

Daginstitutionen som socialt rum for det gode børneliv¹

Hanne Warming Nielsen

Indledning

Der er stor ståhej i Hvalernes² garderobe. De skal til fødselsdag, og er nu ved at tage overtøj på. Stemningen er forventningsfuld, glad og lidt hektisk. Kun Bitten er tilsyneladende ikke grebet af denne stemning. Hun græder, og vil ikke med.

Denne artikel tematiserer daginstitutionen som rum for det gode børneliv ud fra et børneperspektiv.³ I den forbindelse er det relevant at stille spørgsmålet om hvorvidt det overhovedet er muligt empirisk at nærme sig en almen indholdsbestemmelse af det gode børneliv. Ovennævnte eksempel illustrerer, at eksempelvis det at skulle til børnefødselsdag, som ellers umiddelbart forbindes med forventningens glæde, ikke af alle opleves som sådan. Dermed kan man stille spørgsmålene, om ikke det gode børneliv er et individuelt anliggende, og om børn ikke er alt for forskellige til en almen indholdsbestemmelse af det gode børneliv.

¹ Artiklen er en lettere omskrevet udgave af et paper, fremlagt på Dansk Sociologkongres den 24.-26. august 2000, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.

² Hvalerne er et anonymiserende navn for den børnehavegruppe med de ældste børn.

³ Fremstillingen bygger på og indeholder uddrag af min nyligt indleverede Ph.D afhandling *Børn i medvind og modvind. En relationel analyse af børns livtag med livet i det reflektive moderne*. Afhandlingen omhandler det gode børneliv og børns forskellige muligheder for at opnå dette. Med udgangspunkt i et feltarbejde i en daginstitution indkredses en fænomenologisk funderet forståelse af, hvad det gode børneliv drejer sig om set fra børnenes perspektiv. Dette gøres derefter til den normativitet, som henholdsvis daginstitutionen, børnenes familier og de samfundsmæssige betingelser for børns liv holdes op imod. Afhandlingen blev forsvaret den 18. januar 2001 ved Roskilde Universitetscenter.

Spørgsmålene reflekterer det levede livs mangfoldige og modsætningsfyldte kaos. Et kaos, som jeg også mødte under et feltarbejde i den daginstitution, hvor ovennævnte eksempel stammer fra. Her fremgik det med al tydelighed, at børn er meget forskellige. Som i eksemplet ovenfor kunne den begivenhed, som fik nogle til at glædes, få andre til at græde og have det skidt. Endnu mere forvirrende forekom det, at den tilsyneladende samme begivenhed, som i én sammenhæng fremkaldte et barns frustration, i en anden sammenhæng eller på et andet tidspunkt syntes ligegyldig for selv samme barn.

Det gode børneliv kan som eksemplet ovenfor illustrerer på den ene side anskues som et individuelt anliggende i den forstand, at det er forskelligt fra barn til barn, hvad et godt liv er. På den anden side kan det også ses som socialt forankret, og derigennem som karakteriseret ved en vis homogenitet. Derudover kan det anskues som en størrelse i konstant forandring afhængig af barnets udvikling, den konkrete situation osv. Det samme kan gøres gældende i forhold til børns mulighed for at leve et godt liv. I denne artikel er det daginstitutionen som socialt rum for det gode børneliv her og nu, der er i fokus med det formål at indfange forskelle mellem børn. Samtidig er det intentionen at indfange muligheder for forandring, det vil sige det processuelle. Det er ikke muligt at se alt dette på én gang, idet perspektiverne epistemologisk set er dikotome. Hvad der derimod er muligt, er at skifte perspektiv og herigennem fastholde spændingen mellem dikotomierne.

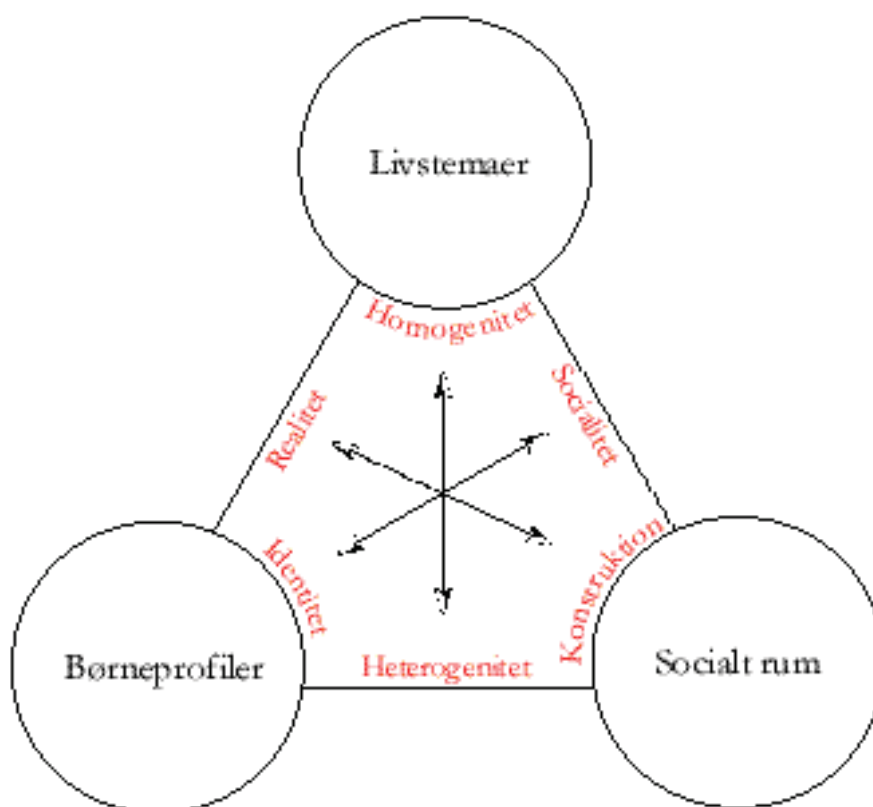
Analytisk tilgang

Med henblik på en ambition om at fastholde spændingen mellem dikotomierne foreslås i denne artikel begrebstriaden: *Livstemaer, socialt rum og børneprofiler*, i analysen af daginstitutionen som socialt rum for det gode børneliv. Begrebernes forskellighed, og hvordan de supplerer hinanden, kan illustreres med figuren på næste side.

Begrebet livstemaer tager udgangspunkt i en forståelse af det gode børneliv som værende til stede i det liv, børnene lever, som orienteringsakser for handlinger, fortolkninger og følelser. Begrebet adresserer de kollektive mønstre for disse orienteringsakser.

Begrebet barndommens sociale rum adresserer det sted (i social henseende), hvor fænomenet barndom bliver til, konstrueres - ikke én gang for alle men løbende - på, af og i opposition til allerede eksisterende historisk funderede konstruktioner.

Begrebet børneprofiler adresserer de fænomenologiske mønstre, der kan konstrueres ud fra børnenes forskellige vægtning af diverse livstemaer, samt ud fra børnenes forskellige muligheder for at realisere "de(t) gode liv".



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

Begrebstriaden gør det på den måde muligt at håndtere dikotomierne homogenitet-heterogenitet, konstruktion/proces-realtitet her og nu, iden-

titet-socialitet⁴. Ikke i den forstand, at den udgør et holistisk syn, der tillader at se alt på en gang. Tværtimod kan den betragtes som en operationalisering af en intention om at fastholde spændingen mellem dikotomierne gennem perspektivskifte.

I det følgende skal begreberne hver for sig forankres teoretisk og eksemplificeres henholdsvis sættes i anvendelse, i forhold til en konkret case⁵.

Livstemaer

Teoretisk forankring

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

Meningsuniverserne har både en legitimerende og en kritisk funktion i forhold til den sociale struktur (ibid.), samtidig lever de også af og på denne. Metaforisk udtrykt kan man tale om et symbiotisk forhold. Historisk set havde meningsuniverserne i det statiske, feudale samfund, hvor individets livshistorie og plads i den sociale orden så at sige var givet på forhånd, primært en legitimerende funktion. Dette forandredes i forbindelse med det borgerlige samfunds og kapitalismens afløsning af den feudale sociale orden. Meningsuniverserne kom nu også til at indeholde forestillingen om mennesket som individ og individets frihed, samt forestillingen om (retten til at søge) den individuelle lykke (Mathiesen og Nielsen 1993:28). Det reflektivt moderne samfunds accelerering af denne

⁴ Også overskridelse af dikotomien aktør-struktur anskues i denne artikel som hensigtsmæssig. Denne dikotomi håndteres indenfor hvert af triadens begreber. Der er således ingen af de tre begreber, der udgør et rent aktørperspektiv eller et rent strukturperspektiv.

⁵ Casen bygger på et feltarbejde i en integreret daginstitution i en dansk landkommune. Institutionen var normeret til 115 børn (85 i alderen 3-10 år og 30 børn over 10 år). Feltarbejdet foregik af to omgange. Først en kortere periode i 1996, hvor der blev gjort interview med institutionens ledelse og udvalgte forældre samt indledende observationsstudier af dagligdagen. Senere, i 1998, et fire måneder langt feltstudie med vægt på børnene som informanter og deltagelsesobservation, men med supplerende interview med personale og udvalgte forældre, samt spørgeskemaundersøgelse vedrørende samtlige børn.

udvikling sætter, som tematiseret af blandt andet Beck og Beck-Gernsheim, i stigende grad det gode liv og det gode liv som et individuelt anliggende på dagsordenen (Beck og Beck-Gernsheim 1990, Beck 1997a og b). Livstemabegrebet knytter an til denne historiske sætten det gode liv og det gode liv som et individuelt anliggende på dagsordenen, og i forlængelse heraf til Giddens begreb "livspolitik" (Giddens 1991 og 1994).

Livspolitik fokuserer på spørgsmålet: Hvad vil jeg, og hvad bør jeg bruge mit liv til. En fokusering, der først er blevet mulig med det radikalt moderne samfunds øgede refleksivitet. Fra en hverdagslig forståelse af børn som levende et enkelt, "uskyldigt" og "uvidende" liv⁶, kan det umiddelbart forekomme lidt overdramatiseret at introducere begreber som livspolitik og livstemaer med henblik på en analyse af børns liv. Imidlertid kan børns liv i det refleksivt moderne samfund karakteriseres som både komplekst og refleksivitets(be)fordrende⁷. Dermed bliver livspolitik og livstemaer i det refleksivt moderne relevante begreber i forhold til børns livtag med livet.

Livstemabegrebet er ikke i samme fundamentale forstand som Giddens livspolitikbegreb relateret til det normative erfaringsbegreb, det vil sige til emancipation. I stedet er livstemaer at betragte som orienterings- og konfliktakser i forhold til subjekternes væren i verden, der *både* spejler og bryder med hverdagsbevidstheden.

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

Med begrebet et processuelt identitetsperspektiv refererer jeg til en forståelse af, at individet fødes med sin egen krop og sanser, men at disse gives mening og liv gennem erfaringer, sprogliggørelse og refleksion i interaktion med omverdenen. De gives betydning. Betydningen lagres kropsligt og mentalt og bliver en slags "natur". Denne "natur" udgør så det råstof, vi indgår i den næste interaktion med. Det kropslige udgør vores følelsesmæssige, intuitive og selvfølgelige væren; mens det mentale udgør vores refleksive og intenderede jeg. Men hverken det kropslige, eller det

⁶ For en diskussion af den hverdagslige forståelse af børn henvises til Silvia Blitzer (1991).

⁷ For en uddybelse af dette perspektiv henvises til min Ph.D afhandlings del II.

mentale råstof, er entydigt. Det udgør, som påpeget af Gergen (1994) kun et tilsyneladende meningsfuldt hele og guidende princip i kraft af en narrativ ordning af det. Dermed er selvet på den ene side funderet i vor tidligere interaktioner, i vor fortid, på den anden side i vor nutid og forventede eller ønskede fremtid, idet denne står for den narrative ordning.

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

Sammenfattende kan man sige, at livstemabegrebet er knyttet op på en forståelse af individet som på én gang indskrevet i samfundet, og samtidig som særegent med egen vilje og ønsker. Livstemabegrebet adresserer da de kollektive mønstre i, hvad der er vigtigt for en bestemt gruppe. I dette tilfælde gruppen børn.

Empirisk indkredsning af livstemaer

Hvordan få indsigt i barndommens vigtige livstemaer, spurgte jeg mig selv ved starten af mit feltstudie. Jeg var ikke i tvivl om, at børnene måtte være den primære kilde, men hvordan?

Inspireret af Frances Chaput Wakslers studier af ”barndommens sure stunder” (Waksler 1991 og 1996) samt af Børnerådets publikation ”sæt ord på dit liv” (Heering og Kähler 1996) operationaliserede jeg min interesse i barndommens vigtige livstemaer til følgende spørgsmål: Hvad er det, der gør livet surt for børn, gør dem kede af det, og hvad bekymrer dem? Samt hvad er det, der gør livet værd at leve, gør dem glade og veltilpasse? Disse spørgsmål søgte jeg svar på, dels ved kommunikativt at præsentere min interesse i disse spørgsmål som mit primære formål med min tilstedeværelse i institutionen, dels ved at spørge direkte til dem. Derudover søgte jeg svar på spørgsmålene ved i mine observationer at fokusere på emotionelle udtryk som gråd, tristhed, skam, stolthed, glæde, latter,

engagement og konflikter. I det følgende vil jeg summarisk introducere nogle bud på vigtige livstemaer⁸.

Det første livstema, der skal nævnes er ”sociale bånd”, som omhandler det at være knyttet til nogen, at have et socialitetsbaseret fællesskab. Dette livstema indeholder, dels orientering mod at indskrive sig i et socialt fællesskab, dels orientering mod eksklusive sociale relationer, det vil sige relationer, hvor personerne er noget særligt for hinanden, det være sig relationer til såvel voksne som andre børn.

Det andet livstema, er ”intimitet og privathed”. Dette livstema har to dimensioner: For det første lukning af det sociale rum med henblik på dyrkning af sociale bånd. For det andet tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler. Tilbagetrækningen kan enten have en defensiv eller en offensiv form, hvor den offensive kan være karakteriseret ved autonomi-bestræbelser, selvforydelse eller hævde af genstandsrelateret ejendoms- og bestemmelsesret, mens den defensive mere har karakter af opgivelse eller flugt.

Det tredje livstema er ”identitet, synlighed og selvscenesættelse”. Det udgøres af to dele. For det første synligheden af børn som gruppe og i forlængelse heraf børnegruppens ret til medbestemmelse. For det andet individuel synlighed og selvscenesættelse i forbindelse med børns kontinuerlige identitetsarbejde.

Det sidste livstema er ”selvforglemmelse”. Det handler om muligheden for at lade sig opsluge af en aktivitet henholdsvis i en relation, det vil sige for ”flow” og den dermed forbundne livskvalitetsberigelse⁹.

Senere i denne artikel skal ses på daginstitutionens sociale rum som mulighedsbetingelse for indfrielse af disse livstemaer. Med henblik på dette forankres begrebet barndommens sociale rum indledningsvis teoretisk.

Barndommens sociale rum

Teoretisk forankring

Begrebet barndommens sociale rum tager afsæt i Bech-Jørgensen hverdagslivsbegreb. I følge Bech-Jørgensen (1994 og 1998) skabes,

⁸ For en mere udfoldet, argumenteret og empirinær beskrivelse henvises til min afhandlings del III.

⁹ For en uddybelse af flowbegrebet og dets relation til livskvalitet henvises til Charlotte Block (1995).

omskabes, opretholdes og fornyes hverdagslivet gennem menneskelig praksis i en dialektik mellem betingelser og håndteringer. Det er i forlængelse heraf, at jeg har defineret barndommens sociale rum som fortløbende konstruktioner på, af og i opposition til allerede eksisterende historisk funderede konstruktioner. Metaforisk kan man sige, at betingelserne udgør væggene i barndommens sociale rum; mens håndteringerne udgør rummets møblering, ombygning og nedrivning.

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

Meningsuniverser

Den teoretiske indholdsbestemmelse af meningsuniverserne har vi allerede været inde på i forbindelse med den teoretiske forankring af livstemabegrebet. Meningsuniverser blev her defineret som alle former for narrativer, mytologier, spekulationer, visuelle repræsentationer m.m., der giver livet mening eller forklarer en mulig mangel på mening. Endvidere blev de udpeget som guidende den *intenderede* side af hverdagens aktiviteter.

Selvfølgelighedens symbolske orden

Selvfølgelighedens symbolske orden er heroverfor det mønster, som hverdagens *upåagtede* aktiviteter følger. Det udgøres af hierarkisk ordnede værdikategorier som godt-dårligt, kompetent-inkompetent etc. (Bech-Jørgensen 1994:161-163). Selvfølgelighedens symbolske orden bliver til gennem kontinuitet skabt af gentagelser og genkendelse. Dermed konstrueres en tilsyneladende naturlig regelmæssighed og forudsigelighed lige så vel som tilsyneladende naturlige betydninger til aktiviteter, relationer og objekter. Det er selvfølgelighedens symbolske orden, der gør det muligt at være i og tro på verden, og det er også denne, der konstituerer virkelighedens virkningsfuldhed. Den er en nødvendig og ordnende

abstraktion over det levede livs uendelige og kaotiske potentielle muligheder (ibid.).

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

Samfundsskabte institutioner

De samfundsskabte institutioner som er relevante for barndommens sociale rum er for det første konkrete, samfundsmæssigt forankret, organiseringer i forhold til børn. For det andet er det alment udbredte og dominerende meningsuniverser - det vil sige samfundsmæssigt konstruerede sandheder, omhandlende børn og barndom.

Daginstitutionens sociale rum: Et casestudie

I det følgende skal daginstitutionens sociale rum, eksemplificeret ved den daginstitution, hvor jeg lavede feltarbejde, analyseres. Det sker med afsæt i ovenstående begrebsliggørelse af det sociale rum, det vil sige ud fra begreberne meningsuniverser, selvfølgelighedens symbolske orden og samfundsskabte institutioner.

Meningsuniverser

Barndom er kulturintegration. Spædbørn er totalt afhængige. Efterhånden som man vokser op, tilegner man sig flere og flere lag af Maslows behovspyramide. Et barn på tre år, der slår, kan man ikke skælde ud, fordi det ved ikke, at sådan gør man ikke. Samfundet skal putte en masse ind i børnene. Samtidig skal de beholde deres individualitet.

Pædagog i Lagunen¹⁰

Personalet i Lagunen sætter meget forskellige ord på, hvad børn er for nogle størrelser. Som en rød tråd gennem de forskellige måder at tale om børn på går dog modstillingen mellem børn og voksne, hvor børn opfattes

¹⁰ Lagunen er anonymisering af navnet for den institution, jeg lavede feltarbejde i.

som socialisationsobjekter og voksne som *aktører* i børns socialisation, knyttet til en udviklingspsykologisk forståelse af børn. Sammen giver denne modstilling og den udviklingspsykologiske forståelse af børn den pædagogiske praksis mening. For personalet i Lagunen gælder det således om at stimulere barnets naturlige udvikling, samt i takt med at barnets udvikling tillader det, at tilpasse det de samfundsmæssige krav. Målet er kompetencebarnet; det vil sige det selvbevidste, selvhjulpne og integrerede barn. I Lagunen er det endvidere en gennemgående forestilling, at alle børn er forskellige fra hinanden. Stimuleringen af barnets naturlige udvikling og tilpasningen til de samfundsmæssige krav må derfor være individuelt tilpasset for, at man kan nå det samme mål: Kompetencebarnet.

Forestillingen om det naturligt udviklende barn¹¹ og om kompetencebarnet som det løbende mål i udviklingen har inspireret en anden central tankefigur i Lagunen, nemlig tankefiguren om stærke versus svage børn. I denne tankefigur er de svage blevet gjort svage, fordi de er blevet stimuleret forkert eller slet ikke i forhold til den naturlige udvikling. Problemet med svage børn tematiseres dels som et generelt problem, der handler om, at børnene er overbeskyttede eller som i nedenstående citat om, at for mange og forkerte beslutninger i dag er overladt til børn:

Mange af vores børn er svage, gjort svage af, at nogle forkerte typer beslutninger er overladt til børn i dag. Det er for store ting, mens de nære beslutninger - eksempelvis om deres krop - får de ikke lov at tage. Beslutningerne følger ikke deres udvikling. Børnene siger så nej til krav fra børnehaven og spørger: ”hvorfør det?”. Der er meget modstand mod krav fra voksenverdenen. Derved får de ikke de indput, de skal have.

Pædagog i Lagunen

Dels tematiseres det som en polarisering i Lagunen på den ene side mellem børn af forældre, som ikke har psykiske ressourcer og viden nok til kompetent forældreskab, på den anden side børn af forældre, som er ”mere bevidste i deres forældrerolle”¹². Fænomenet henføres til sociale faktorer som jobsituation, uddannelse og social arv og i forlængelse heraf til forskel i overlevelsestrang.

¹¹ Dette er James, Jenks og Prouts (1998) benævnelse for den udviklingspsykologiske diskurs om børn.

¹² Citat fra interview med pædagog i Lagunen.

Tankefiguren om børn, der er blevet gjort svage af inkompetente forældre hænger sammen med en anden rød tråd i institutionens konstruktion af børn og barndom. Det handler om familien som stedet for den primære socialisation og daginstitutionen som den sekundære. Af denne konstruktion følger, at ”når børn har problemer, er det problemer, der er opstået i familien”¹³. Konsekvensen, der drages, er, at de individuelt tilpassede strategier ikke primært bør tage udgangspunkt i, hvad barnet siger, gør og giver udtryk for - men derimod i en indsigt i barnets familiære situation og baggrund: Man bør ”kigge bag facaden”. Hvis barnet eksempelvis ikke trives i Lagunen, søges årsagen således ikke i barnets liv og relationer i Lagunen, men i dets familiære baggrund. Forstærkende herfor bliver narrationen af Lagunen som et godt og børnevenligt sted at være, hvor man modsat så mange andre steder i samfundet ”tænker i børn”.

En tredje rød tråd i institutionens meningsuniverser er forestillingen om, at man lærer gennem erfaring, at man bliver svag af at blive hjulpet og stærk af ”at mærke, hvad man selv kan”¹⁴. Denne forestilling har informeret fortællingen om de overbeskyttede svage børn. Derudover har den inspireret til forskellige strategier overfor familierne afhængigt af, om de opfattes som henholdsvis svage eller stærke:

De svage skal ikke have det hele leveret: Man skal ikke gøre det let for disse forældre, for så får barnet det ikke godt. Man bliver svag, hvis man får det hele leveret. De stærke kan man bedre hjælpe, uden at der sker noget ved det.

Pædagog i Lagunen

Afsluttende skal fremhæves en generel bekymring over ”institutionaliseringen af barndom”¹⁵ og opsplitningen af børns liv¹⁶ som karakteristisk for Lagunens meningsuniverser. Institutionaliseringen af barndom og opsplitningen af børns liv ses som barrierer for børns sociale netværk og kulturintegration. Modforestillingen er den levende landsby

¹³ Citat fra interview med pædagog i Lagunen.

¹⁴ Citat fra interview med medhjælper i Lagunen.

¹⁵ Begrebet institutionaliseringen af barndommen adresserer det fænomen, at børn tilbringer en stor del af deres liv i såkaldt børnespecialiserede settings. For en uddybende indkredsning og diskussion af dette fænomen henvises til min afhandlings del II.

¹⁶ Begrebet opsplitningen af børns liv adresserer det fænomen, at børns liv foregår i mange forskellige, tidsligt og rumligt adskilte arenaer. For en uddybende indkredsning og diskussion af dette fænomen henvises ligeledes til min afhandlings del II.

med fællesskab og social kontrol, som anskues som den bedste forudsætning for social netværksdannelse, sammenhæng og (entydig) mening, samt herigennem for et godt børneliv.

Selvfølgelighedens symbolske orden

I Lagunen er der, som en fra personalet udtrykker det: ”Kun få regler og ingen regler, der ikke kan ses igennem fingrene med, eller som ikke kan være lavet om næste dag”. Hvad, der er tilladt og velset, afgøres i stedet primært af den voksne¹⁷, der har ”vagten”, men er endvidere til forhandling med børnene. Individualitet, fleksibilitet og tilpasning til det enkelte barn, henholdsvis den konkrete situation er positive orienteringsakser for den pædagogiske praksis i Lagunen. Det udmøntes så i meget personspecifikke regler og normer. I den forbindelse er ledelsens formulerede mål at gøre de forskellige værdier og normer synlige. Imidlertid betragtes disse i praksis dog typisk blot som udtryk for ”almindelige adfærdsregler”, som selvfølgelige regler og normer, børnene bør kende. En medhjælper forklarer om reglerne:

De skal bare lære almindelige regler, at være normale, at have det dejligt, og at mennesker er søde, og at man hjælper hinanden. Der er elementære, men ikke faste, regler.

I Lagunen er der præference for det frie og harmoniske børneliv, hvor børnene udvikler sig gennem konkrete livtag med den sociale og fysiske verden. Man bryder sig ikke om at opstille forbud og regler, at agere autoritært. Samtidig føler man ansvar for børnene både her og nu og i et udviklingsperspektiv, samt i forhold til at få dem til at fungere sammen på relativt lidt plads. Det opleves derfor som irriterende, når børnene ikke agerer selvregulerede på institutionens (og den konkrete pædago) præmisser.

Når børnene ikke følger en regel eller norm, enten fordi de ikke kender den, eller fordi de ignorerer den, er det ikke sjældent, at dette nedgøres ud fra en italesættelse som inkompetence og mindreværdighed, som i følgende eksempel:

Hvalerne sidder og spiser. Et barn har lagt to madder sammen: En pølsemad og en med figenpålæg. KISSER siger med væmmelse i

¹⁷ Voksne er den hverdagslige fællesbetegnelse for pædagoger og medhjælpere i institutionen.

stemmen: ”Nej, det der er for ulækkert! Spis ordentligt. Hun går hen og skiller madderne ad, idet hun resolut siger ”Sådan!” Lidt efter siger hun henvendt til KAREN: ”Sonny er blevet så god til at spise”. Senere da Sonny tankeløst sidder og roder i sit hår med en gulerod, korrigeres denne dom: ”Jeg troede, Sonny var blevet god, men han skal stadig øve sig.” Med høj røst fortsætter hun: ”Sonny, sådan gør man ikke. Det er kun små babyer, som ikke ved, hvordan man gør. Du er jo en stor dreng, så spis ordentligt!”

Tilpasning er godt. Kompetencebarnet er det tilpassede barn, som sparer den voksne for at træde ind i den restriktive rolle, og som gennem sin veltilpassede opførsel kan bekræfte, at Lagunen er et dejligt og frit sted for børn at være. At kompetence og tilpasning hænger sammen, er der fra et Bourdieusk perspektiv en objektiv dimension i: Den, der har føling for spillet, vil helt naturligt positionere sig succesfuldt. Den naturlige føling for spillet handler simpelthen om konfliktfri og elegant tilpasning. Den succesfulde positionering, som følger heraf, vil ”bevise” personens kompetence. Via denne positionering vil personen endvidere selv have mulighed for være med til at sætte reglerne, hvorved disse vil opleves som endnu mere naturlige og selvfølgelige for ham (Bourdieu 1997a og b).

I dette tilfælde kan spillet ikke læres en gang for alle, men skifter alt efter, hvilken voksenperson, der er til stede, samt af hvordan hendes humør og oplevelse af situationen er. Det er derfor en generel tilpasningsevne fremfor tilpasning og indlæring af konkrete normer og regler, der bliver sat på dagsordenen som primære kompetencekrav.

I ovennævnte eksempel er Sonnys opgave ikke primært at lære, at man ikke roder i håret med en gulerod, men derimod at navigere i et kaos af person- og situationsafhængige normer og regler. At kunne dette implicerer for det første at tænke i individer fremfor i grupper. Voksne i institutionen er ikke bare voksne, de er MARTIN, TOVE, KISSER osv. med forskellige holdninger og måder at være på. For det andet implicerer det at kunne bruge kendskabet til den anden til at sætte sig ind i hendes tankegang, det vil sige empati. For det tredje implicerer det at kunne sprogliggøre sin fortolkning, tvivlsspørgsmål og forhandlingsforslag i forhold til den andens tankegang. En handling, der er i modstrid til den voksnes norm, vil ofte som i eksemplet med pølsemeden og fignen, blive set som illegitim og som et udtryk for inkompetence. I modsætning hertil er sprogliggørelse langt mere legitim. Det betragtes som et forsøg på

forståelse og/eller forhandling, og - især hvis den indeholder rationelle argumenter - som et udtryk for kompetence.

Der er dermed tre værdier på spil i kompetencekonstruktionen: Individualitet fremfor fælles fodslag, empati fremfor regler og forudsigelighed samt sprog fremfor kropslighed. Alle sammen værdier, der kan karakteriseres som traditionelle middelklasseværdier. Gennem disse middelklasseværdier konstrueres børnene som mere eller mindre kompetente.

Også blandt de voksne etableres via kompetencekonstruktionen et hierarki, en positioneringsmekanisme, som kommer til at dominere i forhold til andre orienteringsakser som demokrati, uddelegering af ansvar og selvstændighed. En medhjælper fortæller:

Vi gør faktisk ikke noget uden at have snakket med vores leder.
Hun ved, hvad der er rigtigt. Jeg ser enormt meget op til hende.

Lagunens leder er, som citatet ovenfor antyder, den ubetingede autoritet i huset - ikke primært i kraft af sin lederposition, men derimod i kraft af den intersubjektive konstruktion af hende som kompetencemæssigt overlegen. Ingen giver udtryk for, at de føler sig presset til at følge den linie, der bliver lagt af lederen. Imidlertid gør de det næsten altid alligevel, fordi de oplever, at hun har den største indsigt. Således understreges gang på gang hendes evne til det store overblik, hendes blik for det store i det små, hendes indsigt i hvert enkelt barn og hendes succes med at anvise strategier, som virker. Har de et problem, går de derfor til hende.

Hierarkiet i institutionen er således bygget op omkring en konstruktion af kompetence og bedreviden, som alle i større eller mindre grad tilslutter sig. I denne konstruktion er lederen den mest kompetente og næsten altid bedrevidende. Herefter kommer pædagoger og pædagogmedhjælpere i nævnte rækkefølge, og et godt stykke længere nede i hierarkiet børnene, med de mest tilpassede børn øverst; de mindst tilpassede nederst. Heraf følger, at det aldrig bliver et spørgsmål, hvorvidt det, lederen henholdsvis de voksne ser, det vil sige fortolker og forstår, er rigtigt. Det er det bare.

Hierarkiet understøttes og legitimeres af en anden konstruktion, nemlig forestillingen om viden og selvbestemmelse/ansvar som subjektivt belastende. Denne forestilling har jeg tidligere været inde på som tankefiguren om, at børn i dag generelt er karakteriseret ved at være belastede af at få overladt, henholdsvis for mange og forkerte beslutninger.

Derfor handler en del af omsorgen i institutionen om at tage dette åg fra dem. Eksempelvis bestemmer børnene ikke selv, hvornår de vil spise, eller hvor meget de vil spise. Det er dog som nævnt langt fra alle børn, der betragtes som lige belastede og svage. Derfor er det heller ikke alle, der søges beskyttet lige meget mod ansvar for eget liv. I samspil med forhandlingsrammen betyder dette, at de såkaldt kompetente børn har langt større grad af selvbestemmelse end de såkaldt inkompetente.

Samfundsskabte institutioner

Som relevante samfundsmæssige institutioner med henblik på konstruktionen af barndommens sociale rum skal nævnes institutionaliseringen af barndommen, opsplitningen af børns liv, den intimiserede familie, familieseringen af barndommen, barnet som projekt samt valgbiografien¹⁸.

I Lagunen er man grundlæggende kritisk over for institutionaliseringen af barndommen. I en periode arbejdede man meget målrettet på afinstitutionisering, men stødte på så meget modstand, at der nu kun er fragmentariske brudstykker tilbage af projektet. I dag fungerer Lagunen som en relativt traditionel institution. Hvor man eksempelvis førhen forsøgte at åbne stedet for alle i alderen 0-100 år samt engagerede sig i lokalsamfundslivet, er institutionen nu igen primært en pasningsforanstaltning for de indskrevne børn. Endvidere er børnene nu inddelt i aldersgrupper i modsætning til før, hvor man gjorde en dyd af aldersintegrering. Børnene kan dog stadig på nogle tidspunkter og efter aftale med de voksne gå på tværs af grupperne. Værestedet¹⁹, som før var et åbent tilbud for alle, er i dag afløst af en betalingsfritidsklub. Endvidere har lågen ud mod omverden fået lås og slå for. Denne ændring omtaler en af Lagunens pædagoger som et symbol på, at tillid og selvbestemmelse er blevet afløst af omsorgsfuld kontrol og fremmedbestemmelse.

¹⁸ Begreberne om institutionaliseringen af barndommen og om opsplitningen af børns liv har vi allerede tidligere været inde på (jvf. note 12 og 13). Begrebet den intimiserede familie adresserer familien som reservat for følelser. Begrebet den familieserede barndom adresserer forestillingen om barnet som familiens spejlbillede (samt det, at barnet er henvist til familiens omsorg og forsørgelse). Begrebet projektbarn adresserer at barnet i forestillingen bliver muligheden for indfrielse af forældrenes håb om lykke og vellykkethed samt forestillingen om børnene som samfundets fremtid. Begrebet valgbiografi adresserer det forhold, at subjekterne tilsyneladende selv vælger deres liv, hvilket er med til at usynliggøre strukturelt betinget ulighed. For en uddybende beskrivelse og diskussion af disse fænomener henvises til min afhandlings del II.

¹⁹ Værestedet betegner institutionens afdeling for børn over 10 år. Der er ikke brugt anonymisering, fordi det er en betegnelse man bruger mange steder i Danmark.

Lagunen ”ville rede hele verden”, som en pædagog selvironisk formulerer det. De ville gøre lokalsamfundet til et mere børnevenligt sted. Sådanne meget store visioner, er i dag svære at få øje på. I stedet arbejder man nu på at ruste børnene til de samfundsmæssige ”strømninger, de på et givet tidspunkt skal leve op til”²⁰. Det vil sige tilpasning²¹. Således arbejdes i dag i høj grad udfra og i overensstemmelse med de samfundsskabte institutioner.

Institutionaliseringen af barndommen må ses i forbindelse med andre for børns liv væsentlige samfundsskabte institutioner som den intimiserede familie, den familieserede barndom, projektbarnet og valgbiografien. Jeg vil nu kort se nærmere på Lagunens forhold til og håndtering af disse.

Tidligere var man, udover at være kritiske i forhold til institutionaliseringen, også kritiske overfor intimiseringen af familien. Nu har man accepteret denne som et vilkår, og man forsøger ikke længere at opstille alternativer (landsbyfællesskabet). I stedet søger man at arbejde kompensativt. Eksempelvis er man kritisk overfor det meget intimiserede mor-barn forhold, og ønsker ikke at gentage dette i eksklusive²² barn-pædagog relationer:

De eksklusive voksen-barn relationer, tror jeg, man bliver svag af. Man har én mor - man skal ikke have to.

Pædagog i Lagunen

Også i forhold til børn-børn relationerne forsøger man at undgå, at relationerne bliver for eksklusive. Her er det dog et spørgsmål om grader: Børnene indbyrdes må gerne have eksklusive relationer, når blot de ikke bliver *for* afhængige af hinanden.

I forhold til barnet som projekt, arbejder man sammen med skolen for at indfri de samfundsmæssige ambitioner. Endvidere har man primært på foranledning af forældrebestyrelsen indført aldersopdelte grupper og samlings. Disse skal promovere tryghed og alderssvarende stimulering. Såvel i Lagunens præsentationspjece som i personalets narrativisering af, hvorfor de gør forskellige ting med børnene, indtager den målrettede og

²⁰ Citat fra interview med pædagog.

²¹ Ovenfor har jeg også skrevet om tilpasning som væsentlig ingrediens i selvfølgelighedens symbolske orden i hverdagslivet i Lagunen. Der var det tilpasning til Lagunen som institution, mens det her er tilpasning til de samfundsmæssige krav.

²² Med en eksklusiv barn-pædagog relation menes det forhold, hvor et barn har en særlig følelsesmæssig relation til en pædagog og omvendt.

professionelle stimulering af børnene en meget central plads som meningsskabende.

Med hensyn til familieseringen af barndommen og valgbiografien som individualisering af samfundsmæssigt forankrede uligheder og problemer kan disse siges at have slået ned i institutionens egen logik. Det er således ikke noget, de eksplicit forholder sig til²³. Snarere afspejles tankefigurene relativt ureflekteret i Lagunens strategier. Et eksempel på dette er, at visse børns mistrivsel, henholdsvis svære og lange integration i institutionen søges løst gennem psykolog eller forklares ud fra forældrenes manglende accept af, ”at pædagogen gør, hvad hun ved er bedst for barnet”. En alternativ vinkel på problemet kunne være, at se på relationen mellem disse børn og Lagunen.

Hverdagslivet i Lagunen ud fra livstemaperspektivet

I det følgende skal blikket rettes mod hverdagslivet i Lagunen ud fra livstemaperspektivet: Hvilket mulighedsrum for de forskellige livstemaer udgør Lagunens sociale rum?

Livstemaet: Sociale bånd

Helt fundamentalt er der i Lagunen stor forståelse (og klangbund) for de sociale båndes betydning. I husets projektperiode var det således den bærende idé at skabe sociale netværk og tilhørsfølelse. Den åbne ikke aldersopdelte struktur gav rig mulighed for at etablere og dyrke relationerne også på tværs af alder. I dag er man stadig opmærksom på relationernes betydning, dog særlig børn-børn relationerne. Blandt andet arbejder man gennem samlinger og gruppeinddelingen bevidst på at styrke børnenes tilhørs- og fællesskabsfølelse. At dette arbejde rent faktisk også er succesfuldt, kommer til udtryk gennem, at mange af børnene narrativiserer sig selv og deres relationer gennem tilhørsforholdet til grupperne. I børnehavegruppen udtrykkes disse narrativiseringer med stolthed, hvis man er hval - mens der ikke synes at være den samme glans over at være tangloppe²⁴. Hierarkiseringen gennem kompetence-konstruk-

²³ Det skal dog i den forbindelse tilføjes, at i konceptet om kompetencebarnet indgår også evnen til at træffe valg. I Lagunens bestræbelser på at forberede børnene på det samfund, de skal leve i, indgår således også evnen til at træffe valg. I det refleksivt moderne stilles individet overfor en række af valg, men som påpeget af Beck (1997a og b) er valgmulighederne og muligheden for at gennemskue konsekvenserne af valgene ulige fordelt. Denne sociale slagside af valgbiografien er ikke reflekteret i familiehusets pædagogiske strategier.

²⁴ Tanglopperne er anonymisering af navnet for den børnehavegruppe med de yngste børn.

tionen slår således igennem som henholdsvis begrænsende og optimerende for glæden ved gruppetilhøret, fællesskabet.

Der arbejdes endvidere bevidst og målrettet på at styrke de mere personlige barn-barn relationer. Således ligger der hver dag et skema fremme, hvor forældrene opfordres til at afkrydse, hvorvidt deres barn må tage med et andet barn med hjem at lege. På den måde gør man forældrene opmærksomme på betydningen af de sociale bånd børnene imellem. Samtidig fungerer skemaet i følge Lagunens leder, som et redskab for personalet til at se, hvem der måske ikke rigtig har nogle venner, og hvor der på hjemmefronten måske ikke er så stor opbakning til dyrkelse af venskabsrelationerne:

Afkrydsningsskemaerne kan bruges som redskab til at se, hvem der er ensom, hvem der ikke leger med nogen på legepladsen. Når det er identificeret, kan man sætte psykolog på. Disse børn kan typisk ikke lide at komme i institutionen. Det kan man så bruge som anledning.

Leder i Lagunen

Man er altså opmærksom på, at det kan være livskvalitetstruende ikke at have nogle gode venner i institutionen. Problemet søges løst ved at sætte psykolog på barnet; det vil sige gennem konstruktion af problemet som individuelt. En alternativ strategi kunne være at se på inklusions- og eksklusionsmekanismer i institutionen, at konstruere problemet som kollektivt og institutionelt forankret. Når dette ikke kommer på tale, hænger det sammen med institutionens meningsuniverser, hvor barnet familieres, og Lagunen narrativiseres som et godt sted at være.

Når børnene er venner og gerne vil lege sammen, søges dette i vid udstrækning tilgodeset. Eksempelvis kan det være et godt argument for ikke at gå med på tur, at man gerne vil lege med sin gode ven²⁵. I udgangspunktet planlægges og inddeles børnegrupperne ikke efter, hvem der leger godt sammen og er venner. Dog er man fleksible med henblik på at tilgodese sådanne ønsker. Er børnene således i stand til verbalt at give udtryk for deres ønsker og argumentere for dem, kan de ofte imødekommes. I enkelte tilfælde har man dog vurderet, at nogle børn er blevet for afhængige af hinanden, hvorefter man har arbejdet på at gøre

²⁵ Det fremgik af interviewene med personalet og blev underbygget af observationerne.

dem mere uafhængige ved målrettet at skille dem fra hinanden en gang imellem.

Hvis børnene har venner eller søskende fra nogle af de andre grupper, er der også i dag mulighed for at være sammen. Det skal dog ske på initiativ af de store fra Palmeøen²⁶ eller Værestedet, idet børnene fra børnehavegrupperne ikke har samme mulighed for at bevæge sig frit omkring.

Med hensyn til voksenrelationerne er man som tidligere nævnt kritisk overfor det eksklusive voksen-barn forhold. Derfor bliver børnene i udgangspunktet ikke tilknyttet en primær-voksen. Det forhindrer selvfølgelig ikke, at sådanne forhold opstår - men de dyrkes ikke, og man tager ikke hensyn til dem i gruppeinddeling, turplanlægning osv. Der er endvidere ikke institutionaliseret nogen systematisk sikring af, at alle børn har mindst en god voksenkontakt i institutionen²⁷. I stedet er det det professionelle forhold, der er i højsædet. Det er en professionalisme, hvor den professionelle godt nok bruger sin personlighed, men hvor den professionelles større eller mindre præference og forståelse for forskellige børn på et systematisk og konstruktivt plan forbliver ureflekteret. Hos nogle pædagoger eksisterer sådanne indsigter dog som en form for personlig selvindsigt, men uden handlemulighed. En pædagog siger eksempelvis:

Nogle børn lærer man simpelthen aldrig at forstå.
Pædagog i Lagunen

I Lagunen skal børnene ikke forvente at få en ”reserve-forældre”. De må lære at klare sig uden. Denne holdning skinner også igennem i institutionens håndtering af børnenes savn af forældre. På den ene side har man stor forståelse for, at børn kan savne deres forældre i løbet af dagen, og at de kan have svært ved at sige farvel. På den anden side er der grænser for, hvor meget man må savne:

²⁶ Palmeøen er anonymisering af navnet for det sted, hvor gruppen af fritidshjemsbørn hører til.

²⁷ Et redskab til en systematisk sikring af, at alle børn har mindst én god voksenkontakt i institutionen, kunne være et relationsskema, hvor de voksne skal afkrydse, hvordan deres relation til hvert enkelt barn er. Et sådan skema er beskrevet i Sigsgaards, Rasmussens og Smidts beskrivelse af forskellige institutioners forsøg på at bryde med institutionaliseringen (Sigsgaard, Rasmussen og Smidt 1998:212-214)

Børnene må gerne savne og også græde lidt. Det er da helt naturligt. Men de skal også holde op og kunne lide at være her.

Pædagog i Lagunen

Så længe børnene kun græder og savner lidt, det vil sig er til at trøste og ikke truer billedet af Lagunen som et godt sted af være, er det ok, og der vises solidaritet med dem. Man taler eventuelt om det at savne, eller sætter dem i gang med noget, så de kommer til at tænke på noget andet. Er et barn til gengæld trøstesløs, stoppes det og får at vide, at nu skal det holde op med at græde. Jeg spurgte til denne praksis, da den umiddelbart undrede mig, og fik følgende svar:

Hvis et barn græder efter sine forældre, kan strategien godt være at stoppe barnet, fordi jeg kender dets baggrund. Det kan være, hvis det er voldsomme ting i hjemmet, som ikke kan laves om. Så må barnet bare stoppes. Når børnene græder, kan det også være forældrenes frustration over at aflevere det, der slår igennem til barnet.

Pædagog i Lagunen

Igen placeres ”skylden” i barnets familie. Det kan der være meget fornuft i, men uanset hvor ”hunden måtte ligge begravet”, kunne en alternativ eller supplerende strategi være at arbejde på barnets relationer i institutionen. Det kan således undre, at man ikke samtidig ser på barnets relationer til børn og voksne i institutionen.

Livstemaet: Intimitet og privathed

Generelt er der i Lagunen stor forståelse for dette livstema. Det er - om ikke fostret af - så gødet af institutionens egen kultur. Ønsker nogle børn at lege for sig selv, får de som regel de voksnes opbakning hertil. Det kan ske, at en voksen opfordrer en gruppe børn til at inddrage et barn, som ikke har nogen at lege med - men den endelige beslutning er børnenes egen. Ofte forekom det imidlertid, at børnene søgte hjælp hos de voksne til at beskytte deres ”rum” mod andres indtrængen eller forstyrrelser. Pædagogikken syntes således at bakke op omkring retten til intimitet og privathed. I modsætning hertil syntes de fysiske, i forstanden rumlige betingelser at udgøre en barriere. Der var simpelthen for mange børn og for lidt plads til, at intimiteten og privatheden kunne sikres via fysisk afgrænsning.

Også den del af livstemaet intimitet og privathed, der handlede om tilbagetrækning fra kollektivets normer og regler, fandt typisk opbakning fra de voksne - dog især, hvis børnene kunne italesætte deres ønsker, og argumentere for dem. Det vil sige, den offensive tilbagetrækning, mens den defensive typisk blev opfattet som udtryk for inkompetence eller svaghed og mødtes restriktivt, opdragende eller moraliserende.

Livstemaet: Identitet, synlighed og selviscenesættelse

Med hensyn til børns identitet og synlighed som gruppe har institutionaliseringen som sådan i sig selv været med til at synliggøre børn som gruppe(r) med særlige behov. I forlængelse heraf forventer børnene også at blive hørt som gruppe.

I Lagunen sker det, at man tager børnene med på råd i forhold til, hvad de har lyst til at lave - for eksempel til en samling. Men det er undtagelsen snarere end reglen. Generelt må man sige, at hierarkiet i institutionens hverdagspraksis forhindrede en imødekommelse af børnenes ønsker om medbestemmelse, om at blive hørt som gruppe.

Med hensyn til den individuelle synlighed, det at blive set, hørt og responderet på - så er man i Lagunen meget opmærksomme på det enkelte barn. Endvidere oplevede jeg stemningen som grundlæggende varm og kærlig, hvilket også var, hvad personalet gav udtryk for:

Der er meget omsorg, stor kærlighed og vi er gode til at sige ”du er verdens dejligste unge”. Det er jo alle unger her, der er dejlige og noget helt specielt.

Medhjælper i Lagunen

Den varme og omsorgsfulde grundstemning er et godt udgangspunkt for at blive set og hørt. Dertil kommer, at det i Lagunen bliver anskuet som helt grundlæggende i det pædagogiske arbejde at se og høre børnene:

Når jeg kommer, prøver jeg at a dem lidt over håret, så de fornemmer, at jeg er her, snakke med dem om noget fra dagen før, prøver at huske, hvad der var vigtigt i går. De små ting.

Pædagog i Lagunen

Imidlertid kan man diskutere, om ikke filmen knækker i kraft af personalets konstruktion af sig selv som bedrevidende i forhold til børnenes behov og følelser. Specielt kan man forestille sig, at nogle børn

(især de børn, ”som man aldrig lærer at forstå”) ofte vil opleve sig misfortolket. Et forhold som i så fald rammer hårdest, hvis man ikke behersker ordet, og kan gå i dialog med den voksne - men i stedet må vælge defensiv tilbagetrækning:

Bitten græder, og siger, at hun ikke vil med til fødselsdag.

TOVE fortolker Bittens udmelding som angst og siger: ”Jeg ved godt, at du er bange over at skulle med, men jeg passer på dig, og vi skal nok komme hjem, til din mor kommer. Stop så det græderi!”

Bitten: ”Men, jeg vil ikke med”.

TOVE: ”Det skal du, men jeg passer på dig”.

Bitten græder stadig.

Karin Kildedal (1996) har argumenteret for, at det at se og høre børn ikke kun er at tage børnenes ord for pålydende. I stedet må man gå efter meningen med børnenes ord, som man nærmer sig ved at spørge uddybende, eventuelt komme med fortolkningsforslag, hvis børnene ikke umiddelbart selv er i stand til at uddybe. I ovenstående eksempel går TOVE uden tvivl efter meningen med Bittens udmelding, men hun stiller ikke sin fortolkning som et forslag til Bitten, men som et faktum. Bitten hverken bekræfter eller benægter TOVEs fortolkning, men hun benægter, at TOVEs løsningsmodel (at TOVE passer på hende og garanterer, at de er hjemme, når Bittens mor kommer) er en løsning på hendes problem. Tværtimod fastholder hun: ”Men jeg *vil* ikke med”. Dette ignoreres af TOVE, som fastholder sin fortolkning og løsning af problemet. Herefter opgiver Bitten.

Sat på spidsen kan TOVE siges gennem sin praksis at hævde en - i forhold til barnet selv - privilegeret indsigt i barnets følelsesliv: Hvordan det skal fortolkes, og hvordan det skal håndteres. Det er en privilegerethed, som tilsyneladende for TOVE legitimerer forkastelse af barnets selvnarrativisering. Fra et udviklingsperspektiv kan en sådan forholden sig, enten forsvares, eller problematiseres afhængig af teoretisk udgangspunkt. Fra et her og nu børneperspektiv kan man éntydigt sige, at det ikke er barnet og dets selvnarrativisering, der bliver set. Tværtimod overskygges denne totalt af den voksnes billede af barnet og dets (med pædagogens øjne) manglende udvikling og svaghed.

Et af Lagunens formulerede pædagogiske mål er at udvikle børnenes selvværd. Det er der ingen tvivl om, at man gør med de tilpassede børn. Disse får forståelig og overvejende positiv respons på deres identitets-

udkast. Endvidere er de i stand til at positionere sig i institutionens sociale rum på en plads, der giver stort rum for (udvikling af) selvbestemmelse. Heroverfor står imidlertid de ikke-tilpassede børn, som risikerer overvejende at få uforståelig og for nogles vedkommende negativ respons på deres identitetsudkast. Dette sker til trods for, at man på det bevidste plan forsøger at give alle børn varme og kærlighed. Dertil komme disse børns positionering i institutionens sociale rum på en position med meget begrænset rum for (udvikling af) selvbestemmelse.

Livstemaet: Selvforglemmelse

Muligheden for selvforglemmelse, for fordybelse i en aktivitet, begrænses af hverdagens tidsstrukturering. I Lagunen vil man gerne undgå at afbryde børnene for meget, men føler sig på den anden side nødsaget til at håndhæve samling, frokost, middagssøvn for de mindste og nogle gange frugt (det vil sige eftermiddagsmad) som faste fixpunkter på dagen. På Palmeøen og i Værestedet, som af pædagogerne ses som modpol til skolen, det vil sige som stedet, hvor børnene skal leve deres fritid, er strukturerne noget blødere end i børnehavegruppen. Generelt er der dog mange brud i løbet af en dag. Imidlertid er disse brud måske ikke den mest afgørende barriere for børnenes selvforglemmelse. I stedet kunne man pege på kravet om selvdisciplin, om internalisering af de normer og regler, som veksler med den tilstedeværende voksen. Et krav som indebærer, at man altid også må have en føler på stemningen i huset - og at man altid må tænke, før man handler. Kun hvis man helt naturligt, som en del af ens habitus, altid handler i overensstemmelse med den pågældende voksnes normer og regler, kan man give slip og hengive sig til aktiviteten uden stor risiko for at forbyrde sig mod kravet om selvdisciplin.

Mange af de aktiviteter, der foregår i Lagunen - specielt om eftermiddagen - har tilbudskaraktter. Typisk går en voksen i gang med et eller andet, hvor børnene så kan komme og være med, hvis de har lyst. Herved undgår man at afbryde børn, som allerede er i gang med noget. Samtidig giver man de andre børn et tilbud om en aktivitet, der måske vil befordre deres engagement og selvforglemmelse. Jeg oplevede endvidere ikke sjældent, at især nogle af de voksne gik ind i en leg eller en aktivitet på børnenes præmisser og bidrog ligestillet til legen. Dette var typisk til stor fryd for børnene, og ofte strømmede der flere børn til, som så også lod sig opsluge af legen. Når de voksne således slap deres bedreviden om, hvad børnene havde brug for, og hengav sig til børnenes udkast, samt til

ligestillet samarbejde om disse, syntes selvforglemmelse og engagement at have særdeles gode kår.

Børneprofiler

Teoretisk forankring

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

Børneprofilbegrebet er relateret til og inspireret af Bourdieus begreber om positionering i det sociale rum, habitus og kapital, samt det samlende begreb løbebaner. Disse begreber indfanger netop til sammen samspillet mellem de hierarkisk organiserede meningsuniverser, de forskellige ordninger af selvfølgelighed og håndteringerne. Børneprofiler kan da forstås som en tidsmæssig fastfrysning af løbebanernes processuelle karakter.

Positionerne, som er løbebanernes og dermed børneprofilernes basis, indtages i et samspil mellem habitus og det sociale rums magt- og kapitalformers fordelingsstruktur. Habitus er "rummet af dispositioner", et generativt og samlende princip, "der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. til et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktikker" (Bourdieu 1997b:23-24). Genealogisk kan habitussen i følge Staf Callewaert (1992) forstås som livshistorie, der gennem miskendelse forvandles til naturlig disponering. Livshistorie skal i den forbindelse dog ikke forstås som et lineært og ensrettet forløb med en begyndelse og et mål. I artiklen "den biografiske illusion" gør Bourdieu netop op med en sådan opfattelse (Bourdieu 1995). Snarere skal det forstås som det kaos af erfaringer, individet gør gennem sin væren i verden. Habitus kan så - med en selvmodsigende ord-sammensætning - karakteriseres som strukturen i kaos.

Habitus, og i forlængelse heraf børneprofiler, relaterer sig til kategorielle distinktioner som køn, social position, generation og etnicitet, men kan ikke deduceres ud fra disse. Analysen af børneprofilerne er derfor

ikke baseret på kategorielle distinktioner, men derimod på analyse af de enkelte børns positioneringer i de sociale rum såvel som deres oplevelser af det gode børneliv. Børneprofilerne rummer ikke nødvendigvis det enkelte barns mangfoldige positioneringer og nuancerede oplevelser, men tegner - med et begreb inspireret af Edmund Husserl (1997) - et sandsynligt rum, hvor indenfor flertallet af en gruppe børns positioneringer og oplevelser falder. De er, med andre ord, resultatet af en fænomenologisk reduktion af det konkrete mangfoldighed, hvor der abstraheres fra de individuelle og situerede særtræk med henblik på at indfange nogle kollektive træk.

Empiriske børneprofiler, identificeret gennem et casestudie

På baggrund af mit feltarbejde, observationer af børns interaktioner med hinanden og med de voksne i institutionen samt samtaler med børnene, foretog jeg en analyse af hvert enkelt barns deltagelse i forskellige sociale rum, samt af deres prioritering af livstemaer. På den baggrund konstruerede jeg følgende fem børneprofiler:

- 1) De bedst egnede.
- 2) De absolut egnede, men ubemærkede.
- 3) De måske egnede, socialt afhængige og sårbare.
- 4) De måske egnede fightere.
- 5) De ikke egnede.

Som det fremgår er profilerne navngivet med inspiration fra Peter Høegs egnethedsmetafor (Høeg 1993). Egnethedsklassifikationerne skal dog ikke læses som en karakteristik af børnene som personer, men derimod af relationen mellem børnenes præference-, handlings- og tolkningsmønstre på den ene side; på den anden side daginstitutionens sociale rum på mikro- og mesoniveau. Egnethedsklassifikationen kan dermed *enten* ramme børnene *eller* institutionen - afhængig af perspektivet. Er perspektivet - som i denne artikel - børnenes og det gode børneliv, er det ikke børnene, det kritiske blik rettes mod i tilfælde af "uegnethed", men derimod institutionen. Er perspektivet derimod institutionens, er det børnene, der fremtræder som utilstrækkelige, som inkompetente og svage. Jeg har valgt egnethedsbetegnelsen til børneprofilerne, fordi den griber den hverdagslige og professionelle måder at forstå og tale om problematikken, med henblik på at dekonstruere denne gennem perspektivskifte til børneperspektivet.

”De bedst egnede” er børn, som trives, og generelt positionerer sig succesfuldt i institutionsmiljøet. Disse børn vil næsten altid være i overensstemmelse med daginstitutionens kultur, det vil sige have en naturlig fornemmelse og præference for det rigtige. For nogle af disse børn, primært arbejderklassebørn, gælder dette dog i højere grad de børnestrukturerede rum end de voksenstrukturerede rum. For andre, primært middelklassebørn, gælder det i lige høj grad de voksen- og børnestrukturerede rum. Med andre ord trives disse børn særdeles godt i daginstitutionens sociale rum både i kraft af, at de er gode til at få deres ønsker igennem, og fordi deres ønsker i overvejende grad er i overensstemmelse med, hvad institutionen tilbyder. Også ”de absolut egnede, men ubemærkede” børn trives godt i daginstitutionen, men de positionerer sig kun næsten lige så stærkt som ”de bedst egnede”. Deres fornemmelse og præference for det rigtige er knap så ”naturlig”, hvilket imidlertid kompenseres og usynliggøres gennem umærkelig tilpasning. Såvel ”de bedst egnede” som ”de absolut egnede, men ubemærkede” (under ét: ”De egnede”) har et godt liv i daginstitutionens sociale rum.

Som den absolutte modsætning til ”de egnede” fandt jeg ”de ikke egnede”. Disse børn har det rigtigt hårdt i daginstitutionen. Karakteristisk for disse børn er, at de stræber meget efter at blive set, at være enere, noget særligt. Dette kan helt generelt være vanskeligt i en daginstitution med mange børn, men disse børn mestrer derudover ikke det, der skal til for at positionere sig i daginstitutionens sociale rum: De mangler simpelthen ”fornemmelsen for spillet”. Daginstitutionen forstår dem ikke, ser dem som inkompetente, svage og måske grænsesøgende. De mødes derfor typisk med resocialiseringsforsøg, psykologstøtte og højere grad af grænsesætning end de andre børn. ”De ikke egnede” har ikke et godt liv i daginstitutionens sociale rum. De magter ikke at få deres ønsker igennem, og daginstitutionen har ikke meget at byde på i forhold til, hvad der er vigtigt for disse børn.

”De måske egnede”, som inkluderer både ”de socialt afhængige og sårbare” og ”fighterne”, ligger midt imellem: Institutionen kan sagtens rumme dem, men kategoriserer dem som noget svagere, end ”de egnede”. ”De måske egnede” mødes i et vist omfang med resocialiseringsforsøg, men iblandet bekræftelse på, at de grundlæggende er nogle dejlige og kompetente unger. Denne bekræftelse opnår ”de socialt afhængige og sårbare” dog i højere grad end ”fighterne”. ”Fighterne” vil ligesom ”de ikke egnede” ofte få mærkatet grænsesøgende sat på sig. De oplever typisk institutionslivet som problematisk, fordi det for dem altid er en kampplads.

Imidlertid sker det også, at de vinder - omend deres vinderchancer er begrænset af deres ringe sans for "det rigtige". Det er dog ikke en total fiasko-oplevelse, som man sat på spidsen kan karakterisere "de ikke egnede" institutionsoplevelse. De socialt afhængige og sårbare er de mest svingende, hvad trivsel angår. De kan både høre til de tilsyneladende mest lykkelige (lykkeligere end "de egnede") og de mest ulykkelige (mere ulykkelige end "de ikke egnede"), primært afhængigt af, hvordan det står til med de eksklusive sociale bånd.

De forskellige børneprofiler viste sig at gå på tværs af faktorer som social baggrund og køn. Indenfor hver børneprofil syntes den sociale baggrund dog alligevel at gøre en forskel, især med hensyn til de voksenstrukturerede rum, hvor børn med en middelklassebaggrund positionerede sig både mere offensivt og mere succesfuldt end børn indenfor samme profil men med en arbejderklassebaggrund²⁸.

Afrunding

Gennem mit feltarbejde oplevede jeg daginstitutionen som værende meget opmærksom på børnenes trivsel såvel som på forskelle mellem børnene. Også langt de fleste børn oplevede jeg som aktivt stræbende mod, hvad der for dem var ingredienser i et godt liv. Alligevel syntes der at være utrolig stor forskel på, hvor godt et mulighedsrum for det gode børneliv, daginstitutionen udgjorde for de forskellige børn. Således syntes nogle af børnenes bestræbelser primært at resultere i frustrationer og tabte kampe, mens andre i overvejende grad havde succes med deres bestræbelser.

Hvorfor er der så stor forskel på børns trivsel i daginstitutionen? - Er nogle af børnene simpelthen dårligere rustet til at blive lykkelige?

Det svar, som er tonet frem gennem denne artikels analyse ved begrebstriaden: Livstemaer, socialt rum og børneprofiler, er, at dette i hvert tilfælde ikke er den eneste forklaring, men at problemet også kan handle om relationen mellem barnets habitus og institutionens kultur. Blandt andet blev det i analysen af daginstitutionens sociale rum fremstillet, hvordan nogle børn blev konstrueret som kompetente og herigennem som berettiget

²⁸ Jeg bruger her begreberne middelklasse og arbejderklasse i overensstemmelse med den betydning, de tillægdes i BASUN-projektet (Barn, Samfund og Udvikling i Norden). Middelklasseforældre blev her defineret som dem, hvis arbejde primært består i at håndtere symboler og/eller menneskelige relationer. Arbejderklasseforældre som dem, der primært arbejder med ting (Dencik 1999).

til en relativ stor grad af selvbestemmelse, mens andre blev konstrueret som inkompetente med højere grad af grænsesætning samt bederevidende, og fra børnenes perspektiv til dels uforståelig og uforstående respons på deres udspil.

I daginstitutionen er der samlet mange børn og færre voksne. De er ikke sammen, fordi de har valgt hinanden, eller fordi de er noget særligt for hinanden - men fordi man skal have anbragt børnene, og skal have nogle voksne til at holde opsyn med dem og udvikle dem. Man kunne med inspiration fra Goffmans institutionsanalyse (Goffman 1967) karakterisere det som et forhold mellem indsatte og ansatte, mellem arbejdsobjekter og arbejdende subjekter. Samtidig er det et forhold mellem mennesker, hvor magten må legitimeres. Det blev det såvel i den institution, jeg studerede, som i den dominerende pædagogiske diskurs gennem idealisering og italesættelse af daginstitutionen som værende til for børnenes skyld. Det, der idealiseres, er for det første udskifteligheden af den sociale relation. For det andet subjekt-objektforholdet og herigennem magtforholdet gennem en forståelse af det som professionalisme: Den voksne ved via sin uddannelse og/eller større erfaring bedst, hvad der er godt for barnet. Daginstitutionen udgør på baggrund af disse almene bestemmelser og de konkrete håndteringer af disse et ganske specielt mulighedsrum for de forskellige livstemaer.

For det første udgør daginstitutionen et helt bestemt mulighedsrum for livstemaet sociale bånd. Således tilfredsstilles umiddelbart den del af temaet, der handler om åbne kollektiver; mens den anden del vedrørende eksklusive sociale bånd overskrider daginstitutionens grundlæggende socialitet. Imidlertid eksisterer denne ikke kun i sine rene form. Gennem analysen af de sociale rum på mikroniveau, fremgik det, hvordan især mange af de børnestrukturerede rum, men også enkelte af de voksenstrukturerede rum, rent faktisk havde karakter af eksklusivitet. I den institution, jeg studerede, var personalet opmærksomme på den positive betydning af eksklusive sociale bånd mellem børnene og på at skabe rum for disse. Dette udnyttede især de børn, som havde dette som højt prioriteret livstema. Herved blev daginstitutionen også for disse børn et godt livsrum. Derimod var rummet for den eksklusive barn-voksen-relation meget indskrænket. Det var det, for det først qua institutionens kritiske italesættelse af det intime mor-barn forhold. For det andet qua idealiseringen af udskifteligheden af den sociale relation gennem italesættelse som følelsesmæssig uafhængighed. For de børn, som havde

den tætte voksenkontakt som prioriteret livstema, må institutionen siges at udgøre et noget fattigt livsrum.

For det andet er livstemaet intimitet og privathed, som også indeholdt en autonomidimension, fundamentalt set i modsætning til den samfundsmæssige konstruktion af daginstitutionen. I denne har daginstitutionen rationel opbevaring og socialisering af børn som formål og eksistensberettigelse, og det indebærer, at mange børn er sammen på relativt lidt plads. Bare det, at så mange børn er bragt sammen på relativt lidt plads, betyder, at det bliver så som så med intimiteten, privatheden og autonomien. Dertil kommer det indbyggede magtforhold mellem børn og voksne, samt socialiseringsformålet. Samtidig var det sociale rum i den daginstitution, jeg studerede, sådan som det typisk er i danske daginstitutioner i dag, imidlertid også et forhandlingsrum. Muligheds-rummet for dette livstema var dermed i høj grad betinget af det enkelte barns sans for at positionere sig succesfuldt i daginstitutionens sociale rum.

De voksnes rolle i den institution, jeg studerede, var via institutionelle værdier spændt ud mellem på den ene side rollen som overvåger, beskytter og udvikler (primært initieret af forældreønsker), på den anden side en mere tilbagetrukken rolle som inspirator og modspiller (primært initieret af institutionens pædagogiske profil). Rollen som overvåger, beskytter og udvikler begrænser mulighedsrummet for privathed og autonomi; mens den mere tilbagetrukne rolle netop skaber rum for dette livstema. I institutionen håndteredes denne spænding gennem konstruktionen af nogle børn som mere kompetente end andre, og konstruktionen af børnene som forældrenes ejendom. Således skelnedes der mellem på den ene side kompetente børn, der af sig selv indordnede sig institutionens sociale orden og som ikke gav anledning til kritik fra forældrene. På den anden side de mindre kompetente, der gang på gang overskred institutionens sociale orden, og/eller ofte gav anledning til kritik fra forældrene. Overfor sidstnævnte indtrådte personalet ofte i rollen som overvåger, beskytter og udvikler; mens de overfor førstnævnte i højere grad indtog en mere tilbagetrukken rolle som inspirator og modspiller.

For det tredje er livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse i daginstitutionens kultur spændt ud mellem på den ene side forestillingen om institutionen som værende til for barnets skyld; på den anden siden udviklingstankegangen og familieseringen af barnet. Forestillingen om institutionen som værende til for barnets skyld sætter det enkelte barn som individ i centrum, mens udviklingstankegangen måler det ud fra standardiserede udviklingsmål, og familieseringen ser det som et

spejlbillede på familien. Derudover er udfoldelsen af livstemaet identitet, synlighed og selviscenesættelse også betinget af positionerings-mekanismernes skabelse af centrum og periferi i det sociale rum. Værdien om det enkelte barn i centrum betyder, at det både er legalt og velanset, at børnene påkalder sig opmærksomhed som individer, samt at de mødes med engagerede modspil. På den led udgør institutionens sociale rum på den ene side et godt mulighedsrum for dette livstema. På den anden side tolkes barnets udspil gennem udviklingstankegangen og familieseringen af barnet som sagt på en ganske særlig måde, som især for nogle børn kan opleves som misforståelse, devaluering eller afvisning. I samspil med positioneringsmekanismene betyder dette, at de ”kompetente” børn, ”de egnede” i høj grad får indfriet dette livstema: De bliver både tydelige i det sociale rum, og får overvejende positiv og identitetsbekræftende respons. I modsætning hertil er der stor risiko for, at de ”ikke egnede” forbliver anonyme og usynlige eller alternativt tydeligt stigmatiseret som afvigende og forkert på den. Institutionen bliver med andre ord et dårligt livsrum for disse børn.

For det fjerde står livstemaet selvforglemmelse i et modsætningsforhold til grundlæggende (udviklings-)værdier i dag-institutionen som uafhængighed og selvbeherskelse. Det betyder, at udfoldelse af dette livstema altid må foregå på trods af institutionskulturen. Dertil kommer nogle mere formalistiske barrierer som tidsstruktur og gruppeinddelinger af børn og voksne. Selvom disse i den institution, jeg studerede, ikke var særlig rigoristiske, forårsagede de alligevel afbrydelser af forløb, der havde karakter af eller potentiale for selvforglemmelse. At dette livstema kun kan udfoldes på trods af institutionskulturen, indebærer imidlertid ikke, at det kun kan udfoldes i opposition til eller i skjul for de voksne. Tværtimod kan det også ske sammen med de voksne, men kun på trods af professionalismismen. Det forudsætter, at den voksne træder ind i relationen til barnet som (ligeværdig og nærværende) *menneske* fremfor som (bedrevidende og distanceret) *professionel*.

Sammenfattende kan man på baggrund af caseanalysen ud fra begrebstriaden: Livstemaer, socialt rum og børneprofiler, sige at daginstitutionens sociale rum ækvivalerer med nogle børns prioritering af livstemaerne bedre end andres²⁹. Således udgør daginstitutionen et godt mulighedsrum for det gode liv for nogle børn og et meget ringe mulighedsrum for andre børn. Hvor stærkt, denne modsætning gør sig

²⁹ For en diskussion af casens generaliserbarhed henvises til min afhandlings del I og VI.

gældende, afhænger af, i hvilken grad man i daginstitutionen gør en dyd af en nødvendighed. Det vil sige i hvilken grad den udskiftelige sociale relation, magtforholdet mellem børn og voksne, samt hele institutionskulturen, idealiseres. Professionalisme og målretningen af det pædagogiske arbejde ud fra kompetencekonstruktionen (hvor nogle børn anskues som mere kompetente end andre) kan ses som tidstypiske udtryk for en sådan idealisering. I forlængelse heraf ligger en italesættelse af visse familier som ”svage” eller ”bekymrede”. Sådanne italesættelser er med til at gøre kulturkløften mellem institutionen og barnets familiære baggrund dybere og sværere at overskride, idet disse familiers værdier (og kritikker af daginstitutionen) herigennem infantiliseres og konstrueres som mindreværdige³⁰. Modstykket til idealisering og infantilisering er (selv)-refleksivitet og tolerance relateret til en erkendelse af divergerende meningssystemer og disses relationer til de samfundsmæssige kampe om definition af (den gode) barndom og det gode liv.

Litteratur

- Bech-Jørgensen, Birte. 1994. *Når hver dag bliver hverdag*. København: Akademisk forlag.
- Bech-Jørgensen, Birte. 1998. *Forskning i ”Det kvalificerede hverdagsliv”*, arbejdspapir nr. 1, Forskningsgruppen for Arbejds- og levemiljøer, AUC.
- Beck, Ulrich. 1997a. *Risiko og frihet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Beck, Ulrich. 1997b. Die uneindeutige Socialstruktur: Was heisst Armut, was Reichtum in der ’Selbst-Kultur’? I Ulrich Beck og Peter Sopp, red. *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?*: 183-197. Leske, Budrich, Opladen.
- Beck, Ulrich og Elisabeth Beck-Gernsheim. 1990. *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Blitzer, Silvia. 1991. They are only children, What do they know? A look at current ideologies of childhood. *Sociological Studies of Child Development: Perspectives on and of children, bind 4*: 11-25.
- Block, Charlotte. 1995. *Flow i det moderne hverdagsliv*. Paper til konferencen Culture and Everyday Life in Differentiated Societies. Aalborg Universitet.
- Bourdieu, Pierre. 1995 [1986]. Den biografiske illusion. *Social Kritik* 36:32-38.
- Bourdieu, Pierre. 1997a [1980]. *Men hvem skabte skaberne? - interviews og forelæsninger*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre. 1997b [1994]. *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.

³⁰ For en uddybning af dette fænomen henvises til min afhandlings del V.

- Callewaert, Staf. 1992. *Kultur, pædagogik og videnskab: Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. København: Akademisk Forlag.
- Dencik, Lars. 1999. Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen, red. *Børn og familie i det postmoderne samfund*:245-272. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gergen, Kenneth J. 1994. *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1994 [1992]. *Intimitetens forandring. Seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, Erving. 1967 [1961]. *Menneske og anstalt*. København: Paludan.
- Heering, Karin og Margrethe Kähler. 1996. *Sæt ord på dit liv. Breve fra børn til socialministeren*. København: Børnerådet.
- Husserl, Edmund. 1997 [1973]. *Fænomenologiens idé*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Høeg, Peter. 1993. *De måske egnede*. København: Gyldendal.
- James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Kildedal, Karin. 1996. *Det anbragte barn*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Mathiesen, Karin og Hanne Warming Nielsen. 1993. *Er lykken kærlighed? - en sociologisk analyse af parforholdet*. Afhandling fra Sociologisk Institut, Københavns Universitet. København: Forlaget Sociologi.
- Nielsen, Hanne Warming. 2000. *Børn i medvind og modvind. En relationel analyse af børns livtag med livet i det reflektivt moderne*. Ph.d-afhandling. Institut for Samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi. Roskilde Universitetscenter.
- Sigsgaard, Erik, Kim Rasmussen og Søren Smidt. 1998. *Andre måder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Waksler, Frances Chaput. 1991. The hard times of childhood and children's strategies for dealing with them. I Frances Chaput Waksler, red. *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*:216-234. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Waksler, Frances Chaput. 1996. *The little Trials of Children and Children's Strategies for dealing with them*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.

Hanne Warming Nielsen
Institut for samfundsvidenskab og erhvervsøkonomi
Roskilde Universitetscenter
Postboks 260
DK-4000 Roskilde, Danmark
e-post: hannerw@ruc.dk