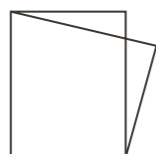


Kulturanalyse gennem barndomsforskning



Eva Gulløv, professor
MSO, ph.d.,
Danmarks Institut
for Pædagogik og
Uddannelse, Aarhus
Universitet

Hensigten med artiklen er at rette opmærksomheden mod de indsigter om kultur og samfund, som barndomsforskningen giver. Gennem eksempler fra studier af børneinstitutioner peges der på, hvordan sådanne undersøgelser ikke bare giver viden om børns liv og barndommens aktuelle betingelser, men også giver indblik i centrale kulturelle værdier og fremtidsforestillinger såvel som i sociale skillelinjer og reproduktionsdynamikker i samfundet mere generelt.

Baggrund

Tidsskrift for Professionsstudier har givet mig det opdrag at omarbejde og forkorte den forelæsning, som jeg holdt på DPU, Aarhus Universitet, den 25. januar 2019 i forbindelse med min tiltrædelse som professor MSO. I

artiklen her har jeg prioriteret de afsnit, der handler om barndomsforskningens bidrag til vores viden om samfundets sammenhænge. Den fulde version ligger på tidsskriftets hjemmeside.

Introduktion

Hensigten med artiklen er at vise, hvordan forskning i børn og barndom helt grundlæggende er kulturanalyse. Gennem undersøgelser af børns hverdag såvel som de rammer, de handler i, får vi indsigt i betydningsfulde kulturelle opfattelser og værdier, ligesom vi får indblik i social orden, hierarkier, skillelinjer og forandringer. Børn er gennem opvæksten helt afhængige af voksne i deres vej til at blive uafhængige (Elias 1998). I alle samfund er denne proces ladet med normer for, hvad børn skal kunne hvornår, hvem de må omgås, hvor-

Hensigten med artiklen er at vise, hvordan forskning i børn og barndom helt grundlæggende er kulturanalyse.



dan man bør omgås dem, og hvad der er rigtigt og forkert for dem at gøre og vide. At studere børn indebærer uundgåeligt også at forstå disse kulturelle ideer, indsatser og skel.

Uanset hvor i verden man kigger, er børns forhold dog også et område, der er fyldt med tvivl og diskussion. I vores samfund debatteres det f.eks. livligt, hvor meget selvbestemmelse børn skal have; om de skal inddrages i familiernes prioriteringer og beslutninger eller tværtimod fritages for tyngende valg; om voksne skal træde mere i karakter som autoriteter eller have tillid til børnenes egne vurderinger. Diskussioner, som hurtigt bevæger sig fra konkrete børn og opdragere til samfundets tilstand og fremtid. Ved at gå tæt på sådanne diskussioner får vi indsigt i centrale perspektiver på samfundet og dets udvikling, men også på værdimæssige uoverensstemmelser og sociale brudflader. Dertil kommer, at børn ikke bare er passive modtagere af samfundets værditransmissioner (Hirschfeld 2002). De forholder sig aktivt fortolkende til de betydninger og værdier, de møder. De reagerer på dem, og nogle

tager til sig, hvad de præsenteres for, mens andre reagerer med modstand. Ved at undersøge konkrete børns handlinger, reaktioner og betydningsdannelser kan vi derfor også udlede noget om samhørighed, modsætninger og potentielle forandringer. Børn er kort sagt en dynamisk faktor i kulturudvikling; at forske i dem og deres livsbetingelser kan give indblik i kulturelle værdier og stabilitet, men også i brydninger og sociale processer. Børn er derfor centrale for den brede kultur- og samfundsforskning, men ofte overset som sådan.

Barnets ændrede status

Fokuserer vi på det danske samfund, kan vi iagttage, hvordan der over de sidste 100 år er sket radikale forandringer i børns deltagelse i samfundslivet, i forholdet mellem generationer og i den generelle opfattelse af børn. Fra – som det var tilfældet for de fleste børn – at være del af arbejdsfællesskaber med voksne i hjem, på gårde og arbejdspladser, tilbringer de i dag dagtimerne i forskellige institutionelle arrangementer helt løsrevet fra samfundets produktionsforhold. Forældre er ikke længere

afhængige af børns arbejde, men børn er heller ikke længere afhængige af deres forældres viden for at kunne klare sig i samfundet. I dag er det i vid udstrækning samfundets børneinstitutioner, der har overtaget ansvaret for børnenes oplæring og indføring i samfundet. Der er kort sagt indtrådt en helt anden form for relation mellem generationerne. Med et udtryk hentet fra barndomssociologen Viviana Zelizer (1985) kan man sige, at det moderne barn gradvist er blevet økonomisk 'useless' men emotionelt 'priceless'.

Disse bevægelser har også ændret ved børns status. I dag betragtes børn som en særlig kategori af mennesker, der har en særlig sårbarhed og derfor særlige behov for beskyttelse, omsorg og hensyn. Således kan man f.eks. iagttage et skift fra, at børn skal lære at anerkende og respektere autoriteter til en betoning af deres ret til at udtrykke sig, blive hørt og respekteret. Voksne i dag engagerer sig i børns liv og følelser i en helt anden grad, end det nogensinde før har været forventet, men samtidig er børn langt mindre del af de voksnes hverdagsliv, når

De store anstrengelser, der gøres for at sikre børns opvækst og læring, giver et privilegeret indblik i kulturelle prioriteringer, visioner og bekymringer.



man ser bort fra de professionelle, der er ansat til at sikre en udviklingsproces i overensstemmelse med gældende værdier. Barndommen er blevet ikoniseret i hvert fald i vores del af verden, og samtidig – eller som konsekvens – er den behæftet med bevågenhed i en grad, så der investeres økonomisk og emotionelt i børn i en historisk set ukendt skala og som ingen anden samfundsgruppe. Og det er netop derfor, børneområdet er så velegnet til kulturanalyser: De store anstrengelser, der gøres for at sikre børns opvækst og læring, giver et privilegeret indblik i kulturelle prioriteringer, visioner og bekymringer.

Institutionalisering af barndommen

Børns ændrede status har også betydet, at staten ikke kan tillade sig at blande sig uden om deres opdragelse (Durkheim 1975 [1922]). Deres omsorg og opdragelse er for betydningsfuld for samfundet til, at det kan overlades til tilfældige forældre, og det er derfor i stigende grad blevet et anliggende for professionelle i særlige institutioner designet til dette formål. Dette udskilningsprojekt fik sin

moderne omend spæde form, da skolen blev et statsprojekt for 200 år siden, men det er de sidste 100 år blevet stadig mere omfattende i institutionstyper, professionaliseringsgrad og tid: fra få timer om ugen til i dag at omfatte alle børns dagtimer med en hel pædagogisk industri til at varetage deres behov. Stadig flere forhold ved børns opvækst, udvikling og læring er blevet adresseret gennem institutionelle tiltag i en grad, så barndommen i dag er karakteriseret ved systematisk aldersopdeling og en både fysisk og social segregering fra det øvrige samfund (Kjørholt 2012; Qvortrup 2012). Børneinstitutioner som daginstitutioner og skoler er blevet det rigtige sted for børn at være, og det giver derfor mening at se nøjere på de institutionelle indretninger og prioriteringer, hvis vi vil forstå ikke bare konkrete børns liv og opvækst, men også de opfattelser og værdier som anses for så vigtige, at der skal professionelle til at videregive dem. Børneinstitutionerne har med andre ord fået mandat til at varetage opdragelsen af næste generation, men hvad lægger de vægt på?

Inspireret af den tyske sociolog Norbert Elias' begreb om 'civilisering' (1994 [1939]) har jeg sammen med min kollega Laura Gilliam forsøgt at indfange denne værdidimension ved at fokusere på børneinstitutionernes 'civiliserende projekter' (Gilliam & Gulløv 2012, 2017a og b). I vores forskellige etnografiske observationer fra daginstitutioner og skoler kan vi se, at der systematisk og på tværs af institutionstyper arbejdes med børns omgangsformer. Børn skal lære at kunne omgås, uanset hvad de bringer med af social baggrund, de skal lære at samarbejde, forhandle og løse konflikter verbalt – aldrig med vold. De skal kunne give udtryk for deres meninger uden stædigt at stå på deres ret. De skal kunne indgå kompromisser uden dog at være føjelige. De skal gerne deltage i konkurrencer, men ikke gå for stærkt op i at vinde. De skal kort sagt lære en bestemt form for optræden, der indfanges med det empiriske udtryk: "at være social". Et udtryk, der dækker over et bestemt forhold mellem selv og andre; en helt bestemt balance mellem det selvstændige og det hensynsfulde, det selvbeherskede og det frimodige. De skal

omgås andre uden hverken at fylde for meget eller for lidt, være for introverte eller ekstroverte og undgå ethvert udtryk for såvel overlegenhed som underlegenhed. De skal lære, hvad der kulturelt set er legitime følelser, og hvordan man udtrykker dem på legitime måder, mens de samtidig er "autentiske" og "tro mod sig selv". Der stilles kort sagt mange sammensatte fordringer til optræden, og børn, der ikke magter balancerne, bliver genstand for bekymring.

Et institutionelt syn på normaludvikling

De her skitserede forventninger afspejler på én gang generelle normer for social omgang og institutionernes praktiske vilkår. At gennemføre aktiviteter eller undervisning af en stor mængde børn på begrænset plads stiller nogle særlige fordringer til opførelse og interaktioner, som over tid er blevet så indarbejdede, at de fremstår som ukontroversielle fordringer til det enkelte barn. Institutionsfunktionaliteten kommer med andre ord i en ofte overset grad til at præge de pædagogiske prioriteringer og normer. Det kan man f.eks. se i følgende situation (også refereret i Gulløv 2009), som er fra en undersøgelse om etniske minoritetsbørn i to integrerede daginstitutioner (Bundgaard & Gulløv 2008):

Børnene har netop spist, og stuepædagogen beder dem om at rydde op efter sig. De fleste børn gør, som de er blevet bedt om, men Ibrahim på tre et halvt forlader bare bordet og efterlader krummer, papir, madkasse foran sin plads. Pædagogen kalder på ham, men han siger, han ikke ved, hvad han skal gøre. Hun forklarer, hvad han skal, og han gør det modvilligt. Lidt efter skal alle børnene ud på legepladsen. De går ud i garderoben for at tage flyverdragt

og støvler på. Ibrahim sidder ved sin knage og kalder på hjælp. Ingen reagerer. Den pædagog og medhjælper, der er til stede, har rigeligt at gøre med at hjælpe andre børn. Da alle er gået ud, sidder Ibrahim stadig med flyverdragten halvt på og kalder på hjælp. Til sidst kommer pædagogen hen og hjælper ham, så han kan følge efter de andre. Da han lidt efter kommer tilbage og beder om hjælp til at få tøjet af, fordi han skal tisse, bliver hun træt. Hun hjælper ham, men siger til mig: "Han er en sød dreng, men han har simpelthen ikke lært det, han skal kunne. Hans forældre har overhovedet ikke lært ham det. Det er altså et problem, når et barn i hans alder ikke kan tage sin flyverdragt af og på eller rydde sin madpakke op. Han er virkelig bagud i sin udvikling. Ja, jeg synes, det er en form for omsorgssvigt. Det er ligesom om, de slet ikke forstår, hvad det kræver at opdrage et barn i det her samfund. Der er jo bare ting, du skal kunne". Her bliver hun afbrudt, fordi Ibrahim kalder på hjælp ude fra toilettet. Pædagogen her er ikke alene med sin beklagelse. Andre i personalegruppen er også irriterede over de "serviceforventninger", der er hos nogle af børnene. Børn på Ibrahims alder forventes at kunne klare basale ting helt eller næsten selv.

I et interview kort efter fortæller Ibrahims mor, at stuepædagogen har betonet for hende, at det er nødvendigt at gøre Ibrahim mere selvhjulpne, og at de som forældre også må støtte op om det. De har også fået at vide, at de helst skal komme tidligere, så Ibrahim kan være med til morgensamling og fra starten komme med i legerelationerne. Samtalen har givet stof til eftertanke og tvivl. Hun forklarer, at det er rigtigt, at de ikke har prioriteret at få ham tidligt af

sted. Faren har aftenarbejde, og de har været glade for at have rolige morgener sammen med drengen. Hun kan også godt se, at hun og hendes mand ikke har gjort noget for, at Ibrahim skal klare tingene selv. De har, som hun siger, lagt vægt på "at have en tæt kontakt med ham og hjælpe ham" for at vise ham, hvor meget de elsker ham, når de nu er adskilt mange timer dagligt. Hun er gennemgående meget positiv over for den pædagogiske indsats, men indimellem finder hun, at prioriteringen af, at børnene er selvhjulpne, sker på bekostning af omsorg. Specielt oplever hun ikke, at der er meget kropskontakt eller nærhed med det enkelte barn. Så når Ibrahim er hjemme, synes både hun og hendes mand, at det er vigtigt at kompensere for den nærhed, han har manglet i institutionen, og det gør de ved, som hun siger, "at give ham omsorg og tryghed og f.eks. hellere hjælpe for meget end træne, at han er selvstændig. Han er jo kun tre år".

Institutioner er travle arbejdspladser, og personalet er helt afhængige af, at børnene kan klare en del opgaver. Normeringerne fordrer selvstændige børn, og det er derfor en forudsætning, at forældre bakker op ved at følge tidsstrukturen og lære deres børn at rydde op efter sig, tage tøj på og gå på toilettet selv. Det interessante er imidlertid, at det ikke er tid og personalemangel, pædagogen her sukker over. I stedet udtrykker hun sin bekymring for barnets udvikling. Det fremstår som en udviklingsmæssig brist ikke at kunne det, der er nødvendigt for at få hverdagen til at fungere. Forventningerne til det selvhjulpne barn er så meget en del af institutionernes daglige rutiner, at de er blevet til en målestok for det enkelte barns udvikling. I enhver kulturel sammenhæng er der

forhold, der ses som tegn på, at et barn er nået længere i sin udvikling. Det kan være, når barnet kan gå, sige nogle ord, sove en nat igennem, udføre en bestemt dans, fange et dyr i en fælde eller selv drive køerne hjem fra græsning. Alt sammen handlinger, der opfattes som betydningsfulde færdigheder i de sammenhænge, barnet indgår i. I en dansk kontekst kan man konstatere, at institutionelle fordringer er kommet til at fungere som sådanne tegn. At kunne tage tøj på selv og klare toiletbesøg er ikke bare krav, der er nødvendige for den daglige organisation i institutionerne, det er blevet indikatorer på det enkelte barns sunde og normale udvikling.

I kraft af den store udbredelse har samfundets børneinstitutioner indflydelse på, hvad der opfattes som normal eller afvigende opførsel og udvikling. De har den legitime magt til at definere og kontrollere, men også intervenere i familier, der afviger fra den standardiserede livsform. Det gælder forældre, der har andre opdragelsesværdier, og det gælder forældre, der står uden for arbejdslivet og har andre rytmer og prioriteringer. At jeg her har brugt et eksempel med et etnisk minoritetsbarn er for så vidt en tilfældighed; det var det fokus, der var i den konkrete undersøgelse. Det er imidlertid ikke en tilfældighed, at de civiliserende projekter retter sig mere systematisk mod børn, hvis forældre vurderes ikke at kende de institutionelle koder og fordringer eller ikke bakker op om dem. Enten fordi de som i eksemplet her ikke selv har gået i børnehaver, ikke har en livsrytme, der matcher institutionernes, eller fordi de lægger vægt på nogle andre færdigheder og værdier. De civiliserende projekter rækker således videre end barnet selv; de rummer opfattelser af opførsel, samvær,

tidsstrukturering, ernæring, hygiejne, søvnrytmer, fritidsaktiviteter, bevægelsesmønstre, omgangsformer, interesser – ja kort sagt hele livsstilen i hjemmene. De har med andre ord myndighed til gennem anbefalinger, henstillinger, korrektioner men også mere magtfulde midler at blande sig i familiernes privatliv og problematisere nogle familiers hverdag, interaktionsformer og prioriteringer. Det er i lyset af disse civiliserende projekter, man skal se det forhold, at ikke alle forældre bakker op om institutionernes pædagogik.

Institutionernes rolle for social reproduktion

Mit ærinde her er ikke at være institutionskritisk, men at vise det kulturanalytiske potentiale i at rette opmærksomheden mod børn og de fortolkninger og vurderinger, som de og deres forældre møder og må forholde sig til. I de etnografiske undersøgelser, Gilliam og jeg har foretaget i skoler og daginstitutioner, kan vi f.eks. ikke blot se, at der arbejdes med bestemte færdigheder og normer for socialitet, men også at der ofte er et socialt, etnisk og kønnet mønster i, hvilke børn og forældre der mestrer koderne, og hvilke der vækker bekymring. Det er således oftere drenge og især drenge med forældre uden for arbejdsmarkedet, uden megen uddannelse såvel som drenge med etnisk minoritetsbaggrund, som de professionelle vurderer som "socialt inkompetente" eller "ressourcesvage" (Gilliam 2009 og 2018; Gilliam & Gulløv 2012 og 2017b). Problematiseringerne rummer med andre ord en systematik, der er større end de konkrete børn. En systematik, der vidner om, at børneinstitutioner ikke bare påfører normer og identificerer problembørn, men også er medskabere af de kategorier, som

udpeger dem som problematiske.

At samfundets børneinstitutioner – i særdeleshed skolen – har social slag-side, er et ganske velbelyst forhold i den samfundsvidenskabelige uddannelsesforskning og indfanges ofte med begrebet 'social reproduktion'. Begrebet blev især teoretiseret af sociologerne Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1970) i en nu klassisk bog, hvor forfatterne dokumenterer, hvordan den franske skole i 1960'erne favoriserede børn med baggrund i hjem, hvis værdier og færdigheder stemte overens med skolen selv. Uddannelsessociologien her til lands har gentagne gange og mest prominent gennem Erik Jørgen Hansens store forløbsundersøgelser (især Hansen 1995) vist, at noget tilsvarende kan ses her. Men hvor det franske system indiskutabelt hyldede og bestræbte sig på at fastholde et bestemt elitært vidensgrundlag, har den skandinaviske skoletænkning siden 1970'erne systematisk gjort op med tidligere tiders hierarkier og klasseelitære etos og netop søgt at gøre børnehaver og skoler til integrative og klasseoverskridende samfundsinstitutioner. Det var her, børnene skulle mødes og blive venner med folk af alle slags og dermed bryde de sociale opdelinger. Ikke desto mindre finder man altså også i disse mere lighedsorienterede skandinaviske institutioner en social og etnisk slagside i forhold til, hvilke børn og familier der anerkendes og klarer sig godt, og hvilke der mødes med bekymring og problematisering. Men snarere end at være udtryk for den form for klassesortering, som finder sted gennem vurdering af børnenes viden, retter anerkendelse og problematisering sig mod børns og forældres optræden, kommunikationsformer, dagsrytmer

Forventningerne til det selvhjulpne barn er så meget en del af institutionernes daglige rutiner, at de er blevet til en målestok for det enkelte barns udvikling.



og livsstil. Man kan således konstatere nogle distinktive logikker, der er knyttet til beherskelse af den legitime sociale form; en form, der altså er forbundet med institutionernes egen funktionalitet, og som det derfor alt andet lige er nemmere at tilegne sig, hvis man har tilbragt år af sin barndom i den samme type institutioner eller har forældre, der har gjort det.

Et ofte rejst argument er, at det jo er godt og vigtigt, at børn, der ikke kender koderne, kommer i institution så tidligt som muligt. Så kan de lære de gældende omgangsformer her i stedet for at falde igennem samfundets mere konsekvensfyldte sortering senere hen. Det er dette rationale, der har ført til, at tidlig indsats er blevet ensbetydende med tidlig institutionalisering. Institutionerne skal løse samfundets problemer med social ulighed, og det kræver, at børn kommer tidligst muligt ud af deres hjem og ind i institutionerne. Men man kan også inspireret af Bourdieu og Passeron udfordre denne tiltro til institutionernes lighedsskabende potentiale og vende

opmærksomheden mod de vurderingskriterier, der møder børn, dvs. se på, hvad der vurderes som ordentlig opførsel. Og her kan man konstatere, at problematiseringen af bestemte kategorier af børn og forældre både afspejler og reproducerer samfundets hierarkier. Fra et kulturanalytisk perspektiv er det imidlertid vigtigt også at have blik for, at de prioriteringer og normer, der er i børneinstitutionerne, ikke bare er udtryk for de overordnede dominansstrukturer, men også bærer præg af institutionernes eget hverdagsliv. Og det er helt centralt at gå tæt på de konkrete samspil og se, hvordan de konkrete mennesker forvalter og fortolker forventningerne, herunder se, hvordan børn er deltagere i de sociale processer, der finder sted, og ikke kun modtagere af forskellige voksnes værdier. Studeret over tid kan man nemlig se, at børnenes opførsel i institutionen ikke bare er noget, de bringer med sig hjemmefra; det er også noget, de skaber sammen med hinanden og i samspillet med de voksne, der omgiver dem. De formes og former sig i de samspil, de

indgår i. De bruger, hvad de har med, men de tager også bestik af, hvordan andre – ikke mindst andre børn – reagerer på det; de lader sig inspirere af andres opførsel og fortolkninger og skaber nye forståelser. Hvad vi således kan se gennem vores etnografiske studier af børns hverdagsliv, er, at ophold i samfundets børneinstitutioner former børn, men ikke altid på den måde, det var planlagt. Og vi kan se, at udskilningsprocesser finder sted i de hverdagslige interaktioner, og at de sociale skillelinjer, som etableres, relaterer til samfundets mere overordnede dominansstrukturer, men også henter næring i de værdier og kategorier, der indgår i den institutionelle orden.

Børns sociale dynamikker

Civiliseringsprojekter fører kort sagt ikke altid til, at folk opfører sig som tilsigtet. Tværtimod kan de også rumme kimen til deres modsætning; dvs. at folk, der ikke føler sig inkluderet, vender sig mod idealerne og identificerer sig med det, der peges ud som det uciviliserede. Vi ser f.eks., hvordan nogle børn aktivt

forkaster kravet om afbalanceret og veltilpasset adfærd og søger anerkendelse i den status, de kan få ved at turde udfordre normerne og opføre sig på måder, der anses som rå eller vulgære. Og vi ser, at andre former for viden end det, personalet er optaget af, kan være mere dragende, f.eks. fortællinger om, hvad større børn gør og tør, hvor ikke mindst beretninger om dristige normoverskridelser kan fremkalde konspiratorisk energi. Selvom pædagogerne fremstår med autoritet, er deres påbud langt fra altid så kraftfulde som det, der udpeges som deres modsætning. Ved at se på sådanne dynamikker får man blik for, hvor forskelligt de pædagogiske normer og fordringer opleves, og hvordan de kan føre til alternative værdiorienteringer og fællesskaber.

Men også, hvor der ikke er tale om deciderede modstandsstrategier, får man ved at vende opmærksomheden mod børns handlinger, fortolkninger og samspil nogle indsigter i kulturelle værdier og sociale dynamikker, som er vigtige i samfundsanalyser. F.eks. kan man ved at iagttage, hvordan børn opfatter og bruger sociale kategorier, få indsigt i eksisterende opdelinger og værdisætninger, som der ikke er pædagogisk opmærksomhed på. Når tre-fireårige børn i den undersøgelse med Helle Bundgaard, som jeg nævnte ovenfor, skelner mellem 'danskere' og 'muslimer', så viser det jo, hvordan disse kategorier er tilgængelige og tilskrives betydning, selvom pædagogerne arbejder for at skabe et fællesskab af ligesindede. Når en fireårig dreng under samme feltarbejde vækker stor opstandelse ved at kalde en somalisk praktikant for 'neger', fortæller det os, at raciale kategorier findes og er virksomme, også selvom

de forties og fortrænges. At samme dreng inden da havde forsøgt sig med at bruge samme betegnelse på flere andre lyshudede børn og voksne uden at møde nogen stærk reaktion, viser, hvordan små børn løbende afprøver de kulturelle ingredienser, som de samler op, og de noterer sig, hvor de har effekt. Ved at vende blikket direkte mod børn selv får vi således indsigt i det kulturelle repertoire, de trækker på.

Sociale præferencer

Gennem observationer af børns samspil bliver det også klart, at selvom der pædagogisk lægges stor vægt på, at børn lærer at tage sig af hinanden, samarbejde og danne venskaber uanset baggrund, så har børn sociale præferencer, og når vi går tættere på disse, kan vi se, hvordan disse præferencer relaterer til betydningssammenhænge og sociale skillelinjer i det større samfund. Generelt kan man konstatere, at børn søger andre, der har erfaringer, der matcher deres egne, dvs. er fortrolige med den samme type aktiviteter, legetøj, referencer, måder at kommunikere, lege og forhandle på. Det ser vi f.eks. i følgende situation med et par drenge, Kasper og Willum, der går i en børnehave i en lille landsby i Sønderjylland, hentet fra en undersøgelse om stedtilknytning, pædagogik og uddannelsesmobilitet Gulløv & Gulløv primo 2020). De to drenge i eksemplet leger næsten altid sammen. I situationen her er de alene i et rum i børnehaven og har hentet nogle legetøjstraktorer, som de kører med på et gulvtæppe, hvorpå der er tegnet en by med veje, huse, skole, hospital og legepladser:

Kasper kører vildt frem og tilbage. Willums traktor kører imod hans.

Willum: Så skulle de slås – wroom, wroom.
Kasper: Nej.
Willum: Okay, så skulle de til traktortrækning.
Kasper: Okay – nej, traktorskubning.
De maser de to traktorer mod hinanden.
Kasper: Se lige, hvor højt min traktor kunne hoppe, når den fik ny diesel! (Han løfter traktoren højt op).
Willum: Se lige min! (Han gør en lignende bevægelse).
Hey, jeg vandt traktortrækning (han synger), jeg vandt traktortrækning, jeg vandt traktortrækning.
Kasper: Nej, jeg vandt.
Willum: Nej, jeg vandt.
Kasper: Lad os se, hvem der er stærkest i bakning.

De skubber hver sin traktor mod hinanden, og man kan se, at de lægger mange kræfter i.
Kasper: Man må kun bruge én hånd, Willum. Nu kører jeg hjem.
Willum: Jeg kører også hjem.
Kasper: Vi er stadigvæk venner, Willum?
Willum: Ja, se, jeg har en bondegård. Jeg har køer og heste og gæs.
Kasper: Jeg bor også på gården.
Willum: Ja, her boede vi ... og vores børn kan lege på den her legeplads. Kasper, nu skulle vi på arbejde.

Kasper: Ja, og i dag skulle vi på det hårde arbejde.
Willum: Vi skulle grave.
Kasper: Vi kører lige ud og kigger, hvor jeg skulle køre jorden hen. Det her hedder det hårde arbejde.
Willum: O.k.
Kasper: Her er en sø. Det er hele den sø, der skal fyldes med jord.
Willum: Vi kører herhen med det. Se lige, hvor mange vaskehaller og brandstationer vi har.
Kasper: Der skal vi ikke hen. Vi skal fylde søen.

Willum: Nej, nu skal vi herhen og arbejde.
Kasper: Vi er ikke færdige. Der er mere hårdt arbejde.

Vi ser her, hvordan de to drenge kan følge hinandens ideer og referencer. De har begge fædre, der er håndværkere, og i landsbyen er der en del håndværks- og servicevirksomheder, som de kender og ofte refererer til. De ved begge, hvad en traktor, traktortræk og traktorskubning er, hvad det vil sige at arbejde – endda 'det hårde arbejde', og de er bekendte med vaskehaller, legepladser, brandstationer. Men vi ser også en værdisætning af aktiviteterne. Hele situationen er omgærdet af bestemte maskuline værdighedsmarkører, hvor styrke og hårdt arbejde har værdi, ligesom fart og motor kræfter har det. De viser handlekraft, og der er ikke nogen, der skal spørges, om søen må fyldes op. Situationen viser, at børnene ikke blot opbygger samspil ved at tilpasse forståelser til hinanden, men også udtrykker og afstemmer et moralsk univers, som de langt fra selv finder på. De normer og værdighedsformer, som gennemsyrrer deres interaktioner, relaterer til værdier i de omgivelser, de er i.

Eksemplet illustrerer, hvordan børn løbende trækker på deres omgivelser og den viden, der er tilgængelig, i deres opbygning af lege, relationer, selvforståelse og omverdensforståelse. Ved at observere den slags banale hverdagsituationer får man indsigt i det kulturelle repertoire, børnene trækker på, men også at der er en systematik i, hvem der søger sammen, og hvad de opfatter som relevant at gøre. Pointen er, at disse opfattelser af relevans og samhørighed giver indsigt i de sociale kræfter, der bringer nogle sammen og adskiller andre, og hvordan disse dynamikker spiller

sammen med mere generelle sociale skillelinjer i samfundet. I studiet her kan vi f.eks. se, hvordan forskellige erfaringer fra landlige og urbane miljøer og fra familier med og uden uddannelsesorientering får betydning for, hvem der har kontakt og interesse for hinanden. Undersøgelser af den art belyser kort sagt, hvordan værdifællesskaber formes, men også hvordan forskellige erfaringer og videnshorisonter har betydning for sociale opsplittings, skel og identifikationsprocesser.

Afrunding

Ved at studere børns måder at begribe deres verden på, men også udforske de omgivelser, der vil noget med dem lokalt og på samfundsniveau, kan vi få blik for både kulturelle værdier og processer. Som nytillkomne til samfundet er børn løbende i færd med at fortolke deres omgivelser. De trækker på de tilgængelige materielle, sproglige, sociale og symbolske ressourcer for at forstå, hvad der er relevant, og hvad der er muligt og rimeligt for dem selv og andre. De opbygger et socialt og moralsk univers, der vejleder dem i deres fortolkninger af omgivelserne og får dem til at identificere sig med nogle snarere end andre. Det er denne betydningsdannelse, der gør børn interessante for samfundsforskningen og ikke bare for børneforskningen. For nøjere analyseret kan man se, hvordan disse forståelser refererer til mere generelle symbolske kapitaler, ressourcefordelinger og dominansstrukturer i samfundet. I den forstand giver analyser af børns samspil og præferencer indsigt i kulturelle betydninger og opdelinger, der ikke altid er artikulerede, men alligevel virksomme. Med andre ord det, som ligger lige under overfladen af den kulturelle bevidsthed.

Det fremstår særlig tydeligt, når vi går til samfundets specialiserede socialiseringsinstitutioner. I disse omhyggeligt tilrettelagte miljøer præsenteres børn for den viden, dagsordenssættende grupper i samfundet finder uomgængelig for den opvoksende generation, men også den mindre diskuterede form for viden, som institutionsstrukturen selv bringer frem. Samtidig kan man iagttagende, at viden og færdigheder ikke bare transmitteres. Opfattelser og normer kan overtages, men de kan også transformeres i det aktive fortolkningsarbejde, børn foretager ikke mindst i deres indbyrdes samspil. Alle normer, opfattelser, praksisser må igennem næste generations bearbejdning, dvs. indarbejdes eller forkastes ift. nye erfaringer og interesser. Og her er det vigtigt at se, hvordan børn har andre interesser end at lære at blive, som deres voksne synes, de skal være. De kan udvikle andre kriterier for status og relevans, og herigennem giver de os et indblik i brudflader og skift. Forandringer skabes i sociale dynamikker, hvor magtfulde forståelser udfordres, videreføres eller justeres. I analyser af sådanne processer har vi generelt haft alt for lidt fokus på generationsdynamikker. Gennem studier af børns tilegnelse såvel som transformation af eksisterende forståelser og værditilskrivninger får vi blik ikke bare for de gældende forståelser, men også for dominansrelationer, sociale grupperinger, alternative værdiorienteringer og -fællesskaber, brudflader og forandringer, som over tid kan vinde hævd. I den forstand er studier af børn også studier af kultur og samfund. ♦

Generelt kan man konstatere, at børn søger andre, der har erfaringer, der matcher deres egne, dvs. er fortrolige med den samme type aktiviteter, legetøj, referencer, måder at kommunikere, lege og forhandle på.



REFERENCER

Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bundgaard, H. & E. Gulløv (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.

Durkheim, E. (1975 [1922]). *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: Finn Suenson Forlag.

Elias, N. (1994 [1939]). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.

Elias, N. (1998). The Civilizing of Parents. I: J. Goudsblom & S. Mennell (red.), *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag

Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. & E. Gulløv (2017a). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og daginstitution. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 24, 6-15.

Gilliam, L. & E. Gulløv (2017b). *Children of the Welfare State. Civilizing Practices in Schools, Childcare and Families*. London: Pluto Press.

Gulløv, E. (2009). 'Normaludviklingen er institutionsbestemt'. *Vera – tidsskrift for pædagoger*, 49, 46-48.

Gulløv, E. & J. Gulløv (primo 2020). *Opvækst i provinsen. Om dem der bliver, og dem der rejser*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, E.J. (1995). *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet, rapport 95:8.

Hirschfeld, L.A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.

Kjørholt, A.T. (2012). The Modern Child and the Flexible Labour Market: An Introduction. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Palgrave Macmillan.

Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: A Concluding Essay on Children's Institutionalisation. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Palgrave Macmillan.

Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton: Princeton University Press.