignation og hverdagens nødvendighed, at de nære relationer ikke i væsentlig grad dyrkes.

Familien som rum for de(t) gode børneliv: 3 idealtyper

I dette kapitel har jeg kigget på familierne som rum for de(t) gode børneliv. Tager man hvert interview som en helhed, er der ingen tvivl om, at alle forældrene bestræber sig på at give deres børn et godt liv. De er dog langt fra enige om, hvad dette indebærer.

Ligeledes er de ressourcer, de har at gøre godt med, meget forskellige. Ovenfor har jeg mere detaljeret været inde på disse forskelle. Det har jeg været udfra perspektiverne: Familien som øvelsesrum (med henblik på at positionere sig i institutionens sociale rum), samt familien som klangbund og mulighedsrum for de i del III fremanalyserede livstemaer. I det følgende vil jeg opstille tre idealtypiske familier med afsæt i samspillet af disse tre perspektiver.

Kompetencebarn[244]-familien

Denne families sociale rum er karakteriseret ved at ligne institutionens sociale rum således, at positioneringsmekanismer, værdier og hverdagspraksiser synes helt naturlige for barnet. Endvidere er den karakteriseret ved en fælles forståelse af børn og det gode børneliv i familie og daginstitution. Denne fælles-forståelse lægger grunden for et nært og fortroligt samarbejde mellem forældre og daginstitution, hvor man lynhurtigt, ved fælles og koordineret indsats, får rettet op på såkaldte inkompetencer og stimuleret barnet til videre udvikling. Barnet oplever, at forældrene kan lide og respekterer institutionen og omvendt. Endvidere oplever det, at forældre og institution fortolker barnets udtryk ens. Barnets hverdagsliv bliver præget af forudsigelighed, genkendelighed og sammenhæng. Barnet vil opleve at være kompetent og blive forstået.

Endelig er denne familie karakteriseret ved en grundlæggende stemning af meningsfuldhed. Helt fundamentalt oplever man at have et godt liv og at have indflydelse på egen tilværelse. De livstemaer, der er klangbund for, er der også i ligelig forhold mulighedsrum for.

[244]Betegnelsen er ikke en karakteristik af barnet som person, men af barnet som det konstrueres i institutionens sociale rum fra et voksenperspektiv.

Ovenstående er som nævnt en idealtype. Det er tvivlsomt om nogen familie overhovedet kan siges at være sammenfaldende med denne idealtype – men familien fra familieportræt 1 kommer meget tæt på.

Kulturchok-familien[245]

Denne families sociale rum er i modsætning til kompetencebarn-familien karakteriseret ved at være meget anderledes end daginstitutionens sociale rum. Barnet vil derfor i udgangspunktet være uforstående overfor de positioneringsmekanismer, værdier og hverdagspraksiser, der fungerer i daginstitutionen. Ligeledes vil barnet i mange situationer opleve sig misfortolket eller uretfærdigt behandlet. Nogle gange vil forskellighederne på henholdsvis daginstitutionens og familiens kultur være synlige og reflekterede. Er de det, kan det enten komme til diskussioner og eventuel konflikt mellem daginstitution og familie eller til en stiltiende aftale om, at vi bestemmer hos os; I bestemmer hos jer. Andre gange vil forskellene være mere usynlige og forblive ureflekterede. De italesættes eventuelt som manglende ressourcer hos henholdsvis forældre og institution og i forlængelse heraf eventuelt som begrundelse for barnets oplevede manglende kompetence. Derfor søges begge steder at kompencere for dette. Barnet bliver så at sige hevet i to retninger. Barnets hverdagsliv vil især i starten af dets institutionsliv blive præget af uforudsigelighed, kultursammenstød og meningsløshed. Dets oplevelse af sig selv vil dermed let blive som inkompetent og/eller misforstået. På sigt vil barnet lære daginstitutionens kultur at kende samt at håndtere forskellene mellem hjem og daginstitution, men det vil sandsynligvis aldrig med samme lethed som barnet fra kompetencebarn-familien positionere sig i daginstitutionens sociale rum. Sammenfattende om forholdet mellem familie og daginstitution kan man sige, at det her i høj grad bliver op til barnet at skabe mening og

[245] Betegnelsen er ikke en karakteristik af familien som sådan, men af relationen mellem familiens og institutionens kultur.

sammenhæng: Dels ved at tillære sig institutionens kultur, dels ved at bringe noget af denne med sig hjem i familien.

Internt er familien ligesom kompetencebarn-familien karakteriseret ved en grundlæggende stemning af meningsfuldhed. Helt fundamentalt oplever man også i denne familie at have et godt liv og at have indflydelse på egen tilværelse. De livstemaer, der er klangbund for, er der også i ligelig forhold mulighedsrum for. Til gengæld vil der i denne familie være klangbund for livstemaer, som ikke kan indfries i daginstitutionens sociale rum.

Igen skal det understreges, at ovenstående er en idealtype, som ingen familier sandsynligvis kan spejles fuldstændig i. Tager man imidlertid de helt rå træk: Kulturforskel mellem familie og daginstitution, kombineret med et familieliv præget af meningsfuldhed, er Gustavs og Kalles familie et godt eksempel. Ligeledes familien fra familieportræt 3. Sofus' familie og familien fra familieportræt 4 falder til dels ind under denne idealtype. Familielivet i de to sidstnævnte familier er dog i forskellig udstrækning præget af (kampe om) grænsesætning, hvilket medfører et misforhold mellem klangbund og mulighedsrum for nogle af livstemaerne.

Skakmat-familien[246]

Skakmat-familiens interne liv er karakteriseret ved en grundlæggende stemning af meningsløshed og frustration. Hvorvidt man grundlæggende er enige med daginstitutionen eller ej, er her ikke så afgørende. Det afgørende er, at hverdagslivet i høj grad er præget af ressourceknaphed, nødvendighed og manglende handlemuligheder. Man vil gerne give sine børn et godt liv, men oplever ikke i tilstrækkelig grad at kunne indfri egne forventninger til det gode forældreskab og det gode familieliv. Børnene oplever denne

[246] Betegnelsen skal ikke signalere, at familien ikke gør noget, men at den er i en håbløs situation.

meningsløshed og frustation. Herigennem gøres den erfaring, at handlemulighederne er meget begrænsede. Typisk vil der i denne familie være større klangbund for livstemaerne end mulighedsrum.

I daginstitutionens sociale rum vil børnene generelt stå svagt, da der ikke har været ressourcer til at øve kompetencerne. Er daginstitutionen og familien grundlæggende enige angående spørgsmålet om det gode børneliv og om familiens og daginstitutionens funktioner i forhold til dette, fungerer institutionen som aflastning og kompensation for familiens ressourceknaphed. Er der derimod tale om uenighed og dårlig kommunikation, kommer institutionen nemt til udgøre endnu et fjendtligt angreb på den ressourceknappe familie.

Familien fra familieportræt 5 er et eksempel på en ressourceknap familie med et misforhold til institutionen. I mit interviewmateriale er der endvidere et eksempel på en ressourceknap familie med et godt forhold til institutionen. I dette tilfælde fungerede institutionen aflastende og kompenserende i forhold til familiens knappe ressourcer.

Sammenfatning

Som allerede påpeget et par gange er ovenstående idealtyper. Disse idealtyper er fremkommet udfra perspektivet om familien som øvelsesrum, klangbund og mulighedsrum. Den første idealtype (kompetencebarn-familien) udgøres således at den familie, som udgør et godt øvelsesrum og hvor der er samklang mellem klangbunden og mulighedsrummet i familiens sociale rum. Den næste (kulturchok-familien) udgøres af den familie, som ikke udgør et godt øvelsesrum, men hvor der er overensstemmelse mellem klangbunden og mulighedsrummet i familien. Den sidste (skakmat-familien) udgøres af den familie, som ikke udgør et godt øvelsesrum, og hvor der er misforhold mellem klangbunden og mulighedsrummet.

Perspektivet var således på den ene side tilpasning til dag-institutionen; på den anden side indfrielse af forventninger til det gode liv. Sidstnævnte er, dels en intern familiær konstruktion, dels en konstruktion af samspillet mellem familien og barnets øvrige arenaer. Førstnævnte er en konstruktion af samspillet mellem daginstitution og familie (relativeret ved barnets deltagelse i andre livsarenaer).

Med hensyn til barnets tilpasning til daginstitutionen er det ikke bare familiens institutionelle karakter, der afgør udfaldet – men i lige så høj grad daginstitutionens. Desto mere entydig dag-institutionens forestilling om den ønskværdige og sunde barndom er; desto mere uforsonligt vil kultursammenstødet blive. Når det ønskværdige og sunde samtidig indskrives i en kompetencediskurs, får skruen endnu en tand. Italesættelsen lyder ikke blot, at familien har andre værdier og andre forestillinger end os, men derimod at de ikke støtter barnets udvikling godt nok, og at det derfor fejludvikles. Konklusion bliver, at institutionen ikke skal søge at samarbejde ligeværdigt med forældrene, men at lære fra sig (ved eksemplets magt og ved at snakke med forældrene). Et sådan sammenstød vil jeg her give et eksempel på:

En mor fra en kulturchok-familie skal hente sit barn. Hun sætter sig ned, og snakker lidt med den pædagog, som er på stuen. Da hun har snakket færdig, siger hun til sønnen, Sofus, som netop er i gang med at læse bog: "Jeg går ud, og giver Totte tøj på, så kan du komme, når du lige har læst den bog færdig". Sofus svarer ikke, men læser videre. Mor går ud i gangen, og begynder at give Totte tøj på. Pædagogen siger til Sofus: "Læg så den bog og gå ud og tag tøj på. Du skal ikke drille din mor". Sofus svarer ikke. Herefter tager pædagogen bogen, og stiller den over på hylden. "Du skal ikke drille din mor. Gå så ud og tag tøj på." Sofus lunter ud i gangen. Pædagogen siger lavmeldt til mig: "Det var et eksempel på en svag familie". Det havde hun nu ikke behøvet at fortælle mig.

Gennem hendes interferering i interaktionen mellem Sofus og hans mor, var det meget tydeligt for mig, at hun ikke syntes, at Sofus' mor håndterede situationen særlig kompetent. Pædagogens handling var velment, men gennem denne kom hun til at kommunikere sin vurdering af moderens - i følge denne vurdering manglende – forældrekompetence. Som jeg fortolkede det, signalerede pædagogen: "Det her kan mor ikke klare alene, jeg må hellere tage over."

Mon ikke også Sofus såvel som hans mor fik beskeden om mors inkompetence?

Udfra en mere refleksiv pædagogisk tilgang kunne pædagogen alternativt havde tænkt: "Jeg synes, at når forældre bestemmer, at nu skal de hjem, så skal de få barnet til selv at tage tøj på og gå med med det samme. Sofus' mor synes åbenbart, at det er vigtigt at lade ham få lov til at gøre de ting færdig, som han er i gang med – og mindre vigtigt at han selv tager tøjet på og på den måde aflaster mor, som også skal sørge for Totte. Aha så kan jeg bedre forstå, hvorfor Sofus i forskellige situationer reagerer, som han gør. Måske skulle vi også nogle gange tage hensyn, så han kan gøre sine ting færdig. Tøjet er han nødt til selv at klare, for det er vi simpelthen ikke voksne nok til at kunne hjælpe alle børnene med. Det tror jeg, jeg vil tage en snak med mor om, om hun kan hjælpe os med at lære ham."

En refleksiv pædagogisk tilgang indebærer på ingen måde bare at tage forældrenes krav og ønsker til efterretning, at sige: ok, det er jeres børn – uden at komme med et pædagogisk modspil[247]. Tvætimod handler det om, at eksplicitere overfor forældrene på hvilket grundlag, man arbejder, samt om at interessere sig for forældrenes perspektiv på det gode børneliv. Det handler om, at

[247] Forældrene fra familieportræt 2 såvel som andre kritiserer i interviewene Lagunens personale for ikke at give sådanne modspil.

turde spejle sin egen praksis i forældrenes og børnenes perspektiv og at turde stå ved sit eget perspektiv uden at hævde det som det eneste kompetente, at indgå et ligeværdigt og respektfuld samarbejde med forældre og børn. Dette skal vi vende tilbage til i den perspektiverende del af afhandlingens konklusion.

Kapitel 20

Resultater

Konklusion

Langt de fleste af de børn, jeg var inde på livet af, havde et rigtig eller relativt godt liv både hjemme og i daginstitutionen. Få børn havde det rigtig dårligt. Børnenes familier såvel som daginstitutionen syntes meget opmærksomme på børnenes trivsel, samt at gøre en helhjertet indsats for at skabe de bedst mulige rammer for børnene. Kulturforskelle mellem daginstitution og familie, ressourcesvage og socialt marginaliserede familier, samt målretning af det pædagogiske arbejde fremtrådte som de vigtigste risici i forhold til børnenes trivsel. Som mulig moderende faktor i forhold til disse risici peger nærværende afhandling på refleksiv pædagogisk praksis .

Helt generelt kan man hos børnene identificere et forventningsoverskud relateret til den samfundsmæssige konstruktion af barndom. Således havde børneperspektivet - blandt andet som konsekvens af familieseringen, udviklingstankegangens og kompetencebarnkonstruktionens dominans af barnefeltet - ofte svært ved at få betydning i forhold til daginstitutionens praksis. Også i familierne kunne børneperspektivet af forskellige årsager være trængt, omend i meget forskellig grad. Da børneperspektivets relevans imidlertid netop samtidig er en del af den aktuelle konstruktion af barndom, affinder børnene sig ikke bare med dette. De oplever det frustrerende, kritiserer og gør modstand. Selvom dette er et generelt fænomen blandt børn, er der børnene i mellem stor forskel på, hvorvidt dette primært resulterer i frustration og tabte kampe, eller de tværtimod har succes med deres bestræbelser.

Det gode børneliv

Fænomenologiske mønstre i et kaos af mangfoldighed, modsætninger og ambivalenser

Der er stor ståhej i hvalernes garderobe. De skal til fødselsdag, og er nu ved at tage overtøj på. Stemningen er forventningsfuld, glad og lidt hektisk. Kun Bitten er tilsyneladende ikke grebet af denne stemning. Hun græder, og vil ikke med.

Er fødselsdage da en del af det gode børneliv?

Gang på gang gennem mit arbejde med afhandlingen er jeg blevet stillet overfor spørgsmålet om, hvorvidt det overhovedet er muligt empirisk at nærme sig en almen indholdsbestemmelse af det gode børneliv. ”Er det gode liv ikke et individuelt anliggende, og er børn ikke alt for forskellige til det?”, er jeg blevet spurgt.

Spørgsmålet reflekterer det levede livs mangfoldige og modsætningsfyldte kaos. Et kaos, som jeg også mødte under feltarbejdet. Her fremgik det med al tydelighed, at børn *er* meget forskellige. Som i eksemplet ovenfor kunne den begivenhed, som fik nogle til at glædes, få andre til at græde og have det skidt. Endnu mere forvirrende forekom det, at den tilsyneladende samme begivenhed, som i én sammenhæng fremkaldte et barns frustration, i en anden sammenhæng eller på et andet tidspunkt syntes ligegyldig for selv samme barn.

Ved analyse af mit empiriske materiale fandt jeg imidlertid nogle fænomenologiske mønstre i dette kaos: Nogle fælles omdrejningsakser for, hvad der på tværs af børnenes forskellighed generelt syntes at være betydningsfuldt for dem i deres daginstitutionshverdag. Jeg vil på den baggrund hævde, at det faktisk er muligt empirisk at nærme sig en almen indholds-bestemmelse af det gode børneliv. De fælles omdrejningsakser har jeg givet betegnelsen livstemaer. Samtidig med, at det var muligt at identificere sådanne almene livstemaer, var det også muligt at identificere nogle fænomenologiske mønstre i børnenes forskellighed. Nedenfor vil jeg først med afsæt i de fælles omdrejningsakser komme med et bud på det gode børneliv. Dernæst vil jeg med afsæt i de fænomenologiske mønstre tegne fem børneprofiler, der adskiller sig fra hinanden ved deres prioritering af livstemaer og deres mulighed for at trives, det vil sige leve et godt liv i daginstitutionens sociale rum.

Det gode børneliv: En indholdsbestemmelse

Det gode børneliv kan anskues som en cocktail med mange forskellige mere eller mindre vigtige smagsgivende ingredienser.

Basale ingredienser i denne cocktail kan med afsæt i afhandlingens feltarbejde[248] udpeges som[249]:

1) Sociale bånd i form af såvel mere åbne kollektiver som eksklusive sociale relationer
2) Privathed og autonomi
3) Identitet og selviscenesættelse
4) Selvforglemmelse og engagement

Kravene til det gode børneliv må på den baggrund karakteriseres som modsætningsfyldte og ambivalente. Det gode børneliv synes spændt ud mellem fællesskab og individualitet, hengivelse og (selv-)kontrol, samt selvforglemmelse og selvoptagethed. Det er et liv, hvor indfrielse af visse krav nødvendigvis medfører (momentan) nedprioritering af andre. Det gode børneliv kan defineres som det liv, hvor prioriteringen ikke medfører eksklusion, men hvor ambivalensen i stedet kan rummes og håndteres. I håndteringen indgår som nævnt en momentan vægtning. Det gode børneliv kan dermed videre defineres som det liv, hvor denne vægtning ideelt set ækvivalerer det konkrete barns præferenceprioritering af livstemaerne.

Indfrielse af disse krav i daginstitutionens sociale rum er for nogle børn snarere undtagelsen end reglen; mens det for andre børn er lige omvendt. Dette har jeg i denne afhandling indfanget ved begrebet børneprofiler.

[248] Når jeg her siger med udgangspunkt i afhandlingens feltarbejde, skal det ikke forstås som rene empiriske opdagelser, men udfra det som i kapitel 4 blev benævnt sammensmeltningen af opdagelse og definition.
[249] Nedenstående er ikke identisk med overskrifterne for livstemaerne, men dækkende for indholdsbeskrivelsen af disse.

Fem børneprofiler
Børneprofilerne fremkom gennem analyse af børnenes deltagelse i forskellige sociale rum, samt af deres prioritering af livstemaer. Jeg fandt fem børneprofiler, som jeg har navngivet med inspiration af Peter Høegs egnethedsmetafor (Høeg 1993).

Det skal understreges, at betegnelserne ikke er karakteristikker af børnene som personer, men derimod af relationen mellem børnenes præference-, handlings- og tolkningsmønstre på den ene side; på den anden side daginstitutionens sociale rum på mikro- og mesoniveau. Egnethedsklassifikationen kan dermed *enten* ramme børnene *eller* institutionen – afhængig af perspektivet. Er perspektivet – som i denne afhandling - børnenes og det gode børneliv, er det ikke børnene, det kritiske blik rettes mod i tilfælde af "uegnethed", men derimod institutionen. Er perspektivet derimod institutionens, er det børnene, der fremtræder som utilstrækkelig, som inkompetente og svage. Jeg har valgt egnethedsbetegnelsen til børneprofilerne, fordi den griber den hverdagslige og professionelle italesættelse af problematikken, med henblik på at dekonstruere denne gennem perspektivskifte til børneperspektivet.

De forskellige børneprofiler viste sig at gå på tværs af faktorer som social baggrund og køn. Indenfor hver børneprofil syntes den sociale baggrund dog alligevel at gøre en forskel, især med hensyn til de voksenstrukturerede rum. Nedenfor skal jeg kort karakteriserer de fem profiler. De fem børneprofiler er:

1) De bedst egnede,
2) De absolut egnede, men ubemærkede
3) De måske egnede, socialt afhængige og sårbare
4) Måske egnede fightere
5) De ikke egnede.

"De bedst egnede" er børn, som trives, og generelt positionerer sig succesfuldt i institutionsmiljøet. Disse børn vil næsten altid være i overensstemmelse med daginstitutionens kultur, det vil sige have en naturlig fornemmelse og præference for det rigtige. For nogle af disse børn, primært arbejderklassebørn, gælder dette dog i højere grad de børnestrukturerede rum end de voksenstrukturerede rum. For andre, primært middelklassebørn, gælder det i lige høj grad de voksen- og børnestrukturerede rum. Med andre ord trives disse børn særdeles godt i daginstitutionens sociale rum både i kraft af, at de er gode til at få deres ønsker igennem, og fordi deres ønsker i overvejende grad er i overensstemmelse med, hvad institutionen tilbyder. Også *"de absolut egnede, men ubemærkede"* børn trives godt i daginstitutionen, men de positionerer sig kun næsten lige så stærkt som "de bedst egnede". Deres fornemmelse og præference for det rigtige er knap så "naturlig", hvilket imidlertid kompenseres og usynliggøres gennem umærkelig tilpasning. Såvel "de bedst egnede" som "de absolut egnede, men ubemærkede" (under ét: *"De egnede"*) har et godt liv i daginstitutionens sociale rum.

Som den absolutte modsætning til "de egnede" fandt jeg *"de ikke egnede"*. Disse børn har det rigtigt hårdt i daginstitutionen. Karakteristisk for disse børn er, at de tilsyneladende meget ønsker at blive set, at være enere, noget særligt. Dette kan helt generelt være vanskeligt i en daginstitution med mange børn, men disse børn mestrer derudover ikke det, der skal til for at positionere sig i daginstitutionens sociale rum: De mangler simpelthen "fornemmelsen for spillet". Daginstitutionen forstår dem ikke, ser dem som inkompetente, svage og måske grænsesøgende. De mødes derfor typisk med resocialiseringsforsøg, psykologstøtte og højere grad af grænsesætning end de andre børn. "De ikke egnede" har ikke et godt liv i daginstitutionens sociale rum. De forstår ikke at få deres ønsker igennem, og daginstitutionen har ikke meget at byde på i forhold til, hvad der er vigtigt for disse børn.

"De måske egnede" ligger midt imellem: Institutionen kan sagtens rumme dem, men kategoriserer dem som noget svagere, end "de egnede. "De måske egnede" mødes i et vist omfang med resocialiseringsforsøg, men iblandet bekræftelse på, at de grundlæggende er nogle dejlige og kompetente unger. Denne bekræftelse opnår "de socialt afhængige og sårbare" dog i højere grad end "fighterne". "Fighterne" vil ligesom "de ikke egnede" ofte få mærkatet grænsesøgende sat på sig. De oplever typisk institutionslivet som problematisk, fordi det for dem altid er en kampplads - men det sker også, at de vinder. Det er således ikke en total fiasko-oplevelse, som man sat på spidsen kan karakterisere "de ikke egnedes" institutionsoplevelse - omend deres vinderchancer er begrænset af deres ringe sans for "det rigtige". De socialt afhængige og sårbare er de mest svingende, hvad trivsel angår. De kan både høre til de tilsyneladende mest lykkelige (lykkeligere end "de egnede") og de mest ulykkelige (mere ulykkelige ende "de ikke egnede"), primært afhængigt af, hvordan det står til med de eksklusive sociale bånd.

Hvorfor er der så stor forskel på børns trivsel i daginstitutionen? – Er nogle af børnene simpelthen dårligere rustet til at blive lykkelige?

Det svar, som gives i denne afhandling gennem dekonstruktionen af den dominerende italesættelse af fænomenet, er både ja og nej. Der er børn, som har en habitus, der i mange sammenhænge afføder negativ respons eller endog ekskludering og/eller, som er i en livssituation, der dræner deres psykiske energi. Disse børn kan med rette karakteriseres som dårligt rustet til at være lykkelige. Imidlertid er dette langt fra tilfældet for størstedelen af de børn, som ikke trives eller kun delvis trives i institutionsmiljøet. Her er der i stedet tale om, at problemet er relationen mellem barnets habitus og institutionens kultur. I nogle tilfælde er det et spørgsmål om, at barnet er relativt nystartet i institutionen og blot skal lære

dens kultur at kende; og omvendt institutionen barnet at kende. I andre tilfælde er problemet mere grundlæggende i form af modsætninger mellem barnets og institutionens kultur, som praktisk talt gør det umuligt for barnet at integrere sig. Dette vil blive uddybet nedenfor i afsnittet om forholdet mellem daginstitutionens kultur og familiens kultur. Først skal vi dog lige omkring sammenhængen mellem børneprofil og familiens sociale rum.

De samfundsmæssige og sociale betingelser for børns forskellige mulighed for at opnå det gode børneliv

Sammenhængen mellem børneprofil og familiens sociale rum

Børneprofil-begrebet blev teoretisk forankret i Bourdieus habitusteori. Jeg definerede med inspiration fra denne teori børneprofiler som en fænomenologisk reduktion af barnets positioner og tilfredsstillelse af præferencer, som de udkrydsstalliseres i samspillet mellem barnets habitus og institutionens sociale rums magt- og kapitalformers fordelingsstruktur. Teoretisk har jeg endvidere bestemt barnets habitus som strukturen i det kaos af erfaringer, individet gennem sit livsløb har gjort, og som bliver guidende for dets praktikker. Udfra et kontinuitetsperspektiv såvel som udfra et tidsperspektiv må familiens sociale rum på baggrund af denne bestemmelse formodes at have afgørende betydning for barnets habitus. Derfor kiggede jeg på forskellige familiers sociale rum i relation til institutionens sociale rum såvel som i relation til børneprofilerne.

Empirisk fandt jeg en vis sammenhæng mellem familiens sociale rum og børneprofil. Der var dog ikke tale om determinisme. Eksempelvis kunne der sagtens i en og samme familie være børn

med forskellige profiler. Dette kan blandt andet forstås udfra, at den samme familie ikke udgør det samme sociale rum, hverken nu og her eller historisk for en families forskellige børn[250]. Helt generelt ser det på baggrund af empirien ud til, at familien er overordentlig betydende som klangbund for (vægtning af) livstemaer. Som øvelsesrum var familien også betydningsfuld, men blev her i højere grad - afhængig af familiens åbenhed og udadvendthed - suppleret gennem barnets deltagelse i andre livsarenaer.

Forholdet mellem daginstitutiones kultur og familiens kultur
Sammenhængen mellem familiens sociale rum og børneprofil relaterer sig delvist til forholdet mellem daginstitutionens sociale rum og familiens sociale rum. Dette har jeg i denne afhandling anskuliggjort gennem fremstilling af tre familieidealtyper:

1) Kompetencebarn-familien
2) Kulturchok-familien
3) Skakmat-familien.

I de to første familietyper, er det forholdet mellem daginstitutionens sociale rum og familiens sociale rum, der bliver afgørende for barnets integration i daginstitutionen, mens dette ikke er tilfældet for den sidste familietype.

I *kompetencebarn-familien* er der umiddelbar overensstemmelse mellem de to kulturer. Barnet integreres derfor relativt gnidningsfrit, og besidder en naturlig sans for at positionere sig i institutionens sociale rum. Samtidig er det sådan, at barnet umiddelbart har præference for de socialitetsformer, som er

[250]Derudover åbner det for tolkninger i mere biologistisk og/eller voluntaristisk retning. Endvidere kan man forstå det fra et socialisationsperspektiv udfra børns deltagelse i andre livsarenaer. Jeg har valgt at fortolke det udfra sidstnævnte perspektiv – dog uden at ville afvise (grader af) førstnævnte.

dominerende i daginstitutionen. Barnet vil derfor med stor sandsynlighed ret hurtigt komme til at tilhøre gruppen "de egnede".

Kulturschok-familiens sociale rum er i modsætning hertil meget forskellig fra daginstitutionens sociale rum. Barnet vil derfor i udgangspunktet være uforstående overfor de positioneringsmekanismer, værdier og hverdagspraksiser, der fungerer i daginstitutionen. Det vil endvidere have præference for socialitetsformer, der har relativt trange forhold i daginstitutionen. Afhængig af graden af modsætning vil disse børn med stor sandsynlighed i starten af deres institutionsliv befinde sig enten i gruppen af "ikke egnede" eller "måske egnede". Det bliver for børn fra disse familier i høj grad op til børnene selv at skabe mening og sammenhæng: Dels ved at tillære sig institutionens kultur og her skabe små frirum for barnets foretrukne socialitetsformer, dels ved at bringe noget af daginstitutionens kultur med sig hjem. Deres integration bliver et spørgsmål om tid, samt om muligheden for kompromiser.

Skakmat-familiens interne liv er karakteriseret ved en grundlæggende stemning af meningsløshed og frustration, som totalt overskygger, hvorvidt der er sammenfald eller ikke mellem institutionens og familiens kulturer. Disse børn vil med stor sandsynlighed ikke have energi til at engagere sig i institutionslivet, og de vil på den baggrund optræde som "ikke egnede". I udgangspunktet er det for børn fra disse familier ikke, hvorvidt der er samklang mellem institutionens og familiens kultur, der er det afgørende for barnets trivsel og integration. På sigt kan dette dog alligevel gøre en forskel, idet det indvirker på, hvorvidt institutionen kan gå ind og fungere som aflastning og kompensation for familiens ressourceknaphed. Er der ikke samklang, ser det på grundlag af empirien ud til, at institutionens indsats for at støtte barnet meget let kan få den modsatte effekt, at blive (endnu) et fjendtlig angreb på den ressourceknappe familie. Er der derimod samklang findes

der i det empiriske materiale eksempler på, at institutionen kommer til at virke som et fri- og ressoucerum for barnet såvel som for dets forældre.

Relationen mellem familiens sociale rum og børnenes livskvalitet

I skakmat-familien betyder de ydre og indre omstændigheder for familielivet, at der er langt større klangbund for livstemaerne, end der er mulighedsrum. Heller ikke i daginstitutionen er der for børn fra disse familier den helt store chance for et godt liv, idet barnet bærer de "dårlige energier[251]" med sig fra familielivet. Med afsæt i respekt for barnets kultur og forståelse for de problemer, familien slås med, kan institutionen dog komme til at fungere som kompensatorisk livsrum for barnet. Barnet kan få nogle (relativt) gode stunder og oplevelser i daginstitutionen.

I modsætning til skakmat-familien er der såvel i kompetencebarn-familien som i kulturchok-familien generelt set mulighedsrum for de livstemaer, som der er klangbund for. Som variation af disse to familietyper, finder vi imidlertid familier, hvor familielivet i forskellig udstrækning er præget af kampe om grænsesætning. Dette medfører et vist misforhold mellem klangbund og mulighedsrum for nogle af livstemaerne. Kompetencebarn-familien udgør et bedre øvelsesrum med henblik på positionering i daginstitutionens sociale rum. Til gengæld tyder det empiriske materiale på, at nogle af børnene fra kulturchok-familien er i stand til både at "flyve højere og falde dybere" livskvalitetsmæssigt. De hengiver sig i højere grad til aktiviteten eller relationen, lider og frydes mere. Samtidig lærer de på sigt - i forskellig grad afhængig af graden af modsætning mellem familiens kultur og daginstitutionens

[251]Jeg bruger her begrebet "dårlige energier" som et samlet udtryk for de mange forskellige attituder, som en håbløs livssituation kan gestaltes i, eksempelvis opgivenhed, fjendtlighed, psykisk fravær etc.

kultur - at positionere sig mere og mere succesfuldt i dag-institutionens sociale rum.

Relationen mellem daginstitutionens sociale rum og børnenes livskvalitet

I daginstitutionen er samlet mange børn og færre voksne. De er ikke sammen, fordi de har valgt hinanden, eller fordi de er noget særligt for hinanden - men fordi man skal have anbragt børnene, og skal have nogle voksne til at holde opsyn med dem og udvikle dem. Det er et forhold mellem indsatte og ansatte, mellem arbejdsobjekter og arbejdende subjekter. Samtidig er det et forhold mellem mennesker, hvor magten må legitimeres. Det bliver det såvel i den institution, jeg har studeret, som i den dominerende pædagogiske diskurs gennem idealisering og italesættelse af daginstitutionen som værende til for børnenes skyld. Det, der idealiseres, er for det første udskifteligheden af den sociale relation. For det andet subjekt - objektforholdet og herigennem magt-forholdet gennem italesættelse som professionalisme: Den voksne ved via sin uddannelse og/eller større erfaring bedst, hvad der er godt for barnet. Daginstitutionen udgør på baggrund af disse almene bestemmelser og de konkrete håndteringer af disse et ganske specielt mulighedsrum for de forskellige livstemaer.

For det første udgør den et helt bestemt mulighedsrum for livstemaet sociale bånd. Således tilfredsstilles umiddelbart den del af temaet, der handler om åbne kollektiver; mens den anden del vedrørende eksklusive sociale bånd overskrider daginstitutionens grund-læggende socialitet. Imidlertid eksisterer denne ikke kun i sine rene form. Gennem analysen af de sociale rum på mikroniveau, fremgik det, hvordan især mange af de børnestrukturerede rum, men også enkelte af de voksenstrukturerede rum, rent faktisk havde karakter af eksklusivitet. I den institution, jeg studerede, var personalet opmærksomme på den positive betydning af eksklusive sociale bånd mellem børnene og på at skabe rum for disse. Dette

udnyttede især de børn, som havde dette som højt prioriteret livstema. Herved blev daginstitutionen også for disse børn et godt livsrum. Derimod var rummet for den eksklusive barn - voksen relation - gennem institutionens kritiske italesættelse af det intime mor - barn forhold og idealisering af udskifteligheden af den social relation gennem italesættelse som følelsesmæssig uafhængighed - meget indskrænket. For de børn, som havde den tætte voksenkontakt som prioriteret livstema, må institutionen siges at udgøre et noget fattigt livsrum.

For det andet er livstemaet intimitet og privathed, som også indeholdte en autonomidimension, fundamentalt set i modsætning til den samfundsmæssige konstruktion af daginstitutionen som havende rationel opbevaring og socialisering af børn som formål og eksistensberettigelse. Bare det, at så mange børn er bragt sammen, betyder, at det bliver så som så med intimiteten, privatheden og autonomien. Dertil kommer det indbyggede magtforhold mellem børn og voksne, samt socialiseringsformålet. Samtidig var det sociale rum i den daginstitution, jeg studerede, sådan som det typisk er i danske daginstitutioner i dag, imidlertid også et forhandlingsrum. Mulighedsrummet for dette livstema var dermed i høj grad betinget af det enkelte barns sans for at positionere sig succesfuldt i daginstitutionens sociale rum.

De voksnes rolle i den institution, jeg studerede, var via institutionelle værdier spændt ud mellem på den ene side rollen som overvåger, beskytter og udvikler (primært initieret af forældreønsker), på den anden side en mere tilbagetrukken rolle som inspirator og modspiller (primært initieret af institutionens pædagogiske profil). Rollen som overvåger, beskytter og udvikler begrænser mulighedsrummet for privathed og autonomi; mens den mere tilbagetrukne rolle netop skaber rum for dette livstema. I institutionen håndteredes denne spænding gennem kompetence-barnskonstruktionen og konstruktionen af børnene som forældrenes ejendom. Således skelnedes der mellem på den ene

side kompetente børn, der af sig selv indordnede sig institutionens sociale orden og som ikke gav anledning til kritik fra forældrene. På den anden side de mindre kompetente, der gang på gang overskred institutionens sociale orden, og/eller ofte gav anledning til kritik fra forældrene. Overfor sidstnævnte indtrådte personalet ofte i rollen som overvåger, beskytter og udvikler; mens de overfor førstnævnte i højere grad indtog en mere tilbagetrukken rolle som inspirator og modspiller.

For det trejde er livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse i daginstitutionens kultur spændt ud mellem på den ene side forestillingen om institutionen som værende til for barnets skyld; på den anden siden udviklingstankegangen og familieseringen af barnet. Forestillingen om institutionen som værende til for barnets skyld sætter det enkelte barn som individ i centrum, mens udviklingstankegangen måler det udfra standardiserede udviklingsmål, og familieseringen ser det som et spejlbillede på familien. Derudover er udfoldelsen af livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse også betinget af positioneringsmekanismernes skabelse af centrum og periferi i det sociale rum. Værdien om det enkelte barn i centrum betyder, at det både er legalt og velanset, at børnene påkalder sig opmærksomhed som individer, samt at de mødes med engagerede modspil. På den led udgør institutionens sociale rum på den ene side et godt mulighedsrum for dette livstema. På den anden side tolkes barnets udspil gennem udviklingstankegangen og familieseringen af barnet som sagt på en ganske særlig måde, som især for børn fra kulturchock-familien kan opleves som misforståelse, devaluering eller afvisning. I samspil med positioneringsmekanismerne betyder dette, at de "kompetente" børn, "de egnede" i høj grad får indfriet dette livstema: De bliver både tydelige i det sociale rum, og får overvejende positiv og identitetsbekræftende respons. I modsætning hertil er der stor risiko for, at de "ikke egnede" forbliver anonyme og usynlige eller alternativt tydeligt stigmatiseret

som afvigende og forkert på den. Institutionen bliver med andre ord et dårligt livsrum for disse børn.

For det fjerde står livstemaet selvforglemmelse i et modsætningsforhold til grundlæggende (udviklings-)værdier i daginstitutionen som uafhængighed og selvbeherskelse. Det betyder, at udfoldelse af dette livstema altid må forgå på trods af institutionskulturen. Dertil kommer nogle mere formalistiske barrierer som tidsstruktur og gruppeinddelinger af børn og voksne. Selvom disse i den institution, jeg studerede, ikke var særlig rigoristiske, forårsagede de alligevel afbrydelser af forløb, der havde karakter af eller potentiale for selvforglemmelse. At dette livstema kun kan udfoldes på trods af institutionskulturen, indebærer imidlertid ikke, at det kun kan udfoldes i opposition til eller i skjul for de voksne. Tværtimod kan det også ske sammen med de voksne, men kun på trods af professionalismen. Det vil sige, hvor den voksne træder ind i relationen til barnet som (ligeværdig og nærværende) *menneske* fremfor som (bedrevidende og distanceret) *professionel*.

Sammenfattende om daginstitutionens sociale rum må man sige, at det ækvivalerer nogle børns prioritering af livstemaerne bedre end andres. Således udgør daginstitutionen et godt mulighedsrum for det gode liv for nogle børn og et meget ringe mulighedsrum for andre børn. Hvor stærk, denne modsætning gør sig gældende, afhænger af, i hvilken grad man i daginstitutionen gør en dyd af en nødvendighed. Det vil sige i hvilken grad den udskiftelige sociale relation, magtforholdet mellem børn og voksne, samt hele institutionskulturen idealiseres. Professionalisme og kompetencebarnkonstruktionen kan ses som tidstypiske udtryk for en sådan idealisering. I forlængelse heraf ligge en italesættelse af kulturschokfamilier som "svage" eller "bekymrede". Sådanne italesættelser er med til at gøre kulturkløften dybere og sværere at overskride, idet kulturchokfamiliernes værdier (og kritikker af daginstitutionen) herigennem infantiliseres, og konstrueres som mindreværdige.

Modstykket til idealisering og infantilisering er (selv)refleksivitet, hvor den pædagogiske praksis vurderes fra forskellige vinkler: Eksempelvis barnets og forældrenes, men også fra den nu alt dominerende kompetencebarnkonstruktion.

Relationen mellem den samfundsmæssige konstruktion af barndom og børns livskvalitet

Det refleksivt moderenes konstruktion af barndom er karakteriseret ved at være spændt ud mellem nogle af de samme modsætninger, som det gode børnelivs indholdsbestemmelse blev spændt ud imellem. Dette betyder imidlertid ikke, at det gode børneliv dermed har ideelle betingelser. Snarere betyder det, at de forskellige krav til det gode børneliv får ganske særlige udfoldelsesmuligheder. Samtidig kan det forklare, hvorfor netop disse ambivalenser udgør fælles omdrejningspunkter for, hvad der trænger sig på som vigtigt i det refleksivt moderne børneliv.

For det første betyder institutionaliseringen af børns liv og børns deltagelse i mange livsarenaer på den ene side, at børn kommer i berøring med mange forskellige fællesskaber; på den anden side også, at de i høj grad ekskluderes af voksenlivet. Intimiseringen af familien betyder indlemmelse i meget eksklusive sociale relationer, mens familiens udadrettede liv forhindrer, at man hengiver sig til disse. Altså ganske særlige udfoldelsesmuligheder for livstemaet sociale bånd.

For det andet har børn i og med den aktuelle konstruktion af barndom, hvor de er prisgivet forældrenes disponeringer, ingen juridisk funderet ret til privathed og autonomi. Imidlertid betyder individualisringstendensens inkludering af børn og demokratiseringen af forældre – barn forholdet, at der generelt - omend i meget varierende grad - er et større mulighedsrum for børns privathed og autonomi, end juraen umiddelbart tilskriver. Det er dog stadig et mulighedsrum, som via magtforholdet mellem børn

og voksne, kun eksisterer i det omfang, den voksne tillader det - eller alternativt barnet tilkæmper sig det.

For det tredje har også livstemaet identitet og selvicenesættelse ganske særlige udfoldelsesbetingelser i det refleksivt moderne børneliv. Både forældre og pædagoger tænker i stigende grad deres respons på børns identitetsudkast ind i en målrettet opdragelses-strategi. Responsen er således ikke kun et udtryk for umiddelbare livshistorisk betingede reaktioner men også for strategiske reaktioner udfra barnet som projekt præget af kompetence-barnkonstruktionen[252]. Kompetencebarnkonstruktionen er ikke grebet ud af den blå luft. Den afspejler de samfundsmæssige krav til barnet som kommende samfundsborger. I forlængelse heraf rummer den dobbeltheden af integrering og segregering. Integreringen og segregeringen udfoldes i spændingen mellem familieseringen og institutionaliseringen af barndom. På den ene side er børn på mange måder prisgivet sit forældrende ophav. Således er familien den eneste kontinuerlige institution gennem børnenes livsløb, hvorfor dennes kultur aflejres kraftigt i børnenes habitus. Endvidere er børnene også økonomisk og juridisk underlagt forældrene. På den anden side gives der gennem institutionaliseringen af barndommen og dominansen af kompetencebarnkonstruktionen særlige gode vækstvilkår for en bestemt børnetype, børn med en bestemt habitus.

Børn i det refleksivt moderne samfund lever deres liv i mange forskellige arenaer. Er kulturerne i disse arenaer nogenlunde sammenfaldende, er dette på ingen måde livskvalitetstruende. Tværtimod er der i kraft af kulturharmonien i udgangspunktet mening og sammenhæng i børnenes liv: De forskellige arenaer udgør bare nuancer indenfor et hele. Er der derimod store

[252] Barnet som projekt har som tidligere nævnt dobbeltheden i sig: På den ene side adresserer den barnet som symbol på fremtidens muligheder, og på den anden side som symbol på det mistede: Autensitet og hengivelse.

kulturforskelle mellem de forskellige arenaer, bliver det op til børnene selv at skabe mening og sammenhæng. Dette er i sig selv en udfordring, som i perioder kan opleves endda særdeles frustrerende. Alvorligt livskvalitetstruende bliver det imidlertid, hvis kulturforskellene er indskrevet i en hierarkisk ordning, hvor væsentlige dele af barnets habitus devalueres. Samfundsmæssige tendenser som målorientering og professionalisering af det pædagogiske arbejde såvel som dominansen af kompetence-barnkonstruktionen er i børneverdenen med til at skærpe den hierarkiske ordning af forskellige kulturer. Livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse bliver gennem disse tendenser indlejret i en ensretnings- og tilskæringsproces, som i kraft af de samfundsmæssige positioneringsmekanismer fungerer som disciplinering og sortering.

For det fjerde har også livstemaet selvforglemmelse ganske særlige vilkår i det refleksivt moderne. Selvforglemmelse som hengivelse til relationen er henvist til særlige reservater, intimsfærer - og tolereres kun i afmålte doser kvalitativt og kvantitativt. Hvis disse doser kvalitativt overskrides, italesættes det som sygeligt og infantilt, som sygelig afhængighed og umodenhed. En kvantitativ overskridelse er tilnærmelsesvist umuliggjort af den samfundsmæssige organiserings opsplittelse af børnelivet i tid og rum. Ligeledes er selvforglemmelse som hengivelse til aktiviteten også begrænset af denne opsplittelse af børnelivet i tid og rum. Opsplittelsen af tid og rum har en tendens til at øges med fokuseringen på udvikling, omend dette ikke er en nødvendig sammenhæng.

Sammenfattende om den samfundsmæssige konstruktion af barndom og børns livskvalitet kan man sige, at denne generelt set er karakteriseret ved et forventningsoverskud. Forventningsoverskudet gestaltes i frustation såvel som kamp for et bedre liv. Imidlertid er der store forskelle mellem børn på, hvor stort forventningsoverskudet er, og på i hvilket forhold mellem

frustration og succesfulde bestræbelser på et bedre liv dette gestaltes. Forskellene synes med få undtagelser at accelereres af kombinationen af institutionaliseringen, kompetencebarn-konstruktionen og familiseringen. Med hensyn til daginstitutionens rolle i forhold til disse mekanismer fandt jeg, at disse var relateret til, i hvilken grad daginstitutionskulturen var karakteriseret ved fundamentalistiske træk henholdsvis refleksivitet. I det omfang den var karakteriseret ved fundamentalistiske træk synes børnenes trivsel og integration i daginstitutionen at fungere efter devisen: "til dem, der allerede har, skal mere gives, og fra dem, som intet har, skal det lidt, de har, endog tages fra dem"[253].

[253] Frit citeret efter Matthæusevangeliet. I Matthæusevangeliet falder ordrene således: "For den, der har, til ham skal der gives, og han skal have overflod; men den, der ikke har, fra ham skal selv det tages, som han har", Matthæusevangeliet i Biblen s. 874, kapitel 13 vers 12.

Kapitel 21

Politisk og pædagogisk perspektivering

Børn som samfundsborgere

Afhandlingens problemstilling er, som nævnt i kapitel 1, ved at komme på den prioriterede dagsorden i den forstand, at der er stigende interesse for børneperspektivet. Samtidig er der i praksis en tendens til, at børneperspektivet, der kan karakteriseres som "her og nu livsnydelsesorienteret", ekskluderes som konsekvens af pædagogikkens udviklings- og socialisationsperspektiv. Denne eksklusion udgør en barriere i forhold til børns trivsel, og resulterer samtidig i marginalisering af en del af børnene. Børneperspektivets trange kår i den pædagogiske praksis såvel som marginaliseringen af visse børn modsvares og forstærkes af de politiske vilkår, der aktuelt gives det pædagogiske arbejde. Der er

derfor god grund til at tage den pædagogiske praksis og de politiske vilkår for denne op til overvejelse.

Børneperspektivet

Resultaterne fra denne afhandling peger på, at et børneperspektiv, der tager udgangspunkt i børns verbale og non-verbale kommunikation af deres interesser, *ikke* er sammenfaldende med det, som de voksne udpeger som børns interesser. Tværtimod kan henholdsvis børne- og voksenperspektivet ofte være modstridende. Det gælder uanset, om de voksne er forældrene eller såkaldt børneeksperter. Modsætningsforholdet hænger sammen med, at børnene primært er orienteret mod et "her og nu livsnydelseperspektiv", mens de voksne i højere grad er orienteret mod udvikling og tilpasning til de samfundsmæssige krav henholdsvis til de voksnes behov. Derfor kan voksne ikke umiddelbart repræsentere børns interesser. Samtidig må man medgive "børneeksperterne", at udviklings- og socialisations-serspektivet med henblik på det gode liv på sigt har sin berettigelse. Problematisk er det imidlertid, hvis det - som denne afhandling peger på, at der er en tendens til – får som konsekvens, at "her og nu livsnydelsesperspektivet" ekskluderes. Alternativet til at lade de voksne repræsentere børnene er at give ordet til børnene selv. Som allerede introduceret i afhandlingens kapitel 1 opstår i den forbindelse spørgsmålet om, hvordan man gør dette.

Resultaterne fra denne afhandling peger på, at der ér et fælles børneperspektiv, men at børns interesser indenfor denne overordnede fælleshed samtidig er meget divergerende og endda til tider oppositionelle. Forskellene mellem børnene korrelerer ikke direkte faktorer som køn, alder og social baggrund. Det synes derfor umiddelbart vanskeligt i repræsentativ forstand at tage hensyn til interesseforskellene. Det betyder, at det ikke er

uproblematisk at lade børn repræsentere børn. Et forhold som forstærkes af en anden af afhandlingens iagttagelser: At det talte ord ikke er alle børns primære sprog, og at denne forskel mellem børn i et vist omfang korrelerer interesseforskellene mellem børn. Pointen er ikke, at man skal lade være med at give ordet til børn, men derimod, at når man gør det, må man søge at skabe nogle måder, hvor også de ikke verbalt-orienterede børn kan blive hørt. Det handler for det første om at eliminere positioneringsmekanismer, hvor kun de, der behersker de "rigtige" talemåder og iscenesættelser, det vil sige forstår at argumentere udfra dominerende normer og værdier, bliver hørt. For det andet handler det om at skabe handlerum og også lade kropssprog, emotionelle udtryk og handlinger tælle som kommunikation i den børnedemokratiske debat.

I daginstitutionen og i skolen såvel som i lokalpolitisk sammenhæng kan en demokratisering, der inddrager børns interesser, derfor ikke kun bero på, hvad man traditionelt har forstået ved at lade børn få medbestemmelse. Det vil sige: Høre dem, inddrage dem i diskussioner og beslutningsfora. Det skal man naturligvis også. Blandt andet fordi det også er en læreproces. I den forbindelse er det vigtigt, at man er opmærksom på at minimere de positioneringsmekanismer, der plejer at fungere i disse fora. For det første fordi disse tendentielt eliminerer en bestemt gruppe børns talemulighed. For det andet fordi de herigennem kommer til at fungere som erfaringsblokering fremfor som læring og integrering.

Som anført ovenfor handler det imidlertid også om at skabe handlerum, hvor børnene via deres handlinger kan komme til udtryk. Nærværende afhandling kan i den sammenhæng i kraft af de udpegede livstemaer bruges som inspiration. I og med, at disse relaterer sig til den samfundsmæssige konstruktion af barndom på makroniveau, må de formodes at gælde udover den konkrete kontekst, de er observeret i. Med afsæt i disse temaer kan

eksempelvis rettes et kritisk blik mod den visitering af børn til daginstitutioner, der overhovedet ikke tage hensyn til deres kammeratskaber. Ligeledes kan den professionaliserede pædagogiske forholden sig og målretning af det pædagogiske arbejde problematiseres.

Det er dog vigtigt understrege, at det homogene børneperspektiv kun kan være inspiration - ikke en facitliste. Inddragelse af børns perspektiv må altid tage udgangspunkt i konkrete børn i en konkret kontekst på et givet tidspunkt. Derfor må de professionelle iagttage børnene og herigennem inddrage den ikke-verbale kommunikation. I den forbindelse kan nærværende afhandling fungere som metodisk inspiration, men derudover skal fremhæves det ønskeværdige i *videruddannelse*, samt *tid* til iagttagelse og *rum* for refleksion:

- *Videruddannelse*, hvor man lærer, hvordan man skaber distance til hverdagens dominerende udviklings- og socialiseringsperspektiv, samt hvordan man aflæser børnenes ikke-verbale kommunikation.

- *Tid*, hvor man ikke er forpligtet på andre opgaver (pasning, undervisning, administration etc.), men hvor man blot kan indtage iagttagerens rolle.

- *Rum* - forstået som tid og sociale fora, hvor man kan reflektere over, hvordan børneperspektivet kan få betydning for praksis. Det vil sige, hvordan børne-perspektivet kan forenes med udviklings- og socialisations-perspektivet, og når forening ikke er mulig, hvordan der kan skabes rum for børneperspektivet på trods af udviklings- og socialisationsperspektivet.

Pædagogik: Social integration eller segregering og marginalisering

Når børnene ikke trives

Resultaterne fra denne afhandling peger på, at der er stor forskel på børns trivsel i daginstitutionen. Mange børn trives og har det rigtigt godt i daginstitutionen, men der er også børn som har det rigtig skidt, og som overvejende får nederlagserfaringer gennem deres institutionsliv. Analysen i denne afhandling peger på, at det kun i få tilfælde handler om børn, der i absolut forstand er dårligere rustet til at være lykkelige og leve et godt liv. I langt de fleste tilfælde er problemet snarere *relationen mellem barn og institutionskultur*. Problemet består da i:

1. at institutionen kun har meget lidt at byde på i forhold til, hvad der er vigtigt for barnet.

2. at institutionskulturen er meget fremmedartet i forhold til, hvad barnet er bekendt med, hvorfor det ikke forstår at positionere sig succesfuldt i institutionens sociale rum.

To løsningsstrategier

Man kan pege på to fundamentalt forskellige løsningsstrategier i forhold til dette problem:

1. Tilpasning af børnene til institutionens kultur.

2. Tilpasning af institutionens kultur til børnene.

Den først strategi ligner på mange måder den nuværende situation. Den adskiller sig dog fra denne ved, at børnene ikke først tilpasses gennem deres institutionstid men forud herfor af forældrene. I forlængelse heraf bliver barnets socialisering til daginstitutionen (og det videre samfundsmæssige liv) ikke primært børnenes og

pædagogernes ansvar, men forældrenes. Argumentationen for denne strategi er, at barnet hermed rustes til de samfundsmæssige krav og vilkår. Strategien ses ofte fremført af pædagoger og lærere, hvilket er forståligt nok. Dermed vil det nemlig blive lettere at være pædagog og lærer, og man vil kunne nå meget længere i det målrettede arbejde med børnene. Strategien forudsætter, at man kan uddanne og omvende alle forældre til det "kompetente forældreskab". Det vil sige til det forældreskab, der både i værdi, normer og praksis ækvivalerer institutionens kultur.

Såvel "lade-sig-gøreligheden" som ønskeligheden af en sådan ensliggørelse kan problematiseres fra flere vinkler. For det første tager strategien ikke højde for, at praksis (og den værdi- og normformidling, der ligger heri) også altid vil indeholde ikke-reflekterede elementer. For det andet kan man med afsæt i børne- og familietypologierne stille spørgsmålstegn ved det ønskelige ved at gøre en bestemt børneprofil ("de bedst egnede"), som ikke i samme grad som en anden af børneprofilerne ("de socialt afhængige og sårbare") er i stand til at hengive sig, til normen. Endelig må man for det tredje på et mere alment plan stille spørgsmålstegn ved det ønskelige i standardisering fremfor mangfoldighed.

Den anden strategi handler i modsætning til den første ikke om standardisering, men om at gøre rum for mangfoldigheden. Daginstitutionens kultur kan ikke være alting. Den kan ikke ækvivalere enhver kultur, men den kan være mere eller mindre fundamentalistisk. Det vi sige i højere eller mindre grad betragte egne normer, værdier og praksiser som priviligerede. Idealisering af (dele af) institutionskulturen, eksempelvis udskifteligheden af den sociale relation eller magtrelationen mellem børn og voksen som professionalisme udgør fundamentalistiske træk. Modsætningen til fundamentalisme er refleksion og tolerance. Refleksion og tolerance indebærer ikke, at man skal synes, at alt er lige godt. Tolerance bygger på, at man tager alvorligt, at der eksisterer

forskellige betydningsdannelsessystemer, som producerer forskellige sandheder. Refleksion handler om erkendelse af det (socialt konstruerede) hierakiske forhold mellem de forskellige betydningsdannelsessystemer. Herved sættes egne værdier, normer og praksis i perspektiv, hvorved det både bliver muligt at argumentere for egne værdier, normer og praksis og samtidig at indse disses konstruerethed, det vil sige kulturlighed modsat naturlighed. Tilsammen åbner refleksion og tolerance for mødet og kompromiser (eller accept af umuligheden af kompromiser) mellem forskellige kulturer. I modsætning hertil fordrer fundamentalisme underkastelse for ikke selv at bukke under som fuldgyldig sandhed.

Udfordringer for fremtidens pædagogiske arbejde

Daginstitutionen har sin berettigelse som socialisationsagent. Den kan og skal derfor ikke slippe sit udviklingspsykologiske og samfundstilpassende perspektiv. Men får det udviklingspsykologiske og samfundstilpassende perspektiv fundamentalistiske træk, går det *både* ud over børnenes livskvalitet *og* den sociale integrering. Integreringen vil da i udpræget grad blive iblandet segregering og social eksklusion. Dette gælder i forhold til de børn, hvor trivselsproblemer er begrundet i relationen mellem barn og institution; men i særdeleshed også de såkaldt truede børn. Er pædagogikken fundamentalistisk, vil institutionen nok kunne udgøre et kompensatorisk rum for en del af de såkaldt truede børn: Nemlig dem, hvor der er harmoni mellem barnets families kultur og institutionens, eller hvor familien er villig til at underkaste sig[254]. Til gengæld vil den for andre af de såkaldt truede børn blot forværre problemerne. På den baggrund kan man opstille følgende udfordringer til fremtidens pædagogiske arbejde:

[254] Familiens underkastelse under institutionens kultur indebærer en risiko for fornægtelse eller undsigelse af noget af det, som familien (og herigennem barnet) også er eller har været. Og herigennem en barriere for udfoldelse af livstemaet "identitet, synlighed og selviscenesættelse"

- At skabe rum for børneperspektivet i en udviklingspsykologisk funderet pædagogik både alment og i det konkrete møde med barnet.

- At skabe rum for mangfoldighed i en samfundsforberedende funktion. Det handler både om at gå kritisk ind i feltet, hvor den samfundsforberedende funktion konstrueres *og* om at møde såvel barnet som dets familie åbent og (lige)værdigt. Begge dele forudsætter at erstatte idealiseringen af institutionens kultur med refleksion og tolerance.

De politisk bestemte vilkår for pædagogikken
Institutionerne og pædagogerne udfolder ikke den pædagogiske praksis i et tomrum, men derimod indenfor barnefeltet, hvori også indgår den politiske udvikling af daginstitutionsområdet. Denne har i det refleksivt moderne været karakteriseret ved indførsel af:

1) Effektivisering og rationalisering
2) Målretning af det pædagogiske arbejde
3) Brugerbestyrelser,

Effektiviseringen og rationalisering handler om, at flere børn passes på forholdsvis mindre plads og af forholdsvis færre voksne. Det indebærer en oplagt risiko for at forstærke den institutionelle kulturs tendens til standardisering, idet der hermed simpelthen er mindre tid til at møde det enkelte barn som individ. Endvidere indebærer det, at muligheden for privathed mindskes, og risikoen for afbrydelser øges, når mange børn stuves sammen på i stigende grad begrænset plads[255]. Man kan derfor med udgangspunkt i

[255]Gennem lovgivning er der blevet sat grænser for, hvor lidt plads der må være per barn, men i kommunernes bestræbelser på rationalisering og effektiviseringer er der set meget kreative fortolkninger af disse regler. Dette

børneperspektivet ikke sige meget positivt om effektiviseringen og rationaliseringen. Men man kan stille spørgsmålet, om ikke en større opmærksomhed på børneperspektivet og en mere refleksiv pædagogisk praksis - på trods af mulige merudgifter til mere plads, flere pædagogtimer og efteruddannelse - på sigt ville være en god investering.

Som argumenteret ovenfor medfører den fundamentalistiske professionalisme mistrivsel og marginalisering for nogle børn fra ressourcestærke familier. Ligeledes kan det i visse tilfælde forstærke problemerne for børn fra ressourcesvage familier. Såfremt man gennem en mere refleksiv pædagogisk praksis kunne formindske eller helt eliminere disse mekanismer, ville det være en alternativ strategi til effektivisering og rationalisering. Mistrivsel og marginalisering kræver både her og nu - og med stor sandsynlighed også på sigt - mange ressourcer. Eksempelvis fortæller pædagogerne fra den institution, jeg studerede, hvordan de oplevede, at de brugte næsten alle deres ressourcer på de såkaldt svage børn. Samtidig var der en del af disse børn, som tilsyneladende ikke blev styrket gennem denne indsats - snarere tværtimod. Dertil kommer psykologstøtte, eventuelle fremtidige støtteordninger, samt følgevirkninger af mistrivsel og nederlagserfaringer.

Målretning af det pædagogiske arbejde udspringer for det første af rationaliseringstankegangen udfra en logik om, at det gælder om at få kvalitet for pengene. For det andet udspringer den af, at der i det refleksivt moderne stilles stadig større krav til individerne, herunder børnene, om kompetencer, der ikke (nødvendigvis)

muliggøres blandt andet gennem ophævelse af Socialministerens adgang til at fastsætte vejledende regler for indretning mv. af daginstitutioner i 1990. Baggrunden for dette tiltag er ventelisterne til daginstitutionspladser, samt en redegørelse fra Lotz II udvalget, hvis opgave var at redegøre for kommunerens udgiftspres og styringsmuligheder (Warming og Thomsen 1995).

umiddelbart læres, hvis ikke der sættes målrettet ind. Det handler for det første om færdigheder som læsning, regning, sprog osv. For det andet om kompetencer, som vi normalt betragter som personlighedstræk; eksempelvis uafhængighed, fleksibilitet, jegstyrke osv. Dette betyder, at der fra politisk side stilles stadig større krav til de pædagogiske institutioner i børns liv. Det er således ikke længere nok, at børnene i skolen lærer at læse, skrive, regne osv. De skal også lære det hurtigt, så de gennem deres skoletid kan nå et højere niveau[256]. Som en del af denne udvikling sammenligner vi os med andre lande, for at se om vi nu gør det godt nok.

Fra skole såvel som fra politisk hold stilles der derfor krav til daginstitutionerne om, at de bakker op omkring dette arbejde, og gør børnene klar. Børnehaven skal ikke blot passe børnene. Den skal også udvikle (forme) dem og tilpasse dem de samfundsmæssige behov. Denne fordring udmøntes eksempelvis i krav om virksomhedsplaner og udviklingsmål, præstationsløn, samt tæt samarbejde mellem daginstitution og skole omkring indskoling.

Fra et komparativt perspektiv fremstår danske daginstitutioner imidlertid (stadig) som meget lidt institutionsagtige og meget lidt målrettede. Således karakteriserer Teresa Harms fra Australien danske institutioner som hjemlige, hyggelige og med tætte børn-voksen relationer, hvor legen, børns egen-aktiviteter og samtalen prioriteres (Harms 1997). Judith Wagner fra Californien oplever, at der i danske institutioner i sammenligning med amerikanske børnepasningsinstitutioner er chokerende lidt opsyn med børnene, men fremhæver derudover ligesom Harms den tætte voksen-kontakt og tiltroen til børns læring og udvikling gennem egen-aktiviteter. (Wagner 1997). Begge bemærker lettere bekymret, at

[256] Samtidig skal skolen også udvikle (forme) børnene personlighedsmæssigt og socialt.

arbejdet med børns (faglige) læring i meget ringe grad er systematiseret og vokseninitieret (Harms 1997, Wagner 1997).

Denne pædagogik, hvor der lægges vægt på helhedsorienteret udvikling (modsat faglæring) gennem leg, samt på børns medbestemmelse, er i følge hovedresultaterne fra danske forskeres undersøgelse af danske børnehaver en generel tendens (Vejleskov 1997, Broström et.al 1997a, Broström et.al. 1997b, Broström & George 1997). I modsætning hertil er småbørnsinstitutionernene[257] i de fleste af de øvrige EU-lande[258], enten allerede eller på vej til at blive undervisningsbaseret og fagorienteret (Lund 1997).

Danske daginstitutioner synes således at skille sig ud på en – fra denne afhandlings perspektiv – positiv måde. Det gør de ved at have tradition og præference for en praksis, der i høj grad tilgodeser muligheden for intimitet og privathed, samt for sociale bånd, også til de voksne i institutionen. Endvidere synes der at være præference for børns medbestemmelse og mulighed for fordybelse i legen. Imidlertid må man spørge sig selv, om de danske daginstitutioner vil få mulighed for at videreudvikle disse kvaliteter, når de i den grad er i modstrid med, hvad man gør andre steder. I den forbindelse kan det, som ovenfor blev italesat som en generel trend mod fokuseringen på den målrettede stimulering og udvikling af barnet på den ene side ses som en oprustning af den danske tradition. På den anden side kan det, som det er fremgået af kapitel 15 og 16 også anskues som en trussel. Det vil i høj grad afhænge af, hvordan det udmøntes i praksis, og i hvilken grad målet for stimuleringen og udviklingen er forhåndsdefineret og standardiseret.

Udover de aktuelle, politiske vinde med ønsker om "kvalitetssikring" og rationalisering kan man som drivkraft i

[257] For børn fra 2 år og opefter.
[258] Undtaget Tyskland, Østrig samt de nordiske medlemslande.

målretningen af pædagogikken også pege på den traditionelle lavstatus, børnepasningen som fag historisk set har haft og til dels stadig har. At dette er et nærværende problem for mange pædagoger, komme til udtryk gennem, at denne lavstatus gang på gang med beklagelse italesættes, når man snakker med pædagoger om deres arbejde[259]. Målretning og professionalisering kan ses som et redskab til at komme ud af denne lavstatus, som et forsvar mod lavstatus. Men netop forsvarssituationen kan vanskeliggøre åbning mod en mere refleksiv pædagogisk praksis, idet lavstatusen potentielt gør det "farligt" at undsige pædagogikkens universielle primat.

Målretning af det pædagogiske arbejde i forsøget på fra politisk og pædagogisk hånd at optimere kvaliteten kan i sig selv ikke betragtes som negativt. Men spørgsmålet er, hvad det er for en kvalitet, man vil have. Defineres kvalitet som standardisering udfra kompetencebarnkonstruktionen, fagorienteret læring og tilpasning til de samfundsmæssige krav til individet, indebærer det stor risiko for mistrivsel og marginalisering blandt en del børn. Samtidig indebærer det generelt set indskrænkning af de ikke børnestrukturerede rum. Dette har en social slagside, idet børn fra arbejderklassen tendentielt positionerer sig mindre succesfuldt end børn fra middelklassen i de voksenstrukturerede rum. I modsætning hertil vil en rummeliggørelse af kvalitetsbegrebet, hvor standardisering afløses af respekt for børnenes (kulturers) forskellighed, øge muligheden for social integration og trivsel. Det handler ikke nødvendigvis om at forlade det udviklings-psykologiske fundament, men om at erstatte socialisation med integration. I socialisationen er det barnet, der skal tilpasses samfundet. I integrationen er det en gensidig proces, hvor samfundet gennem integreringen af det anderledes gøres mere mangfoldigt, *og* individet udvikler nye (og gamle) sider af sig selv.

[259] Således også i mine interview med personalet i Lagunen.

Brugerbestyrelser. Som led i anden decentralisering[260] er der også i daginstitutiontionerne blevet indført brugerbestyrelser. Umiddelbart tænker vi brugerne som forældrene, og det er da også dem, der rent faktisk sidder i brugerbestyrrelserne. Men faktisk kan man diskutere, hvem det er, der er de egentlige brugere af daginstitutionerne: Er det skolen, som aftager børnene? Er det arbejdsgiverne, som aftager af den frigjorte arbejdskraft og på sigt af børnene som fremtidig arbejdskraft? Er det forældrene, som primæransvarlige i forhold til børnene? Er det børnene, som anbringes i institutionen? Eller er det pædagogerne, som arbejder der? Spørgsmålet er ikke uvæsentligt, idet definitionen af brugerne får indflydelse på brugerbestyrelsens indvirkning på institutionskulturen. Havde man defineret brugerne som børnene, ville indførslen af brugerbestyrelser potentielt åbne for børneperspektivet.

Kan brugerbestyrelserne så ses som et redskab til en mere refleksiv pædagogisk forholden sig?

Det kan ikke udelukkes, at en brugerbestyrelse kan udvikle sig til et sådan forum. For dette perspektiv taler, at forældrebestyrelserne både består af forældre og pædagoger, og som sådan sætter parentes om professionalismens dagsordensættende privilegium og i stedet opfordrer til dialog. Samtidig indebærer dette en latent risiko for at presse den pædagogiske faglighed endnu mere i forsvarsposition og dermed i fundamentalistisk retning[261]. Imod

[260] Begrebet anden decentralisering refererer til en ændring af samspilsrelationen mellem lokale, private og offentlige aktører karakteriseret ved udlægning fra den centrale kommunale forvaltning til lokalforvaltninger og områdeinstitutioner. Heroverfor er første decentralisering karakteriseret ved udlægning af opgaver, ansvar og kompetencer eller ressourcer fra centralstatsligt til amtskommunalt/kommunalt niveau, og tredje decentralisering ved videreførsel af de to andre former for decentralisering (Prahl 1993; s. 1)

[261] Dette så, på baggrund af nogle af personaleinterviewene, ud til at være tilfældet der, hvor jeg lavde feltarbejde.

taler også, at der ikke er gjort plads for børneperspektivet i konstruktionen af brugerbestyrelserne.

Opsamlende om de politiske vilkår for pædagogikken kan man sige, at de – i modsætning til, hvad FN's børnekonvention lægger op til - hverken umiddelbart opfordrer til, eller levner stort mulighedsrum for inddragelse af børneperspektivet(s homogenitet og heterogenitet) i pædagogikken[262]. Dette kan man muligvis heller ikke forvente, da denne først blev ratificeret i 1997. På den anden side må ratificeringen formodes at afspejle en holdning til børn, som også var til stede forud herfor, og under alle omstændigheder forpligter ratificeringen på sigt på børneperspektivet. Der må på den baggrund siges at trænges ændringer og fornyelse i de politiske vilkår for pædagogikken.

Fra børn til brugere – en perspektivering

Denne afhandling har konkret handlet om børn og deres hverdagsliv i daginstitutionen. På et mere abstrakt plan kan man sige, at den har handlet om forholdet mellem forvaltningens yderste led og borgeren fra et brugerperspektiv. Dermed får en del af afhandlingens pointer og konklusioner relevans i forhold til velfærds- og professionspraktikker mere generelt. I forhold til velfærds- og professionspraktikker generelt vil jeg på den baggrund fremhæve følgende fire pointer:

- Brugerperspektivets samtidige homogenitet og heterogenitet

[262] Det skal understreges, at det, jeg her tematiserer, er de politiske vilkår for pædagogikken – *ikke* de politiske formålsformuleringer. I disse siges netop (og altså i modsætning til, hvad de politiske vilkår lægger op til), at der skal lyttes til børn (Warming og Thomsen 1995).

- Inddragelse af andre former for kommunikation end det talte og skrevne ord som forudsætning for udfoldelse af brugerperspektivets heterogenitet

- Hierarki og konflikter mellem forskellige betydningsdannelsesuniverser som barriere for integrative praktikker

- Inddragelse af brugerperspektivet i en refleksiv praksis som forudsætning for integrative praktikker

Den forskningsstrategiske side af disse pointers relevans i forhold til velfærds- og professionspraktikker mere generelt skal jeg vende tilbage til i kapitel 22, som er afhandlingens sidste og afrundende kapitel.

Kapitel 22

Forskningsmæssig perspektivering

Afhandlingens bidrag til barndomsforskningsfeltet

Primat til børneperspektivet

Denne afhandlings bidrag til barndomsforskningsfeltet omhandler for det første, hvordan man kan identificere og give analytisk primat til børneperspektivet. Med henblik på dette blev udviklet:

> - En metode, der med henblik på en fænomenologisk funderet identificering af vigtige livstemaer ikke blot tager udgangspunkt i verbal kommunikation, men også i kropsudtryk, følelsesmæssige udtryk og handlinger.

- En dimensionering af begrebet socialt rum på mikroniveau, der analytisk tilgodeser de identificerede livstemaer.

- Begrebet børneprofiler, der tager udgangspunkt i børnenes prioritering af livstemaer og muligheder for at indfri disse.

- Operationalisering af begrebet familiens sociale rum som henholdsvis øverum, klangbund og mulighedsrum.

Jeg skal i relation til anden forskning på feltet vende tilbage til, hvordan det, at jeg i denne afhandling har givet analytisk primat til børneperspektivet, indvirker på forskningsresultaterne. Imidlertid er forskningsresultaterne et produkt af samspillet mellem primatgivningen til børneperspektivet og afhandlingens videns-sociologiske positionering udmøntet i begrebstriaden: Livstemaer, socialt rum og børneprofiler. Derfor skal vi lige vende blikket mod denne triade.

Overskridelse af sociologiske dikotomier

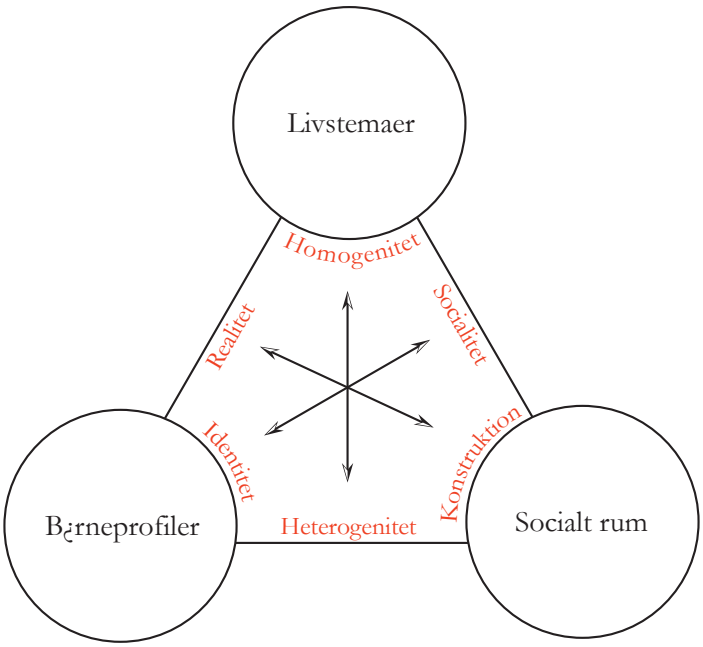
Udviklingen af begrebstriaden: Livstemaer, socialt rum og børne-profiler udgør det andet af afhandlingens bidrag til barndoms-forskningsfeltet. Den kan siges at udgøre min håndtering af den i kapitel 1 formulerede intention om at placere en fod i hver af den nye barndomsforsknings fire felter (jævnfør også James, Jenks & Prout 1998; s. 206).

Triaden gør det muligt at overskride dikotomierne homogenitet - heterogenitet, konstruktion - realitet, identitet - socialitet[263]. *Ikke* i

[263] Også overskridelse af dikotomien aktør – struktur har været en central ambition i arbejdet med afhandling. Denne dikotomi er håndteret indenfor hvert

den forstand, at den udgør et holistisk syn, der tillader at se alt på en gang. Det gør den ikke. Tværtimod kan den betragtes som en operationalisering af intentionen om at fastholde spændingen mellem dikotomierne gennem perspektivskifte. Triaden kan anskuliggøres ved følgende figur:

Figur. 5



Tilsammen indfanger begrebstriaden det konkretes mangfoldighed og processuelle kaos såvel som strukturer og homogenitet indenfor dette tilsyneladende kaos. Livstemabegrebet indfanger således et homogent børneperspektiv, som har klangbund i de samfunds-

af triadens begreber. Der er således ingen af de tre begreber, der udgør et rent aktørperspektiv eller et rent strukturperspektiv.

mæssige betingelser for barndom. I begrebet om barndommens sociale rum tilgodeses til gengæld forskellighed og konstruktion. Her er det processuelle i fokus, men på bekostning af blikket for strukturerne i forskellighederne. Disse tilgodeses så gennem begrebet børneprofiler, som rummer en fænomenologisk reduktion af de mange processer med henblik på fænomenologiske strukturer i positioner, positioneringer og præferencer.

Når børn ikke trives

At give primat til børneperspektivet får blandt andet konsekvenser for den måde, man forstår børns trivsel. I denne afhandling har jeg på linie med BASUN-projektet konkluderet, at de fleste børn enten trives rigtig eller relativt godt, og at såvel børnenes familier som daginstitution er meget opmærksomme på børnenes trivsel. Samtidig bliver det i begge projekter også påpeget, at nogle børn trives meget dårligt. Trivselsbegreberne i de to projekter er sammenfaldende i den forstand, at de begge fokuserer socialitet og positionering. De divergerer til gengæld i den forstand, at trivselsbegrebet i BASUN-projektet er funktionelt orienteret, mens det i nærværende afhandling er oplevelsesorienteret. Som det ses, får dette ikke i betydelig grad indvirkning på konklusionen, om hvorvidt børn trives eller ej. Det skyldes, at der er en snæver sammenhæng mellem tilpassethed og mulighed for succesfuld positionering, det vil sige mulighed for at opnå det, man gerne vil (og uden at gøre sig særlige anstrengelser). Til gengæld gør det en forskel i forhold til analysen af, hvorfor nogle børn ikke trives.

I BASUN-projektet bliver trivslen til et spørgsmål om social kompetenceudvikling, hvor dårlig trivsel skyldes, henholdsvis er det samme som svagt udviklede sociale kompetencer (Dencik 1999). Årsagen til de svagt udviklede kompetencer placeres i familien (do.). Der udvikles i forlængelse heraf en opskrift på det kompetente forældreskab, som skal sikre den bedst mulige udvikling af barnets sociale kompetencer (Sommer 1999). Alt i alt

kommer BASUN-projektet via den udviklingspsykologiske og socialisationsteoretiske tilgang, udmøntet i kompetencebarn-perspektivet, til relativt ukritisk at argumentere for tilpasning af børnene til daginstitutionen og samfundet[264]. Det er en argumentation for det, jeg i det forgående kapitel har karakteriseret som standardisering af børnenes og familiernes kultur. Heroverfor betyder denne afhandlings udgangspunkt i børneperspektivet en kritisk forholden sig til en sådan tilpasningsstrategi. Den stiller på den baggrund spørgsmålet: Er det de mest tilpassede børn, der er mest lykkelige? – Og ville det ikke give bedre mulighed for et godt børneliv, hvis institutionerne i højere grad kunne rumme og imødekomme børnenes forskellighed?

Differentieringen i operationaliseringen af familiens sociale rum som henholdsvis øverum, klangbund og mulighedsrum gør det muligt at indfange, at familien kan være et godt livsrum i den forstand, at børnene trives i familiens sociale rum på trods af, at det ikke er præget af såkaldt kompetent forældreskab. Endvidere betyder det konstruktivistiske perspektiv udmøntet i en relationel forståelse af kompetencebegrebet et kritisk blik på årsagsforklaringen, at dårlig trivsel skyldes svagt udviklede sociale kompetencer. I stedet anskues mistrivsel som forårsaget af kultursammenstød og hierarki mellem forskellige betydnings-dannelsesuniverser.

BASUN-projektet og nærværende afhandling kan anskues som to forskellige perspektiver på samme fænomen. De to perspektiver er som fixeringsbilledets to figurer. De er begge en del af billedet,

[264] Det skal i den forbindelse retfærdigvis indskydes, at indsigterne fra BASUN-projektet har været med til at præge den moderne pædagogik i retning af forhandling og rum for børns egne aktiviteter. Rationalet har været, at dette udfra et kompetence- og socialiseringsperspektiv synes hensigtsmæssigt.

men det er ikke muligt at se dem begge på en gang[265]. BASUN-projektet eksponerer den side af fænomenet, at det refleksivt moderne børneliv stiller nogle ganske bestemte krav til børns sociale kompetencer – og i forlængelse heraf, at nogle børn og nogle opdragelsesstrategier er bedre end andre til at imødekomme disse krav. Resultaterne fra nærværende afhandling negerer ikke dette, men eksponerer en anden side af fænomenet. Med udgangspunkt i børneperspektivet og børns forskellighed anlægges et kritisk perspektiv på disse krav til børns sociale kompetencer. Derved træder et andet billede frem, nemlig fordringen om samfundets og daginstitutionens tilpasning til børnene. Jeg har i denne afhandling valgt at eksponere netop dette anderledes billede udfra opfattelsen af barnefeltet som domineret af det første (BASUN-projektets) billede. I et fremtidsperspektiv ser jeg imidlertid ikke den teoretiske udfordring som et spørgsmål om det rigtige valg mellem disse to perspektiver, men om integration, hvor spændingen mellem dem håndteres.

Kritikkens normative forankring

Grænseforskningsprojektet (Sigsgaard & Varming 1996, Kragh-Müller 1997 samt Sigsgaard, Rasmussen & Smidt 1998) såvel som Hvids Ph.D projekt (Hvid 1999)anlægger ligesom nærværende afhandling et kritisk perspektiv på den dominerende socialiserings-diskurs. Men til forskel fra nærværende afhandling, som forankrer kritikkens normativitet konkret og empirisk (i børns orienteringer), foranker disse forskningsprojekter kritikkens normativitet teoretisk i den kritiske psykologi. Den teoretiske forankring i den kritiske psykologi indebærer en homogen kritikbase, som gør krav på universel gyldighed. Heroverfor åbnes der i den empiriske forankring for heterogenitet i kritikbasen. Endvidere må denne kritikbase hele tiden forankres konkret i tid og rum. Det er denne forskel, der fører til, at grænseforskningsprojektet og Hvids Ph.D

[265] Fixeringsbilledemetaforen er lånt fra Asplund (1991), jævnfør kapitel 4 note 3 om Asplunds brug af denne metafor.

projekt kan gå ind og pege på alternative veje for pædagogikken. Heroverfor må jeg "nøjes med" at opfordre til en mere refleksiv, pædagogisk praksis, som tager højde for børneperspektivets heterogenitet og historicitet.

I grænseforskningsprojektet og i Hvids Ph.D projekt placeres "skylden" for det dårlige børneliv i modsætning til i BASUN-projektet i pædagogikken (og samfundsstrukturen). Så langt ligger nærværende projekt på linie med ovennævnte projekter. Det er da også sådan, at mange af de pædagogiske og politiske perspektiver, der udspringer af afhandlingens homogene børneperspektiv meget ligner, hvad der peges på i grænseforskningsprojektet såvel som i Hvids Ph.D projekt. Til gengæld går afhandlingens resultat med hensyn til kulturelle sammenstød og hierarkisering mellem forskellige betydningsdannelsessystemer udover ovennævnte projekter.

Dobbeltsocialiseringsperspektivet

Denne afhandling har taget udgangspunkt i det historiske vilkår, at barnet ikke kun socialiseres i familien, men også udenfor i andre arenaer. Det er en af BASUN-projektets teoretiske landvindinger at have begrebsliggjort dette historiske vilkår med begrebet dobbeltsocialisering. I denne begrebsliggørelse ligger en dikotomisering af henholdsvis familien og de andre arenaer (UFO'er[266]), som på et abstrakt plan indfanger nogle forskelle mellem familie og daginstitution. Imidlertid holder disse ikke for en konkret empirisk analyse. Eksempelvis betegnes barnets sociale relationer i UFO'en som offentlige og som objekt for arbejde, barnets forhold til andre børn i UFO'en karakteriseres som mange, skiftende og samme alder (Dencik 1999). Heroverfor fremtræder især nogle af børnenes sociale relationer i mit empiriske studie af barndommes sociale rum på mikro-niveau ofte som karakteriseret

[266] I BASUN-projektet bruges forkortelsen UFO for **u**denoms**f**amiliære **o**msorgsinstitutioner.

ved privathed og intimitet, samt som båret af emotionalitet. Også forholdet til andre børn fremtrådte som forskelligartet, men for mange af de børn, jeg kom ind på livet af, var dette i højere grad præget af få og stabile relationer end mange og skiftende. Ligeledes var der også relationer på tværs af alder, omend det må gives BASUN-projektet, at det typiske billede var, at børnene havde samme alder.

Dobbeltsocialiseringsperspektivet gør det svært at forstå nogle af barnets andre arenaer. Her skal fremhæves nærmiljøet, hvor barnet bor. I denne afhandlings analyse fremtrådte dette, som havende potentielt stor betydning som øvelses- og mulighedsrum. Konkret er denne arena ofte karakteriseret ved få og stabile relationer til andre børn i forskellige aldre, tidsperspektivet er langsigtet og de sociale relationer er private og båret af emotionalitet. Karakteristikker som i følge BASUN-projektets model for familie og UFO hører til familien. Men nærmiljøet er ikke en del af familien. Den er tværtimod en arena udenfor familien – men er den en UFO? Karakteristikkerne af den passer som nævnt ikke på UFO'er, og i BASUN-projektet nævnes da også kun dagpasningsinstitutioner som eksempler på UFO'er. Hvis UFO'er kun er dagpasningsinstitutioner kan barnets andre livsarenaer som eksempelvis nærmiljøet slet ikke indeholdes i dobbelsocialiserings-modellen – eller de må forstås som vedhæng til enten familie eller UFO. Er de derimod indeholdt i UFO-begrebet, holder den dikotomiske forståelse slet ikke.

BASUN-projektets dikotomisering af henholdsvis familie og UFO affødes af en strukturel og idealiseret tilgang til socialiteten i de forskellige livsarenaer. Heroverfor tilbyder nærværende afhandling en konkret forankret analyse, som giver rum for aktørperspektivet. Aktørperspektivet viser, at strukturerne ikke determinerer socialiteten. Til gengæld fremtræder den heller ikke som uafhængig af disse. På baggrund af denne afhandlings resultater kaldes i stedet

på nuancering og konkret forankrede analyser af de enkelte livsarenaer.

Komparativitet på forskellige niveauer

BASUN-projektets strukturelle og idealiserede tilgang til socialiteten i de forskellige livsarenaer gør det muligt at anlægge et komparativt perspektiv på nationalt niveau. Heroverfor kan nærværende afhandling på det niveau "kun" tilbyde en fænomenologisk funderet kritikbase, som man så kan forholde de forskellige nationale konstruktioner af barndom til såvel som sammenligne dem på baggrund af.

Evaldsson tilbyder komparativitet på et institutionelt niveau, idet hun analyserer og sammenligner to forskellige institutioner og deres klientel (Evaldsson 1994). Hun peger her på, at det ser ud, som om der er en vis sammenhæng mellem pædagogik og klientel; at pædagogikken i et vist omfang modsvarer forældrenes værdier og praksisformer. Heroverfor peger nærværende afhandling på, at dette ikke er entydigt. Jeg har således fundet, at der i den institution, jeg studerede, kun for nogle forældres vedkommende var tale om en sådan sammenhæng. For andre var der snarere tale om modstrid mellem pædagogikken i institutionen på den ene side; og forældrenes værdier og praksisformer på den anden side.

Forskellen mellem Evaldssons og mine resultater kan bero på vores cases forskellighed. For en sådan forklaring taler, at den institution, jeg studerede, var den eneste i lokalområdet. Der var derfor ikke tale om valg af institution. Imidlertid kan forskellen også bero på, at Evaldssons metode slet ikke tillod hende at komme til de samme resultater som mig, idet hun analyserede institutionen, børnekulturen og forældregruppen som homogene kulturer. Styrken ved Evaldssons metode er, at hun bliver i stand til at vise, hvordan pædagogikken sætter sig igennem i forhold til børnekulturen, det vil sige børnekulturens og dennes betydnings-

dannelses indskrevethed[267]. Men prisen er blikket for mangfoldighed og ulighed, det vil sige, dels børnekulturens, institutionens og forældregruppens heterogenitet, dels hvordan institutionens sociale rum udgør forskellige mulighedsrum for forskellige børn.

Begrebstriaden livstemaer, socialt rum og børneprofiler udgør heroverfor en alternativ strategi til at sætte pædagogikken under kritisk lup. Den kan rumme børnekulturenes forskellighed såvel som det, at institutionens sociale rum udgør forskellige muligheds-rum for forskellige børn. Sidstnævnte får også Gulløv (1999) med udgangspunkt i begreberne socialt rum, betydningsdannelse og positionering fat i. Ligeledes får hun også hierarkiseringen mellem forskellige betydningsdannelsessystemer frem i sin analyse. I nærværende afhandlings begrebstriade kombineres analysen af hierarkiseringen mellem forskellige betydningsdannelsessystemer med børneperspektivet. Det betyder, at der i denne afhandling rettes et kritisk blik mod hierarkiseringen, hvilket ikke er tilfældet i Gulløvs afhandling.

Endvidere er der i begrebstriaden indeholdt en opsamling af det enkelte barns positioner og positioneringer, der gør det muligt systematisk at indefange forskelle mellem børn; det vil sige at anlægge et komparativt perspektiv på mikroniveau. Gulløv såvel som Strandell indfanger nogle forskelle, men systematiserer ikke observationen af dette (Gulløv 1999, Strandell 1994). I forlængelse heraf relaterer disse heller ikke disse til børnenes familieære baggrund. Deres ærinde er et andet; at beskrive kulturen *i* institutionen, *ikke* dennes relation til børnenes forskellighed.

[267] Dette gør Gulløv også, men til forskel fra Gulløv formår Ewaldsson samtidig at indfange børnekulturens modstandsformer mod magtforholdet mellem børn og voksne.

Børneperspektivet i kulturanalysen

I nærværende afhandling såvel som hos Evaldsson (1994) peges der på, hvordan børnekulturen(e) både er indskrevet i institutionens kultur som sådan, og samtidig er karakteriseret ved modstandsformer mod denne. Heroverfor finder Gulløv (1999) i sit studie af en daginstitution ikke børnekulturen karakteriseret ved sådanne modstandsformer. Dette forklares med pædagogikken, der beskrives som karakteriseret ved "en ustruktureret dagligdag og de voksnes sparsomme indgriben" (Gulløv 1998; s. 17). I forlængelse heraf mener Gulløv, at det er forsvarligt, at hun ikke - som det er blevet forslået af eksempelvis Corsaro og Eder (Corsaro 1985, Eder 1991) - indtager rollen som "mindst mulig voksen". Imidlertid kan man vende sagen på hovedet og spørge, om det ikke netop er på grund af fravalget af denne rolle, at hun ikke får adgang til at iagttage sådanne modstandsformer. Gulløv er selv opmærksom på dette, men underbygger sin position med, at personalet bekræftede hendes indtryk af, at der ikke var en "modstandskultur" i børnegruppen (Gulløv 1998; s. 16).

I mit umiddelbare indtryk af den institution, hvor jeg udførte mit feltarbejde, fremstod også denne som meget lidt autoritær og meget børneorienteret. Først da jeg indtog rollen som mindst mulig voksen og gennem indlevelse i børnenes perspektiv[268], fremstod institutionskulturen i et andet lys. Da kunne jeg se, hvordan denne i nogle tilfælde udgjorde en barriere mod børnenes bestræbelser på det gode liv. Ligeledes fik jeg adgang til skjulte modstandsformer.

Strandell tager i sit valg af forskerrolle - ligesom jeg selv og i øvrigt også Evaldsson - udgangspunkt i magtrelationen mellem børn og voksne. Hun håndterer denne ved at indtage rollen som

[268] Børnenes perspektiv opnåede jeg indsigt i dels gennem opmærksomhed på deres verbale og kropslige udtryk såvel som ansigtsudtryk; dels oplevelsesmæssigt ved at indtage deres positioner

"anderledes voksen", det vil sige uden autoritet i relation til børnene – men uden at agere barn[269]. Denne rolle indtog jeg også nogle gange, eksempelvis når jeg sad og tog noter, eller når jeg videofilmede. Andre gange overskred jeg rollen som anderledes voksen og forsøgte at indtage en børne*position*. Det er det, jeg med inspiration fra Corsaro og Eder har kaldt "mindst mulig voksen" (Corsaro 1985, Eder 1991). Det skal i den forbindelse understreges, at en børneposition og en børnerolle ikke er det samme. Jeg kan ikke indtage en børnerolle, fordi jeg oplagt og synligt ikke er et barn. Men jeg kan indtage positionen, det vil sige frasige mig voksenprivilegier og -forpligtelser og tiltage mig børneprivilegier og –forpligtelser.

I rollen som "anderledes voksen" erfarede jeg det muligt at få adgang til børns skjulte modstandsformer, men ikke til *oplevelsen* af børns position. Denne oplevede jeg kun i rollen som mindst mulig voksen og kun ind i mellem at få adgang til. Oplevelsen af børns position var med til at understrege vigtigheden af børne-perspektivet i analysen. I forlængelse heraf blev det også åbenbart, at det måtte være et børneperspektiv, som ikke bare tog udgangspunkt i børns verbale udtryk, men også i deres kropsholdning og følelsesmæssige udtryk.

Også Strandell inddrager børns ikke-verbale udtryk, men til forskel fra nærværende afhandling, er det ikke med henblik på en børneperspektivistisk normativitet. Det tætteste, hun kommer dette, er i analysen af selvorganisering versus personalestyring og i analysen af definitionen af magten – men udfra en forståelses-orienteret erkendelsesinteresse. Heroverfor er nærværende afhandling præget af en kritisk erkendelsesinteresse. Forskellen er,

[269] Gulløv er inspireret af denne anderledes voksenrolle, men finder, at der er en række situationer, hvor hun ikke kan undsige sig den voksnes autoritet og servicefunktioner i forhold til børnene (Gulløv 1998; s. 15-16, jævnfør også kapitel 2 i denne afhandling).

at i førstnævnte indskriver normativiteten sig i den dominerende diskurs (i dette tilfælde diskursen om kompetencebarnet), og kan derfor operere ureflekteret. I sidstnævnte denaturaliseres den dominerende diskurs gennem iscenesættelse af et alternativ perspektiv: Børneperspektivet.

Opsamling
Sammenfattende kan man sige, at afhandlingen er beslægtet med og på mange måder lægger sig i halen på ovenfor diskuteret udvalg af nordiske barndomsforskning. Samtidig adskiller den sig også på væsentlige punkter fra denne og bidrager herigennem med følgende nyskabelser:

1. Udvikling af et fænomenologisk funderet børne-perspektiv, samt indarbejdelsen af dette i analysen af børns hverdagsliv i daginstitution og hjem.

2. Udvikling af et relationelt, socialt og kulturelt ulig-hedsperspektiv på børns trivsel og inte-gration i daginstitutionen.

Eller formulereret med ord fra problemformuleringen: Afhandlingen har bidraget til barndomsforskningsfeltet med en analyse af det gode børneliv og de samfundsmæssige og sociale betingelser for børns forskellige muligheder for at opnå det – udfra et børneperspektiv samt udfra perspektivet om konflikter og hierarki mellem forskellige betydningsdannelsesuniverser.

Fra barndomsforskning til forskning i velfærds- og professionspraktikker generelt.

Teoretisk har denne afhandling været forankret i almen sociologi og barndomsforskning. Empirisk har den været forankret i et

feltstudie i en daginstitution for børn. Den har således i høj grad været orienteret mod børn og barndom. Alligevel vil jeg hævde, at de forskningsmæssige perspektiver, som afhandlingen bidrager med, også peger udover barndomsforskningen. Jeg vil i den forbindelse pege på børneperspektivet, den relationelle, kulturteoretiske tilgang til integrations- og eksklusionmekanismer, samt den såkaldte "Matthæus-effekt".

Fra børneperspektiv til brugerperspektiv

Indledningsvist i dette kapitel udpegede jeg et af denne afhandlings bidrag til barndomsforskningsfeltet som et bud på, hvordan man kan identificere og give analytisk primat til børneperspektivet. De metoder og begreber, som blev udviklet i den forbindelse, vil også kunne sættes i anvendelse i forhold til en analyse af andre velfærds- og professionspraktikker fra et brugerperspektiv.

Det handler for det første om en fænomenologisk funderet identificering af livstemaer som en metode til identificering af et brugerperspektiv. Her er det en af afhandlingens pointer, at det ikke er alle børn, der i lige høj grad behersker det talte ord og magtens sprog. Det er sandsynligt, at dette ikke kun gælder børn, men også er tilfældet for mange andre brugergrupper. Det er derfor vigtigt i identificeringen af brugerperspektivet ikke kun at tage udgangspunkt i verbale udtryk, men også i eksempelvis kropsudtryk, følelsesmæssige udtryk og handlinger.

For det andet handler det om brugerperspektivets samtidige homogenitet og heterogenitet, samt samtidige karakter af konstruktion og realitet. Ikke alle børn og ikke alle voksne – heller ikke indenfor samme brugergruppe – er ens. Samtidig er de dog på en eller anden måde i samme situation[270], hvilket må formodes at

[270] Logikken er, at hvis de ikke på en eller anden måde er i samme situation, vil de ikke havne i samme brugergruppe. Samtidig kan de dog sagtens også være meget forskellige fra hinanden.

føre til homogenitet i større eller mindre udstrækning. I et tidsperspektiv er hverken de individuelle eller brugergruppens kollektive interesser faste størrelse. Tværtimod er de hele tiden under konstruktion. Afhandlingen har her et begrebsmæssigt bud på håndtering af disse spændinger i brugerperspektivet mellem homogenitet og heterogenitet, samt mellem konstruktion og realitet. Dette bud er begrebstriaden: Livstemaer, socialt rum og brugerprofiler (jævnfør figur 5).

Et relationelt kulturteoretisk blik på integrations- og eksklusionsmekanismer

I denne afhandling har jeg anskuet mødet mellem barnet og daginstitutionen fra et relationelt kulturteoretisk perspektiv. I den forbindelse fandt jeg, at mistrivsel og manglende integration for nogle børns vedkommende ikke handlede om børnenes og deres familiers manglende ressourcer, men snarere om kultur-sammenstød mellem daginstitutionens kultur og familiens kultur. For de børn, hvis mistrivsel og manglende integration kunne føres tilbage til børnenes og deres familiers manglende ressourcer, var kulturharmonien eller kulturkonflikten mellem daginstitutionen og familien af stor betydning for, hvorvidt institutionen kunne hjælpe familien – eller om de tværtimod kom til at forværre problemerne. Jeg fandt endvidere, at en fundamentalistisk institutionskultur vil pege i retning af ekskluderende praktikker; mens en refleksiv pædagogisk praksis vil fremme integration.

Integration og eksklusionsmekanismer kan ses som nogle af de mest overordnede spørgsmål i forhold til velfærds- og professionspraktikker generelt. Det vil derfor være oplagt i fremtidig forskning omkring mødet mellem forvaltning og borger at inddrage et relationelt kulturteoretisk perspektiv. Sandsynligheden taler for, at man på et generelt plan vil nå frem til nogle af de samme konklusioner. Ved at lave sådanne analyser vil man samtidig kunne afdække nogle af de ressourcer og interesser, der er

hos borgeren, og som er overskridende i forhold til kulturen i forvaltningen – et perspektiv, som i eksisterende analyser ofte glimrer ved sit fravær.

Matthæus-effekten i velfærdssamfundets fordeling af velfærd

I kritisk socialforskning om velfærdsstatens økonomiske omfordeling tales om den såkaldte "Matthæus-effekt". Det vil sige, at den økonomiske omfordeling i højere grad er til middelklassens end til underklassens fordel. Parallelt hertil konkluderede jeg i afhandlings kapitel 20, at børns udbytte af daginstitutionslivet integrationsmæssigt og delvist også i forhold til trivsel synes at fungere efter devisen "Til dem, som har, skal mere gives; fra dem som ikke har, skal den smule, de har, endog tages fra dem". I forhold til velfærdsforskning mere generelt kan man med afsæt heri rejse spørgsmålet om, hvorvidt "Matthæus-effekten" i denne fortolkning også gør sig gældende for andre dele af velfærdsstatens service-produktion. Jeg vil hermed på baggrund af denne afhandling lægge det op som en udfordring til fremtidig forskning at komme med bud på dette.

Summary

Introduction

This dissertation is about childhood – as seen from the perspective of children themselves - and children's possibilities to attain and enjoy an ideal childhood. The dissertation has been inspired by - and can be regarded as a part of - the developing sociological childhood research paradigms that address childhood as a cultural and social phenomenon, which earlier pedagogical and psychological child-related research did not. My interest in the subject has emerged from past experience as an (uneducated) kindergarten worker as well as research in the field of child-related social work. Partly deriving from this experience, my work has been influenced by two main assumptions:

1. Different children may well have different conceptions of what represents an ideal childhood, but the varying conceptions of an ideal childhood might nonetheless share some common elements.

2. Conflict and hierarchy between different systems of sense making may cause (further) differentiation in children's possibilities to be able to attain and enjoy an ideal childhood.

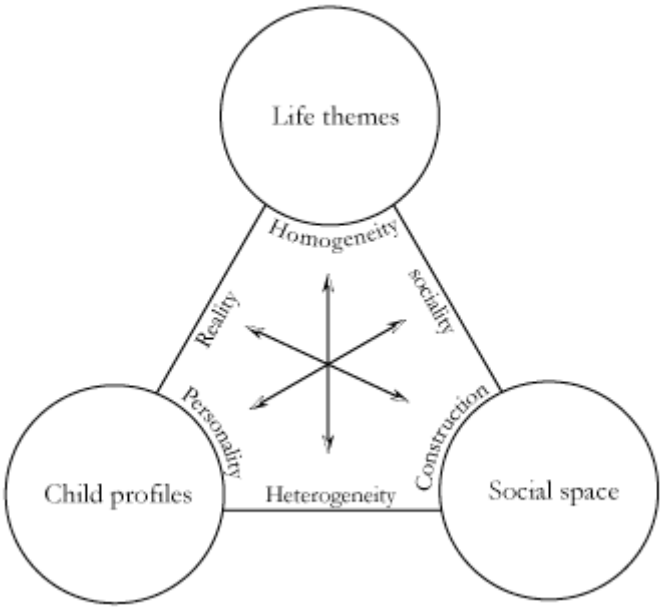
Therefore I formulated my research focus as: *The ideal childhood and children's different possibilities to be able to attain and enjoy it – as regarded from the perspective of the children themselves and from the perspective of conflict and hierarchy between different systems of sense making.*

Method of investigation and theoretical framework

Allison James, Chris Jenks and Alan Prout have described the developing sociological childhood research as falling into four different paradigms, where the paradigmatic borders reflect classical sociological dichotomies. In this dissertation these borders are regarded as epistemologically based rather than ontologically so. As such, the challenge is not to choose the right paradigm, but rather to overcome the boundaries that separate them. A change of perspective is therefore suggested as a means of dealing with epistemological limitations, although a change of perspective cannot be expected to provide a means of comprehending everything.

Theoretical approaches

In order to deal with the 'homogeneity–heterogeneity,' 'reality–construction' and 'personality–sociality' dichotomies as they are expressed in relation to the dissertation's focus of investigation, the following triad of concepts is developed:



Considered as one, the triad of concepts captures the diversity and process-related chaos as well as structures and homogeneity within this apparent chaos.

While the homogeneity–heterogeneity, reality–construction and personality–sociality dichotomies are dealt with qua the interplay of the three concepts; the structure-agency dichotomy is dealt with qua the comprehension of each of the concepts. These concepts are theoretically anchored in the work of Pierre Bourdieu, Anthony Giddens and Birthe Beck-Jørgensen, as well as some of the thoughts of Michel Foucault, Kenneth Gergen, Nancy Mandell and Thomas Scheff. Many social researchers - Bourdieu and Giddens among others - have tried to overcome the dichotomy of structure and agency in different ways. Common to these attempts is an apparent gravitation to the one side or the other. Bourdieu's

conceptualization of *social space*, *position* and *habitus* can be regarded as examples of concepts that emphasize structure, while Gidden's conceptualization of *reflexivity* and *life politics* can be regarded as examples of concepts that emphasize agency. This dissertation attempts to maintain the tension between the dichotomies by drawing upon insights from both theoretical frameworks.

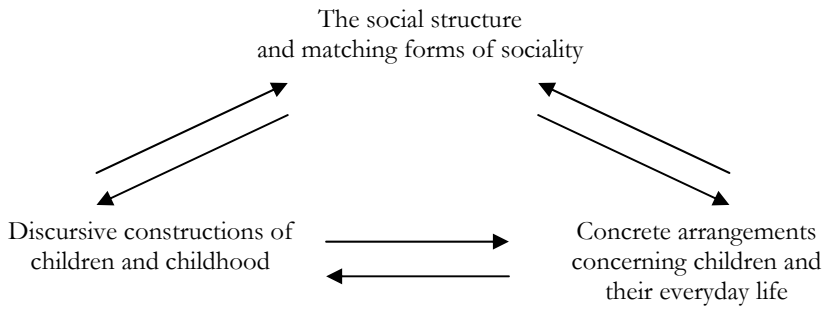
In the following the three concepts of the triad will be introduced.

The concept of life themes captures the perspective of the children in a homogenous manner. This concept is related to Beck-Jørgensen's concept of *universes of sense making* which addresses all kinds of narratives, myths, philosophies, visual representations etc. that provide life with meaning or explain a possible lack of meaning (Beck-Jørgensen 1994; s. 163). Furthermore, the life theme concept relates to Gidden's concept of *life politics* (though it also differs somewhat). While Gidden's concept addresses the emancipatory potentials that characterize late modern society, the concept of life themes is regarded as axes of orientation and conflicts concerning the subject's being in the world, which both reflect and go beyond the everyday consciousness. On the basis of a comprehension of the individual as both enrolled in the social and at the same time possessing an independent will and desires, the conception of life themes address the collective patterns of these axes of orientation and conflicts.

The concept of the social spaces of childhood addresses the ongoing process of the social construction of childhood on the basis of (as well as in opposition to) already-existing historical social constructions. Analytically I distinguish between the social spaces of childhood at the micro-level (face-to-face interaction), the meso-level (the institutional level) and the macro-level (the societal level). The relationship between the levels can be understood such that the constructions at the macro-level constitute the horizons for the constructions at the meso-level, which again constitute the

horizons for the construction at the micro-level. On the other hand the constructions at the-micro level can be understood over time as a dynamic factor insofar as they serve to stabilize, change and deconstruct meaning that has significance for the meso-level, which again can be understood as a dynamic factor with significance for the macro-level.

At the macro-level the social spaces are understood to be the interplay between 1) the social structure and related forms of sociality, 2) the discursive constructions of children and childhood and 3) concrete arrangements concerning children and their everyday life:



The one side of the figure addresses the discursive constructions of children and childhood that inform the concrete arrangements; on the other side it addresses the concrete arrangements that constitute the basis for the discursive constructions. Furthermore, the figure addresses the social structure and related forms of sociality that constitute the basis for the 'child field' (the totality of the discursive constructions and the concrete arrangements); on the other hand the movements of the 'child field' in a perspective related to time also form the social structure and the matching sociality.

At the meso-level the social spaces of childhood address the institutional order as operationalized via Beck-Jørgensen's concepts: Universes of sense making, the symbolic order of socially constructed naturalness and societally constructed institutions.

At the micro-level the social spaces of childhood address face-to-face interactions, operationalized via the dimensions:

1) Hierarchy – equality
2) Individuality – collectivity
3) Closeness – openness
4) Social – non-social
5) Resistance potential to interruptions – vulnerability to interruptions.

On the basis of this operationalization the concept of social spaces at the micro-level captures differences and construction at the expense of the eye for the structures of the differences. These are then captured by the concept of child profiles.

The concept of child profiles addresses a phenomenological reduction of the manifold processes focussing on the phenomenological structures of positions, positionings and preferences. Theoretically it is primarily inspired by Bourdieu's conceptions of social space, habitus and capital.

Line of procedure

The empirical basis of this dissertation is a field study in a daycare institution. The fieldwork consists of observations, interviews with children, parents and staff and videotaped episodes from their everyday practice. This material is the basis for analysis on the micro- and meso-levels. The analysis at the macro-level is based on the study of written materials.

The dissertation is composed of six parts, which will be presented in the following:

Part one introduces the subject of the dissertation as well as the method of investigation and theoretical concepts. The dissertation is positioned in relation to existing Nordic research in the field. It is similar to but also different from existing research on the

background of - among other things - the attempt to overcome the paradigmatic borders between the four paradigms in the new childhood research and the phenomenologically based child perspective.

In part two the social spaces of childhood are analyzed at the macro-level. These are characterized by the notions of 'familization,' institutionalization, the many arenas of life, individualization and democratization and finally intimization of the family.

In part three four important life themes pertaining to the life of the child are pinpointed on the basis of a phenomenological analysis of the fieldwork. The pinpointed themes are 1) social bonds, 2) Intimacy and privacy, 3) Identity, visibility and self-production, and 4) self-forgetfulness. These themes are then placed in perspective in relation to the analysis of the social spaces of childhood at the macro-level. Part three closes with an illustration of how the five analytical dimensions of the social space of childhood at the micro-level consider the pinpointed life themes.

In part four the social spaces of childhood are analyzed at the micro-level and five children profiles are identified. The profile differs concerning position, positioning practice and preference of life themes. As such, they differ concerning well being in the daycare institution.

Part five presents the analysis of the social spaces of childhood at the meso-level. First the daycare institution as an institutional framing for the children's endeavors to attain and enjoy an ideal childhood is analyzed. This analysis points to the social construction of competence and hierarchy as important factors in relation to children's varying success at attaining a good life within the setting of the daycare institution. Attention is then directed to the families as an institutional framing for the children's endeavors to attain and enjoy an ideal childhood. For this purpose the

following distinction is made: a) the family as a place for training the competence of successful positioning in the daycare institution, b) the family as ”soundboard” for life themes, and c) the family as social space for children’s endeavors to enjoy an ideal childhood. On the basis of this analysis the following three ideal types of families are identified:

1) The family of the competent child
2) The culture chock family
3) The checkmate family

The family of the competent child can be characterized as a good place for fostering the competence of successful positioning in the daycare institution, and there is correspondence between the family as ”soundboard” and as social space for children’s endeavors to enjoy an ideal childhood. In contrast to the competent child’s family, while the culture chock family is also characterized by a measure of correspondence, this family type is not such a good place for fostering such competence. This is owing to the cultural differences between the daycare institution and the family. An underlying atmosphere of meaninglessness and frustration dominates family life in the checkmate family. There is no correspondence between ”sounding-board” and possibilities. Life seems structured by a shortage of resources, necessity and a lack of possibilities for action. Children from these families do not have sufficient energy to involve themselves in the social life in the daycare institution. When common features exist between the institution and the family concerning ideas related to the ideal childhood and childcare, the analysis points to the daycare institution as having a potential to be able to compensate and take some of the pressure off of the child and its family. However, when cultural differences exist between the two parts, the analysis indicates that there is a risk that the daycare institutions risk constituting another hostile attack on the checkmate family.

Part six presents the dissertation's conclusion, including practice-orientated as well as research-orientated perspectives. The research-orientated perspectives include a discussion of the methods and results of the dissertation in relation to existing Nordic childhood research arguing that this dissertation is very close to this research but also contributes with new insight, especially concerning how things look from the child's perspective.

Conclusion

The child's perspective generally seemed to have difficulties being heard. In the everyday life in the daycare institutions the significance of the child's perspective was restricted by familization and the dominance of the ideas of development and of the idea of 'the competent child.' Within the family context the child's perspective could also be restricted – though the degree to which this was the case varied in different families. While the child's perspective generally seems to have difficulties being heard, the relevance of this perspective is also integrated in the social construction of childhood. This means that the children experience the restrictions as frustrating and they criticize and fight them. This is a general phenomenon, but there is considerable variation between children concerning the extent to which this primarily results in frustration and lost fights or whether the children on the contrary are able to succeed in their endeavors.

Generally it is concluded that most children enjoy a quality of life that approaches the ideal childhood at home as well as in the daycare institution. Few children have a truly bad childhood. Both the families and daycare institutions seemed very careful in terms of the development and well being of the children. On the basis of the analysis the most important risks to the success of these endeavors seemed to be the differences between the culture of the family and the daycare institution, socially marginalized families with few resources as well as a criterion-related pedagogic practice.

The analysis points to a reflexive pedagogic practice as a possible moderating factor. A reflexive pedagogic practice involves the:

- Creation of space for the perspective of the children in the pedagogic comprehension of the child generally and in the concrete face-to-face interaction with the child.

- Creation of space for multiplicity in the socializing function of the daycare institution. This involves critical intervention in the field of construction of what the children should be socialized to. Furthermore it involves meeting the child - as well as his/her family

- As equals and with an open mind. These requirements demand that the idealization of the culture of the daycare institution be replaced with reflection and tolerance.

For the purpose of a more reflexive pedagogic practice, attention was given to the political conditions for the pedagogic practice. In this regard the dissertation points to the need for further education of the staff, time for observations and space for reflection:

- Further education of the staff to learn how to create distance to the dominating perspective of development and socialization;

- Time for observation as an important way to identify the child's perspective on the everyday life of the daycare institutions;

- Space in the meaning time and social forums for reflections concerning how to let the child's perspective make a difference in the everyday practice.

Perspectives

Finally it is suggested that the dissertation may have relevance for (research in) social work in general concerning the identification of the perspective of the receivers of social services and integrative attempts. On the basis of the analysis, the dissertation points out:

That the perspective of the receivers must be regarded as homogenous and heterogeneous at the same time.

The importance of working with other forms of communication than the spoken and written word regarding identification of the multiplicity of the receiver perspective.

That hierarchy and conflict between different systems of sense making can be considered as a barrier for integrative practices.

That attention to the receiver perspective as ingredients in a reflexive practice can be regarded as imperative for successful integrative attempts.

Sammenfatning

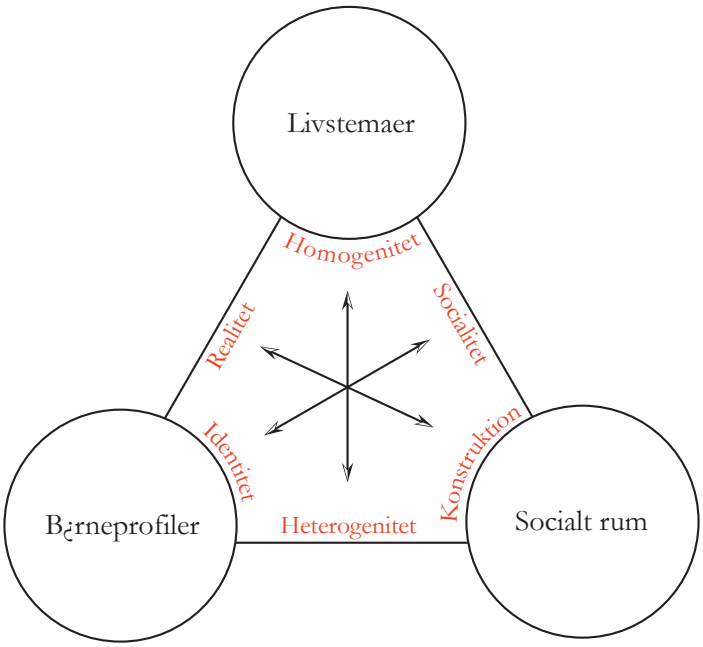
Introduktion

Denne afhandling omhandler det gode børneliv og børns forskellige muligheder for at opnå dette. På baggrund af et feltarbejde i en daginstitution indkredses en fænomenologisk funderet forståelse af, hvad det gode børneliv drejer sig om set fra børnenes perspektiv. Dette gøres derefter til den normativitet, som henholdsvis daginstitutionen, børnenes familier og de samfundsmæssige betingelser for børns liv holdes op imod.

Analytisk tilgang

Det gode børneliv kan på den ene side anskues som et individuelt anliggende i den forstand, at det er forskelligt fra barn til barn. På den anden side kan det også ses som socialt forankret, og derigennem som karakteriseret ved en vis homogenitet. Derudover kan det anskues en størrelse i konstant forandring afhængig af barnets udvikling, den konkret situation osv. Det samme kan gøres

gældende i forhold til børns mulighed for at opnå det gode liv. I denne afhandling er det det sociale her og nu, der er i fokus udfra en ambition om også at indfange forskelle mellem børn, samt muligheder for forandring, det vil sige det processuelle. Med henblik på dette arbejdes derudfra følgende begrebstriade:



Tilsammen indfanger de tre begreber det konkretes mangfoldighed og processuelle kaos såvel som strukturer og homogenitet indenfor dette tilsyneladende kaos. Livstemabegrebet indfanger et homogent børneperspektiv. I begrebet om barndommens sociale rum tilgodeses til gengæld forskellighed og konstruktion. Her er det processuelle i fokus, men på bekostning af blikket for strukturerne i forskellighederne. Disse tilgodeses gennem begrebet

børneprofiler, som rummer en fænomenologisk reduktion af de mange processer.

Teoretisk er begreberne og dermed afhandlingens analytiske tilgang forankret i Pierre Bourdieus begreber socialt rum, habitus og kapital, Birthe Beck-Jørgensens begrebsliggørelse af hverdagslivet, samt Anthony Giddens begreb om livspolitik. Denne forankring gør det muligt at foretage perspektivskifte såvel i forhold til de ovenfor antydede dikotonomier som i forhold til struktur – aktør dikotonomien. Endvidere trækkes på teoretikere som Ulrich Beck, Johan Fornäs, Michel Foucault, Kenneth Gergen, Nancy Mandell og Thomas Scheff.

Afhandlingens opbygning

Indledningsvist i afhandlingens del I præsenteres afhandlingens problemstilling og metode samt de grundlæggende begreber og teorier. I del II analyseres den samfundsmæssige konstruktion af barndom. I del III indkredses børneperspektivet fæmenologisk på baggrund af feltarbejdet. I de IV præsenteres fem forskellige børneprofiler med afsæt i en mikrosociologisk analyse af børnenes interaktioner med hinanden og de voksne. I del V præsenteres en analyse af henholdsvis daginstitutionen og børnenes familier som rum for børnenes bestræbelser på et godt liv. Del VI er afhandlingens konklusion. Her samles trådene, og resultaterne perspektiveres pædagogisk, politisk og forskningsmæssigt, samt relateres til anden forskning på feltet.

Resultater

Gennem en fænomenologisk indkredsning af det gode børneliv peges på følgende fire livstemaer som centrale omdrejningsakser for det gode børneliv:

1) Sociale bånd
2) Intimitet og privathed
3) Identitet, synlighed og selviscenesættelse
4) Selvforglemmelse

Derudover illustreres gennem den fænomenologiske analyse, hvordan disse temaer kommer til udtryk på forskellige måde og med forskellig vægtning. Dette bliver i en efterfølgende mikro-sociologisk analyse af børnenes interaktioner med hinanden og med de voksne gjort til genstand for systematisk analyse. Kombineret med en analyse af børnenes position og positioneringer i disse interaktioner identificeres på baggrund heraf følgende fem børneprofiler:

1) De bedst egnede
2) De absolut egnede, men ubemærkede
3) De socialt afhængige og sårbare: Måske egnede
4) Fightere: Måske egnede
5) De ikke egnede

Det skal understreges, at betegnelserne ikke skal forstås som karakteristikker af børnene som personer, men derimod som karakteristikker af relationen mellem børnenes præference-, handlings- og tolkningsmønstre på den ene side; på den anden side daginstitutionens sociale rum. Egnethedsbetegnelsen adresserer altså, at nogle børn trives langt bedre i institutionen end andre. Egnethedsbetegnelsen er valgt, fordi den griber den hverdagslige og professionelle italesættelse af problematikken, men med henblik på at dekonstruere denne gennem indtagelse af børneperspektivet.

I analysen af daginstitutionen henholdsvis familien som rum for det gode børneliv fremtræder begge disse arenaer som generelt meget opmærksomme på børnenes trivsel, og som gørende en helhjertet indsats for at skabe de bedst mulige rammer for børnene. Alligevel synes børneperspektivet både i daginstitutionen og i forskellig grad i familierne at have svært ved at komme til orde. Da børneperspektivets relevans imidlertid netop er integreret i samtidens samfundsmæssige konstruktion af barndom, affinder børnene sig ikke bare med dette. De oplever det frustrerende, kritiserer og gør modstand. Selvom dette er et generelt fænomen blandt børn, er der stor forskel børnene imellem på, hvorvidt dette primært resulterer i frustration og tabte kampe, eller om de tværtimod har succes med deres bestræbelser. Som forklaringsfaktorer peges på baggrund af analysen af henholdsvis daginstitutionen og familierne på:

- At daginstitutionen som institutionel ramme for det gode børneliv udgør en bedre mulighedsbetingelse for nogle livstemaer end for andre, samt at livstemaerne iscenesættes på en ganske bestemt måde her. Dermed ævivalerer daginstitutionen nogle børns præferencestruktur bedre end andres.

- At daginstitutionens udviklingsorienterede tilgang udfra idealet om "kompetencebarnet" indebærer, at nogle børn i overvejende grad bekræftes og bakkes op; mens andre i overvejende grad bliver mødt med kritik, begrænsninger og korrektioner.

- At kulturforskelle mellem institution og familie kan vanskeliggøre barnets trivsel og integration i institutionen, og at dette forværres i det omfang institutionskulturen idealiseres.

- At familierne har meget varierende potentiale for indfrielse af livstemaerne. Denne forskel relaterer sig kun i begrænset omfang til det klassemæssige tilhørsforhold.

- At i de tilfælde, hvor det er familiens manglende ressourcer, der gør livet svært for barnet, bliver forholdet mellem institutionens og familiens kultur afgørende, med hensyn til hvorvidt institutionen kommer til at fungere aflastende og kompenserende – eller lige omvendt som endnu et angreb på barnet og familien.

Afhandlingens bidrag til ny "viden" på barnefeltet

Denne afhandling illustrerer, hvordan verden ser helt anderledes ud, når man skifter perspektiv. Sædvandligvis er vi vant til at kigge på børns liv og livsbetingelser fra et voksent udviklingspsykologisk informeret perspektiv. Gennem dette perspektiv fremstår de voksnes bedreviden og hensigtsmæssigheden af den voksnes autoritative forholden sig til barnet som nærmest uantastelige sandheder. Ved perspektivskifte til børneperspektivet kan der derimod rettes et kritisk blik på disse "sandheder". Et sådan kritisk blik kan siges at være denne afhandlings bidrag til såvel mainstream indenfor barndomsforskningen som til den pædagogiske debat.

Litteraturliste

Abrahamson, Peter (1997): ”The Scandinavian social service state in comparison” i *Social Care Services: The Key to the Scandinavian Welfare Model* redigeret af Jorma Sipilä, Aldershot, Brookfield Usa, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury

Adler, Patricia A. & Peter Adler, (1987): *Membership roles in field research, Qualitative research methods series,* volume 6, California: Sage Publications

Adler, Patricia A. & Peter Adler, (1991): "Tinydopers: A Case Study of Deviant Socialization" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, redigeret af Frances Chaput Waksler, London; New York; Philadelphia: Falmer Press; s. 77 – 94

Adorno, Thodor W. (1970): Sociologi og empirisk forskning”, i *Kritisk teori* redigeret af R. Kalleberg, Gyldendals Studiefakler, Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Adorno, Theodor W. (1972): "Om subjekt og objekt", i *Kritiske modeller*, København: Bibliotek Rhodos

Adorno, Theordor W. & Ernst Bloch (1990/1964): “Den utopiske længsel. En radiosamtale med Horst Krüger” i *Kontext 54; s. 91-104*

Alanen, Leena (1988): "Rethinking Childhood" i *Acta sociologica* Vol 31, No1; s. 53-67

Alanen, Leena (1990): "Rethinking Socialization, the Family and Childhood" i *Sociological Studies of Child Development*, Vol 3, Jai Press Inc; s. 13-28

Alanen, Leena (1994): "Gender and generation: Feminism and the Child Question" i *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 27-42

Altheide, David L. & John M. Johnson, (1994): "Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research" i *Handbook of Qualitative Research* redigeret af Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publikation; s. 485-499

Altrichter, Herbert (1993): ”The Concept of Quality in Action Research: Giving Practitioners a Voice in Educational Research” i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Falmer Press: Social Research and Educationa Studies Series: 10; s. 40-55

Alwin, Duane F. (1990): "Historical Changes in Parental Orientations to Children" i *Sociological Studies of Child Development*, Vol 3, Jai Press Inc; s. 65-86

Alwin, Duane F. (1991): "Changes in Familiy Roles and Gender Differences in Parental Socialization Values" i *Sociological Studies of Child Development, Vol 4: Perspectives on and of children*; s. 201-224

Ambert, AnneMarie (1986): “Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology” i *Sociological Studies of Child Development. A Research Annual* Vol 1, Jai Press; s.11-31

Andersen, Flemming (1994a/1986): ”Når et barns selvbestemmelse underkendes” i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Unge; s. 50-64

Andersen, Flemming (1994b/1985): ”Selvbestemmelse og komplementaritet” i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Ung; 65-79

Andersen, Heine (1993): "Det civile samfund i teoretisk lys" i *Social Kritik* nr. 29; s. 14-28

Andersen, John (1998): ”Social and system integration and the underclass” i *Citizenschip, Marginalisation and Integration – regimens and discourses* redigeret af Ian Gough & Gunnar Oloffson, Macmillan; s. 164-192

Andersen, John (1993): *Quality in early childhood education*, København: BUPL

Andersen, John (1989): *Pædagogik, netværk og lokalsamfund*, BUPL - Pædagogisk debat: nr. 4, København: BUPL:

Andersen, John & Jørgen Elm Larsen (1995): "Hvad, hvorfor og hvordan – metodologi, erkendelsesinteresser og etik i sociologisk forskning" i *Dansk Sociologi* nr. 4/ årg. 6; s. 36-55

Andersen, Niels Åkerstrøm (1996): *Udlicitering - Når det private bliver politisk*, Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Andersen, Peter Ø. (1995): *Pædagogens praksis*, København: Munksgaard/Rosiante

Andersen, Peter Ø. & Kampmann, Jan (1991): *Kønnets betydning for børns interaktion og relationsdannelse – en littereaturgennengang*, 1. Delrapport i projektet "Børns socialisationsprocesser og pædagogik i 0-6 års institutioner", Forskningsnoter 8, Københavns Universitet, Institut for Pædagogik

Andersen, Peter Østergård & Jan Kampmann (1996): *Børns legekultur*, København: Munksgaard/Rosiante

Andersen, Torben (1976): "Vi sludrede bare lidt" i *Analyser af sprogbrug – replik til replik* redigeret af K. Kjøller, København: Borgens forlag; s. 69-85

Andreasen, Lars birch & Henrik Jochumsen (1990): "Upåklædt, men ikke nøgen. Perspektiver i dialogforskning" i *Tendens:* nr. 2; s. 21-25

Ariés, Philippe (1982/1962): *Barndommens historie*, København: Nyt Nordisk Forlag

Asplund, Johan (1987): *Det sociala livets elementära former*, Göteborg: Bokförlaget Korpen

Asplund, Johan (1991): *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, Göteborg: Bokförlaget Korpen

Bae, Berit (1987): "Perspektiver på et barnehageprogram" i *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 6; s. 331-343

Bae, Berit (1996/1988): "Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse", i *Social Kritik* nr. 47; s. 6-21

Bakhtin, Michail M. (1981): *The Dialogic imagination*, University of Texas Press, Austin

Banke, Cecilie Felicia Stokholm (1995): *Betragtninger omkring gemeinschaft – Et essay om gesellschaft*, paper til EKS-seminar d. 29/3, Institut for Historie og Samfundsforhold, RUC

Banke, Palle & Bruno Clematide (1988): *Ny teknik - nye job*, Nautrapport 1988:6

Bauman, Zygmunt (1990): *Thinking sociologically*, Oxford: Blackwell

Baumann, Zygmund (1993): *Postmodern Ethics*, Oxford: Blackwell

Bauman, Zygmunt (1997a): "Frihed - Forskel - Solidaritet" interview med Zygmunt Bauman af Øjvind Larsen i *Social Kritik*, nr. 52/53; s. 6 - 13

Bauman, Zygmunt (1997b): "Om kommunitaristerne og personlig frihed eller løsningen på cirklens kvadratur" i *Social Kritik* nr. 52/53; s. 136 – 145

Bayer, Søs red. (1995): *Veje og vildveje i et udviklingsarbejde*, rapport om projektet "Selv- og medbestemmelse i institutionen - uanset alder. Fra voksenrolle til voksenpersonlighed", Ballerup

Bech-Jørgensen, Birte (1988): "Hvorfor gør de ikke noget", i *Hverdagliv, kultur og subjektivitet* af Charlotte Bloch m.fl., Kultursociologiske Skrifter nr. 25, København: Akademisk Forlag; s. 68-123

Bech-Jørgensen, Birte (1994a): *Når hver dag bliver hverdag*, København: Akademisk forlag

Bech-Jørgensen, Birte (1994b): "Hverdagsliv: Upåagtede aktiviteter & kønsmæssige forskelle" i *Dansk Sociologi* nr. 1/5 årg.; s. 4-22

Bech-Jørgensen, Birte (1994c): "Hverdaslivets kvaliteter – et svar til Marianne Gullestad" i *Dansk Sociologi* nr. 2/5 årg.; s. 60-68

Bech-Jørgensen, Birte (1995a): *Post-traditional communities*, upubliceret paper/foredrag holdt ved konferencen "Culture and Everyday Life in Differentiated Societies", AUC

Bech-Jørgensen, Birte (1995b): "Differentiation and Community" i *Social Integration and Marginalisation* redigeret af Nils Mortensen, Frederiksberg: Samfundslitteratur; s. 49-71

Bech-Jørgensen, Birte (1998): *Forskning i "Det kvalificerede hverdagsliv"*, arbejdspapir nr. 1, Forskningsgruppen for Arbejds- og levemiljøer, AUC

Beck, Ulrick (1987): "Beyong Status and Class: Will there Be an Individualized Class Society" i *Modern German Sociology* redigeret af V. Meja, D. Misgeld og N. Stehr, New York: Columbia University Press; s. 340-355

Beck, Ulrich (1997a): *Risiko og frihet*, Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget:

Beck, Ulrick (1997b): "Die uneindeutige Socialstruktur: Was heisst Armut, was Reichtum in der 'Selbst-Kultur'?" i *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* redigeret af Ulrick Beck & Peter Sopp, Leske, Budrich: Opladen; s. 183-197

Beck, Ulrick & Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1994): *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Cambridge, Oxford: Polity Press

Becker-Schmidt, Regina (1982): "Modsætningsfyldt realitet og ambivalens - kvinders arbejdserfaringer i fabrik og familie" i *Udkast* nr. 2; s. 164-198

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1997): "Stabilität der Famiie oder Stabilität des Wandels? Zur Dynamik der Familienentwicklung i *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* redigeret af Ulrick Beck & Peter Sopp, Leske, Budrich: Opladen; s. 65-80

Bell, Daniel (1973): *The coming of the post-industrial society. A venture in social forecasting*, New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Bell, Daniel m.fl. (1987): *Informationssamfundet – avanceret magtteknik: En antologi om teknolog, køn og socialisation*, København: Sociologisk Institut:

Berger, Peter L. & Birgitte Berger (1991/1972): "Becoming a Member of Society – Socialization", *Studying the social worlds of children: Sociological readings* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s.3 – 11

Berger, Peter L & Thomas Luckmann (1987/1966): *Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*, Viborg: Lindhart og Ringhof

Beshers, Julie Gricar (1991): "Strategies Children Use For the Cognitive Construction of Kinship", i *Sociological Studies of Child Development Vol 4: Perspectives on and of children*; s. 137-151

Birkholm, Clavs (1995): ”At genopdage fællesskabet”, i *Information* d.17. Marts; s.10

Björnberg, Ulla (1989): ”Familj och solidaritet – ett modernt Europeisk dilemma” i *Nordisk sosialt arbeid* nr. 3, årg. 9; s. 315

Blitzer, Silvia (1991): "They are only Children, What do they know?" A Look at Current Ideologies of Childhood", i *Sociological Studies of Child Development, Vol 4: Perspectives on and of children*; s. 11-25

Block, Charlotte (1988): “Om forskel mellem det kendte og det ‘endnu-ikke-kendte’" i *Hverdagsliv, kultur og subjektivitet* af Charlotte Block m.f., Kultursociologiske skrifter nr. 25, København: Akademisk Forlag; s. 124-149

Block, Charlotte (1994): “Skam, stolthed og sociale bånd - Thomas J. Scheffs bidrag til følelsernes sociologi” i *Dansk Sociologi* nr. 4/5. årg.; s. 56-70

Block, Charlotte (1995): *Flow i det moderne hverdagsliv*, paper til konferencen “Culture and Everyday Life in Differentiated Societies”, Aalborg Universitet

Blum, Alan (1990): "The Economy of Childhood as a Phenomenon of the Life World of Modern Society" i *Sociological Studies of Child Development*, Vol 3, Jai Press Inc; s. 29-62

Bo, Inger Glavind (1997): *Selvets dannelsesproces hos Mead*, Arbejdspapir fra Forskningsgruppen Arbejds- og Levemiljøer: Årg. 3, nr. 1, Institut for Sociale Forhold og Organisation, AUC

Bo, Inger Glavind (2000): *Fra ”unormal” til ”normal” barndom. Et studie af børns hverdagsliv i familier*, Ph.d afhandling, Institut for Sociale Forhold og Organisation, Aalborg Universitet

Bogason, Peter (1995): *Collective action in the locality. Institutional Theory and Research Bottom-u*p, Roskilde University nov. 1995 (draft version)

Bogason, Peter & Sørensen, Eva red. (1998): *Samfundsforskningen bottom up*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag:

Bonefeld, Ninna; Connie Buch & Lisbeth Løbner (1990): *Projekt "åben børnehave" 1989-1990,* Guderup Børnehave

Borg, Karin (1986): "Kontrol med tid og krop - eller tab....Om tidnød, timemangement og nødvendigheden af at tøve" i *Kontext* 50; s.3-18

Bottrup, Pernille & Bruno Clematide (1992): "Efter Taylor og Braverman - og de nye produktionskoncepters betydning for en humanisering af arbejdslivet" i *Dansk Sociologi* nr. 4, 3. årg.; s. 6-23

Bost, Kelly K.; Kerry L. Cielinski, Wanda H. Newell & Brian E. Vaughn. (1994): "Social Networks of Children Attending Head Start From The Perspective of the Child" i *Early Childhood Research Quarterly* 9; s. 441-462

Bourdieu, Pierre (1992): "The Practice of Reflexive Sociology" i *An Invitation to Reflexive Sociology* af Pierre Bourdieu & Loïc J. D Wacquant, Cambridge, Oxford: Polity Press

Bourdieu, Pierre (1994a/1990): "Socialt rum og symbolsk magt" i *Pierre Bourdieu. Centrale tekster iden for sociologi og kulturteori* redigeret af Staf Callevaert et al, København: Akademisk Forlag; s. 52-69

Bourdieu, Pierre (1994b/1973): "De tre former for teoretisk viden" i *Pierre Bourdieu. Centrale tekster iden for sociologi og kulturteori* redigeret af Staf Callevaert m.fl. København: Akademisk Forlag; s. 72-108

Bourdieu, Pierre (1995a/1986): "Den biografiske illusion" i *Social Kritik* nr. 36; s. 32-38

Bourdieu, Pierre (1995b/1979): *Distinktionen. En sociologisk kritik af dømmekraften*, Federiksberg: Det lille Forlag

Bourdieu, Pierre (1996): "Understanding", i *Theory, Culture &Society* nr. 13; s.17-39

Bourdieu, Pierre (1997a/1980): *Men hvem skabte skaberne? –interviews og forelæsninger*, København: Akademisk Forlag

Bourdieu, Pierre (1997b/1994): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*, København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre & Loïc J. D. Wacquant (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge, Oxford: Polity Press

Bowlby, John (1996/1979): *At knytte og bryde nære bånd*, Frederiksberg: Det lille forlag

Boyden, Jo (1990): "Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington, D.C : Falmer Press; s. 190-229

Brante, Thomas (1993): "Den sociala konstruktivismen inom medicinsk sociologi och teknologistudier" i *Vest* 1 vol 6; s. 19 – 52

Braverman, Harry (1978/1974): *Arbejde og monopolkapital*, København: Demos

Brinkkjær, Ulf; Inge M. Bryderrup, Vagn Rabøl Hansen, Pernille Hvid, Jette C. Jørgsensen, Charlotte Palludan & Sven Thyssen (1998): *Pædagogigsk faglighed i daginstitutionernene,* København: Danmarks Pædagogiske Institut

Brooks, Peter (1984): *Reading for the plot. Design and Intention in Narrative*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press

Broström, Stig; Kirsten Helk, Drude Helweg, Tove Larsen, Merete Schneidermann & Hans Vejleskov (1997a): "Interviewundersøgelse v.hj.a. video-episoder" i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s.23-36

Broström, Stig; Solveig George, Karin Vilien & Hans Vejleskov (1997b): "En spørgeskemaundersøgelse" i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s. 37-65

Broström, Stig & Solveig George (1997): "Analyse af virksomhedsplaner" i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s. 67-86

Bruckener, Pascal & Alain Finkielkraut (1982): *Kærlighedens ny uorden*, Aahus: Sjakalen

Brückner, Peter (1974/1972); *Kapitalismens socialpsykologi*, Samfundskritiske Studier, København: Hans Reitzel

Burgess, Robert, G. (1993): "Event Analysis and the Study of Headship" i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Falmer Press: Social Research and Educationa Studies Series: 10; s. 23-39

Butler, Ian & Ian Shaw ed. (1996): *A Case of Neglect? Children's experiences and the sociology of childhood*, Alderhot, Ashgate: Avebury:

Bäck-Wiklund, Margareta (1999): "Moderne moderskab" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; 197-216

Cahill, Spencer E. red. (1991): *Perspectives on and of Children, Sociological Studies of child Development* Vol 4, Jai Press Inc

Calhoun, Craig (1995): *Critical Social Theory. Culture, History, and the Challenge of Difference*, Oxford & Cambridge: Blackwell

Callewaert, Staf (1992*): Kultur, pædagogik og videnskab: Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*, København: Akademisk Forlag

Callewaert, Staf m.fl. red.(1994): *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, København: Akdemisk Forlag

Callewaert, Staf (1998): "Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi" i *Pædagogik - en grundbog til et fag* redigeret af Jens Bjerg, København: Hans Reitzels Forlag

Cavin, Erica (1991): "Children Doing 'Artwork'" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings* redigeret af Frances Chaput Waksler, London New York Philadelphia: Falmer Press; s. 179 – 194

Ceveney, Peter (1982): "The image of the child" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s.42-47

Chia, Robert (1996): "The Problem of Reflexivity in Organizational Research: Towards a Postmodern Science of Organization" i *Organization* Volume 3, London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage:; s. 31-59

Christiansen, Niels Finn, Anette Eklund Hansen & Niels Møller red. (1998): *Arbejde under forandring – forandring af arbejdet: Taylorisme, postfordisme eller det udviklende arbejde*, København: Nordisk Ministerråd

Christensen, Bolette M. (1995): "Virkelighedens tale. Et bidrag til diskussion af kvalitatiav forskning" i *Dansk Sociologi* nr. 4/6. Årg.; s. 6-34

Chunn, Dorothy E. (1990): "Boys Will Be Menn, Girls Will Be Mothers: The Legal regulation of Childhood in Toronto and Vancouver" i *Sociological Studies of Child Development*, Vol 3, Jai Press; s. 87-110 Inc

Collins, Randall (1981): "Micro-translation as a theory-building strategy" i *Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro- and macro-sociologies* redigeret af K. Knorr-Cetin & A.V. Cicourel, Boston, London & Henley: Routledge & Kegan Paul; s. 81-108

Collins, Peter (1998): "Negotiating Selves: Reflections on 'Unstructured Interviewing'", *Sociological Research Online* Vol 3 No. 3

Corsaro, William A (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years,* Norwood N.J.:Ablex

Corsaro, William A (1996): "Early Education, Children's Lives, and the Transition from Home to School in Italy and the United States" i *International Journal of Comparative Sociology* Vol XXXVII, No 1-2; s. 121-139

Corsaro, William A & Donna Eder (1990): "Childrens Peer Cultures" i *Annual Review of Sociology* No. 16, California: s. 197-220

Costelloe, Timothy M. (1996): "Between the Subjekt and Sociology: Alfred Schutz's Phenomenology of the Life-World" i *Human Studies* 19; s. 247-266

Cranach, Mario von (1995): "Reality is the basis of social construction which in turn creates reality" i *Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism* redigeret af Dian-Marie Hosking, Peter Dachler & Kenneth J. Gergen, Aldershot/Brookfield: Avebury; s. 220-234

Cunningham, Chris & Margaret Jones (1994): "Child Friendly Neighborhoods? A Critique of the Australien Suburb as an Environment for Growing up" i *Society and Leisure* Vol. 17, No 1, Presses de l'Université du Québec; s. 83-106

Czarniawska, Barbara (1997): "A Four Times Told Tale: Combining Narrative and Scientific Knowledge In Organization Studies" i *Organization* Volume 4(1), Sage; s. 7 - 30

Czarniawska, Barbara (1998): *A Narrative Approach to Organization Studies.* Qualitative Research Methods Series 43, Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications

Dachler, Peter H. & Dian Marie Hosking (1995): "The primacy of relations in socially constructing organizational realities" i *Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism* redigeret af Dian-Marie Hosking, Peter Dachler & Kenneth J. Gergen, Aldershot/Brookfield: Avebury:; s.1-28

Dahlberg, Gunilla; Peter Moss, & Alan Pence (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London & Philadelphia: Falmer Press

Dam, Hanne (1995): "Farvel til de små egoister" i *Information* d. 19-20 august; s. 7

Damm, Inge (1983): *Børn i historien*, Mallings: København

D'Andrade, Roy G. (1984): "Cultural meaning systems" i *Culture Theory. Essays on mind, self, and emotion* redigeret af Richard Shweder & Robert Levine, Cambridge, New york, New Rochelle, Melbourne, Syney: Cambridge University Press; s. 88-119

Demause, Lloud (1982/1974): "The evolution of childhood" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 48-62

Dencik, Lars (1989):"Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State" i *Acta Sociologica* nr. 2; s. 155-180

Dencik, Lars (1995): "Children in day care and familiy life – Observations from the BASUN project" i *Building Family Welfare* redigeret af B. Arve-Parés, Stockholm: Socialdepartementet: s. 59-77

Dencik, Lars (1996): "Familjen i välfärdsstatens förvandlingsprocess" i *Dansk Sociologi* Nr. 1/7. årg.; s.57-82

Dencik, Lars (1999a): "Fremtidens børn – om postmodernisering og socialisering" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 19-44

Dencik, Lars (1999b): "Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 245-272

Dencik, Lars & Carina Bäckström & Ewa Larsson (1988): *Barnens två väldar,* Stockholm: AlmQvist & Wiksell

Denzin, Norman K. (1982): "The work of little children" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 189-194

Denzin, Norman K. (1994): "The Art and Politics of Interpretation" i *Handbook of Qualitative Research* redigeret af Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications; s.500-515

Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln (1994): *Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications

Donzelot, Jacques (1995/1984): "Promoveringen af det sociale" i *Dansk Sociologi* nr.3/6 årg.; s.92 - 124

Dornbusch, Sanford M. & Myra H. Strober red. (1988): *Feminism. Children and the new families*, New York: The Guilford Press

Durkheim, Emile (1984/1893): *The Division of Labour in Society*, London: Macmillan

Eder, Donna (1991): "The Role of Teasing in Adolescent Peer Group Culture" i *Sociological Studies of Child Development, Vol 4: Perspectives on and of children*; s.181-197.

Egelund, Tine (1997): *Beskyttelse af barndommen. Socialforvaltningers risikovurdering og indgreb*, København: Hans Reitzels Forlag

Engberg, Lars (1998): *Bhaskars' Critical Realism*, upubliceret paper præsenteret i Clif-gruppen, RUC

Engelbert, Angelika (1994): "Worlds of Childhood: Differentiated but Different. Implications for Social Policy", *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, : Aldershot, brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 285-298

Ennew, Judith (1994) "Time for Children or Time for Adults", *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 125-144

Erikson, Erik H. (1990/1968): *Barnet og samfundet*, København: Hans Reitzels Forlag

Erlandson, David A.; Edward L. Harris, Barbara L. Skipper, & Steve D. Allen, (1993): *Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods*, Newbury Park, London , New Delhi: Sage Publications

Etzioni, Amitai (1993): *The spirit of Community*, New York: Simon & Schuster

Etzioni, Amitai (1994): *The Responsive Communitarian Platform Rights and Responsibilities*, The communitarian Network, http//hfni.gsehd.gwu.edu/ccps/RCPlatform.html

Etzioni, Amitai (1998): "Positive aspekter ved fællesskabet og farer for stammedannelse" i *Sociologien om velfærd - gensyn med Émile Durkheim* redigeret af Anni Greve, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag; s. 231 - 255

Evaldsson, Ann-Carita (1994): *Play, disputes and social order. Everyday Life in Two Swedish After-school Centers*, Institute of Tema Research, Linköping Universitet:

Fahey, Tony (1995): ”Privacy and the Family: Conceptual and empirical reflections”, i *Sociology. The Journal of the British Sociological Association* Vol 29, No 4; s. 687-702

Fausing, Bent (1983): "Fantasiens billeder og billedernes fantasi" i *Mænd om mænd - medaljens anden side* redigeret af Nynne Koch, Kvindestudier 7, København: Forlaget Delta; s. 131-165

Fast, Michael (1995): *Livsverden paradigmet - virkelighed og videnskabsforståelse*, notat til Ph.D. kursus i videnskabsteori i januar 1995, AUC

Fisher, Jean (1998): "Fællesskab, civilsamfund og velfærdsstat - en kommunitaristisk kritik af velfærdsstaten" i *Sociologien om velfærd - gensyn med Èmile Durkheim* redigeret af Anni Greve, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag; s. 256-276

Flyvbjerg, Bent (1993): *Rationalitet og Magt*, bind 1 & 2, København: Akademisk forlag

Fock, Niels (1993/1989): ”Den tjenstevillige kammertjerners dilemma. Kulturel tilpasning i Ecuador” i *Kulturanalyse. Fortolkningens forløb i antropologien*, redigeret af Kirsten Hastrup og Kirsten Ramløv, Akademiske Forlag; s. 191-204

Fog, Jette (1992): "Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview" i *Nordisk Psykologi*, vol 44, nr. 3; s. 221-229

Fog, Jette (1995a): ”Case-historien” i *Artikler om interviews* redigeret af Jette Fog og Steinar Kvale, Center for Kvalitativ metodeudvikling, Psykologisk Institut, Århus Universitet; s. 109-132

Fog, Jette (1995b): "Om forskningsinterview og terapeutisk samtale" i *Artikler om interviews* redigeret af Jette Fog og Steinar Kvale, Center for Kvalitativ metodeudvikling, Psykologisk Institut, Århus Universitet; s. 109-132

Fornäs, Johan (1994): *Cultural Theory & Late Modernity*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications

Foucault, Michel (1977/1975): *Overvågning og straf. Det moderne fængselsvæsens historie,* København: Rhodos

Foucault, Michel (1978): *Seksualitetens historie 1. Viljen til viden,* København: Bibliotek Rhodos:

Foucault, Michel (1982/1972): "Madness is childhood" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 170-172

Fowler, Bridget (1996): "An Introduction to Pierre Bourdieu's Understanding" i *Theory, Culture & Society* 13; s. 1-16

Franzosi, Roberto (1998): ”Narrative analysis – or why (and how) sociologists should be interested in narrative” i *Annual Rewiew of Sociology*; s. 517-554

Freud, Sigmund (1983a/1940): *Nye forelæsninger til indføring i psykoanalysen,* København: Hans Reitzel

Freud, Sigmund (1983b/1941): *Hverdagslivets psykopatologi*, København: Hans Reitzel

Freud, Sigmund (1985/1905-31): *Afhandlinger om seksualteori* udgivet af Ole Andkjær Olsen og Simo Køppe, København: Hans Reitzels Forlag

Frønes, Ivar (1994a): *De ligeværdige. Om socialisering og de jævnalderendes betydning*, København: Forlaget Børn og Unge

Frønes, Ivar (1994b) "Dimentions of Childhood i *Childhood Matters. Social Theory, Practice and , Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 145-164

Frønes, Ivar (1997): "The Transformation of Childhood: Children and Families in 'Postwar Norway" i *Acta Sociologica* Vol 40, No 1; s. 17-30

Gambaroff, Marina (1986/1984): *Troskabens utopi*, København: Tiderne Skifter:

Gambaroff, Marina (1988/1987): *Kærlighedens billeder*, København: Tiderne Skifter:

Gammelgaard, Judy (1997): "Psykoanalysens guld" i *Om psykoanalytisk kultur - et rum for refleksion* redigeret af Judy Gammelgaard og Susanne Lunn, Dansk psykologisk Forlag; s. 33-51

Garbarino, James; Frances M. Stott m.fl. (1997/1992): *Hvad børn kan fortælle os. Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn,* København: Hans Reitzels Forlag

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey: Prentice-Hall

Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Culture. Selected essays*, New York: Basic Books

Gergen, Kenneth J. (1994): *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press

Gergen, Kenneth J. (1995): "Relational theory and the discourses of power" i *Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism* redigeret af Dian-Marie Hosking, Peter Dachler & Kenneth J. Gergen, Aldershot/Brookfield: Avebury; s. 29-50

Gergen, Kenneth, J. & Tojo Joseph Thatchenkery (1996): "Organization Science as Social Construction: Postmodern Potentials" i *Journal of applied behavioral science* Vol 32, No. 4; s. 356-377

Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press

Giddens, Anthony (1994/1992): *Intimitetens forandring. Seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*, København: Hans Reitzels Forlag

Giorgi, Amedeo (1975): "An Application of Phenomenological Method in Psychology" i *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* II, Pittsburgh: Duquesne University; s. 82-103

Glaser, Barney B. (1992): *Basics of grounded theory analysis*, Mill Valley, Calif:: Sociology Press

Glauser, Benno (1997/1990): "Street Children: Deconstructing a Construct" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington, D.C: Falmer Press; s.145-164

Goffman, Erving (1967/1961): *Menneske og anstalt*, København: Paludan

Goffman, Irving (1992/1959): *Vore rollespil i hverdagen*, København: Hans Reitzels Forlag

Goleman (1997/1995): *Følelsernes intelligens*, København: Borgen

Goode, David A. (1991): "Kids, Culture and Innocents" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings* redigeret af Frances Chaput Waksler, London; New York; Philadelphia: Falmer Press; s. 145 – 160

Guba, Egon G. (1981): "Criteria for assessing truthworthiness of naturalistic inquiries" i *Educational Communication and Technology Journal* 29; s. 75-91

Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research" i *Handbook of Qualitative Research* redigeret af Norman K.

Denzin & Yvonna S. Lincoln, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications; s. 500-514

Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*, Oslo: Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne (1992): "Children's Care for Children" i *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Oslo: Scandinavian University Press; s. 113-136

Gullestad, Marianne (1994): "Misjonerende sociologi" i *Dansk Sociologi* nr.2/5.årg; s. 41-56

Gulløv, Eva (1998): *Børn i fokus. Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*, Ph.D-afhandling indleveret ved Institut for Antropologi, Københavns Universitet

Gundelach, Peter & Ole Riis (1992): *Danskernes værdier*, København: Forlaget Sociologi

Guss, Faith Gabrielle (1998): *The Story of a Play-drama,* foredrag holdt på konferencen "Plads til leg – Det legende menneske i det moderne samfund", Odense Universitet: H.C. Andersen Hotel og konferencecenter d. 11-13 sept.

Habermas, Jürgen (1969/1968): *Vitenskap som idelogi*, Oslo: Gyldendals Studiefakler

Habermas, Jürgen (1971/1962): *Borgerlig offentlighet – dens framvekst og forfall*, Oslo: Gyldendals Studiefakler

Habermas, Jürgen (1988/1981): *Theory of communicative Action*, Cambridge: Polity Press

Halldén, Gunilla (1999): "Forældreperspektiv og barneperspektiv på familieliv og den gode barndom" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 178-196

Halse, John Aasted (1990): *Kan barndommen vente? Drømmen om helhed i barnets liv*, Hørsholm: Pædagogisk Psykologisk Forlag

Hansen, Helen (1988): *Kan kvinder forsørge sig selv,* Afhandling, Sociologisk Institut

Hare, Jytte & Søs Bayer (1996): "Om Demokrati, børn og børnehaver" i *Social Kritik* nr. 47; s. 28-41

Harms, Teresa A. (1997): ”Livet i en dansk børnehave – set fra Australien” i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s. 89-95

Hastrup, Kirsten (1992): *Det antropologiske projekt: Om forbløffelse*, København: Gyldendal

Hastrup, Kirsten (1993/1989): "Kultur som analytisk begreb" i *Kulturanalyse. Fortolkningens forløb i antropologien* redigeret af Kirsten Hastrup & Kirsten Ramløv, Akademisk Forlag; s. 11 - 21

Hastrup, Kirsten & Ramløv, Kirsten red. (1993/1989): *Kulturanalyse. Fortolkningens forløb i antropologien*, Akademisk Forlag

Hatch, Mary Jo (1997): "Irony and the social construction of contradiction in the humor of a management team" i *Organization Science* Vol 8, nr. 3; s. 275-288

Hatch, Mary Jo & Ehrlich B. Sandford (1993): "Spontaneous Humour as an Indicator of Paradox and Ambiguity in Organizations" i *Organisations Studies* 14/4; s.505 - 526

Hendrick, Harry (1997/1990): "Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington D.C: Falmer Press; s. 34-62

Heering, Karin & Margrethe Kähler (1996): *Sæt ord på dit liv. Breve fra børn til socialministeren*, København: Børnerådet

Hervik, Peter (1995): ”Don iz har ondt i maven. Delt social erfaring og sameksisterende refleksiviteter” i *Tidsskriftet Antropologi* Nr. 31; s. 65-80

Hestbæk, Anne-Dorthe (1995): *Forældreskab i 90'erne,* København: Socialforskingsinstituttet; rapport 95:5

Hill, Malcolm & Kay Tildall (1997): *Children and Society*, London and New York: Longman

Holm, Ulla & Jytte Lau (1998): *Helhed og sammenhæng i børns liv. Projekt læring, Slangerrup Kommune*, København, Danmarks Pædagogiske Universitet

Holmes, Steven (1993): *The making of Anti-liberalism*, London

Holt, Bodil, Rita Jensen & Birgitte Simonsen (1984): *Kvinde mellem mæslinger, mænd og magt*, København: Rapportserie fra Sociologisk Institut

Horkheimer, Max (1970): "Tradisjonell og kritisk teori" i *Kritisk teori* redigeret af R. Kalleberg, Oslo: Gyldendals Studiefakler, Gyldendal Norsk Forlag

Huizinga, Johan (1963/1938): *Homo ludens. Om kulturens oprindelse i leg,* København: Gyldendals Uglebøger

Hunt, Pauline & Ronald Frankenberg (1990): "It's a Small World: Disneyland, the Family and the Multiple Re-representations of American Childhood" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington D.C: Falmer Press; s. 107-125

Husserl, Edmund (1997/1973): *Fænomenologiens idé*, København: Hans Reitzels Forlag

Hvid, Pernille (1994a/1993): "Institutioner som rum for udvikling af selvbestemmelse" i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Ung; s. 37-49

Hvid, Pernille (1994b): "Konflikter mellem børn og voksen" i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Ung; s. 105-117

Hvid, Pernille (1998): *Til lykke*, Danmarks Pædagogiske Institut

Høeg, Peter (1993): *De måske egnede,* København: Gyldendal

Højrup, Thomas (1983): *Det glemte folk: Livsformer og centralisering*, Hørsholm: SBI

Jacobsen, Kirsten (1996): *Børnenes jord - en rapport om et nærmiljøinitiativ med en daginstitution som udgangspunkt*

James, Allison & Alan Prout red. (1997/1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological study of childhood*, London og Washington D.C.: Falmer Press

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*, Cambridge & Oxford: Polity Press

Järvinen, Margaretha (1998): *Om Bourdieus reflexiva sociologi*, Sociologisk Rapportserie nr. 5, København: Sociologisk Institut:

Jenks, Chris red. (1982): *The Sociology of Childhood - Essential Readings*, London: Batsford

Jenks, Chris (1982): "Introduction: Constitution of the Child" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 9-26

Jensen, Ellen (1988): *Daginstitutionen i lokalsamfundet - erfaringer fra et udviklingsprojekt i 8 jyske daginstitutioner*, Center for Social Udvikling

Jensen, Lola (199): *En håndsrækning til "familien Danmark"*, Kirke Hyllinge: L.J. Press

Jensen, Vibeke bye (1994): "Giv rum og plads til legen" i *Børn og Unge* nr. 16; s. 10-12

Jessop, Bob m.fl. red. (1991): *The politics of flexibility: Restructing State and Industri in Britain, Germany and Scandinavia*, Aldershot: Elgar

Johansson, Thomas (1995): "Narcissism, modernitet och det gåtfulla ansiktet: Kulturteoretiska reflektioner" i *Nordisk Psykologi* 47 (4); s. 275-296

Juul, Jesper (1995): *Dit kompetente barn: På vej mod et nyt værdigrundlag for familien*, København: Schønberg

Juvonen, Jaana & Kathryn R. Wentzel (1996): *Social motivation. Understanding Childrens Schooladjustmen*, Cambrideg University Press

Jørgensen, Per Schultz (1989): "Om kvalitative analyser - og deres gyldighed" i *Nordisk Psykologi* Vol 41; 25-41

Jørgensen, Per Schultz (1999): "Familieliv - i børnefamilien" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 108-131

Jørgensen, Per Schultz & Bo Ertmann (1997): "Skoletrivsel blandt 11-15-årige børn i Danmark" i *Nordisk Psykologi* 49; s. 287-308

Kampmann, Jan & Peter Andersen (1988): "Små børns erobringer" i *Kontext* nr. 51; s. 97-117

Kampmann, Jan (1998): *Børneperspektivet og børn som informanter*, København: Børnerådet

Kampmann, Per & Fritz von Nordheim Nielsen (1995): *Tal om Børn. En statistisk beskrivelse af børns opvækst og levevilkår i Danmark*, udarbejdet for Det tværministerielle Børneudvalg

Kildedal, Karin (1996): *Det anbragte barn*, Frederikshavn: Dafolo Forlag

Kildevang, Helle (1990): *Ti stille*, København: Forlaget Sociologi

Kiselberg, Steffen (1979): *To og et halvt kapitel af mændenes historie*, København: Bibliotek Rhodos

Kitzinger, Jenny (1990): "Who Are You Kidding? Children, Power and the Struggle Against Sexual Abuse" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington, D.C: Falmer Press; 165-189

Knorr Cetina, Karin (1993a): "Strong constructivism - from a sociologist's point of view. A Personal Addendum to Sismondo's paper" i *Social studies of Science* Vol 23; s. 555-563

Knorr Cetina, Karin (1993b): "Construction and Fiction. The Prospect of Constructionism in the Study of Science and Beyond" i *Danish Yearbook of Philosophy*, Vol 28; s. 80-98

Knoth, Anders Krogenberg & Pia Mulvad Reksten (1998): *Fra velfærdssamfundets børn til børnenes velfærdssamfund. Et inspirationsoplæg til det 21. Århundreds "Børnepakke"*, Mandag Morgen Strategisk Forum

Knudsen, Anne (1995): "Mercedes-modellen. Feltarbejde blandt de u-eksotiske" i *Tidsskriftet antropologi* nr. 31; s. 19-26

Knudsen, Herman (1980): *Disciplinering til lønarbejde*, Aalborg: Aalborg Univeristetforlag

Kongsbak, Tao (1995): "Er der nogen nyheder?. Sladder som etnografisk metode" i *Tidsskriftet Antropologi* Nr. 31; s. 81-92

Kragh-Müller, Claus (1994a): "Fra selvstændighed til selvbestemmelse – et definitionsforsøg" i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Ung; s. 15-21

Kragh-Müller, Grethe (1994b): "Hverdagsliv og samspil" i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Ung; s. 22-36

Kragh-Müller, Grethe (1994c/1986): "Fighterrelationen – adfærdsvanskelig – et forsøg på at forstå fighterrelationen set med barnets øjne" i *Samspil og konflikter* redigeret af Grethe Kragh-Müller, København: Forlaget Børn og Ung; s. 118-136

Kragh-Müller, Grethe red.(1994): *Samspil og konflikter*. København: Forlaget Børn og Unge

Kragh-Müller, Grethe (1997): *Børneliv og opdragelse*, København: Hans Reitzels Forlag

Kristjánsson, Baldur (1999): "Hverdagslivet og tidens problematik. Nogle erfaringer fra den nordiske undersøgelse af børns opvækstvilkår" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 132-155

Krovoza, Alfred (1978/1974): "Inderliggørelse af det abstrakte arbejdes normer og sanselighedens skæbne" i *Socialisationsforskning* redigeret af Birger Steen Nielsen og Elo Nielsen, København: Borgen; s. 161-198

Kükelhaus, Hugo (1986/1971 & 1978): "Sanselighedens udadrettede arbejde. 4 tekster om: Organisme og teknik. Intet og noget. Aftenrøde - himmelblå. Gribe og begribe", *kontekst* nr. 50; s. 94-117

Kupersmidt, Janis B.; Melissa E. DeRosier & Charlotte P. Patterson (1995): "Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics" i *Journal of Social and Personal Relationships* Vol 12 (3); s. 439-452

Kvale, Steinar (1994): "Ten standard Objections to Qualitative Research Interviews" i *Journal of Phenomenological Psychology* 25, No. 2; s. 147-173

Kvale, Steinar (1995): "The Social Construction of Validity" i *Qualitative Inquiry* vol 1, No 1; s. 19-40

Kvale, Steinar (1996): *Interviews: An introduction to qualitative interview research*, Thousands Oaks, CA: Sage Publication

Laermann, Klaus (1975): "Alltags-Zeit. über die unauffälligste Form sozialen Zwangs" i *Kursbuch* nr. 41, Rotbuch Verlag; s. 87-105

Landesco, John (1929): *Organized Crime in Chicago* Chicago: Illinois Association for Criminal Justice

Langsted, Ole & Dion Sommer (1992/1989): *Små børns livsvilkår i Danmark.,* København: Hans Reitzels Forlag

Larcher, Dietmar (1993): "Understanding the Incomprehensible: Redundancy Analysis as an Attempt to Decipher biographic Interviews" i *Qualitativ voices in*

educational research, redigeret af Michael Schratz, Social Research and Educational Studies Series: 10, Falmer Press; s. 126-138

Larsen, Hanne Ried & Maria Larsen (1992)**:** *Lyt til børnene- om børns deltagelse, medbestemmelse og medansvar i samfundslivet*, Det Tværministerielle Børneudvalg og Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur

Larsen, Klaus (1994): "Olde i børnehuset" i *Børn og Unge* nr. 16; s. 7-9

Larsen, Øjvind (1997): "Interview med Zygmunt Bauman: Frihed, Forskel, Solidaritet" i *Social Kritik* nr. 52-53; s. 6-13

Latour, Bruno (1987): *Science in action. How to follow scientiests and engineers though society*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Lau, Jytte & Lis Nielsen (1999): *Helhed og sammenhæng i børns liv 2. Forslag til samarbejdsrelationer og pædagogiske planer*, København: Danmarks Pædagogiske Institut

Laursen, Erik (1996): "Mellem tribalisme og intimitet – moderne selv-identiteters skrøbelighed" i *Dansk Sociologi* Nr. 2/7 årg.; s. 51-69

Leavitt, Robin Lynn (1991): "Power and resistance in infant-toddler day care centers", i *Perspectives on and of children. Sociological Studies of Child Development* Vol 4 Jai Press Inc; p. 91 - 112.

Leithäuser, Thomas (1977): "Kapitalistisk produktion og samfundsmæssiggørelse af hverdagen" i *Produktion, arbejde og socialisation* redigeret af Thomas Leithäuser & Walter R. Heinz, Medusa

Leithäuser, Thomas (1983/1977): "At stå ved lyskurven på en tom gade og vente på at det bliver grønt. Bemærkninger til resignationens socialpatologi" i *Kontext* nr. 45; s. 100-106

Leithäuser, Thomas (1992): "Teorien om hverdagsbevidsthed", foredrag holdt på RUC d. 8/11 1992, oversat af Kirsten Weber, i *Unge Pædagoger*, København

Leithäuser, Thomas & Walter R. red. (1977): *Produktion, arbejde, sociolisation*, Medusa

Lieme, Benne (1996): "Forældreinddragelse" i *Social Kritik* nr. 47; s.96-101

Lihme, Benny (1999): "Børn & unge i den dianostiske kultur" i *Social Kritik* nr. 62; s. 61-67

Linstead, Stephen (1994): "Objectivity, Reflexivity, and Fiction: Humanity, and the Science of the Social" i *Human Relations* Vol 47, No 11; s. 1321 – 1346

Lockwood, David ((1964): ”Social Integration and System Integration” i *Explorations in Social Change* redigeret af G.K. Zollschan & W. Hirsch, New York

Loftager, Jørn (1987): ”Et postindustrielt samfund?” i *Grænser for rationalitet. Det postindustrielle og kulturforskningen* redigeret af Hans Fink, Henrik Horstbøll og Ole Høiris, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Lomax, H. & N. Casey (1998): ”Recording Social Life: Reflexivity and Video Methology” i *Sociological Research Online* Vol 3, no 2

Lorenzer, Alfred (1975/1972) *Materialistisk socialisationsteori*, København: Rhodos

Lorenzer, Alfred (1977): "Dialektikken mellem individ og samfund" i *Produktion, arbejde og socialisation* redigeret af Thomas Leitháuser og Walter R. Heinz; Medusa

Lunn, Susanne (1997): ”Det psykoanalytiske rum” i *Om psykoanalytisk kultur - et rum for refleksion* redigeret af Judy Gammelgaard og Susanne Lunn , Dansk psykologisk Forlag; s. 53-68

Mackay, Robert W. (1991): "Conceptions of Children and Models of Socialization" i *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings,* redigeret af Frances Chaput Waksler, London; New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 23-37

Makrinioti, Dimitra (1994): "Conceptualization of Childhood in a Welfare State: A critical Reappraisal" i *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s.267-283

Mandell, Nancy (1991a): "The Least-Adult Role in Studing Children" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 38 - 59

Mandell, Nancy (1991b): "Children's Negotiation of Meaning" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings*" redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia; Falmer Press; s. 161 - 178

Marcuse, Herbert (1970/1955): *Eros og civilisation: En filosofisk Freud-undersøgelse*, Københavns: Gyldendals Uglebøger

Marcuse, Herbert (1980/1964): *Det én-dimensionale menneske: en undersøgelse af det højtudviklede industrisamfunds ideologi*, København: Gyldendals Uglebøger

Marshall, T.H. (1950): *Citizenship and Social Class*, Cambridge

Marx, Karl (1971/1885): *Kapitalen*, 1. Bog, København: Biblitek Rhodos

Marx, Karl & Friderich Engels (1974/1845-46): '"Den tyske ideologi" i *Karl Marx: Skrifter i udvalg. Den tyske ideologi. Filosofiens elendighed* redigeret af Johannes Witt-Hansen, København: Bibliotek Rhodos

Mathiesen, Karin og Nielsen, Hanne Warming (1993): *Er lykken kærlighed? - en sociologisk analyse af parforholdet*, afhandling fra Sociologisk Institut, Københavns Universitet, København: Forlaget Sociologi

May, Carl & Andrew Cooper (1995): "Personal Identity and Social Change: Some Theoretical Considerations", i *Acta Sociologica* vol. 38, nr. 1; s. 75-85

Mead, George Herbert (1967/1934): *Mind, Self & society. From the standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: The University of Chicago Press

Mehan, Albert J. (1990): "Rule Recognition and Social Competence: The Case of Children's Play and Games" i *Sociological Studies of Child Deveopment* Vol. 3; s. 245-262

Mehan, hugh (1993): "Why I like to Look: On the Use of Videotape as an Instrument in Educational Research" i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Social Research and Educationa Studies Series: 10, Falmer Press; s. 93-105

Merleau-Ponty, Maurice (1982/1964) : "The child's relations with otheres" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 63-75

Mikkelsen, Peter (1996): "Berit Bae i Danmark: Relationer mellem voksne og børn" i *Social Kritik* nr.47; s.4-5

Miller, Alice (1994/1979): *Det selvudslettende barn*, København: Munksgaard

Milroy, Lesley (1987): *Observing & Analysing Natural Language*, Oxford: Basil Blackwell

Moeller-Gambaroff, Marina (1980): "Frigørelse skaber angst", i *Kvindelighed* redigeret af Tania Ørum, København: Tiderne Skifter; s. 19-52

Mol, Annemarie & Mesman, Jessica (1996): "Neonatal Food and the Politics of Theory: Some Questions of Method" i *Social Studies of Science* Vol 26; s. 419 – 444

Morin, Edgar (1990/1977-80): *Metoden: Kendskaben til kundskaben – en erkendelsens antropologi*, Åbyhøj: Ask

Mortensen, John (1993): *Livsverdenen, dens grænser og hinsides dem*, udkast til doktorafhandling

Mortensen, Nils (1995): "Mapping System Integration and Social Integration" i *Social Integration and Marginalisation* redigeret af Nils Mortensen, Frederiksberg: Samfundslitteratur; s. 18-46

Mouritsen, Flemming (1996): *Legekultur - essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense: Odense Universitetsforlag

Muldkjær, Frode (1994): *Når børn sætter ord på deres liv*, paper til Familieplejen i Danmarks Jubilæumskonference: Hotel Nyborg Strand

Negt, Oskar (1984/1983): "Barndom og børneoffenlighed" i *Kontext* nr. 47; s. 5-16

Negt, Oskar (1985/1984): *Det levende arbejde - den stjålne tid*, København: Politisk Revy

Negt, Oskar & Alexander Kluge (1974/1972): *Offentlighed og erfaring*, Nordisk Sommeruniversitets Skriftserie nr. 3

Negt, Oskar & Alexander Kluge (1981): *Geschichte und eigensinn*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins

Nielsen, Birger Steen; Kirsten Larsen, Henning Salling Olese, & Kirsten Weber red. (1994*): Arbejde og subjektivitet - en antologi om arbejde, køn og erfaring*, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC

Nielsen, Charlotte Dalsgaard & Marianne Linnet (1992): *Teknologinævnets projekt om fremtidens arbejde - det 'hele liv 'set i lyset af den teknologiske udvikling*, København: Teknologinævnet

Nielsen, Finn Sivert (1996): *Nærmere kommer du ikke... Håndbok i antropologisk feltarbeid*, Sandviken-Bergen: Fagbokforlaget

Nielsen, Hanne Warming & Karin Mathiesen (1996): "Den private slagmark. Parforholdets historie og sociologi" i *Jeg gifter mig kun én gang. Kærlighed og parforhold i 1990'erne* redigeret af Jo Hermann, Århus: Forlaget Modtryk; s. 51-73

Nielsen, Karsten Gam (1999): "Barnesjælens teknologer" i *Social Kritik* nr. 62, 11. Årgang; s. 42-55

Nielsen, Lise Drewes (1990): "Fleksibilitet og lokalt arbejde" i *Nordisk Samhällsgeografisk Tidsskrift* nr. 11, Uppsala Universitet; s. 3-16

Nietzsche, Friederich (1968/1887): "On the Genealogy of Morals" i *Basic Writings of Nietzsche* redigeret af Walter Kaufmann, New York: The Modern Libraty:

Nietzche, Friederich (1987/1873): "Om sandhed og løgn" i *Kredsen* nr. 2; s. 68-80

Näsman, Elisabeth (1994): "Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe" i *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta og H. Wintersberger, Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s.165-187

Oldman, David (1994): "Adult-Child relations as Class Relations i, *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 43-58

Olesen, Birgitte Ravn (1996): *Sundhedsplejesken på besøg – et studie af roller og replikker i hjemmebesøget*, Ph.D-afhandling fra kommunikationsuddannelsen, RUC

Olsén, Peter (1978): *Historie og psykologi*, Psykologisk Skriftserie nr. 15, Dansk Psykologisk Forlag

Olsén, Peter & Birger Steen Nielsen (1982): "Positivistisk empiri om lønarbejdet som virkelighedsreduktion" i *Udkast* nr. 2; s. 89-135

Olsén, Peter & Birger Steen Nielsen (1983): "Forandring og erkendelse – positivismekritik og forskning i hverdagsbevidsthed" i *Udkast* nr. 1; s. 77-120

Olsén, Peter & Nielsen, Birger Steen (1984): *"Mere demokrati!" -et projekt under SSF om "unge og arbejdsløshed"*

Opie, Iona & Opie, Peter (1982/1959): "The lore and language of schoolchildren", i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 173-180

Opie, Iona & Peter Opie (1991/1959): "The Culture of Children 1: Introductory" & "The Culture of Children 2: Half-Belief" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings,* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 123-144

Parsons Talcott (1967): *Sociological Theory and Modern Society*, New York

Parsons Talcott (1982/1951): "The socialization of the child and the internalization of social valueorientations" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 139-145

Pedersen, Anne Reff, Svend Bayer og Nina Middelboe (2000): *KIT – et computer program til analysen af kvalitative interview,* workingpaper serie, Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, RUC (draft version)

Petersen, Hanne Back (1989): *Daginstitutionens rolle i et lokalt fritids- og kulturcenter: 1. delrapport om metodeudvikling*, Muldvarpen, Linå Fritidscenter

Petersen, Hanne Back (1989): *Daginstitutionens rolle i et lokalt fritids- og kulturcenter: Delrapport 2: Socialt signalement. Arbejdspapir om børn og unges vilkår i et landområde,* Muldvarpen, Linå Fritidscenter

Petersen, Hanne Back (1991): *Daginstitutionens rolle i et lokalt fritids- og kulturcenter delrapport 3: Åbning mod lokalsamfundet – konkrete initiativer fra medarbejdermøder,* Muldvarpen, Linå Fritidscenter

Poulsgaard, Kirsten (1987): *Pædagogen i lokalsamfundet*, Center for Social Udvikling, Socialstyrelsen

Prahl, Arne (1993): *Tredje decentralisering - en strategi til lokalsamfundsudvikling?*, Københavns Universitet: Psykologisk laboritorium

Prokop, Ulrike (1978/1976): *Kvindelig livssammenhæng. Om strategiernes indskrænkethed og de umådelige ønsker*, Århus: GMT

Prokop, Ulrike (1980): "Harmonisering eller kamp om anerkendelse - den kvindelige bevidstheds modsætninger" i *Udkast* nr. 2; s. 182-193

Qvortrup, Jens red. (1987): "The Sociology of Childhood" i *International Journal of Sociology* 17, 3

Qvortrup, Jens (1990a): *Børn forgår - Barndommen består. På sporet af en barndommens sociologi*, Esbjerg: Sydjydsk Universitetscenter

Qvortrup, Jens (1990b): "A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington D.C.: Falmer Press; s. 85-106

Qvortup, Jens (1994a): *Explorations in sociology of childhood*, Ph.D.-afhandling nr. 1, København: Sociologisk Institut

Qvortrup, Jens (1994b): *Børn halv pris. Nordisk barndom i samfundsperspektiv*, Esbjerg: Sydjydsk Universitetsforlag

Qvortrup, Jens (1994c): "Childhood Matters: An Introduction" i *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 1-23

Qvortrup, Jens (1999): "Barndom og samfund" i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 45-75

Qvortrup, Jens og Mogens Nygaard Christoffersen, (1990): *Childhood as a Social Phenomenon. National Report Denmark*, Eurosocial report 36/3

Qvortrup, Jens; Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta og Helmut Winterberger red. (1994): *Childhood Matters. Social Theory, Pratice and Politics*, European Centre Vienna: Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury

Qvortrup, Lars (1998): *Det hyper komplekse samfund: 14 fortællinger om informationssamfundet*, København: Gyldendal

Rasmussen, Kim (1998): "BARNDOM - en sær(lig) konstruktion" i *Social Kritik* nr. 59/60; s. 134-140

Rasmussen, Kim (1999): "Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning" i *Dansk Sociologi* Nr. 1/10. Årg.; s. 63-78

Rasmussen, Tove Arendt (1993): "Medieetnografi og kvalitativ metode" i *Mediekultur* 21; s. 23-33

Ray, Glen E.; Robert Cohen & Mary E. Secrist (1995): "Best Friend Networks of Children Across Settings" i *Child Study Journal* Vol. 25, No 3; s. 169 - 188

Reiermann, Jens (1999a): "Det offentlige er sat til salg" i *Information* d. 25-26 september; s. 5

Reiermann, Jens (1999b): "Så skal der udliciteres" i *Information* d. 25-26 september; s. 5

Reksten, Pia Mulvad & Søren Schultz Jørgensen (1996): *Fremtidens børneinstitution. Fra pasning til udvikling*, København: Mandag Morgen Strategisk

Retzinger, Suzanne (1991): *Violent Emotions: Shame and Rage in Marital Quarrels*, Newbury Park: Sage

Riessman, Catherine Kohler (1993): *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods* Volume 30, Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications

Ronnefeld, Minna (1997): "Kroppen og musikken i dansk børnehavetradition" i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s. 171-201

Rorty, Richard (1991): *Objectivity, relativism, and truth, Philosophical papers* Vol. 1, Cambridge, New York , Port Chester, Melboune, Sydney: Cambridege University Press

Rorty, Richard (1992/1989): *Kontigens, ironi og solidaritet*, Århus: Modtryk

Rousseau, Jacques (1962/1763): *Emile. Eller om opdragelse,* København: Borgens Forlag

Rudduck, Jean (1993): "The Theatre of Daylight: Qualitative Research and School Profile Studies" i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Social Research and Educational Studies Series: 10, Falmer Press; s. 8-22

Runyan, William Mckinley (1981): "Why did Van Gogh cut off his ear? The Problem of Alternative Explanations in Psychobiography" i *Journal of Personality and Social Psychology* vol 40, no. 6; s. 1070-1077

Sacks, Harvey (1991/1972): "On the Analysability of Stories by Children" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings,* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 195-215

Scheff, Thomas J. (1994): *Blody Revenge. Emotions, Nationalism, and War*, Oxford: Westview Press

Scheff, Thomas J. (1997): *Emotions, the social bond and human reality. Part/whole analysis*, Cambridge: University Press

Scheff, Thomas J. & Suzanne Retzinger (1991): *Emotions and Violence: Shame and Rage in Destructive Conflicts*, Lexington Books

Schlossmann, Sonia (1993): "Fortæl om dengang du var lille..." i *Børn og Unge* nr. 49; s. 8-9

Schönemann-Paul, Helle; Eszter Körmendi & Thomas Gelting (1992): *Den faste arbejdstid er fortid. Om danskernes arbejdstidsmønstre og om den faglige og geografiske fleksibilitet på arbejdsmarkedet*, København: Spektrum

Schousboe, Ivy (1993): "Den onde leg. En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner" i *Nordisk Psykologi* 45 (2); s. 97-119

Schmidt, Lars-Henrik (1988): *Viljen til orden*, Århus: Modtryk

Schratz, Michael (1993): "From Cooperative Action to collective self-reflection: a Sociodynamic Approach to Educational Research" i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Social Research and Educational Studies Series: 10, Falmer Press:; s. 56-70

Schratz, Michael ed.(1993): *Qualitativ voices in educational research*, Social Research and Educationa Studies Series: 10, Falmer Press

Schutz, Alfred (1975/1973): *Hverdagslivets sociologi*, København: Hans Reitzels Forlag

Shamgar-Handelman, Lea (1994): "To Whom Does Childhood Belong?" i *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* redigeret af J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger, Aldershot, brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury; s. 249-265

Shorter, Edward (1979/1975): *Kernefamiliens historie*, København: Hans Reitzels Forlag

Sigsgaard, Erik (1995/1972): *Om børn og deres virkelighed – før og nu*, København: Hans Reitzels Forlag

Sigsgard, Erik (1993): *Er opdragelse nødvendig*, København: Tiderne skifter

Sigsgaard, Erik (1996): "Grænser eller ej" i *Social Kritik : Børn og daginsitutioner* nr. 47; s. 22-27

Sigsgaard, Erik; Kim Rasmussen & Søren Smidt (1998): *Andre måder*, København: Hans Reitzels Forlag

Sigsgaard, Erik & Ole Varming, (1996): *Voksnes syn på børn og opdragelse*, København: Hans Reitzels Forlag

Silverman, David (1993): "The machinery of Interaction: Remaking Social Science" i *The Sociological Review* Vol 41, No. 4; s. 731-752

Silverman, David (1998a): "Qualitative research: meanings or practices?" i *Info Systems Journal* nr. 8: s. 3-20

Silverman, David (1998b): ”The Quality of Qualitative Health Research: The Open-Ended Interveiw and its Alternatives” i *Social Sciences in Health* 4(2); s. 105-118

Silverman, David (1998c): *Harvey sacks: social Science and Conversatiuon Analysis*, Polity Press

Simonsen, Birgitte & Illeris, Knud (1989): *De skæve køn* bind 1 & 2, Unge Pædagoger

Simonsen, Kirsten (1996): "What kind of space in what kind of social theory?" i *Progress in Human Geography* 20, 4; s. 494 - 512

Sismondo, Sergio (1993): "Some Social Constructions" i *Social Studies of Science* Vol 23; s. 515-553

Sjørslev, Inger (1995): ”Det metodiske forløb. Kunst og håndværk i den antropologiske proces” i *Tidsskriftet Antropologi* Nr. 31; s. 177-184

Smidt, Søren (1996): "Daginstitutioners virksomhedsplan og pædagogers faglighed" i Social Kritik nr 47; s. 68-85

Solberg, Anne (1994): *Negotiating Childhood. Empirical Investigations and textual Representations of Children's Work and everyday Life*, Stockholm: Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning, Dissertation 12, Nordplan

Solberg, Anne (1997/1990): "Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington D.C.: Falmer Pres.; 126-144

Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*, København: Hans Reitzels Forlag, Pædagogisk Bogklub

Sommer, Dion (1999): ”Pædagogiske smuler – refleksioner over relationen mellem voksne og børn” i *Social Kritik* nr. 62; s. 26-40

Sommer, Dion & Ole Langsted (1994): "Moderne childhood: crises and disintegration, or a new quality of life" i *Childhood* nr. 2; s. 129-144

Sommerville,C. John (1992/1982): *Barndommens storhed og fald*, København: Spektrum

Speier, Matthew (1982): "The everyday world of the child" i *The Sociology of Childhood - Essential Readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 181-188

Spindler, George & Louise Spindler (1993): ”Crosscultural, comparative, Reflective Interviewing in Schönhausen and Roseville” i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Social Research and Educational Studies Serie 10, Falmer Press; s. 106-124

Spradley, James P. (1980): *Participant Observation*, Holt, New York: Rinehart and Winston

Strandell, Harriet (1994): *Sociala möteplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*, Helsingfors: Gaudeamus

Strandell, Harriet (1999): “Hvad foregår der i mødet mellem børn? Børnehaven som eksempel” i *Børn og familie i det postmoderne samfund* redigeret af Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, København: Hans Reitzels Forlag; s. 288-306

Sundbo, Jon (1985): *Servicesamfundet: Et spørgsmål om teknologi eller menneskelige ressourcer i virksomheden*, Arbejdspapir nr. 4, Roskilde: Institut for Samfundsøkonomi og planlægning

Svane, Marie Louise & Tania Ørum red. (1991): *Køn og moderne tider*, Tiderne skifter

Syberg, Karen (1995): ”Når mor vil med på diskotek” i *Information* d. 12. April; s. 5

Sørensen, Ellen Elisabeth (1992): *Køn, moderskab og reproduktion af patriarkatet*, afhandling, Sociologisk Institut:

Thielst, Peter (1983): "Rollernes rødder. Brikker til vor kønsideologis forhistorie" i *Mænd om mænd* redigeret af Nynne Koch, Kvindestudier 7, Delta

Thorne, Barrie (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School,* New Brunswick N.J.: Rutgers University Press:

Thrasher, Frederic M. (1927): *The Gang*, Chicago: University of Chicago Press

Tönnies, Ferdinand (1979/1887): *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Damstadt:: Wissenschaftliche Buchgesellschaft:

Touraine, Alain (1974/1969): *The Postindustrieal Society: Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society*, London: Wildwood House

Touraine, Alain (1981/1978): *The Voice & the Eye. An analysis of social movements*, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press

Vejleskov, Hans (1997): ”Afslutning” i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s.237-243

Vejleskov, Hans red. (1997): *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder,* Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag

Vestergaard, Torben A. (1993/1989): ”Hemmeligheden ved fiskeriet. At finde ud af hvad man ved i Danmark” i *Kulturanalyse. Fortolkningnes forløb i antropologien* redigeret af Kirsten Hastrup og Kirsten Ramløv, Akademisk folag; s. 85-99

Wagner, Judith (1997): ”Dansk børehavepædagogik – set med amerikanske øjne” i *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder* redigeret af Hans Vejleskov, Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8, Vejle: Kroghs Forlag; s. 97-103

Waksler, Frances Chaput (1986): "Studying Children: Phenomenological Insights" i *Human Studies* Vol 9: s. 71-82

Waksler, Frances Chaput (1991a): "Dancing When the Music is Over: A Study of Deviance in a Kindergarden Classroom", *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings,* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 95 - 112

Waksler, Frances Chaput (1991b): "The Hard Times of childhood and Children's Strategies for Dealing with Them" i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 216 – 234

Waksler, Frances Chaput (1991c): ”Beyond Socialisation” i *Studing the Social Worlds of Children: Sociological Readings* redigeret af Frances Chaput Waksler, London, New York, Philadelphia: Falmer Press; s. 12-22

Waksler, Frances Chaput (1996): *The little trials of children: And Childrens strategies for dealing with them*, London, New York, Philadelphia: Falmer Press

Walker, Rob (1993): ”Finding a Silent Voice for the Researcher: Using Photographs in Evaluation and Research” i *Qualitativ voices in educational research,* redigeret af Michael Schratz, Social Research and Educational Studies Series: 10, Falmer Press; s. 72-92

Wallerstein, Immanuel m.fl. (1998): *Luk samfundsvidenskaberne op!* rapport fra The Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Warming, Hanne & Kåre Thomsen (1995): *Serviceudviklingen i Danmark i perioden 1945-1995 på børnepasningsområdet og praktisk bistandsområde,t* upubliceret paper, RUC

Weber, Max (1971/1922): *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*, Gløvik: Gyldendals Studiefakler

Weber, Max (1972/1920): *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*, Odensen: Fremad

Wegler , Bibi & Ruben Elgaard (1998): *Overvåget samvær - en undersøgelse af overvåget samvær mellem forældre og børn*, Døgnplejeformidlingen for Børn og Unge i Nordsjælland, København: Frydenlund

Wegler, Bibi & Hanne Warming (1996): *Barnet mellem to familier - en undersøgelse af samarbejdet mellem forældre og plejeforældre*, Familieplejen i Danmark, Frederikshavn: Dafolo Forlag

Weiss, Shannon & Karla Wesley (1997): *Postmodernism and its critics*, Http: //www.as.ua.edu/murphy/pomo.htm

Whyte, Michael A. (1995): "Brødre og søstre. Position og deltagelse på feltarbejdet" i *Tidsskriftet Antropologi* Nr. 31; s. 27-38

Whyte, Susan Reynolds & Michael Whyte (1993/1989): "Hambas skind. Mennesker, medier og ånder i Uganda" i *Kulturanalyse. Fortolkningens forløb i antropologien* redigeret af Kirsten Hastrup og Kirsten Ramløv, Akademiske Forlag; s. 143-160

Wiborg, Anette (1995): "Jeg har ondt af småbørnsfamilien" i *Børn og Unge* nr. 3; s. 10-11

Wiborg, Anette & Lis Fisker (1993): "Børn har ret – hver gang" i *Børn og Unge* nr. 19; s. 4-7

Winter, Gibson (1982): "The emergence of mind within sociality" i *The Sociology of Childhood -essential readings* redigeret af Chris Jenks, London: Batsford; s. 87-97

Woodhead, Martin (1997/1990): "Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs" i *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in*

the Sociological Study of Childhood redigeret af Allison James & Alan Prout, London & Washington D.C: Falmer Press; s. 63-84

Wrong, D. H. (1961): "The oversocialized conception of man in modern sociologi" i *American Sociological Review* 26; s. 183 – 193

Zavala, Iris M. (1990): "Bakhtin and Otherness: Social Heterogeneity" i *Critical Studies* Vol 2, No 1/2; s. 77-89

Ziehe, Thomas (1989/1985): *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik og kultur*, København: Politisk Revy

Ziehe, Thomas (1997): "Individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold" i *Social Kritik:* nr. 52/53; s. 129-135

Ziehe, Thomas (1998): "Adieu til halvfjerserne" i *Pædagogik - en grundbog til et fag* redigeret af Jens Bjerg, København: Hans Reitzels Forlag

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1983/1982): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, København: Politisk revy;

Rapporter samt bibelen

Arbejdsministeriet 1985: *Dynamik, kvinder, mobilitet, teknologi, marked,* forskningsrapport

Arbejdsmiljøinstituttet 1998: *Nyt fra SARA projektet: Småbørnsfamilierne og arbejdstiden*), SARA projektet,

BUPL 1989: *Udviklings- og forsøgsarbejde i daginstitutionerne på Fyn,* Odense

BUPL 1995: Velfærd for børn. Daginstitutionerne i samfundet 1975-2000, debatoplæg okt. 1995

Dansk Unicef og Socialministeriet 1997/1987: *Konventionen om barnets rettigheder*

Finansministeriet 1993: *Nyt syn på den offentlige sektor*

Finansministeriet 1988: *Rapport om den offentlige sektor*

Norsk Barnevernsamband 1996: *Ti grunnleggende prinsipper for et faglig barnevernsarbeid*, specialnummer af tidsskriftet Norges Barnevern

Socialministeriet 1981: *Forsøg, eksperimenter, fornyelser og nytænkning*

Biblen, http://www.bibelselskabet.dk/bibelen/bibelen.html