

EVA GULLØV

## IDEEN MED „BØRN“

*Børn er børn over hele kloden*  
Kaj Birket-Smith (1948:436)

Fra et nutidigt antropologisk synspunkt virker ovenstående sentens af Kaj Birket-Smith anakronistisk.<sup>1</sup> Kun fra et snævert fysiologisk perspektiv giver det mening at tale om, at en bestemt aldersgruppe universelt set er ens. Og hvad børn angår, er der ikke blot store variationer i opvækstbetingelser verden over, men også i opfattelser af, hvad børn er og kan, og hvordan de skal omgås, og på børns handlinger og råderum i forskellige sociale miljøer. Forskellene mellem børn over hele kloden er slående.

Dette nummer af *Tidsskriftet Antropologi* omhandler disse variationer. Nummerets bestræbelse er gennem en række etnografiske artikler at bidrage til vores viden om børns liv og samtidig vise, hvordan studier af børn og deres fortolkninger af omgivelserne kan perspektivere forståelser af kulturelle og sociale sammenhænge i bestemte samfund. En overordnet pointe er således, at studier af børn ikke blot beriges gennem antropologisk teori og metode, men også selv har en berigende effekt på teorierne, idet de giver anledning til en række centrale antropologiske spørgsmål om kulturel tilegnelse, normsystemer og fællesskabers karakter og rekruttering.

Antropologien bidrager på to måder til børneforskningen, der traditionelt har været et pædagogisk, psykologisk og i nogen grad sociologisk anliggende. For det første i den empiriske dokumentation af forskelle i opvækstvilkår, i opfattelser af børn, i opdragelsesmetoder og i børns udfoldelsesmuligheder i forhold til de fysiske og sociale omgivelser i forskellige samfund. Sådanne beskrivelser belyser temaer som udvikling og agens og understreger en relativitet i opfattelser af børn og vurderinger af barndom, der kun sjældent kommer frem i psykologisk og pædagogisk børneforskning, hvor studierne ofte er afgrænset til vestlige middelklassebørn (Harkness 1992:102).

For det andet bidrager antropologien teoretisk gennem fagets eksplicite fokus på forholdet mellem individers handlinger, værdier og relationer og de kulturelle og sociale betingelser, som på én gang skabes af og definerer individernes handlerum. Det er altså samspillet mellem børns handlinger og opfattelser af deres omgivelser og omgivelsernes opfattelser og handlinger samt mere overordnede forhold som magtrelationer og institutioner, der er de antropologiske børnestudiers genstandsfelt.

Børneområdet er præget af diskurser om omsorg, og derfor er såvel forskning som praksis omkring børn normativt ladet. Enhver social gruppe har mere eller mindre ekspli-

citte holdninger til, hvad børn kan og bør lære, hvordan en hensigtsmæssig opvækst forløber, hvilke autoritetsforhold de skal forholde sig til, og hvad der er værdifuld viden hvornår og for hvem. Det antropologiske bidrag til forskningen i børn ligger i en relative-ring af de ofte normative vurderinger af, hvorvidt forskellige pædagogiske tiltag er hensigtsmæssige i forhold til børns udvikling.

Men samtidig bidrager børnestudierne også til den antropologiske indsigt i værdier og sammenhænge i bestemte samfund, netop fordi holdninger til børn og opdragelse er så normativt ladet. Gennem omgangen med børn betoner voksne nogle grundlæggende opfattelser af, hvad man som barn skal lære for at handle værdigt og rigtigt i forhold til andre mennesker. Studiet af børns indbyrdes relationer og forhold til voksne beriger potentielt det antropologiske indblik i et samfunds normer og værdier, menneskesyn og udviklingsforståelse. Ved systematisk at følge voksnes omgang med børn og den vidensbearbejdning og fortolkning, som børnene i et givet samfund foretager, kastes der lys over nogle af de temaer, der lokalt anses for væsentlige – også selvom børnene indbyrdes har meget forskellige forståelser og kan opfatte forholdene helt anderledes end de voksne (Toren 1993).

Børnestudierne rejser således spørgsmål om kulturelle læringsprocesser, enkulturation, om kontinuitet og forandring over tid i et samfund og viser temaer og værdier, der accentueres i den daglige praksis. Gennem indblik i socialiseringsprocesser belyses samfundsprioriteringer, normer og værdier i de måder, hvorpå de sociale omgivelser reagerer over for børn.

## Antropologisk børneforskning

Groft skitseret har antropologien traditionelt interesseret sig for børn for at klarlægge relationer mellem mennesker og kultur. Tydeligst med skolen for kultur- og personlighedsstudier, der anså kultur og personlighed ret direkte forbundet via opdragelsen. Overordnede spørgsmål som, hvordan man bliver et kompetent medlem af en kultur, hvad kultur er, hvor det er, og hvordan det kommer dér, har været gennemgående i diskussioner, der omhandler børn, hvorved børnenes perspektiver og forståelser generelt er blevet noget nedtonet.<sup>2</sup>

Indtil for nylig var fokus i de antropologiske børnestudier rettet mod de processer, hvorigennem kultur tilegnes, for at belyse og præcisere betydningen af kultur og relationen mellem kultur og individ. Interessen for børn samlede sig derfor i ret vid udstrækning om en belysning af den enkeltes internalisering af eksterne stimuli, der kunne forklare enkulturationsprocessen.

Som påpeget af Allison James og Alan Prout (James & Prout 1990) kan man imidlertid iagttage noget i retning af et paradigmeskift i den socialvidenskabelige forskning i børn de sidste 20 år. Fra et fokus på passiv internalisering er opmærksomheden i stadig højere grad blevet rettet mod børn som handlende og bevidste individer. Det mere generelle interesseskift fra strukturer til aktører har i børneforskningen sat sig igennem i stadig flere studier af børn som aktive medskabere af deres sociokulturelle omgivelser (Gaskin, Miller & Corsaro 1992). En væsentlig erkendelse har her været, at børn ikke bare passivt gennemløber socialiseringsprocesser, men aktivt præger deres egen udvikling og til stadihed afprøver kulturelt og socialt strukturerede måder at tænke og handle på. Dikoto-

mien mellem barn og voksen, hvor barnet ses som umodent, irrationelt og inkompetent i forhold til den vidende og kompetente voksne, er blevet erstattet af interesse for børn i sig selv (James & Prout 1990). Børn er således blevet interessante studieobjekter ikke bare for at få en vision om, hvordan et givet samfund vil komme til at se ud, når børnegenerationen vokser op, men også fordi de i deres egne erkendelsesprocesser og betydnings-skabelse belyser kulturelt væsentlige forhold og kulturelle dannelsesprocesser.

I en del tilfælde har argumentet for at se børn i deres egen ret ført til et fokus på børn uafhængig af de mere overordnede samfundsstrukturer, som de er underlagt. Specielt studier af vestlige børn i institutionelle rammer har været optaget af børnenes indbyrdes relationer snarere end de samfund, de er del af (se f.eks. Ehn 1983; Corsaro 1990; Åm 1992; Strandell 1994; Gulløv 1998). Et sådant fokus har i nogen grad ført til ideen om en særlig børnekultur, dvs. børns omgangsformer og værdier uafhængigt af de voksenprægede omgivelser.

En væsentlig kritik af begrebet børnekultur er gået på, at børnene betragtes som afsondret fra det øvrige samfund, og at opfattelser af, hvad børn er og kan, ikke inddrages i studiet af deres praksis. I stedet er der blevet argumenteret for, at børn skal ses i deres sociale og kulturelle sammenhænge, og at man i forskningen skal inddrage de parametre, der udgrænser og definerer dem som børn og afstikker rammer, de kan handle i forhold til (Gulløv 1998; James, Prout & Jenks 1998; Lærke 1998).

Der er i den nyere antropologiske børneforskning såvel som i antropologien mere generelt en tendens til at modificere generaliteten af udsagnene. Megen antropologisk børneforskning taler f.eks. op imod internationale diskursers generaliserede fremstilling af „barnet“ og dets behov.<sup>3</sup> Konsekvensen er, at det ikke er barnet som universel menneskelig enhed, der er i centrum, men i stedet barnet som reflekterende *individ* i specifikke *lokale* sammenhænge, der er forskningens objekt.

I lighed med så mange andre antropologiske studier af menneskelig agens er et nøgleord derfor *kontekst*. Det er her væsentligt at understrege, at den kontekstopfattelse, der gøres brug af, ikke opererer med individet som adskilt analytisk enhed, der står over for en anden analytisk enhed – konteksten. Kontekst og individ er fra denne synsvinkel uløseligt forbundet, fordi ideer, viden, begreber og relationer, som konstituerer konteksten, er del af individets sociale praksis. Det er gennem ideer, viden og social praksis, at begreber som individ, barn og barndom overhovedet får betydning. Børneantropologien i dag er derfor karakteriseret ved en analytisk interesse i forholdet mellem barnet og de socio-kulturelle omgivelser, der konstitueres gennem barnets aktive virke, samtidig med at begreber som barn og barndom definerer og påvirker barnets handlerum.

Denne samtænkning af forholdet mellem aktør og kontekst er et gennemgående træk i samtlige artikler i dette nummer af *Tidsskriftet Antropologi*. Der ligger en generel bestræbelse på at betragte børn som handlende mennesker med muligheder og strategier, valg og værdier og samtidig analytisk inddrage de sociale og kulturelle rammer for deres udfoldelser. Med til denne bestræbelse er også en argumentation for ikke at fremstille børn som væsensforskellige fra andre sociale aktører. Som det fremgår af artiklerne, er børns manglende indflydelse på deres egne handlemuligheder ikke entydigt et spørgsmål om biologisk umodenhed eller manglende kompetencer, men i mange sammenhænge en konsekvens af inferiøre sociale positioner. Børn bliver udgrænset som social gruppe med bestemte positioner i de lokale sociale hierarkier. Hvad enten der er tale om børn, der deltager i sygdomsbehandling i en landsby i Uganda, gadebørn i Kathmandu, irakiske flygt-

ninge i Grækenland eller små elever i en engelsk landsbyskole, er der forskellige måder at handle på inden for rammer, der er afstukket af mennesker i mere magtfulde positioner.

Ovenstående skitse over udviklingen inden for den børneantropologiske forskning er dog ikke så eksklusiv for antropologien, som det måske fremstår. Antropologien præger og præges ligesom enhver anden diskurs af mere generelle opfattelser i tiden. På tværs af faggrænser og skel mellem teori og praksis har diskurser om børn gennem de sidste 20 år været præget af en stadig mere aktørorienteret tankegang, der netop betoner børns kompetencer, individualitet og aktive virke. Denne tankegang kommer til udtryk mange steder fra udviklingspsykologisk spædbørnsforskning til pædagogiske projekter med selvforvaltning og medbestemmelse i institutioner, fra undersøgelser af børn som forbrugere til internationale dokumenter om børns rettigheder og krav. Børn skal høres, de har rettigheder og meninger, de er en del af det samfund, de vokser op i, og deres positioner og betingelser diskuteres ikke bare i videnskabelige sammenhænge, men også i den juridiske, politiske, pædagogiske og psykologiske diskurs (James, Jenks & Prout 1998:6).<sup>4</sup>

Antropologisk forskning i børn er ingen undtagelse fra denne tendens, hvad dette temanummer understreger. Fra et fokus i børneforskning på aldersgrupper og kategorier af børn, er der en udpræget tendens til at understrege behovet for at se den individuelle aktør. I stedet for „gadebørn“ argumenteres der for et fokus på mennesker med personlige historier og flere eller færre ressourcer, i stedet for „risikobørn“ betones individuelle mulighedsrum, for blot at nævne to eksempler fra dette nummer. I denne individ- og handlingsorienterede tilgang opløses børn som entydig kategori. Forskningsfeltets kerne bliver dermed ikke børn som kategori, men samspillet mellem forskellige børns handlinger og fortolkninger af deres egen situation, lokale opfattelser af børn og barndom og internationale diskurser og tiltag i forhold til børn. Det er denne tilgang, der fastholder et fokus på trods af opløsningen af den kategoriale tankegang og definerer et forskningsfelt med spændvidde ud over sit umiddelbare empiriske objekt.

## Artiklerne

Artiklerne i dette temanummer beskriver opfattelser og opvækstbetingelser rundt omkring i verden og illustrerer tydeligt, at selvom internationale diskurser kan genfindes og er virksomme i de fleste af de her beskrevne samfund, så er lokal praksis og syn på børn meget forskellige og børns opvækstbetingelser overordentlig variable. Faktisk er variationen så slående, at det knap nok bliver meningsfuldt at tale om barndom som universelt fænomen. Artiklerne bevæger sig fra analyse af helt konkrete sociale interaktioner, som børn deltager i, til belysning af mere overordnede opfattelser af børn i forskellige lokal-samfund. Normative forestillinger om for eksempel, hvad en familie er, hvad sundhed for børn er, hvor børn skal bo, og hvad trygge opvækstvilkår er, præger lokale tiltag i forhold til børn. Spændingsfeltet mellem globale diskurser om hensigtsmæssige livsbetingelser og hverdagslivets praksis for såvel børn som deres sociale omgivelser, er derfor et gennemgående tema i artiklerne.

Den indledende artikel af Pia Løvschal Nielsen tager afsæt i socialiseringsdiskurser. Med udgangspunkt i en huttermenighed i Canada diskuterer forfatteren de udviklings- og socialiseringsprocesser, som børnene gennemløber under opvæksten. En væsentlig refleksiv pointe er her, at diskurser om voksnes socialisering af børn er så dominerende, at

det kan være vanskeligt for forskeren at se andre former for læringsprocesser. Men i et samfund, der som dette har en meget skarp opdeling af voksen- og børnesfærer, tvinges man til at tage højde for den læring og de interaktionsformer, der udspiller sig mellem børnene. Den eksplicite socialisering her retter sig mod at være barn i dette bestemte sociale og kulturelle univers snarere end at beskrive en systematisk og målrettet læring af det voksne hutterliv.

Denne pointe er ret gennemgående, og et eksplicit opgør med voksentcentrisme. I den følgende artikel af Anna Lærke fra en landsbyskole i det nordlige England beskrives også en verden med en skarp adskillelse mellem voksne og børn, hvor socialiseringsprocesser finder sted inden for veldefinerede rammer, der opretholdes af magtfulde autoriteter. Fokus er her rettet mod specielt den tidlige disciplinering af børnene, og Lærke demonstrerer, hvordan sloganet om børn som sociale aktører ikke giver nogen mening uden nøje inddragelse af de magtrelationer, der omgiver, definerer og søger at disciplinere børn.

Med til socialiseringsperspektivet, der tager afsæt i, at børn i løbet af opvæksten skal ændres og opdrages, hører et idealistisk og romantiserende billede af den gode barndom som menneskets uskyldige udgangspunkt. Fra hver sin del af verden argumenteres der i de to efterfølgende artikler for at se på ressourcer og handlemuligheder i stedet for på afmagt og passivitet hos børn, hvis opvækst ligger langt fra vestlige forestillinger om tryk og stabilitet.

Fra Nairobis slumkvarterer beskriver Malene Molding således børn, der lever i og af skrald i smøgerne bag hovedgaderne. Beskrivelsen af menneskene her provokerer i høj grad sædvanlige vestlige forestillinger om børn. Selvom de fleste af de mennesker, hun er i kontakt med, befinder sig i aldersgruppen 7 til 16, tøver Molding med at betegne dem som børn og foretrækker i stedet termen gadefolk. For som det fremgår, er de både selvforsynende, seksuelt aktive og i en vis forstand uafhængige – tre komponenter, der i vor del af verden netop karakteriserer forskellen mellem børn og voksne.

Diskussionen af det vanskelige ved at forbinde et bestemt indhold med en kategori går igen i den efterfølgende artikel, hvor Karen Valentin diskuterer kategorien risikobørn ud fra et studie blandt squattere i Kathmandu. Som Valentin påpeger, er kategorialtankegangen problematisk, fordi den opererer med stereotype forestillinger om børn som afhængige, umyndige og afmægtige. Selvom børnene her er underlagt barske betingelser i form af stor fattigdom og elendige levevilkår, er de ikke efterladt passivt ventende på hjælp udefra, men handler i forhold til deres verden. Studiet af dem er en indgang til at forstå, hvordan man klarer sig som squatter – ikke et indblik i afmagt og ofre. Vægten i analysen er på aktørerne som individer, der handler i forhold til deres mulighedsrum og interesser.

Hermed anfægtes ideen om, at opfattelser af børn kan løsrives fra specifikke sociale og kulturelle omstændigheder og udmøntes i generelle diskurser om hensigtsmæssige livsbetingelser. Nogle steder defineres børn ud fra alderskriterier, andre steder er det deres sociale position eller manglende erfaring med kulturelle handlemåder. Generelt er der dog det fællestræk, at børn klassificeres som inferiøre sociale væsener, der ikke blot skal lære, men også formenes adgang til nogle former for viden. Viden er grundlaget for autoritet og selvstændigt handlerum.

I Lotte Meinerts artikel fra et landsbysamfund i Uganda demonstreres netop, hvordan børn ud fra et sikkerhedshensyn formenes adgang til viden om medicinbrug. Meinert demonstrerer, hvordan internationale opfattelser af, at børn og medicin bør holdes adskilt

modsvares af et lokalsamfund, hvor børnene i praksis udøver mange former for medicinsk behandling. På grund af internationale diskursers gennemslagskraft i det nationale curriculum indgår sygdomsbehandling ikke i skolernes pensum, hvorfor børnene paradoksalt nok deltager i behandling, men udelukkes fra viden om brugen af medicin.

Også de to følgende artikler behandler samspejlet mellem opfattelser af børn og sundhed internationalt og lokalt. Både Pia Haudrup Christensen og Helle Samuelsen analyserer opfattelser af børns sårbarhed henholdsvis i en dansk skole og i en landsby i Burkina Faso. Begge artikler diskuterer barnekroppens symbolik og ser kropsspleje som udtryk for kulturelle opfattelser af børn, sundhed og social integration. Som Samuelsen udtrykker det: „Den lokale kosmologi kropsliggøres så at sige i børnene“ (Samuelsen i dette nummer). I dansk sammenhæng viser Christensen, hvordan forestillinger om børns sårbarhed og nødvendigheden af at beskytte dem ureflekteret kommer til at udgrænse dem i forhold til deltagelse i det sociale liv.

De to sidste artikler tager udgangspunkt i globaliseringen og beskriver børns og familiers mobilitet og manglende stedlige forankring. Michael Anderson beskriver irakiske flygtningebørns selvforståelse og oplevelse af kulturel identitet, mens de gennem en år-række opholder sig i Grækenland i håbet om at komme til USA, Canada eller Nordeuropa. I Karen Fog Olwigs artikel fra Vestindien beskrives familier, hvis medlemmer lever med stor fysisk afstand. Skiftende omsorgspersoner er et normalt opvækstvilkår i denne del af verden. Begge artikler rummer fire beskrivelser af børn, der er flyttet omkring gennem deres barndom og i forskellige sociale sammenhænge har måttet fortolke omgivelserne fra nye perspektiver og forme deres selvforståelse i forhold til de nye betingelser. Gennem analyserne af børnenes fysiske og sociale bevægelser udfordrer begge artikler teorier om stabilitet, kernefamilier og kontinuitet som grundvilkår for den gode barndom. Såvel billedet af socialisering og identitetsdannelse som produktet af en transmission af specifikke kulturelle værdier som modbilledet – det globale barn, der universelt set er ens – anfægtes til fordel for en forståelse af børn, der kreativt skaber deres egen udvikling i mødet med stadigt foranderlige omgivelser.

Børnetilgangen viser således ikke bare opvækstbetingelser forskellige steder i verden, men også enkelte børns kreative udformning af deres omverdensforståelse i relation til skiftende betingelser. Det er barnet som bricoleur i sin egen verden, der står i centrum, og begreber som barneperspektiv og individuel handlen er da også at genfinde i mange af artiklerne. Men bestræbelsen med denne artikelsamling rækker ud over børn som empirisk objekt og retter sig mod en belysning af klassiske antropologiske emner som for eksempel sammenhænge mellem internationale diskurser og lokal praksis, familiemønstre, kosmologi, autoritetsforhold, disciplineringsstrategier og socialiseringsprocesser. Et gennemgående tema i artiklerne er således spørgsmål om reproduktion og produktion af viden og sociale relationer. Studiet af opvækstbetingelser og børns handlen i dem betragtes som en indfaldsvinkel til indsigt i, hvordan samfund og mennesker hænger sammen og gensidigt former hinanden. Et væsentligt bidrag ved børnestudierne er den indsigt, de giver i kontinuitet og forandringsprocesser, f.eks. i hvordan sammenhængen mellem viden og magt, handlerum og sociale positioner reproduceres og forandres i et generationsperspektiv.

## Noter

1. Udsagnet virker dog samtidig så umiddelbart tilforladeligt, at det ikke sjældent forekommer i debatter om børn (f.eks. Information 15.8. 1998).
2. For uddybning af denne diskussion, se f.eks. Schwartz (1981), Jahoda & Lewis (1988), Harkness (1992) og James (1993).
3. FN's konvention om barnets rettigheder er nok det prototypiske eksempel på en sådan international diskurs.
4. Et godt eksempel fra dansk sammenhæng på dette fokus på børn som selvstændige individer gives med den socialreform, der trådte i kraft 1.7. 1998. I Socialministeriets vejledning om servicelovens bestemmelser om særlig støtte til børn og unge fremgår det for eksempel, at børns og unges synspunkter altid skal inddrages og tillægges passende vægt i overensstemmelse med alder og modenhed. Ligeledes fremgår det af Socialministeriets vejledning om dagtilbud til børn, at „dagtilbudene skal lytte til børn og tage børn alvorligt. Børnene skal i dagtilbudene have medbestemmelse og indflydelse på deres dagligdag afhængig af alder og udvikling“. Barnet er hermed blevet en aktør med en vis juridisk autonomi.

## Litteratur

- Birket-Smith, Kaj  
1948           Kulturens veje. København: Jespersens og Pios forlag.
- Corsaro, William A.  
1985           Friendship and Peer Culture in the Early Years. Norwood, NJ: Ablex.
- Ehn, Billy  
1983           Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel. Stockholm: Liber Forlag.
- Gaskin, Suzanne, Peggy Miller & William A. Corsaro  
1992           Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretative Study of Children.  
I: William A. Corsaro & Peggy Miller (red.): Interpretative Approaches to Childrens  
Socialization. New Directions of Child Development No. 58. San Francisco: Jossey-Bass  
Publishers.
- Gulløv, Eva  
1998           Børn i fokus. Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehalebørn.  
Ph.d.-rækken nr. 9, Institut for Antropologi, Københavns Universitet.  
(Udgives april 1999 på Munksgaards Forlag).
- Harkness, Sara  
1992           Human Development in Psychological Anthropology. I: Schwartz, White & Lutz (red.):  
New Directions in Psychological Anthropology. Cambridge, U.K.: Cambridge University  
Press.
- Jahoda, Gustav & I. M. Lewis  
1988           Introduction. Child Development in Psychology and Anthropology. I: Gustav Jahoda & I. M.  
Lewis (red.): Acquiring Culture. Cross-Cultural Studies in Child Development. London:  
Routledge.
- James, Allison  
1993           Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child.  
Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout  
1998           Theorizing Childhood. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- James, Allison & Alan Prout  
1990           Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study  
of Childhood. London: The Falmer Press.

- Lærke, Anna  
1998 By Means of Re-Membering. *Anthropology Today* 14(1):3-7.
- Schwartz, Theodore  
1981 The Acquisition of Culture. *Ethnos* 9:1.
- Strandell, Harriet  
1994 Sociale möteplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem.  
Helsinki: Gaudemus.
- Toren, Christina  
1993 Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology  
of Mind. *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute* 28(3).
- Åm, Eli  
1992 På jakt etter barneperspektivet. Oslo: Universitetsforlaget.



# KULTURELLE HORISONTER PÅ BØRNS UDVIKLING OG SOCIALISERING

Overalt på jorden lever børn blandt voksne, som forholder sig aktivt til deres opvækst og forandringsprocesser på specifikke kulturelle måder. Det er, som antropologen David Lancy skriver, biologi og samfund, der dikterer, at vi skal have børn, men kultur, der styrer, hvordan vi organiserer deres socialisering (Lancy 1996:15). Måderne, børns opvækst er organiseret på, knytter an til måderne, hvorpå deres forandringsprocesser fortolkes og forklares. Også hos den kristne minoritetsgruppe The Hutterian Brethren i Canada gør voksne sig mange tanker om børn og, hvordan man kan forme deres liv på bedste måde. Og konsekvenserne af disse tanker præger børnenes opvækst og mulighed for handlen.

På det teoretiske plan kan måderne, hvorpå børns forandringsprocesser fortolkes, betragtes i to overordnede rammer: udvikling og socialisering. Det er samtidig en opdeling i en forholdsvis universel og en mere lokal og kontekstrelateret forklaring på børns forandringsprocesser (Nielsen 1996). Udviklingsperspektivet har været dominerende i psykologien, som for eksempel Jean Piagets biologisk funderede udviklingsteori, der beskriver børns udvikling som en trinvis og aldersrelateret kognitiv modenhedsproces mod en voksen tilstand (Piaget 1967).<sup>1</sup> Socialiseringsperspektivet har derimod været foretrukket allerede tidligt i antropologiske studier af børn (Mead 1975; Mead & Wolfenstein 1955; Whiting & Whiting 1975). Det kan skyldes, at interessen har samlet sig om, hvorledes barnet bliver del af en sociokulturel gruppering frem for et tilfældigt eksemplar af menneskearten. Det kan også skyldes, at evolutionistiske udviklingsperspektiver siden den spæde begyndelse har været problematiske inden for antropologien. Faget har i nyere tid bestræbt sig på at afvise en sådan tilgang ved at vise det tvivlsomme i at betragte sig selv som den optimale tilstand i en hypotetisk lineær udvikling (Harbsmeier 1983; Shweder 1982). Udviklingsperspektivet er med andre ord blevet stedbarnet i antropologien. Socialiseringsperspektivet er dog også blevet kritiseret. Antropologen Christina Toren kritiserer den tendens i socialiseringsteorier, der betragter endemålet som kendt på forhånd: at børn bliver, med enkelte variationer, som deres forældre (Toren 1993). En fælles kritik af de to forståelsesrammer i forhold til børn retter sig således mod tendensen til at fokusere på børns dannelsesproces og på, hvordan børn bliver eller gøres til voksne. Dermed fokuseres på børns fremtid, mod det, de skal blive til som voksne (James & Prout 1990). Med andre ord glemmer man at rette opmærksomheden mod, hvordan børns liv er, og hvordan de former det.

Det kunne således lyde, som om hverken udviklings- eller socialiseringsperspektivet er anvendeligt. Trods perspektivernes problematiske sider vil jeg fastholde, at de begge er vigtige at medtænke i udgangspunktet for studier af børn. For det første fordi de ikke alene er perspektiver, hvormed forskeren kan analysere børns forandringsprocesser. Vi selv og vore forestillinger om børn er, som Toren fremhæver, et produkt af udviklings- og socialiseringsperspektiver (Toren 1993). Vort kulturelle udgangspunkt kan derfor betyde, at perspektiverne synes så naturlige, at vi end ikke tænker på at stille spørgsmål ved dem eller blot udskifter det ene med det andet. For det andet fordi udviklings- og socialiseringstanker i felten, ude og hjemme, kan vise sig at være særdeles reelle virkeligheder for børns opvækst og indgå som kulturelle rammer for deres måder at være børn på.

I det følgende vil jeg give et eksempel på, hvordan børns liv udfolder sig i hutternes kristent funderede kollektiv, hvor de kulturelle forestillinger om børn kan siges at tage afsæt i disse to overordnede forståelsesrammer. Jeg vil belyse, hvordan børnene lever med og bruger de begrænsninger og muligheder, som er skabt af de kulturelle horisonter.

## Et fælles liv på prærien

I det vestlige Canada og nordvestlige USA lever kristne menigheder af Hutterites, eller huttere, som de kaldes på dansk.<sup>2</sup> I en af disse menigheder, fællesskabet Foothills, som ligger i den sydlige del af provinsen Alberta i Canada, udførte jeg et feltarbejde i 1993 (Nielsen 1993).<sup>3</sup> Med baggrund i en tro på, at et af kristendommens centrale budskaber og vejen til personlig frelse er at leve i et åndeligt og materielt fællesskab med andre trosfæller, lever og arbejder hutterne i Foothills i et fællesskab, hvor de primære indtægts-givende erhverv er land- og kvægbrug. Da hutterne er anabaptister, træder det åndelige fællesskab først i kraft på det tidspunkt, hvor den voksne hutter vælger at lade sig døbe, men det materielle fællesskab er et vilkår fra den dag, man fødes. Til daglig er de beskæftiget med kollektivets drift i landbruget, i værkstederne, i køkkenet, i hjemmene og med den åndelige vejledning i kirken og i skolerne. Dagligsproget er plattysk iblandet russiske og engelske gloser. Det kirkelige sprog, hutternes bibel, salmer, trosbekendelse, prædikener og formaninger er på højtysk. Alle huttere taler dog engelsk mere eller mindre flydende. I de voksne hutterses ånds- og livsfællesskaber bor også deres børn. Hvert barn bor i en lejlighed sammen med sin kernefamilie, som består af forældre og søskende. Derudover er hvert barn også del af en større familie, hvis forskellige medlemmer ofte er bosat i fjerntliggende kollektiver.

Voksne og børn bor altså i samme fællesskab og lever side om side på et forholdsvist lille beboelsesområde. De er nært forbundet slægtskabsmæssigt, de har fælles religiøs orientering, og begge gruppers dagligdag styres af kulturelle rutiner til faste tider. På den måde befinder voksne og børn sig i et fælles socialt rum. Alligevel ser deres dagligdag forskellig ud, alt efter om man ser den i et barne- eller voksenperspektiv, for det er rutinen, der er fællesnævneren, ikke selve rutinens indhold. Børn og voksne er det meste af tiden beskæftiget med hvert deres fag. Skolebørns kontakt med voksne i løbet af dagen er derfor hovedsageligt begrænset til enkelte formelt udnævnte pædagoger. Direkte deltagelse og observation af voksne, inklusive forældre er glimtvis og relativt begrænset rent tidsmæssigt det meste af dagen. Voksne huttere og deres børn er således på en gang tæt forbundet og skarpt adskilt af dagligdagens rutiner. Den separerende organisering af

voksnes og børns dagligdag afslører et symbolsk skel mellem børn og voksne. Forklaringen på det skel skal findes i de voksne hutteres repræsentationer af børn og i den måde, de fortolker og giver mening til det at være barn.

## Naturens gang i kulturel fortolkning

Som nævnt kan måderne, vi fortolker og forklarer børns forandringsprocesser på, almindeligvis opdeles i to overordnede forståelsesrammer: udvikling og socialisering. I et udviklingsperspektiv vil man primært hælde mod at forklare børns forandringsprocesser som en forholdsvis naturgiven udvikling af kompetencer. I vestlige teorier om børns udvikling har man primært fokuseret på dannelsesprocessen som en lineær fremdrift mod en vestlig middelklassevoksens måde at ræsonnere på som det optimale mål. Det har blandt andet betydet, at man har fokuseret på, hvad børn mangler i forhold til voksne mentalt, sprogligt, motorisk etc. Ifølge børneforskerne Allison James, Chris Jenks og Alan Prout har dette perspektiv givet en analytisk og kulturel baggrund for at hævde, at der er forskel på voksne og børn (James, Jenks & Prout 1998:18).

Udviklingsperspektivet kan anvendes til at nærme sig en forståelse af hutternes model af børn. Også her er der et symbolsk skel mellem voksne og børn. Forskellen på børn og voksne bekræftes og opretholdes af den anabaptistiske tro, hvor voksendåb sker på baggrund af kendskab til de religiøse doktriner, personlige overvejelser og det, som hutterne kalder modenhed. Modenhed mener de ikke, man er født med, den udvikles gennem barndommen. Børn er dermed ikke fuldgældige medlemmer af trosfællesskabet, fordi de ikke besidder de nødvendige egenskaber. En stedlig prædikant forklarede, at børn ikke på samme måde som voksne behøver en aftale med Gud (som dåben er) på grund af deres natur. „Et barn er [...] som en tom konvolut uden indhold, uden fornuft“.

Hutterne betragter dog børns mentalt simple, ufornuftige, naive, „barnlige“ tilstand som positiv, for dermed er de også uskyldige og enfoldige væsener, i hvem syndige handlinger ikke er modnede. De betragter dog ikke børns tilstand som statisk, men som en tilstand, der er modtagelig for ændring og i stadig forandring. Hutternes model af børn tager sit afsæt i, at de er personer i udvikling. Blandt hutterne lever således i bedste velgående, hvad man kan kalde en biologisk udviklingstankes determinans. Men den er ikke inspireret af nutidige udviklingsteorier som for eksempel Piagets, men af de gamle tekster om børneopdragelse, som er skrevet af tidligere åndelige ledere, som de jævnligt henviser til. I en af de tidlige skrifter fra 1565, skrevet af Peter Riedeman, kan man i afsnittet „Concerning the Nurture of Children“ læse, at skoling må tage afsæt i barnets modenhed rent udviklingsmæssigt.<sup>4</sup> Han understreger, at man skal undervise i det, som børn kan forstå, og at skrivning og læsning først kan påbegyndes i en bestemt alder (fem til seks år). Han påpeger ligeledes, at først efter et vist antal år i skolen kan man begynde at lære børn at arbejde med det, de har talent for (Riedeman 1950:130-1). I Riedemans forståelse udvikles der således i ethvert barn gradvist en modenhed, som øger dets mentale modtagelighed for undervisning og graden heraf præciseres ved at relatere den til alder. En af lærerne i Kleine Schule understregede i harmoni med Riedemans ideer, at hun altid var varsom med børn og afpassede sin undervisning til barnets udviklingsniveau. Hun var fortaler for en differentieret og langsom indlæring, som tog hensyn til barnets mentale modenhed. Hun sagde: „Man skal have meget af to ting for at undervise børn: kærlig-

hed og tålmodighed. Men børn lærer overraskende hurtigt med deres små hoveder“. Citatet antyder, at trods de mange års erfaringer med små børns kompetencer med hensyn til at lære og lære udenad, så bevarer læreren forestillingen om, at børn er intellektuelt mindre kompetente (de små hoveder) end voksne. Hvilket er helt i overensstemmelse med den herskende kulturelle repræsentation af børn.

I både Riedemans ideer om børns modenhed og i den mere nutidige Piagets udviklingsteori er alder en vigtig indikator for udvikling.<sup>5</sup> Også hutterne i Foothills anser alder for at være et tegn på modenhed. Ikke mindst er alder med til at skabe orden i forbindelse med en dyd, som hutterne anser for essentiel for både voksne og børn: lydighed. Men for at lydighed kan få gennemslagskraft, må den have retning. Alder er den hierarkiske model, som afklarer, hvem der skal adlyde hvem. Også her manifesteres det symbolske skel mellem voksne og børn. I det voksne liv er alder ganske vist af stor betydning, men den kan dog suppleres med andre kategorier som køn og position samt personlige egenskaber og familiære relationer i forhold til beslutningstagning. Derimod er alder meget mere en absolut retningsgiver blandt børn, og jo yngre man er, jo flere skal man adlyde. Kategorien alder og den tilskrevne modenhed er således på et formelt plan med til at placere børn marginalt i forhold til formel indflydelse. Senioritetens implicite antydning af modenhed giver dog også børn mulighed for at udføre „børnearbejde“, som har berøring med eller betydning for fællesskabet. Når voksne skal slagte fjerkræ, er det for eksempel de ældste skoledrenge arbejde at indfange kyllinger og de ældste skolepigens opgave at babysitte hjemmebørnene imens. De største børn får af den grund fri fra deres daglige rutiner, mens de yngre børn skal passe deres skolegang som sædvanligt.

Hutternes kulturelle fortolkning af børns forandringsprocesser kan betragtes som en mental lineær udvikling af modenhed, som indikeres af alder. Hermed bliver alder lokalt en universel og ahistorisk faktor for opfattelsen af børns modenhed, mentale tilstand og kompetencer. Indtil børn kan defineres som voksne, mener voksne, at børn befinder sig på et inferiørt trin. Derfor kan de heller ikke betragte børn hverken som kompetente åndsfæller eller medarbejdere i fællesskabet. Børn er del af fællesskabet gennem kategorien „barn“, og den kategori tildeler dem en marginal position i forhold til voksne. At hutterne fortolker børn i en forståelsesramme, der kan sidestilles med et udviklingsperspektiv, er derfor medvirkende til, at børn ikke kan inkluderes jævnbyrdigt i de voksnes tros- og arbejdsfællesskab og dermed er ekskluderede fra voksnes sociale sfære på mange områder.

## En vej til frelse: Udvikling gennem opdragelse

Selv om hutterne mener, at naturen går sin gang, mener de ikke, at man bare kan lade stå til. De er overbeviste om, at børn behøver afretning og vejledning i deres udvikling. Deres kulturelle konstruktion af børn kan derfor ligeledes fortolkes i et socialiseringsperspektiv.

Som nævnt tidligere er der i et udviklingsperspektiv en vægtning af det universelle aspekt – et fokus på hvordan barnet bliver voksen. I modsætning hertil vægter socialiseringsperspektivet det lokale og kontekstuelle aspekt. Med andre ord er omgivelsernes prægning og formning af barnet, den sociokulturelle dannelsesproces, i fokus, og dermed er der et fokus på, hvordan et barn gøres til en kulturelt specifik voksen. Dette skyldes, at der i en vestlig socialiseringsforståelse eksisterer en antagelse om, at barnet ankommer

til verden som et ubeskrevet blad.<sup>6</sup> Børn forestilles således som asociale ved fødslen, og derfor skal de gøres sociale gennem opdragelse og socialisering. Fra den opdragelsesmæssige synsvinkel fremhæves, at barnet langsomt indlærer sociale og kulturelle spilleregler under voksen vejledning, og følgende betragtes barnet som et *produkt* af den opdragelse, som det har *fået*. I forhold til kultur er det et relativt statisk kulturbegreb, hvor kultur er noget man *får* og *har*. Den tilgang indeholder følgelig ikke en opfattelse af barnet som aktiv producent af kultur. I forhold til barnet er det en relativ passiv socialiseringsforståelse, som fremhæver indlærings siden i processen samt resultatet: en social og kulturel skrift i barnet.

Også hutterne finder opdragelse af børn central for dannelsesprocessen. Troen på opdragelsens nødvendighed finder de belæg for i konstruktionen af børns medfødte uskyldighed, naivitet og sårbarhed. Alder bruger de som tegn på graden og arten af omsorg. Jo yngre børn er, desto mere umodne og sårbare anser voksne dem for at være. På den positive side er voksne huttere overbeviste om, at børns naivitet åbner en dør til evigheden, men på den negative side mener de samtidig, at denne enfoldighed er en trussel for barnets udviklingsretning. Som illustration af barnets sårbarhed bruger hutterne ofte metaforer fra deres dagligliv. I en af deres metaforer så jeg et udtryk for, hvorledes hutterne opfatter børn som væsener, der ødelægges, hvis ikke voksne tager hånd om dem. Metaforen beskriver, hvorledes et stykke metal efterladt ubeskyttet i naturen, for eksempel et hakkejern i haven, hurtigt vil ruste og gå til. Bekymringen omfatter dog ikke alle sider af barnelivet, for det store fire meter dybe regnvandsreservoir med stejle skrænter ligger uindhegnet mindre end 100 meter fra skolen. Beskyttelsen af børn koncentrerer om at forbyde børn at færdes dér. Opmærksomheden retter sig således ikke primært mod det fysiske liv. En anden af deres metaforer tydeliggør, at omsorgen er ment som en særlig form for opdragelse, for den handler om, at brakmarker, der ligger ukultiverede hen, hurtigt vil blive fyldt med tidsler, som er planter, hutterne betragter som djævelsk ukrudt. Med denne metafor fremhæver de, at omsorg skal være af en kultiverende art, som kan styrke den mere åndelige side og hindre uønsket vækst hos barnet. Eksempelvis mener de, at børn skal opdrages til at kunne beherske egenrådighed, som anses som en negativ kvalitet. Andre egenskaber skal også læres, som for eksempel at dele og adlyde. Hutterne mener således, at de kan og skal regulere et barns udvikling. Naturen må med andre ord ikke vokse vildt, men skal kontrolleres gennem opdragelse.

Måden, hvorpå hutterne fortolker og organiserer børns opvækst, kan som baggrund siges at have både en udviklings- og socialiseringsforståelse af børn. De vælger ikke den ene frem for den anden, men forklarer og fortolker fortløbende på baggrund af begge perspektiver. På den ene side mener de, at børns udvikling følger en universel linie, som betyder, at barnets mentale kompetencer forandrer og kvalificerer sig af sig selv i takt med alderen. På den anden side romantiserer de ikke naturens gang, men mener, at børn skal bibringes noget, de ikke har i forvejen, for at danne et kristent fundament i det enkelte barn, så dårlig indflydelse ikke lukker døren til evigheden. De mener således, at det er nødvendigt og muligt at forme og præge barnets udvikling gennem opdragelse. De første 15 år af et barns liv, inden det symbolsk træder ind i voksensfæren og reelt begynder at deltage i de voksnes aktiviteter, reserverer hutterne derfor til undervisning og opdragelse, til at *give* barnet den rette viden og tro, til at *forme* en bestemt social type. Det er med andre ord den opdragelsesmæssige del af socialiseringen, som de beskæftiger sig med og finder vigtig.

## Trit og retning i børns hverdag

Denne kulturelle konstruktion af børn som væsener, der har behov for opdragelse, fordi de er underlagt en naturlig udvikling, betyder derfor en speciel organisering af børns hverdag, som er centreret om opdragende indlæring. I det daglige er børnene beskæftiget med skolegang, pasning af hinanden og leg, og opdragelsen sker hovedsageligt gennem formaliseret undervisning. Derfor er børns hverdag, fra de er tre år, organiseret således, at det meste af dagen er optaget af en eller anden form for undervisning.

Fra de er tre, til de bliver seks år gamle, går børnene i Kleine Schule fra kl. 7-15. Her lærer de rim og remser, salmevers, bordbønner, at spise og lege sammen. Samtidig begynder de også at lære det, som de voksne huttere anser som meget vigtigt: at dele og adlyde. Skolestarten i Grosse Schule er rullende, således at børnene begynder den dag, de fylder seks år. Grosse Schule er en times undervisning i religion, højtysk grammatik og indlæring af salmer og remser morgen og eftermiddag. Om lørdagen er der „søndagsskole“ for alle børn. I seksårs alderen begynder de tillige i den offentlige grundskole, English School. Skolen er placeret på fællesskabets jord og er alene for de børn, som er hjemmehørende i kollektivet. Her undervises de af en canadisk lærer mellem kl. 9 og 15,30, i læsning, skrivning samt i at tale og forstå engelsk.

Også spisning foregår sammen med andre børn. Fra de er seks år, spiser de altid sammen i børnespisesalen, som er placeret ved siden af de voksnes spisesal. Af og til er der „børnearbejde“ for de ældre af børnene, enten før eller efter dagens skolegang, når der skal ryddes sne, slås græsplæne eller passes småbørn. Andre gange er det i forbindelse med særligt voksenarbejde, som kræver børns medvirken, for eksempel når der slagtes fjerkræ. Funderet i voksne hutteres kulturelle fortolkninger af børns væsen er undervisning og indlæring således en omfattende del af hutterbørns daglige socialisering.

## Socialiseringspassage

Hutterernes overordnede sigte med opdragelsen er som nævnt at berede vejen til personlig frelse og et evigt liv. Sammen med det symbolske skel mellem barn og voksen, som deres udviklingsforståelse af børn skaber, er det medvirkende til, at hutterne i forhold til børn prioriterer den åndelige opdragelse frem for en socialiserende forberedelse til voksenalv og -funktioner i fællesskabet. Forberedelse til dét liv tager først sin begyndelse gennem „learning by doing“, når børn fylder 15 år. På det tidspunkt i deres liv forlader børn barnesfærens formelle undervisningsdominans og træder ind i voksnes sociale og arbejdsmæssige fællesskab. Den symbolske opdeling mellem børn og voksne er indtil da med til at confirmere et reelt skel mellem dem og gøre børn til marginale deltagere i voksnes liv. Betragter man hutternes organisering af børns hverdag i et socialiseringsperspektiv, er det en forholdsvis passiv socialiseringsforståelse, der er fremtrædende. Det er en forståelse af, at socialisering er noget, børn får af voksne.

Min opfattelse af børn var også forankret i historiske ideer. „...vi må erkende, at vore egne teorier har været og altid vil være skabt af personer, som selv på en gang er skabt af og skabere af historisk specifikke ideer om, hvad et barn er“ (Toren 1993:470; min oversættelse). Mens udviklingsperspektivet er centralt for hutternes syn på børn, var det relativt perifert i min feltundersøgelsesproblematik. Som nævnt i indledningen skyldtes det

uden tvivl en udviklingsfobi skabt på basis af antropologiens egen udviklingshistorie, hvor anderledes samfund og kulturer i antropologiens barndom blev betragtet som en præmoderne og mere primitiv udgave af ens eget samfund og kulturelle stadie. At anvende dette perspektiv på mennesker i mindre størrelser forekom mig problematisk. I overensstemmelse med antropologisk tradition for studier af børn valgte jeg derfor socialiseringsperspektivet som brændepunkt for min undersøgelse. Således var også jeg produkt af historisk-faglige tendenser.

På forhånd opererede jeg implicit med en analytisk opdeling af socialisering: en didaktisk socialisering og en autodidaktisk socialisering. Den didaktiske forklarede jeg som opdragelse eller indlæring defineret som den bevidste måde, hvorpå voksne forholder sig til børn og deres opvækst, både ideer om den, sigtet med den og den praktiske tilrettelæggelse af den. Den autodidaktiske socialisering betragtede jeg som den socialisering eller læring, der sker, når børn ved at færdes blandt andre mennesker lærer gennem deltagelse, observation, imitation og identifikation. I konventionelle teorier vil disse andre mennesker ofte være voksne, fordi dannelsesprocessen er i fokus. Antropologen Margaret Mead, som kan betragtes som en af antropologiens klassikere inden for socialiseringsproblematikken, peger på voksne som barnets identifikationsmodeller (Mead 1975). Selv om mit udgangspunkt således var et konventionelt socialiseringsperspektiv, betød den analytiske opdeling i to former for socialisering, at opdragelse i min forståelse kun var at betragte som en del af et barns totale socialisering.

## SOCIALISERING

<p style="text-align: center;">ANDRES (VOKSNES) OPDRAGELSE/VEJLEDNING AF BARNET</p>	<p style="text-align: center;">BARNETS EGEN DELTAGELSE/OBSERVATION AF VOKSNE</p>
---	--

Under feltarbejdet var min teoretiske tilgang til børns socialisering den mere aktive side af socialisering. Mit fokus var på børns tilegnelse af kulturelle koder gennem deres deltagelse og observation af voksent liv. Det betød, at jeg på forhånd antog, at børn og voksne havde fælles kulturelle koder, og børns egen læring heraf var min primære tilgang.

Inspirationen hertil var især sociologen Pierre Bourdieu, der påpeger andre læringsmåder end den pædagogiske opdragelse, som voksne giver børn. Om end teorien ikke kan siges at have børn som sit fokus i sig selv eller at tildele børn rollen som jævnbyrdige og kulturelt kompetente agenter (Bourdieu 1986, 1990), kan man alligevel fortolke Bourdieus udsagn om dannelsen af habitus som en implicit kommentar til børns socialisering forstået som sociale og kulturelle læreprocesser, eller hvordan individer bliver del af en social gruppe. Blandt andet anvender Bourdieu ord, som knytter sig til socialisering, såsom „implicit pedagogy“ (Bourdieu 1986:94), „apprenticeship“ (op.cit.:88) og „learning process“ (op.cit.:77). Ligeledes inddrages mange eksempler på børns læreprocesser som en tydeliggørelse af og forklaring på dannelsen af habitus (ibid.). Bourdieu fremhæver også børn som *produkt*, men af kulturelle handlinger, som de *selv* har *tilegnet* sig, og påpeger følgelig en mere aktiv side af børns socialisering. Det var den side af socialiseringsprocessen, som jeg ønskede at belyse.

Som forklaring på, hvordan kulturel kompetence opnås, skaber Bourdieu som nævnt begrebet habitus (Bourdieu 1986, 1990). Habitus er en kropslig indprentning af kulturelle strukturer gennem tid, og de kulturelle koder læres gradvist, internaliseres lagvist (*lex insita*), som en unik integration af indkodede handlingsdispositioner. (Bourdieu 1986:78-87; 1990:59). Måden, hvorpå individer erhverver habitus, forklares med børns daglige deltagelse og tavse observation (Bourdieu 1986:87-9).

... i alle samfund er børn specielt opmærksomme på gestik og holdninger, som, i deres øjne, udtrykker alt det, som skal til for at være en rigtig voksen – en måde at gå på, en hældning med hovedet, ansigtsudtryk, måder at sidde og bruge redskaber på; altid sammen med en stemmeføring, en måde at tale på (op.cit.:87).

Børns daglige deltagelse og observation og dermed deres evne til egen læring er i den synsvinkel vigtige veje til kulturel kompetence og til at blive et anerkendt medlem af en social gruppe. Tidens løb inddrages som en væsentlig faktor for etablering af habitus og dermed kulturel kompetence. Bourdieu påstår, at kulturelle koder læres og lagres kronologisk, at habitus er domineret af de tidligste oplevelser, og at strukturer kun er aktive, når de er kropsliggjorte i en kompetence, som er erhvervet i løbet af en specifik historie (Bourdieu 1986, 1990). Det problematiske heri er, at det kronologiske perspektiv betyder, at børn må betragtes som havende kun et lille lager af internaliserede dispositioner, jo yngre, jo mindre, idet perspektivet lader børns læring centrere sig om læring af *voksnes* kulturelle verden, og dermed betragtes voksnes liv som fælles liv og som et fælles socialt felt. Perspektivet lader derfor børn fremstå som mangelfulde, og det får følgelig svært ved at tildele børn en særlig kulturel kompetence i forhold til voksne.

Følgende Bourdieus forståelse af sociale og kulturelle læreprocesser mente jeg, at børns aktive *tilegnelse* af kulturelle koder gennem deltagelse og observation var vigtig og forbundet til internaliseringen af, hvad jeg betragtede som centrum for fælles koder: det voksne liv. Undervejs i feltarbejdet blev rettetheden og erfaringskronologien i Bourdieus socialiseringsperspektiv derfor mere og mere problematisk. Hutternes symbolske skel mellem voksne og børn medførte, at der i praksis var minimal mulighed for børns deltagelse og observation af voksne. Betydningen af deltagelse og observation er i det hele taget ikke højt vurderet i hutternes børneopfattelse og praksis. I bedste fald bliver udtryk for den betragtet som inspiration til lege, men imitation af andre bliver som regel forklaret med manglende kognitive færdigheder hos de børn, der imiterer. Især de større børn latterliggør de mindre ved at sige: „Monkey see, monkey do“.

Hutterbørnenes hverdag betød således, at jeg efterhånden måtte stille spørgsmål ved den medbragte teoris anvendelighed hos hutterne. Den empiriske virkelighed på prærien, med maksimal undervisning og minimal deltagelse i voksensfæren, bød ikke på en overflod af den form for socialiserende relationer mellem børn og voksne, som Bourdieu fremhæver, og i den fremstilling af socialisering, med det voksne liv i centrum, så børnene i Foothills meget marginaliserede ud. Men betød det også, at de kunne betragtes som kulturelt inkompetente? Socialiseringsperspektivet, både i den passive og i den mere aktive version, fremstod som præget af en voksencentrisk tilgang til børn, hvor fokus var børns dannelsesprocesser, hvordan børn gøres eller bliver til sociale og kulturelle *voksne* individer (Nielsen 1996). Men teorier er ikke lette at forlade, og da der pludselig var udsigt til en begivenhed, som ville give mere plads til børns deltagelse og observation af voksne, fordi de befandt sig i det samme brændpunkt som voksne en hel dag, var jeg



naturligvis overbevist om, at jeg nu ville få mulighed for at observere, hvordan børn deltog, observerede og internaliserede til senere brug. Den begivenhed, jeg satte min lid til, var brændemærkningen af forårets nye kalve.

## Brændemærkning

Brændemærkningen hos hutterne er en begivenhed, der på mange måder bryder med dagligdagens rutiner og rytmer. Selve brændemærkningen og den efterfølgende barbecue foregår sammen med naboer og mange andre ikke-huttere. Det sker altsammen på køernes græsningsareal, „cow heaven“, halvanden kilometer uden for beboelsesområdet. Alt andet voksenarbejde og al undervisning af børnene suspenderes til fordel for brændemærkningen. Selv måltiderne ændres, og den varme middagsmad erstattes af sandwiches, der helt usædvanligt spises i marken. Begivenheden bryder derved med hverdagens gøremål og rytmer og overskrider rumlige og tidsmæssige grænser, inden for hvilke børnene befinder sig til daglig.

For børnene er brændemærkning ikke reduceret til en enkelt dag. I dagene før brændemærkningen, hvor det endnu er usikkert, hvilken dag den skal løbe af stablen, er børnene travlt beskæftiget med at indsamle oplysninger. Om hvornår og hvor den skal foregå, hvilke opgaver de forskellige voksne hutterne har fået tildelt, hvilke naboer der skal have kalve brændemærket ved lejligheden, hvor mange kalve fællesskabet leverer til brændemærkning, hvilke og hvor mange heste der skal bruges i arbejdet etc. De bruger hver en pause i undervisningen til at komme i nærheden af de rette personer og få fat i de relevante informationer. Det er ikke så let, som det umiddelbart lyder, for viden om planlægningen af brændemærkningen er reserveret de særlige voksne, som beskæftiger sig med det, og på grund af aldershierarkiet og de kulturelle forventninger til børns respekt herfor og til deres tien, når voksne taler, nytter det ikke at spørge. Børnene søger dog på anden vis at overskride disse praktiske og kulturelle barrierer. Deres strategi er at adlyde aldershierarkiet og benytte de kulturelle forventninger om ikke-indblanding, som gør dem nærmest usynlige for voksne, og på den måde lytter de sig til de eftertragtede informationer og bringer dem derefter tilbage til gruppen af børn.<sup>7</sup> Her brydes tavsheden, og informationerne diskuteres ivrigt og højlydt. Børnene vurderer og argumenterer for og imod forslag, de ældre sammenligner med tidligere års erfaringer og bringer mulige ændringsforslag på bane. Børns handlinger kan således betragtes i den mere aktive socialiseringsforståelse, fordi de selv tilegner sig de informationer, de har brug for. Til gengæld kan tilegnelsen af informationer ikke betragtes som en så fri proces, som Bourdieu lader formode, idet adgang hertil kræver overvindelse af hierarkiske barrierer, som tager afsæt i strategier, som beror på kulturel kompetence.

På selve dagen er det de yngste af de tilstedeværende børn, de tre- til femårige, der bruger mest tid på at iagttage dyrene samt voksne i arbejde. De andre børn er optaget af andet. De mindre piger bruger megen tid på at soppe i en nærliggende bæk, plukke blomster og sidde i de nærliggende bakker og snakke. De mindre drenge rider på den gamle hest, der ikke bruges af de voksne, ordner seletøj og styrer fordelingen af andre børns rideture i bakkerne. De ældste piger passer de mindste tilskuere, snakker med naboer og andre udefrakommende og tager sig en ridetur som drengene. Børns deltagelse og observation af voksne er således sekundær i forhold til de aktiviteter, de selv sætter i gang.

Også efterfølgende giver brændemærkningen næring til megen snak i børnegruppen. Her samler børnene op på hændelser, vejret, antal af dyr og mennesker, hvad de har lavet etc., og evaluerer på den måde begivenhedens kvalitet og hinandens aktiviteter. De eneste, der konkret imiterer handlinger vedrørende brændemærkningen, er de mindste børn, som i deres lege er i stand til at være både dyr og voksne. Børns engagement og deltagelse i brændemærkningen får således primært betydning i gruppen af børn.

Børnenes aktiviteter i forbindelse med brændemærkningen synliggør, at det symbolske skel oppebæres i en reel adskillelse mellem voksne og børn i særlige deltagelsesfærer og -aktiviteter trods børnenes tilstedeværelse i den fælles begivenhed. Der er med andre ord ingen direkte inkluderende deltagelse i voksnes handlinger, og børns observation af voksne er minimal. Børnenes særlige aktiviteter og deres engagement kan forklares med, at de har skabt sig et eget socialt felt.

## Brændpunkter

Hutternes vægtning af den opdragelsesmæssige side af socialisering betyder, at de symbolsk ekskluderer børn fra bestemte former for deltagelse i det fælles sociale rum og med kulturelle rutiner har organiseret dagligdagen på en sådan måde, at den manifesterer ekskluderingen og dermed vanskeliggør børns observation af voksne. Den daglige praksis var som nævnt med til at sætte mit teoretiske voksencentriske udgangspunkt i bevægelse. Ved brændemærkningen og børnenes brug af informationer herom stod det klart, at hutternes kulturelle konstruktion af børn havde skabt en empirisk virkelighed, der vanskeliggjorde en socialiseringsforståelse, der satte voksne og voksnes handlinger som det eneste centrum for børns socialisering. På den baggrund kan det derfor være hensigtsmæssigt at differentiere det sociale rum i flere sociale felter og forstå børnenes handlinger som værende forbundet til et eget socialt felt.

Ifølge Bourdieu (1990) dannes habitus i et socialt felt, og det er også heri, det primært kan udfoldes og anerkendes som kulturel kompetence. I den forbindelse fremhæver han det indfødte medlemsskab, nødvendigheden af at være født ind i et socialt felt, som en betingelse for at opnå dén kulturelle kompetence, dén fornemmelse for spillet, som er baggrunden for at kunne handle på en måde, som genkendes og anerkendes i ens sociale felt (Bourdieu 1990:66ff.). Det betyder, at „man ikke kan indtræde i denne magiske cirkel via en pludselig mental indskydelse, men alene gennem fødsel eller en langsom proces af inddragelse og initiering, som kan sidestilles med en genfødsel“ (op.cit.:68).

Bourdies ide om det indfødte medlemsskab i et socialt felt som den optimale dannelsesbetingelse for habitus og dermed som det primære felt betyder, at han fortolker børn som ikke alene en naturlig del af voksnes verden, men også fortolker voksnes sociale felt som centrum for børns internalisering og handlen. Dermed fremstår voksnes sociale felt som et fælles felt. Men ifølge Anthony Free (1996) undervurderer Bourdieu, hvorledes forskellige relationer med andre mennesker påvirker habitus, og han specificerer ikke hvilke forskellige indflydelser, der eksisterer i et socialt felt. I stedet efterlades man med en abstrakt ide om et fælles, homogent felt (Free 1996:400-1). I Foothills medfører voksnes kulturelle repræsentationer af børn som umodne, naive væsener, som børn kort sagt, en medfølgende eksklusion fra særlige sfærer, som betyder, at børnene ikke kan blive del

af voksnes fællesskab på alle områder, og dermed kan ikke alle kulturelle koder betragtes som fælles for voksne og børn.

Jacqueline J. Goodnows (1990) udsagn kan tydeliggøre, hvad der sker. Hun påpeger, at et barn ikke lærer i neutrale omgivelser, der lader alle projekter udfolde sig, men lærer i stærkt kontrollerede, restriktive og aktive omgivelser, der velsigner nogle former for adfærd og evner mere end andre. Omgivelserne lægger med andre ord en værdiladet ramme om børns læreprocesser. For eksempel er visse færdigheder og vidensområder reserveret bestemte mennesker eller grupper af mennesker, det vil sige: „ikke for nogen af min slags“ (op.cit.:275). Læring er dermed også en socialisering i, hvad man kan og må lære, og er med andre ord også altid knyttet til kulturelle forventninger om, hvad børn kan og skal vide i bestemte perioder af deres liv.

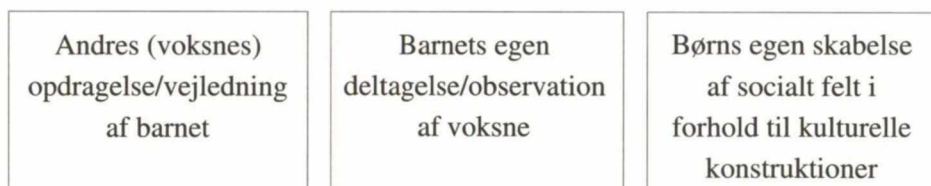
Hos hutterne kan man iagttage, at mange færdigheder og vidensområder er reserveret henholdsvis børn og voksne i overensstemmelse med det symbolske skel relateret til kategorierne barn og alder. Når børnene i Foothills søger viden, så ved de samtidig, at den erhvervede viden om planlægningen af brændemærkning ikke er „for nogen af deres slags“, det vil sige børn. Det er ikke det, voksne forventer eller ønsker, børn skal lære. Alligevel søger de informationer om brændemærkningen. Det kan undre i betragtning af, at børnene er udmærket klar over, at de ikke kan anvende deres viden og overblik „på rette sted“, nemlig til sammen med voksne at arrangere begivenheden eller selv være aktive deltagere i brændemærkningen af kalvene. De kan heller ikke bruge deres viden til at positionere sig i et fælles socialt felt. Man kan med rette spørge, hvor og hvordan de så bruger den „forbudte“ og uanvendelige viden?

For at få svar på det, er det nødvendigt at ændre opfattelsen af, hvad der er centrum for børns socialisering. I stedet for at betragte voksensfæren som centrum og som fælles og børnene i Foothills som marginaliserede deltagere heri, kan man anvende J. Laves og E. Wengers (1991) forståelse af fællesskaber som komplekse, ustatiske og differentierede uden et egentligt fælles center. Her er der i praksis adskillige, varierede og mere eller mindre engagerede og inddragende måder at være lokaliseret på i de deltagelsesfelter, der er defineret af et fællesskab. Graden og arten af deltagelse kan være enten mere eller mindre magtfuld (Lave & Wenger 1991). Det betyder, at centrum for børns socialisering forskydes. Voksnes aktiviteter og handlinger kan ikke betragtes som det eneste midtpunkt for børnene i Foothills. Voksne og børn er til stede ved samme begivenhed, og de deler viden om den, men de deltager i den på forskellig måde og bruger deres viden forskelligt. Den fælles viden bruges således ifølge forskellige spilleregler, hvilket er det, der karakteriserer et socialt felt. Den afgørende forskel ligger ikke i arten af den erhvervede viden, men i måden hvorpå den bruges og kan bruges. Kombineret med erfaringer fra tidligere års brændemærkninger kan det enkelte barn ved at demonstrere sin viden og evnen til at erhverve sig den bruge dette i den stræben efter anerkendelse og symbolsk kapital, der udspiller sig i ethvert felt (jf. Bourdieu 1990). Men for hutterbørn er det altså ikke i et hvilket som helst felt, at anerkendelse kan erhverves. Indfødtheden i voksnes felt kan siges at være opfyldt, men for hutterbørn relaterer indfødthed og mulighed for anerkendelse sig lige så meget til gruppen af børn netop på baggrund af de kulturelle repræsentationer og forventninger. Derfor bruger børnene de erhvervede informationer til at engagere sig i deres eget sociale felt, hvor den eftertragtede anerkendelse kan erhverves. Ved brændemærkningen kommer det til udtryk ved, at de bruger informationerne til aktivt at

arrangere aktiviteter for sig selv og organisere deres egen rolle i forbindelse med selve begivenheden. På den måde skaber de deres egne brændpunkter i en begivenhed, hvor de ikke har nogen formel mulighed for at deltage, fordi de er børn. Sopningen i bækken, rideturene på den gamle hest, snakken med naboer samt babysitting er udtryk for dette. At der er tale om børnenes eget valg af midtpunkt illustreres af, at ingen børn blev hjemme hos de gifte kvinder i bofællesskabet for at observere, hvad de lavede der, selv om det i et traditionelt socialiseringsperspektiv ville have været et oplagt centrum for observation for pigerne.

På den måde kan man ikke hævde, at børnene i Foothills tilegner sig en praktisk og specifik viden om brændemærkningen, der kan socialisere dem til voksenlivet, for deres deltagelse er ikke knyttet til en hel dags observation af voksne i arbejde. Derimod tilegner de sig et generelt overblik over de mange facetter i en brændemærkning, især de facetter, der angår børn, deres egen position og magtforhold samt en praktisk erfaring med hvilken adfærd, der er socialt accepteret og legitim for børn før, ved og efter en brændemærkning både i voksnes og børns felt. Det, de skaber, er en måde at deltage på, som er i overensstemmelse med det herskende børnesyn. Derved legitimerer de også deres „unyttige“ tilstedeværelse ved brændemærkningen. Det betyder, at modellen for socialisering må tilføjes endnu en væsentlig del, som inddrager børns forståelse af egen position i forhold til kulturelle repræsentationer af den kategori, som de tilhører.

## SOCIALISERING



Som i de to andre dele relateres børn også til voksne i den tredje del af modellen, men uden at fokusere alene på børns fremtid som voksne. I stedet fokuseres på børns liv her og nu og på, hvordan børn former deres liv i samspil med voksnes kulturelle forståelse af dem. I en analyse af børns liv kan omgivelsernes kulturelle konstruktioner af børn derved inddrages som en indflydelsesrig og magtfuld kulturel faktor, der har betydning for deres hverdag, udvikling, socialisering og måden, hvorpå de kan handle.

### Kulturel læring

Hutterne repræsenterer et lokalt udtryk for et universelt vilkår for børn: at børns opvækst og forandringsprocesser er betinget af kulturelle fortolkninger, som er produkt af specifikke historiske ideer om, hvad børn er (jf. Toren 1990). Den daglige separation mellem børn og voksne i hutternes fællesskab er et konkret udtryk for det symbolske skel mellem voksne og børn, som kan findes i deres ideer om, hvad børn er. For forståelsen af hutterbørns opvækst og socialisering viste det sig derfor centralt at inddrage voksnes kulturelle

fortolkninger af børn, fordi de havde skabt kulturelle rammer og rutiner for hverdagens og barndommens forløb og dermed også for børns mulighed for handlen.

I et voksencentrisk socialiseringsperspektiv er denne separation mellem børn og voksne hos hutterne problematisk, fordi den får svært ved at forklare, hvordan børn bliver mere og mere socialiseret, underforstået mere og mere kulturelt erfarne i forhold til en fælles, det vil sige voksen, kultur. Frem for at betragte hutterbørns socialisering som mangelfuld, voksentilværelsen som et fælles felt og børns socialisering som rettet mod dette felt og deres egen fremtidige ageren heri kan en mindre voksencentrisk tilgang anvendes. Betragtes socialisering i stedet uden én bestemt retning, som en konstant og kreativ læreproces, hvor børn er orienteret mod de lokale kulturelle konstruktioner af sig selv og de muligheder og begrænsninger, som er forbundet hermed, gives en anden og mere aktiv tilgang til socialisering. Ved at flytte centrum for socialisering og gøre det plastisk kan man betragte socialisering som en konstant læring og brug af de koder, der gælder i en given situation.

Eksemplet med hutterbørnene viser flere ting. For det første viser det, hvordan tilgængede informationer bruges kreativt af den enkelte til at skabe sig anerkendelse blandt de andre børn. Den unikke måde, hvorpå børn bruger fælles viden iblandt sig, kan derfor betragtes som et særligt socialt felt i det fælles rum, et felt som er børns, hvor der gælder specifikke koder for erhvervelse af anerkendelse. Det sociale felt skabes, blandt andet fordi det herskende udviklingsskema ekskluderer dem fra udfolde deres kulturelle kompetence i voksnes sociale felt. I børns eget sociale felt kan de finde anerkendende anvendelse for deres viden og bruge den kreativt ifølge egne interesser og kulturelle koder, i hverdagen og ved eksklusive begivenheder. Hutterbørns liv er dermed også et udtryk for, at socialisering er en læring i at være barn sammen med andre børn på specifikke kulturelle betingelser.

Eksemplet viser for det andet, at de via den form for deltagelse og engagement, som de udviser, skaber sig en plads ved brændemærkningen og således over for voksne får legitimeret deres unyttige tilstedeværelse ved en begivenhed, hvor deres arbejdsmæssige deltagelse ikke er mulig. Dette er genialt i et fællesskab, hvor den religiøst funderede holdning er, at „lediggang er roden til alt ondt“.

For det tredje viser det også, hvordan børn uden at overtræde koder for opførsel har viden om, hvordan man kan bruge de eksisterende betingelser og forventninger til børn med henblik på at erhverve en „ikke for nogen af deres slags“ viden. Hutterbørnenes strategier og handlen i de forskellige situationer før, under og efter brændemærkningen afspejler en omfattende kulturel kompetence, som dækker over en viden om kulturelle koder i forskellige sociale felter. Børns handlen kan derfor ikke alene betragtes som et essentialistisk spørgsmål om graden af intelligens, modenhed eller moral, men i lige så høj grad som en viden om, hvad der er kulturelt passende og muligt. Det moralsk optimale kan, som psykologen E. Burman påpeger, være særdeles kulturelt variabelt (Burman 1994:182). Børns sociale felt kan følgelig ikke betragtes som en isoleret barnekultur, men er tværtimod skabt i tæt forbindelse med voksnes verden og syn herpå.

Børns opvækst og socialisering kan således ikke betragtes som en læreproces i at blive voksen gennem deltagelse, inklusion og internalisering i en verden, som har børns forandringsprocesser som en central tanke, men som en konstant læring i at være barn i forhold til kulturelle konstruktioner af børn. Læring i det perspektiv er ikke baseret på et statisk kulturbegreb, hvor kultur er en ensidig belæring, hvis man er barn, og noget man

får i sig og derefter *har*, og hvor børn følgelig kun kan forestilles at være reproducenter af kultur, indtil de er voksne. Læring er i stedet en særdeles kreativ, aktiv og ikke mindst gensidig proces mellem mennesker, kulturelle ideer, rammer, magtfulde strukturer og objektive betingelser. I det perspektiv er kultur en proces, der konstant skabes af alle uanset alder, og således kan også børn betragtes som særdeles aktive producenter af kultur.

## Noter

1. Piagets model er inspireret af Lamarcks lineære evolutionisme. I Piagets udviklingsmodel er det absolutte nulpunkt spædbarnets tilstand, som er domineret af sensorimotoriske sanser uden sproglige evner og dermed uden tankemæssig kompetence. Mellemfasen er en begyndende evne til logisk tænkning, og endemålet, det absolutte højdepunkt, er den voksnes mentale tilstand, som den forekommer hos en rationelt og logisk tænkende voksen person (Piaget 1967). Piagets universalistiske udviklingsteori har længe været dominerende, men i de senere år er kritikken af udviklingspsykologi generelt og af Piagets specifikt tiltaget, jf. Burman (1994), Gardner (1993), James, Jenks & Prout (1998), James & Prout (1990), Kessen (1983a & b), Morss (1990), Shweder (1982,1990), Vidal (1987).
2. The Hutterian Brethren er en kristen menighed, som har kollektivism, pacifisme og voksendåb som vigtige grundpiller. Sammenslutningen er opdelt i tre retninger: Lehrerleut, Dariusleut og Schmiedeleut. De huttere, som denne artikel handler om, tilhører Dariusleut. Hutterernes oprindelse kan spores til Tyrol og Moravien under reformationen i 1500-tallet. På grund af religionsfølgelse har broderskabet tilbragt godt 100 år i Ukraine i 1700-tallet, før det emigrerede til det nordamerikanske kontinent i 1874. For en mere udførlig beskrivelse af The Hutterian Brethren, hutterernes tro og europæiske oprindelse henvises til Werner O. Packull (1995). Antallet af huttere bosat i USA og Canada var ca. 33.000 i 1993. I dette århundrede er endnu en retning opstået i Tyskland og Sydamerika, som nu hovedsageligt er bosat i Tyskland, Storbritannien og på USA's østkyst: Arnoldleut. Modsat de andre Leut, hvis medlemmer primært er del af fællesskabet fra fødslen, optager Arnoldleut nye medlemmer udefra.
3. Foothills er et fiktivt navn og aftalt med bofællesskabet efter et ønske om anonymitet. Navnet har desuden været anvendt tidligere af en canadisk antropolog, som i 1978 udførte et feltarbejde i samme bosættelse. Trods den etnografiske præsens anvendt i artiklen er det vigtigt at have i mente, at mine data er indsamlet i en bestemt tid, som ikke er mere. Måske er især feltarbejde udført blandt børn et slående synligt bevis på forandring, og at den etnografiske præsens er en konstruktion. Mange af de børn, der henvises til i artiklen, er siden hen blevet voksne og er nu på mange måder helt andre personer med andre interesser.
4. Peter Riedeman er oversat fra tysk til engelsk for første gang i 1950 (Rideman 1950). I den engelske oversættelse staves navnet staves Rideman, mens det andre steder staves Riedeman. I artiklen anvendes kun den engelske stavemåde, når der direkte henvises til den engelske oversættelse. Antropologen John A. Hostetler nævner andre fremtrædende forfattere som Peter Walpot „On the Rearing of Children“ fra cirka 1558, hvori Walpot tilbageviser lutheranernes kritik af hutterernes kollektive opfostring af deres børn, samt „Schul-Ordnung“ fra 1568 og Andreas Ehrenpreis „On Rearing Children“ fra 1652 (Hostetler n.d.). Hutterernes pædagogiske skrifter placerer sig således i en tid, hvor tanker om opdragelse af børn vinder frem, jf. for eksempel Martin Luther, John Locke og Jean-Jacques Rousseau.
5. Alder er forblevet en vigtig indikator for graden af mentale kompetencer hos barnet i den mere nutidige Piagets udviklingsteori. Ifølge A. James, C. Jenks og A. Prout er alder indtil 1970'erne også i socialiserings teorier anvendt som en uproblematisk universel kategori (1998:172ff.).
6. I artiklen, „Do Infants Have Religion?“ påpeger antropologen Gottlieb, at opfattelsen af, at børn ankommer som „tomme krukke“, parate til at blive fyldt op, bekræftes af den vestlige verdens folkelige modeller. Heri hersker forestillinger om, at nyfødte er unikke væsener, som må lære alting for første gang. Det „jomfruelige“ i modellen underbygges endvidere af en videnskabelig, biologisk forståelsesramme, som beskriver fostret som en samling celler, som før sammensmeltningen ingen eksistens tilskrives. I den vestlige verden er det ikke kutyme at betragte et nyfødt spædbarn som et allerede beskrevet blad (Gottlieb 1998). Forestillingen om spædbørn som „ubeskrevne blade“ og hvilke kompetencer, man følgende tilskriver dem, har naturligvis betydning for hvilke interaktioner, der finder sted mellem børn og voksne. Mange vestlige middelklasseforældre mener, at spædbørn mangler sproglige færdigheder ved fødslen. Dette er i overensstemmelse med for eksempel Piagets udviklingsmodel, som først tilskriver børn lingvistisk kompetence i to-treårs alderen. Vestlige forældre mener derfor, at voksne skal lære børn at tale og forstå sprog. Gottlieb (1998) påpeger, at bengfolkets opfattelser af spædbørn står helt i modsætning hertil. De betragter nyfødte

som et tidligere familiemedlems tilbagevenden fra en anden verden, *wrugbe*, (en tilstand i et usynligt kvarter i en af de større byer i Afrika og Europa), til bengfolkets verden. Bengfolket mener derfor ikke, at der findes prælingvistiske børn. I stedet mener man, at spædbørn er multilingvistiske fra deres tid i *wrugbe* og forstår ethvert sprog, men at de er usikre på, hvordan de skal kommunikere deres ønsker. Udgangspunktet for interaktioner mellem voksne og børn er, at det er voksne, der er inkompetente i forhold til at forstå barnet. Gradvist aftager spædbørns multilingvistiske kendskab til fordel for en stigende evne til at kommunikere på det sprog, som er mest anvendeligt i deres nuværende tilværelse (ibid.). Hos bengfolket i Elfenbenskysten er spædbørn med andre ord alt andet end „ubeskrevne blade“ eller „tomme krukker“, som voksne skal fylde op med sprog og andet gods.

7. Dette er tilsyneladende en bredere anvendt strategi. Antropologen Myra Bluebond-Langner har beskrevet, hvorledes uhelbredeligt kræftsyge børn benytter sig af strategier, der tager udgangspunkt i en viden om voksnes kulturelle børneopfattelser, til at erhverve informationer om deres egen sygdom og andre børns død, som de ellers ikke har adgang til netop på grund af kulturelle opfattelser af dem. Børnenes metode er at finde ud af, hvor sygeplejersker „taler om alvorlige ting“ med hinanden og dernæst gøre sig „usynlige“ for voksne gennem tavshed og lytte sig til de ønskede, men tabuiserede informationer (Bluebond-Langner 1978).

## Litteratur

- Bluebond-Langner, M.  
1978           The Private Worlds of Dying Children. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bourdieu, P.  
1990           The Logic of Practice. Cambridge, U.K.: Polity Press.  
1986 [1977]   Outline of a Theory of Practice. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Burman, E.  
1994           Deconstructing Developmental Psychology. London & New York: Routledge.
- Free, A.  
1996           The Anthropology of Pierre Bourdieu. A Reconsideration. Critique of Anthropology 16(4):395-416.
- Gardner, H.  
1993           Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. London: Fontana Press.
- Goodnow, J. J.  
1990           The Socialisation of Cognition: What's Involved? I: J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (red.): Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development. New York: Cambridge University Press.
- Gottlieb, A.  
1998           Do Infants Have Religion? American Anthropologist 100(1):122-35.
- Harbsmeier, M.  
1983           The Savage and the Child. On C. R. Hallpike's Foundations of Primitive Thought: A Review Article. Ethnos 48(1-2):91-103
- Hostetler, J. A.  
n.d.           Child Rearing Sources: The Hutterian Brethren. Pennsylvania.
- James, A., C. Jenks & A. Prout  
1998           Theorizing Childhood Cambridge, U.K.: Polity Press.
- James, A. & A. Prout  
1990           Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press.
- Kessen, W.  
1983a          The Child and Other Cultural Inventions. I: F.S. Kessel & A. W. Siegel (red.): The Child and Other Cultural Inventions. New York: Praeger Publishers.

- 1983b Appendix: The American Child and Other Cultural Inventions. I: F. S. Kessel & A. W. Siegel (red.): The Child and Other Cultural Inventions. New York: Praeger Publishers.
- Lancy, D. F.  
1996 Playing on the Mother-Ground: Cultural Routines for Children's Development. New York: The Guildford Press.
- Lave, J. & E. Wenger  
1991 Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, M.  
1975 [1930] Growing Up in New Guinea. New York: Morrow Quill Paperbacks.
- Mead, M. & M. Wolfenstein (red.)  
1955 Childhood in Contemporary Cultures. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morss, J. R.  
1990 The Biologising of Childhood: Developmental Psychology and the Darwinian Myth. Howe: Lawrence Erlbaum.
- Nielsen, P. L.  
1996 Et antropologisk perspektiv på børns læreprocesser. Magisterkonferens, Aarhus Universitet  
1993 En verden for sig. En etnografisk feltundersøgelse af børneopdragelse og socialisering i en hutterbosættelse i det sydlige Alberta, Canada. Upubliceret feltrapport, Aarhus Universitet.
- Packull, W. O.  
1995 Hutterite Beginnings. Communitarian Experiments during the Reformation. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Piaget, J.  
1967 Six Psychological Studies. New York: Vintage Books.
- Rideman, P.  
1950 Account of our Religion, Doctrine and Faith. Suffolk: Hodder and Stoughton/  
The Plough Publishing House.
- Shweder, R.  
1990 Cultural Psychology: What is it? I: J.W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (red.):  
Cultural Psychology. Essays on Comparativ Human Development. New York:  
Cambridge University Press.  
1982 On Savages and Other Children. American Anthropologist 84(1):345-66.
- Toren, C.  
1993 Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute 28(3):461-79.
- Vidal, F.  
1987 Jean Piaget and the Liberal Protestant Tradition. I: M. G. Ash & W. R. Woodward (red.):  
Psychology in Twentieth-Century Thought and Society.  
Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiting, J. & B. Whiting  
1975 Children of Six Cultures. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.