

# (Be)tydningen af barndommens ”sted”

Kenneth R. Olwig

## Hvad betyder barndommens ”sted”?

”Sted”-begrebet har tydeligvis fået en fremtrædende rolle i en række fag, lige fra geografi, hvor det synes at have fået sit faglige gennembrud, til antropologi, sociologi, arkitektur og filosofi. I denne artikel vil jeg på grundlag af min egen tidligere forskning forsøge at komme med et bud på, hvilken betydning sted har for børn. Men først ønsker jeg at diskutere, hvad begrebet *sted* egentlig betyder.

Betydningen af begrebet sted virker umiddelbart temmelig selvfølger, men når man går mere i dybden med det, bliver dets tydning noget mere kompliceret. Brugen af begrebet ”sted” i Skandinavien skal for det første ses i lyset af en større, hovedsagelig engelsksproget, faglig diskurs, hvor nøgleordet er ”place”, et ord der nedstammer fra latin. I Danmark og Norge oversætter man ofte ordet ”place” til det germanske ”sted” (de skandinaviske sprog hører til den germansk sprogfamilie), men man må ikke glemme, at man i Danmark og Norge også bruger varianter af *place*, som f.eks. ”plads,” parallelt med sted, mens svenskerne synes at foretrække ”plats” frem for sted (se Gunilla Halldéns artikel). Endelig må man heller ikke glemme, at en variant af sted, ”stead”, stadig findes i det engelske sprog. Det engelske *stead* har nogenlunde samme betydning (og udtale) som det skandinaviske *sted*. Betydningen af ”sted” i nutidens faglige diskurs er således en blanding af de betydninger, der knytter sig til varianter af ordene sted/plads, *stead/place*.

Hvis man i gængse ordbøger undersøger, hvad begrebet sted, eller *place* betyder, opdager man, at det aldeles ikke er entydigt. En norsk ordbog giver således følgende definition:

*sted*

1 avgrenset område, plass, flekk, gjøre opp på s-et/bestemme tid og s- for et møte/finne et egnet s- til leirplass/smøre salve på det ømme s-et/det forekom feil flere s-er i boka.

2 hus, bopel familien har et vakkert s-/lands-, sommers-/hus el. lokalitet som blir besøkt forlystelsess-, utsiktss-/de går aldri noen s-er holder seg hjemme/et s- å være/et visst s- do, wc.

3 by, bygd, strøk, bo på et lite s-/reise fra s- til s-/han er en av de mektige her på s-et/bos, hjems-, lades-/dra av s- av gårde/være til s-e nærværende/komme til s-e/i s- for litt siden/finne s- foregå.

4 stilling, situasjon tenk deg i mitt s-/komme i s-et for noe(n) til erstatning for/gjøre noe annet i s-et, jf \*istedenfor, \*i stedet for (Norsk språkråd n.a.: sted).

Det, der især gør begrebet *sted* vanskelig, er, at det dækker over *afgrænsede fysiske områder* eller *pladser* af vidt forskellig størrelse og karakter: f.eks. et "hus", en "by", en "bygd", en "gård", samtidig med at det også har en social betydning, der ikke nødvendigvis har et fysisk udtryk. Når begrebet sted indgår i udtrykket "tenk dig i mitt sted", har sted ikke et fysisk rumligt udtryk, hvis man med begrebet *sted* mener "alenemor", "arbejdsløs", "udstødt" e.l. Hvis man gransker videre i definitionen, opdager man, at begrebet sted, også når det bruges om et afgrænset fysisk område, ofte knyttes sammen med noget socialt, f.eks. et *landsted* (en form for sted, der forbindes med noget socialt).

Begrebet *place* har ligesom begrebet sted en flertydig betydning. Det bruges således om noget fysisk, som f.eks. "a particular region, center of population, or location (a nice place to visit), a building, part of a building, or area occupied as a home (our summer place)" og "a public square: PLAZA, a small street or court". Men det benyttes også om "a remunerative employment: JOB b: prestige accorded to one of high rank: STATUS (an endless quest for preferment and place – Time)" (Merriam-Webster 1995: place). Ordet "status", der fremhæves som synonym i ordbogen, er faktisk beslægtet med ordet *sted*. *Status*, og beslægtede ord som *station*, *estate* og *state*, har alle deres rod i ordet "stand" (der svarer til "stå"). En etymologisk engelsk ordbog fortæller således, at ordet *stead* kommer fra "Middle English stede, from Old English; akin to Old High German stat, place, Old English standan to stand". Der er således en tæt sproglig forbindelse mellem begrebet sted og ord, der betegner, hvor man

*står*, dvs. ens *ståsted* (eller *standing* på engelsk) i samfundet – med andre ord, ens "stand" (*estate* på engelsk). Børn har selvfølgelig også et ståsted i samfundet, og man kunne fristes til at sige at de, der hører barndommen til, udgør en slags "stand" der hører til et bestemt sted i samfundet, ligesom bønder eller akademikere udgør en "stand". Denne erkendelse tyder på, at man bør være opmærksom på forbindelsen mellem stedets sociale og fysiske betydninger, når man forsker i barndommens sted. Ved nærmere efterforskning viser det sig, at det ikke mindst er i barndommen, at denne forbindelse knyttes.

### **Forholdet mellem stedsbegrebets fysiske og sociale betydning**

I et banebrydende skrift om begrebet *place* sætter den amerikanske geograf Yi-Fu Tuan fingeren på netop det problematiske forhold mellem begrebets fysiske og sociale betydninger:

In ordinary usage, place means primarily two things: one's position in society and spatial location. The study of status belongs to sociology whereas the study of location belongs to geography. Yet clearly the two meanings overlap to a large degree: one seems to be a metaphor for the other. We may ask, which of the two meanings is literal and which a metaphorical extension? ... [It] is clear that I believe the meaning of human relationship to be basic ... It is possible, as Marjorie Grene suggests, that the primary meaning of 'place' is one's position in society rather than the more abstract understanding of location in space. Spatial location derives from position in society rather than vice versa. The infant's place is the crib; the child's place is the playroom ... Place, however, is more than location and more than the spatial index of socio-economic status. It is a unique ensemble of traits that merits study in its own right (Tuan 1974: 233-234).

Tuan siger således, at vi skal forstå *place*-begrebets fysiske betydning som en slags billedsproglig metafor for en social tilstand. Sted er ikke en rumlig abstraktion, men noget konkret fysisk, der bruges til at symbolisere noget socialt. Tuan kommer *en passant* ind på barnets sted, men han går ikke i dybden her (men se også: Tuan 1974: 245; Tuan 1977). Han henviser til gengæld til filosofen Marjorie Grene, der ser barndommens stede som et vigtigt element i dannelsen af den metaforiske forbindelse

mellem den fysiske og den sociale betydning af *place*/sted. Grene skriver følgende:

Now, since (as [filosoffen Helmuth] Plessner has emphasized) we both *are* and *have* bodies, ... geographical location is indeed a necessary condition for the existence of human beings. But it is neither a sufficient condition, nor indeed is it the *primary* way, in which persons are related to space ... A human being, as he achieves humanity, takes his place not only in an environment but in a world. He takes a place defined not so much by geography as by roles, responsibilities, institutions. All his life, his existence as a person is constituted by such "place taking" (Grene 1968: 173).<sup>1</sup>

Hvis man følger Grenes tankegang, vil man således kunne sige, at dannelsen af stedsbegrebets abstrakte sociale betydning i udgangspunktet er en følge af den udvikling, et barn gennemgår, når det ændrer sig fra at være et spædbarn, som "er" en krop, og som har sin krop som sit sted, til at blive et menneskeligt væsen, der har en bevidsthed om at have en krop og et sted i samfundet. Sted får først sin sociale betydning, når barnet er i stand til at begribe det fysiske sted som et sindsbillede på dets sociale sted.

Men hvordan evner barnet at gennemføre dette bevidsthedsmæssige spring? En strukturalistisk kognitiv psykolog som Jean Piaget vil beskrive denne udvikling som et spring fra barndommens egocentriske og konkrete tænkning til den voksnes "decentrerede", analytiske tænkning.<sup>2</sup> For Piaget ligger nøglen til at forstå denne kognitive udvikling i barnets voksende evne til at manipulere dets omgivelser og udvikle "logisk operativ" tænkning.<sup>3</sup> Uden at forklejnne Piagets bidrag vil jeg her argumentere, at Piaget undervurderer det, han kalder "figurativ" tænkning, til fordel for den logiske, operative tænkning. Figurativ tænkning omfatter perception, imitation, mentale billeder og symbolske tegn, og er central inden for åndsområder som billedkunst, religion, myter, riter, magi, poesi og ikke mindst leg.<sup>4</sup> I det følgende vil jeg forsøge at belyse legens betydning ved først at analysere legens betydning for dannelsen af barndommens stedsidentitet, for derefter at illustrere dette gennem digte skrevet af børn om deres hjemsted.

## Leg og sted

Barnets mulighed for at udtrykke sig symbolsk ligger i udgangspunktet i fysiske, kropslige handlinger, og f.eks. ikke i anvendelsen af tale. Det er med kroppen, at barnet først leger, og det er gennem leg, mener antropologen Gregory Bateson, at mennesker lærer at skelne mellem den konkrete bærer af symbolsk mening og den abstrakt mening, som symbolet eller den symbolske handling udtrykker. Et enkelt eksempel kunne være en gruppe børn, der vælger at lege "kongen på højen" (for et andet eksempel på børns leg se Barbara Rogers artikel i dette nummer af *Barn*). Legen går ud på, at et barn gør sig til konge ved på toppen af en høj (eller i en anden variation inden for en ring tegnet på jorden) at holde stand mod alle andre børn, der forsøger at erobre toppen (eller komme inden for ringen). Legen kommer i gang med, at børnene bliver enige om at "lege". Det betyder i praksis, at de voldsomme fysiske overgreb, der skal til for at gennemføre spillet, er leg og ikke alvor. Inden for området, der bliver udnævnt til legestedet, og inden for det tidsrum, legen skal finde sted, bliver børnene dermed enige om ikke at blive vrede på hinanden, når der sker fysiske handlinger, som i andre sammenhænge ville være lig med slagsmål. Det betyder, at hvis legen er "god", kommer voldsomme fysiske handlinger ikke til at stå for voldshandlinger, men for noget symbolsk med social betydning: en leg om hvem der skal være bakkens konge, og dermed om, hvordan børnene står i forhold til hinanden. Selve legens fysiske udførelse er en form for symbolsk handling, der samtidig er en måde, hvorpå børn øver sig i at begribe forskellen mellem en symbolsk handling (når man kaster et kongedømme fra bjerget) og vold. Legen kan selvfølgelig gå galt, og blive til "blodigt" alvor – børn kan være nogen af verdens mest pedantiske jurister, når det gælder, om et andet barn har overtrådt mere eller mindre spidsfindige uskrevne regler angående, hvad der er ret og rimeligt, og hvor man er gået over stregen, i en leg.

Ved siden af de handlinger, der foregår inden for legens stedlige rammer, ligger der også en kommunikativ handling i selve afgrænsningen af legens stedlige rammer. Dette kalder Bateson for en "metakommunikativ handling". Det er gennem en sådan handling, at man afgrænser et felt i tid og rum, hvor voldsomme fysiske handlinger vil blive tolket symbolsk, og man leger, at vinderen er konge. Gennem selve afgrænsningen (og opstillingen af regler for legen) danner børnene metakommunikative grænser, der styrer, hvad der er leg, og hvad der ikke er leg. Det afgrænsede sted, der markerer leg, behøver dog ikke at være noget så konkret som en høj eller en cirkel tegnet i jorden. Når børn f.eks.

danser i ring og synger en remse, bliver ringen til en kreds, hvori hvert barn har en plads i legen. Hvis man ikke er med i kredsen, er man uden ståsted i legen. I lidt mere sofistikerede ringlege bliver nogle børn fængslet i ringen. Herved opstår tre mulige ståsteder i forhold til legen. Man kan være tilstede i legens kreds, udenfor legens kreds eller låst fast af legen. Et generelt træk ved sådanne gamle lege, som f.eks. "Bro, bro, brille" eller "London Bridge", er, at de ikke primært handler om at skille sig ud som individuelle vindere (som i moderne sport). De handler snarere om at få en plads inde i kredsen. Dvs. disse lege handler om at få lov til at lege med, og dermed få lov til at være en del af et fællesskab, på norsk en slags *lag*, der afgrænses af (kropsligt) vedtagne regler (en slags meta-sprog), der også kan kaldes legens love eller, på norsk *lag*. Man ændres herved fra at være et væsen, der er en krop, til at være et menneske, som har en krop, der gennem legen kommer til at stå i forhold til andre børn. At være med i legen betyder, at man får lov til at krydse en mere eller mindre synlig grænse, nemlig grænsen mellem at være alene uden for legens kreds eller at være en del af en fællesskab, eller med på *laget*, som det heder på norsk. Denne grænse har meget tilfælles med de grænser, som antropologerne Arnold van Gennep og Victor Turner ser som en kerne i overgangsriter og lignende "liminale" rituelle/festlige handlinger som f.eks. pilgrimsfærd og karneval. Det er igennem sådanne riter, at individer overskrider en mere eller mindre synlig grænse i rum og/eller tid, og fællesskab opstår (Turner 1974). Men der er ikke kun tale om en grænse i form af en streg. Der er tale om markering af et afgrænset areal, *place* eller sted, som både Yi-Fu Tuan og filosofen Edward Casey har bemærket (Tuan 1974: 245, Casey 1996).

I en overgangsrite, som f.eks. konfirmationen, overskrider barnet en grænse til et nyt stade i livet og en ny placering i fællesskabet. Hvert stade forbindes med sine steder, og børn synes at have et tvetydigt forhold til disse steder. Det bliver "barnligt" at søge tilbage til hulen bag sofaen, hvor man legede med bamsen, men på et tidspunkt kan fortidens steder alligevel få en vis fascination. Da en datter til nogle bekendte, blev konfirmeret og fik læbestift, nylonstrømper m.m. som gaver, havde hendes bamser længe været parkeret oven på skabet. Bamsen var tilsyneladende et vel overstået stadium i hendes liv. Men en dag fik hun den lyse idé at oprette en Peder Plys (Ole Brumm) klub, og hendes kammerater (som hun havde leget med fra sin tidligste barndom) var straks med på legen. Hovedritualet for klubbens medlemmer bestod i tilbringe natten sammen i et lille rum, hvor man læste højt fra Peder Plys i skæret af en gammeldags olielampe. På en

måde søgte legen tilbage til et tidligere stadium i barndommen, og den satte dermed en grænse for, hvor langt man kunne gå i legen. Men samtidig blev den et middel til at overskride andre grænser, således at de nu kønsmodne piger og drenge fik mulighed for at overnatte sammen på en uskyldig måde og genvurdere deres forhold til hinanden.

Det er ikke kun teenagers, der kan finde på at søge tilbage til barndommens steder. En række undersøgelser viser, at mange voksne mennesker, lige fra kendte kunstnere og filosoffer som Walt Whitman, Søren Kirkegaard og Marcel Proust til helt almindelige norske "hverdagslivsfilosoffer", forbinder deres individuelle og sociale identitet med barndommens steder (Cobb 1977, Olwig 1991, Malpas 1994, Gullestad 1996). Stedet har i følge antropologen Marianne Gullestad så stor betydning, at barndommens sted ligefrem er blevet en metafor for barndommen (Gullestad 1996: 293). I og med det synes at være gennem barndommens steder, at mennesker, som børn, lærer at knytte konkrete handlinger til abstrakte begreber og skabe en social identitet, er det forståeligt, at steder får denne betydning.

### **Fra barndommens sted til samfundets sted**

Hidtil har jeg berørt det helt grundleggende stade, hvor barnet ændres fra at være et individ som "er" en krop, og som har sin krop som sit sted, til at blive et menneskeligt væsen, der har en bevidsthed om at have en krop og et sted i relation til andre børn i samfundet. Jeg har lagt vægt på leg som middel i denne ændringsproces. Men steder har en plads i folks bevidsthed, som er større og mere abstrakt end de steder, de husker fra barndommen. Det er her, at det får betydning, at digtere og kunstnere har videreudviklet legens figurative former i deres kunst. Hvor børn siger "skal vi lege", taler digteren Samuel Taylor Coleridge om "the willing suspension of disbelief", der skal til for at leve sig ind i digterens verden, men princippet er det samme. Det, der gør digtning til stor kunst, er digternes evne til at almengøre individets oplevelser til noget fælles. På denne måde bliver Wordsworths barndomsegn i Englands Lake District, hvor han som et andet barn "wandered lonely as a cloud" blandt påskeliljerne, til hver mands eje. Det bliver også filosofiens eje, et erkendelsesmæssigt grundstof, som kan danne grundlag for det, som Jeff Malpas kalder "stedets filosofi". Men digtere skriver ikke bare om deres egen barndom, de skriver også om samfundets barndom, og dets steder. På denne måde blev for eksempel Robin Hood omskabt fra en røverfigur kendt fra middelalderlige spil på markedspladserne til en nøglefigur i dannelsen af en

fælles normannisk/anglo-saksisk engelsk stedsidentitet, nært forbundet med Sherwood Forest, i Walter Scotts *Ivanhoe*.

Nostalgi betyder egentlig hjemvé, længsel efter barndommens tabte steder (Starobinski 1966). Det er derfor pudsigt, at selv børn synes at have et nostalgisk forhold til samfundets barndom i en fjern fortid. Robin Hood, og gamle dages lege, der er forbundet med Robin Hood (f.eks. brydning med stave), lever videre hos børn, dog under påvirkning af *Ivanhoe* og de mange film, bogen har affødt. Lege som "Bro, bro, brille" eller "London Bridge" er også mange hundrede år gamle. Børn kan godt finde på lege, der hører både nutiden og fremtiden til, men det er påfaldende, hvor utroligt gamle, mange af børnenes lege faktisk er. Mens voksne oplever fortiden som "et fremmed land" for at bruge David Lowenthals udtryk (Lowenthal 1985), virker det, som om børn føler sig så hjemme i fortidens lege, at de knap nok er bevidste om, at disse lege tilhører en svunden tid. Men børn er ikke alene om dette. Digttere har også nemt ved at lege sig tilbage til både barndommens og samfundets fortidige steder. Denne evne skyldes, at hverken digtere eller børn reducerer steder til deres konkrete fremtrædelsesformer, men leger med det metaforiske forhold mellem steders fremtrædelse som konkrete bærere af symbolsk indhold og deres abstrakte fælles indhold. For mindre børn sker dette gennem deres kropslige praksis i leg, for digtere sker det via sproget i forhold til digtets figurative form og regler. Det er derfor, at hverken børn eller digtere (eller andre kunstnere) har problemer med at foretage store spring i deres opfattelse af steder i både tid og rum. Ethvert barns "Hundredemeterskov" kan rumme Sherwood Forest, på den samme måde som en mark med påskeliljer kan blive til The Lake District og for den sags skyld indbegrebet af England. Og det er netop denne evne til at abstrahere fra det konkrete sted, som i følge Yi-Fu Tuan befrier mennesker fra en snæver rodfæstethed og giver dem den "sense of place", der kendetegner en oplyst samfundsborger (Tuan 1980).

Jeg har indtil videre forsøgt at tyde betydningen af begrebet sted i forhold til barndommen på baggrund af en række forskere og filosofers udsagn. Argumentet er, at betydningen af begrebet sted ligger i tyding af spillet mellem konkrete tegn og deres abstrakte symbolske indhold, hvorved steder afgrænses og gives mening. Men siger disse teorier noget om, hvordan børn selv konstituerer en stedsidentitet? For et par årtier siden udførte jeg et undervisningsforløb om stedsidentitet med børn i forskellig alder, der boede forskellige steder i Danmark. I dette projekt fik børn mulighed til at "lege sig ind" i deres hjemsteds fortid, nutid og fremtid,



dels ved at genopleve fortidens leg i deres historiske kontekst, dels ved at lege, at de levede i en anden tid, og dels ved at udtrykke sig gennem digtets legende forhold til sproget. I det følgende vil jeg beskrive undervisningsforløbet og lade børnene komme til orde gennem deres digtning.

## **Fra leg på stedet, til leg med sprog om stedet**

De lokalområder, hvor undervisningsforløbet foregik omkring 1980, repræsenterede på mange måder stadier i udviklingen af landsbyfællesskabets grundkerne, som er udgangspunktet for de fleste danske lokalsamfund. I Avedøre, på grænsen mellem by og land i den sydlige udkant af Storkøbenhavn, eksisterede landsbykernen stadig, men næsten ingen marker blev dyrket bl.a. som følge af et voldsomt betonbyggeri i 1970'erne. I Karlslunde, længere sydpå langs Køge bugt, var jorden stadig primært under opdyrkning, men S-togets og motorvejens udbygning havde i løbet af det sidste årti skabt basis for et stort anlagt parcelhus- og rækkehusbyggeri, for tilflytning af letindustri og for omdannelsen af landbrug til gartneribrug. Nr. Nissum var en landbrugs- og seminarieby, hvor udviklingen primært mærkedes i form af parcelhusbyggeri og landbrugets intensivisering. Det samme gjorde sig gældende i Mogenstrup ved Karup Å, i Jylland, men i mindre målestok, da Mogenstrup stadig var en landsby, men med et mindre parcelhuskvarter for pendlere, der arbejdede i Skive.

Den "grønne" tråd i forløbet var udviklingen fra et lukket fællesskab til et åbent moderne samfund. De primærfag, der var involveret i forløbet, var geografi og dansk. Der blev lagt vægt på, at der skulle være en vekselvirkning mellem abstrakt teoretisk arbejde og en mulighed for at opleve og indleve sig i de ældre livsmønstre og naturudnyttelsesformer. Inden for geografi behandledes emner som landbrugsøkologi og det moderne industrisamfunds åbne, udadvendte infrastruktur. Man så f.eks. på, hvordan fortidens græsarealer (eng, overdrev/fælled, fort/landsbykær), der blev drevet i fællesskab, var af stor værdi for landsbyen, fordi de bidrog med kvægets gødning til reproduktion eller genskabelsen af fertiliteten i de produktive kornmarker, som dyrkedes af den enkelte bonde. I det moderne samfund har disse ikke længere den samme betydning, fordi petrokemikalier hentet langvejs fra ofte erstatter den animalske gødning. Hvis græsarealerne ikke bliver fredet, bliver de således

ofte drænet og nedpløjet, bebygget eller overbroderet med veje (det er tit de arealer, der er tilovers til omkørselsveje, når et område udbygges).

I geografi lærte eleverne således, hvordan lokalsamfundets ydre natur blev udformet og tilpasset landbrugets kredsløb. I dansk-timerne behandledes til gengæld tekster, fortællinger og billedmateriale, der kunne give en forståelse af, hvad disse landskaber betød for lokalsamfundets "indre natur" eller fælles identitet. Man undersøgte her sagn, overtro og årstidsfester, som var forbundet med genskabelsen af naturens og samfundets frugtbarhed eller med andre ord evnen til at reproducere sig. Man behandlede også leg, sport og andre rekreative aktiviteter, der var tilknyttet disse landskaber. Landskabernes åbne karakter, slidstærkhed og fælles eje gjorde dem velegnede til fællesaktiviteter, ikke mindst de grønne områder ved landsbyens kerne, hvor bl.a. landsbytinget mødtes ved en rundkreds af sten, placeret på grønsværen. I dag er der kun rester af disse traditioner tilbage, som kan indgå i børnenes erfaringsverden. Årstidsfester kendes mest fra første maj, Skt. Hans og høstfest; boldbaner er stadig græsbelagt og er ikke sjældent en udparcelleret og indhegnet gammel eng; og kernefamiliens græsplæne har nogenlunde samme samlende funktion for den lille familie, som landsbykærrets omgivelser havde for landsbyfællesskabet. Mindet om det gamle fællesskab lever også videre i en del kunst, skønlitteratur og poesi, som symboliserer demokratiet i kim. Ved tre af skolerne var det også muligt at opleve dette i en håndgribelig form ved at gennemføre specielt tilrettelagte besøg ved Lejre Historisk-Arkæologisk Forsøgscenter eller frilandsmuseet Hjerl Hede. Her fik børnene mulighed for at overføre abstrakt viden fra klasseværelset og studier i lokalområdet til en fungerende modelverden, hvor fortidens slid og glæder kunne opleves på egen krop.

Undervisningsforløbet blev planlagt og udført af lærerne ved de enkelte skoler i samarbejde med mig og i forlængelse af et kursus om lokalområdernes stedlige natur og identitet, som jeg holdt ved Danmarks Lærerhøjskole (nu Danmarks Pædagogiske Universitet) i København og Skive. I hovedstadsområdet foregik der en del samarbejde mellem de to skoler i forberedelsesfasen og ved gensidige elevbesøg på skolerne. En væsentlig del af forsøgets succes beroede på den velvilje, som det mødte hos lokalbefolkningen, både finansielt og praktisk – f.eks. hjalp lokale folk med at fortælle om fortidens forhold og demonstrerede gamle færdigheder og landbrugsteknikker. Interessen for forsøget skyldes sandsynligvis, at alle lokalsamfund havde gennemgået forandringer, som beboerne oplevede som betydningsfulde. Der syntes at være et behov for at prøve på at

genskabe en samfundsmæssig kontinuitet. Formålet var dog ikke at svælge i fortiden, men at bruge fortiden som base for at forstå de processer, som skaber fremtiden, og for at skabe en lokalidentitet hos børnene, der kunne give grundlag for et personligt engagement i områdets fremtid.

### **Indtryk fra børnenes digtning**

Børnenes opfattelse af og evne til at formulere sig om lokalområdets ydre og indre natur kom bedst til udtryk gennem en del af forløbet, der centreredes omkring børnenes evne til at give udtryk for deres følelser i digtning. På tre af de fire skoler digtede forfatteren Peter Poulsen sammen med børnene. Det viste sig, at digtets sprog under kyndig vejledning kan være et fint udtryksmiddel for børn, der ellers er noget hæmmet af fristilens prosaform og den skriftlige fremstillings formålsbestemte krav. Der blev ikke stillet krav til form eller emne, men ikke desto mindre viste en del af digtene en bestemt form og sprogsans, og mange drejede sig om lokalsamfundets og deres egen personlige ydre og indre natur. Digtningens "ekspressivt-mimetiske" aktivitet med figurative tankeformer er måske særligt velegnet til et emne som lokalområdets stedlige natur eller karakter. Som filosofen Mogens Pahuus har skrevet:

Den ekspressivt-mimetiske aktivitet er alment sagt den aktivitet, hvor vi står i et ikke-målrettet, et ikke-brugende forhold til natur. Det gør vi i indtryksartikulation og den efterlignende omgang med det naturgivne (morfologisk iagttagelse, naturfølelse og naturbetragtning, æstetisk perception, kunstnerisk skabelse og fremfor alt i poesi, maleri og skulptur). Den ekspressivt-mimetiske aktivitets genstand er natur – den ydre natur såvel som den menneskelige natur, hos andre og hos sig selv. Denne aktivitet er konstitutiv for natur, for så vidt som natur kun fremtræder for denne aktivitet. En bekræftelse herpå kan findes i den almindelige iagttagelse, at kun ved at afholde sig fra målrettethed fremstår tingene med den karakter af selveksistens eller fremmedhed, som udgør deres naturkarakter ... (Pahuus 1979: 33).

Jeg kan tilføje, at det også er ved denne form for legende aktivitet, at man får mulighed for at se ens daglige virkelighed på afstand, således at den kan gøres til genstand for refleksion og derigennem blive symbol på mere abstrakte og universelle følelser og forhold. Digtene viser, at en del

børn faktisk var i stand til at bruge digtsprog på denne måde. Digtene fortæller derfor meget om børnene og deres stedsidentitet i forhold til lokalmiljøet.

#### Nr. Nissum

Ikke alle børn var i stand til at give et digt en kunstnerisk udformning eller udtrykke sig bevidst abstrakt/symbolsk. Denne drengs digt (4. klasse) fortolker jeg dog som et forsøg på at give udtryk for noget, der har betydning for hans identitetsfølelse. For dette landbobarn blev en konkret praktisk handling til en metafor om hans plads på gården:

Det var en dag  
jeg kørte gylle ud  
på vores mark  
og det regnede  
jeg sad fast lige  
pludselig.  
Og jeg gik hjem  
til min far,  
og fortalte ham  
at jeg var kørt  
fast med gyllevognen  
så sagde min far  
at han ville komme  
med den lille traktor.

Stedets natur fremkom ofte i Nr. Nissum digtene som en selvfølgelig del af tilværelsen og blev ofte forbundet med rekreation og landbrugets årsrytme. Naturen og de skiftende årstider var også en del af bevidsthedslivet hos parcelhusbørnene. "Sensommer", en piges digt (4. klasse), begynder således:

Solen skinner stadigvæk  
og kørnet skal høstes  
æbletræet skal rystes  
jeg ved at træerne taber bladene  
årstiden flyver af sted  
det har lige været sommer  
og nu er det efterår.\*<sup>5</sup>

Efter dansk tradition, kendt fra utallige konfirmationer, bryllupper o.l., afsang børnene deres digte på melodier fra den danske sangskat. Man kunne næsten forledes til at tro, at disse landbobørn levede i en verden, hvor produktions- og reproduktionslivet stadig hang sammen, hvor børn udførte opgaver sammen med voksne i reelle arbejdsituationer, og hvor fælles værdier var intakte. Man mærker intet til personlige krise eller faretruende miljøkatastrofer (selv om kemifabrikken Cheminova lå næsten inden for synsvidde). Men der var åbenbart alligevel en slange i paradiset: fjernsynet. En 5. klasse pige brugte "den firkantede kasse" som en slags modpol til landbrugets naturvungne rytmer i et digt, der hedder "Høsttiden":

det har regnet meget den sidste tid,  
og når vejret har været godt,  
er der blevet høstet meget,  
der er ingen der har tid til  
at sidde inde og glo  
på den firkantede kasse.\*

En anden pige var enig med sin klassekammerat, men hun brugte kassen som en modpol til familielivets restitution (afslapning, hygge) og nydelsen af den nære natur:

"Fjernsyn"  
alle sidder inde  
en sommeraften  
og glør på fjernsyn  
man må ikke gå ud og lege  
man bliver søvnig  
af bare at stirre og stirre  
på en firkantet kasse  
i fjernsynet snakker de  
om mord  
og lige pludselig tør man ikke se ud  
alting blir uhyggeligt  
og alle mulige tanker suser igennem  
mit hoved  
sådan går en aften tit.

## Karlslunde

Ligesom Nr. Nissum-børnene beskrev Karlslunde-børnene ofte et paradis, der syntes at være uden slanger, men det var et andet slags paradis, hvor verden var klart opdelt i afgrænsede enheder, børn/voksne, arbejde/fritid. Livet i en soveby fremstilles i denne drengs digt (6. klasse) som værende søvndyssende:

"Karlslunde Landsby"  
Alle kender vel en landsby,  
som ligger ude på landet –  
Karlslunde ligger også ude på landet.  
Alt er, som det plejer,  
ænderne rapper,  
børnene går i skole,  
de voksne på arbejde.  
Når så børnene kommer hjem fra skole –  
går nogle til ridning,  
nogle til fodbold  
og andre sportsgrene.  
Når så man kommer hjem  
fra de forskellige ting,  
er ens mor og far også kommet hjem,  
man spiser –  
bagefter ser man TV.  
Så går børnene i seng –  
lidt senere går de voksne også i seng.  
Sådan går dagen i KARLSLUNDE.

Langt flere Karlslunde børn end Nr. Nissum børn gav udtryk for splittelse bagved den tilsyneladende rolige overflade. En 8. klasse dreng, som havde andre meningsfæller, gav således udtryk for, at voksne, når de ser fjernsyn, "er lukket inde i deres egen verden når børn så vil tale". Men TV var ikke nødvendigvis kun af det onde. Det kan også have givet børnene nye perspektiver på deres søvnige soveby af en forstad, som i dette digt, "Karlslunde", skrevet af en pige i 6. klasse:

Tænk hvis Karlslunde lignede  
New York  
eller tænk hvis Karlslunde  
ikke var her  
Vi har det godt i Karlslunde  
Vi mangler ikke noget  
vi har grillen  
hvor byens unge samles  
får sig en øl  
starter knallerten  
kører  
Tjaw Tjaw

*Karlslunde (foto: Kenneth Olwig)*

Nogle børn gav udtryk for noget, der kunne minde om en "identitetskrise" i forhold til deres fremtidig plads i verden, som man kan se i denne 5. klasse piges eksistentielle filosofiske digt, "Mennesker":

Hvorfor lever jeg?  
eller lever jeg  
måske er jeg død  
nogen siger man kommer i himlen  
er jeg det nu?

Hvad er at leve?  
er det at slå, mobbe hinanden og være modbydelig  
eller skal man være glad og aldrig slå  
eller hvad skal man?  
Hvad er at dø?  
er det ligesom når man tager en overdosis morfin  
eller er det som om man er i en have med en masse  
engler og glade mennesker?

Hvad er mennesker?  
nogle væsener som har overtaget jorden  
og ødelagt alt med deres krige, atomkraft, olie  
og forurening  
er det mennesker?

Er jeg menneske?  
eller er du?  
er vi mennesker?  
Hvem ved?  
du ved måske hvad mennesker er  
men jeg ved ikke.

De fleste Karlslunde-digte var dog ikke identitetssøgende, men udtrykte en vis tilfredshed. Man var bevidst om, at man boede "på landet", og lokalområdets stedlige natur fremtrådte hyppigt i digtene som symbol på landsbyidyllen, som børnene tydeligvis var stolte af – ikke mindst når de forstyrrede freden i paradiset have, som i dette digt:

Ind i haven,  
kigger sig om,  
let som en mis op i træet.  
Æbler i lommer, ærmer  
og støvler.



Døren bli'r åbnet.  
"Møgunger"  
Ned igen,  
Væk i røgsky.

Men det at bo på landet var for Karlslunde børnene et relativt begreb:

trafikken er lille  
men dog er der larm,  
men dobbelt så meget i Storkøbenhavn  
trafikken braser hele den lange dag  
på de store veje  
men stille er der på vores veje  
motorveje anlægges  
byer bliver udbygget  
det hører til vores dagligdag.\*

Det er forståeligt, at børnenes digtning mest handlede om den grønne idyl i Karlslunde. Stedets natur er jo primært genstand for den legende "ekspressiv-mimetiske" aktivitet med figurative udtryksformer. Midt i idyllen er der dog nogle, der er betænkelige ved situationen, som f.eks. denne pige fra 6. klasse, der i digtet "Karlslunde" skrev:

Isen flyder hen over Karlslunde  
og står og gletscher.  
Der bliver lavet enge  
og dale,  
og alting bliver flyttet omkring.  
En dag smelter isen  
væk fra Karlslunde,  
og der er et smukt bakkeland.  
En dag kommer der en omvandrende.  
Han bygger et hus  
i det smukke bakkeland.

Og der kommer flere og flere  
til det smukke stykke land.  
I dag er Karlslunde  
tæt bebygget,

industri er der også.  
Ja Karlslunde er faktisk  
blevet en beskidt by.  
Men her og der  
er der nu stadig  
gårde og noget af det smukke bakkeland.

En anden pige fra 7. klasse skrev, muligvis under indtryk af skolens udflugt til Avedøre:

Børn og unge  
sne og huse  
landskabets stilhed  
naturens renhed  
mennesker i snavs  
afmagt, alene-beton.

### Avedøre

I Avedøre var børnenes digte ikke ensomhed og kedsomhed. De klagede ikke over at være alene med fjernsynet, for de var omgivet af butikker, klubber og centre af forskellige typer, og S-togsbanen til den indre by var altid ved hånden. Midt imellem alle aktiviteterne savnede en 7. klasse dreng dog noget stedlig natur, som han gav udtryk for i et digt, der handlede om et gennemgående tema: "Beton":

Jeg bor midt i en jungle  
en beton jungle  
men solen skinner  
også i en by som denne.  
I byen er der græs.  
Ikke meget, men  
det er der.

Vi får snart et nyt fritidscenter  
i beton  
og nye fritidshjem  
i beton.

Vi skal have en svømmehal  
i beton  
snart er alt beton.  
Min hverdag bli'r beton.

*Avedøre (foto: Kenneth Olwig)*

Men Avedøre havde ikke altid været en "betonjungle". Rester af gamle enge og moser kunne spores i områder, og et ophold ved det Historiske Arkæologiske Forsøgscenter ved Lejre, hvor klassen prøvede at være jernalderbeboere i Jernalderlandsbyen med dens offermose, satte tydeligvis fantasien i gang hos denne pige i 6. klasse:

"Mosemanden"  
Han vidste at han skulle dø,  
han havde jaget vildt i den skov han ikke måtte jage i,  
og så skulle han ofres til guderne i mosen,  
Rummet var koldt og vådt,  
der lå lidt vådt hø på gulvet.  
Ved daggry blev han hentet,

han var bundet på hænderne,  
og da de kom frem til mosen,  
fik han bind for øjnene,  
han kunne lige nå at se manden med øksen,  
og kurven og bænken, som han skulle ligge over,  
han satte sig på knæ,  
og han kunne høre suset af øksen der blev løftet op i luften.  
Så faldt den, og hovedet med.  
2000 år senere, fandt man liget af ham.  
med hovedet ved sin side,  
Nu ligger han på et museum, hvor folk går forbi,  
og kigger på ham.

Naturen figurerede ikke så ofte i Avedøre digtene som i digtene fra de andre skoler, men når den forekom, var det som regel i forbindelse med leg. I flere tilfælde forekom naturen dog som noget, der ikke blev forbundet med aktivitet, men som noget, der i sig selv var symbol på værdier, der ikke længere fandtes i hverdagen. Digtet, "Livet", er skrevet af en 7. klasse pige:

Når man er færdig med skolen,  
skal man til den barske virkelighed,  
Hvor man skal prøve,  
at finde sig et arbejde.  
Og tjene penge.  
Og får måske familie.  
Og forsørger sig selv og måske sin familie.  
Og til sidst er man blevet gammel.  
Og må nu sidde derhjemme.  
Og se fjernsyn.  
Og kede sig.  
Og til sidst er det hele slut.  
Nogle mennesker siger  
at der er et liv til,  
efter døden.  
Måske lever man som  
en blomst eller andre ting.  
Måske en fugl eller et træ.\*

Naturen er ikke det eneste emne, der blev brugt som alternativ til hverdagen. Flere af børnene var fascineret af narkotika og alkohol, som fandtes i deres omgivelser, men som også var en del af den stærkt mediepåvirkede verden, de levede i. Det er kendetegnende, at børnene i Avedøre selv fandt på at lave et bånd, hvor digtene blev læst højt til knaldhård rapmusik. Man aner i mange af digtene, at børnene faktisk forsøgte at bruge lokalsamfundets stedlige virkelighed til at give udtryk for følelser og samfundsforhold, der var af mere universel karakter. En pige fra 7. klasse formåede at bruge en mælkekarton som håndgribeligt udtryk for det moderne menneskes distancerede forhold til omgivelserne i digtet "1/4 1. letmælk":

1/4 1. letmælk,  
hvor er den dog smuk,  
Fire blomster på  
og med bundfarven blå.

Der står noget på kartonet.  
Varmebehandlet d. 27. april.  
Mælken er sikkert  
transporteret flere mil.

Gad vide,  
hvordan koen ser ud.  
Er den mon stor og fed.  
Og har den en broget hud?

Stakkels ko! Den er jo  
blevet tappet for  
energi, proteiner og fedt.  
Kulhydrater, ja, det var ikke lidt.

Godt, det smager  
mælken jo.  
Det må være  
en dejlig ko!

Ill. fra *Herfra hvor vi bor*

## Konklusion

For at kunne udtrykke forholdet mellem stedets konkrete fremtrædelse og den dertil forbundede sociale identitet er det nødvendigt at kunne forstå abstrakte, symbolske tænkeformer, hvor det konkrete er metafor for en større abstraktion. Digtene giver indtryk af, at børnenes forhold til deres håndgribelige stedlige omgivelser danner et godt udgangspunkt for symbolske udtryk, der afspejler mere abstrakte sociale perspektiver i deres stedlige hverdags erfaringer. Jeg tror, vi kan lære fra børnene, at når vi voksne forsker i relationen mellem børn og sted, skal vi ikke reducere og genstandsgøre stedet til noget fysisk, men erkende, at stedets betydning ligger i spændingsfeltet mellem konkrete symbolske tegn og social og personlig mening.

## Litteratur

- Bateson, Gregory (1972). A theory of play and fantasy. *Steps to an Ecology of Mind*: 177-193. New York: Ballantine.
- Casey, Edward S. 1996. How to get from space to place in a fairly short stretch of time. I: Keith H. Basso og Steven Field, red. *Senses of Place*:13-52. Sante Fe: School of American Research Press.
- Cobb, Edith. 1977. *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York: Columbia University Press.
- Grene, Marjorie. 1968. *Approaches to a Philosophical Biology*. New York: Basic Books.
- Gullestad, Marianne. 1996. *Everyday Life Philosophers: Modernity, Morality, and Autobiography in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Jensen, Thorkild Borup, Peter Poulsen og Kenneth Olwig. 1985. *Herfra hvor vi bor*. København: Gyldendal.
- Lowenthal, David. 1985. *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malpas, Jeff. 1994. A taste of madeline: Notes towards a philosophy of place. *International Philosophical Quarterly* XXXIV 4(136): 433-451.
- Merriam-Webster. 1995. Collegiate Dictionary. Tenth Edition. Springfield, MA, Merriam-Webster.
- Olwig, Kenneth R. 1991. Childhood, Artistic creation, and the educated sense of place. *Children's Environments Quarterly* 8 (2):4-18.
- Olwig, Kenneth R. 2001. Landscape as a contested topos of place, community and self. I: Steven Hoelscher Paul Adams og Karen Till, red. *Textures of Place*:95-119. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Pahuus, Mogens. 1979. Civilisatorisk udvikling og antropologiske konstanter. *Nordisk Forum* 22:23-30.

- Piaget, Jean. 1929. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.  
Norsk språkråd, (n.d.). Bokmålsordboka. <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>, Oslo, Universitetsforlaget.
- Starobinski, J. 1966. The Idea of nostalgia. *Diogenes* 54:81-103.
- Tuan, Yi-Fu. 1974. Space and place: humanistic perspective. *Progress in Geography* 6:211-252.
- Tuan, Yi-Fu. 1977. *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Tuan, Yi-Fu. 1980. Rootedness versus sense of place. *Landscape* 24:3-8.
- Turner, Victor. 1974. *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Ithica: Cornell University Press.

---

## Noter

<sup>1</sup> Resten af citatet om betydningen af *place* bringes her for dem, der har særlig faglig interesse for forholdet mellem "space" og "place":

It may be objected that I am, first, confusing "space" with "place" and, secondly, playing with a literal versus a metaphorical meaning of the latter: to take one's place on the stage is not the same as to take one's place in society. The answer to the first objection is to assert that indeed place *is* prior to space. This is not a confusion, but a recognition of the priority, in experience, of the concrete to the abstract. The child's dawning awareness of his body as *his* and of its localization at the center of things and events moving identifiably around it - it is this primary spatialization, so to speak, which underlies all spatial concepts, physical, geographical mathematical, or what you will. As to the second point, again, yes, there are "places" (as roles - like "one's place" as one is said to "know" it in stratified societies). But the metaphorical meaning in this case is not an arbitrary parallel; rather it expresses the continuity between bodily and cultural "location". Geographical orientation, moreover, is one subclass of cultural location; it is by no means automatic or universal... The point here is that all orientation, in a job, a society, a friendship, a landscape, is rooted in the primordial, lived spatiality of my body as the instrument through which and the medium in which I read out to the world. And conversely, culture at every level of abstraction and sophistication is an articulation of lived spatiality (Grene 1968: 173-174).

<sup>2</sup> Piaget opfatter den tidlige barndom som værende karakteriseret ved et: "spontaneous and immediate tendency to confuse the sign and the thing signified, the internal and external, and the psychical and the physical". Det er modsat voksne, for hvem "concepts, words and images seen in a dream are all, in different degrees, symbols of things". (Piaget 1929:124).

<sup>3</sup> Piaget skriver: "Signs begin by being part of things or being suggested by the presence of things in the manner of simple conditioned reflexes. Later, they end by becoming detached from things and disengaged from them by the exercise of intelligence which uses them as adaptable and infinitely plastic tools" (Piaget 1929:161).

<sup>4</sup> Jeg har uddybet disse betragtninger omkring Piagets strukturalisme i: (Olwig 1991, Olwig 2001).

<sup>5</sup> Digte der mærkes \* er forkortet af pladshensyn. Et udvalg af digtene findes i: Thorkild Borup Jensen, Peter Poulsen og Kenneth Olwig (1985).