

Æstetiske forhandlinger om barnlig identitet

Normaliserende identitetsarbejde på et fritidshjem

Bjørg Kjær

Sammendrag

I det følgende skal jeg på baggrund af et etnografisk forskningsprojekt blandt børn og voksne på et dansk fritidshjem (Kjær 2005), anlægge nogle æstetiske og kulturelle perspektiver på hvordan børn bearbejder og forholder sig til rollen som barn og positionen som fritidshjemsbarn. Tilgangen tager afsæt i et folkloristisk begreb om æstetik. Det indebærer at det æstetiske betragtes som et fænomen der befinder sig i et krydsfelt, hvor teksten eller talehandlingen forbinder sig med form og indhold, som igen forbinder sig med den sociale sammenhæng. Det er i dette perspektiv muligt at afdække børnenes æstetiske handlen og den betydningsproduktion som bliver resultatet af den.

Institutionelle former for barnlighed

Udgangspunktet er Simone de Beauvoirs berømte statement om at man ikke fødes som kvinde, men derimod bliver kvinde i mødet med den omgivende kulturs normer, idealer og magtstrukturer (de Beauvoir 1977). Jeg beskæftiger mig med hvordan børn ikke fødes som børn, men derimod må tilegne sig færdigheder og kompetencer som gør dem i stand til at iscenesætte sig selv på måder, som af omgivelserne identificeres som relevante og rimelige for mennesker, der omfattes af kategorien ”børn”, og som be-

^R Artikler merket med bokstaven R har vært gjenstand for ekstern referee-vurdering.

finder sig i den livsfase som kaldes ”barndom”. Denne iscenesættelse er afhængig af de betydninger som er mulige og umulige at virkeliggøre i individers møde med omgivelserne. Dermed er sådanne muligheder og umuligheder tæt forbundet med de grundfortællinger om barndom som dominerer, og de institutionelle ordener, som hersker.

Ordet barnlig(t) bruges af både børn og voksne i forbindelse med vurdering af menneskers – især andres – handlen og opførsel. Som regel er det en negativ betegnelse, der giver associationer i retning af uklog, socialt klodset adfærd (Bartholdsson 2008, Kjær 2005, Ytterhus 2003). Voksne bruger betegnelsen om andre voksne og børn bruger den om andre børn. Voksne kan også klassificere børn som barnlige. Da betyder det, at barnet ikke er udviklingsmæssigt alderssvarende med sig selv. I disse tilfælde bruges ofte termen umoden. Den er som regel stærkt stigmatiserende. Det er ved hjælp af sådanne modenhedsvurderinger, at lærere og pædagoger¹ specifikt og voksne generelt opretholder en normalitet der retter sig mod det barn som er i stand til at tilpasse sig til de forventninger og regler som gælder i forskellige institutionelle sammenhænge. Det afvigende eller ”unormale” barn bliver synligt som det modbillede, hvori det normale kan spejle sig. Der er imidlertid forskellige logikker på spil alt efter om det er institutionens og de voksnes vurderinger som hersker, eller det er børnefællesskabet, hvor barnlige definitioner af barnlighed sætter dagsordenen. Tilsvarende er der forskel på logikkerne i de forskellige institutionstyper.

I skolen bedømmes børnenes evne til at tage elevrollen på sig. Kan de det, klassificeres børnene som modne, velfungerende og sociale (Bartholdsson 2008). Eleven betragtes og vurderes i forhold til en målestok som tager udgangspunkt i forestillingen om det lærende barn med en iboende rationalitet og med en villighed til at lade sig undersøge og vurdere af det voksne blik (Lee 1999). Lærerens vurdering skal således overtages af eleven, som af egen kraft skal ønske at lære mere og ikke mindst arbejde for at forbedre sin egen motivation og lyst til læring.

Fritidshjemsbarnet derimod mødes med andre forventninger. På fritidshjemmet gælder andre regler og børnene mødes af krav og forventninger, som adskiller sig fra skolens. Børnene på et fritidshjem mødes ikke med forventninger om at opføre sig som elever. Men de mødes heller ikke med neutrale forventninger om at være ”sig selv” – selv om de ofte itale-

¹ I Danmark skelner man mellem pædagoger som arbejder med børn i dagtilbud, og lærere som udelukkende arbejder i skolen. Dagtilbud er pædagogiske omsorgs-, lærings- og pasningsinstitutioner for børn i alderen 0–6 år, fritidshjem og skolefritidsordninger for børn 6–9 år, fritidsklubber for børn 10–15 år.

sættes som om de var. Eftersom voksne opfatter fritidshjemmet som en del af barnets frie tid, vurderes barnet ud fra kriterier som baserer sig på kulturelle forestillinger om frihed og fritid. Udgangspunktet er i højere grad en forestilling om det værende barn, det barn som er til i en mere fri sammenhæng. Når skoledagen er slut og det ringer ud for sidste gang, forvandles og omtolkes såvel det fysiske rum som de mennesker, der befolker lokalerne. Det er legen og de sociale relationer som kommer i fokus. Barnets lyst og interesser fremhæves som det vigtige i fritidshjemmets logik. Barnets mere kaotiske og nydelsesmæssige sider forventes at udfolde sig – dog indenfor visse rammer. Men det er stadig det kompetente barn som er i fokus. Her er det legebarnets kompetencer, det skabende, løbende, hoppende og afslappede barn som anerkendes og efterspørges af de voksnes vurderende blik. En anden form for barnlighed bliver nu legitim, en barnlighed som tillader og værdsætter et vist element af modstand mod skolens form for disciplinering. Fritidshjemmet som institution bygger dermed på et ønske om at være bedre i stand til at tage udgangspunkt i børns ægte behov end skolen.

Dette særlige ved fritidshjemmet, og især det at personalet ser sig selv som væsensforskellige fra lærere, er særlig højt profileret i Danmark, selv om der kan findes variationer over samme tema i de øvrige nordiske lande. Den danske fritidshjemstradition har været velkonsolideret frem til 1984, hvor der blev mulighed for at etablere skolefritidsordninger (SFO), som både organisatorisk og lovgivningsmæssigt hører under Folkeskolen. Det er dog stadig pædagoger (samt pædagogmedhjælpere) og ikke lærere som arbejder både i de nu få fritidshjem og i de mange skolefritidsordninger.

Fritidshjemmet står i dette landskab som en hel institutionsform der skal give plads til oprør, frihed, leg, og børns egne lyster. De lyster som efterspørges er ikke lysten til at forbedre sin holdning til skolearbejde og til at lære skolens fag. Det er derimod de lyster som forventes at komme fra barnets naturlige, utæmmede og frie indre. Det betyder, at der på fritidshjemmet efterspørges og tillades mere kaotiske, legende og drillende udtryk for barnlig identitet, end i skolen. Og det indebærer at det personale som arbejder i fritidshjemmet har en professionel identitet som er stærkt præget af dette syn på børn.

Synet på børnene afspejler sig altså også i de voksnes syn på sig selv og den opgave, de skal udfylde på fritidshjemmet. Livet på fritidshjemmet opfattes som mindre krævende end skolen og som mindre omsorgspræget end børnehaven. Så når den voksne hverken er underviser eller omsorgsgiver, hvad er man så? Fritidshjemmets institutionslogik manifesterer på

mange måder det barn, man vil have eller skabe, det frie barn som kan og vil selv og som vil være frit. Det trækker i retning af at den voksne i en vis forstand forsøger at være som barnet. Historisk set har fritidspædagoger identificeret sig mere med børn end med lærere og mere med det kaotiske barn end det ordentlige. Det indebærer at fritidshjemmet i en vis forstand er et konstant overgangsritual – et helårskarneval, hvor verden vendes på hovedet, og hvor idealet for en tid ikke retter sig mod det rationelle barn, men mod et mere uregerligt barn – dog stadig forstået som naturlig på en positiv måde (jfr. Jenks 1996).

Samtidig har skole og fritidshjem den institutionelle logik til fælles og det faktum, at voksne har til opgave at gøre noget med børnene (Gulløv 2004). Generationssystemets hierarki er således integreret hos både børn og voksne. Og dette hierarki er indlejret i selve skolens og fritidshjemmets logikker og de dramaturgier som sætter scenen og fordeler rollerne (Goffman 2003).

Forestillinger om barnlighed indgår aktivt i de processer som definerer hvad der er rigtig og forkert barndom og barnlig adfærd. Både børn og voksne – og den institutionelle orden – er aktører i disse processer, hvor barnlighed forhandles og omtolkes og strides om. Forestillingen om barnet som ægte eller oprindeligt udgør her en retorisk kraft, som lægger vægt bag konkrete handlinger og tolkninger. Ægtheden er indlejret i kulturelle fortællinger og institutionelle logikker som sætter rammer, tolker, begrænser og normaliserer den.

Metode og analytiske perspektiver

For at forstå identitet og betydning i dette perspektiv må man påtage sig at træde ind på denne scene for at erfare, hvad der sker der. Derfor befandt jeg mig gennem seks måneders etnografisk feltarbejde i et fritidshjem i et etnisk og socialt blandet kvarter, med børn som fordelte sig aldersmæssigt fra seks til ti år (Kjær 2005). Dermed repræsenterer børnene det, der er blevet kaldt "the middle years of childhood", barndommens symbolske kernealder (Roberts 1980, jfr. Opie & Opie 1967). Denne alder har børnekulturforskningen interesseret sig mest for, formodentlig fordi børn i denne alder er relativt verbale og veltrænede i det at være barn, og endnu ikke er trådt ind i ungdomstiden.

Den øvre grænse er dog gennem de senere år blevet rykket nedad i takt med at børn i en stadig yngre alder begynder at orientere sig mod ung-

domskulturelle former og identiteter, hvilket har etableret begrebet ”tweenies” som en betegnelse for denne alderskategori mellem barndom og ungdom (Heggli & Hauan 2002). Ikke desto mindre kan fritidshjemmet betragtes som en arena hvor den barnlige kompetence har en vis mulighed for at udfolde sig indenfor de institutionelle rammer, som velfærdsstaten har skabt.

Analytisk fokus ligger på betydningsskabende processer omkring den barnlige identitet. Det indebærer at min primære interesse handler om at undersøge kulturelle forhold og processer, sådan som de kommer til udtryk i hverdagslivets fortløbende produktion, reproduktion og forhandling af betydning (Kjær 2005). Analytisk er jeg inspireret af den amerikanske *performance school*. Det indebærer, at jeg forsøger at (be)gribe, hvad der sker i møder mellem mennesker, når individer benytter sig af forskellige udtryksformer for at skabe særligt markeret eller fortættet mening. Performancetilgangen har forbundet det narrative med det handlingsmæssige og interesserer sig for hvordan mennesker kommunikerer kulturel betydning. Talehandling i situationen kan siges at være det primære fokus (Hymes 1975: 11).

Det empiriske grundlag består af en feltdagbog, hvorfra jeg her har brugt konkrete situationer (se i øvrigt Kjær 2005). Situationerne er konkrete, specifikke hændelser med bestemte mennesker. *Situationer* er tekster som er karakteriseret ved at de er mulige at afgrænse fortælle-mæssigt. Det indebærer at de har et forløb og en pointe: De handler om begivenheder, som adskiller sig fra alle de andre hændelser, som dagene er fulde af (jfr. Hastrup 1988: 131). Disse begivenheder er i besiddelse af kvaliteter, karakteristiske træk der er mulige at tale om i æstetiske eller formmæssige termer. En *situation* er min gengivelse af en sådan kulturel begivenhed, det vil sige en betydningstæt eller fremhævet hændelse. Om dette siger Dennis Tedlock og Bruce Mannheim:

cultural events are not the sum of the actions of their individual participants, each of whom imperfectly expresses a pre-existent pattern, but are the scenes where shared culture emerges from interaction (Tedlock & Mannheim 1995: 2).

Det vil sige at situationerne, de kulturelle begivenheder er det, hvoraf kultur træder frem og bliver til. For at en hændelse skal blive til en begivenhed og dermed til en *situation*, må der foregå en omkodning af konteksten. Når det sker, etableres det som er blevet kaldt *foregroundedness*, hvilket

indebærer en fremhævelse eller påpegning af, at her foregår noget betydningsfuldt. Dernæst må der skabes deltagelse, for ellers kan omkodningen ikke finde sted. En sådan deltagelse har ifølge Tedlock & Mannheim fire aspekter:

- 1) *Der må skabes roller* – det kan ske gennem sproglige virkemidler som definerende eller påpegende stedord. Eller når børn markerer legens univers ved at gå fra nutid til datid og formuleringer som ”Så så man lige ham”. For det man kan kalde sociale begivenheder skabes rollerne i mere eller mindre verbale eller ikke-verbale udtryk, som definerer og klassificerer de involveredes roller.
- 2) *Der må skabes en specifik deltagelsesstruktur*, hvori indgår forskellige roller. Forholdet mellem rollerne må etableres på en måde, som adskiller sig fra de løbende hændelsers rollefordeling. Intonation kan spille en væsentlig rolle i at etablere og udtrykke relationens karakter (Pearce 1994).
- 3) Deltagerne er *socialt positionerede aktører*, som kropsliggør og bærer magt og autoritet. Denne magt eller status gen- eller ompositioneres via begivenheden.
- 4) Deltagerne er altid *specifikke individer*, som har specifikke interaktionshistorier med de andre deltagere i begivenheden.

Disse fire aspekter forholder sig til hinanden, og netop deri skabes begivenheden: De to første aspekter handler om, hvordan roller defineres og fordeles – altså hvordan der skabes en form for fiktivt, parallelt niveau. De to sidste aspekter handler om deltagerens virkelige sociale positioner, som ændres med baggrund i de involveredes fælles historiske fortid. Det fiktive og det virkelige niveau bliver således holdt op mod hinanden på en måde, så de begge peges på, debatteres og omfortolkes. I dette spil er der ingen ren fiktion og ingen ren virkelighed. Derimod bliver både virkelighed og fiktion til på nye måder i begivenheder som disse. Virkelighedens fiktive, fortalte eller konstruerede træk bliver påpeget i og med at fiktionens virkelighedsdimension trænger sig på. For i begivenheden, i *situationen*, er det den fiktive som-om-verden, der sætter dagsorden. Det indebærer, at der måske sås tvivl om, hvordan det forholder sig – og der bliver implicit spurgt om det kunne være anderledes. Resultatet er ikke nødvendigvis hverken oprør eller sammenbrud, men måske blot en mærkelig fornemmelse af, at der er mere på spil end man kan se med det blotte øje. Undren,

frustration, uspecificeret glæde eller ubehag kan være resultatet af det æstetiserede møde mellem realplan og fiktionsplan.

Dette indebærer at det analytiske blik retter sig mod en betydningsdimension, der betragtes som et resultat af forholdet mellem tekst, kultur og handling. Betydningen bliver til i samspillet mellem den eksisterende magtfordeling og de gamle og nye virkelige roller og som-om-roller, deltagerne tildeles i processen.

Børn producerer barnlighed

Betydning skabes i flere relationelle dimensioner: Mellem aktørernes projekter og de positioner, aktørerne indtager. Mellem de roller som aktørernes fælles historie etablerer og de begivenheder som løbende opdaterer, befæster og justerer deltagernes roller. Betydningen sker og tager form i aktørernes indbyrdes relationer, i mødet med det sociale rums beskaffenhed og symbolske orden, samt med de eksisterende diskurser om køn, alder, etnicitet, barndom og pædagogdom (Kjær 2005, 2001).

Denne betydningsproces kan beskrives i dialogiske termer med Bakhtin² (Bachtin 1991a) eller i termer af sprogspil i forlængelse af Wittgenstein (1969(89)). Spillet handler om at skabe betydning og er derfor altid forlenet med et element af ubestemmelighed og foranderlighed. Både børn og voksne definerer med på barndom og pædagogdom, samt ændrer, debatterer, undersøger og betvivler dem i deres forsøg på at skabe betydning og fylde omkring sig selv og hinanden.

Barndommen kan nuanceres i forhold til betydningsakser som køn, alder, venskab, etnicitet. En sådan nuancering af barndommen i utallige barndomme er der mange gode grunde til at foretage (se Kjær 2005). Jeg vil her fastholde barndom som fælles kategori og barnlighed som den symbolske kvalitet, der forbindes med børn. Jeg vil med andre ord bevæge mig ind i kvaliteten barnlighed for at undersøge, hvordan den manifesterer sig når individuelle børn tager et synekdiskisk, barnligt jeg på sig (Krupat 1992). Det synekdiskiske jeg er det jeg, som repræsenterer den helhed eller gruppe, individet indgår i. Det synekdiskiske jeg markerer således det sociale og kulturelle tilhørsforhold, og det er forbundet med såvel kontinuerligt identitetsarbejde som med forhandlinger, brud og konflikter (Kjær

² Jeg anvender dansk tillempet stavemåde (Bakhtin), litteraturhenvisninger med andre stavemåder bruger udgiverens bogstavering (svensk: Bachtin).

2005). Disse forhandlinger omkring betydning og identitet antager mangfoldige former. De kan være særdeles tydelige, men er oftest af en symbolsk karakter, hvor æstetiske former på forskellige måder anvendes som redskaber i identitetsforhandlinger. Man kan sige at børnene således på et symbolsk plan forholder sig æstetisk til barnlig identitet på fritidshjemmet som kulturelt system med specifikke roller og dramaturgier. Det indebærer også at disse udtryksformer indgår i og forholder sig til de institutionsforankrede normaliteter som angår barnlighed. Ingen af disse er selvfølgelig for børnene, som derimod må bemægtige sig en plads, som anerkendes af omgivelserne. Det indebærer at såvel den institutionelle logik som de grundlæggende forestillinger om barnlighed sætter rammerne for børnenes udfoldelse.

Netop det vilkår lægger op til at børnene må finde måder at udtrykke sig på, som skaber mulighed for i symbolske former at reflektere over den herskende orden og det individuelle barns plads i denne orden. Mennesker som er underlagt ydre definitionsmagter henvises ofte til at udtrykke modstand, kritik, eller alternative tolkningsmuligheder i netop symbolske former og ved hjælp af en æstetik som sjældent opfattes som æstetisk i betydningen ”smuk” eller ”kunstnerisk”. Tværtimod forstås den slags udtryk ofte som usammenhængende udtryk for inkompetence. Den amerikanske kulturforsker Jeannie B. Thomas har beskrevet et sådant fænomen blandt kvinder som har været udsat for voldsomme begivenheder i deres liv. Disse kvinder har ikke opnået en kulturelt defineret ret til at tale om deres erfaringer som overgreb og svigt. Fx kan vold i ægteskabet klassificeres som kvindens eget ansvar, hvilket indebærer at kvinden bør føle skam over sin egen afmagt i stedet for vrede overfor krænkeren. Den omgivende kulturs normer angående den kvindelige identitet har gjort disse kvinders oplevelser og erfaringer tavse og illegitime. Dermed er de henvist til at etablere udtryk for deres erfaringer som antager særlige former. Disse former er faktisk slet ikke rammesat som æstetik, tværtimod opfattes de som udtryk for ubehjælpssomhed og manglende sans for æstetik. De kan fx fnise og le på upassende tidspunkter i forhold til det, de fortæller om deres liv. De kan fortælle ved hjælp af tavshed i stedet for tale – de kan fortælle på måder som lader det centrale være ufortalt. Eller de kan fortælle i stilarter som snarere er groteske og satiriske end realistiske og inderlige (Thomas 1997). Det vulgære og groteske kan altså udgøre en mulighed for at udtrykke det som kulturelt set gøres tavst og usynligt (Bachtin 1991b). Historisk set har netop disse former været omgivet af en vis skrækblandet overbærenhed, som tidligere tiders hofnar, der som den eneste havde lov til at sige sand-

heder til magthaveren uden at risikere straf. Til gengæld var der ingen garanti for at monarken lyttede med andet end netop overbærenhed, selv om muligheden for eftertanke var til stede.

I fritidshjemmets institutionelle orden ligger som nævnt en intention om at være arena for denne form for sandhedsudtryk. Pædagogerne er de lokale magthavere som udøver magt på samfundets vegne – og som samtidig af såvel samfundet som egne idealer er pålagt at lytte til narrens – børnenes – påpegning af magtens bagside. Samtidig er alle påvirkede af grundfortællingerne om barnets natur.

Barnlighedstermen bruges for eksempel af både børn og voksne til at karakterisere det som er naivt og godtroende på den søde måde. Når det sker, er barnlighed en positiv kvalitet som er værd at stræbe efter.

Spørgsmålet om hvorvidt barnlighed opfattes som en positiv eller negativ kvalitet hænger sammen med stil, med den måde, hvorpå det lykkes eller mislykkes for personen at få omgivelsernes opmærksomhed. Så selv om man sædvanligvis ikke vil være barnlig, i betydningen umoden, så vil man gerne have del i den sympati og overbærenhed, som det barnlige i positiv, apollinsk forstand appellerer til (jfr. Jenks 1996). Børnene på fritidshjemmet forsøger på den ene side indædt at lægge afstand til det at være barnlig. På trods af dette vil børnene alligevel gerne indskrives i barndommen og tage del i dens kvaliteter. For her findes identitet og fællesskab – og man mødes af voksnes overbevisning om positive menneskelige egenskaber og uskyldighed. Så selv om børnene ikke stræber efter at være barnlige i den negative forstand, så arbejder de hårdt på at blive kompetente forvaltere af barndommelige positioner og udøvere af ”barnlige” kvaliteter i form af positive barnlige kompetencer. De giver nemlig adgang til anerkendelse i form af samvær og leg. Så selv om man fødes som barn, er der altså meget at lære, før man er udlært i barnlighed.

At lære sig teknikker og æstetikker

At lære at høre til, at lære at blive barn, at bemægtige sig det barnliges fælles kulturelle koder, er tæt knyttet til erhvervelse af specifikke kompetencer. Den norske sociolog Borgunn Ytterhus har i sin afhandling arbejdet med hvad der gør at nogle børn inkluderes i og andre ekskluderes fra børnenes legefællesskaber (Ytterhus 2003). Hun konkluderer, at børnene må være i besiddelse af forskellige konkrete teknikker, for eksempel for at komme med i en leg. Man kan stille sig op og vente på at blive spurgt, al-

ternativt selv spørge om man må være med. Eller man kan aflæse hvad der er i gang og komme med et udspil som passer ind og som, hvis det lykkes, hægter barnet på aktiviteten og inkluderer det uden direkte forhandlinger.

For at kunne gøre det, må børnene forstå flere ting: For eksempel at legen ikke kun er handlinger, men udgør en sammenhængende og eksperimenterende fantasifortælling. Det indebærer at barnet også må kunne orientere sig og deltage i en fortælling. Adgangsbilletten er at barnet mestrer de modaliteter, kender de genrer og kan træde ind på passende måder i de æstetikker og logikker, som er aktiveret.

At træde ind i kulturelle identiteter indebærer altså, at man benytter sig af æstetiske strategier i forhold til genrer, stil og identitetskategorier. Man tilegner sig eksempelvis måder at tale, bevæge sig og bedømme andres udtryksformer. Måder som er strategisk udvalgt i forhold til den gruppe man forsøger at træde ind i. Det indebærer at et centralt spørgsmål er, hvilke æstetiske domme der ligger til grund for konstruktioner af det barnlige, set i børnenes perspektiv. Disse genrer udspiller sig i et spændingsfelt, hvor der er forskel på at være barn og så være et *rigtigt* barn. Et rigtigt barn er dejligt og lever op til voksnes frejdige og fregnede forventninger til børn. Et ”rigtigt” barn er idealbilledet, som ingen kan leve op til i længden, men som de fleste i større eller mindre grad vil ligne. Denne forskel og spændet mellem dens poler er det sted, hvor betydninger bliver til eller sker. Dette spænd muliggør og nødvendiggør en form for identitetsarbejde hvor kategorierne mødes med mennesker som på forskellige måder manøvrerer i det landskab af idealer og reelle muligheder, som omgiver dem.

At gå på fritidshjem indebærer at man befinder sig på en specifik social og kulturel scene, hvor særlige regler gælder og hvor det er muligt at indtage et begrænset repertoire af roller (Goffman 2003). For at forstå hvad børnene foretager sig, er det derfor nødvendigt at tolke deres handlinger i perspektiver som tager højde for dette. Her er det vigtigt at tage udgangspunkt i det faktum, at fritidshjemmet er og bliver et institutionelt rum. Det er også et rum som er præget af en vis form for offentlighed, nogenlunde som på en arbejdsplads. Dette rum udgør et skæringspunkt mellem elevrollen som den skabes i skolen, rollen som fritidshjemsbarn som den skabes i fritidshjemmet og rollen som individuelt barn som den skabes i familien. Fritidshjemmet er så at sige en institutionaliseret form for overgangsscene hvor barnet transformeres fra et rationelt og lærende apollinsk barn til et lystpræget og værende dionysisk barn som kræver frihed og modsætter sig disciplinering (Jenks 1996). Men stadig indenfor institutionelle rammer.

Den aura af uskyldighed og uvirkelighed, som kan skabes ved at koble til kulturelle definitioner af barndom med samme uskyldighed, gør at den bruges bevidst og strategisk af børnene. Det er det der sker, når børnene sørger for, at det som afsløres for de voksne, sætter lighedstegn mellem situationens performance og barnlighedens karakter af leg. Fritidshjemmet kan derfor anskues som en scene hvor en form for barnlig offentlighed udspiller sig. Denne børneoffentlighed tematiserer, dramatiserer, problematiserer og kæmper om definitionen af barnlighed i forskellige dimensioner og gør det i et løbende samspil med de voksenheder og institutionslogikker, som hele tiden er til stede. Der foregår på den baggrund en slags kamp om eller stræben efter at få en plads i den børneoffentlighed, som er forankret i institutionen.

Drilleri³ som genre

Tekster, taleformer og handlingsformer falder inden for forskellige typer eller genrer. Ligesom der etableres en særlig måde at lytte på, når nogen spørger, om man vil høre en vits, eller når nogen siger ”Der var engang”, etableres der også særlige måder at lytte, aflæse og handle, når en gruppe børn lægger an til dril. Drilleriet kan være åbenlyst eller mere eller mindre skjult for den, det går ud over. Drilleriet kan være venligtsindet og inkluderende eller afstandsskabende og ekskluderende, det kan lykkes eller mislykkes, men fælles er en særlig modus, som kan genkendes, hvis man har kompetencen. Når børnene på fritidshjemmet lægger op til drillende tricks, udnytter de institutionens faste rollebesætning. Der er voksne og der er børn. Voksne kan ting og kan hjælpe børn med det, de ikke kan.

Trickster-trick

17/2

Efter samling i garderoben. Susanna og Hassan ”slås” mens de tager tøj på for at gå ud. Det er et stort show og alle er tilskuere. Jack kommer hen til mig og spørger mig alvorligt og lavmælt: ”Hvordan er det nu man staver til Hassan?” Jens, Nina og Kristine står overfor ham i en halvcirkel og forsøger sig tøvende. De holder alle sammen inde og ser på mig. Jeg staver: ”H-A-S-S-A-N”. Jack sir: ”Okay, du sagde det! Björg og Hassan kysser!!!!” Det går op for mig, at flokken har

³ På svensk: ”reta”, på norsk: ”erte” (red.).

planlagt seancen og har spillet hver deres roller til yderste perfektion. De er ikke et hak overraskede, men ser vældig tilfredse ud. Jeg fniser og skærer ansigt ad Jack.

Børnene har her et fælles projekt som består i at forsøge at få en voksen fanget ind i nettet. Og børnene lykkes med at have mere kontrol over situationen end den voksne. Den betydningsakse som meningen spindes ved hjælp af, er den som går mellem generationerne, det vil sige mellem børn og voksne. Det seksuelle tema er anvendeligt, fordi det er noget som pr definition tilhører voksenlivet. Her tages dette udprægede voksne tema under barnlig behandling, og den voksne mister dermed sin voksne seriøsitet, og børnene mister deres barnlige uskyld – vel at mærke i denne performative, symbolske forstand. Børnene har også en bevidsthed om at de i fællesskab ved noget, som jeg ikke ved. De kender rammesætningen og ved, hvad de har gang i – det gør jeg ikke. Det skaber et stærkt ”vi børn” i forhold til mig som voksen. Kontrollen slippes løs gennem afsløringen, som er højdepunktet. Uden afsløring, ingen synlig triumf og offentlig latterliggørelse. Pointen er at man ikke kan gøre hvem som helst til offer for dette trick. At bede om hjælp – oven i købet til noget så potentielt seriøst som stavning – indebærer at en foreliggende asymmetri må være til stede. Det er den asymmetri, situationen skabes ud af og så at sige spiller på ved at omkode den og sætte den ind i en ny sammenhæng. Min virkelige position som voksen, der på grund af min størrelse og erfaring kan læse og skrive og hjælpe med ting, sættes i relief af den fiktive position jeg gives her og nu i situationen som hjælpeløst offer for flokkens plan. Børnene er suveræne til at udnytte deres virkelige position som børn. De agerer fortabte og hjælpeløse som de står der og tilsyneladende prøver at stave til Hassans navn – som jeg selvfølgelig godt bagefter kan indse, de ikke har de mindste problemer med at stave til. Gennem denne manøvre bliver deres virkelige position som svage og uerfarne pludselig til en fiktion – det er bare noget, de lader som om.

Det er modsætningen eller spændingen mellem disse to niveauer, som gør denne situation betydningsfuld og børnenes performance effektiv. Det er præcis den modsætning, som udgør pointen og gør en markant begivenhed ud af en ukarakteristisk hændelse (jfr. Tedlock & Mannheim 1995, Abrahams 1977, Kjær 2005).

Situationen illustrerer også, hvordan en overgangssituation som mellemrummet mellem samling og udeleg meget hurtigt kan omkodes. Her sker det i et performanceperspektiv, der handler om at etablere mulighed

for, at det ene eller andet barn, eller grupper af børn, påtager sig at ”give en forestilling”. Dermed etablerer de en særlig reflektiv, æstetisk modalitet, hvor fremførelsen bemægtiger sig situationen for en stund. Børnegruppen er både skuespillere og tilskuere for deres forestilling, ligesom jeg er både offer og publikum. Både de og jeg er skuespillere for det publikum, vi selv og den øvrige børnegruppe udgør. Det vil sige både de børn, som fysisk er til stede som øjenvidner, og den øvrige børneoffentlighed (Olesen 2000) som delagtiggøres gennem snak, praleri eller genfortælling af situationen. I denne børneoffentlighed er det vigtigt at være en dygtig stilist og at kunne være med til at skabe den æstetiserende modalitet, som skaber en særlig form for synlighed. Her er det af stor væsentlighed om man lykkes eller mislykkes med stil og maner, så sympati og anerkendelse følger med.

Det at spille på apollinske barnlighedsforståelser er en vigtig del af det at manifestere sig i den barnlige offentlighed. Børn som kan omkode situationer, så de bliver farvet af en slags barnlig uskyldighed, hvor intet betyder noget alvorligt, er i stand til at manøvrere smidigt. Det indebærer at når børnene ”tænder” for denne diskurs, kan de få sympati, uanset om de måske bryder regler eller begår forskellige fejl, som opfattes som pinlige.

En pige hvisker med en af de andre, så flere børn påpeger, at man ikke må hviske. I stedet for at undskylde eller fortsætte uanfægtet skråler hun selv en klassisk, syngende remse: ”Den der hvisker lyver – bukserne de flyver – lander i Paris – slår en ornlig fis.” Remsen er altid effektiv at bruge, hvis man føler sig lidt udenfor de andres hviskeri. Den er effektiv, fordi den er sjov og gennem sin form flytter fokus fra krænkelsen til det at synge og bekræfte fællesskab. Det potentielt marginaliserende fjernes lettere ved hjælp af humor end ved hjælp af tårer eller vrede. For også i den type situationer er det vigtigt at agere med stil.

Når pigen skråler remsen om sin egen forkerte handling sker der flere ting. Hun øver sig på den slagfærdighed som er nødvendig for hende, hvis hun selv skulle havne i sådan en situation. Hun viser samtidig solidaritet ved at anerkende andres oplevelse af at være udenfor – og så viser hun hvordan man også kan gøre, hvis man ikke vil tabe ansigt eller gerne vil lukkes ind i varmen.

At fælde moralske domme ved hjælp af æstetik er altså en særdeles effektiv strategi, hvis man vil begå sig på fritidshjemmets børneoffentlige arena. Æstetik, stil eller måde virker gennem effekter, som er svære at komme udenom. Latteren går direkte ind i maven, ligesom tonefald, tempo og takt. Situationen med hvisken og løgn synliggør også et andet aspekt

ved drilleriet som genre; nemlig at det ikke nødvendigvis altid er fokuseret på indholdet. Snarere kan man på en vis måde sige at det er formen som ren, æstetisk form, der kan være væsentlig. Man kan sige at drilleri i denne æstetiske forstand i sin yderste konsekvens handler om formen og beherskelsen af den. De der formår at udøve drilleri over andre eller afvæbne andres drilleri med humor eller ligegyldighed – de kan drilleriets form og er derfor i stand til ikke at lade sig indfange af den og dermed forvandles til et offer for udelukkelse og latterliggørelse.

Det kan også ske, selv for den bedste, at man ikke er i stand til at forsvare sig inden for drillegenrens kodeks. Enten fordi man ikke har den fornødne kompetence til at manøvrere i drilleriets univers og formsprog, eller fordi man bare har en dårlig dag. Så bliver man måske sur, vred, ked af det, rasende, man ”siger det” måske til de voksne. At ”sige det” er en betegnelse for det der tidligere hed at ”sladre”, det vil sige ty til de voksnes hjælp i forbindelse med indbyrdes vanskeligheder eller konflikter. Det ”at sige det” er omgærdet af modsatrettede betydninger. På den ene side opfattes det som legitimt at bede voksne om hjælp. På den anden side kan det også mødes med himlende øjne og irriterede suk. For voksnes involvering indebærer både en mulighed for at få hjælp til selv at løse en situation – men det indebærer også en risiko for at de voksne misforstår hvad der er sket eller træder ind som en slags dommere. Under alle omstændigheder er man sikker på at det indebærer at der tændes for en seriøs diskurs hvor børnene forventes at se ind i sig selv og være villige til at gøre sig selv til genstand for vurdering og forbedring.

Hvordan man går ud af et sådant scenario, kommer an på ens samlede æstetiske og retoriske evner. Man er måske bedre til at argumentere med en voksen på sidelinien, man er måske bedre til at appellere til medfølelse, eller man er måske bedre til at udtrykke sin vrede på måder som appellerer til de voksne og dermed aftvinge sig respekt. Anerkendelse kan således opnås via forskellige strategier, men stilen, måden hvorpå det gøres, er afgørende for om man kun vinder ”juridisk” eller om man også vinder sympati. Det falder i tråd med Ytterhus’ (2003) iagttagelse af norske børnehaver: For at inkluderes i børnenes fællesskab må man ikke gå galt i byen følelsesmæssigt og man må ikke tabe ansigt. Man skal altså ikke være for følelsesmæssigt påvirket af hvad der foregår, og man må sørge for at mestre et minimum af slagfærdighed.

Køn som tema

Relationer på tværs af kønsbarrieren udgør et klassisk, stærkt drillepotentiale. Vil man drille, er det en stensikker strategi at vælge at anklage andre for kæresteri og for megen omgang med det modsatte køn. For er der et træk, der karakteriserer det barnlige i fritidshjemmets børneoffentlighed så er det det, der handler om kønnenes absolutte definatoriske adskillelse og gensidige afstandtagen. Læg mærke til at denne kønssegregering er af definatorisk art. Det vil sige, det er i kulturel forstand, den forekommer, hvilket ikke forhindrer tværkønslige relationer, venskaber og lege i at forekomme i praksis. Men kulturelt set, definatorisk set, opretholdes denne kønsgrænse – om ikke andet, så for at kunne overskrides.

Det er altså pinligt at være kærester. I hvert fald er det ikke ønskværdigt at blive anklaget for det offentligt, sådan som det sker når man synger ”Under den hvide bro”. At positionere sig i den barnlige offentlighed indebærer, at man markerer en stærk kønssegregering og at man signalerer, at det andet køn er ulækkert, dumt, irriterende og så videre. Det gælder altså om at holde sig kønsmæssigt på rette plads i barnligheden med dens symbolske og sociale orden. En klart defineret plads i det sociale hierarki er et must. Samtidig går spillet også ud på netop at gøre det til et spil og ikke til realistiske ytringer om venskaber og sympatier børnene imellem. Det drejer sig om at insistere på, at det alt sammen kun er for sjov, for pjat, altså del af en legende æstetik. For ikke at tabe ansigt i dette spil må man sørge for ikke at tage det alt for alvorligt. Derfor gælder det om ikke at vise stærk vrede, voldsom irritation eller at blive ked af det. I stedet må man blive passende irriteret, helst på en lidt distanceret, humoristisk eller ironisk måde. Endnu bedre er det at le overbærende, eller måske endda tage det som en kompliment at blive sunget om. Man kan også forsvare sig ved at give igen af samme slags. Men den fælles grundpræmis, alle er enige om, er at kæresteri er flovt og pinligt og noget, der ikke hører barnligheden til i de dimensioner, der retter sig mod den barnlige offentlighed. Det gør derimod legen med og drillerierne om det.

Men en sådan pinlig og upassende kærestetendens kan også vendes til ens egen fordel gennem netop en æstetisering af den. Når det sker ændres det potentielt marginaliserende ved at overskride sin kønstilhørighed til det potentielt anerkendende ved at kunne gøre det offensivt og med stil. I det næste eksempel gøres der en dyd ud af udrenget opførsel som en åbenlys markering af kæresteri. Kæresteriet er et modsætningsfuldt fænomen, hvor afstandtagen, tilnærmelse, stigmatisering, fornægtelse, hemmeligheds-

kræmmeri og åbenlys prestige dukker op i forskellige sammenhænge. Man kan således lykkes med at skabe en form for prestigegivende modenhed om det selv samme kæresteritema, som ellers ofte er pinligt degraderende, når det trækkes frem i lyset. Her gælder som i så mange andre sammenhænge at det bedste forsvar er et angreb.

3/3

Samling. Løs snak og gumlen.

Lille David og Tommy snakker om hvilke piger de ka li – og som de kysser! De kalder yndlingspigerne for Mama. Lille David fortæller: ”Jeg har to mamaer. Rose og Mimi. Mig og Tommy kysser dem ovre i skolen.” Mimi sidder med ved bordet og fniser lidt. Flovt, hemmelighedsfuldt, indforstået og distanceret.

Det der gør forskellen på om kærestetemaet er degraderende eller tilpas ærværdigt, er spørgsmålet om, i hvilken grad det er temaet i sig selv der er i fokus eller en æstetiseret brug af det. Her er temaet flyttet ind i en klassisk form, praleriet, overdrivelsen, hvor det at overtrumfe og puste sig selv op er en del af konceptet. Fokus er behændigt flyttet fra spørgsmålet om kæresteri som sådan og til det, der handler om kysseri specifikt, og hvilke smarte ord man kan bruge om pigerne. Temaet er flyttet fra en værdimæssig sfære præget af relation og emotion til en æstetisk sfære af præstation og handling – og i den sfære er det mere legitimt at kunne lide en pige. Drengene markerer sig her i børneoffentlighedens sociale hierarki og gør det ved hjælp af æstetisering.

Replik-duplik

Faste replik-duplik-mønstre er et meget anvendeligt element i børnenes verbale ping pong. De består af et fast, ritualiseret svar på et ofte forekommende udsagn som fx ”Færdig!” Når et barn er nået i mål, har udført en opgave, har klaret en udfordring, er det almindeligt at markere det ved med eftertryk at sige: ”Færdig!!”. Hermed lægges der op til at det børneoffentlige publikum noterer sig og anerkender succesen. Men det kan også ske, at et barn påtager sig at omvende situationen og give et overraskende svar, som afmonterer den prestige som kunne opnås ved præstationen, og sætter en anden dagsorden i stedet. Duplikken: ”Så tør dig!” forvandler det succesfulde barn til en baby som kalder på en voksen for at få hjælp på toiletet.

Det handler om at tage point hjem, markere sig, holde spillet i gang og se, hvordan modtageren eller ”offeret” reagerer på en sådan afvæbning. Det er en genre, som er lethåndterlig, og dermed kan den anvendes også af dem, som ikke er fuldbefarne verbale ekvilibrister. Den udgør et tilbud til alle som bare kan huske duplikken. Dens primære funktion består derfor i at vise, at man er med i spillet. Samtidig udgør disse mere faste, enkle og korte former en mulighed for at de yngre børn kan træne for at opnå den kompetence, som med tiden måske vil gøre dem til drevne verbale aktører. Replik-duplik-mønstrene udfylder en funktion i forhold til at træne, eksperimentere og gøre sig sine første famlende forsøg i den særlige form for verbal slagfærdighed, ”snak” eller ”pjat”, som værdsættes i børnenes æstetiske hierarki. Denne æstetiske norm indebærer en særlig form for risikovillighed. I den ligger nemlig ofte en potentiel provokation, og anerkendelsen opnås derfor ikke kun gennem æstetisk mestrings, men også gennem en vurdering af det mod, som gør at man tør – også selv om man måske ikke har nået det højeste niveau af elegance. Handlingen vurderes således ikke kun kvalitetsmæssigt, men også netop som *handling* i den sociale virkelighed, hvor den udspiller sig.

Afslutning

Æstetik kan således anskues som et medie for social positionering. De kulturalanalytiske forskningstraditioner tilbyder en kritik af idylliseringen af det æstetiske (Abrahams 1977, Kjær 2005). Denne analytiske tilgang kan åbne for større forståelse for de betydningsskabende processer i fritidshjemmet. Dermed bliver det muligt at tage udgangspunkt i, at det æstetiske netop er redskaber i hænderne på mennesker, der vil udtrykke, skabe, opnå, afvise og bestemme noget i den sociale virkelighed, som de forsøger at gøre til deres.

Referencer

- Abrahams, Roger. D. 1977. Toward an enactment-centered theory of folklore. I: William Bascom, red. *Frontiers of Folklore*. Boulder Colorado.
- Bachtin, Michail. 1991a. *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Anthropos.
- Bachtin, Michail. 1991b. *Rabelais och skrattets historia Francios Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. Uddevalla: Antropos.
- Bartholdsson, Åsa. 2008. *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- De Beauvoir, Simone. 1977. *Det andet køn*. København: Tiderne Skifter.

- Goffman, Erving. 2003. *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Gulløv, Eva. 2004. Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: Ulla Ambrosius Madsen, red. *Pædagogisk antropologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, Kirsten. 1988. Kultur som analytisk begreb. I: Hans Hauge & Henrik Horstbøll, red. *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Heggli, Gry & Hauan, Marit. 2002. Introduction. I: Gry Heggli & Marit Hauan, red. *Younger than Yesterday, Older than Tomorrow. Cultural Perspectives on Contemporary Childhood and Youth*. Turku: Nordic Network of Folklore.
- Hymes, Dell. 1975. Breakthrough into performance. I: Dan Ben-Amos & Kenneth Goldstein, red. *Folklore. Performance and Communication*. The Hague, Paris: Mouton & Co. N.V. Publishers.
- Jenks, Chris. 1996. *Childhood*. London: Routledge.
- Kjær, Björg. 2001. Barndom, voksendom, pædagogdom. Pædagogen, den professionelle fornuft og magten. Om pædagogens praksis som diskursiv handling, om magtsprog og modsprog og om fritidshjemmet som rituel arena. I: Anne Petersen, red. *Danskbogen*. Århus: Klim: 114–139.
- Kjær, Björg. 2005. *Børn og barndom på fritidshjem. Et folkloristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. Doktorsafhandling, Göteborgs universitet og Learning Lab Denmark.
- Krupat, Arnold. 1992. *Ethnocriticism. Ethnography. History. Literature*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Lee, Nick. 1999. *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Olesen, Jesper. 1999. *Børn som publikum*. Ph.d.-afhandling. Institut for litteratur, kultur og medier, Syddansk Universitet, Odense. Stencil. Udgivet i forkortet og revideret form under titlen *Børn som tv-seere* i Socialpædagogisk Bibliotek. København: Gyldendal uddannelse 2000.
- Opie, Iona & Opie, Peter. 1967. *The Lore and Language of Schoolchildren*. London: Oxford University Press.
- Pearce, Lynne. 1994. *Reading Dialogics*. London: Edward Arnold.
- Roberts, Alasdair. 1980. *Out to Play. The Middle Years of Childhood*. Aberdeen: University press.
- Tedlock, Dennis & Mannheim, Bruce, red. 1995. *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbane & Chicago: University of Illinois Press.
- Thomas, Jeannie B. 1997. *Featherless Chickens, Laughing Women and Serious Stories*. Charlottesville and London: The University Press of Virginia.
- Wittgenstein, Ludwig. 1989. *Om vished*. Med oversættelse, indledning og stikordsregister af Jørgen Husted. Aarhus Universitet: Forlaget Philosophia.
- Ytterhus, Borgunn. 2003. *Socialt samvær mellem børn: inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Socialpædagogisk Bibliotek, Gyldendal.

Björg Kjær
Aarhus Universitet
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Tuborgvej 165
DK-2400 København NV, Danmark
e-post: HBAK@dpu.dk