

BØRNS HVERDAGSLIV SET GENNEM LOKALE OG GLOBALE LINSER

Ivy Schousboe

Det er blevet fremført, at psykologi ofte beskæftiger sig med teorier og empiriske data, der er uden større økologisk relevans og validitet. I den forbindelse er det udviklingspsykologiske fagområde blevet kritiseret for i betydeligt omfang at producere universalistiske teorier om et abstrakt barn, og en del kritikere anbefaler, man koncentrerer sig om at studere fænomener som lokale fænomener. Dette ville imidlertid kunne skabe et nyt problem og i værste fald lede hen imod blot endnu en måde at producere fikserede normer og provinsiel tænkning på.

Det vil blive søgt illustreret, at en dialog mellem lokale og globale perspektiver kan være nyttig med henblik på at holde vores perspektiver åbne for forandring og eventuel korrektion. En sådan dialog kan både tilføre indsigt i lokale forhold og anspore til udvikling af konceptuelle overvejelser. Til sidst vil der blive stillet spørgsmålstejn ved en almindeligt anerkendt måde at forstå »kultur« på.

Denne artikel hører til inden for et af den økologiske tænkings traditionelle områder. Dette område betoner, at mennesker udvikler sig i og med at de indgår i sociale kontekster, og at virksomme kontekster eksisterer på forskellige niveauer, der interagerer med hinanden. En af den økologiske tilgængelige grand old men, Bronfenbrenner, søger i sin teori om menneskets økologiske omgivelser at præcisere disse niveauer. Han opererer med et sæt af indbyrdes forbundne strukturer – mikro-, meso-, endo- og makrosystemet – og ser den ene struktur som indlejret i den næste ligesom et sæt russiske dukker. Bronfenbrenners velkendte grafiske model, der afbilder systemerne som et sæt cirkler, der omslutter hinanden, adresserer ikke direkte det helt store kontekstniveau, nemlig den globale kontekst eller med andre ord »verden« anskuet som en kontekststruktur, der er lige så virkelig og virksom som de øvrige. Men i teksterne har han betonet, at det kan være udbytterigt at forske på tværs af makrosystemer og dette blandt andet med henblik på at få bedre indblik i en given lokal kultur eller

nation, som for eksempel éns egen (Bronfenbrenner 1979). Nyere forskning inden for økokulturel, sociokulturel, kulturel-kontekstuel psykologi og dermed beslægtede indfaldsvinkler sigter ligeledes på at undersøge forskellige kontekstniveauer og disses samspil. I takt med, at der udføres mere og mere forskning under overskrifterne »kontekst« og »kultur«, opstår der skærpede diskussioner af denne forsknings faldgruber og bivirkninger. I megen nyere forskning finder man elaborerede advarsler om de problemer, der er forbundet med at forske på tværs af kontekster og kulturer, og ofte tiltager advarslernes styrke, jo større forskelligheder der er eller antages at være imellem de undersøgte kontekster eller kulturer. Dette gælder også inden for det udviklingspsykologiske fagområde.

Udviklingspsykologi er blevet kritiseret for at producere universalistiske teorier om et abstrakt barn. Det fremhæves, at disse teories fastlagte udviklingsnormer fungerer som spændetrøjer for vestlige børn, og at de fungerer som redskaber for etnocentrisk hegemoni, når de bliver eksporteret til andre kulturer. En måde at søge at løse dette problem på er at anbefale, vi – i hvert fald i første omgang – vender ryggen til generelle teorier og konceptioner og koncentrerer os om at studere fænomener som *lokale* fænomener (Morss 1996; Sommer 1996; James, Jenks & Prout 1998). Jeg finder kritikken berettiget men tror, at den måde at løse problemet på kan skabe et nyt problem. Ethvert fokus vil som bekendt både inkludere og ekskludere mulige opmærksomhedsfelter, og hvis der alene fokuseres på lokale fænomener og perspektiver, risikerer vi at miste nogle af de kilder til kundskab, som kan give os lejlighed til at revidere og udvikle vores forståelse af børn. I værste fald kunne det føre til, at vi etablerer bare endnu en måde at producere fikserede normer og provinsiel tænkning på. Sigtet med det følgende er at tale for, at det kan være nyttigt at kombinere lokale og globale perspektiver. Dette både for at tilføre indblik i lokale forhold og for at holde vores egne perspektiver og konceptioner åbne for forandring.

Et aktuelt perspektiv på børn

Voksne i hele verden har den rolle i forhold til børn, at de er med til at guide dem til at blive aktive deltagere i samfundet. Voksne tager bestik af netop det samfund, de lever i, og de justerer deres udviklingsforestillinger om, hvad der er godt for børn, så disse matcher de muligheder og nødvendigheder, de ser i samfundet. Det vestlige velfærdssamfund kan karakteriseres som et senmoderne eller postmodernistisk samfund i en verden præget af stigende globalisering, og vi lever med og reflekterer over den hastige forandring af livsbetingelser og normer. Om fremtiden ved vi, at den er uforudsigelig i et omfang, der gør det umuligt at vide præcist, hvilke egenskaber og kompetencer børn kan have gavn af på længere sigt. Der er sket en ændring i forholdet mellem generationerne, der gør det relevant at give

børn mulighed for at lære at håndtere forandringer, at kunne manøvrere i forskellige slags komplekse kontekster og at kunne sætte sig og forfølge egne mål. Udviklingen er blevet relativt open-ended og et af de vigtige udviklingsmål er blevet selve det at kunne udvikle sig.

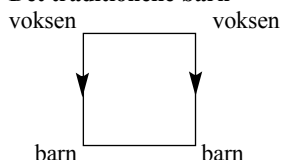
Hånd i hånd med dette har vi udviklet en ny diskurs, og også en ny videnskabelig diskurs om børn. Den indebærer en øget tiltro til, at børn *kan* meget, og at de »kan« på egen hånd. Der er så at sige født et nyt teoretisk barn, »det kompetente barn«, der adskiller sig substantielt fra det traditionelle barn. Det traditionelle barn var karakteriseret ved at være ungt og uerfarent og stærkt afhængigt af voksne mennesker. Det havde brug for sammenhænge, der var klart overskuelige både med hensyn til mennesker og aktiviteter, og den voksnes rolle var at guide og støtte barnet. Det nye barn er karakteriseret ved, at det er en kompetent og fleksibel aktør, som har brug for sammenhænge, der er præget af diversitet, og for frihed til at vælge og udforme aktiviteter og relationer. Hvad angår relationer til andre mennesker betones det, at det nye barn har brug for tæt forbundethed med andre børn og for en anden slags relation til voksne, end det traditionelle barn. Enkelte mener, at voksne i dag ikke har nævneværdig betydning for børns socialisering. Dette fremføres f.eks. i Judith Harris' gruppesocialisationsteori (Harris 1998). Mange antager – mere moderat – at børn trives bedst og at deres udvikling foregår på den bedste måde, når de i så vidt omfang som muligt deltager i børnefællesskaber. Her bliver den voksnes rolle i høj grad det at vise respekt for børn og deres egne initiativer. Man kan sige, at der er sket en forskydning af antagelserne om, hvor og hvordan de prioriterede loci for gode og udviklende relationer er eller bør være. Før foregik »den store« udvikling i retningen fra voksne til børn, nu udspiller den sig inden for børnefællesskaber (figur 1).

Figur 1

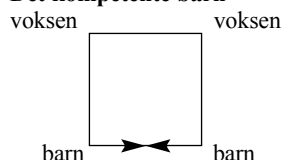
	Det traditionelle barn	Det kompetente barn
Er:	ungt og uerfarent	en kompetent og fleksibel aktør
Behøver:	settings, der er overskuelige mht. mennesker og aktiviteter	settings, der er præget af diversitet og frihed til at vælge og udforme aktiviteter og relationer
Voksnes rolle at:	guide og støtte det afhængige barn	vise respekt for barnet og dets egne initiativer

Prioritet af relationer der fremmer udvikling og livskvalitet

Det traditionelle barn



Det kompetente barn



I det følgende vil jeg prøve at åbne og nuancere den nye diskurs om, hvad der er gode relationer for børn. Jeg vil først gå et skridt *ind i* en lokal, institutionel kontekst og inddrage udtalelser fra børn og deres professionelle voksne. Dernæst vil jeg forsøge at forstå en bestemt uoverensstemmelse mellem de to parter nærmere ved at anskue denne kontekst *udefra*, som én lokal kulturel kontekst blandt mange andre.

En lokal kontekst set indefra

Udtalelserne udgør et lille udpluk fra et omfattende empirisk materiale, der er indsamlet i forbindelse med en netop færdiggjort ph.d.-afhandling forfattet af Pernille Hviid (Hviid 2001). Det skal understreges, at udplukket angår et bestemt forhold, der i mine øjne er problematisk, og at det altså på ingen måde giver et helhedsbillede af institutionens kvalitet. Mig bekendt er der tale om en god institution. Udtalelserne handler om, hvordan voksne kan være gode voksne for børn i en »SFO«. En SFO er en fritidsordning i skoleregie og det sted, de fleste danske børn i deres 4 første skoleår opholder sig om eftermiddagen efter skole og indtil deres forældre kommer hjem fra arbejde. Denne SFO har tidligere haft status som fritidshjem, og dengang var de økonomiske rammer bedre, end de er nu. Dette kan være én af grundene, men næppe den eneste, til at børnene oplever en nedtur med hensyn til det at få opmærksomhed fra de voksnes side.

Henrik, der er souschef, fortæller om institutionens pædagogiske principper: »Mange af os har valgt det her arbejde som en modvægt til skolen – man skal i hvert fald ikke *bestemme* over børn. Her vil vi godt give børnene frihed, ikke? Det er også en ulyst inde i den enkelte voksne – til at ville bestemme – til at føre sin vilje igennem over for børnene... der er vi ikke så stærke (...) Man snakker om, at børn skal have en alsidig udvikling. At man skal forfølge sine interesser og så alligevel blive præsenteret for noget, som man måske *kunne* have glæde af. Der sætter *vi* altså ikke ind. Der lader vi børnene *vælge* ... Konsekvensen er, at vi får de dér sportsdrengene, som aldrig får lavet andet. Det er nok en modstand mod organiseret pædagogisk arbejde, som ligger i os (ler). – Det er besværligt – og man skal *tvinge* børnene. De får i hvert fald lov til at forfølge deres lyst i rigt mål. Det tror vi på ... på langt sigt (ler) (...) Det er børnenes fritid ... man tager det lidt gelinde og ikke så målrettet på den led«.

Henrik taler af og til i bløde og ikke så bestemte termer. Men det står klart, at børns frihed til at vælge *og* til at gøre det uden voksenindblanding er i højsædet.

Hvad synes børnene om SFO'en? Her er nogle udtalelser fra 9-årige børn. 25 børn er blevet interviewet to eller tre sammen. De har gået på fritidsinstitution i 3 år. De er altså *erfarne* fritidsinstitutionsbørn og dette er de – som vi skal se – på både godt og ondt.

Interviewer: »Hvordan har I det med at være på Fritteren?«

Simone: »Da jeg kom her, da syntes jeg at det var et Paradis, altså. For det var bare sådan – stort. Og så da jeg blev større, så er det sådan.« (Viser med hænderne, at det er blevet mindre).

Iw: »Det er skrumpet?«

Simone: »Mmmm«.

Camilla: »Nu er det ligesom: Man løber op. Det tager fem sekunder. Man løber ned. Det tager fem sekunder. Så har man prøvet den legeplads.«

Katrine: »Der er noget, der er blevet dårligt. At de nærmest kun tager sig af de små. At de næsten ikke tager sig af os.«

Simone: »Det er ligesom om, at de regner med, at vi godt kan klare os selv. De kunne godt hjælpe lidt engang imellem, for nogle gange er vi jo også uvenner, og så er det ligesom vi skal klare det selv, det er kun de små, de hjælper.«

Martin: »Pædagogerne er meget søde, de laver bare ikke noget skægt. *De starter os ikke*, de starter alle de små i det de laver. I ler og sådan noget. Men det gider mig og Daniel ikke mere. Nu er vi simpelthen blevet for store til det vi har gjort i (tæller) 1...2...3 år. Så gider vi ikke mere. Jeg har *aldrig* kendt et år, hvor man ikke har lavet ler. Så sidder man og laver det samme (...) Da jeg var lille, så troede jeg egentlig, at når man blev stor, så kom man tættere på de voksne. Når man er lille, så vil man gerne være stor. Men når man så bliver stor ... så vil man på en måde gerne være den mindste igen. (...) På en måde skulle man tro, at de lagde meget *mindre* mærke til én, (: når man er lille) men de lægger faktisk meget *mere* mærke til én, når man er lille (...) Nu siger de: »Det er sådan noget I godt kan finde ud af selv, ikke? På en måde fik man meget mere at vide dengang. For da var det hele nyt (...) Dengang fik man det at vide mere personligt, ikke? Nu skal jeg sidde og selv finde ud af det. Det er en stor forandring«.

Martin sammenfatter sin oplevelse af sine udviklingsbetingelser i følgende billede: »Det er nærmest ligesom du skal ... du skal op ad en mur. I starten bliver der givet en hestesko (: et løft under benene) til dig. Når du så kommer op og får fat, så skal du nærmest selv hive dig op, ikke? For så kan de ikke nå dig mere. Nu er det op til dig at komme videre.«

Langt de fleste børn giver direkte udtryk for den samme opfattelse som Martin og de øvrige citerede børn. Ingen giver hverken direkte eller indirekte udtryk for det modsatte.

Det fremgår, at der er uoverensstemmelse mellem de voksnes diskurser og børnenes opfattelser af, hvad der er en god institution. De voksne vægter børnenes frihed og især deres mulighed for at vælge frit og selvstændigt. Alternativet er i deres øjne, at de skal tvinge børnene.

Men den form for frit og selvstændigt valg, som praktiseres, bliver i børnenes øjne i for høj grad til frihed *fra* at være sammen med nogen om noget

frem for frihed *til* at være sammen med nogen om noget. Alternativet til denne form for frihed tegner sig for børnene som større *deltagelse* – og ikke som tvang – fra de voksnes side. De ville ønske, at de voksne var mere med i deres liv. De vil så at sige gerne have deres voksne tilbage. De synes dels at savne den personlige kontakt. De tror også, at de voksne kunne medvirke til, at hverdagen kom til at rumme bedre muligheder for engagerende aktiviteter. Og de føler sig ikke for store eller selvstændige til at ønske mere hjælp med forskellige spørgsmål.

Jeg har forsøgt at belyse en bestemt relation indefra ved at fremstille udsagn fra to parter, der indgår i den. Nu vil jeg søge at se på den udefra i håb om at forstå den viste uoverensstemmelse bedre. Hvilken *slags* uoverensstemmelse er der tale om?

Et blik udefra: »Activity setting analyses«

Jeg vil benytte mig af »activity setting analyses« således som Joe Ann Farver har anvendt den i økologiske undersøgelser af vestlige og ikke-vestlige pædagogiske sammenhænge. Activity settings er kontekster, i hvilke der finder forskellige slags interaktioner og læring sted. De består af oplevelser og erfaringer i hverdagslivet snarere end af et formuleret curriculum. Der er fem specifikke komponenter, som er vigtige for forståelsen af en aktivitet: 1. De tilstedeværende personer og deres tilgængelighed. 2. Karakteren af de aktiviteter og opgaver, der bliver udført. 3. Sigtet med aktiviteterne og opgaverne, inklusive den mening, de har for individerne. 4. De scripts, som guider børnenes deltagelse. 5. De kulturelle værdier, mål og overbevisninger, som er fremtrædende hos de voksne, der organiserer børnenes omgivelser.

Farver viser, hvorledes activity setting analyse kan være et effektivt værktøj til at pakke en kultur op og identificere, hvordan generelle kulturelle forhold bliver »oversat« (hendes udtryk) til specifikke kontekster, der har indflydelse på børns daglige aktiviteter og deres udvikling af relevante færdigheder og væremåder. Det interessante for nærværende sammenhæng er selve det, at det lykkes for Farver at finde det hun kan kalde for »oversættelser« af brede kulturelle faktorer til specifikke kontekster. For hvis vi prøver at anvende activity setting analyse på de citerede danske børns hverdagsliv i SFO'en, knækker filmen:

1. I SFO'en er de voksne *til stede*, men de er ikke *tilgængelige* for de store børn. Den samme tilstedeværelse-og-manglende-tilgængelighed finder Farver i mange forskellige kulturelle kontekster.

2. I SFO'en er de voksnes *opgave* børn, og ikke kun små børn. I Farvers kontekster er de voksne derimod optaget af aktiviteter og opgaver, der ikke

har med børn at gøre. De kan for eksempel arbejde eller holde kaffeslabberras for en lukket kreds. Denne forskel mellem den danske og de øvrige kontekster er, tror jeg, central for at forstå *hvilken* slags divergens, der er mellem de danske børns og de danske voksnes opfattelser. Den er med til at få filmen til at knække for de danske børn for:

3. For de danske børn får de voksnes utilgængelighed en anden og mere »personlig« *mening*, end for Farvers børn. Farvers børn ser, at de voksne er utilgængelige, *fordi* de er optaget af ting, der ikke har med børn at gøre. De danske børn ved, at de voksnes opgave *er* børn. De ved også, at det at have en opgave normalt indebærer, at man foretager sig noget aktivt i forhold til den. Så de voksnes tilbagetrukkethed bliver ikke oplevet som en neutral eller nødvendig væremåde. De oplever, at de voksne aktivt vælger at trække sig tilbage fra dem.

4. Når de danske børn skal finde *scripts*, der kan guide deres deltagelse, er de i høj grad overladt til sig selv og gruppen af jævnaldrende. Farver finder, at børn i alle de undersøgte kulturer i vid udstrækning modtager social støtte og scripts fra betydeligt mere erfarne og kompetente partnere. Hun finder også, at det er kulturspecifikt, *hvem* disse partnere er. Således finder hun i nogle kulturelle kontekster settings, hvor det er de ældre børn, der støtter de yngre. De citerede danske børn har ikke stor adgang til nogen slags betydeligt mere erfarne og kompetente partnere, hvis scripts de kan følge, videreudvikle eller revolttere imod.

5. Det forekommer sværere at finde overensstemmelse mellem de voksnes *fremtrædende kulturelle værdier, mål og overbevisninger* og den måde, de organiserer børnenes liv på, i den beskrevne SFO, end det gør i Farvers kontekster. Det hører for eksempel med til de danske værdier, mål og overbevisninger, at det er godt for børn, at deres hverdag er præget af variabilitet både socialt og med hensyn til engagerende aktiviteter. Alligevel bliver børnenes hverdag organiseret, så de voksnes rolle bliver relativt perifer og uforpligtet med hensyn til at »finde på noget skægt«, som Martin siger.

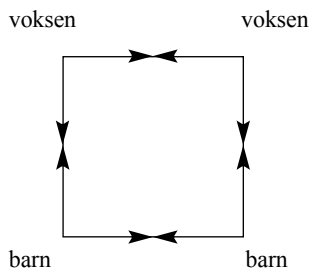
Farvers analysemodel er konstrueret med det sigte at afdække konsistens mellem forskellige komponenter inden for en kultur. Når modellen anvendes i forhold til SFO'en kan vi flere gange ikke »oversætte« og finde konsistens, hverken mellem komponenterne indbyrdes eller inden for hver af komponenterne. Analysemodellen er, mener jeg, velegnet til at eksponere, at SFO'ens settings ikke er præget af den logik og sammenhæng, som modellen sigter på at fremstille.

En implikation af manglen på sammenhæng er, at man til en vis grad kan komme til at spænde ben for sig selv. Også i forhold til de nye diskurser. I visse henseender bliver børnene ikke i så høj grad som muligt bakket op i

at udvikle kompetence til at træffe selvstændige valg i en verden, der er præget af forandring og stor variabilitet: De voksne afstår fra at spille ud med nye aktiviteter, der giver børn mulighed for at have meget at vælge imellem. Børnene får unødvendigt ringe mulighed for at indgå i kooperative relationer med voksne. Og de kan ikke vælge at bibevare de positive sider ved det asymmetriske forhold mellem barn og voksen: Det at den voksne »er der« for barnet, guider ind i nye områder og hjælper, når barnet synes, det trænger til det. Omfanget af varieret støtte er begrænset. Der er gode grunde til at arbejde hen imod relationer, hvor relationerne er kendetegnet ved åben og fleksibel forbundethed mellem alle parter (figur 2). Her kan konstellationerne mellem parterne variere og tilpasses de aktiviteter og opgaver, man er sammen om, eller de ønsker, man måtte have om at være sammen med eller undgå bestemte personer eller grupper. Diversitet i sociale relationer må formodes at kunne berige frem for at indskrænke det sociale og aktivitetsmæssige rum.

Figur 2

En enkel model af inkluderende relationer: Diversitet i relateren og intersubjektivitet



Activity setting analyse er en metode, der gør det muligt at foretage tværkulturelle sammenligninger på en måde, der i hvert fald minimerer den etnocentriske faldgrube, vestlige forskere i dag er opmærksomme på. Jeg tror, at vi undertiden kommer til at anlægge en etnocentrisk synsvinkel også på vores egen, lokale kultur, og bliver mere eller mindre blinde for den. Setting-analysen kan være med til at afdække, om vores lokale diskurser kommer i splid med sig selv. I nærværende sammenhæng synes diskursen at være kommet i et vist selvsving, så den kunne have gavn af aktivt at opsøge korrektur indefra og udefra.

Activity setting analysen har eksponeret, at den voksnes opgave i fritidshjemmet er børn. Her går den hånd i hånd med Martins opfattelse. Martin er helt klar over, at den voksne er på fritidshjemmet, fordi hun er en *professionel* voksen. Og han vurderer sine voksne både som personer og som professionelle personer. Han skal have det sidste ord om den sag: »De

voksne her er søde ... og de er gode til at gøre det, de gør ... de gør bare de forkerte ting. De gør de forkerte ting. De bruger deres evner forkert.« Det tør man vist kalde for en varm og kritisk kærlighedserklæring.

Det er søgt at give et eksempel på, at en kombination af lokale og globale perspektiver kan fungere som et redskab til at belyse en konkret, lokal kontekst nærmere. Afslutningsvis vil det på et mere overordnet plan blive søgt illustreret, at et globalt perspektiv kan give lejlighed til en vis grad af decentrering og diskussion af vestlige opmærksomhedsfelter og konceptioner.

Diskussion af nogle tidstypiske normative og konceptuelle vedtagelser

Tværkulturelle studier kan invitere til forskellige typer refleksioner. Ved én pol kan refleksionerne foregå som en hvad konceptioner angår relativt uforstyrret intrakulturel monolog, hvor man – for eksempel på baggrund af en tolerant eller kulturrelativistisk holdning – anvender kundskab om andre kulturer mest som farverig baggrund for sine egne, allerede etablerede diskurser. Ved en anden pol kan de foregå som en dialog mellem forskellige kulturer, en dialog som lægger op til, at man kan overveje at rokke ved sine egne normative og konceptuelle vedtægter i deres undertiden meget lokale bundethed. Med henblik på at komme nærmere til den sidstnævnte position skal det kort søges eksemplificeret, hvordan Farvers analyse anvendt i forhold til de »for gamle« 9-årige børns livssituation kan medvirke til at aktualisere nogle opmærksomhedsfelter og konceptuelle overvejelser. Først vil der blive fremdraget nogle eksempler på, at tværkulturel forskning kan invitere til diskussion af lokal, tidstypisk tænkning vedrørende børns personelle relationer, og dernæst vil udbredte vestlige opfattelser af »kultur« og »meaning« blive diskuteret.

I mange ikke-vestlige kulturer er det selvfølgelig, at børn skal bevæge sig hen imod at blive stadigt mere ligestillede partnere og centrale deltagere i en i betydeligt omfang velkendt kultur. Man har håndgribelige forventninger om, hvorledes dette kan foregå, og dette også når de voksne af forskellige voksenlivsrelaterede grunde ikke indgår i tætte relationer med børnene (f.eks. Göncü 1999). Set på den baggrund er de danske professionelle voksnes intentioner med at indtage en tilbagetrukket position bemærkelsesværdig. Børnene fortæller, at distancen mellem dem og de voksne bliver større og større. Samtidig er en af de voksnes pointer, at dette af hensyn til børnenes muligheder netop også er meningen. Muligvis støttet af diskurser om nutidens høje forandringstakt og fremtidens uforudsigelighed afstår nogle vestlige voksne med henvisning til børnenes frihed både fra at »trænge sig ind på« børnene og deres aktuelle hverdagsliv og fra at overhovedet gøre sig og/eller at formidle nogenlunde artikulerede forestillinger om deres mulige fremtidige livsomstændigheder. Det bliver op til børnene at

komponere et helt livsperspektiv, der indeholder mulighed for rekursivitet i forestillinger om fortid, nutid og fremtid, og som gør det muligt for dem at udforme deres aktuelle livsførelse også – og naturligvis ikke kun – i lyset af fremtidsperspektivisk motivation. På baggrund af tværkulturelle sammenligninger kan man stille spørgsmål ved visdommen i med overlæg at lade børn være forholdsvis alene med en sådan kompositionsopgave. Dertil kunne det overvejes, om ikke netop den store størrelsesorden, uvisheden om livsbetingelserne har, nok så godt kunne tale for, at det ville være en fordel for børn at få nogle udspil og forslag også fra voksnes side.

De refererede professionelle voksne har til gengæld store forventninger til børnegrupper og børnekultur. Både disse store forventninger og den beskrevne diskrepans mellem børns og voksnes opfattelser af børnegruppens tilstrækkelighed som socialt referencefelt gør det påtrængende at opgradere børns egne fællesskaber som emne for forskning. Der forefindes naturligvis allerede megen fornem forskning om børnegrupper. Denne forskning bevæger sig imidlertid altovervejende inden for emnekredse, der omhandler ret specifikke problemstillinger, idet den enten belyser nogle typiske forskelle, der optræder mellem aldersforskellige jævnaldrende grupper, eller undersøger børnegrupperes potentiale for udvikling som henholdsvis faciliterende udvikling af forskellige værdsatte kompetencer og som arnested for problemer som for eksempel mobning. Det kunne være interessant også at stille meget elementære og åbne spørgsmål med henblik på at udpege nogle træk, der måske ikke uden videre bliver belyst ved undersøgelser af alderstypiske forskelle eller gennem udforskning af grupperes funktioner for specifikke udviklingsdomæner, som på forhånd indtager fremtrædende pladser i feltet af forskningsgenstande. Det kunne være spørgsmål som »hvad er denne børnegruppe overhovedet sammen om, og hvem har indflydelse på det?«, »hvad er det muligt for de enkelte børn i gruppen at komme til at foretage sig?« og »hvilke konflikter og konfliktstrategier tegner der sig i og for gruppen?«. Sådanne spørgsmål kunne tænkes at blive belyst af alle parter, der direkte eller indirekte har med gruppen at gøre, så også parternes indbyrdes med- og modspil kunne blive aftegnet. Dette kunne blandt andet give voksne baggrund for at udforme deres indsats på måder, der matcher til den variabilitet, man turde forvente sig at finde inden for den enkelte børnegruppe, og for de forskelligheder mellem børnefællesskaber, som måtte træde frem.

For at foretage et tankeeksperiment: I nærværende tilfælde kunne tværkulturel belysning af den slags spørgsmål tænkes at eksponere det som et lokalt, modernistisk fænomen, at voksenkulturens udviklingsmæssige sigte med børnegrupperne er, at de skal give børnene et rum, der er relativt frit for »constraints« både fra bestemte sagsforhold og fra voksne. Et rum hvor børnene kan lære for at lære at lære, vælge frit for at kunne og ville vælge frit, samarbejde for at kunne og ville samarbejde og i det hele taget udvikle sig for at udvikle kapacitet og disposition til at udvikle sig. Det kunne

også tænkes at kulturens udviklingsprogram, der in casu vægter udvikling af ikke-genstandsbundne kompetencer og dispositioner, ville blive aftegnet særligt tydeligt som værende et »valgt« program. Dette kunne igen lede dels til en vurdering af selve sigtet med programmet og dels til nærmere undersøgelse af, om dette sigte overhovedet indfries bedst, når udviklingen af de værdsatte kompetencer og dispositioner foregår relativt uforankret i forhold til konkrete genstande og problemfelter. Nyere empirisk forskning både om social interaktion og kognitiv udvikling, om udvikling af sociale repræsentationer og om transferspørgsmålet giver solide grunde til at betvivle dette (Durkin 1995; Berry, Dasen & Saraswathi 1996). Hermed kan det på en ny baggrund atter falde i øjnene, at dele af en kultur kan komme til at spænde ben for sig selv.

Farvers analysemodel har i nærværende sammenhæng vist sig velegnet til nærmere at belyse, hvorledes visse dele af en praksis i en specifik kontekst ikke alene producerer »mening«, men også mangel på mening både på et fænomenologisk niveau for de implicerede børn og nok også i forhold til praksis'ens egne mål. Mange forskere mener, at kulturer kan kendetegnes ved, at de producerer relativt stabile og konsistente meningsystemer og »kernekulturne idéer«, som individerne oversætter eller transformerer til systemer af personlig betydning og mening. At der kan forekomme stor heterogenitet både inden for en kultur på tværs af kulturer med hensyn til, hvad mening så »er«, og hvordan den kan produceres, er også velbeskrevet, men mening formodes der som regel at være (F. eks. Göncü 1999; Smolka et al. 2000).

Hvad angår børns udvikling har fremtrædende anti-etnocentriske forskere understreget, at der er mere end én god (: vestlig) måde, børn kan udvikle sig på, og fremført, at kulturelle forskelle i børns udvikling derfor skal forstås og ikke vurderes (Gaskins & Göncü 1992). Uanset at det stadigvæk kan være meget tiltrængt at artikulere det sigte at forstå, forekommer det mig, at bestræbelser på at forstå undertiden bliver opfattet som ensbetydende med det at finde mening med og sammenhæng i snart sagt alle fænomener. Dette kan indebære en vis risiko for, at man for at fremme sin egen forståelse kommer til at fokusere så meget på at finde mening og sammenhæng, at mulige andre aspekter, der måtte fremtræde som eller endog regulært være mindre meningsfulde, bliver overset eller omfortolket. For eksempel har Super og Harkness påpeget, at der i enhver kultur eksisterer en særlig »udviklingsniche« (»developmental niche«) for børn. Denne niche er blevet udformet over tid og under tilpasning til den givne kulturs subsistensgrundlag, klima og politiske økonomi, og forældre og andre voksne, der har ansvar for børn, tilrettelægger rutinerne i deres hverdagsliv med børn, så de passer med de stedlige økologiske og kulturelle forhold (Super & Harkness 1986; Harkness & Super 1996). Forfatterne betoner den rationalitet, der findes i forholdet mellem kulturers materielle og kulturelle livsbetingelser og de udviklingsnicher, de har frembragt. Man

kan, mener jeg, også interessere sig for manglende overensstemmelse og rationalitet. For eksempel tilbringer børn i Danmark i dag det meget af deres tid i kontekster, der er tilrettelagte netop for børn, og som er temmelig isolerede fra det øvrige samfund. Børnene er ikke nødvendige som samfundsborgere, og i den lange tid, de ikke er det, kan deres udviklingsniche eksistere uden løbende positivt eller negativt korrigerende feedback udefra. Nichen kan derfor udformes meget forskelligt, uden at dette indebærer mærkbare forskelle for andre end de direkte involverede. Dette behøver man slet ikke at betragte som et problem. Men det kan betragtes som en medvirkende betingelse for, at der eksempelvis i en SFO kan være mange forskellige meninger om, hvad hverdagen skal indeholde, uden at disse meningsforskelle nødvendigvis træder tydeligt frem og ansporer til intern og ekstern dialog eller konfrontation. Man kan sige, at de indbyrdes forbindelser mellem Bronfenbrenners fire systemer eller mellem Farvers komponenter er ikke så stærke, at foreteelser ét sted behøver at have klar betydning for de øvrige systemer eller komponenter.

Uden at anfægte vigtigheden af at udforske sammenhæng og mening kunne man supplere med at undersøge forholdet mellem kulturers produktion af »intern orden« og deres mulige produktion af »intern ikke-orden eller uorden«. En relativt stor mangel på orden kunne nogle steder tænkes at være uden nævneværdig betydning for kulturens funktionsmåder, mens den andre steder kunne tænkes at indikere, at kulturen var under opløsning. Atter andre steder kunne den være en betingelse for, at kulturen kunne blive konsolideret gennem forandringer, der i første runde var blevet aktuelle på baggrund af tab af orden eller mening.

I forbindelse med interkulturelle studier kan det blive særligt aktuelt at diskutere, om vestlige, modernistiske begreber såsom social konstruktion og social forhandling af mening, mening gennem italesættelse, narration og rekursiv konstruktion og rekonstruktion slår til. Sådanne begreber og dertilhørende tænkemåder kan være særligt relevante i samfund, der indeholder store muligheder for og nødvendighed af, at individer vælger. For mennesker der lever i samfund, der er præget af materiel nød, og for mennesker, der er marginaliserede eller som af andre grunde har få reelle valgmuligheder inden for affluente samfund, kan intens optagethed af valg og meningskonstruktion tænkes at forekomme meget fremmedartet. Endvidere eksisterer der måske samfund, hvis medlemmer blot har mere fremtrædende interesser end det at konstruere mening. For at spinde denne tråd til ende: I dag har »mening« fået en slags ontologisk status i modernistisk vestlig individ- og kulturforståelse. I forbindelse med interkulturelle studier kan det blive aktuelt at diskutere denne status og/eller præcisere forskellige opfattelser af, hvad »mening« er og kan være.

Perspektiver

For et interkulturelt dialogisk approach tror jeg, at det kunne være en fordel at stille spørgsmål til enkelte af de metodiske fremgangsmåder, der beskrives og ofte anbefales af flere fremtrædende etnocentri-kritiske forskere, der selv foretager tværkulturelle undersøgelser. Der lægges ikke sjældent op til, at man *først* skal udforske lokale fænomener og *der næst* deres evt. globale forekomst med henblik på at sammenligne netop de ting, der forekommer *alle* steder (F. eks. Göncü 1999). Men dels kan det være en idé at tilføre »fremmede« stemmer ved at sammenligne kulturer også med hensyn til netop de forhold, der ikke forekommer i begge eller alle sammenlignede kulturer. Dette er blevet forsøgt i nærværende artikel. Dels kunne det ideelt set være fordelagtigt i så vidt omfang som muligt at bløde op i den anbefalede rækkefølge af forskningskridt. Som påpeget af Valsiner (2000) foregår udvikling af konceptioner i interdependente relationer mellem forskere, og dette i højere grad, end man ofte bemærker. Timingen af hvornår man indgår i dialog med andre kulturer er vigtig, fordi den har indflydelse på hvilke diskussioner og koncepter det bliver særligt relevant at beskæftige sig med. Muligheden for at lirke ved fastlåste konceptioner kan antages at blive større, når man ud over at vente på »færdige« resultater fra forskellige kulturer også lader dialoger om fund-på-vej fundere diskussionerne. I sidste instans er valg af emner, metoder og samarbejdspartnere også et spørgsmål om holdning: Hvem vil vi være sammen med i en interdependent relation?

LITTERATUR

- BERRY, J. W., DASEN, P.R. & SARASWATHI, T.S. (1996): *Handbook of Cross-cultural Psychology: Vol. 2. Basic Processes and Human Development*. Boston, MA: Allyn & Brown.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- DURKIN, K. (1995): *Developmental Social Psychology: From Infancy to old Age* (pp. 359-389): Cambridge, MA: Blackwell Publishers Inc.
- FARVER, J. A. M. (1999): Activity Setting Analyses: A Model for Examining the Rôle of Culture in Development. I Göncü, A. (Ed.): *Children's Engagement in the World*. (pp. 99-127) Cambridge: Cambridge University Press.
- GASKINS, S. & GÖNCÜ, A. (1992): Cultural Variation in Play: A Challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter and the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 31-35.
- GÖNCÜ, A. (1999) (Ed.): *Children's Engagement in the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARKNESS, S. & SUPER, C. (Eds.) (1996): *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: Guilford.
- HARRIS, J.R. (1998): *The Nurture Assumption: Why Children Turn out the Way They Do*. New York: The Free Press.

- HVIID, P. (2001): *Børneliv i udvikling – om børns engagement i hverdagslivet i skole og SFO*. (Ph. d.-afhandling).
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- MORSS, J.R. (1996): *Growing critical*. London & New York: Routledge.
- SMOLKA, A.L.B. et al. (2000): Cultural Diversity and Theoretical Differences: Perspectives and Difficulties in (Cross-cultural) Psychology. *Culture & Psychology*, 6, 477-494.
- SOMMER, D. (1996): *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SUPER, C. & HARKNESS, S. (1986): The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-69.
- VALSINER, J., & VAN DER VEER, R. (2000): *The Social Mind: Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.