

Børns sproglige kulturproduktion

Publ. i Barnekulturens ytringsformer. Seminarrapport. NAVF's Senter for barneforskning. Rapport nr. 1, 1984. Trondheim. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 3, 1985 og i Legekultur, 1996, s. 63-76 under titlen Børns kulturproduktion.

Opdragelsesapparater og netværk

Når vi taler om børn, opdragelse og kultur, har vi som regel opmærksomheden rettet mod opdragelsesapparatet, det iscenesatte barneliv: institutionerne, skolen, den børnekultur, der produceres for børn, dvs. den mægtige konstruktion af institutioner, medier og anden skoling, der er udviklet i løbet af de sidste 2-300 år til varretagelse af børneopdrættet.

Vi har opmærksomheden rettet mod det børnene skal opdrages til, det de skal lære, vide og kunne. Vi forholder os til det, vi skal have gjort ved dem. Det vi skal have proppet ind i dem. Opdragelsesapparatet funktionaliseres, rationaliseres og specialiseres til at løse den opgave at producere et individ, der kan bruges i det forhåndenværende spil. Det gælder også den del af apparatet, der er kommercielt orienteret – børnemarkedet fra slik og legetøj til diverse medieprodukter. Denne tendens er blevet gennemgribende i de seneste årtier, hvor samfundet, hverdagslivet og dermed barnelivet har undergået noget af en revolution.

Ikke desto mindre vil jeg vove den påstand, at væsentlige og grundlæggende sider af »opdragelsen« sker uden om dette apparat i sociale og kulturelle netværk, der eksisterer folk og børn imellem, børn og børn imellem. De beror i samværsformer og læreprocesser, der er så selvfølgelige, at de som regel ligger uden for opmærksomhedsfeltet – undtagen hvor de afføder

»fejlfunktioner« eller direkte støder imod, sætter grus i maskineriet. Afgørende dele af opdragelsen får vi så at sige »givet«.

Uanset hvor meget vi er brikker i det sociale maskineri, er hverdagslivet noget, vi producerer, omend ofte således at vi oplever os selv som marionetter for fremmede viljer, men uden vores producerende og reproducerende aktivitet faldt det fra hinanden. Det gælder ikke mindst børneopdragelsen og børns udvikling af intellektuelle/ kropslige og sociale færdigheder.

Børns sprogtilegnelse

Børns tilegnelse af sproget kan tjene som eksempel. Sproget er ikke i den forstand noget, vi lærer børnene. De lærer sig det ved at være sammen med os og andre børn. Det sker ligesom af sig selv. Vi ville komme i svære problemer, hvis vi rationelt skulle til at konstruere en effektiv læreplan for denne afgørende kunnen. Det sker på den anden side ikke af sig selv. Sproget kommer hverken dumpende fra himlen eller fra læreplanerne eller fra biologien. Det udvikles dels ved, at børnene lever i et sprogligt felt mellem andre (og her er det selvfølgelig ikke det ringeste, hvis dette også aktiveres direkte af de voksne), dels gennem børnenes aktive tilegnelse og brug af sproget. Uden den intet.

Børn har brug for at kunne snakke. Det er lige dele nødvendighed og lyst, der driver værket. Det kommer ikke i stand

gennem blot imitation, men ved det tages i brug, bliver et middel til udtryk. Børn efterligner nok de voksnes lyde, men det er ikke blot mekanisk repetition. De udforsker lyden, prøver den af, eksperimenterer med den. De forholder sig til den både som betydning, signal, som virkning og som lyd- og ordmateriale, der kan bearbejdes på mange måder, fx rytmisk. Det er både øvelse og gyldigt udtryk i ét.

Deres brug af sproget er bredspektret, flerdimensional. I den senere sprogopdragelse er vi overvejende orienteret mod sprogets betydningsside og specifikke sprogfunktioner. Den sproglige udviklingstænkning lægger det op som et hierarkisk forløb fra de mangelfulde og konkrete frem mod det funktionelt abstrakte og begrebslige. Nogle børn gennemløber en sådan udvikling (den er et grundlag for den sortering af dem, der sker i skolesystemet). Disse børn gennemgår en sprogskolering på et højt niveau, men den er samtidig et udtryk for en vidtdreven specialisering og instrumentalisering af de sproglige færdigheder. Der sker samtidig en aflæringsproces i forhold til andre sproglige dimensioner. Det går især ud over den aktive udøvelse af æstetiske og sociale udtryksformer.

Gangarter og lydarter

Den omtalte forholdsmåde gælder ikke kun sprogtiltagelsen, men er et grundtræk i børns selvtiltagelse (selvudvikling) og i deres tiltagelse af virkeligheden. De forholder sig produktivt til deres omstændigheder, til egen identitet og færdigheder. Med et andet ord kunne man sige, at de forholder sig kultiverende til disse omstændigheder. Virkeligheden er noget, der frembringes i den dynamiske vekselvirkning mellem subjekt(er) og objek-

ter. De færdigheder de udvikler, har oftere karakter af biprodukter i denne proces. Ikke desto mindre udvikles her grundlæggende sproglige, kropslige og sociale færdigheder.

På et tidligt tidspunkt i deres liv får børn brug for at kunne hoppe til eksempel. Nogle af de andre henne i vuggestuen kan måske hoppe. De hopper. Det hop, de kan, er måske grundlag for en slags fællesaktivitet. De hopper alene og sammen. Det kan være vigtigt for et barn at være med i. De øver sig, men øvelsen er ikke blot træning, der fører frem til et bestemt mål. Den er noget i sig selv, måske led i en slags leg med de andre. Selvom man kun kan hoppe med armene, så kan det være det, der bliver udtryksformen. Det er det det er, og ikke at forstå som mangelfuldhed.

Jeg har oplevet, at min datter i den periode øvede sig og øvede sig. Det er svært at hoppe, bare at komme en millimeter opad er uoverstigeligt. Fødderne er som limet til gulvet. Hun blev ved og blev ved, i timer, i dage, indtil hun kunne hoppe så højt som en avis. Hun havde det projekt at få lært sig at hoppe. Men de bevægelser, og de lyde bevægelserne fik ud at munden på hende, de var ikke bare øvestykker. De var noget i sig selv. De var værd at tage med. Vejen til målet var ikke bare noget der skulle overstås. Hendes måder blev de simple grundformer i et samvær med storebroderen, der sagtens kunne hoppe og ikke lagde skjul på det og nød at være læremester. Men hun skulle selv opdage vejen, selv gå den, og den var værd at gå også for ham. Det var hendes bevægelsesarter og lyde, der blev grundmønstre i deres fælles aktivitet, en slags dans nærmest. Hun var ikke blot resultatorienteret, broderen ej heller. Det var ikke den slags lærer, han

var. Resultatet blev nærmest biprodukt. Eller som taomesteren siger: Hvis du vil lære at skyde godt med bue, skal du ikke træne og træne i at ramme plet. Det får du krampe af (resultatfiksering). Du skal øve dig i at skyde et godt skud for din og skuddets skyld, så rammer du plet som et relativt ligeegyldigt biprodukt.

Med børns måder at gå på er dette forhold endnu tydeligere. De går på tusind særlige måder. Vores gang er et instrument for os, et fragtmiddel, der skal bringe os til målet, og som helst skal fungere ubemærket, gnidningsfrit. Det betyder ikke at vi alle går ensartet. Vores gang er bestemt af vores rolle. Kontorfolk har deres gangart, akademikere deres, bønder har en tredje, direktører en fjerde osv., men ingen af os udøver i den forstand vores gangart. Den er standardiseret og automatiseret. Vi er nærmere marionetter for den. Med børn er det omvendt.

Gangarterne er redskaber for dem ikke bare til fragt af sig, men også til selve det at gå. De udvirker gangen alene eller sammen, ofte også når de ikke lige har opmærksomheden på det. Vejen til endemålet er ikke blot noget, der skal overstås. Vejen og gangen derhen er ligeså vigtig. Og begge dele frembringes, kultiveres. Børn udvikler sig ofte til virtuoser i særlige gangarter. De går. De øver sig i gang, og de udøver gang. Gangen bliver en udtryksform og samværsform. Gangens æstetik er ligeså vigtig som dens funktionering.

Disse gangarter kan udspringe af tilfældige omstændigheder. Det kan være omgivelserne, der giver en impuls. Det kan være en snublen, et skævt tråd, andre børn, der går særligt eller en halt mand, de har set. Impulsen omsættes så og ud-

sættes for udforskning, eksperiment og udfoldelse. Det sker spontant, men det er en særlig spontanitet. Den beror ikke i blot og bar tilfældig indskydelse eller guddommelig inspiration. Den beror i et beredskab af solide færdigheder, af tilegnede gangarter. De kan have karakter af gang-klicheer, hvor nye hele tiden opøves. Det er de enkle dansetrin i den gående danseart.

På samme måde er det med børns tegninger. De fremstilles i givne situationer på et grundlag af tilegnede skabeloner (huse, træer, sol, skyer, blomster, personer, hvaler og cykler, særlige farvesætninger osv.). Disse formler hører for en stor dels vedkommende til en fond af teknikker, fiduser og metoder, der overleveres som levende tradition mellem børnene. De udgør et disponibelt lager af redskaber, der hele tiden forøges, videreudvikles, nye fiduser hentes fra andre eller opfindes til lejligheden. I det aktuelle udtryk sættes de fri i et improviserende billedudtryk.

Råb, rytmer og æbletræer

Sprog og lydudtryk er i princippet ikke anderledes. Man kan ikke gå med børn gennem en tunnel, uden at de får den til at give lyd. Til det brug har de et bredt og for lidt ældre børns vedkommende højtudviklet og differentieret forråd af lyde og rytmer. De kultiverer deres egen lyd og omgivelserne med den. Er de flere sammen finder de ofte et fælles lydudtryk. Det kan være i form af en veksell-lyd eller råb i kor.

Sprogets betydninger udøves på samme vis. Ligesom de kan gå og tygge på lyde, afprøve deres kropslige lyd giver (luft, lunger, muskler, mund osv.) således også med betydningerne. Udsagn og udtryk hænger sammen. Det ene kan vendes til det an-

det. Sproget er krop og materiale samtidig med at det er meddelelse. Børn har ikke blot brug for at kunne meddele sig. Hvis de er sammen med andre børn får de også brug for at kunne for eksempel rytmer og remser og for at kunne udtrykke meddelelser i det medium. En af de ting det tidligt bliver vigtigt for dem at få lært, er den indoeuropæiske vrængerytme – og de dertil hørende ord. På dansk hedder den:

Avra for Laura.

Kirstens bukser flagrer.

Det er noget af en livsnødvendighed at kunne den. Både for at kunne svare igen og for at være med. Den rytme er desuden grundlag for en vidtudfoldet flora af råb og remser og improvisationer. Alle i vores kulturkreds kan den, har brugt den, været udsat for den og ved hvad den betyder – bare lyden: Daa da da daa da / Daa da da daa da.

Rytmen er en skabelon, en formel. Har man tilegnet sig den, kan den bruges til mange ting. Ikke blot til at vrænge efter andre. Disse drilleråb kan være en svinsk gang mobning. Men oftere er det godt at blive nævnt, være nogen (ikke mindst i lyset af den tiltagende anonymisering, der sker af børn og folk). Øgenavne er oftere tegn på, at man er med, er værd at nævne.

Børnehavebørn har et fast råb, når de bliver hentet om eftermiddagen. Det går på vrængerytmen. De råber:

*Tine skal hjem,
på hovedet i seng.*

Råbet kører igen og igen – til ulidelighed for de voksne. Det virker næsten aldrig sådan at »ofret« bliver ked af det, tværtimod som regel. Det er snarere en rituel

formgivning af en særlig og vigtig hverdagssituation. Det markerer overgangen fra et kapitel til et andet i dagligdagen. Den gøres der noget ud af, den bringes ud over det blot funktionelle og robotagtige. For voksne er det som regel noget der skal overstås. Det skal helst gå så effektivt som muligt. Vi har jo travlt og irriteres på alt hvad der kan sætte grus i maskineriet.

Remsen bliver for børnene redskab til en kultivering, en rituel, men ligeså aktiv frembringelse af et samvær. Standardsituationen omformes. Gennem remsen griber børnene ind, indvirker på omstændighederne.

Råbet her er en videreudvikling af det oprindelige, men er selv blevet en fast formel, der repeteres. Det kan imidlertid også udløse en improviseret fornyelse.

En dag jeg gik med Tine ud af børnehaven, sad der en dreng oppe i et af æbletræerne der. Han sad og gyngede i en af grenene og råbte og sang med stor energi ned i hovedet på os:

*Tine skal hjem,
på hovedet i seng.*

Tine kikkede op med lys i øjnene. Det blev hun ved med, mens vi passerede. Det var alligevel noget det der. Et ordentligt farvel. Han fortsatte med at råbe efter os, indtil en ny kom ud, så skiftede han:

*Henrik skal hjem,
på hovedet i seng.*

Men Henrik nøjedes ikke med at synge det samme igen. Han havde haft tid, mens råbet efter Tine lød. Han svarede igen på samme rytme (den er jo fleksibel), men sådan:

*Thomas skal op og klatre
i sin mors patter.*

Mens Henrik råbte den nogle gange, blev Thomas tavs. Men så tog han fat igen. Og nu lød det:

*Thomas skal op og klatre
i sin mors patter.*

Sådan blev han ved med at råbe – nu om sig selv. Flere af de næste råbte med.

Formel og improvisation

I ovennævnte eksempel ser man to grundprincipper i børns udfoldelser manifesteret. Grundlaget i deres æstetiske udtryksformer er *formler*, dvs. faste fraser, klicheer, hvadenten det er bevægelser, sprog eller rytmer eller sociale udfoldelser i større format som lege, det drejer sig om. Formlerne spænder fra enkle greb, mønstre, figurer (fx et særligt hop eller hink, en særlig lyd) over remser, rytmer o. lign. til hele strukturer som for eksempel organisation og regelsystem i en leg eller forløbet i en fortælling eller sang. Disse formler er opøvet og tilegnet som færdigheder i det interne børnekredsløb. De er grundlag, men kun den ene side af udtrykket. Var de det eneste, ville det blive mekanisk repetition. Den anden side er den *improvisation*, der er en ligeså nødvendig betingelse for virkeliggørelsen. Improvisation er en integreret del af udøvelsen. I eksemplet ovenfor er den åbenlys i remsens omformning. Men den er også til stede i det rituelte gentagne råb. Her ligger den i selve den øjeblikkelige situation, i de vekslende former den udøves i, alt efter hvem det er, der skal hjem og hvornår, og hvem der synger og hvordan. Denne omsætning til levende rytme i situationen med de veks-

linger og spændinger der opstår her, er essentiel.

Improvisation og evnen til det er ej heller noget som bare kommer tilfældigt eller ved individuelle øjeblikkelige glimt af opfindsomhed. Dette spiller med, men den evne er også udviklet og opøvet gennem praksis og ved at tage ved lære af de andre. Spørg blot en jazzmusiker hvordan det har sig med den sag.

Helhedsudtryk

Formlerne og improvisationerne er i forskellige sammenhænge og grader redskaber for udtrykkene. Disse organiseres i helhedsudtryk: typer, genrer (leg, sang fx). Disse mere omfattende udtryksformer er noget som udvikles efterhånden. Det er de ældre børn, som kan organisere og formidle disse former og færdigheder. I princippet er de *integrerede* udtryk: gangarter, sprog, lyd, rytme, bevægelse, krop og bevidsthed indgår som dimensioner i én helhed. Dette i modsætning til den opsplitning og specialisering, der ellers er vanlig i opdragelsesapparatet. Efterhånden differentieres de i særlige typer. I nogle er den kropslige aktivitet dominerende, i andre den sproglige (fortælling), men i de fleste er de i et vekslende spil simultant tilstedeværende. Det gælder næsten alle typer lege og for eksempel også de klappe-sang-lege, som de lidt ældre piger dyrker med en virtuositet, som siger spar to til det meste af, hvad vi i øvrigt betragter som kunstneriske udfoldelser.

Også i en fortælling er der kropslighed. Den ligger i stemmen, i gestus, i måden at sidde på, grine på. En bredspektret kropslig aktivitet, som også formes. Tilhørerne er deltagere, ikke passive konsumenter af fortællerens underholdning. Fortællingen er også deres produkt. Det er et af de fun-

damentale principper, der adskiller børns kultur fra anden børnekultur. Deltagelse, medproducenten er et væsenstræk. (Den officielle børnekultur beror heroverfor i et skel mellem producent, produkt og konsument, hvor den sidste er sat i en passiverende situation. Formidlingsleddet er en vare og et stort apparat teknisk og økonomisk, mens formidlingen i børns kulturproduktion er levende tradition.)

De forskellige typer er helheder i sig selv, men også led i større netværk. Deres former, indhold, deres formler, improvisationer, deres betydning og deres æstetik er også redskaber for frembringelsen af et socialt samvær på børnenes egne betingelser, og som de selv forvalter. Gennem disse udtryksformer bliver børnene i stand til at frembringe, producere sociale livsomstændigheder. Kultivere deres liv med hinanden. Man kan også sige at de er en art produktionsmidler, hvorigennem børnene kan producere social brugsværdi. Skabe virkelighed, fællesskab.

Idyl eller kamp for eget liv og identitet

Hvad der er sagt ovenfor betyder ikke at børns kulturelle rum er idyl. Det kan det være – pletvis. Men det er også konfliktfyldt, ladet med spænding, som forarbejdes og forvaltes med diverse udtryksformer som medium. Det går på liv og død, og man risikerer meget, sig selv blandt andet. Lege kan, hvor de perverteres – og det hænder – udarte til mobning, prestigeampe, de stærkeres tyranni. Ledere i legene kan være dårlige, og så bliver legene det også.

Disse spændinger virker i legen, og legen er en udtryksskanal for dem. De er ofte legenes direkte eller indirekte »indhold«. I det hele taget er lege udtryk for det dag-

lige drama børn lever i, ikke mindst for det opdragelsens drama, der dagen lang udspilles i forholdet til voksne og til den tidsskematik og tvang, der præger vores hverdagsliv. Rollelegene tematiserer det i visse typer direkte. I far-mor-og-børn-legene kommer voksen/barn forholdet til udtryk, ofte som en konfrontation mellem tvang, kontrol og anarkistisk lyst.

I organisationsform og i udtryk står børns kultur ofte i sig selv i opposition til det iscenesatte liv, til de voksnes planer med dem og dagens gang til hvad de skal beskæftige sig med og lære. Børneudtryk-kene opleves af os ofte som larm, protest, grus i maskineriet. Deres udfoldelsesform og tidsforbrug er anderledes end den mekaniske tid som ellers dominerer. Der er tale om to forskellige tilværelses-modi der tørner sammen. Men børnene bruger også direkte disse udtryksformer som protest, modstandsyttringer i forhold til tvangsoplevelser. Også fra dette spændingsfelt henter legene deres energi.

Helt små børn møder vi som regel med uforbeholden accept. De er gode nok som de er. Fantastisk alt hvad de er og kan og er ved at blive. Vi går med på deres betingelser af lyst og får i tilgift genopvækket dele af den kunnen vi havde. Sprogligt forholder vi os legende til dem. Vi er rimeligt gode makkere i den periode. Men snart sætter en anden forholds måde ind. Ikke enerådende, men nok som regel mere og mere dominerende. Vi begynder at kede os noget. Vi begynder at møde dem med definerede forventninger og krav. Og vi begynder at bestemme, hvem de skal være, hvad de skal kunne, for eksempel få lært at indrette sig efter tid og skema. Tvungen i vort eget liv gør, at vi må presse dem til at tilegne sig funktionel opførsel. Det slår mange gange gnister, der udløses konflik-

ter mellem voksnes interesser og børnenes. Det kommer sommetider til stærke konfrontationer. Børnene stritter imod, vil ikke makke ret. Det slår ud i tre-årsalderen, trodsalderen som man kalder det. Og det er det. Børnene slås på livet for at være med til fortsat at bestemme og udvirke, hvem de skal være. De reagerer på det pres. På godt og ondt tror jeg at det er én af de afgørende identitetskriser i vort liv. Også den handler om hvorvidt man skal resignere og falde på plads som brik i systemet.

Denne situation er sandsynligvis baggrunden for at børn i den alder går i gang med at lege rollelege så intenst som de nu gør. Såvidt jeg kan vurdere ud fra mine undersøgelser er rollelegene i en periode den dominerende udtryksform. I disse lege har de et redskab, hvori de kan udtrykke dette drama og samtidig i legen omforme det til noget andet: Ét selvorganiseret liv så længe det varer. Rollelegene (fx far-mor og børn-legen) er ikke tilegnelse og imitation af voksenroller. Snarere er de udtryk for det daglige opdragelsens drama børn lever i. De er i deres realiseringsmåde en overskridelse af denne tvangssituation (hvad der stadig ikke betyder at der ikke er stress i legene, men her forvalter de den selv, jvf. også nedenstående historie om: Regelen). Rollelegenes æstetik svarer til det foran beskrevne. De er enkle i grundformlerne. Faste rolleklicheer som i folkeligt drama, enkle handlingsskabeloner, hvorover der kan improviseres og bliver det i lange kæder og mere komplicerede forløb.

Et alternativt netværk

Nogle af de vigtigste færdigheder, børn udvikler gennem lege og øvrige udtryksformer ligger i den sociale dimension.

Her udvikles evner, redskaber i selvvirksomhed og selvorganisering. Organiseringsformerne i legene ligger på et avanceret niveau og kan nok måle sig med de organiseringsformer, der ellers præger vort samfund. Der er af en anden art. De er ikke hierarkiske, de er ikke bundet til funktionalistiske skemaer og mekanisk tid. De er ikke resultatorienterede. De er indrettet på at kunne frembringe et socialt udtryksfelt. Der er ledere, men de har ingen formel eller materiel magt. Lederskabet bygger ideelt set på social og udtryksmæssig kompetence. Udtryk og forløbet i det er orienteret mod proces og situation, ikke mod et resultat. Selve deres forløb er deres produkt – samværet og udtrykket.

Det kulturelle netværk

Børns kultur er et vidtforgrenet og vitalt netværk. Dets ene grundlag er børns løbende virksomhed i forhold til sig selv og omstændighederne, hvorigennem der sker en tilegnelse og frembringelse af identitet og virkelighed i et samspil med andre. Det andet grundlag er det børnekulturfelt, der eksisterer børn og børn imellem, og som formidles og produceres af den ene børnegeneration efter den anden. Det er et netværk af former der spænder fra gangarter, råb, rytmer over remser og sange og fortællinger til store organiserede udtryk som lege og klappe-sange. I dette netværk opøver børn et register af sproglige, kropslige og sociale færdigheder som er af grundlæggende betydning som råstof for anden udvikling. Men ud fra disse udtryks egen horisont, er dette nærmest et biprodukt. Det som det kommer an på, er disse ting i sig selv. Hvorfor leger børn? Elementært: For at lege.

Denne simple erkendelse spærrer vort samfunds herskende værdiorientering for.

Her kommer det an på andre ting: økonomi, magt, prestige – materielle forhold. Dette er et særtræk for vores kultur. Eskimoerne der levede på eksistensgrænsen havde det ikke med at den blotte fysiske overlevelse var det eneste saliggørende. Den var grundlag, ikke mål og mening. Derfor var det ligeså vigtigt, at deres børn fik lært at danse, fortælle, digte, feste, som det var, at de blev gode fangere og tøjmagere. Vi siger at det er vigtigt at børn får lært at læse og skrive, ikke fordi det er et medium for selvudtryk og et socialt redskab, men fordi det hører med til de instrumentelle kvalifikationer de skal have for at blive god arbejdskraft, for at klare sig i ræset – det er hvad det kommer an på, resten er luksus, hjemmesløjld i fritiden. Det er så selvfølgelig, at vi knap behøver begrunde det. Det gør vi derimod når det gælder leg. Vi skal finde på alle mulige påskud hvis vi mener det er vigtigt at børn bliver gode til at lege. Det kan blive til begrundelser der går på at legen kan være middel til at de bedre bliver i stand til at klare det som det rigtigt kommer an på: Det er godt med leg, for den er en god mentalhygiejnisk ventil for spændinger, stress, traumer der ellers kunne virke forstyrrende på indlæringen – eller: Det er godt med leg, for der får de stimuleret det og det og det, som de skal bruge til det egentlige. Det er godt de leger, for det er en effektiv ventil; så er de blæst af når de skal sidde stille og lære noget ordentligt. Godt de leger, så er der fred så længe. Det ligger udenfor at noget af det væsentlige børn skal have lært, og som det er vigtigt at skabe betingelser for, er at lege eller fortælle.

De fleste af de træk som er nævnt her deler børns kultur med andre såkaldte folkekulturer. Børn er den eneste gruppe

i samfundet der i den forstand frembringer en folkekultur og vel at mærke gør det på det moderne livs betingelser. Selvom mange af typerne har gamle aner, så er de omsat til nutidigt brug, ligesom de dominerende former ændres alt efter børnenes sociale livsomstændigheder. Disse har ændret sig radikalt. På nogle måder er udfoldelsesrummet og formidlingsmulighederne for børns kultur nok svækket. Der er en risiko for at det samme som skete med folkekulturen i forrige århundrede kan ske for børns kultur. Som erstatning bliver den kommercielle børnekultur dominerende.

Andre tendenser er dog også virkelige. For eksempel er børnehaverne blevet vækststeder for de mindre børns rollelege. Nedenstående skitse af børns livsomstændigheder skal ikke ses som elendighedsmageri, men som en kort pejling af centrale træk i børns aktuelle livssituation, som er det rum børns kultur eksisterer i.

Børns livssituation – børns kultur

Børnenes livsvilkår har i det sidste par årtier undergået en gennemgribende omkalfatring. Den virkelighed, børn vokser op i nu, er en anden end den, som vi der har dem, har haft vores barndom i. Det kan være én grund til at vi bedst kan se den underminering og fattiggørelse, der sker af disse vilkår. Den er da også en realitet.

Børn og deres liv er blevet udgrænset fra andre sociale sammenhænge. Hverdagslivet antager en mere og mere programmeret og præfabrikeret karakter. Familierne er blevet små, isolerede konsumenheder. Dens medlemmer har hvert sit liv. Bosteder og miljøer bliver konforme, specialiserede til én funktion. In-

stitutionaliseringen bliver mere og mere omfattende. Varekonsumet bliver en dominerende opdragelsesfaktor som organiserer og iscenesætter større og større dele af det sociale samvær. Vi kommunikerer gennem varer, og de redskaber vi har til selv at organisere vort liv og ytre os om det, bliver rudimentære. Mediekonsumet tilbyder sig som grydeklar erstatning med indbygget kontrol og tilpasningseffekt.

Den samlede effekt af disse forhold er en forøget fremmedstyring af vores livsforhold. Et typebarns hverdag er forud-disponeret fra det vågner til det kommer i seng. Dagen er opsplittet i tidsblokke der rummer hver sin specialiserede socialaktivitet. Den synlige autoritære styring er blevet svækket, men den u håndgribelige kontrol der ligger i strukturer, rammer og materielle forhold er blevet mere gennemgribende.

For børnene gælder det også at deres disponible tid sammen på egne betingelser er blevet udhulet. Fremmedstyringen går langt ind i deres lege og gruppefællesskaber. Det gør den ikke blot i form af at konsumet (medier og legetøj fx) vinder indpas i takt med omstruktureringen af lege i retning af spil og konkurrence. Den gør det også fordi legefællesskaber og miljøer udhules. Børn opsplittes i snævre aldersgrupper, gennemtrækket i grupperne er forstærket – folk og børn flytter omkring i en målestok, som man skal tilbage til folkevandringstiden for at finde mage til. Stabile grupper har vanskeligt ved at danne sig. Dermed bliver også formidlingen af det store netværk af kulturproduktion, som legetraditionerne udgør, truet. I dem og med dem i den sproglige børnefolklore ligger et mægtigt potentiale for børns udvikling af sprog og evne til at ytre sig. Børn kan noget, også noget voksne

ikke kan længere hvad angår sproglige og sociale færdigheder.

Der er dog også en anden slags tendenser i udviklingen. Børn er ikke blot ofre, ikke blot tomme tavler, der bliver lavet indskrift på. De er aktive væsener, der indskriver. De er robuste, og de har fremtiden for sig i elementær biologisk forstand. De har derudover et samfundsmæssigt fri-rum. De har sociale sammenhænge hvor der kan udvikles andre sider af identiteten end dem der hører til funktionaliseringen af dem til robotagtige systempassere. Også i skoler og børnehaver hvor fremmedstyringen dominerer, er børn sammen og undertiden sammen med voksne i brugbar tid. Hvorom alting er, så er der i børns livsvilkår baggrund for udvikling af nogle tendenser, der går den modsatte vej af fremmedstyring og passivt konsum. For de er der selv om de måske ikke er så iøjnefaldende.

Dette manifesterer sig blandt andet på den måde at børnene udvikler ytringsevner gennem disse børnetraditioner som sætter dem i stand til at give udtryk for den fremmedstyrede livssituation. De kan formulere sig om den. Det sker ikke i omtale af den eller udsagn om den, men i form af et anskueligt fortættet udtryk. Følgende »fortælling« kan vise hvordan.

Reglen. Analyse af en »fortælling«

Følgende historie handler om et forhold som er en central faktor i børns liv. Den handler om hvordan en dreng på fire år har det med *regler*. Regler er noget der betyder meget i børns liv. Der er regler alle vegne. De er der i omgangen med de voksne både derhjemme og i børnehaven. De voksne bruger ofte megen energi på at optræde som kontrollanter, børnene tilsvarende på at forholde sig til det samme.

I nogle institutioner kan dagligdagen været skemalagt og styret af regler i en grad så det gennemsliver hele atmosfæren der.

De åbne autoriteter er til dels forsvundet, de synlige ridefogeder. Til gengæld er den styring der ligger i rammer, strukturer og regler optrappet og giver en oplevelse af uhåndgribelig fremmedstyring, en oplevelse af at være marionet for anonyme kræfter der bestemmer over én. Det gælder ikke kun for børn. Det er nok hele den tilstand børn under ét kalder »regler«, uanset om det er åbent formuleret som regler eller ej.

Drengen her gik i en børnehave hvor de havde meget med regler. Dagligdagen var skemalagt. Der var altid grænser man stødte ind i. Det havde han det ikke særlig godt med.

En dag kommer han hjem fra børnehaven. Han sidder i stuen. Moderen er der også. Han siger ligesom prøvende og lidt resigneret?

- *Regler, de kan godt lugte.*
- *Nåeh, siger moderen.*
- *Regler de har også øjne.*
- *Og reglen henne i børnehaven, det er Hanne. (Hanne er lederen.)*
- *Hun er også reglen for de andre voksne.*
- *Nåeh, siger moderen.*
- *Ja, og reglen den vokser og vokser.*
- *Helt op til himlen, ja helt op til solen.*

Den historie forklarer ikke hvad regler er for noget. Det ville vi voksne vel gribe til hvis det var os der skulle udtrykke hvad en regel er for noget. På et barns spørgsmål om den slags: Hvad er egentlig en regel? Ville vi let ende de mest mystiske steder i forklarerier – langt ved siden af hvad barnet har spurt om, og hvad det (og vi selv med) fatter. Historien her siger hel-

ler ikke direkte hvordan han har det med regeltyranniet. Den *udtrykker* det i en konkret sanselig ytring – i en fortælling – som han finder på mens han fortæller. Drengen gengiver ikke en bestemt oplevelse, noget der er hændt i dagen løb. Han fortæller en historie. Den er eksemplarisk. Den udtrykker et alment forhold, ligesom et begreb gør det. Men samtidig rummer den en sanselig dimension. Den aktiverer et helt rum, en oplevelseshorisont. Den fremstiller i en fortætning en erfaring om en bestemt slags liv. Ikke desto mindre er den yderst præcis.

For det første: Regler de lugter. Sådan er det med regler når de dominerer en livssituation. Vi voksne har et rudiment af den oplevelse. Vi taler om atmosfæren i et rum for eksempel. Barnet her udtrykker sanset den oplevelse af at situationen er gennemslivet af et tvangspræg. Den lugter.

Det næste er at reglen har øjne. Det er præcist hvad den type regler har. Det er med dem ligesom førhen med Vorherres øje oppe i himlen – det holder øje med os – også når vi var alene og så efter at vi ikke lavede noget forkert. Udtrykket her udsiger den oplevelse af overvågning. Reglen internaliseres som en instans i os. Den virker også når der ikke er nogen til at håndhæve den. Reglen *har* øjne.

Derefter får reglen krop. Historien handler ikke om lederen i børnehaven, men hun kan give krop til reglen, hun inkarnerer dem bogstaveligt talt.

Vi ser i drengens fortælling en proces. Den bevæger sig fra en anskuelse af reglerne som et fluidum, svævende diffust, men af fysisk karakter over en krystallisering i et af reglens karakteristiske træk: øjnene – og dernæst til en gestaltning af reglen i et væsen der låner træk fra lederen. Hermed er grundlaget skabt for

historiens sidste led. Drengens vision af livet under regel. Reglen overskygger livet. Den vokser op til himlen og skygger for solen. Reglen antager karakter af en dæmonisk gestalt. Et dominerende, men uhåndgribeligt og usynligt livsforhold er synliggjort.

Hvad drengen producerer er en art myte. Hans historie fremgår af samme metode som den man finder i en mytisk fortælling og i eventyr. Det er en udtryksform som på én gang kombinerer en almen erfaring med en konkret sanselig udtryksform. Denne metode er almindelig i børns sproglige formuleringer om deres liv. Der er sjældent tale om direkte informerende eller forklarende udsagn. Erfaringsudtrykket er integreret i hvad man kan kalde en æstetisk formning af sproget. De to aspekter er til stede i én helhed som er spændingsfyldt og dialektisk. Ikke spaltet op i specialiserede sprogformer. Betydning og udtryk hænger sammen. Det er bemærkelsesværdigt, at drengen her bevæger sig den modsatte vej i forhold til den som ellers er den herskende i vores sproglige opdragelse af børn. Her går den vedtagne bevægelse fra det konkrete og anskuelige sprog til det begrebslige og abstrakte. Og vi opfatter børns udtryk som hørende til på et lavere udviklingsniveau. Drengen gør det stik modsatte. Han gør et meget abstrakt og kompliceret begreb: Reglen, til et konkret forhold. Det er tværtimod en avanceret udtryksform som ikke får udviklingsmulighed og direkte udsættes for en aflæring.

Historien rummer begge dimensioner. Den ligger ikke under for den spaltning der går som et hvidt snit gennem vores sprogbrug og vores kulturforhold når vi eksempelvis skelner mellem digtning, digterisk sprogbrug og forklaring, informa-

tiv sprogbrug, kommunikation for sig og æstetik for sig. Drengen bruger en æstetisk metode til at fremstille og kommunikere et forhold. Dette gør han ikke ved en tilfældighed, det kommer heller ikke dumpende ud af luften. Det er en metode han har lært i omgang med andre børn. Det er den måde børn formulerer sig på i deres lege og i deres digteriske traditioner hvad enten det er i sange, remser, fortællinger eller som her i dagligdags snak der får karakter af fortælling.

Regeltyranniet er ikke den eneste historie om den sag. Den har også en anden side. Den samme dreng fortalte også noget andet. Det er gået et halvt års tid. Der er kommet ny leder og et par nye pædagoger i børnehaven. De er ved at omlægge pædagogikken fra det meget skema-bundne. Den slags er en sejg og langvarig proces. Det gøres ikke på hverken uge eller måned. Det giver både koks og kaos og krampe til tider. En dag siger drengen til moderen:

- *Nu har vi slet ingen regler i børnehaven.*
- *Nå, det var da godt, siger hun.*
- *Nej, det var ikke så godt endda.*
- *Hvorfor ikke det? spørger hun.*
- *Så skal man sidde dér og sige værs'go til sig selv.*

Den historie kunne man så modsætningsvis kalde »Formløshedens Tyranni«. Der er et spændingsfelt mellem de to historier. Den ene handler om regler, rammer, bestemmelser, som kommer udefra om erfaringer med et fremmedbestemt liv. Den anden er udtryk for et behov for form på hverdagen, men som en aktiv formning eller kultivering. Begge historier handler om fremmedbestemmelse i forhold til selv at være deltager i produktionen af livs-

omstændighederne. Det vil også sige at deltage i produktionen af ens egen identitet fremfor at få presset ned over sig som en låst rolle.

Historierne viser noget om børns måde at udtrykke sig på og at de på denne særlige måde kan udtrykke sig anderledes præcist om det, end vi kan gennem begreber, analyser, forklaringer. De to historier angiver polerne i livssituationen. Det er i det spændingsfelt børns kultur udvikler sig.

Opsummering

Når man siger børnekultur, kommer man umiddelbart til at tænke på alle de kulturelle tilbud til børns bøger, fjernsyn, plader, teater, legetøj, bip-spil og den slags. Hele striben af medieunderholdning for børn. Det er som regel også dem, debatten og kulturpolitikken forholder sig til. De fylder godt op både i de voksnes bevidsthed og i børnenes liv. Men hvor de dominerer det første sted, er de ikke enerådende det andet. Mindst ligeså vigtigt som den børnekultur, der produceres for børn, er børns kultur. Den producerer de selv. Den hverken sanses eller regnes for noget særligt af de voksne. Den over-sees og over-høres, hvis den da ikke bruges som lokkemad for at få børnene til at bide på den krog, der skal trække dem gennem alt det, det »rigtigt« drejer sig om her i verden, når nogen skal blive til noget.

Børns kultur viser sig ikke desto mindre at være et vidtforgrenet og omfattende netværk, hvis man ser efter. Den består af en broget mangfoldighed af udtryksformer, der spænder fra omkringsvirrende lyde og gangarter og rytmer til organiserede lege og sange og fortællinger. Den formidles mundtligt og kropsligt børnene imellem. I modsætning til den mediefor-

midlede børnekultur, som i sit princip er fremmedstyret og anlagt på konsum, forvaltes og produceres den af børnene selv.

Denne kultur kommer ikke ud af den blå luft. Den er på sin vis en livssfære, der er alternativ i forhold til de fremmedbestemte omstændigheder, det moderne barneliv ellers leves i. Den er ikke derfor uafhængig af dem. Tværtimod. De virker ind på den, de præger den, bestemmer dens rum, dens udfoldelsesmuligheder, dens form og dens indhold. Dens eksistens beror til dels på det spændingsforhold, der består mellem disse sociale og kulturelle sfærer. Men børnene har her et sted, der til stadighed produceres af dem selv, hvorfra de kan svare igen, hvor det daglige opdragelsens drama, som deres liv er, kan komme til udtryk på deres egne præmisser, og hvor frembringelsen af erfaring, færdigheder, identitet, fællesskab og sociale omstændigheder er noget, de selv er deltagere i – og ikke blot ofre for. Legene og de øvrige udtryksformer er ikke blot symptomer på det forordnede livs viderværdigheder. De er noget. En frembringelse af en anden slags virkelighed. Den er ikke mere idyllisk, men den sætter dem i stand til selv at forvalte noget.

Det er ikke noget, man bare kan. Det kræver kunnen og redskaber og nogle andre at tage ved lære af og være sammen med. Og det kræver øvelse, hvadenten det handler om at kunne særlige hop eller rytmer eller remser eller lege. Det er tydeligt nok stærk lyst, der driver værket, men det er også nødvendighed. Det er for eksempel nødvendigt for et barn på et tidspunkt at få lært sig vrængerytmen i »Avra for Laura«, for at kunne være med. De over sig nogen gange i dagevis, intenst og koncentreret, alene eller sammen. Øvelserne

er ikke blot træning, der fører frem til et resultat. De er noget i sig selv samtidig. De har selvstændig social brugsværdi.

Børneudfoldelser er ikke i den forstand resultatorienterede, i modsætning til hvad der ellers præger såvel kultur som pædagogik, økonomi, produktion og fritid. Den måde, børn tilegner sig disse grundlæggende kropslige, sproglige, rytmiske og sociale færdigheder på, står i grel modsætning til de former for pædagogik, der behersker institutionerne, især skolen, hvor øvelsen er uden brugsværdi og alene til for et resultat, der taber sig i det uvisse og er defineret af andre. Læreprocessen får præg af sur ulyst, pligtagtighed, stræberi eller kedsomhed og afmagt. Pædagogikken bliver til motivationstaktik og manipulation, indholdet tilfældigt øveri. Problemet er at det man gør, ingen brugsværdi har for nogen af de involverede, hverken børn eller pædagoger. Begge parter er iscenesat af fremmede viljer. Selv et udgangspunkt i børns egne erfaringer og formåen fordærvs således let af luften af pædagogiske bagtanker.

Når børn til eksempel kommer i skole, er de fra deres mundtlige formulerede kultursammenhænge i besiddelse af højtudviklede sproglige ytringsfærdigheder og også avancerede færdigheder i at organisere sig selv og disse. Det nulstilles, hvis det da ikke ligefrem udrenses til for-

del for en omkodning til den herskende skoleskrift. Her opnås ytringskompetence først efter års ørkesløse skriveøvelser, og da kun for den del af dem, der har en baggrund, der sætter dem i stand til i årevis at lade fremmede stemmer tale gennem deres skrift og styre deres hænder. I børnehaverne har der i de senere år været en tendens i samme retning. Forskellige interesser har virket i retning af at omforme børnehaven til en art førskole med hvad det indebærer af skematisering af dagligdagen og indlæringsorientering, omend der er tegn på, at der er ved at ske en retningsændring.

De stærke udtryksenergier og den kunnen børn har med, brændes af eller kaseres, fremfor at der bliver tale om en formidling af disse evner, energier og færdigheder over i skrift og andre medier som en udvidelse af ytringsmidlerne.

Børns kultur og de måder den produceres på, rummer kvaliteter og potentialer, som sætter et spørgsmålstejn både ved den herskende pædagogik i institutionerne og ved børnekulturpolitikken. Begge dele forholder sig overvejende til hvad børn skal blive til ud fra de herskende interesser, og ikke til hvad børn kan og hvad de har brug for – og for den sags skyld til hvad de voksne, der er involveret i det, har brug for.

