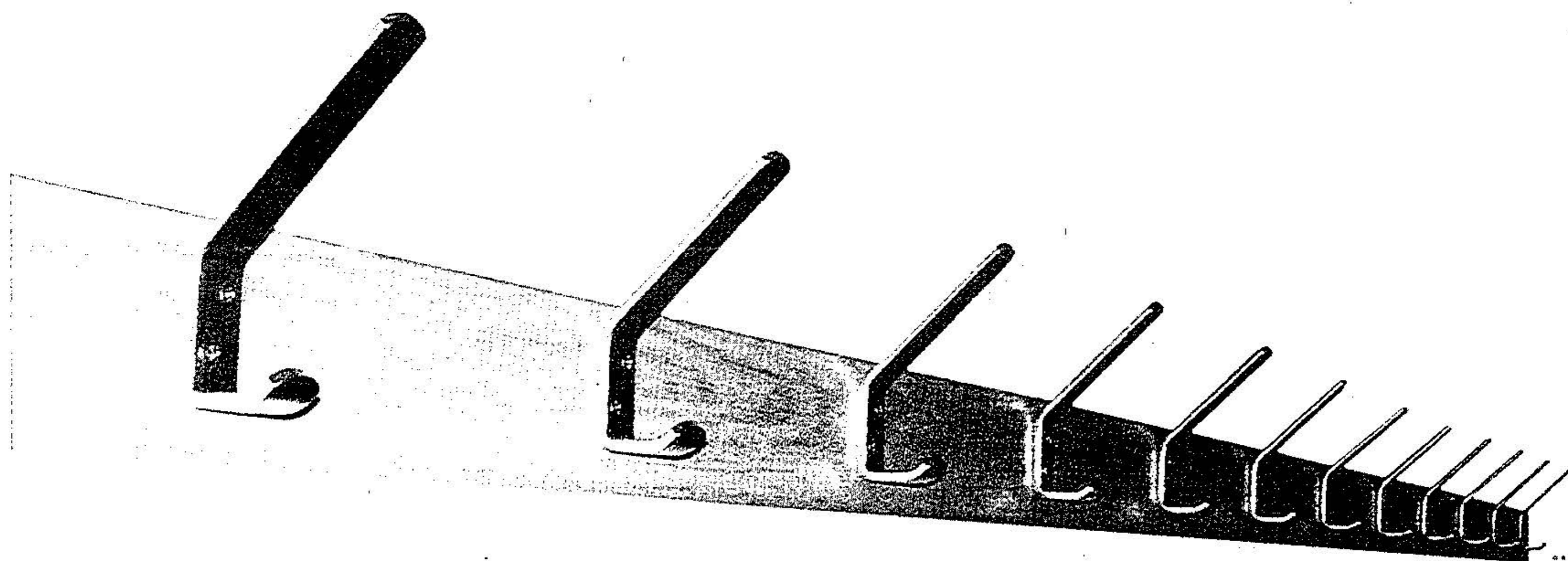


I SKOLE MED BARTH



'Du skal ikke hænge din jakke der, det er pigernes knage.' Jeg stod på skolens lange gang sammen med børnene fra 3.a og ventede på, at læreren skulle komme. Det var min 'første skoledag' i feltarbejdet. Instruksen om, hvor jeg burde hænge mit overtøj kom i en bestemt tone fra en af pigerne i 3.a. Hun stod sammen med et par andre piger, og de var alle optagede af, at vise mig til rette. 'Hvordan kan man se, hvad der er pigeknage, og hvad der er drenge knage?' spurgte jeg i håb om at lære stedets regler at kende. Men jeg fik blot at vide, at det kan man ikke se: 'Det er bare noget, man ved'. Jeg flyttede pligtskyldigt min jakke til en anden knage og glemte i første omgang ordvekslingen.

af SUSANNE HØJLUND

Denne indforståede og selvfølgerige viden om, hvordan man gebærder sig som barn i institutionen var fokus for mit feltarbejde blandt børnene i 3.klasse og i skolefritidsordningen. Jeg skal i det følgende beskæftige mig med, hvordan jeg arbejdede med at fortolke oplevelser i felten, hvordan Fredrik Barths arbejde hjalp mig til at se på børn på nye måder.

Pigernes perspektiv

Jeg blev efterhånden klar over, at oplevelsen ved knagerækkerne ik-

ke var tilfældig. Dreng/pige opdelingen i 3.a var en central del af klassens sociale liv. Især pigerne var optagede af at adskille sig fra drengene, verbalt såvel som fysisk. En dag sad jeg sammen med Jannie i en gymnastiktime og iagttog timens forløb. Jeg lagde mærke til, at Jannie også var en meget engageret iagttager, og af og til kom hun med små udbrud: 'Nejj' eller 'Åh, nej'. Jeg spurgte hende, hvad det var, hun kommenterede, og hun svarede: 'Hun skal være sammen med en dreng - og pigerne hader drengene.' I den følgende

BETRAGNINGER OM GRÆNSER OG IDENTITET BLANDT BØRN

tid blev jeg mere og mere opmærksom på, hvordan dette spil foregik konstant i løbet af skoledagen, og hvordan pigerne signalerede afstand til drengene: ved gruppedannelser, ved afgrænsning af territorium ved et skolebord, eller ved en særlig form for tik, hvor man afleverede lus til hinanden og højlydt kommenterede: 'Aaad, en drengelus', hvis man kom til at røre en dreng.

I en videooptagelse fra en dansktime udspiller der sig følgende i løbet af timen: Eleverne skal på skift gå op til læreren, der sidder ved katederet og retter og kommenterer deres opgaver. Resten af klassen sidder imens og arbejder individuelt og småsnakker med hinanden. Hver gang en pige går op til læreren, og hun går forbi en dreng, får denne et spark, et skub, en albue i ryggen eller et slag på hovedet med en blyant. Da dette er sket gentagne gange, protesterer en af drengene til læreren: 'Maria slår altså!' - hvortil læreren svarer med et smil: 'Det

er godt Maria, de er heller ikke til at holde ud, de drenge.' Læreren fortalte mig senere, at han ofte placerede en pige mellem to urolige drenge, når der skulle fordeles nye pladser i lokalet for på den måde at forhindre de urolige drenge i at forstyrre undervisningen. Forskelle mellem drenge og piger blev altså ikke kun understreget af pigerne, men også af læreren.

Pigerne blev set som og oplevede sig selv som 'de lydige elever', der i højere grad end drengene fulgte skolens regelsæt, som det viser sig i følgende eksempel: Klassen havde været i værkstedet for at lave praktisk matematik. Fire piger blev hurtigt færdige og blev bedt om at gå tilbage til klasseværelset og gå i gang med nogle matematikopgaver. Jeg fulgte med dem tilbage, og de gik i gang med de lektier, læreren havde bedt dem om. Lidt senere kom Tom ind og udbrød: Jeg forstår altså ikke, at I gider lave det ekstra matematik', hvortil Katrine svarede:

'Det er fordi, det kun er piger, der gider sådan, drenge vil kun lave larm og ballade.' Katrine udtrykker her en stereotyp opfattelse af piger og drenge som to grupper med vidt forskellige egenskaber. Samtidig signaleres det, at alle piger opfattes som ens. Denne 'ensliggørelse' kom bl.a. til udtryk i en time, hvor læreren bad børnene om at lave armbøjninger i to minutter. Pigerne lagde sig på gulvet tæt sammen og lavede armbøjninger i takt, mens de talte højt i kor og til slut meddelte læreren: "Vi fik 77." Drengene derimod løste opgaven individuelt og begyndte at skændes om, hvem der snød med antallet. De meddelte resultatet til læreren med et 'jeg' - ikke et 'vi'.

Drengenes perspektiv

Jeg blev efter nogle uger i klassen opmærksom på, at hvis min deltagerobservation blandt børnene skulle gøre mig i stand til at skrive om det, som af nogle forskere bliver kaldt 'børneperspektivet', så



modelfoto.

var det ikke nok at have fokus på pigerne. Det ville ellers have været det nemmeste, idet jeg dagligt blev identificeret som 'en af dem' og naturligt inddraget i deres gruppedannelser og opfordret til deltagelse i pigeuniverset med kommentarer som: 'Du skal sidde ved 'os' i dag' eller: 'Er du en pige? Så skal vi lege sammen i frikvarteret.' Men der var andre måder at gå i skole på end pigernes. Jeg forsøgte at komme til at deltage i drengenes fodbold i frikvarteret. Da jeg spurgte, om jeg måtte spille med, kiggede drengene først overraskede på mig, dernæst begyndte de at diskutere indbyrdes, om det nu gik an. Det interessante var, at jeg i disse forhandlinger ikke blev bedømt på mit køn, men på mine evner. Deres diskussion handlede ikke om, at jeg var pige og derfor ikke passede ind i deres drengefællesskab, men om hvorvidt jeg var dygtig nok til at spille fodbold til ikke at ødelægge spillet og om, hvilket hold der i givet fald skulle indlemme mig, og hvordan balancen så ville blive. Jeg fortalte dem, at jeg havde været håndboldmålmand engang, og det argument blev godtaget, og jeg fik en plads i målet - lige indtil der var gået for mange bolde ind, og jeg blev sat af holdet igen. Jeg nåede dog at opleve fornemmelsen af at være på holdet, og at samværet i

denne gruppe handlede om noget helt andet end i pigegruppen. En dag efter frikvarterets fodbold blev jeg spurgt, mens vi gik tilbage til klassen: 'Hvem synes du, var den bedste i dag?' Et kort øjeblik overvejede jeg at svare voksent og pædagogisk og sige noget med at 'alle da var lige gode'. Men jeg opdagede, at også andre blev spurgt, og jeg tog spørgsmålet alvorligt og begyndte at tænke over, om det nu var Tom med det gode mål, Kristian med sine tacklinger eller Jeppe, der havde været en retfærdig dommer. Og jeg lagde siden mærke til, at dette med at udhævne den bedste spiller, var en fast del af afslutningerne på enhver kamp.

Fodboldoplevelsen åbnede mine øjne for et andet erfaringsperspektiv i klassen. Et perspektiv på skoledagen, som var totalt anderledes end pigernes. Her var man ikke orienteret mod skolens regelsæt og optaget af leve op til normerne om at være 'den gode elev'. I drengegruppen gjaldt det om at være villig til at konkurrere, at dyrke den individuelle præstation og at gribe nuets muligheder. Den spontane nysgerrighed for, hvad der nu bød sig, viste sig f.eks. i en natur- og tekniktime, hvor læreren delte magneter ud, mens hun gentagne gange, højere og højere, bad alle sidde stille, ikke

røre ved tingene og vente på hendes instruks. Mads var tilsyneladende helt uanfægtet af disse instrukser og var gået i gang med at eksperimentere med magneterne. Han huggede sidemandens magnet og satte den op til det ene øre og satte en anden magnet op til det andet øre. Så gav han slip med begge hænder og magneterne faldt ned på bordet med et brag. Læreren blev vred og truede med at afbryde forsøget, hvis ikke der kunne blive ro. Gang på gang så jeg, hvordan den spontane nysgerrighed i denne gruppe havde forrang for hensynet til ordensregler og undervisningsro.

Dette billede af pigerne og drengene ligner en kendt fortolkning af de to køn: De stille, lydige piger og de vilde, urolige drenge. Da jeg skulle til systematisk at analysere og skrive om 'børneperspektivet' var jeg i lang tid i tvivl om, hvad jeg skulle bruge disse observationer og erfaringer til. For historien om de to køns forskelligheder virkede kendt, traditionel, bragte ikke meget nyt ind i debatten om børn og skole, og hvad sagde den egentlig om barndom, ud over at der findes pige børn og drenge børn? Men det var ikke nemt at forlade dreng/pige dikotomien, for samtidig med at jeg ikke ønskede at reproducere en allerede kendt fortælling, ville jeg



dog gerne være tro mod mit materiale og levere en beskrivelse, der tog mine oplevelser af kønsadskillelsens dominans alvorligt.

Grænser og etnicitet

Jeg fik nye øjne på mit empiriske materiale ved at betragte pigerne og drengene som to etniske grupper. En af Barths hovedpointer er, at man ikke skal fokusere på en etnisk gruppes indhold, men på dens afgrænsning. En etnisk gruppes identitet understreges af dens samspil med omgivelserne, og afgrænsning af gruppen kan ses som en form for kommunikation. Grænser mellem drenge og piger skabes således både gennem kontakt og gennem undgåelse. I nogle situationer understreges grænser, i andre situationer er afgrænsning mindre væsentlig. Ved at fokusere på 'grænsearbejdet' omkring de to grupper blev jeg i stand til at se kønsforskelle som socialt konstruerede og dermed ikke så bastante som i første omgang. Jeg blev opmærksom på, at pigerne ikke altid definerede sig som lydige elever og kunne efterhånden inddrage nye dele af mine feltnoter, f.eks. historien om, da en vikartime gik helt i fisk, fordi de piger, der normalt var stille og artige hos klasse læreren gik foran i drillerierne. Og jeg forstod pludselig den kommentar, som jeg en dag fik efter

en gymnastiktime, hvor pigerne legede tik i omklædningsrummet efter læreren var gået: 'Piger kan også godt være vilde, men det må du ikke sige til vores lærer'. I lyset af disse og andre lignende hændelser blev det tydeligt, at pigernes afgrænsning i forhold til drengene var situationsbestemt og derfor måske i højere grad et udtryk for et ønske om at sende signaler til læreren end et udtryk for nogle iboende pigeegenskaber eller et 'had til drengene', som Jannie havde forklaret mig. Man kan sige, at pigerne brugte nogle kulturelt anerkendte koder om køn til at kommunikere til omgivelserne med, måske for at høste anerkendelse, måske for at skabe et modspil til nogle af de drenge, der normalt fyldte meget i rummet.

Fokus på grænser i stedet for på indhold var altså en vigtig begyndelse til at få givet analysen af børnenes erfaringer i skolen en retning. Ud over at flytte opmærksomheden fra de to gruppers egenskaber til deres forskellige måder at signalere afgrænsning på, fik jeg også øje på alle undtagelserne. Det gik op for mig, at jeg havde masser af materiale om både drenge og piger, der ikke passede til det typiske billede om de stille, konforme piger og de vilde, individualistiske drenge. Ved at se på hvilke børn, der ikke var opta-

gede af grænsearbejdet, eller som overskred grænserne 'opdagede' jeg en tredje gruppe børn i mit materiale, som jeg har kaldt 'de tavse betragtere'. Sociologen Barrie Thorne mener, at børneforskere gennem mange år har formidlet og cementeret et stereotyp billede af de to køns forskelligheder, fordi de kun har iagttaget og beskrevet de populære, synlige, dvs. de dominerende børn i skolekonteksten. Ved at inddrage de tavse børn i analysen blev det muligt at nuancere beskrivelsen af børneperspektivet og ikke kun fokusere på kønnet som analysekategori.

De tavse alenebørn

'Husk at skrive i din bog, at jeg ingen venner har'. Denne besked gav Mikkel mig flere gange under mit ophold i 3.a. Mikkel var ikke med til fodbold i frikvartererne, og han var ikke del af en fast gruppe, men gik ofte alene. Han ville meget gerne interviewes om sit syn på skolen, og han bidrog med lange, indholdsrige refleksioner over lærernes attituder, skolearbejdet, timerne, frikvartererne og de andre børn, som han ofte var vred på, fordi de efter hans udsagn holdt ham uden for. I timerne talte han lavt og var optaget af efter bedste evne at løse de opgaver, som læreren stillede. Hans måde at agere i klassen på var meget lig

Jannies, Sørens, Mortens og Marias. Disse børn befandt sig ikke i de to før nævnte grupper, pigegruppen og drenggruppen, men de sluttede sig heller ikke sammen hverken inden for eller på tværs af køn. Idet de ikke optrådte i de to centrale grupper, var de heller ikke så synlige og hørlige i det sociale landskab. De stod så at sige i periferien, forsigtige, ignorerede, lavmælte og ofte uden at række hånden op i timerne eller ytre sig spontant som mange af de øvrige. I andre studier er denne position ofte beskrevet som alenebarnet (the loner). Fælles for dem var, at de tilsyneladende ikke var så fagligt velfunderede som mange af de øvrige børn, men også en bemærkelsesværdig evne til i enrum med mig at analysere og reflektere over skolelivet. Deres erfaringsperspektiv var igen et helt andet. Jeg har kaldt disse børn 'de tavse betragtere' fordi de fremstod som betragtere af skolelivet i højere grad end iøjnefaldende deltagere. Men en sådan position er også en form for deltagelse, tavsheden betyder ikke passivitet. Måske har denne måde at deltage i klassens sociale liv på relation til de dominerendes perspektiv, drengenes og pigernes? At det forholdt sig sådan, blev ikke kun understreget af teoretiske refleksioner, men i høj grad også af, at jeg skiftede kontekst og fulgte de samme børn over i en anden institution, der ganske vist lå i samme bygning: skolefritidsordningen.

På den anden side af døren

Skolefritidsordningen lå på den anden side af klasseværelset og var kun adskilt fra skolen med en dør. Bag denne myldrede det med børn, der duftede ofte af ny-

bagt brød; fra værkstedet lød banke- og savelyde, fra en af stuerne høj musik og fra hele institutionen en summen af stemmer. Der hang børnetegninger og fotos af legende børn på væggene. Tøj og tasker blev smidt på gangen foran hver af de 4 stuer. På trods af at det var de samme bygningsmæssige rammer, var her en helt anden form for liv. Og her var ingen særlige dreng- og pige knager.

Mødet med skolefritidsordningen udløste en mindre krise i mit feltarbejde. Jeg troede i nogle dage, at alle mine observationer, oplevelser og analyser fra skolen var helt forfejlede. For jeg så drenge og piger fra 3.a lege sammen, og sidde tæt og nulre hår eller gå rundt i institutionen i en klynge. Og vel at mærke de drenge og piger, som to minutter forinden havde markeret grænser og holdt sig på lang afstand af hinanden. Og jeg så Mikkel løbe rundt, spille fodbold, råbe højt og agere som alt andet end en 'tavs betragter'.

I denne institution orienterede børnenes sig efter og producerede nogle andre afgrænsninger end i skolen. Her var det ikke så vigtigt, om man var dreng eller pige, her var det afgørende, om man var stor eller lille. 'Hvordan får man en gynges?' spurgte jeg en gang en af pigerne fra 3.a., idet jeg havde iagttaget, at gyngerne var yderst populære. Og da institutionen rummede ca. 150 børn og fire gynges, måtte adgangen til gyngerne på en eller anden måde være reguleret. Denne regulering blev som så meget andet ikke foretaget af pædagogerne, men af børnene selv. 'Hvis man er stor kan man bare tage dem,' svarede pigen og tilbød at vise mig hvordan. Hendes erfaring var, at de

store i denne institution pr. automatik havde større rettigheder end de små. Og da jeg begyndte systematisk at undersøge denne kommentar, måtte jeg give hende ret. I skolefritidsordningen legede man primært med børn på samme klassestrin. Når der skulle øves i band, blev de mindre børn placeret som tilskuere; når der blev kaldt til 'samling', behøvede man ikke at komme, hvis man gik i tredje; når der skulle arrangeres udflugter, blev de store inddraget i beslutningsprocessen. Skellet mellem de store og de små var både hos børn og voksne en anerkendt opdeling af børnegruppen. Som institutionslederen forklarede mig adspurgt om, hvorvidt der var regler for brug af gyngerne: 'De små bliver jo selv store engang'.

I skolefritidsordningen var dreng/pige ikke centrale kategorier i institutionens praksis på samme måde som i skolerummet, hvor forskelle mellem dreng/pige ofte blev ekspliciteret af de professionelle som led i at signalere forventninger til 'den gode elev'. Her var det ikke idealer om 'den gode elev', der gjaldt, men idealer om det opvoksende barn, der gradvist bliver mere og mere selvforvaltende. I denne kontekst blev Mikkel's fremtoning meningsfuld. Mikkel havde fået status ved at være en af de store. Og denne status kom helt af sig selv med alderen; det var ikke en status, som han skulle gøre sig fortjent til f.eks. gennem at være en dygtig elev, som i skolen. Derfor kunne Mikkel råbe og spille fodbold, hvilket vel at mærke skete i samspil med de mindre børn, ikke sammen med hans klassekammerater. Mikkel aflæste således skolefritidsordnin-

gens koder og benyttede dem til at få en anden position i børneflokket. Og idet alderen og ikke kønnet var en central grænse i denne institution, blev det også mindre væsentligt for pigerne og drengene at afgrænse sig i kønne-grupper.

Social identitet

At Mikkel pludselig blev synlig, og at drengene og pigerne begyndte at lege sammen efter at have flyttet sig nogle få meter, gav nok en gang anledning til en lang række refleksioner. Hvordan kunne det gå til at børnene fra 3.a forholdt sig til helt andre afgrænsninger i det sociale landskab blot ved at gå ind ad døren til en anden institution? Kunne det forklæres som identitetsskift, rolleskift eller perspektivskift, eller skulle jeg finde helt andre begreber, som indfangede og uddybede dette fænomen?

Børnenes erfaringsperspektiver som drenge, piger og tavse betragtere, eller som små og store, kunne således ikke beskrives som noget i sig selv, men måtte opfattes som interne erfaringer, der på en eller anden måde relaterede sig til omgivelsernes kategoriseringer. En børnegruppe, set som en etnisk gruppe i Barths terminologi, er ikke en gruppe, hvis den ikke bekræftes og benævnes af omgivelserne: institutionen, de voksne og de andre børn. Generelt kan man sige, at det tilhørsforhold til en gruppe, som børnene oplever i en bestemt institution har at gøre med, hvordan børnene kategoriseres det givne sted. Denne definition af social identitet fungerede som en relevant teoretisk forklaring på børnenes ændrede fremtoning i skolefritidsordningen. Vel at mærke en forklaring, som ikke

forblev på børnenes erfaringsniveau, men som krævede en analyse af konteksten. Jeg har derfor analyseret institutionernes lovgrundlag og de professionelle praksis med dette for øje.

Barth, børn og barndom

Selvom Barth på mange måder kom ind ad bagdøren i mit projekt har hans tekster fået større og større betydning for mig i mit analytiske arbejde med at repræsentere kategorien børn og knytte denne kategori til begrebet barndom.

Som beskrevet bidrog hans tekst om etnicitet til at dekonstruere mit begreb om 'børneperspektivet' som en entydig erfaringsposition. Der er mange måder at være barn på og mange perspektiver på børneliv. Man kan fremhæve sin identitet som dreng eller pige, men også dyrke tilhørsforholdet til 'de store' eller 'de små', eller man kan signalere tavshed eller dominans. Sådanne forskelle bygger på afgrænsning. Grænser opdeler mennesker i kategorier og grupper, mentalt og socialt. Ved at se børnenes grupperinger som etniske grupperinger i Barths forstand, blev det muligt at fokusere på børnenes 'grænsarbejde' og dermed også tydeligt, at arbejdet med at skabe, vedligeholde og signalere grænser ikke er børnenes eget værk, men at grænser skabes i samspil med en række ydre omstændigheder. Børnene forholder sig aktivt til hvilke grænser, der er virksomme i den aktuelle institution. For at være virksomme skal grænserne bekræftes af omgivelserne. Afgrænsning, kategorisering og gruppering er således ikke individuelle, men kulturelle, relationelle og sociale fænomener.

Der er i Barths arbejde megen

inspiration at hente i forhold til at forstå børn som strategiske sociale og vidende aktører, der handler i forhold til en given kontekst og ikke som en ensartet gruppe med iboende børne- eller kønsspecifikke egenskaber. ■

Læs mere i:

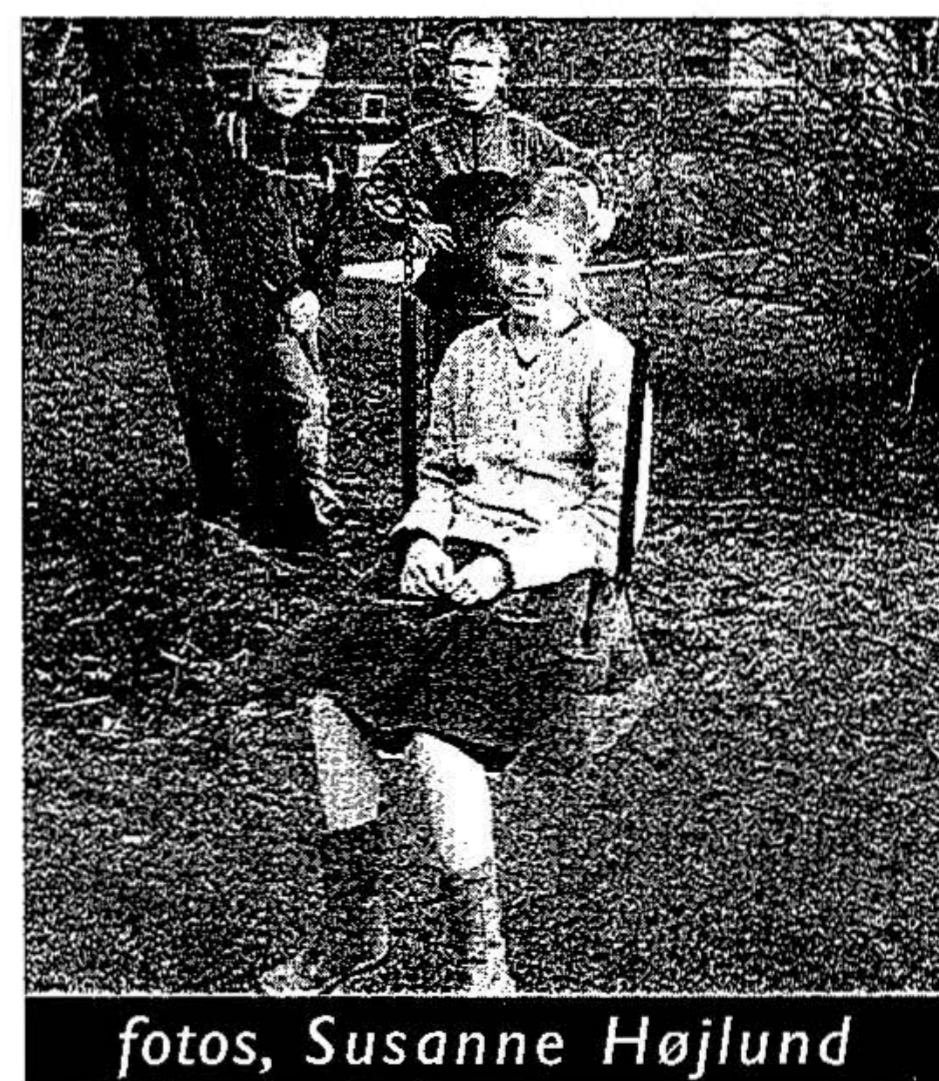
Gulløv, Eva og Susanne Højlund (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal/Carpe.

Højlund, Susanne (2002): *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skolem SFO og på sygehus*. København: Gyldendal/Carpe.

Thorne, Barrie (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

SUSANNE HØJLUND ER ANSAT SOM ADJUNKT PÅ ETNOGRAFISK AFDELING, ÅRHUS UNIVERSITET. HUN UNDERVISER I PÆDAGOGISK ANTROPOLOGI OG FORSKER I BØRN, BARNDOM OG INSTITUTIONER.

modelfoto.



fotos, Susanne Højlund