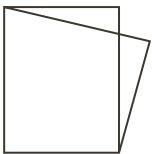


Kulturanalyse gennem barndomsforskning

– refleksioner over civiliseringsprojekter, differentiering og betydningsdannelse



Tiltrædelsesforelæsning,
Eva Gulløv,
Danmarks Institut
for Pædagogik og
Uddannelse

Kære institutleder og kolleger, kære familie og venner

Da jeg for ret præcist 25 år siden ved Institut for Antropologi på Københavns Universitet begyndte mit ph.d.-projekt om børn i danske daginstitutioner, rejste en ældre kollega det kritiske spørgsmål, om det egentlig ikke snarere var et emne for adfærdsbiologien end for antropologien. Implicit i spørgsmålet lå vel tanken, at små børn måske nok kan sige noget om menneskers udvikling, men ikke om kultur, for børn er ikke bærere af kultur. Det mener jeg, som jeg vil argumentere for i denne forelæsning, er en forkert opfattelse, men måske en opfattelse, der er mere udbredt end den ene kollega. I hvert fald konstaterer antropologen Lawrence Hirschfeld (2002) i en artikel fra American Anthropologists med den

tankevækkende titel: 'Why don't anthropologists like children?', at der har været en forbløffende mangel på interesse for børn inden for faget. Han forklarer denne mangel som en konsekvens af en opfattelse af kulturel læring, der generelt overvurderer den rolle og betydning som voksne har, og samtidig undervurderer det bidrag som børn har til kulturel reproduktion. Han påpeger, hvordan der er en mangel på forståelse for, hvordan børn ikke bare er med til at genskabe og vedligeholde eksisterende kulturelle opfattelser, men også selv bidrager til at skabe selv samme kultur (ibid., p. 611). Han argumenterer yderligere, at denne mangel på interesse i børn og barndom har sløret vores forståelse af, hvordan kulturelle former opstår, hvordan de vedligeholdes, og vil jeg tilføje forandres.

I tråd med disse pointer vil jeg i denne forelæsning præsentere, hvad jeg mener, at vi får ud af at studere børn. Min pointe er, at det ikke begrænser sig til børn selv. Vi får gennem studier af børn også indsigt i betydningsfulde kulturelle opfattelser og værdier, hvordan de overføres, tager form og forandres, ligesom vi får indblik i social orden, hierarkier, skillelinjer og forskelle. Børn er en social gruppe, men en speciel én, fordi de er komplet afhængige af voksne i deres vej til at blive uafhængige (Elias 1998). Og den proces varetages i alle samfund på socialt og kulturelt kodede måder. Der er alle steder normer for opdragelse, normer for hvad børn skal lære, hvem de må omgås, hvordan man må omgås dem, og hvad der er rigtigt og forkert for dem at gøre og vide. De vokser op i og er del af et moralsk univers, som involverer alle omkring dem. De forpligtes af det og må forholde sig til det. At studere børn indebærer uundgåeligt at studere disse kulturelle koder og de sociale betingelser. At inddrage det opdragende arbejde, som voksne – men også andre børn – er engageret i, giver derfor blik for, hvad der skønnes godt og skidt, vigtigt og rigtigt. Og dette så meget desto mere fordi børn ikke bare er konkrete individer, som man skal sikre udvikler sig rigtigt og sundt; de er også repræsentanter for fremtiden, som den forestilles på godt og ondt. Som gruppe fortolkes de som udtryk for den bestående ordens mulighed for at fortsætte eller forandres, for håb og risici og som sådan er der opmærksomhed på dem som på ingen anden social gruppe.

Samtidig skal man ikke beskæftige sig længe med dette emne, før man kan se, at det også er fyldt med konflikter, uanset hvor i verden man er. I vores samfund debatteres det f.eks: Skal børn have

mulighed for selvbestemmelse og leg for at sikre både deres og samfundets kreative udviklingsmuligheder? Skal de inddrages i familiernes prioriteringer og beslutninger for at udvikle demokratisk sindelag? Eller skal de tværtimod fritages for tyngende valg for at beskytte dem, og skal voksne træde mere i karakter for at sikre, at tiden bruges fornuftigt, og børnene bliver så dygtige de kan? Vi kender diskussionerne, som hurtigt bevæger sig fra konkrete børn og opdragere til samfundets tilstand og fremtid. Ved at gå tæt på sådanne diskussioner får vi indsigt i centrale perspektiver på samfundet og dets udvikling, men også på værdimæssige uoverensstemmelser og sociale brudflader.

Dertil kommer, som Hirschfeld også påpeger, at børn ikke bare er passive modtagere af samfundets værditransmissioner. De forholder sig aktivt fortolkende til de betydninger og værdier, de møder. De reagerer på dem, og nogle tager til sig, hvad de præsenteres for, mens andre reagerer med modstand. Ved at undersøge konkrete børns handlinger, reaktioner og betydningsdannelser kan vi derfor også udlede noget om samhörigheder, modsætninger og udfordringer lokalt såvel som i det større samfund. Børn er kort sagt en dynamisk faktor i kulturudvikling; at forske i dem og deres livsbetingelser kan give indblik i kulturelle værdier og stabilitet, men også i brydninger, bevægelser og sociale processer. Børn er derfor centrale for den brede kultur- og samfundsforskning, men ofte overset som sådan.

I denne forelæsning vil jeg koncentrere mig om danske forhold og indlede med nogle hastige skitseringer af nogle af de forhold, der kendetegner barndom i

Danmark. Derefter vil jeg sige noget om de institutioner, som børn tilbringer store dele af deres opvækst i. Undervejs i forelæsningen vil jeg komme ind på nogle af de undersøgelser, jeg har været involveret i. Det skal dog understreges, at den enkelte undersøgelse ikke kan stå alene ift. at belyse børns vilkår eller samfundsudviklingen. Solid udforskning kræver studier over tid og på tværs af forskellige sammenhænge. Selvom jeg ikke her har plads til at gennemgå det, trækker mine pointer derfor på andres arbejde både fra det stærke forskningsmiljø i afdelingen for Pædagogisk Antropologi, Aarhus Universitet, og det større akademiske fællesskab nationalt (ikke mindst gode kolleger her fra instituttet og fra Center for Daginstitutionsforskning) såvel som internationalt.

Barnets ændrede status

Kigger vi på børn i Danmark over de sidste 100 år, kan vi se, at deres forhold er blevet komplet forandret i takt med de fundamentale ændringer, der er sket i samfundet i øvrigt. Fra – som det var tilfældet for de fleste børn – at indgå i arbejdsfællesskaber med voksne i hjem, på gårde og arbejdspladser til at tilbringe dagtimerne i forskellige institutionelle arrangementer helt løsrevet fra samfundets produktionsforhold, – er der unægtelig sket et markant skift. Deres deltagelse i samfundslivet er totalt forandret, synet på dem er helt forandret, ligesom karakteren af forældrenes afhængighed af dem er det. I en ofte citeret bog beskriver sociologen Viviana Zelizer (1985) netop, hvordan det moderne barn gradvist er blevet økonomisk 'useless' men emotionelt 'priceless'. I takt med samfundets radikale ændringsprocesser er også de sociale relationer fundamentalt

forandrede, det gælder kønsrelationer, klasserelationer, arbejdsrelationer og i særdeleshed generationsrelationer. Forholdet mellem forældre og børn er således gået fra at være en overvejende hierarkisk og autoritær relation til i stigende grad at blive emotionaliseret og demokratiseret, som blandt andre sociologen Norbert Elias beskriver det (jf. Elias 1998). Fra et forhold hvor der ikke var tvivl om forældrenes viden til en situation, hvor samfundets børneinstitutioner i vid udstrækning har overtaget ansvaret for børnenes oplæring og indføring i samfundet. Der er med andre ord indtrådt en helt anden form for afhængighed mellem generationerne, hvor forældre ikke længere er afhængige af børns arbejde, ligesom børn ikke er afhængige af deres forældres viden for at kunne klare sig i samfundet. I stedet er familien blevet, hvad sociologen Anthony Giddens kalder for et reservoir for følelser og intimitet (1990), en karakteristisk, som vi fandt betegnende i en undersøgelse jeg og mine kolleger Ida Winther, Charlotte Palludan og Mads Rehder foretog om søskenderelationer (Winther et al 2014; Gulløv, Palludan & Winther 2015). Det gennemgående tema for de knap 100 børn, der indgik i undersøgelsen, var de følelsesmæssige relationer mellem familiemedlemmerne, ikke oplevelser af at familien var ramme om bestemte forpligtelser eller opgaver. Trods familiernes meget forskellige historier, sammensætninger og erfaringer fremstod kernefamilien med to emotionelt engagerede og støttende forældre, som det indiskutable kulturelle ideal.

Børn i dag opfattes som en særlig kategori af mennesker, med en særlig sårbarhed og særlige behov for beskyt-

telse, omsorg og hensyn. Således kan man f.eks. iagttage en ændring fra en opfattelse af vigtigheden af, at børn gør sig deres egne erfaringer – helst uden for hjemmet – til en udtalt bekymring for, om der kan ske dem noget, når de ikke er i kontrollerede rammer, hvad de derfor meget sjældent er. Vi ser en ændring fra, at børn skal lære at anerkende og respektere autoriteter, til at børn har rettigheder og skal have mulighed for at udtrykke sig, blive hørt og selv blive respekteret. Og vi ser som sagt ændringer i generationsrelationerne, hvor børn på den ene side er blevet langt mere jævnbrydige med de voksne omkring dem, men samtidig langt mere adskilt fra voksenlivet. Voksne i dag engagerer sig i børns liv og følelser i en helt anden grad, end det nogensinde før har været forventet, men samtidig er børn langt mindre del af de voksnes liv, når man ser bort fra de professionelle, der er ansat til at sikre en udviklingsproces i overensstemmelse med gældende værdier. Barndommen er blevet ikoniseret i hvert fald i vores del af verden og samtidig – eller som konsekvens – er den behæftet med bevågenhed i en grad, så der investeres økonomisk og emotionelt i børn i en historisk set ukendt skala og som ingen anden samfundsgruppe. Og det er netop derfor børneområdet er så velegnet til kulturanalyser: De store anstrengelser, der bruges på at sikre børns opvækst og læring giver et privilegeret indblik i kulturelle prioriteringer, visioner og bekymringer.

Institutionalisering

Ændringerne i børns sociale status er ikke bare et resultat af familieinstitutionens forandrede karakter, men også en konsekvens af et ændret forhold mellem det private og det offentlige og statens

rolle i samfundet generelt. Groft sagt kan man med reference til sociologen Emile Durkheim sige, at børn gradvist er blevet så vigtige, at staten ikke kan tillade sig at blande sig uden om deres opdragelse (Durkheim 1975 ori. 1922). Deres omsorg og opdragelse er for betydningsfuld for samfundet til, at det kan overlades til tilfældige forældre, og det er derfor i stigende grad blevet et anliggende for professionelle i særlige institutioner designet til dette formål. Dette udskilningsprojekt fik sin moderne omend spæde form, da skolen blev et statsprojekt for 200 år siden, men det er de sidste 100 år blevet stadig mere omfattende i institutionstyper, professionaliseringsgrad og tid. Fra få timer om ugen til i dag at omfatte alle børns dagtimer med en hel pædagogisk industri til at varetage deres behov. Stadig flere forhold ved børns opvækst, udvikling og læring er blevet adresseret gennem institutionelle tiltag i en grad, så barndommen i dag er karakteriseret ved systematisk aldersopdeling og en både fysisk og social segregering fra det øvrige samfund (Kjørholt 2012; Qvortrup 2012). Børneinstitutioner som daginstitutioner og skoler er blevet det rigtige sted for børn at være, og det giver derfor mening at se nøjere på de institutionelle indretninger og prioriteringer, hvis vi vil forstå ikke bare konkrete børns liv og opvækst, men også de opfattelser og værdier, som anses for så vigtige, at der skal professionelle til at videregive dem. Børneinstitutionerne har med andre ord fået mandat til at varetage opdragelsen af næste generation, men hvad opdrager de til? Hvad er det for et syn på mennesker og deres sociale omgang, udvikling, læring som den professionelle opdragelse retter sig mod?

Det er blandt andet sådanne spørgsmål, vi arbejder med i Afdelingen for Pædagogisk Antropologi, hvor en række kolleger undersøger det kulturelle værdigrundlag i familier, civilsamfund, daginstitutioner, skoler, fritidsinstitutioner og videregående uddannelser såvel som de sociale implikationer af det i Danmark såvel som andre steder i verden. I et konkret projekt, Civiliserende Institutioner, har jeg selv sammen med kollegerne Dil Bach, Sally Anderson, Karen Fog Olwig og især Laura Gilliam sat fokus på det værdigrundlag men også de sociale dynamikker, der kan forklare de pædagogiske prioriteringer i samfundets opdragelsesinstitutioner (Gilliam & Gulløv 2012 & 2017). Inspireret af den tyske sociolog Norbert Elias teori om civiliseringsprocesser (1994 ori. 1939), har vi været optaget af, hvad der opfattes som det civiliserede i danske daginstitutioner, skoler og familier, dvs., hvad der kendetegner den respektable og ordentlige opførsel og person i kontrast til den tarvelige, dårlige og umoralske. Det er vigtigt at understrege, at begrebet civilisering er relativt. Det er således ikke entydigt, hvad der opfattes som det civiliserede menneske eller den civiliserede opførsel; tværtimod er det opfattelser, der skifter over tid i takt med magtforskydninger og forhandlinger mellem forskellige sociale grupper både inden for og mellem samfund. Det, vi har været optaget af, har derfor været, hvilke specifikke normer for civiliseret opførsel der aktuelt råder i danske familier og børneinstitutioner, og hvilke adfærdsformer der som konsekvens problematiseres og forbindes med det uciviliserede – eller det der i dagens pædagogsprog eufemistisk kaldes ”ressourcesvaghed”.

Småbørnsinstitutionerne

Mine egne empiriske undersøgelser har især samlet sig om småbørnsinstitutionerne, fordi normgrundlaget i disse første samfundsinstitutioner ekspliteres tydeligt både overfor børn og forældre, der som nye på området ofte er usikre på, om de varetager den vigtige omsorgsopgave godt nok. Samtidig er disse første institutioner interessante, fordi de over de sidste 20 år har fået betydelig opmærksomhed ikke bare i Danmark men globalt. Der investeres verden over enorme ressourcer i netop denne institutionstype for at sikre, at alle børn så tidligt som muligt lærer, hvad de skal for at optimere det, der så smukt kaldes ’human kapital’ og få brudt, hvad der opfattes som uhensigtsmæssige påvirkninger fra hjemmet så tidligt som muligt. Det civiliserende projekt er kort sagt forholdsvis tydeligt i disse institutioner.

I dansk sammenhæng kommer dertil, at den udtalte opmærksomhed på denne institutionstype også har ændret ved forholdet mellem det private og det offentlige, og forældre og stat. Hvor staten for længst om end ikke uden kamp har vundet retten til børnenes tid i skoleårene, har dette ikke været helt så givet i forhold til de yngste børn. Først de sidste 20 år har vi set en tendens til, at det mødes med skepsis, hvis forældre holder deres små børn ude af institutionsstrukturen og decideret problematisk, når det er forældre, der er afhængige af sociale ydelser. Den aktuelle ’ghetto’-lov, der gør det obligatorisk for forældre i udsatte boligområder at sætte deres børn i læringstilbud fra de fylder et år, kan ses som det seneste udtryk for opfattelsen, at samfundets småbørneinstitutioner er bedre til at

varetage børns socialisering til samfundet end forældre; et perspektiv der er fuldstændig omvendt af den opfattelse, der rådede omkring 1970. Den enorme satsning gør disse institutioner til særlig velegnede steder at udforske dominerende sociale og moralske værdier; ja nærmest en slags menneskelige laboratorier for den slags studier. Det er her den første samfundsmæssiggørelse finder sted, men det interessante er som sagt, at den netop finder sted i afsondrede miljøer, dvs. miljøer kendetegnet ved deres distance til det samfund, de skal sluse børnene ind i. Formålet er derfor heller ikke i første omgang at give børn redskaber til at begå sig uden for institutionsmiljøerne, men redskaber til at kunne begå sig indenfor og med skolen som mål for socialiseringen.

Når man så kigger nøjere på hverdagens prioriteringer i småbørnsinstitutioner – men for så vidt også i skoler, som min kollega Laura Gilliam har vist, – kan man iagttage, at der arbejdes med en kulturelt set ganske særlig forståelse af opførsel og med en høj prioritering af børnefællesskaber (Gilliam & Gulløv 2012). Børn skal lære at kunne omgås uanset, hvad de bringer med af social baggrund, de skal lære at samarbejde, forhandle og løse konflikter verbalt – aldrig med vold. De skal kunne give udtryk for deres meninger uden stædigt at stå på deres ret; de skal kunne indgå kompromisser, men ikke være for føjelige; kunne lide at deltage i konkurrencer, men ikke gå for stærkt op i at vinde. De skal kort sagt lære en bestemt form for optræden, der indfanges med det empiriske udtryk: ”at være social”. Et udtryk, der dækker over et bestemt forhold mellem selv og andre; en helt bestemt balance mellem det selvstæn-

dige og det hensynsfulde, det selvbehandlede og det frimodige. De skal omgås andre uden hverken at fylde for meget eller for lidt, være for introverte eller ekstroverte og undgå ethvert udtryk for såvel overlegenhed som underlegenhed. De skal lære, hvad der kulturelt set er legitime følelser, og lære at udtrykke dem på legitime måder, og stadig være autentiske og tro mod sig selv. Der stilles kort sagt mange sammensatte fordringer til optræden, og børn, der ikke magter balancerne, bliver genstand for bekymring.

Institutionernes rolle ift. opfattelser af normaludvikling

Det er vigtigt at betone, at forventningerne ikke bare er udtryk for historiske processer i samfundet generelt, men også er blevet til som følge af udviklingen i institutionerne selv, dvs. er formet af deres praktiske vilkår. At få hverdagen i børneinstitutioner til at fungere stiller nogle særlige fordringer til opførsel og interaktioner, som over tid er blevet så indarbejdede, at de fremstår som ukontroversielle og indlysende rationelle fordringer til det enkelte barn. Når jeg og mine kolleger igen og igen støder på pædagoger og lærere, der betoner vigtigheden af, at et barn er afbalanceret, kan fornemme andres og egne ”grænser” og er ”social”, afspejler det, hvordan opfattelsen af civiliseret opførsel også er præget af det forhold, at man skal kunne gennemføre aktiviteter eller undervisning af en stor mængde børn på begrænset plads. Institutionsfunktionaliteten kommer med andre ord i en ofte overset grad til at præge de pædagogiske prioriteringer og normer.

Det kan man f.eks. se i følgende situation (refereret i Gulløv 2009), som er fra en

undersøgelse om etniske minoritetsbørn i to integrerede daginstitutioner, som jeg udførte med min kollega Helle Bundgaard (Bundgaard & Gulløv 2008):

Børnene har netop spist, og stuepædagogen beder dem om at rydde op efter sig og sætte deres madpakker i køleskabet. De fleste børn gør, som de er blevet bedt om, men Ibrahim på 3½ forlader bare bordet og efterlader krummer, papir, madkasse og madstumper foran sin plads. Pædagogen beder ham om at rydde op, men han siger, han ikke ved, hvad han skal gøre. Hun forklarer ham tålmodigt, hvad han skal, og han gør det modvilligt.

Lidt efter skal alle børnene ud på legepladsen. De går ud i garderoben for at tage flyverdragt og støvler på. Ibrahim sidder ved sin knage og kalder på hjælp. Ingen reagerer, de andre børn er optaget af selv at tage tøj på, og den pædagog og medhjælper, der er tilstede, har rigeligt at gøre med at hjælpe de andre børn i tøjet. Da alle andre er kommet ud, sidder Ibrahim stadig med flyverdragten halvt på og kalder på hjælp. Til sidst kommer pædagogen hen og hjælper ham, så han kan følge efter de andre.

Da han lidt efter kommer tilbage og beder om hjælp til at få tøjet af, fordi han skal tisse, bliver hun træt. Hun hjælper ham, men siger til mig: ”Han er en sød dreng, men han har simpelthen ikke lært det, han skal kunne. Hans forældre har overhovedet ikke lært ham det. Det er altså et problem, når et barn i hans alder ikke kan tage sin flyverdragt af og på eller rydde sin madpakke op. Han er virkelig bagud i sin udvikling. Ja, jeg synes, det er en form for omsorgssvigt. Det er ligesom om, de slet ikke forstår,

hvad det kræver at opdrage et barn i det her samfund. Der er jo bare ting, du skal kunne”. Her bliver hun afbrudt, fordi Ibrahim kalder på hjælp ude fra toilettet.

Pædagogen her er ikke alene med sin beklagelse. Andre i personalegruppen er også irriterede over de ”serviceforventninger”, der er hos nogle af børnene. Børn på Ibrahims alder forventes at kunne klare basale ting helt eller næsten selv.

I et interview vi kort efter foretager med Ibrahims mor, fortæller hun, at hun netop har været til samtale med stuepædagogen, der har betonet for hende, at det er nødvendigt at gøre Ibrahim mere selvhjulpne, og at de som forældre også må støtte op om det. De har også fået at vide, at de helst skal komme tidligere, så Ibrahim kan være med til morgen-samling og fra starten komme med i legerelationerne. Samtalen har givet stof til eftertanke og tvivl. Hun forklarer, at det er rigtigt, at de ikke har prioriteret at bringe ham tidligt af sted. Faren har aftenarbejde, og de har været glade for at have rolige morgener sammen med drengen. Hun kan også godt kan se, at hun og hendes mand ikke har gjort noget for, at Ibrahim skal klare tingene selv. De har, som hun siger, lagt vægt på ”at have en tæt kontakt med ham og hjælpe ham” for at vise ham, hvor meget de elsker ham, når de nu er adskilt mange timer dagligt. Så hun forklarer, at hun gør, hvad hun kan for at give omsorg. Hun oplever institutionen som meget ”dansk” i den forstand, at personalet prioriterer at gøre børnene selvstændige. Det synes hun i princippet er godt og er gennemgående meget anerkendende overfor den pædagogiske indsats, men ind i mellem finder hun, at selvstændiggørelsen er på bekostning af omsorgen for det indivi-

duelle barn. Specielt oplever hun ikke, at der er meget kropskontakt eller nærhed med det enkelte barn. Så når Ibrahim er hjemme synes både hun og hendes mand, at det er vigtigt at kompensere for den nærhed, han har manglet i institutionen, og det gør de ved, som hun siger ”at give ham omsorg og tryghed og f.eks. hellere hjælpe for meget end træne, at han er selvstændig. Han er jo kun tre år. Lige nu vil vi gerne nyde, at han er barn”.

Institutioner er travle arbejdspladser, og personalet er helt afhængige af, at børnene kan klare en del opgaver. Normeringerne fordrer selvstændige børn, og det er derfor en forudsætning, at forældre bakker op ved at følge tidsstrukturen og lære deres børn at rydde op efter sig, tage tøj på og gå på toiletet selv. Det interessante er imidlertid, at det ikke er tid og personalemangel, pædagogen her sukker over. I stedet udtrykker hun sin bekymring for barnets udvikling. Det fremstår som en udviklingsmæssig brist ikke at kunne det, der er nødvendigt for at få hverdagen til at fungere. Forventningerne til det selvhjulpne barn er så meget en del af institutionernes daglige rutiner, at de er blevet til en målestok for det enkelte barns udvikling.

Løfter man øjnene fra sådanne konkrete situationer, kan man notere, at der verden over findes mange måder at vurdere børns udviklingsmæssige progression på. I enhver kulturel sammenhæng er der forhold, der ses som tegn på, at et barn er nået længere i sin udvikling. Det kan være, når barnet kan gå, kan sige nogle ord, kan sove en nat igennem, kan fremsige et vers, udføre en bestemt dans, fange et dyr i en fælde eller selv drive køerne hjem fra græsning.

Alt sammen handlinger, der opfattes som betydningsfulde færdigheder ud fra de sammenhænge, som børn indgår i. Det gælder selvfølgelig også i en dansk sammenhæng. Og her er det interessant at se, hvordan institutionelle fordringer er kommet til at fungere som sådanne markører. At kunne tage tøj på selv og klare toiletbesøg er ikke bare krav, der er nødvendige for den daglige organisation i institutionerne, det er blevet indikatorer på det enkelte barns sunde og normale udvikling. Sådanne forventninger eksisterer imidlertid ikke kun i institutionerne, de kan genfindes i mange hjem. Den effektivitet, der præger institutionslivet, præger også hverdagen i mange familier med dobbeltarbejdende forældre. Der er derfor et sammenfald mellem forventningerne til, hvad barnet skal kunne i en del familier og i institutionerne. Mange mindre børn kan således tage tøj på selv, spise selv, gå på wc osv., for nødvendigheden af selvstændighed er et træk ved en bestemt arbejds-markedsrelateret livsstil. Selvhjulpne reflekterer en livsstilsbetinget kunnen; et udslag af nødvendige prioriteringer og indsats i mange familier og daginstitutioner.

I kraft af den store udbredelse har samfundets børneinstitutioner indflydelse på, hvad der opfattes som normal eller afvigende opførsel og udvikling. De har den legitime magt til at definere og kontrollere, men også intervenere i familier der afviger fra den standardiserede livsform. Det gælder, forældre, der har andre opdragelsesværdier, og det gælder forældre, der står uden for arbejdslivet og har andre rytmer og prioriteringer. At jeg her har brugt et eksempel med et etnisk minoritetsbarn er for så vidt en tilfældighed; det var det fokus,

der var i den konkrete undersøgelse. Det er imidlertid ikke en tilfældighed, at de civiliserende projekter retter sig mere systematisk mod børn, hvis forældre vurderes ikke at kende de institutionelle koder og fordringer eller ikke bakker op om dem. Enten fordi de som i eksemplet her ikke selv har gået i børnehaver, ikke har en livsrytme, der matcher institutionernes, eller fordi de lægger vægt på nogle andre færdigheder og værdier. De civiliserende projekter rækker således videre end barnet selv; de rummer opfattelser af opførsel, samvær, tidsstrukturering, ernæring, hygiejne, søvnrytmer, fritidsaktiviteter, bevægelsesmønstre, omgangsformer, interesser – ja kort sagt hele livsstilen i hjemmene. De har med andre ord myndighed til gennem anbefalinger, henstillinger, korrektioner men også mere magtfulde midler at blande sig i familiernes privatliv og problematisere nogle familiers hverdag, interaktionsformer og prioriteringer. Det er i lyset af disse civiliserende projekter, man skal se det forhold, at ikke alle forældre bakker op om institutionernes pædagogik.

Vurderinger og social reproduktion

Mit ærinde her er ikke at være institutionskritisk, men at være opmærksomheden mod de forståelsesrammer, som børn og deres forældre må forholde sig til. Det indebærer at rette opmærksomheden mod de dominansstrukturer, som udpeger nogle opfattelser og handlinger som rigtige og andre som forkerte og gør det legitimt at vurdere og intervenere i børns og forældres liv. Det var en del af vores arbejde med civiliserende institutioner at undersøge denne vurderingspraksis og her har Laura Gilliams observationer i skoler og mine observationer i daginstitutioner

vist, hvordan der ofte er et socialt, etnisk og kønnet mønster i, hvilke børn og forældre der mestrer koderne, og hvilke der vækker bekymring. Det er således oftere drenge og især drenge med forældre uden for arbejdsmarkedet, uden megen uddannelse såvel som drenge med etnisk minoritetsbaggrund, som de professionelle vurderer som ”socialt inkompetente” eller ”ressourcesvage”. Problematiseringerne rummer med andre ord en systematik, der er større end de konkrete børn. En systematik, der vidner om, at børneinstitutioner ikke bare identificerer problembørn, men også er medskabere af de kategorier, som udpeger dem som problematiske.

At samfundets børneinstitutioner – i særdeleshed skolen – har social slagside er et ganske velbelyst forhold i den samfundsvidenskabelige uddannelsesforskning og indfanges ofte med begrebet ’social reproduktion’. Begrebet blev især teoretiseret af sociologerne Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1970) i en nu klassisk bog, hvor forfatterne dokumenterer, hvordan den franske skole i 1960’erne favoriserede børn med baggrund i hjem, hvis værdier og færdigheder stemte overens med skolen selv. Uddannelsessociologien her til lands har gentagne gange og mest prominent gennem Erik Jørgen Hansens store forløbsundersøgelser (især Hansen 1995) vist, at noget tilsvarende kan ses her. Men hvor det franske system indiskutabelt hyldede og bestræbte sig på at fastholde et bestemt elitært vidensgrundlag, har den skandinaviske skoletænkning siden 1970’erne systematisk gjort op med tidligere tiders hierarkier og klasseelitære etos og netop søgt at gøre børnehaver og skoler til integrative og klasseoverskridende

samfundsinstitutioner. Det var her børnene skulle mødes og blive venner med folk af alle slags og dermed bryde de sociale opdelinger. Ikke desto mindre finder man altså også i disse mere lighedsorienterede skandinaviske institutioner en systematik i, hvilke børn og familier der anerkendes og klarer sig godt, og hvilke der mødes med størst bekymring og problematisering, og man kan iagttage en social og etnisk slagside. Men snarere end at være udtryk for den form for klassesortering, som finder sted gennem vurdering af børnenes viden, ser vi altså her, hvordan anerkendelse og problematisering knytter an til børns og forældres optræden, kommunikationsformer, dagsrytmer og livsstil. Man kan således konstatere nogle ret subtile og dermed også indiskutable distinktive logikker, der er knyttet til beherskelse af den legitime sociale form; en form der altså er forbundet med institutionernes egen funktionalitet, og som det derfor alt andet lige er nemmere at tilegne sig, hvis man har tilbragt år af sin barndom i den samme type institutioner eller har forældre, der har gjort det.

Her kan man jo så pege på, at når nogle børn ikke kender koderne, er det jo godt og vigtigt, at de kommer i institution så tidligt så muligt. Så kan de lære de gældende omgangsformer her i stedet for at falde igennem samfundets mere konsekvensfyldte sortering senere hen. Det er dette rationale, der har ført til at tidlig indsats er blevet ensbetydende med tidlig institutionalisering. Institutionerne skal løse samfundets problemer med social ulighed, og det kræver at børn kommer tidligst muligt ud af deres hjem og ind i institutionerne. Men man kan også som Bourdieu og Passeron udfordre denne tiltro til institutionernes

lighedsskabende potentiale og vende opmærksomheden mod de vurderingskriterier, der møder børn dvs. se på, hvad der vurderes som ordentlig opførsel. Fra den vinkel kan man så diskutere, om normerne dybest set bare afspejler bestemte dominerende gruppers opfattelser og værdier og dermed om den institutionelle praksis reelt fungerer socialt udliggende eller tværtimod fastholder eller ligefrem forstærker en social ulighed. Fra et kulturanalytisk perspektiv er det vigtigt både at se på, systematikken i hvilke børn og forældre der ikke opfører sig, som de forventes at gøre, og se på de vurderingskriterier og sociale dominansformer, som de mødes med. Men det er også vigtigt at have blik for, hvad institutionerne i sig selv bidrager med; hvorfor de har de prioriteringer de har, hvad det er for normer og værdier, der arbejdes med. Og det er helt centralt at gå tæt på de konkrete samspil og se, hvordan de konkrete mennesker forvalter og fortolker forventningerne, herunder se hvordan børn er deltagere i de sociale processer, der finder sted og ikke kun modtagere af forskellige voksnes værdier. Studeret over tid kan man nemlig se, at børnenes opførsel i institutionen ikke bare er noget, de kommer med og som præges af de normer og vurderinger, de møder; det er også noget, de skaber sammen med hinanden og i samspillet med de voksne, der omgiver dem. De formes og former sig i de samspil, de indgår i. De bruger, hvad de har med, men de tager også bestik af, hvordan andre – ikke mindst andre børn – reagerer på det; de lader sig inspirere af andres opførsel og fortolkninger og skaber nye forståelser. Hvad vi således kan se gennem vores etnografiske studier af børns hverdagsliv er, at ophold i samfundets børneinstitutioner former børn, men ikke

altid på den måde det var planlagt. Og vi kan se, at udskilningsprocesser finder sted i de hverdagslige interaktioner, og at de sociale skillelinjer, som etableres, relaterer til samfundets mere overordnede dominansstrukturer, men også henter næring i de værdier og kategorier, der indgår i den institutionelle orden.

Børns sociale dynamikker

Civiliseringsprojekter fører kort sagt ikke altid til, at folk opfører sig som tilsigtet. Tværtimod kan de også rumme kimen til deres modsætning; dvs. at folk, der ikke føler sig inkluderede, vender sig mod idealerne og identificerer sig med det, der peges ud som det uciviliserede. Vi ser f.eks., hvordan nogle børn aktivt forkaster kravet om afbalanceret og veltilpasset adfærd og søger anerkendelse i den status, de kan få ved at turde udfordre normerne og opføre sig på måder, der anses som rå eller vulgære. Og vi ser, at andre former for viden, end det personalet er optaget af, kan være mere dragende, f.eks. fortællinger om, hvad større børn gør og tør, hvor ikke mindst beretninger om dristige normoverskridelser kan fremkalde konspiratorisk energi. Selvom pædagogerne fremstår med autoritet, er deres påbud langt fra altid så kraftfulde, som det der udpeges som deres modsætning. Ved at se på sådanne dynamikker får man blik for, hvor forskelligt de pædagogiske normer og fordringer opleves, og hvordan de kan føre til alternative værdiorienteringer og fællesskaber.

Men også, hvor der ikke er tale om deciderede modstandsstrategier, får man ved at vende opmærksomheden mod børns handlinger, fortolkninger og samspil nogle indsigter i kulturelle værdier og sociale dynamikker, som er vigtige i

samfundsanalyser. F.eks. kan man ved at iagttage, hvordan børn opfatter og bruger sociale kategorier få indsigt i eksisterende opdelinger og værdisætninger, som måske ikke altid er ekspliciterede. Når 3-4 årige børn i den undersøgelse med Helle Bundgaard, som jeg før refererede til, skelner mellem danskere og muslimer, så viser det jo, hvordan disse kategorier er tilgængelige og tilskrives betydning, selvom pædagogerne arbejder for at skabe et fællesskab af ligesindede. Når en fireårig dreng under samme feltarbejde vækker stor opstandelse ved at kalde en somalisk praktikant for 'neger', fortæller det os, at raciale kategorier findes og er virksomme, også selvom de forties og fortrænges. At samme dreng inden da havde forsøgt sig med at bruge samme betegnelse på flere andre lyshudede børn og voksne uden at møde nogen stærk reaktion viser, hvordan små børn løbende afprøver de kulturelle ingredienser, som de samler op, og de noterer sig, hvor de har effekt. Min pointe er, at vi ved at vende blikket direkte mod børn selv – også så små børn, som jeg her bruger eksempler om – får indsigt i det kulturelle repertoire, som de trækker på.

Sociale præferencer

Gennem observationer af børns samspil bliver det også klart, at selvom der pædagogisk lægges stor vægt på, at børn lærer at tage sig af hinanden, samarbejde og danne venskaber uanset baggrund, så har børn sociale præferencer, og når vi går tættere på disse, kan vi se, hvordan disse præferencer relaterer til betydningssammenhænge og sociale skillelinjer i det større samfund. Generelt kan man konstatere, at børn søger andre, der har erfaringer, der matcher deres egne dvs. er fortrolige med den

samme type aktiviteter, legetøj, referencer, måder at kommunikere, lege og forhandle på. Det ser vi f.eks. i følgende situation med et par drenge, Kasper og Willum, der går i en børnehave i en lille landsby i Sønderjylland. Situationen er hentet fra et igangværende projekt, som jeg laver sammen med min mand, John Gulløv, om stedtilknytning, pædagogik og uddannelsesmobilitet. De to drenge i eksemplet har en ret parallel baggrund i håndværkerfamilier og leger næsten altid sammen. I situationen her er de alene i et rum i børnehaven og har hentet nogle legetøjstraktorer, som de kører med på nogle gulvtæpper, hvorpå der er tegnet en by med veje, huse, skole, hospital, legepladser. De laver høje motoragtige lyde, mens de kører rundt over tæpperne med traktorerne:

Kasper kører vildt frem og tilbage.
Willums traktor kører imod hans.
Willum: Så skulle de slås – wroom, wroom
Kasper: Nej
Willum: Okay så skulle de til traktor-trækning
Kasper: Okay – nej traktorskubning
De maser de to traktorer mod hinanden.
Kasper: Se lige hvor højt min traktor kunne hoppe, når den fik ny diesel!
(Han løfter traktoren højt op)
Willum: Se lige min! (Han gør en lignende bevægelse). Hey, jeg vandt traktor-trækning (han synger), jeg vandt traktor-trækning, jeg vandt traktortrækning
Kasper: Nej jeg vandt
Willum: Nej jeg vandt
Kasper: Lad os se, hvem der er stærkest i bakning
De skubber hver sin traktor mod hinanden, og man kan se, at de lægger mange kræfter i.
Kasper: Man må kun bruge én hånd,
Willum. Nu kører jeg hjem

Willum: Jeg kører også hjem
Kasper: Vi er stadigvæk venner, Willum?
Willum: Ja, se jeg har en bondegård.
Jeg har køer og heste og gæs
Kasper: Jeg bor også på gården
Willum: Ja her boede vi... og vores børn kan lege på den her legeplads.
Kasper, nu skulle vi på arbejde
Kasper: Ja og i dag skulle vi på det hårde arbejde
Willum: Vi skulle grave
Kasper: Vi kører lige ud og kigger, hvor jeg skulle køre jorden hen. Det her hedder det hårde arbejde
Willum: Ok
Kasper: Her er en sø. Det er hele den sø, der skal fyldes med jord
Willum: Vi kører herhen med det. Se lige hvor mange vaskehaller og brandstationer vi har
Kasper: Der skal vi ikke hen. Vi skal fylde søen
Willum: Nej nu skal vi herhen og arbejde
Kasper: Vi er ikke færdige. Der er mere hårdt arbejde
...

Vi ser her, hvordan de to drenge kan følge hinandens ideer og referencer. De har begge fædre, der er håndværkere, og i landsbyen er der en del håndværks- og servicevirksomheder, som de kender og ofte refererer til. De ved begge, hvad en traktor, traktortræk og traktorskubning er, hvad det vil sige at arbejde – endda 'det hårde arbejde', og de er bekendte med vaskehaller, legepladser, brandstationer. Men vi ser også en værdisætning af aktiviteterne. Hele situationen er omgærdet af bestemte maskuline værdighedsmarkører, hvor styrke og hårdt arbejde har værdi, ligesom fart og motorkræfter har det. De viser handlekraft, og der er ikke nogen, der skal spørges, om søen må fyldes op. Situatio-

nen viser, at børnene ikke blot opbygger samspil ved at tilpasse forståelser til hinanden, men også udtrykker og afstemmer et moralsk univers, som de langt fra selv finder på. De normer og værdighedsformer, som gennemsyrrer deres interaktioner, relaterer til værdier i de omgivelser, de er i. Den særlige arbejdssetos og vægtlægning af styrke og kraft reflekterer deres adgang til arbejdsprocesser og livsformer uden for daginstitutionen med bestemte forståelser af, hvad der er vigtigt og rigtigt.

Dag efter dag er drengene her i gang sammen. De lægger beton ud over legepladsen, opstiller containere, bygger huse, installerer elektricitet, laver flisegange og bygger høløft. Som Kasper forklarer det: "Willum og jeg går ikke i børnehave for at lege; vi går i børnehave for at arbejde". Da jeg på et tidspunkt i en såkaldt 'skoletime', sidder sammen med ham og Willum over et ark, hvor de skal udfylde felter med tal i forskellige farver, lægger han hovedet ned på armene og siger: "Jeg er bange for, at man ikke rigtig må arbejde, når man kommer i skole". Han skal begynde i skole få måneder efter.

Jeg skal ikke her udfolde en analyse af eksemplet eller af drengenes liv. I denne sammenhæng vil jeg blot bruge det til at illustrere, hvordan børn løbende trækker på deres omgivelser og den viden, der er tilgængelig i deres opbygning af lege, relationer, selvforståelse og omverdensforståelse. Ved at observere den slags banale hverdagssituationer får man altså indsigter i det kulturelle repertoire børn trækker på i deres samspil, men også at der er en systematik i, hvem der søger sammen, og hvad de opfatter som relevant at gøre. Min pointe er, at disse

opfattelser af relevans og samhørighed giver indsigt i de sociale kræfter, der bringer nogle sammen og adskiller andre, og hvordan disse dynamikker spiller sammen med mere generelle sociale skillelinjer i samfundet. I studiet her kan vi f.eks. se, hvordan forskellige erfaringer fra landlige og urbane miljøer, og fra familier med og uden uddannelsesorientering får betydning for, hvem der har kontakt og interesse for hinanden. Ligesom drengene her søger hinanden, kan vi se, at børn, der er optaget af bestemte børnekulturelle figurer og historier – som de kender fra computerspil, film, bøger, ting – søger sammen og opbygger lege, der trækker på disse referencer. Der er kort sagt nogle opdelinger mellem børn, som reflekterer deres forskellige interesser. På den måde kan sådanne studier bidrage til at belyse, hvordan værdifællesskaber formes, men også hvordan forskellige erfaringer og videnshorisonter har betydning for sociale opsplittings og identifikationsprocesser – også i disse første institutioner.

Jeg vil imidlertid også bruge eksemplet med drengene til at knytte endnu en bemærkning til de reproduktive logikker, som vores børneinstitutioner bidrager til. Det har mange gange slået mig, hvor lidt det tematiske stof, som børnene trækker på i deres lege, indgår i det pædagogiske arbejde. I stedet er det som nævnt rettet mod at lære børn hensigtsmæssige måder at omgås og nogle mere abstrakte færdigheder og former for viden, (som at klippe figurer ud, tegne inden for afstukne linjer, kende bogstaver, tal, klokken o.lign), der retter sig mod næste led i institutionskæden. Hvad børnene kommer med indgår ikke; tværtimod er der en intenderet bestræbelse på at tilsidesætte det, især når deres hjemme-

miljø ikke vurderes at understøtte den institutionsprogression, som det er den primære opgave at sikre. Ift. institutionsernes civiliserende opgave er viden om opfyldning af søer, hårdt arbejde og forskellen mellem traktorskubning og traktortrækning ikke relevant.

Som sagt er diskussionen om, hvilken viden institutionerne understøtter ikke ny, men den massive institutionalisering af barndommen giver den en særlig karakter. For i dag er det ikke bare bestemte gruppers viden og klasseværdier, som reproduceres gennem institutionsernes anerkendelseslogikker. I kraft af børneinstitutionernes omfattende rolle i børns opvækst spiller institutionerne selv en definerende rolle for den viden og opførelse, der vurderes relevant og anerkendelsesværdig. Det er på mange måder her, at opdragelsesværdierne udformes, og de reflekterer hvor vigtig selve institutionsformen og –rytmen er. Hermed ikke sagt, at børnenes hjemmemiljøer ikke har betydning, hvad eksemplet med Kasper og Willum jo netop viser, men vi har i vores socialiseringsstudier en tendens til at overse den indflydelse institutionerne og institutionsfunktionaliteten har fået på, hvad der defineres som væsentligt og relevant, rigtigt og forkert. I og med at børnene færdes i disse institutioner på egen hånd, er det her, de afprøver, bearbejder og vurderer deres hjemmeerfaringer. Hjemmets værdier og forældres viden reproduceres ikke bare, det bearbejdes ift. de sammenhænge børn kommer i, hvor de møder børn med andre erfaringer, og professionelle, der gerne vil forme og præge på måder, der passer til institutionens formål og værdigrundlag. Min pointe her er, at børneinstitutionerne er indflydelsesrige aktører i sig selv. De forvalter og understøtter en særlig insti-

tutionsbaseret livsform, som på mange både subtile, men også ganske eksplícitte måder værdisætter og korrigerer andre livsformer og livsprioriteringer. Og i den forstand er de – ligesom børnene – væsentlige at analysere, hvis vi vil forstå samfundets reproduktive logikker, generationsdynamikker, stratificeringer og værdiorienteringer.

Det er sådanne forhold, der har min interesse også i det næste projekt, jeg skal arbejde med, hvor jeg sammen med Jan Kampmann fra Roskilde Universitet vil undersøge, hvordan de yngste minoritetsbørn og deres forældre i udsatte boligområder oplever mødet med danske vuggestuer og det integrationsprojekt, som der aktuelt er så stor politisk bevågenhed på. Også her samler interessen sig både om det civiliserende projekt, som familierne møder, men også om reaktionerne på det. Kort sagt de integrative eller disintegrative processer, som finder sted for herigennem at belyse aktuelle former for fællesskabelse eller opsplitning og institutionsernes rolle i sådanne processer. Hvis vi kan rejse penge bliver en særlig dimension at sammenligne med andre europæiske lande, der ligesom Danmark sætter massivt ind på at få de mest marginaliserede børn ind i institutionsstrukturen og så tidligt som muligt ud af indflydelsen fra deres familier. Det interessante bliver at finde ud af, hvordan disse tiltag virker i forskellige lande: om de fører til styrket integration og i så fald både for børn og forældrene, eller om de reelt fører til yderligere marginalisering.

Afrunding

Efter 25 år har jeg lært og forstået, hvorfor antropologer skal kunne lide børn: Ved at studere deres måder at

begribe deres verden på, men også ved at se på de omgivelser, der vil noget med dem lokalt og på samfundsniveau, kan vi få blik for både kulturelle værdier og processer. Som nyttilkomne til samfundet er børn løbende i færd med at fortolke deres omgivelser. De trækker på de tilgængelige materielle, sproglige, sociale og symbolske ressourcer for at forstå, hvad der er relevant, og hvad der er muligt og rimeligt for dem selv og andre. De opbygger et socialt og moralsk univers, der vejleder dem i deres fortolkninger af omgivelserne og får dem til at identificere sig med nogle snarere end andre. Det er denne betydningsdannelse, der gør børn interessante for samfundsforskningen og ikke bare for børneforskningen. For nøjere analyseret kan man se, hvordan disse forståelser refererer til mere generelle symbolske kapitaler, ressourcefordelinger og dominansstrukturer i samfundet. I den forstand giver analyser af børns samspil og præferencer indsigt i kulturelle betydninger og opdelinger, der ikke altid er artikulerede, men alligevel virksomme. Med andre ord det som ligger lige under overfladen af den kulturelle bevidsthed.

Det fremstår særlig tydeligt, når vi går til samfundets specialiserede socialiseringssteder: børneinstitutioner som skoler og daginstitutioner. I disse omhyggeligt tilrettelagte miljøer præsenteres børn for den viden dagsordenssættende grupper i samfundet finder uomgængelig for den opvoksende generation, men også den mindre diskuterende form for viden, som institutionsstrukturen selv bringer frem. Samtidig kan man iagttagelse, at viden og færdigheder ikke bare transmitteres. Opfattelser og normer kan overtages, men de kan også transformeres i det aktive fortolkningsarbejde børn

foretager ikke mindst i deres indbyrdes samspil. Alle normer, opfattelser, praksisser må igennem næste generations bearbejdning dvs. indarbejdes eller forkastes ift. nye erfaringer og interesser. Og her er det vigtigt at se, hvordan børn har andre interesser end at lære at blive som deres voksne synes, de skal være. De kan udvikle andre kriterier for status og relevans, og herigennem giver de os et indblik i brudflader og transformations-

processer. Forandringer skabes i sociale dynamikker, hvor magtfulde forståelser udfordres, videreføres eller justeres. I analyser af sådanne processer har vi generelt haft alt for lidt fokus på generationsdynamikker. Men gennem studier af børns tilegnelse men også transformation af eksisterende forståelser og værditilskrivninger får vi blik ikke bare for de gældende forståelser, men også for dominansrelationer, sociale grupperinger,

alternative værdiorienteringer og -fællesskaber, brudflader og forandringer, som over tid kan vinde hævd. I den forstand er studier af børn også studier af kultur og samfund, og jeg glæder mig til at fortsætte udforskningen af disse komplekse dynamikker sammen med mine kloge kolleger i Afdelingen for Pædagogisk Antropologi.

REFERENCER

- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bundgaard, H. & E. Gulløv (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Durkheim, E. (1975 [1922]). *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: Finn Suenson Forlag.
- Giddens, A. (1990). *Consequences of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Elias, N. (1994 [1939]). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1998), 'The Civilizing of Parents'. J. Goudsblom & S. Mennell (eds.), *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2017). *Children of the Welfare State. Civilizing Practices in Schools, Childcare and Families*. London: Pluto Press.
- Gulløv, E. (2009). 'Normaludviklingen er institutionsbestemt'. *Vera - tidsskrift for pædagoger*, nr. 49, pp. 46-48.
- Gulløv, E. C. Palludan & I.W. Winther (2015). 'Engaging Siblingships'. *Childhood*, vol. 22(4), pp. 506-519.
- Hansen, E.J. (1995). *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet, rapport 95:8.
- Hirschfeld, L.A. (2002). 'Why Don't Anthropologists Like Children?' *American Anthropologist*, vol. 104, no. 2, pp. 611-27.
- Kjørholt, A.T. (2012). 'The Modern Child and the Flexible Labour Market: An Introduction'. In: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2012). 'Users and Interested Parties: A Concluding essay on Children's Institutionalisation'. In: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Palgrave Macmillan.
- Winther, I.W., C. Palludan, E. Gulløv & M.M. Rehder (2014). *Hvad er søskende? Praktiske og følsomme forbindelser*. København: akademisk forlag
- Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton: Princeton University Press.