

AUTONOMI SOM UDVIKLINGSMÅL FOR BØRN

Ivy Schousboe

Ethvert samfund har et udviklingsprogram for børn. Programmet indeholder implicitte og eksplicitte antagelser om, hvilke egenskaber og kapaciteter, den opvoksende generation nødvendigvis må tilegne sig. Udviklingsprogrammet i dagens senmoderne samfund indebærer, at fastlagte udviklingsbaner eksisterer side om side med markante opfordringer til at søge nye veje, og der artikuleres i stigende omfang opmærksomhed på, at såvel samfundet som helhed som hvert enkelt af dets medlemmer må forholde sig til et rigt mål af foranderlighed og variabilitet. Den enkelte kan og må i vidt omfang selv forme og omforme sit eget liv og træffe selvstændige valg mellem talrige måder at gøre det på, og mange har pointeret, at krav om at skulle vælge frit kan lede både til øget frihed og autonomi og til øget tvang og umyndiggørelse.

Sigtet med denne artikel er at medvirke til belysning af frihedens og autonomiens Janusansigt således, at udviklingspsykologiske konceptioner kan gøres nyttige til at belyse, hvordan voksne igennem deres forskelligartede måder at omgås børn på giver dem tilsvarende forskelligartede muligheder for at udvikle autonomi. Indledningsvis bliver grundlæggende konceptioner inden for en kulturel-historisk udviklingsteori anvendt som udgangspunkt for et forslag til nærmere bestemmelse af fenomenene frihed og autonomi. Dernæst anvendes disse konceptioner samt konceptioner vedrørende social integration i en diskussion af aktuelle diskurser om, hvilke udviklingsbetingelser, der kan tænkes at befordre børns udvikling af autonomi. På baggrund af denne diskussion søges det sandsynliggjort, at de forskellige former for pædagogisk praksis, der eksisterer inden for daginstitutionsområdet i Danmark, har vidt forskellige implikationer for børns mulighed for at udvikle autonomi. Afslutningsvis fremføres det, at valget af konceptioner og metaforer at tænke udvikling med, kan have konsekvenser for, i hvilket omfang udviklingspsykologi kan bidrage til, at børn får mulighed for at udvikle sig som autonome mennesker.

Ethvert samfund har et udviklingsprogram for børn. Programmet består af et sæt af implicitte og eksplicitte antagelser om, hvilke egenskaber og kapaciteter den yngre generation nødvendigvis må tilegne sig for som voksne at kunne fungere som aktive og delvise medlemmer af samfundet, og af

normer for, hvornår, hvordan og i hvilke sammenhænge erhvervelsen af disse egenskaber og kapaciteter skal foregå (Hundeide 2004). Betegnelsen »program« fremhæver, at der er tale om et forløb, der har en vis varighed, og som i nævneværdigt omfang tilrettelægges med henblik på, at det skal kunne lede frem imod et mål. Betegnelsen indikerer således, at vurderinger af, hvad der er ønskeligt med hensyn til børns udvikling, tager udgangspunkt i, hvor et barn befinder sig her og nu på en sådan måde, at opfattelser af, hvordan dette her og nu er og bør være er relaterede til forventninger om fremtiden. Det aktuelle her og nu er altså ikke at forstå som et separat punkt på en tidsakse, men anskues i dets egenskab af at være barnets aktuelle afsæt til fremtiden.

Samfund adskiller sig indbyrdes med hensyn til, hvor mange og hvor fastlagte måder at udvikle sig på deres udviklingsprogrammer rummer. Mådernes antal og fastlagthedsgrad hænger ikke nødvendigvis sammen på enkel vis. Traditionalistiske samfund er for eksempel karakteriseret ved, at deres medlemmer må følge relativt fastlagte såkaldte udviklingsbaner henimod relativt fastlagte samfundsmæssige positioner, og dette uanset om der inden for et givet samfund er et sparsomt eller stort antal positioner, der skal varetages. Udviklingsprogrammet i dagens senmoderne samfund indebærer, at fastlagte programmer eksisterer side om side med invitation til at søge nye veje. Der er et bredt spektrum af etablerede positioner, som forventes fortsat at skulle varetages, og dertil udtalt forventning om, at nye vil opstå i trit med samfundsmæssige forandringer. Der er ligeledes et bredt spektrum af kulturelt overleverede kundskaber og teknikker, som det forudsættes, at alle må erhverve sig på nogenlunde bestemte tidspunkter, og dertil forventning om, at der vil opstå nye kundskaber og teknikker. Det mest karakteristiske ved udviklingsprogrammet i dagens vestlige samfund tør dog nok siges at være, at det i stigende omfang artikulerer opmærksomhed på, at der eksisterer et rigt mål af foranderlighed og variabilitet, som både samfundet som helhed og ethvert af dets medlemmer må forholde sig til. I overensstemmelse med dette ses bestræbelser på at gøre det muligt for samfundets medlemmer ikke alene at overtage, men også at sætte nye mål, og at forfølge mål på forskellige måder og på forskellige tidspunkter i livsforløbet. Individets motivation for og evne til at udvikle sig i betydningen af at forandre sig er blevet et udviklingsmål i sig selv, og vendinger som »ønske om nye udfordringer«, »omstillingsparathed« og »livslang læring« hører til blandt tidens hedeste honnørudtryk. Den enkelte kan og må i vidt omfang forme og omforme sit eget liv og træffe selvstændige valg mellem talrige måder at gøre det på.

Som det igennem tiderne er blevet påpeget af mange, kan mulighed for eller krav om at vælge frit og selvstændigt lede både til øget frihed og autonomi og til øget tvang og umyndiggørelse. I indledningen til nærværende nummer af Psyke & Logos skelnes mellem »sand« og »falsk« autonomi. Sand autonomi bliver her defineret som autonomi, hvis locus of control er at finde i individet selv, mens det omvendte gør sig gældende for falsk auto-

nomi. Diskussioner af frihed og autonomi er værdibaserede, og når der foreligger eksterne *krav* om individuel frihed og autonomi, vurderes dette typisk som problematisk. Sådanne krav formodes at være potentielt kompromitterende for opnåelse af sand frihed og autonomi. De pålægger individet et åg i form af et tyngende eget ansvar for selv at udforme sit liv, uden at der findes nogenlunde sikre og dækkende forslag til eller anvisninger om måder at gøre det på. Fremtiden med dens krav til individet tegner sig usikker, og der er ikke udsigt til, at den fremover vil blive mere sikker. Når individet desuden ikke alene blot må affinde sig med af og til simpelthen at måtte makke ret og bøje sig for krav, men derimod bliver afkrævet inderliggjorte motiver for at indfri dem, bliver det mulige omfang af sindelagskontrol af stor størrelsesorden. Det principielt ubegrænset overvågede og eneansvarlige individ må vedvarende kæmpe mod truende usikkerhed og desorientering (for eksempel Foucault 1988; Deleuze & Guattari 1981; Ziehe 1982; Giddens 1996).

I det følgende vil nogle grundlæggende udviklingspsykologiske konceptioner blive præsenteret med sigte på, at de kan medvirke til at belyse de to sider af frihedens og autonomiens Janusansigt. Også nærværende fremstilling er værdibaseret, både hvad angår selektion af teoretisk udgangspunkt og valg af, hvilke praksisfelter der sigtes på nærmere at belyse, og det vil løbende blive tilstræbt at tydeliggøre hvorledes.

Indledningsvis bliver en kulturel-kontekstuel udviklingsteori kort præsenteret, og dens grundlæggende konceptioner bliver anvendt i et forslag til nærmere bestemmelser af fænomenerne frihed og autonomi. Dernæst søges konceptionerne om udvikling anvendt i forbindelse med en aktuell diskussion om, hvilke konkrete udviklingsbetingelser der bør etableres for børn med henblik på, at de kan udvikle sig som frie og autonome mennesker. Der bliver her fokuseret på spørgsmålet om, hvad der er gode relationer for børn, og der inddrages en analysemodel, der sigter på en nærmere karakteristik af relationer, som kan befordre den ønskede udvikling. Efterfølgende bliver de udviklingspsykologiske konceptioner søgt anvendt som målestok til at vurdere, i hvilket omfang forskellige institutioner, der ønsker at fremme børns frihed og autonomi, indfrir deres mål. Afslutningsvis fremføres det, valg af konceptioner og metaforer at tænke udvikling med, kan have implikationer for, i hvilket omfang udviklingspsykologi kan medvirke til, at børn får mulighed til at udvikle sig som autonome mennesker.

En kulturel-kontekstuel udviklingsteori

Udviklingspsykologi fokuserer på udforskningen af det forhold, at mennesker udvikler sig i betydningen forandrer sig. Der eksisterer en bred vifte af indbyrdes forskellige udviklingsteorier, som hver for sig må antages at være præget af, at de i lighed med teorier om andre emner er udformede og indlejrede også i præ-videnskabelige samfundsmæssige diskurser. Også kul-

turel-kontekstuel udviklingsteori er et barn af sin tid og sit sted, og uanset, hvor almen gyldighed dens grundlæggende konceptioner måtte have eller ikke, synes de velegnede til at undersøge det tidstypiske fænomen, at et fremtrædende udviklingsmål for børn er autonomi. Nærmere bestemt synes de at kunne bidrage til præciseringer vedrørende den aktuelle problematik om den tvang til frihed og autonomi, der tegner sig tydeligt i dagens vestlige komplekse og foranderlige samfund. I det følgende vil netop Valsiner's kulturel-kontekstuelle teori blive præsenteret, idet den udmærker sig ved at have eksplicite konceptioner om, hvorledes udvikling og udviklingsmekanismer kan forstås som kulturelt og samfundsmæssigt indlejrede fænomener samt ved meget præcist at adressere spørgsmålet om udviklingens determinerethed. Dette antages at kunne være nyttigt i forbindelse med en diskussion af, hvor autonomiens locus of control måtte være at finde.

Udvikling bliver af Valsiner defineret som irreversible, strukturelle forandringer af et system, der forbliver genkendeligt over tid. Forandringerne sker i kraft af, at systemet konstant er relateret til dets omgivelser. Psykologisk udvikling karakteriseres som kontekstbunden og ikke blot som kontekstrelateret, idet individ og omgivelser konciperes som åbne og interdependente systemer, der forandrer sig i kraft af hinanden. Dermed fremhæves det, at et menneskes udvikling ikke bliver tænkt som dets realisering af et immanent udviklingsprogram i betydningen et program, som er funderet i menneskets natur, og som i et eller andet omfang bliver påvirket af kulturen. At menneske og kultur ses som gensidigt konstituerede, indebærer altså, at kulturen og dens sociale struktur tænkes at medkonstituere frem for blot at moderere den menneskelige udvikling.

Menneske og omverden rummer hver for sig en mangfoldighed af potentielt foranderlige dimensioner, og både menneske og omverden producerer variabilitet. Menneske og omverden bliver betragtet som åbne og interdependente systemer i forandring. Systemernes åbenhed og deres interdependente forbundethed indebærer, at de producerer ikke-forudsigelig variabilitet. At de producerer variabilitet betyder, at de producerer en vis mangfoldighed af muligheder, men ikke at de under alle omstændigheder producerer en *stor* mangfoldighed af muligheder. Systemernes produktion af variabilitet bliver set som særligt betydningsfuld, netop fordi de kan producere både mangfoldige muligheder og et relativt smalt felt af muligheder. Det forhold, at systemerne undertiden producerer et smalt felt af muligheder, bliver således betragtet som et specialtilfælde af deres produktion af variabilitet. At systemernes generelle kendetegn er, at de producerer variabilitet og hermed også et større eller mindre felt af potentielle udviklingsveje for det enkelte menneske, indebærer ikke – og heller ikke i de tilfælde, hvor variabiliteten er udtalt – at de producerer mulighed for tilfældig og frit flydende udvikling. Udvikling er betinget af, at den forløber som udvikling med forskellige »constraints«, det vil sige med dynamiske regulatorer, der virker begrænsende for forandringmulighederne. Disse constraints er at finde

både i mennesket og i dets omgivelser. De gør det muligt for mennesket at udvikle sig med et reduceret sæt af potentielle muligheder frem for at stå orienteringsløst over for en ubegrænset mængde af lige-mulige muligheder.

Når menneske og omverden ses som interdependente systemer i forandring, bliver det umuligt at prædikere udvikling ud fra formodet statiske egenskaber ved et eller begge systemer, ligesom blotte fremskrivninger af allerede realiserede forandringsrelationer kan komme ud af trit med den aktuelle og den kommende virkelighed. At der forekommer redundans af mulige måder at udvikle sig på, har en positiv betydning for menneskets evne til at kunne udvikle sig som fuldgyldig deltager i sin kultur. Redundansen giver det flere mulige måder at udvikle sig på med henblik på effektivt og fleksibelt at kunne imødekomme de større og mindre krav om ændringer, der følger af, at dets kultur og dets egen positioner inden for kulturen ændres, og dette uanset hvor og af hvem ændringskravene genereres. At der til enhver tid foreligger redundans af potentiel udvikling, indebærer så at sige per definition, at der på et givet tidspunkt produceres »spild« (waste) forstået som udviklingspotentialer, der ikke bliver realiseret. En eller anden størrelsesorden af spild er principielt at betragte som ønskelig, idet det er en betingelse for, at mennesket kan opretholde et bredt og fleksibelt spektrum af mulige måder at håndtere forandringer på.

Valsiner betegner udviklingsprocessen som en »determineret indetermineret« proces: Mennesket tager afsæt til fremtiden fra et allerede etableret felt af variabilitet og constraints, som eksisterer i det selv og i dets omgivelser. Dette felt er foranderligt, idet både menneske og omgivelser i større eller mindre omfang løbende producerer variabilitet og constraints, som fremover kommer til at spille sammen på ikke-forudsigelige måder (Valsiner 1997).

Den aktuelle tilstand er med andre ord på én gang konsekventiel og samtidig ikke determinerende for fremtidige tilstande. I det følgende vil det blive fremført, at udvikling af autonomi befordres i det omfang, individet bliver i stand til at influere på, hvilken variabilitet og hvilke constraints samt hvilket forhold mellem variabilitet og constraints, der skabes mulighed for.

Autonomi og deltagerpositioner

Under tilslutning til den præsenterede udviklingsteori vil jeg foreslå en lille, men ikke implikationsløs bestemmelse af »sand« autonomi: Et individ er autonomt i den udstrækning, det har frihed til at indgå i gensidigt konstituerende relationer med sine omgivelser. Locus of control er således ikke at finde i henholdsvis individ eller omverden, men i relationerne mellem individ og omverden. Dette indebærer, at det deltager i udformningen af feltet af variabilitet og constraints i menneske-omverdens-relationen. Individet må kunne lokalisere og producere variabilitet, som den foreligger i form af forskellige potentielle udviklingsveje, og det må kunne navigere

i denne variabilitet på baggrund af selvstændig vurdering af de forskellige udviklingsvejes attraktivitet og realiserbarhed. I en sådan vurderingsproces indgår constraints som dynamiske regulatorer, således at nogle muligheder bliver trukket frem i forgrunden, mens andre træder i baggrunden. Individet etablerer hermed et motivhierarki, der gør det muligt for det i et vist omfang at vælge, hvordan det vil bevæge sig inden for det større eller mindre mulighedsfelt, frem for primært at blive ført med af strømninger i det. Omvendt vil »falsk« autonomi være kendetegnet ved, at individet ikke har nævneværdig indflydelse på feltet af variabilitet og constraints. Variabilitet i livsomstændighederne er i denne sammenhæng eksternt determineret, og jo mere udtalt variabiliteten er, desto mere overvældende kan den være for individet. Constraints er tilsvarende udefrakommende hindringer, der hæmmer eller blokerer individets mulighed for at vælge veje i sit mulighedsfelt, og jo flere og jo stærkere constraints, desto mere massiv vil blokeringen være. Variabilitet og constraints kan betragtes som udviklingsvilkår, der manifesteres i forskellige versioner, som får forskellige implikationer for udviklingens retning.

I forbindelse med sociale relationer, som der skal fokuseres på nu, er det centrale i ovenstående forståelse af autonomi for det første, at autonomi bliver defineret som det at have frihed *til* at gøre noget sammen med nogen. At deltage autonomt i et fællesskab indebærer, at man deltager ud fra en position, hvor man selv har indflydelse på, *hvad* man kommer til at foretage sig sammen og hvorledes. Autonomi forstås således ikke blot som frihed *fra* at gøre noget sammen med nogen eller som foreneligt med rene pålæg om, hvad der skal gøres og ikke. For det andet kan begreberne variabilitet og constraints tænkes at være velegnede som redskab til en differentieret analyse af individets mulighed for at udvikle autonomi, idet de forskellige måder, variabilitet og constraints kan optræde på, har forskellige implikationer for individets mulighedsrum.

Vores samfunds rammer for at vælge udviklingsmål og -betingelser for børn er som beskrevet vide. Til gengæld *skal* der vælges, og dette også når det angår mål, som der hersker i hvert fald en vis enighed om. Autonomi er et sådant mål, og nedenfor vil nogle bestræbelser på at befordre børns autonomi blive diskuteret.

Diskussioner om voksnes betydning for børns autonomi

Det må siges med det samme: Det er ikke muligt at vide, hvilken betydning diskussioner om relationen mellem børn og voksne måtte have for de valg, voksne faktisk træffer med hensyn til deres måde at omgås børn på. Derimod kan det konstateres, at diskussioner om relationen mellem børn og voksne blomstrer, og også, at netop diskussioner, der har med børns autonomi at gøre, fylder godt i landskabet både på den nærmeste boghandlers hylder med »bøger for alle, der interesserer sig for børn« og i faglitteraturen. Selv

om man ikke kan aflæse praksis hverken af mundtlige eller skriftlige diskussioner, tør man nok antage, at de i kraft af at de indebærer refleksion, har en betydning, uanset om den enkelte tilslutter sig diskussionernes udsagn eller ikke. Den store udbredelse af diskussioner om relationer mellem børn og voksne er, synes jeg, særligt interessant på baggrund af, at der ser ud til at være ret udbredt enighed om, hvad der er gode udviklingsmål for børn. Således kan Sommer på baggrund af en stor spørgeskemaundersøgelse vise, at hvor mødre tidligere højprioriterede børns udvikling af lydighed og sparsommelighed, finder de det i dag særligt vigtigt, at deres børn udvikler selvstændighed, hensynsfuldhed og ansvarsfølelse. Selvstændighed er et højt prioriteret udviklingsmål hos mødre, der adskiller sig med hensyn til uddannelsesniveau og samfundsmæssig position, hvilket dog ikke betyder, at deres opfattelser af, hvad selvstændighed indebærer, er identiske (Sommer 2003).

På baggrund af dette kan man sige, at der hersker udstrakt enighed om, hvordan søkortet skal forstås. Men når skibet skal føres, kommer der mange meninger om, hvordan man bedst kan lægge den ønskede kurs. Der er grunde til den megen diskussion, for det ligger langt fra lige for, hvad der er gode valg. Her skal blot anføres to vægtige grunde til dette. Der må ikke alene træffes mange valg, men også undertiden valg, der indbefatter valg af værdier, frem for alene valg af en egen versionering af, hvordan konsoliderede værdier kan imødekommes. Samtidig synes der at være særlige indbyggede paradokser i forbindelse det at fremme børns autonomi. Den voksne har ansvar for at uddelegere ansvar og hermed også ansvar for at fralægge sig en del af sit ansvar. Dette forventes at skulle ske i takt med og under iagttagelse af, at børnene over tid bliver i stand til i stigende omfang at kunne påtage sig ansvar. Voksnes ansvar for børns udvikling af autonomi synes at indebære, at de må følge denne udvikling hos børnene tæt, og at de løbende må kontrollere dens vellykkethed. Konturerne og herunder grænser for den voksnes ansvar er ikke nemme at aftegne. Når diskussioner om børn ofte føres med røde kinder, og når nogle voksne finder det vanskeligt at finde deres egne ben i forhold til eget og andres afkom, skyldes det næppe, at de slet og ret enten er trættekære meningstyranner eller ynkverdige vatnisser. Der *er* noget at have forskellige opfattelser af, noget at være dybt uenige om og noget at være usikker på.

Hvordan ser de konkrete diskussioner så ud? Overordnet kan man sige, at de er præget af, at voksnes tidligere autoritære måder at forholde sig på over for børn i vidt omfang er afløst af forholdemåder, der aktivt signaler ligeværd mellem parterne, samtidig med at der stadig er tale om en asymmetrisk relation, som den voksne har den største magt i og det største ansvar for udformningen af. Ikke overraskende indtager problemer en stor plads i diskussionerne, både når disse ses som resultater af uheldige efterslæb fra en tid med autoritær opdragelse, og når de relateres til nye omgangsformer mellem børn og voksne.

Sat på spidsen foregår megen diskussion under den usynlige overskrift: Hvordan kan vi *undgå*, at børnene bliver sådan og sådan? Især de nye relationsformer vækker egentlig debat, og det fremgår med stor tydelighed, at nogle af den nye relationstypes børn lader meget tilbage at ønske, når de bliver vurderet ud fra de overordnede udviklingsmål. Og ukært barn og dets forældre har mange navne. Der bliver beskrevet et stærkt foruroligende sceneri: Landskabet er tæt befolket af flokke af uhyrlige børn og deres tumpede forældre. Her kæmper »den lille tyrant«, »Kong Barn«, projektbarnet, »trofæbarnet« og mange andre suspekter børnetyper hensynsløst om opmærksomhed, magt og privilegier. De kæmper både indbyrdes og i forhold til en broget skare af lige så suspekter forældre såsom curlingforældre, forældre der abdicerer fra deres rolle som forældre, og forældre, der snart er totalt eftergivende og snart i udmattelse optræder som hårdkogte børnedomptører. Der er endda ikke uden videre beroligelse at hente i en bog med den løfterige titel »De kompetente forældre«, idet denne bog i høj grad portrætterer problematiske sider ved to nye typer af forældre, som forfatteren kender til, nemlig de iscenesættende forældre og de servicerende forældre. De førstnævnte overvurderer barnets evne til at begå sig i voksenverdenen og tilrettelægger hverdagslivet uden synderlig hensyntagen til børns specifikke behov, mens de sidstnævnte ser barnet som familiens ubestridt centrale person, som alting bør dreje sig om, og som de selv bør betjene som opvartende ånder (Hansen 2001).

Diskussionerne er ladet med spørgsmål om, hvor meget og hvor lidt voksne skal tage ansvar for børns udvikling, og hvor meget og hvor lidt de skal holde fast eller være eftergivende over for børnene, når der er uoverensstemmelser mellem parterne. Disse spørgsmål kan ses udkrystalliseret i den livlige debat om grænsesætning, en debat, der tog fart for omkring tyve år siden, og som er still going strong. Skal voksne sætte grænser eller ikke? I givet fald: Hvilke grænser skal der sættes? Og ikke mindst: Hvordan skal de sættes? Forældre får mange slags råd: De skal og de skal ikke sætte grænser. Hvis de skal, skal de som forældre være tydelige og skære igennem, eller også skal de tværtimod forhandle med børnene – og så videre (For eksempler på mere nuancerede diskussioner: Kragh-Müller 1994 og 1997, Sigsgaard & Varming 1996, Juul 1996, Hansen 2001).

Diskussionsakser som ansvar – ikke ansvar og dominans – eftergiveness angår tydeligvis problemstillinger, som mange gerne vil tale med om og høre om, men samtidig kan de synes noget begrænsende for, hvad der bliver vurderet som vigtigt i relationen mellem børn og voksne. De tematiserer, hvordan man kan bestræbe sig på at *undgå* negative aspekter i relationen. De italesatte betingelser for barnets autonomi bliver ikke sjældent, at barnet i passende omfang må være *fri for* voksnes indblanding og *fri for* at få afstukket for mange grænser, eventuelt til fordel for det at få sat nogle få, men indiskutable grænser.

Der kan anlægges en anden indfaldsvinkel til forståelse af autonomi, og en anden og i mine øjne bedre situeret diskussion end grænser eller ej kan opnås ved at inddrage den tidligere foreslåede bestemmelse af autonomi i betydningen frihed *til* at indgå i gensidigt konstituerende relationer med omgivelserne. Det er en enkel, men krævende definition. Med henblik på at drage nytte af empiri og teori om gode relationer er den mere adækvat end negerende bestemmelser for eksempel om at undgå »for mange grænser«. Dermed være på ingen måde sagt, at »friheder *for*« ikke kan eller bør forekomme i forbindelse med og direkte som konsekvens af denne definition. Forbud kan sikre, at børn ikke bliver kørt over eller får tæv, og voksenfrie rum kan sikre børn imod, at voksne uafsladeligt stikker deres næse i alt.

Men prioriteringen af mål og hermed af rangordningen af, hvad der skal være faste og overordnede mål, og af, hvad der kan vise sig at blive delmål, er vigtig. Fradefinerende mål – såsom så lidt voksenindblanding og så få grænser som muligt – henleder opmærksomheden på adskilthed og modsætningsfyldte interesser mellem parterne i relationen. Hvis de bliver anerkendt som mål i sig selv, kan de overtrumfe eller bortlede opmærksomheden fra det mål at skabe betingelser for frihed til fælles deltagelse og koordinering af interesser. Rangordningen i målhierarkiet er således konsekventiel. Fokusering på fælles deltagelse eliminerer ikke diskussioner om voksenindblanding og grænser, men situerer dem, så for eksempel grænser konsekvent bliver vurderet ud fra deres betydning for et fælles mål og ikke ud fra deres antal eller fasthed.

En analysemodel om relationer mellem asymmetriske parter kan tjene som redskab til nærmere præcisering af, hvordan forskellige typer relationer mellem børn og voksne henholdsvis kan befordre eller begrænse børns udvikling af autonomi. Børn kan betragtes som nye medlemmer af en kultur, der allerede er etableret, og som voksne allerede er etablerede medlemmer af.

Voksne har afgørende indflydelse på, hvordan børn kan integrere sig som kulturmedlemmer, og de kan tilrettelægge forskellige former for integration i den sociale enhed, som fællesskabet mellem børn og voksne udgør. Integrationsformerne adskiller sig indbyrdes, hvad angår børns mulighed for at få indflydelse på, hvordan de kan være sammen med nogen om noget. En hovednøgle i en analyse af integrationsformer består i bestemmelse af, hvilke mål den sociale enhed er sammen om, samt – og ikke mindst – hvem det sætter disse mål. Hvad binder disse forskellige mennesker sammen? Målene og målsætningen har konsekvenser for håndteringen af konflikter mellem de etablerede og de nye parter i den sociale enhed. En social enheds konfliktstrategi, altså dens indstilling til og håndtering af konflikter, er afgørende for, at umiddelbart modstridende interesser mellem de etablerede og de nye parter kan samordnes og ikke blot søges overkommet ved, at de etablerede enten overser eller udmanøvrerer de nyes interesser med magt. Endelig har målenes indhold og den måde, de bliver opstillet på, betydning

for, hvordan de nye får mulighed for at bidrage til det sociale fællesskab, og for de egenskaber og kapaciteter, de udvikler med henblik på dette.

Overordnet kan man skelne mellem en integrationsform, der er kendetegnet ved, at de etablerede betræber sig på fælles målsætning og forskellige integrationsformer, hvor de etablerede fastlægger enhedens mål, mens de nye parter eventuelt tildeles indflydelse på måder at nærme sig det fastsatte mål på (Schousboe 1989). Den førstnævnte integrationsform kan benævnes som kooperativ integration. Den faciliterer antagelig i videst muligt omfang børns udvikling af autonomi, idet den er konsistent i den forstand, at de voksne kontinuerligt udfolder bestræbelser på at give børn mulighed for at indgå som konstituerende parter i deres relation til omverdenen, frem for at de blot lejlighedsvis og måske af og til ret tilfældigt giver børnene mulighed for dette. I og med at børn er med til at sætte og udvikle mål, medvirker de til at konstituere og strukturere feltet af variabilitet og constraints – hvad er vigtigt, og hvad er mindre vigtigt? Det, der er vigtigt, fungerer som vejledende målestok både for, hvordan konflikter kan løses hensigtsmæssigt, med henblik på, at dette vigtige kan opnås, og for at finde ud af, hvilke kapaciteter og kompetencer det er hensigtsmæssigt at erhverve sig og bringe i anvendelse eller udvikle for at opnå det.

Daginstitutioner udgør en vigtig udviklingsarena for danske børn i dag. Derfor skal der nedenfor fremstilles nogle få eksempler på pædagogisk praksis, der adskiller sig indbyrdes med hensyn til, hvordan de voksne opfatter deres rolle i forhold til børnene.

Pædagogisk praksis

Der er nok udstrakt enighed om, at det er ønskeligt, at børn udvikler autonomi. Men når det kommer til en nærmere bestemmelse af, hvad autonomi eller selvstændighed vil sige, skiller vandene sig. Her følger eksempler fra to pædagogiske praksis'er, der begge sætter børnenes frihed og autonomi i højsædet, men som lægger noget forskelligt i disse ord. De bliver diskuteret kort med fokus på, hvilke relationer man anser for særligt vigtige for børn.

Citaterne i det første eksempel stammer fra Pernille Hviids (2001) undersøgelse i en fritidsinstitution, hvor man i høj grad vægter at støtte børns frihed og selvstændighed, og hvor man har stor tiltro til deres kompetencer.

Souschefen Henrik fortæller om institutionens værdigrundlag og 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 *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 laver 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 (...) Det er børnenes fritid ... man tager det lidt gelinde og ikke så målrettet på den led«.

Det fremgår tydeligt, at børnenes frihed til at vælge og til at gøre det uden voksenindblanding ligger de voksne på sinde, og at man vægter børnenes velbefindende. Der bliver udtrykt respekt for børnene, og man har absolut ikke lyst til at bestemme over dem eller til at tvinge dem til noget.

Men hvad har *børnene* lyst til fra de voksnes side? Her er nogle udtalelser fra nogle 9-årige børn, der har gået i fritidsinstitutionen i tre år.

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 bare sådan.« (Viser med hænderne, at det er blevet mindre).

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 os 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 (...) 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 fik man mere at vide dengang (...) 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 skiftet i sine relationer til de voksne 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 hive dig op, ikke? For så kan de ikke nå dig mere. Nu er det op til dig at komme videre.«

De voksne har skabt et Paradis for børnene, da de var små, men i børnenes øjne blev Paradiset tabt, da de blev store. Som det ses, er der uoverensstemmelse mellem de voksnes og de store børns opfattelser af, hvad gode relationer er. De voksne vil give børnene frihed til at vælge selvstændigt, og det at vælge selvstændigt betyder her at være fri *for* voksen indblanding. Men børnene oplever denne form for frihed som et tab af frihed *til* at være sammen med nogen om noget (Schousboe 2001). Friheden føles som et pres om at være adskilt fra de voksne, hvis nærhed og medvirken til at finde på noget nyt børnene savner. Den immanens-tænkning, som man i dag typisk tager afstand fra, når det gælder det enkelte barns udvikling, kan siges at være blevet forskudt til et gruppeniveau. Idet man – med god grund – har stor tiltro til børns og børnegrupperes kompetencer, kommer man til at tilskrive børnegruppen en indbygget udviklingskraft, så den ikke menes at have nævneværdig brug for inspiration fra mennesker uden for gruppen.

Det ser ud til, at børnenes frihed stik imod hensigten blevet reduceret. Før havde de frihed til at indgå i gensidige relationer med både andre børn og voksne, men nu er deres frihed til at indgå i gensidige relationer med voksne blevet beskåret. Børnene kunne få lejlighed til at udforme et rigere felt af variabilitet og constraints, hvis muligheden for at indgå i en kooperativ relation med de voksne stod åben, så de af og til også kunne have andre slags partnere end jævnaldrende. Voksne kan være med til at gøre det sociale samvær mere bredspektret: De kan medvirke til, at samværet bliver mere varieret og rart, og de kan medvirke til, at børnene lærer at håndtere konflikter selvstændigt. Og ikke mindst kan de tilføre kendskab til artefakter og den store omverden, som børn ikke på egen hånd har mulighed for at opfinde i børnegruppen, og de kan tipse om hensigtsmæssige måder at orientere sig på. Dette kan give børnegruppen mere at være sammen om – også når den er helt på egen hånd.

I ovenstående eksempel har børnene fuld frihed til at opstille og udvikle mål og midler i forhold til børnegruppens interne samvær. Men de har ikke været med til at sætte og udvikle mål for deres relationer med de voksne. De voksnes mål, at børnene med tiden skal have lov til at blive mere og mere fri for voksnes indblanding, går på tværs af børnenes ønsker, men der opstår ikke konflikter mellem børn og voksne af den grund. Målet er ikke sat på baggrund af en dialog mellem to konstituerende parter, der begge er »medejere« af målet. Eftersom målet kun ejes af den ene part, står det ikke selvfølgelig til forhandling.

En radikalt anderledes måde at tænke relationer på er repræsenteret i en pædagogisk retning, der kaldes Den Integrerende Baggrund. Sigtet med Den Integrerende Baggrund er at skabe mulighed for, at alle børn både gennem deres individuelle særpræg og gennem de interesser, de har tilfælles med andre børn, kan være med til at sætte deres præg på, hvad fællesskabet i den pædagogiske kontekst kommer til at handle om. Der lægges vægt på at etablere og vedligeholde en kooperativ relation mellem børn og voksne både, når

der skal sættes mål, når der skal vælges måder at opnå målene på, og når det skal vurderes, om mål eller midler trænger til ændring eller justering. I praksis skabes der en narrativ forbindelsesstruktur, der tager form af, at man laver et stort fælles projekt om et tema, der har så mangfoldige muligheder i sig, at det kan fungere som en samlende paraply for både individuelle og fælles interesser. Temaet bliver skræddersyet af og til netop den aktuelle sociale enhed af børn og voksne i fællesskab. I starten observerer de voksne børnenes »spor«, det vil sige de forskellige udtryk, de for eksempel igennem leg, samtaler og tegninger giver for, at der er noget, de er særligt optagede af. Dernæst validerer de voksne deres opfattelse af børnenes interesser gennem dialog med børnene, og hvis – og kun hvis – børnene viser sig faktisk at være engagerede i de emner, de voksne tror, de har set i sporene, går både børn og voksne videre med at komme med nye idéer til at gøre emnerne endnu mere interessante at lave en historie om. Dernæst finder man i fællesskab et »stærkt« spor, et tema, der har tilstrækkeligt vinge-fang til at kunne forene de forskellige engagementsfelter, der er kommet for dagen. Et sådant tema kan for eksempel komme til at handle om »at rejse« eller om »heksen, der flyver i et rumskib«. Nu begynder forskellige smågrupper at konstruere alskens ofte meget fantasifulde artefakter, der tilsammen kommer til at materialisere forskellige versioneringer af temaet, og efterhånden får de bogstaveligt talt opbygget et helt nyt rum i institutionen.

Undervejs i hele processen er det de voksnes ansvar at sikre, at både børn og voksne deltager i at planlægge og justere både mål og midler. Dette indebærer, at de i tilfælde af konfliktuerende opfattelser mellem børn og voksne sammen med børnene udforsker de modstridende opfattelser og eventuelt bruger dem som anledning til at ændre noget, frem for at overse dem eller betragte dem som forstyrrelser af det pædagogiske arbejde (Cecchin 1996).

Er børns autonomi nu slet og ret sikret med denne pædagogiske tilgang? Efter min opfattelse kan man ikke svare ubetinget »ja« til det spørgsmål. For selv den store bevågenhed over for børnenes engagement kan muligvis også have en bagside: Jo mere kvalificeret, man observerer og styrker børnenes spor af alle arter, desto større risiko er der for, at man i kraft af asymmetrien mellem voksne og børn kommer til at etablere et lille Panoptikon. Denne risiko kunne, tror jeg, mindskes, hvis man forsøgte at opnå klarhed om, og i givet fald, under hvilke omstændigheder børnefællesskabet med fordel kunne udvikle sin specifikke børnekultur bedst, når det var uden for interesserede og observerende voksnes rækkevidde.

Det mest interessante for nærværende sammenhæng er den konsistens, Den Integrerende Baggrund udviser med hensyn til kontinuerligt at inddrage børnene som medkonstituerende parter i et fællesskab, der løbende kan udvikle sine specielle karakteristika igennem dets motiverede udveksling med omverdenen. Fællesskabets mål er sat på baggrund af dialog mellem to medkonstituerende parter, der begge er medejere af det, og som begge kan sætte det til forhandling.

Denne måde at finde mål og midler på adskiller sig drastisk fra den måde at sætte mål på, der fremover skal praktiseres i alle landets dagtilbud for børn, der er mellem seks måneder og 5-6 år gamle. I 2004 blev locus of control for pædagogisk målsætning i dagtilbud overflyttet fra det lokale til det statslige niveau, idet Socialministeriets Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner trådte i kraft. Med det formål, at »det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring«, og at sikre »fokus på alle barnets potentialer og kompetencer for at ruste det enkelte barn til at begå sig i livet« og at »sikre en harmonisk overgang til fritidsliv og skolen«, kræver Socialministeriet, at alle dagtilbud efter serviceloven udarbejder en pædagogisk læreplan, der behandler seks såkaldte temaer. Disse temaer er: Barnets alsidige personlige udvikling (personlige kompetencer), sociale kompetencer, sprog, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier. Det forekommer ikke indlysende, hvorfor netop denne gruppering af forskellige typer temaer skal »behandles«. Til gengæld fremsættes der tydelige og stramme krav om, at pædagogerne skal identificere specifikke mål og eventuelle delmål inden for hvert tema, tilrettelægge aktiviteter og relevante metoder, der kan tilgodese disse mål, gøre rede for, hvorfor disse aktiviteter og metoder fremmer målene, samt dokumentere, hvorledes arbejdet med at indfri målene faktisk er foregået, og i hvilket omfang det er lykkedes (Socialministeriet 2004).

Til læreplanernes fordel kan siges, at de henleder opmærksomheden på, at dagtilbud bør bestræbe sig på at sikre og validere, at alle børn får mulighed for at tilegne sig kulturteknikker og psykologiske dispositioner og kapaciteter, som er af betydning for deres deltagelse som samfundsborgere. Imidlertid forekommer det meget tvivlsomt, om læreplanerne sikrer dette. Bekendtgørelsen om læreplaner bygger på en forståelse af læring, der først og fremmest implicerer, at læring skal være effektiv i den forstand, at den dels skal kunne lokaliseres inden for seks på forhånd fastsatte forskellige temaer eller funktionsområder, og dels skal kunne afstedkomme målelige resultater inden for hvert af disse områder. Når der kræves en stram dokumentation fra pædagogernes side af, hvordan de sørger for, at lige præcis denne læring finder sted, tør tilskyndelsen til at strukturere pædagogikken med henblik på at træne hvert af disse områder siges at ligge ganske synligt i kortene. Risikoen for, at dagligdagen bliver fragmenteret, og for at fokuseringen på enkeltfunktioner i hvert fald undertiden kommer i karambolage med børnenes egne engagementer, er til at få øje på.

Set med udviklingspsykologiske briller kan bekendtgørelsens målsætning og tendens til standardisering komme til at sætte nogle grundlæggende karakteristika ved børns udvikling under pres. Som tidligere nævnt er udvikling, der fremmer børns mulighed for at håndtere nye betingelser i omverdenen, kendetegnet ved, at der til stadighed også er plads til, at der produceres »waste« (Valsiner 1997). Dertil kommer, at børn udvikler sig og i øvrigt også lærer bedst, når de er »reelt« motiverede for at involvere sig i deres omverden,

frem for blot at skulle overtage og eventuelt forstå de voksnes begrundelser for, at det er vigtigt at foretage sig dette eller hint (Leontiew 1973). Endelig er der intet, der taler for, at det skulle være fordelagtigt, om udviklingen inden for forskellige funktionsområder foregik synkront. Tværtimod foregår udvikling inden for forskellige funktionsområder normalt heterokront, og dette gælder ikke mindst udvikling, der harmonerer med børns bevægelige engagementer (hhv. Elder 1996; Carnevaro et al. 1988).

Der er risiko for, at læreplanerne med deres på forhånd fastlagte mål og effektivitetskrav kommer til at virke begrænsende for børns – og i øvrigt også pædagogers – autonomi. De rummer kun ringe mulighed for at medkonstituere de overordnede mål, og kravet om bestemte, målelige resultater indebærer, at det kan være betænkeligt for pædagoger at være alt for lydøre over for børnenes egne udspil og at nyde deres ofte livlige produktion af »waste«. Det overordnede problem er, synes jeg, at Socialministeriet egenhændigt har etableret et motivhierarki, der giver behandlingen af en gruppe-ring af enkelte temaer topprioritet. Spørgsmål om, hvorvidt og hvornår dette motivhierarki måtte stemme overens eller ikke med de direkte involverede parter's motivhierarkier, og om, hvad der bør ske i tilfælde af uoverensstemmelse, bliver ikke rejst.

De tre ovenstående eksempler har skullet illustrere, at man kan give børn vidt forskellige muligheder for at indgå som selvstændige medkonstituenten i deres interdependente forhold med omverdenen. Uanset hvilken indstilling voksne har til børn, bærer de deres egen version af det samfundsmæssige udviklingsprogram for børn med sig, og denne version er af stor betydning for, hvilket felt af potentielle udviklingsforløb de er med til at åbne for børnene, og herunder også for deres udvikling af autonomi. I overensstemmelse med den indledningsvist fremførte opfattelse, at det overordnede udviklingsprogram i vort samfund indebærer, at fastlagte programmer eksisterer side om side med invitation til at søge nye veje, vil jeg afslutningsvis kort diskutere den hyppigt anvendte landskabsmetafors egnethed til at sætte dette i relief. Dette fordi det forekommer fordelagtigt, at måden man tænker landskab på i så vidt omfang som muligt præciserer, *hvilke* selvstændige valg man formoder, at børnene både aktuelt og fremover kan komme til at træffe.

Landskabsmetaforen

Landskabsmetaforen er velegnet til at fastholde opmærksomheden på den interdependente forbundethed mellem individ og omverden. Når metaforen bliver anvendt i forbindelse med menneskers udvikling set i et livsforløbsperspektiv, fremføres det ofte, at samfundets udviklingsprogram indeholder et vist antal mulige livs- eller udviklingsbaner for dets medlemmer (for eksempel Hundeide 2004; Lave & Wenger 1991; Bowlby 1980; Elder 1996). Disse baner kan eventuelt have nogle skilleveje, ved hvilke individet kan

eller må vælge mellem at følge den gamle bane eller gå ind i en ny bane. Betegnelsen »baner« anvendes af mange, der fremhæver individets agency, med henblik på at betone, at denne agency ikke udfoldes på baggrund af et immanent udviklingsprogram, der er placeret inde i individet, men derimod bør anskues som et kontekstbundet fænomen. Jeg deler denne anskuelse, men finder, at udtrykket »bane« er uegnet til at karakterisere dette forhold. Udtrykket er overtaget fra det engelske »trajectory«, der er betegnelsen for en ballistisk bane, altså en bane, der har et fastlagt forløb, så snart kuglen er skudt af. Vind og vejr kan modificere banen lidt, men den stakkels kugle – mennesket – har næppe chance for at udøve nogen form for agency. Hvis man hæfter sig ved ords bogstavelige betydning, giver ordet »baner« således næring til deterministisk tænkning om udviklingsforløb. Nogle bløder lidt op på dette ved at tillægge ordet bane en anden betydning end den oprindelige. For eksempel bruger Hundeide (2004) ordet bane i betydningen jernbane, og han fremhæver, at jernbanestrækninger kan indeholde skiftespor. Ikke desto mindre kan man mene, at det immervæk vil være tungt for individet at udøve agency også over for en jernbane og dens skiftespor. I øvrigt kan man observere, at forskere, der som udgangspunkt anvender betegnelsen bane, tilsyneladende ureflekteret bruger den side om side med andre betegnelser såsom udviklingsveje og -stier (Hundeide 2004; Elder 1996). Man kan spekulere over, om de hermed løsgør sig fra en kun delvist dækkende metafor, der kunne binde tanken på ikke-intenderet vis.

Der er ingen grund til at betvivle, at udtryk som livsbane og udviklingsbane kan være velvalgte til at karakterisere, at nogle menneskers livsforløb i høj grad er fastlagt på forhånd. Men de er ikke velvalgte til at anskueliggøre hverken human agency og dens variabilitet eller omverdensbetingelsers diversitet. Det er, synes jeg, vigtigt at tænke i en metafor, der er egnet til at eksponere de forskelligheder, der optræder i individ-omverdens-forholdet. Samfund adskiller sig med hensyn til, hvor mange og hvor åbne henholdsvis lukkede udviklingsveje, de giver deres medlemmer mulighed for at følge, og individer med forskellige positioner inden for det samme samfund adskiller sig med hensyn til, i hvilket omfang deres oprindelige sociale position virker determinerende for deres fremtidige udviklingsforløb (Rutter & Rutter 1993). Dertil kommer, at det enkelte individs mulighed for at medkonstituere sin egen udvikling ofte vil ændre sig over tid, blandt andet fordi dets alder og erfaring har betydning for dets handlemuligheder og dette også således, at den samme begivenhed på ét tidspunkt vil sætte individet skakmat, mens den på et andet tidspunkt vil virke mobiliserende for dets handlekraft (Elder 1996).

Landskabsmetaforen forekommer meget velegnet til at eksponere forskelligheder i potentielle udviklingsforløb, hvis man forestiller sig, at landskabet indeholder et varieret netværk af forskellige slags veje, mennesker kan bevæge sig ad. Vejene kan være mere eller mindre etablerede, og flere eller færre personer kan have adgang til dem. Skal man vælge ét ord til at indkredse menneskers mulighed for at forme deres liv, vil jeg foreslå, at man

anvender Bowlby's terminologi og taler om, at de har et felt af potentielle og adskilte udviklingsveje (pathways) (Bowlby 1980 og 1988). På engelsk har ordet »pathways« det fortrin, at det betyder både veje og stier, hvilket måske kan modvirke en énsliggørelse af forestillingerne. Men også på dansk har ordet veje et bredt felt af konnotationer – landevej, motorvej, genvej, blind vej, vildveje, følge sin egen vej, køre derudaf på motorvejen, bane sig vej gennem junglen, gå nye veje og så videre – hvilket kan invitere til at undersøge den diversitet, der forekommer i menneskers muligheder for at foretage selvstændige valg i udformningen af deres liv.

Landskabsmetaforen kan også skærpe diskussioner om autonomi. Den megen italesættelse af den autonome person, der altid kan udøve én eller anden grad af agency, kan sløre, at både det at være tvunget til at vælge, det at vælge at vælge og det at afstå fra at vælge er konsekventielt for det fremtidige livsforløb. Her kan landskabsmetaforen minde om, at mennesket uanset valgenes forskellighed kontinuerligt medkonstituerer forbundetheden til den omverden, metaforen så solidt situerer det i.

Betydningen af at tænke på landskabet som et landskab med en kompleks infrastruktur kan synes særligt åbenbar i forbindelse med det senmoderne samfund. Dagens vestlige samfund rummer en mangfoldighed af mulige udviklingsveje, og dets medlemmer kan og må, som omtalt, i et eller andet omfang selvstændigt vælge at betræde og undertiden endog være med til at etablere visse af disse veje frem for andre. En landskabsmetafor, der skal passe til dette samfund, skal gerne kunne stille i relief, at der findes et varieret netværk af forskellige slags udviklingsveje, og den må kunne pointere, at der er mange måder at bevæge sig fremad og rundt omkring på. I forbindelse med samfundets udviklingsprogram for børn kan en sådan metafor tænkes at influere på voksnes tænkning på en måde, der skærper deres opmærksomhed på dagens bredspektrede udviklingsprogram og dermed på mangfoldigheden og foranderligheden af de måder, de kan støtte børns udvikling af autonomi på.

Der er tale om en kompleks metafor, der ikke kan påberåbe sig enkelhedens elegance, men som måske til gengæld matcher godt med samfundets kompleksitet.

LITTERATUR

- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 2. Separation, anxiety and anger*. London: Hogarth Press.
- BOWLBY, J. (1988). *A secure base*. London: Tavistock/Routledge.
- CANEVARO, A., LIPPI, G. & ZANELLI, P. (1988). *Una scuola uno sfondo*. Milano: Nicola Milano.
- CECCHIN, D. (1996). *Den integrerende baggrund*. København: Forlaget Børn & Unge.

- DELEUZE, G. & GUTTARI, F. (1981). Rhizome. *Ideology and consciousness*, 6, 49-71.
- ELDER, G.H. Jr. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. I: Cairns, R. B., Elder, G.H. Jr. & Costello, E. J. (Eds). *Developmental science* (ss. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (1988). Politics and reason. I: Kritzman, L.D.(Ed). *Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings 1977-1984* (ss. 57-85). New York: Routledge.
- GIDDENS, A. (1996). Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten. København: Hans Reitzels Forlag.
- HANSEN, M.B. (2001). *De kompetente forældre*. København: Aschenhaug Dansk Forlag A/S.
- HUNDEIDE, K. (2003/2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk Forlag.
- HVIID, P. (2001). *Børneliv i udvikling – om børns engagement i hverdagslivet i skole og SFO*. (Ph. D.-afhandling, Institut for Psykologi, Københavns Universitet).
- JUUL, J. (1996). *Dit kompetente barn*. København: Schønberg.
- KRAGH-MÜLLER, G. (red.)(1994). *Samspil og konflikter*. København: Forlaget Børn & Unge.
- KRAGH-MÜLLER, G. (1997). *Børneliv og opdragelse. Grænser eller ej?* København: Hans Reitzels Forlag.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTIEW, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- RUTTER, M. & RUTTER, M. (1993). *Developing minds. Challenge and continuity across the life span*. Middlesex: Penguin Books.
- SCHOUSBOE, I. (1989). Integrationsformer. *Udkast*, 1, 3-43.
- SCHOUSBOE, I. (2001). Børns hverdagsliv set gennem lokale og globale linser. *Psyke & Logos*, 22, 621-634.
- SIGSGAARD, E. OG VARMING, O. (1996). *Voksnes syn på børn og opdragelse. Grænser eller ej?* København: Hans Reitzels Forlag.
- SOCIALMINISTERIET (2004). *Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner*. København: Socialministeriet.
- SOMMER, D. (2003). *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- VALSINER, J. (1997). *Culture and the development of children's action*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- ZIEHE, T. & STUBENRAUCH, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag.
- ZIEHE, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldigheder*. København: Forlaget Politisk Revy.