

Barndom i Norge

Marianne Gullestad

Han kjente ikke seg selv så godt lenger. Var han pakistaner eller var han norsk? Var det Norge som var hans hjemland eller var det Pakistan? Han hadde jo bodd i Norge mesteparten av sitt liv. Kom hit da han var fire år, begynte i barnehagen sammen med andre norske gutter og jenter på samme alder. Snakket norsk som en hvilken som helst Oslogutt. Han følte seg helt tom innvendig. Det var noe han savnet – savnet trygghet. Savnet et løfte om at dette samfunnet trengte ham (Fra romanen *Pakkis* av Khalid Hussain 1987:14–15).

Barn og barndom kan bringe nye og spennende perspektiver på nasjonal identitet.¹ Norsk nasjonal identitet er i ferd med å endre innhold, og dette blir tydelig på en ny måte når en tar utgangspunkt i barn og barndom.² Jeg vil faktisk si det så sterkt at det er ikke mulig å forstå den enorme kraften som kan ligge i nasjonale, etniske og religiøse identiteter uten å ta i betraktning de betydninger barndomserfaringer i dag tillegges. Den etnifisering av nasjonal identitet som nå skjer i Norge og Europa, kan blant

¹ Tidligere versjoner av noen av tankene i denne artikkelen har vært publisert på engelsk i *Childhood* 1997 4 (1):19–42, *Nytt Norsk Tidsskrift* 1998 (2):122–128, og i *Syn og segn* 2000, 106 (1):48–55. Tankene baserer seg på den forskningen jeg har gjort de siste 30 årene (Gullestad 1979, 1984, 1985, 1989, 1992, 2006), og da ikke minst på arbeidet med boken *Hverdagsfilosofier* (Gullestad 1996a), basert på ”vanlige” menneskers selvbiografier. Artikkelen er med andre ord basert på mitt arbeid på Norsk senter for barneforskning i Trondheim på 1990-tallet, der Per Olav Tiller var en sentral og inspirerende diskusjonspartner. Takk, Per Olav, og gratulerer med dagen!

² Barndom og nasjonal identitet er to temaer som vanligvis diskuteres hver for seg, men som for en del år siden ble brakt sammen og satt på den internasjonale forskningens dagsorden (se Stephens 1997, Gullestad 2006).

annet knyttes til endringer i hverdagslivet der ”grensesetting” er blitt et sentralt organiserende begrep.

Idéhistorisk er begrepene barndom og nasjonal identitet tett knyttet til det moderne samfunnet. De vokste frem i en bestemt tidsperiode og kulturkrets, samtidig som de gjerne oppfattes som naturlige og universelle. I kulturforskningen kalles det gjerne essensialisering når noe historisk og kulturelt spesifikt på denne måten oppfattes som naturlig og allmenngyldig. Et mål med å drive kulturforskning er nettopp å sette slike selvfølgeligheter i perspektiv ved å analysere frem og brette ut de underforståtte forestillingene som gir dem mening. Når det naturlige så å si avnaturaliseres, kan mulige alternative tenke- og handlemåter bli mer tydelige.

Hva er så de forestillingene som følger med nasjonen og barndommen? Sagt på en enkel måte er den moderne nasjonen en befolkning som er knyttet til et klart avgrenset territorium og til en statsdannelse med utgangspunkt i dette territoriet. Fordi ingen kjenner alle de andre i nasjonen personlig, er selve det nasjonale fellesskapet i en viss forstand et forestilt fellesskap (Anderson 1983). Den moderne barndommen, på sin side, er både en fase i livet og en forestilling som går ut på at dette burde være en spesielt lykkelig tid, preget av sorgløs lek og uten slit og tyngende ansvar. Med moderniteten ble leken barndommens aktivitets- og læringsform fremfor noe, og denne ideen er nå i ferd med å bli eksportert til andre deler av verden. Barn skal ikke lenger slite og arbeide, men leke. Derfor gir det mening når en kvinne skriver i selvbiografien sin at ”jeg hadde ingen barndom”. Hun har da selvfølgelig biologisk sett vært et barn, men uten at denne fasen i livet svarte til moderne forestillinger om hva det nettopp betyr å ”få være barn”.

På samme måte som moderne mennesker i andre land, ser folk i Norge på barndommen som en tid som helst skal være full av lek, og på barn som seksuelt uskyldige. Men den norske barndommen har også noen særegne trekk. Disse trekkene var særlig tydelige mellom 1950 og 1970, og er nå under endring. Vi kan i denne perioden (den klassiske moderniteten) nesten snakke om barndommen som en del av norsk nasjonal identitet.

Klassiske modernitet: selvforvaltet lek ”ute i naturen”

Den moderne tilretteleggingen av barndommen utviklet seg gradvis under industrialiseringen og urbaniseringen. I Norge tar en det ofte for gitt at et stabilt familieliv med gifte foreldre og minst en bror eller en søster er det beste oppvekstmiljøet for et barn. Stabile boforhold er et vilkår for en god oppvekst, og det regnes for å være uheldig hvis et barn må flytte mange ganger i løpet av oppveksten.

Mange utbredte ideer om den gode barndommen assosierer barn med natur. Spedbarn ligger ute i barnevogn selv på kalde vinterdager for å ”få frisk luft”. Moren markerer gjerne grensene rundt barnet ved å henge opp et lite plashjerte i vognen, der det står *ikke rør*. Vognen blir tatt med ut på tur, eller blir plassert rett utenfor huset eller på balkongen når den lille skal sove. Når de har lært å gå, leker barn ute alene i allslags vær fra de er ganske små. Norske ideer om den gode barndommen legger vekt på at barna har visse begrensede arbeidsoppgaver, og ellers leker fritt sammen med andre barn. Ideelt sett bør nærmiljøet omfatte ikke bare mennesker, hus og hager, men også blomster, trær, bekker, steiner og grøftekanter. Selv om de fleste norske barn nå har sitt eget værelse, knyttes ofte barndommen til livet utendørs, til gaten og naturen. Innendørs er det ikke primært stuen som står i fokus, men perifere og spennende steder som loftet og kjelleren.

”Kjærlighet til naturen” blir regnet som typisk norsk og blir ofte vektlagt i nasjonale sammenhenger. Men nordmenn er ikke alene om dette. Svenskene, for eksempel, mener at kjærlighet til naturen er typisk svensk (Frykman & Löfgren [1979] 1987). Sammen med ”kjærlighet til naturen” følger en god del vaner og rutiner, og disse læres i barndommen, gjennom lek med andre barn og familieturer ”ute i naturen”.

Trygghet er et nøkkelord både i oppdragelsen av barn og i politisk retorikk i Norge. Dette begrepet er vanskelig å oversette til en del andre språk, og da særlig til engelsk, ettersom det ikke sammenfaller helt med verken ”security”, ”safety” eller ”protection”. Når en taler om trygghet i forbindelse med barns oppvekst, legges det vekt på stabilitet og visse former for vern, men ikke på vern mot røff lek. De norske oppfatningene av barndom er ikke først og fremst knyttet til inngjerdete og lykkelige rosenhager, men til frihet, vennskap, visse former for uskyld (inkludert seksuell uskyld), røff lek, selvstyring blant barn og utforskning av kriker og kroker

i nabolaget. Mødre eller andre voksne bør ideelt sett bare gripe inn dersom saker og ting kommer ut av kontroll. Hvis ikke, regner en med at ungene løser konflikter og vanskeligheter selv. I den ideelle norske barndommen har ungene på seg praktiske klær som egner seg til å leke i, alt mens de utforsker omgivelsene, som selv midt i byen helst burde bestå av noe som ligner på uberørt natur. Disse barneoppdragelsesmetodene fungerer godt når det sosiale nettverket i lokalmiljøet er forholdsvis tett, og når de fysiske omgivelsene er uten store farer. De fungerer dårligere når naboer ikke kjenner hverandre, og når de fysiske eller sosiale omgivelsene er farlige.

At barns selvstyrte lek er viktig i norske oppfatninger av hva barndom er, går blant annet frem av det faktum at mye interessant forskning her i landet har vært utført på barnekultur og barns selvstyrte lek (se spesielt Berentzen 1984), og at en særlig har lagt vekt på å fange opp "barns perspektiv" (Åm 1989). Norge og Norden har vært foregangsland når det gjelder barneforskning som et internasjonalt forskningsfelt i eksplosiv utvikling, og foregangsmannen fremfor noen heter Per Olav Tiller. Barneforskningen legger vekt på barn som aktører, barns egne perspektiver og leken som samværs- og læringsform. Den har blant annet vist den makt, eller i hvert fall subvertering av makt, som ligger i barns omtolkning av voksnes koder og deres opparbeidelse av særegne kompetanser.

Det finnes selvfølgelig klasse- og kjønnsforskjeller i oppfatningene av hva som er en god barndom. Gutter leker gjerne på litt røffere måter enn jenter, men jenter er også med i røffe fysiske aktiviteter utendørs, og gutter og jenter har nå gymnastikk sammen på skolen. Barn av foreldre som tilhører det vi med en vag og upresis betegnelse kan kalle arbeiderklassen, blir sendt ut for å leke på egen hånd tidligere og oftere enn barn av middelklasseforeldre, som blir kjørt i bil til fiolintimer og ballettklasser. Arbeiderklasseforeldre forventer også i større grad at ungene deres er stille og usynlige når de er inne, enn det middelklasseforeldre gjør. Men slike variasjoner påvirker egentlig ikke de sterke forbindelsene mellom barndom, natur og røff, selvforvaltet lek.

Av denne grunn er det ikke til å forundre seg over at vi har relativt mange barneulykker her i landet. For hver polfarer eller fjellklatrer som har bidratt til å styrke norsk nasjonal identitet, er det et visst antall unger som har blitt skadet eller har forulykket mens de hoppet i fjæresteinene, bygget hytte eller klatret i trær.³ Barneulykkene er en sørgelig, men

³ Om lag 80–100 norske barn dør hvert år i ulykker. Hvert år er ett av sju norske barn ute for en ulykke (for eksempel brann, drukning, trafikk, giftige væsker, fall ned trapper hjemme og så videre). Ulykker er den vanligste årsaken til at norske barn dør, og Norge har dobbelt så

uunngåelig konsekvens av det bildet folk i Norge gjerne vil presentere seg selv for verden. Uten nødvendigvis å være representativ, var psykologi-professor Arne Vikan ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet i Trondheim derfor likevel ganske typisk da han for en del år siden gikk ut i mediene og hevdet at vi nå trenger flere barneulykker. Norske barn er, slik han og mange andre ser det, i ferd med å bli pasifiserte innesittere foran fjernsynsapparater og datamaskiner.

Kjærligheten til naturen er også en grunn til at mange mennesker er sterkt knyttet til hjemstedene sine, særlig etter hvert som de blir eldre. Lokal tilknytning er på mange måter et nasjonalt symbol. Det å være norsk innebærer at en kommer *fra* et spesielt sted (Kramer 1983). Og det stedet en kommer fra, er det stedet der en vokste opp. I jakten på ”røtter” og ”identitet” har det stedet en ”kommer fra” en sentral betydning.

”Hvor kommer du fra?” er et spørsmål som nye bekjente stadig stiller hverandre, og som den som forteller sin livshistorie som regel besvarer. Spørsmålet bygger på flere underliggende antakelser som jeg har forsøkt å analysere frem (Gullestad 2006). For det første er det stedet en kommer fra, det stedet der en tilbrakte barndommen. For det andre antas det at personen ikke lenger bor på dette stedet, samtidig som det også antas at hvert menneske ideelt sett har tilbrakt hele barndommen på ett og samme sted, eller i hvert fall at det er mulig å velge ut ett sted som ”hjemstedet”, det stedet vedkommende ”egentlig” kommer fra. For det tredje ligger det i spørsmålet en antakelse om at dette stedet er verdt oppmerksomhet. Hjemstedet omfatter landskapet, de fysiske strukturene, menneskene, kulturhistorien og den lokale dialekten. Ofte flettes stedstilhørighet sammen med slektstilhørighet. Dette skjer ikke minst gjennom norske navneskikker der gårdsnavn brukes som slektsnavn. Alt dette betyr at det for mange mennesker nesten er en moralsk plikt ikke bare å ”vite hvor en kommer fra”, men også å dyrke og idealisere dette stedet. Dette gjelder særlig for eldre og middelaldrende mennesker, oppflasket som vi er med de mange lesestykkene med ”heimstaddikting” i Nordahl Rolfsens lesebøker.

mange barneulykker som Sverige. Norge toppe den europeiske statistikken når det gjelder drukningsulykker blant barn i alderen 0–5 år. (*Facts about Children in Norway*. The Norwegian Commission for Children 1990.)

Transformert (og transformerende) modernitet

Mange mener nå at disse ideologiene og livsmønstrene er truet. Barn har mindre anledning til å drive med selvstyrt fri lek. Og nabolagene inneholder flere farer. Samtidig er leken enda høyere verdsatt, – som aktivitet, og i økende grad som en metafor for egenskaper som er ønsket i arbeidslivet, slik som kreativitet og nyskapende evner.

I de første tiårene etter annen verdenskrig hadde barn, som nevnt, mye tid til å ta på seg mindre arbeidsoppgaver og til å ferdes fritt omkring i nabolaget. Det fantes få barnehager, barna begynte på skolen da de var sju år gamle, og gikk på skolen bare noen få timer hver dag. Nå går barna i barnehage og skolefritidsordning, og begynner på skolen når de er seks. Endringer i kvinnerollen har ført til en nesten revolusjonerende endring av barns hverdagsliv. Ikke bare menn, men også kvinner og barn, er i økende grad borte fra hjemmet i mange timer hver dag. Når foreldrene kommer hjem fra arbeidet, bruker de mye tid på å kjøre ungene til organiserte fritidsaktiviteter. Mange nabolag er dessuten ikke lenger spennende og stimulerende områder for ungene på grunn av forurensing og tungtrafikk. I tillegg kommer foreldrenes engstelse for at andre mennesker skal skade barna.

Før skolefritidsordningene ble etablert i alle deler av landet, var mange barn hjemme alene hver ettermiddag etter at skolen var slutt. I stedet for å leke ute, flyttet mange barn inn i hjemmet og fylte tomrommet etter mødrene sine (Solberg 1990). Men inne i hjemmet er de også utsatt for globale påvirkninger, gjennom fjernsyn og dataspill. Mange middelklasseforeldre er opptatt av at barna ”ikke skal se for mye på fjernsyn”. De mener at den barnlige uskylden er truet når ungene ser fjernsyn, med sterke bilder av krig og seksualitet, og med stadig vekt på forbruk.

Globalisering, europeisering og internasjonalisering fører således også til store endringer i norske barns liv. Teknologi og medier spiller en større rolle. Dagene på skolen er blitt lengre, men ifølge Rune Slagstad (1996, 1998) legger ikke reformpedagogikken vekt på å forberede barna til demokratisk deltakelse. Mye reklame og markedsføring er innrettet mot barn og unge. Mødrene er yrkesarbeidende, antallet skilsmisser er høyt, og det er ofte liten sosial kontakt i nærmiljøene, samtidig som mye tyder på at kontakten med nære slektninger er omfattende. Barn er i massemediens søkelys, både som ofre for pornografi og pedofili og i økende grad som mordere, ranere og barnekriminelle. Dette har ført til stor politisk oppmerksomhet.

I endringene av barns oppvekstforhold ligger det på samme tid både former for innsnevring og former for utvidelse av barns handlingsrom. Mange godt voksne legger mest merke til innsnevringene og hevder at selve barndommen er truet, den moderne barndommen som en periode av livet preget av lykke, trygghet og fri lek med jevnaldrende (Stephens 1995, Gullestad 1996b, 2006). De etablerte dynamikkene mellom barndommen som kompleks forestillingsverden, sosiale og materielle strukturer og levet liv, er grunnleggende utfordret.

Barn er ekskludert fra arbeidslivet, samtidig som arbeidslivet legger sterke føringer på deres oppvekst via organiseringen av foreldrenes arbeid og via en omfattende og økende markedsføring rettet mot barn som konsumenter. Samtidig kan både eksporten av den moderne forståelsen av barndommen som utelukker arbeid, og utbyggingen av barns arbeid i den tredje verden, sees som ulike elementer under overskriften globalisering.

I Norge formuleres tapet av barndommen som en "institusjonalisering av barndommen" (Telhaug 1992). Dette uttrykket spiller på en utbredt redsel for "institusjoner". En annen måte å formulere tapet på er som et "tap av barns egen kultur" (Selmer-Olsen 1990). Forskere spør hva som kommer til å skje med barns lek når den må overleve innenfor de profesjonelle utdanningstilbudene (Lidén 1994, Lidén & Øie 1993). Ikke bare barns uavhengige lek "ute i naturen", men også leken hjemme i nabolaget oppleves som truet. Mange mennesker føler dessuten enda sterkere enn før at hjemmet nå er blitt en siste bastion for ikke-kommersielle sosiale relasjoner, og at det stadig må forsvares mot staten og markedet.

Deltakelse og medborgerskap – en ny rolle for barn

Truslene mot moderne barndom blir møtt med en viss motstand. En type motstand legger vekt på begrepet selvstendighet. Dette begrepet har fått ny betydning for barn i vår tid. Barn har mistet frihet og selvstendighet på visse områder, samtidig med at arbeidende foreldre, lærere og andre profesjonelle pedagoger venter at de skal være selvstendige på nye måter. Det forventes at barna "greier seg selv" når de foresatte har behov for det. I tillegg er barn, som vi skal se, blitt aktuelle som samfunnsdeltakere og politiske aktører.

Et helt sentralt begrep innenfor politisk teori er det myndige menneske. Dette har fått meg til å spørre om de politiske teoriens menneskebilde er bygget på en begrepsmessig kontrast mellom barn og voksne. Hva skjer

når forestillingene om den moderne barndommen nå knaker i sammenføyningene? Fører dette til at dens underforståtte motsetning, nemlig forestillingen om det voksne rasjonelle og autonome individet, også mister sin kraft? Kan det demokratiske mennesket være en pike eller gutt?

Bildet av det *myndige* og autonome menneske er et menneske frikoplet fra sosiale bånd, og dette bildet spiller ned hvor livsviktig andre mennesker er for meningsdannelse og stemmegiving. Hvis vi setter barnet i sentrum for politisk teori, kan det fremkomme et noe annet menneskebilde. Barnet er mer preget av sårbarhet og avhengighet av andre mennesker, og kan dermed symbolisere en ny balanse mellom fellesskap og autonomi.

De politiske teoriene forutsetter også at mennesket er *rasjonelt*, mens gutter og piker er kjennetegnet ved lek og fantasi. Mer vekt på fantasi kunne bidra til å redusere ensidigheten i bildet av det rasjonelle mennesket. Samtidig gir ikke barneforskernes analyser av barns lek et entydig bilde. Leken kan både ta form av altoppslukende og selvforglemmende fellesskapslek og av et aggressivt maktspill mellom ungene (Åm 1989). Barnekulturforskere har hatt en tendens til å idyllisere barndommen ved å legge vekt på fellesskap og barnekultur. I en politisk analyse ville også kampen og maktsillet være interessant.

Denne typen teoretiske spørsmål har sitt praktiske og politiske grunnlag i en helt ny interesse de senere årene for barns deltakelse og barns stemmerett. Barn som medborgere er et nytt og viktig tema som kan sees i sammenheng med FNs konvensjon om barns rettigheter fra 1989, ratifisert av Norge i 1990. Konvensjonen er bygget opp omkring de tre P-er: Provision, Protection, Participation (Kjørholt 1998). I Norge har den økende vekten på deltakelse ført til flere statlige og halvstatlige prosjekter og forsøk. Enkelte har også argumentert for barns stemmerett. Kristin Clemet (1994) har fremholdt at alle barn bør få stemmerett. I hennes forslag administreres stemmeretten av foreldrene frem til barnet er syv år, etterpå av barnet selv. Det betyr, med andre ord, at myndighetsalderen senkes til syv år, og at noen voksne får en dobbeltstemme i visse perioder. Clemet har såvidt jeg vet, ikke spesifisert hvordan stemmeretten skal fordeles mellom foreldrene. Stein Ringen (1998) har på sin side foreslått at barn får en slags stemmerett via sine mødre. Hans forslag er at alle mødre får én dobbeltstemme, uansett hvor mange barn de har, inntil det yngste barnet når vanlig myndighetsalder. AUF foreslo høsten 1998 at stemmerettsalderen senkes til 16 år. Disse forslagene viser et utbredt ønske om å utvide demokratiet til også å omfatte barn og unge, enten direkte eller via dem som har ansvaret for dem.

Fra én synsvinkel sett kan interessen for barns deltakelse, og spesielt tanken om barns stemmerett, betraktes som siste ledd i en stigende demokratisk-frigjørende linje fra å inkludere bøndene, til arbeiderne, til kvinnene og nå barna. Barna er således potensielt en ny edelstein i demokratiets krone. Fra en annen synsvinkel kan en spørre om dette er de voksnes ansvarfraskrivelse eller en manøver for å få oppmerksomheten vekk fra allehånde demokratiske underskudd. Det å ta barns perspektiv er nemlig noe annet og mer enn bare å la barn få gjøre som de vil, eller stille direkte spørsmål om hva de mener (Gullestad 2006, Kjørholt 1998). Faren er stor for at voksne skal manipulere barn i stedet for å gi dem reell innflytelse (Hart 1992). Derfor er det et stort og åpent spørsmål hvordan den nye vekten på barns deltakelse skal fortolkes og institusjonaliseres. Fratas barna sin rettmessige beskyttelse, eller er vekten på deltakelse nettopp uttrykk for en forståelse av at dagens barn skal leve langt inn i fremtiden? Vil det å gi stemmeretten til mødrene sementere kjønnsroller eller radikaliserer politikken? Spørsmålene er mange.

Samtidig som det har blitt et offentlig mål at barn skal delta på lik fot med andre, oppdager mange voksne et sårbart og såret lite barn inne i seg selv. "The child within" (barnet inni deg) er en metafor som Alice Miller (1981) har skapt, og den har spredt seg som ild i tørt gress i USA (Ivy 1995), og i noe mer begrenset grad også i Norge. Ønsket om at barn må delta, kan således bli tolket positivt, som en intensjon om å utvide demokrati til grupper som før var stengt ute, og negativt, som en abdikasjon fra sitt ansvar som voksne fra de voksnes side. Både voksenlivet og barndommen endrer seg når voksne oppdager "barnet inni seg", samtidig som barn blir oppfordret til å være små voksne.

I denne prosessen er flere verdsatte begrep på kollisjonskurs: Troen på likhet og universelle menneskerettigheter på den ene siden, og troen på barndommens naturlige uskyld som en egen verden, på den andre. Etter hvert som likhetsverdiene blir utvidet til også å gjelde barn, er de med på å omskape barndommen fra et selvstyrt område i de små mellomrommene i nabolaget til en profesjonelt styrt utdanning, kombinert med synlig medlemskap i offentligheten.

Grensesetting i mange sammenhenger

Disse endringene i forståelsen av barndommen henger sammen med dyptgripende endringer i barneoppdragelsen i Norge, som i mange andre land

de siste tiårene. For noen få generasjoner siden skulle barn være lydige og pliktoppfyllende. Nå venter en at de skal "være seg selv". Blant barn og unge blir det lagt vekt på kreativitet og evne til å "finne seg selv" (Gullestad 1996a, 2006). Mens autoritet og disiplin ikke lenger er på moten, er ideen om "grensesetting" sentral i dagens diskurser. Dette begrepet, som opprinnelig kommer fra psykologien, ble trolig oversatt fra engelsk, og har fått en spesiell betydning i Norge.

Som sagt bruker barn mindre tid ute på egen hånd og mer tid i pedagogisk tilrettelagte tilbud sammen med voksne, og i avgrenset "kvalitetstid" sammen med foreldrene, etter at arbeid og skole er over. Da er det ikke rart at grensesetting har blitt både et psykologisk/pedagogisk begrep som er kjært både for barneprofesjonelle og foreldre. Skolefolk sier at grensesetting må til for barnets skyld, ikke for foreldrene eller læreren sin skyld. Begrepet er ofte brukt når disse to gruppene møtes, for eksempel på foreldremøter. I motsetning til begreper som autoritet og disiplin, passer grensesetting bedre sammen med målet om å "være seg selv". Tanken er at barn trenger visse grenser for å strukturere vanene, tiden og rommet, for å kunne utvikle sitt potensiale. Innenfor disse grensene forventes de å være "frie".

Diskusjoner om grensesetting legger vanligvis vekt på *hvor* en skal sette grenser for barns aktiviteter. Det forutsettes at grenser er nødvendige, selv om det er svært uklart akkurat hvor de skal gå. Grenser taes ikke for gitt, men defineres og forsvares med mye usikkerhet. Foreldre og lærere prøver å lære barn grenser, slik at de selv skal bli i stand til å sette klare grenser mot trusler av ulik art. Dette er særlig tydelig i pedagogisk materiale for å forebygge incest og seksuelle overgrep. Små barn blir lært opp til å sette grenser for hvordan voksne håndterer kroppene deres, som om en har gitt opp å la de voksne ta ansvaret for å kjenne til og respektere passende grenser. I statsstøttede offentlige kampanjer blir ungdommer fortalt at de selv må "sette grenser" for hva slags fysisk intimitet de ønsker. Gjennom bilder av en ung person med en ring rundt kroppen blir de fortalt at de skal lytte til sine egne ønsker og behov, i stedet for å gi etter for press fra andre. Tydelige grenser rundt personen ser ut til å være en nødvendig forutsetning for sosialt engasjement på en kulturelt sett positiv måte.

Begrepet grensesetting brukes også overfor voksne. For eksempel forteller terapeuter til voksne mennesker at de må sette grenser for ikke å bli utnyttet av andre. Politiet anmoder folk flest om å sette grenser når de er vitne til noe ulovlig. Sosial deltakelse og sosialt rom blir restrukturert i den

transformerte moderniteten, og grensesetting er i ferd med å bli et sentralt organiserende begrep.

Det å legge vekt på grenser er både gammelt og nytt i Norge. I eiendomssammenheng kan vi spore grensedraging så langt tilbake som i middelalderen. Den psykologiske grensesettingen kobles med forestillinger om eiendomsgrenser, og tankegangen kan dermed brukes til å snakke om både grenser rundt hvert individ, grenser rundt hvert hjem, og rundt den suverene nasjonen.

Når jeg nå ser tilbake, kan mange av mine tidligere studier av kultur og hverdagsliv illustrere denne vektleggingen på grenser og grensesetting. For eksempel er "fred og ro" viktig for å oppnå selvkontroll. Det handler om å sette grenser, for å bli i stand til å engasjere seg sosialt. Folk i Norge konstruerer ofte symbolske gjerder, for eksempel gjennom distansering som symbolsk strategi overfor mennesker som blir oppfattet som "for forskjellige", i situasjoner der en kjenner seg usikker (Gullestad 1984, 1992, 2006). Individualitet blir i stor grad forstått som selvstendighet. Det er regnet for viktig å rå over seg selv, være herre i eget hus. Nordmenn i dag bruker mye tid, krefter, penger og kjærlighet på å pusse opp husene sine. Gjør-det-selv-aktiviteter er en måte å markere fysiske grenser rundt familielivet, og det hjelper nordmenn til å holde på håpet om at hjemmet kan stå imot de vonde kreftene i det moderne livet (Gullestad 1984, 1992).

Også andre forskere har vært inne på lignende tanker i sine arbeider. I en artikkel om hvordan det norske samfunnet taklet det radioaktive nedfallet fra Tsjernobyl, hevder for eksempel Stephens (1993) at den politikken Norge fulgte, og mangelen på beredskap, tyder på at nordmenn hadde et fortvilet håp om at riksgrensen rett og slett kunne stoppe den radioaktive strålingen og andre miljøproblemer fra å true Norge.

Følelse av tap

Barndommen er i fokus for mange menneskers følelse av tap, selv om de konkrete forholdene man bekymrer seg over, kan variere. På lignende måte som det nasjonalstatlige nivået befinner seg i en klemme mellom global kapital, overnasjonale avtaler og kommunalt selvstyre, ser det ut til at mange nordmenn opplever at den selvforvaltede barndommen befinner seg i en klemme mellom skole, organisasjonsliv, reklame, internasjonale medier og ny kommunikasjonsteknologi.

Lengre skoledager, tidligere skolestart, mer fjernsynstitting og mindre selvforvaltet fri lek gjør dagens barndom til noe annet enn det den var for en generasjon eller to siden. Denne nye barndommen bryter med det nasjonale bildet av friluftsliv, uforferdet lek og kjærlighet til naturen. Derfor skriver da også mange godt voksne mennesker noe sånt som dette i sine selvbiografier: ”Jeg er glad jeg hadde en barndom som lærte meg å bli glad i naturen.” Underforstått sier de at dette ikke lenger er selvsagt.

Det å skrive sin livshistorie er å skape et bilde av seg selv (Olney 1972). I denne bestrebelsen er barndommen en kilde å øse av som oppfattes som en grunnleggende del av det ”virkelige” og ”egentlige” jeget (Gullestad 1996b). Ofte beskrives barndommen som et landskap, som ”barndomslandet” eller ”barndommens dal”. Et ytre landskap i den levde barndommen blir i den fortalte barndommen til et indre landskap som kalles frem for det indre blikket. I mange av de selvbiografiene jeg har lest, er barndommen og hjemstedet derfor ofte så nær forbundet at dette stedet blir en nøkkelmetafor for hele barndommen.

Vekten på ”barndomslandet” har noe av sitt grunnlag i at dette er et landskap en føler at en kjenner godt. I den selvforvaltede lekens glansperiode beveget barn seg friere enn voksne, både mellom husene og inn i husene. De foretrekker som kjent ikke sirlige, asfalterte lekeplasser, men heller uryddige kjellere, loft og grøftekanter. Barnets perspektiv, bokstavelig talt fra kriker og kroker i nærmiljøet, gjør at dagens voksne kjenner det stedet der de har vokst opp på en litt annen måte enn dem som ikke har vokst opp på dette stedet. ”Barndomslandet” forbinder ikke bare det enkelte menneske med et lokalmiljø, men gjennom dette også med nasjonen og dens territorium. I jakten på røtter og identitet har det stedet en kommer fra en sentral betydning. Gjennom det håndfaste og nære blir det nasjonale begripelig.

Om å kjenne norsk kultur ”innenfra”

Forbindelseslinjene mellom barndom, nærmiljø og nasjonal identitet ble eksemplifisert i et radioprogram i juli 1997. I dette radioprogrammet begrunnet tidligere riksantikvar Stephan Tschudi Madsen sin støtte til Nils Marstein som ny riksantikvar framfor indisk-afrikansk-norske Fatma Jynge. Fatma Jynge har bodd og arbeidet i Norge i mange år, helt siden hun kom hit som ung, nyutdannet arkitekt. Det var ikke Tschudi Madsens valg av kandidat som interesserte meg, men måten han argumenterte på. Han

valgte ikke å legge vekt på søkerens ulike kvalifikasjoner. I stedet fremhevet han med sin entusiastiske bergensstemme at det i denne stillingen behøvdes en person som, som han sa, ”kjenner norsk kultur og norsk byggeskikk innenfra”. Det var underforstått og selvsagt at bare Nils Marstein og ikke Fatma Jynge har dette innenfra-perspektivet.

Det som fikk meg til å stoppe opp og lytte, var det underforståtte og selvsagte ved den måten Tschudi Madsen brukte ordet ”innenfra” på. En forutsetning for at argumentet hans overhodet skal være meningsfullt, er en forestilling om at det bare er barndomserfaringer i Norge som kan gi et voksent menneske et reelt innenfra-perspektiv på norsk kultur. Du må altså ”komme fra” et sted i Norge, et sted som du kjenner fra kriker og kroker. Jeg tror den tidligere riksantikvarens magefølelse er helt på linje med magefølelsen til svært mange mennesker. Ofte blir et rikt og variert spekter av perspektiver og erfaringer redusert til to som ekskluderer hverandre gjensidig, enten ”innenfra” eller ”utenfra”.

Diskusjonen om riksantikvar-embedet eksemplifiserer noen av dilemmaene som følger av den måten ”nordmenn” nå møter ”innvandrerne” på. Til en viss grad er de blitt symboler for alle endringene som skaper uro og inngir en følelse av tap av lokalfellesskap, verdier og, ikke minst, barndommen slik den var før.

Fremtidens barndom

Samfunnsbildet er komplisert, med flere motstridende tendenser på én gang. På den ene siden skjer det en idealisering av det ”egne” og en forsterket grensedragning mot det ”fremmede”. På den andre siden oppstår det nye identiteter på tvers av etablerte skillelinjer. I begge disse tendensene står barn og unge sentralt. Det er for eksempel unge gutter som slåss i gatene, enten det er som innvandregjenger eller som ytterliggående nasjonalister og antirasister. Samtidig opplever også mange barn og unge både doble og tredoble nasjonale identiteter.

Den nye barndommen viser at det nå er blitt mer vanlig at folk flest, og da særlig barn og unge, lever som sosialantropologer. I faget sosialantropologi har en lenge sett en spesiell oppgave i å formidle mellom grupper med ulik kultur og levemåte. Hele faget går faktisk ut på at det på et vis er mulig å forstå andre menneskers livsverden innenfra, uten selv å ha vært barn der. Sosialantropologen reiste til fjerne himmelstrøk og kom tilbake for å formidle til sine egne at de eksotiske skikkene til såkalt

primitive folk kunne være både rimelige og fornuftige når en hadde prøvd å sette seg inn i lokale forhold.

Samtidig som antropologene ofte har villet verne de menneskene de studerte fra modernitetens mer uheldige sider, kan de selv karakteriseres som en slags hybrider (mennesker preget av blanding) som pendler mellom ulike kulturelle verdener. Og ikke bare det, i antropologien som fag ligger det med nødvendighet en spesiell verdsetting av de perspektiver som både er utenfra og innenfra: Den som kommer utenfra og forsøker å tilegne seg et innenfra-perspektiv, er bedre i stand til å se det spesielle ved lokale livsformer og tenkemåter enn den som bare ser det hele innenfra. Bevegelsen mellom ulike kulturelle sammenhenger kan, med andre ord, i beste fall skape et fruktbart rom for refleksjon og forståelse. Slike internasjonale rom er det nå stadig flere barn og unge som lever i, på godt og vondt.

Dette siste avspeiles også i samfunnsteoriene, om enn på en indirekte måte. Der snakkes og skrives det i dag mye om blandede, mangfoldige og hybride identiteter, uten at det drøftes at det i høy grad er barn og unge som lever dette ut. Det ligger derfor mange viktige forskningstemaer i å koble samfunnsteoriene og barne- og ungdomsforskningen tettere sammen ved å finne ut av hva slags lokale og nasjonale identiteter som utvikles av unger som kommuniserer globalt på Internett, som reiser mye, som har flyttet over store avstander, og/eller som daglig beveger seg mellom ulike kulturelle verdener. Mindre lek i nabolaget og nye teknologier gjør at mange norske barn nå vokser opp i en verden der ”stedet du kommer fra” har en annen betydning enn tidligere. Det kan tenkes at vekten på avgrensede territorier suppleres med eller delvis erstattes av en ny vekt på hva man kan få til sammen her og nå. Barn av vietnamesiske innvandrere er for eksempel ikke enten norske eller vietnamesiske, men begge deler, samtidig som de med dette er med på å omskape både norske skikker og de skikkene foreldrene brakte med seg.

Det norske samfunnet er et godt eksempel på den mer allmenne teori at det nettopp er de mange koblingene til barndommen som gjør at etnisk-nasjonale identiteter har kunnet fremtre som selvfølgelige, naturlige og dypt forankrede. Spørsmålet er nå om det også i fremtiden vil være nok å ha vokst opp i Norge, eller om hudfarge nå kommer i tillegg som nytt kriterium for både tilhørighet og eksklusjon. Dette er i så fall et alvorlig problem ikke bare for de fargete nordmenn som nå vokser opp, men også for hvite innbyggere.

Litteratur

- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.
- Berntzen, Sigurd. 1984. *Children Constructing Their Social World: An Analysis of Gender Contrast in Children's Interaction in a Nursery School*. Department of Social Anthropology Occasional Papers, 36. University of Bergen, Norway.
- Clemet, Kristin. 1994. Paneldeltakelse i offentlig arrangement organisert av Alternativ Framtid. Oslo, 22. april.
- Frykman, Jonas & Orvar Löfgren. [1979] 1987. *Culture Builders: A Historical Anthropology of Middle Class Life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Gullestad, Marianne. 1979. *Livet i en gammel bydel*. Oslo: Aschehoug.
- Gullestad, Marianne. 1984. *Kitchen-Table Society*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 1985. *Livsstil og likhet: Om nærmiljø i byer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 1989. *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget (Det blå bibliotek).
- Gullestad, Marianne. 1991. "Barnas egen kultur" – finnes den? Tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse. *Samtiden* 4: 41–49.
- Gullestad, Marianne. 1992. *The Art of Social Relations: Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 1996a. *Hverdagsfilosofer: Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 1996b. Modernity, self and childhood in the analysis of life stories. Introduksjon til M. Gullestad, red. *Imagined Childhoods: Self and Society in Autobiographical Accounts*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne. 2006. *Plausible Prejudice: Everyday Experiences and Social Images of Nation, Culture and Race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, Roger. 1992. Children's participation. From tokens to citizenship. *Innocent Essays* no. 4. New York: United Nations Children's Fund.
- Hussain, Khalid. 1987. *Pakkis*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Ivy, Marilyn. 1995. "Have you seen me? Recovering the inner child in late twentieth-century America". I: Sharon Stephens, red. *Children and the Politics of Culture: Rights, Risks and Reconstructions*. Princeton: Princeton University Press.
- Kjørholt, Anne Trine. 1998. Barnehagen som arena for endringsprosesser i det moderne samfunnet. Barns rettigheter og perspektiver. I: *Den offentlige og private barndommen. Retorikk, realiteter og idealer*. DMMHs publikasjonsserie 1: 20–33.
- Kramer, Julian. 1983. Norsk identitet – et produkt av underutvikling og stammetilhørighet. I: Arne Martin Klausen, red. *Den norske væremåten*. Oslo: Cappelen: 88–97.
- Lidén, Hilde & Anne Øie. 1993. *Fritid på skolen? Evaluering av skolefritidsordningen*. Rapport nr. 30. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Lidén, Hilde. 1994. "Så sløpp æ å vær hjem alein, sier de voksne". Barn på to skolefritidsordninger. I: *Skolebarn i en forsøkskommune*, Rapport nr. 34 Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Miller, Alice. 1981. *The Drama of the Gifted Child*. New York: Basic Books.
- Olney, James. 1972. *Metaphors of Self: The Meaning of Autobiography*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Ringen, Stein. 1998. *The Family in Question*. London: Demos.

- Selmer-Olsen, Ivar. 1990. *Barn imellom – og de voksne. En bok om barns egen kultur*. Oslo: Gyldendal.
- Slagstad, Rune. 1996. Norig, ein folkedaningsheim. *Nytt Norsk Tidsskrift* 3–4.
- Slagstad, Rune. 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solberg, Anne. 1990. Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children. I: Allison James & Alan Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Stephens, Sharon, red. 1995. *Children and the Politics of Culture: Rights, Risks and Reconstructions*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Stephens, Sharon. 1997. Editorial introduction: children and nationalism. *Childhood* 4 (1): 5–18.
- Stephens, Sharon. 1993. The social construction of an invisible event: Chernobyl fallout in Norway. Paper på konferansen ”Meeting Grounds: Cultural Boundaries and Borderlands”. The Chicago Arts Council. Chicago, 11–12 nov.
- Stephens, Sharon. 1994. Introduction. *Childhood* 2 (1/2).
- Stephens, Sharon. 1995. Introduction. I: Sharon Stephens, red. *Children and the Politics of Culture: Rights, Risks and Reconstructions*. Princeton, N.J.: Princeton University Press: 3–50.
- Telhaug, Alfred O. 1992. Skolefritidsordningene – den store innesperringen? Beskrivelse og analyse av en utvidet institusjonalisering av barndommen. Kapittel 7 i: Alfred Oftedal Telhaug. *Norsk og internasjonal skoleutvikling: Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam/Gyldendal.
- Åm, Eli. 1989. *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Marianne Gullestad
Institutt for samfunnsforskning
Munthes gate 31
NO-0208 Oslo, Norge
e-post: marianne.gullestad@samfunnsforskning.no