

PIA LØVSCHAL NIELSEN

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).¹ 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.² 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).³ 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 glosler. 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 hutteres 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 børneforskere 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 fuldgyldige 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.⁴ 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 fortalende 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.⁵ 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 ånds-fæller 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.⁶ 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 spille-regler 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 indlæringsiden 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

Hutternes 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 voksenliv 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 konfirmere 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 feltundersøgelserproblematik. 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 brændpunkt 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

ANDRES (VOKSNES) OPDRAGELSE/VEJLEDNING AF BARNET
--

BARNETS EGEN DELTAGELSE/OBSERVATION AF VOKSNE

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 rettedheden 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 voksentrisk 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 alt sammen 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.⁷ 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 opbevares 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 vokscentriske 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).

Bourdieu's 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.

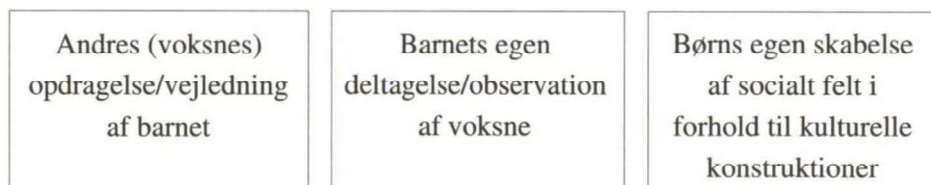
Hos hutterne kan man iagttage, at mange færdigheder og vidensområder er reserveret henholdsvis børn og voksne i overensstemmelse med det symbolske skel relateret til kategorierne barn og alder. Når børnene i Foothills søger viden, så ved de samtidig, at den erhvervede viden om planlægningen af brændemærkning 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 tilgængelige 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 Huterian 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. Hutternes 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 Huterian Brethren, hutternes 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, Storbritanien 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 in 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 hutternes kollektive opfostring af deres børn, samt „Schul-Ordnung“ fra 1568 og Andreas Ehrenpreis „On Rearing Children“ fra 1652 (Hostetler n.d.). Hutternes 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 krukker“, 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). Forestillinger 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 krukke“, 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 uheldeligt kræftsyrge 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.
- Harbsmeyer, 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.