

Børnefællesskaber og sociale strategier - Ressourcepædagogers betydning for børnehavebørns forhandlinger om social status

Julie Østerby Jørgensen

Børn indgår, ligesom voksne, i komplekse sociale situationer, formet af magtstrukturer og sociale normer, som de med varierende succes navigerer i. Fysisk styrke, sociale relationer og adgang til eksklusive aktiviteter har også blandt børnehavebørn betydning for deres sociale status i børnefællesskabet. Børnenes sociale normer formes af de pædagogiske indsatser og rammer, der karakteriserer børnehaven som institution. Artiklen undersøger, med empirisk udgangspunkt i en børnehave i et socialt udsat område, disse sociale normer og værdier i institutionens børnefællesskab, herunder hvordan disse formes af institutionens sociale omstændigheder, didaktik og pædagogiske indsatser. Særligt fokuserer artiklen på børnenes indbyrdes forhandlinger om status, der kommer til udtryk gennem fysisk vold og forhandlinger om samvær med institutionens ressourcepædagoger. Artiklen peger på, at den pædagogiske praksis og de socialpædagogiske indsatser kræver øgede økonomiske ressourcer og omstrukturering for at skabe den intenderede sociale udvikling og trivsel.

Institutionssociologi, socialpædagogik, inklusion, børnefællesskab, ulighed

Malak¹, Aida, Hasna og Yasmin har fået lov til at lege i fællesrummet. Malak sætter sig på en stol, hvorfra hun bestemmer forløbet af en leg, hvor de andre skal løbe frem og tilbage. Efter kort tid bliver Aida træt og går over mod mig, der sidder i sofaen. Malak råber vredt til hende: "Aida løb ellers kommer du ikke med Lone!". Aida skynder sig tilbage, og legen fortsætter. Da Malak bestemmer, at de skal lege med modellervoks, og at hun skal styre, hvem der må bruge de forskellige forme, protesterer Hasna og forsøger selv at tage de ting, hun gerne vil have. Malak konstaterer, at Hasna så ikke må komme med til aktiviteter med hendes ressourcepædagog, Lone, og opfordrer de andre børn til at gå fra Hasna og legen. Da de andre børn rejser sig op, lægger Hasna formene fra sig med et "Okaay Malak".

¹ Af hensyn til informanternes privatliv er alle personer, såvel som institutionen, anonymiseret gennem pseudonymer

Denne legeaktivitet fandt sted mellem fire 5-7-årige piger i Børnehaven Solsikken, beliggende i et socialt udsat område i Jylland, hvor jeg i efteråret 2019 udførte et længerevarende feltarbejde blandt børnehavens børn. Legesituationen eksemplificerer, hvorledes børnenes sociale interaktioner bliver formet af de sociale hierarkier og værdier, herunder de sociale indsatser i form af ressourcepædagoger, der er tilstede i børnehavens sociale rum. Forskning har vist, at børn fra udsatte områder klarer sig dårligere fagligt og socialt i skolen, får dårligere jobs og oftere er involveret i kriminalitet, hvilket indsatser tidligt i børnenes liv skal søge at ændre (Asmussen & Ottsen 2019). Derfor samarbejder mange børnehaver i udsatte områder med kommunerne, der, gennem finansiel støtte, kurser og tilknytning af ressourcepædagoger, søger at give personalet de fornødne ressourcer til at skabe øget trivsel og udvikling og på sigt understøtte børnene i at bryde denne sociale prognose. Disse indsatser har stor indflydelse på børnenes hverdag i daginstitutionerne og kommer til udtryk gennem mange skift i og varierende adgang til voksenkontakt, afbrudte aktiviteter og samlinger og varierende adgang til særlige lege- og læringsmiljøer, der også påvirker børnenes indbyrdes relationer. Dette er fokus for artiklen, der søger at belyse de sociale dynamikker blandt børnene i en specifik daginstitution, herunder hvorledes disse bliver formet i samspil med den daginstitutionelle ramme og pædagogiske indsatser. Artiklen peger på, at de socialpædagogiske indsatser omformes i daginstitutionens børnefællesskab og kan have utilsigtede konsekvenser for børnenes sociale erfaringer og trivsel.

Artiklen følger Børnehaven Solsikkens børn og udfoldes med indledningens Malak og Aida som analysens midtpunkt. Først introduceres undersøgelsens empiriske udgangspunkt og metode efterfulgt af analysens forskningsmæssige afsæt. Herefter præsenteres børnehaven som en institution med specifikke strukturer og forhold, der har betydning for hverdagen i Solsikken. Følgende bliver det belyst, hvordan børnenes interaktioner kommer til udtryk gennem sociale hierarkier, der formes af institutionens strukturer og praksis samt børnenes evne til at forholde sig til disse. Artiklen sætter afslutningsvist spørgsmålstegn ved, hvorledes de nuværende forhold og pædagogiske indsatser i børnehaver i udsatte områder har utilsigtede konsekvenser, der medvirker til at forstærke frem for at forebygge, sociale forskelle, og peger på behovet for flere økonomiske og faglige ressourcer i omlægningen imod en bredere socialpædagogisk tilgang.

Etnografisk metode og etiske overvejelser

Artiklens empiriske grundlag er baseret på 3 måneders feltarbejde i Børnehaven Solsikken, der fokuserede på børnenes sociale samspil og fællesskab. Som følge af undersøgelsens fokus indtog jeg en position som *atypisk voksen*, der er etableret midt imellem de typiske børne- og voksenkategorier (Gulløv & Højlund 2006). Denne position betød, at jeg så vidt muligt undlod at gøre brug af den autoritet, som den voksne rolle i daginstitutioner medfører, og i højere grad indtog en

plads blandt børnene, hvor jeg indgik som en form for legekammerat. Denne atypiske rolle var kompleks samt forskningsmæssigt og personligt udfordrende, da jeg, som artiklen vil vise, befandt mig midt i en hierarkisk og forrået social kultur, hvor jeg blev indviet i børnehemmeligheder, men hvor jeg også til tider fandt det nødvendigt at gøre brug af min voksenautoritet. Denne komplekse rolle blev særlig tydelig i interviews med børnene, idet interviewsituationen er karakteriseret af en ulige magtfordeling mellem interviewer og interviewede, hvilket blev forstærket af min autoritative position som voksen overfor børn (Rytter & Olwig 2018). For at mindske denne ulighed, interviewede jeg børnene i par og lod deres samtaler sætte retningen for interviewet (Kampmann 1998). Derudover holdt jeg interviewsituationen legende gennem brug af tegning og kortsortering (Gilliam 2006) som interviewformer, der samtidig gav børnene mulighed for at udtrykke sig kreativt frem for verbalt. Interviewene gav mulighed for at inddrage børnenes perspektiver og skabe indsigt i børnenes forståelser og værdisætninger af ”gode legesteder”, vennegrupper og popularitet. Interviewene gav derudover mulighed for at undersøge børnenes fornemmelse for og bevidsthed omkring børnefællesskabets sociale normer og medvirkede til at understøtte mine observationer og analyser.

Jeg har undervejs og efter feltarbejdets forløb været optaget af børnenes perspektiv, inddragelse og lyst til at deltage i forskningen, foruden deres repræsentation i nærværende artikel. Artiklen har derfor fokus på at vise, hvorledes de sociale normer og adfærd, der identificeres i analysen, giver mening som følge af børnenes møde med daginstitutionen og ikke skal ses som personlige karakteristika.

Forskningsmæssigt afsæt

Artiklen tager afsæt i interaktionismen og den nyere børneforskning, der fokuserer på børn som sociale aktører, som interagerer med andre aktører, men samtidig er formet af de objektive strukturer i samfundet, der påvirker deres sociale position og handlemuligheder (Gulløv 1998). Hovedfokuset i denne artikel er således de perspektiver og betydninger, der skabes og formes i de sociale interaktioner i børnenes hverdag. Artiklens analyse udfolder sig med inspiration i sociologen Pierre Bourdieus praksisteori, hvor individet formes af sin opvækst, baggrund og tilgængelige ressourcer, der har betydning for dennes værdier, interesser og egenskaber. Dette har betydning for, hvordan individet interagerer med andre og påvirker også, dennes muligheder for at opnå magt og indflydelse, idet individet gør brug af specifikke strategier ud fra de ressourcer og egenskaber, denne har til rådighed (Bourdieu & Wacquant 1992). Disse strategier for interaktion er ikke bevidste, men formes af individets opvækst, tidligere interaktioner og følgende verdensforståelse og *fornemmelse for spillet*, hvilket således også betyder, at alle aktører ikke har lige muligheder for at opnå magt og indflydelsesret. Artiklen skriver sig ind i denne forståelse af magt, som retten til at definere attraktive og legitime værdier, privilegier og

goder, der konstant udfordres af andre sociale aktører. Magt er således ikke en statisk enhed der besiddes, men funderes i sociale interaktioner og relationer, der konstant udfordres og forandres. Artiklen skriver sig desuden ind i institutionsociologien med afsæt i sociologen Erving Goffmans analyser af institutioners struktur, formål og betydning for medlemmernes sociale adfærd.

Børnehaven som institution

Børn bruger i dag størstedelen af deres tid i børnehaven, hvor de skal forholde sig til institutionens regler, de voksne samt de mange andre børn. Som argumenteret af antropologen Eva Gulløv (2004), har institutionsbegrebet flere betydninger: i hverdagsbrug bliver institution brugt som betegnelse for de konkrete bygninger, der har til formål at lære børnene at blive kompetente og værdifulde samfundsborgere, men i den samfundsvidenskabelige terminologi betegner institution også sociale fællesskaber, opretholdt gennem specifikke normer og forestillinger, der opleves som objektivt gældende og derfor reproduceres gennem medlemmernes handlen (Gulløv 2004). Institutionen er derigennem med til at forme det fællesskab, der kommer til udtryk gennem aktørernes tilstedeværelse i institutionen. Fællesskabet er opdelt i forskellige positioner med forskellig magt, og børnene i daginstitutionen må underlægge sig pædagogerne, der udgør institutionens autoritet, og følge de voksnes anvisninger for acceptabel adfærd, der er formet af specifikke pædagogiske værdier og magtforhold (Gulløv 2000). I overensstemmelse med den dominerende socialisationsforståelse i dagtilbud, blandt andet belyst gennem sociologen Norbert Elias' civiliseringsteori, skal tiden i institutionen aflære børnene deres tilbøjeligheder til barnlig vildskab og forme dem til selvstændige børnehavebørn med sociale og kulturelle kompetencer, således, at de, over tid, kan indgå som civiliserede aktører i skolen og videre i samfundet (se Gilliam & Gulløv 2012, Olwig 2012, Elias 1998). Denne sociale adfærd bliver for børnene gjort attraktiv gennem en institutionel privilegiestruktur (Goffman 1961), der belønner og straffer henholdsvis acceptabel og uacceptabel adfærd. Som følge af børnenes position i institutionens fællesskab, hvor de har ringe mulighed for at kontrollere deres egen tid og aktiviteter, er opnåelse af privilegier en måde, hvorpå børnene kan påvirke deres tid i børnehaven og tillægges derfor stor værdi. I Solsikken blev børnene ofte belønnet med et klistermærke eller en smiley tegnet på fingrene, hvis de havde klaret en opgave såsom at tage overtøj på eller hjælpe de voksne. Dette blev brugt af pædagogerne til at fremme anerkendt adfærd, idet børnene var ivrige efter at få disse smileyer og klistermærker, der stolt blev vist frem. Disse privilegier blev overvejende uddelt til institutionens "svære" børn, der oftere blev belønnet for at tage overtøj på eller blev udvalgt til at være den centrale aktør i gruppelege for på denne måde at forebygge konflikter. Dette var ikke overset af institutionens andre børn, som ofte påpegede, når nogle børn oftere fik disse privilegier.

Ressourcepædagoger som privilegie

Det mest eftertragtede privilegie i Børnehaven Solsikken, var samværet med en voksen, og især en ressourcepædagog, som kun enkelte af daginstitutionens børn var tilkoblede. Dette samvær var eftertragtet, idet samværet med en ressourcepædagog ofte gav adgang til mere attraktive materielle og fysiske rammer såsom besøg til supermarkeder og kagebagning, som børnene ellers sjældent havde adgang til. Samtidig var samværet med ressourcepædagogen ofte afskærmet fra de andre børn og baseret i en anerkendende og relationsbaseret pædagogik. Dette var i stærk kontrast til de organisatoriske og pædagogiske omstændigheder i Solsikken, hvor personalet gav udtryk for, at de følte sig underbemandede og overarbejdede i forhold til antallet af møder med kommunen, underretninger samt udarbejdelse af læreplaner og sprogstimulerende arbejde. De oplevede, at der sjældent var tid til at fordybe sig i aktiviteter med børnene, hvorfor de ofte var overladt til ”fri leg” på legepladsen, hvor det større areal medvirkede til færre konflikter. Konflikthåndtering og -nedtrapning udgjorde en stor del af den pædagogiske praksis, hvilket, som ovenfor beskrevet, ofte tog form som en slags pacificering gennem privilegier til ”svære” børn, der holdt dem beskæftigede og mindskede muligheden for konflikter. Dette betød, at børnenes voksenkontakt ofte var begrænset til praktisk hjælp og irettesættelser frem for anerkendende og udviklende aktiviteter og relationer:

Det er lidt skræmmende at se, at når man kommer, så er man simpelthen som en magnet, fordi de ved godt, at hvis man får lov at komme med den voksne i dag, så er der lige lidt mere tid til mig som barn ... Det er den oplevelse, jeg får af, at børn simpelthen kalder så meget på voksenopmærksomhed. Det handler ikke om mig, det handler om, at det er en voksen, de ved, der kan give lidt mere tid end de andre voksne. Af helt praktiske årsager.

Udtalelsen fra ressourcepædagogen Lone, vidner ikke kun om børnenes søgen efter anerkendende voksenopmærksomhed, men viser ligeledes, at børnene havde forståelse for, at de kunne påvirke deres mulighed for voksenkontakt. Ressourcepædagogerne tog i Solsikken ofte legekammerater med til deres afskærmede aktiviteter med de børn, de var tilkoblet og de andre børn forsøgte ofte at blive valgt som dagens legekammerat. De andre børn ville ofte spørge ressourcepædagogerne om lov til at lege og blev mødt af forskellige former for afvisninger: ”Min chef har bestemt, at jeg skal lege med Malak” eller ”I dag er det lige en anden, der får lov”. Børnene, der var tilkoblet ressourcepædagogerne, fik ofte selv lov til at vælge, hvilke kammerater de ville have med til deres aktiviteter. Dette gav disse børn en vis magt og social status, idet de på den måde fik mulighed for at kontrollere, hvem der kunne tage del i dette privilegie. Samværet med en ressourcepædagog var således eftertragtet som en kombination af flere faktorer: som et privilegie i sig selv, som adgang til andre fysiske privilegier og

aktiviteter og som en værdifuld ressource, der havde betydning for deres sociale status i institutionens børnefællesskab.

Socialt hierarki i børnefællesskabet

Institutionens fællesskab er præget af forskelle i ressourcer, social status og grupperinger. Dette gælder ikke kun opdelingen mellem voksne og børn, men også status, magt og gruppedannelse har betydning børnene imellem. Tidligere antog man, at børn først senere blev opmærksomme på social status, men forskning har vist, at børn allerede fra børnehvealderen har fokus på social status og relationer (se også Adler & Adler 1998, Löfdahl & Hagglund 2012, Kyratzis 2004, Griswold 2007, Van Ausdale 2002). Gruppen af børn i institutionen udgør et statusopdelt børnefællesskab, der med inspiration fra sociologerne Adler & Adler (1998) kan inddeles i fire grader af social rang: høj, aspirant, mellem og lav. Størstedelen af børnene befinder sig i den høje rang i form af en populær gruppe eller *klike*, der styres af en eller flere *ledere*. Foruden lederen består klike af børn, der defineres som *andenrangs* og *følgere*, hvor magt og dominans formindskes for hvert trin. Klikes popularitet opretholdes ved, at den er eksklusiv og det enkelte barn kan skiftes ud. Det betyder, at børnene indenfor klike, såvel som på tværs af rang, kan stræbe efter at opnå en højere social status, men samtidig muliggør det, det enkelte barns eksklusion og erstatning i klike. Rangen af *aspiranter* udgøres ikke af en gruppe, men af individuelle børn, der forgæves søger optagelse i klike. Mellemstadiet i den sociale organisering udgøres af en eller flere grupper af venner, *mellemgruppen*, der ikke søger at blive medlem af klike, men er tilfredse med deres stabile venskabsgruppe. Slutteligt udgøres den sociale organiserings lave rang af *socialt isolerede* børn, der afvises af de andre børn og holder sig for sig selv. Begrebet klike bliver i denne artikel brugt til at henvise til den populære gruppe af børn i den høje rang i Solsikken, hvorimod børnefællesskab bruges til at betegne Solsikkens børnegruppe og det fællesskab, de, som børn i institutionen, deler.

I Solsikken var denne klikestruktur ledet af to børn, herunder Malak, der i introduktionen styrede legens forløb. Begge børn var ældre og fysisk stærkere end resten af børnene og var tilkøbet ressourcepædagoger. Følgerne ville ofte deltage i lege med lederne, fordi de ville opnå popularitet gennem association (Adler & Adler 1998) og samtidig gav relationen mulighed for at deltage i aktiviteter sammen med ressourcepædagogerne. Derudover havde lederne, som introduktionen illustrerede, en vis dominans over de andre børn, og kunne effektivt socialt udstøde eller nedgøre børn, de ikke brød sig om. Introduktionens eksempel viser, at Malak havde forståelse for, at samværet med ressourcepædagogen Lone og de privilegier, det medførte, var attraktive blandt de andre børn og at denne tilkobling havde betydning for hendes sociale status og magt. For at Malak kunne opretholde sin lederrolle, forudsatte det, at de andre børn accepterede, frem for at udfordre, denne dominans. Idet Lone ofte lod Malak bestemme hvem, der måtte komme med til aktiviteterne,

kunne Malak give de andre børn adgang til dette privilegie i bytte for en høj social status og magten til at bestemme. De andre børns accept af Malaks dominans, blev dermed en form for udveksling for tiden med Lone og retten til selvbestemmelse. Ressourcepædagogens aktiviteter og arbejde med Malak var, ifølge hende, fokuseret på udvikling af sociale kompetencer, der skulle hjælpe Malak til at omgås andre børn uden sociale og fysiske konflikter. Denne funktion som udviklingshjælp genkendes fra den tidligere nævnte socialisationsforståelse i dagtilbud, hvor tiden i institutionen skal aflære børnene ”vildskab”, så de fremadrettet kan indgå som sociale aktører i samfundet. I praksis bliver denne funktion dog omformet til en ressource, der har værdi og kan forhandles i børnenes sociale hierarki. Denne ressource kan i interaktionerne med de andre børn omformes til status og magt og fungerer således ikke udelukkende som den intenderede udviklingsstøtte, hvor børnene får hjælp til at udvikle færdigheder og evner, der er nødvendige for deres videre udvikling, men indgår også i et kompliceret system af værdier og forhandlinger.

Malak skal ikke ses som noget udspekuleret barn, men hendes tid i institutionen har gjort hende bekendt med institutionens organisatoriske forhold, værdier og statushierarkier, som hun har lært at navigere i forhold til. Disse sociale færdigheder kan ikke udelukkende ses som resultatet af de kompetenceudviklende aktiviteter, hun indgår i med ressourcepædagogen, men er formet af børnefællesskabets værdier og forhandlinger om status, institutionens beliggenhed i et udsat område og manglende ressourcer. Som ligeledes argumenteret af Gulløv, opstår disse sociale kompetencer og strategier i mødet med de andre børns sociale praksis, som barnet med mere eller mindre succesfulde resultater, lærer at navigere i forhold til (Gulløv 1998). Denne sociale forståelse ses også hos Aida, vi ligeledes mødte i introduktionens løbeleg. Selvom Aida var tilkoblet ressourcepædagogen Anette, stod hun som aspirant uden for den sociale klike og legede ofte med børnehavens yngre børn, da hun havde svært ved at blive accepteret i de jævnaldrende børns lege. Når de jævnaldrende børn legede med Aida, var det ofte på deres betingelser og Aida måtte sjældent bestemme, hvilke lege der skulle leges. I det følgende uddrag fra mine feltnoter, forsøgte Aida at få indflydelse på legens forløb og da Yasmin var afvisende, søgte Aida at opnå medbestemmelsesret gennem relationen til Anette. Yasmin accepterede kortvarigt Aidas forslag til legen efter truslen om fraværet af samvær med Anette, men genindtog hurtigt sin rolle og sociale status, der ikke var afhængig af Aidas selskab:

Aida synger højt på arabisk, da Yasmin tysser på hende: ”Shh, ellers så går jeg!”.

Aida synger lidt lavere, men Yasmin gentager truslen om at gå.

Aida sænker stemmen til en hvisken, men Yasmin erklærer igen, at hun går udenfor, hvis Aida ikke er stille.

Aida stopper med at synge og pigerne går i gang med at lege

fangeleg, som Yasmin har foreslået. Aida forsøger at ændre i legens forløb, men Yasmin afslår hendes forslag. Aida udbryder frustreret: "Så kommer du ikke med Anette!". "Okay, så er jeg i fængsel nu". "Ellers er du ikke med mere! Gå hjem." Yasmin leger kortvarigt videre, men kigger så på Aida og erklærer endnu engang, at hun så går udenfor. Aida accepterer Yasmins erklæring med et nedslået "Okaaaaay. Men, hvorfor siger du altid, at du går ud?" Yasmin svarer bestemt "Fordi så går jeg bare ud".

I løbet af feltarbejdets forløb havde Aida voksende succes med disse forhandlinger, og hun lærte over tid at opnå og fastholde bestemmelsesretten i længere tid. Det eksemplificeres i det følgende uddrag, der fandt sted to måneder senere, hvor Aida formår at opretholde en vis bestemmelsesret på trods af Naomis forsøg på dominans:

Naomi og Aida leger indenfor indtil Anette kommer. Der er opstået en lille konflikt, og Naomi erklærer, at Aida ikke må være med i legen længere. Aida truer med at gå ud, fordi hun ikke må være med og forlader lokalet for at hente en bog. Naomi kigger på mig og spørger, hvornår Anette kommer, hvilket jeg svarer, at jeg ikke ved. Da Aida kommer tilbage, tilbyder Naomi, at hvis de bytter bog, så vil hun lege med hende. Kort tid efter bliver Naomi alligevel irriteret på Aida, der, ligesom hun selv, læser bogen højlydt: "Aida du råber!". "Så går jeg ud. Så må du ikke kigge i min! Så leger vi bare ikke sammen og du må aldrig mere komme med ind at lege her igen!" Der bliver kortvarigt stille inden Naomi svarer: "Jeg ved det godt". De leger kortvarigt hver for sig, indtil Naomi tilbyder Aida at være med til sin leg.

Naomi havde en højere social status og dermed mere bestemmelsesret end Aida, og hun søgte gentagne gange at irttesætte Aida og styre legen. Hendes henvendelse til mig, inden hun reagerede på Aidas dominansforsøg, kan anses som et udtryk for modvilje mod at lade Aida bestemme og en overvejelse om, hvorvidt hun skulle opretholde sin egen dominans over Aida, hvis Anette alligevel ikke kom. Aida havde i løbet af de få måneder, der var gået siden situationen med Yasmin, lært mere vedholdende dominansstrategier, hvorfor Naomi efter den korte overvejelse måtte lade Aida bestemme, hvis hun ville være med hos Anette. Aida havde gennem sine interaktioner med de andre børn

opnået en større fornemmelse for det sociale spil og de forhandlingsstrategier, der var effektive i institutionens børnefællesskab.

Relationel magt og forstærkede forskelle

Som vist, opnåede Aida over tid en vis accept i børnekliken gennem sin relation til ressourcepædagogen Anette. Når Anette ikke var til stede, blev hun imidlertid stadig afvist af de andre børn. Klikemedlemmerne ville acceptere Aidas tilstedeværelse eller bestemmelsesret i lege, hvis Anette var til stede eller snart ville ankomme, således at Aidas forhandling om magt samtidig var en forhandling om privilegeret samvær med ressourcepædagogen. Ved at tolerere og acceptere en social relation til Aida, opnåede klikemedlemmerne samvær med en ressourcepædagog. Som vist i tidligere eksempler og i lighed med andre studier af sociale strategier i leg (Corsaro 2002), udviste børnene forståelse for, at der var risiko for afvisning, hvis de spurgte Anette om lov til at komme med til aktiviteterne, hvilket nødvendiggjorde andre strategier. Ved at skabe en midlertidig relation og fysisk tæthed til Aida, var der større chance for at Anette troede, at de legede, eller at Aida ville udpege børnene som legekammerater. I det følgende interview giver klikemedlemmet Hasna udtryk for en forståelse for, at leg med Aida medvirkede til samvær med ressourcepædagogen Anette:

Interviewer: "Hvem plejer I at lege med ude på legepladsen?"

Hasna: "Malak. Vi elsker at lege med hende"

Interviewer: "Hvad så, når Malak er sammen med Lone?"

Hasna: "Så leger vi bare med Aida. Og så kommer vi med Anette"

Hasna gav i interviewet udtryk for, at relationen til Aida blev brugt som en reserve for tiden med Malak, og at muligheden for at komme med Anette kunne opveje for manglen på samværet med hende samt tolerancen af Aida, som hun, som tidligere vist, havde et ambivalent forhold til. Hasna gav således udtryk for nærheden til Aida som en måde, hvorpå hun kunne opnå samvær med Anette. Hasnas udtalelse understøtter mine observationer om børnenes veludviklede forståelse for de hierarkiske statusinddelinger i børnefællesskabet, og hvilken betydning disse sociale relationer havde for mulighederne for andre privilegier. Det følgende uddrag fra mine feltnoter viser, at Aida var bevidst om sin status som uønsket legekammerat:

Aida kigger på Hasna, der er den eneste anden tilbage ved bordet en sen eftermiddag, og spørger, om de skal lege sammen. Anette smiler stolt over Aidas velformulerede indbydelse til aktivitet, indtil Aida fortsætter "... når Anette kommer igen i morgen". Hasna smiler glad og siger til Anette, hvis smil er falmet, at hun gerne vil være med den følgende dag.

Aida tilføjede Anettes tilstedeværelse til sit samvær efter en kort pause, allerede inden Hasna havde mulighed for at acceptere tilbuddet. Denne tilføjelse vidner om Aidas forståelse for og forventning om, at hun ville blive afvist, hvis ikke hun havde Anettes tilstedeværelse at forhandle med. Om Aida faktisk ville blive afvist, var langt fra givet, da de to piger var nogle af de eneste tilbage i børnehaven, og børnene sjældent legede alene. Aida ville ofte tilføje aspektet om Anettes tilstedeværelse til legetilbuddet, inden de andre børn havde mulighed for at reagere på tilbuddet i sig selv, hvilket vidner om, at Aida var bevidst om, hvordan de andre børn så på hende.

Sociologen Erving Goffman argumenterer for, at personer, der ses ned på og udelukkes, over tid inkorporerer og identificerer sig med denne kategorisering, hvilket har betydning for, hvordan de indgår i sociale interaktioner (Goffman 1963). Ved at gøre brug af denne strategi om fokus på tilkoblingen til ressourcepædagogen som kompensation for sin lave status, viste Aida, at hun til en vis grad accepterede og anerkendte de andres billede af hende. På trods af de forhandlingsstrategier hun havde lært, accepterede Aida alligevel denne udenforstående position til en vis grad, når hun underlagde sig børnefællesskabets sociale spilleregler om status. Ressourcepædagogens funktion og rolle formes, som argumenteret for, af de sociale værdier og interaktionsdynamikker, der er til stede i børnefællesskabet, og virker ikke uafhængigt af disse. Som ligeledes diskuteret af Löfdahl og Hägglund (2012) og Jensen (2005), kan tilskrivningen af ressourcepædagoger til specifikke børn i daginstitutioner medvirke til at fremhæve, frem for at udviske, de sociale statusforskelle mellem børnene, som deres kompetenceudviklende arbejde ellers har til hensigt. Som illustreret, havde Aida lært at forvente, at hun kun havde mulighed for at opnå deltagelse og accept i samværet med de andre børn gennem fokus på denne sociale relation, hvormed hendes lave sociale status blev reproduceret i stedet for overkommet.

Børnestrategier i kampen om status

På samme måde som Aidas tilkobling til en ressourcepædagog var med til at forstærke hendes status som aspirant, var Malaks tilkobling til en ressourcepædagog med til at forstærke hendes status som leder. Som følge af værdien af tilkoblingen til en ressourcepædagog, måtte Malak sikre, at Aida gennem denne relation ikke udfordrede hendes status som leder. Malak kunne gøre dette ved at gøre sig selv mere attraktiv ved at inkludere andre børn i sine privilegier, eller hun kunne forsøge at gøre Aida mindre attraktiv og ekskludere hende fra kliken. Begge disse scenarier udspillede sig i den indledende legesituation, hvor Malak opretholdt sin dominans ved at inkludere de andre børn i de planlagte aktiviteter med ressourcepædagogen Lone, hvis de gjorde, som hun sagde. Samtidig gjorde Malak brug af sin magt til at ekskludere andre børn, der udfordrede hendes dominans ved selv at tage en lederrolle eller ved ikke følge hendes anvisninger, som blev tydeliggjort, da Hasna selv ville bestemme hvilke forme, hun ville lege med. Disse eksklusioner tog i Solsikken også form

som verbale og fysiske nedgørelser, der skulle medvirke til at ophøje barnets sociale status ved at mindske andres (Adler & Adler 1998, Søndergaard 2011). Disse nedgørelser fandt ikke kun sted i forbindelse med Malak, men forekom på tværs af børnegruppen. Denne form for interaktion, hvor individet, gennem sin positionering og dominans i det sociale rum, påvirker de muligheder for positioner, som andre aktører har mulighed for at indtage, defineres af Goffman som *statuskonkurrencer* (Goffman 1982). I modsætning til interaktioner mellem voksne, viser studier blandt børn, at disse statuskonkurrencer og forhandlinger om dominans er afgørende aspekter af deres indbyrdes interaktioner og sociale orden (Labov 1972, Goodwin & Goodwin 1990, Corsaro 2005). Statuskonkurrencerne medvirkede i Solsikken til, at børnefællesskabet var præget af en forrået kultur, hvor de nedgjorde hinanden verbalt og fysisk for at ophøje deres egen sociale status og undgå selv at blive udsat for disse nedgørelser af andre børn. Børnenes sociale rang var ikke statisk, men måtte konstant opretholdes eller højnes, hvilket effektivt kunne gøres ved at nedgøre og ekskludere andre børn, ofte med en lavere social rang. I det følgende uddrag fra interviewet med Hasna og Amira forklarede pigerne, hvordan de håndterede det, når andre børn blev valgt til at komme med til ressourcepædagogens aktiviteter. Emma var ligesom Aida ikke en del af klikestrukturen, men legede ofte med Aida eller sin yngre lillesøster:

Interviewer: "Hvad så, hvis Emma bliver valgt til at komme med Anette, og I ikke bliver valgt?"

Amira: "Så er vi kede af det, fordi vi vil gerne med."

Interviewer: "Hvad gør I så?"

Amira: "Så går vi. Og så går vi hen til hende og siger 'Vil du have bank?'"

Hasna: "Og så siger vi 'Skal du have bank?' og så skubber vi hendes sko."

Interviewer: "Hvad siger Emma så?"

Hasna: "Så græder hun mega meget. Og så slår vi hende med en bog og en sko."

*Amira: "Ja så gør vi sådan her: 'Vil du have bank med den her?'"
(Amira indikerer i luften, hvordan hun ville slå Emma).*

På trods af interviewets kunstige rammesætning og pigernes gensidige opildning, eksemplificerer uddraget, hvorledes fysisk vold og trusler udgjorde en stor del af børnenes forhandlinger om status. Emmas samvær med ressourcepædagogen kunne øge hendes sociale rang og derved overtage pigernes egne positioner i kliquen, hvilket nødvendiggjorde en opretholdelse af Emmas lave status og position uden for kliquen – effektivt opnået gennem demonstration af fysisk styrke og trusler om, samt udførsel af, fysisk vold. På samme måde ville børnene ofte gøre brug af spytt og ødelæggelse af personlige ejendele for at nedgøre andre børn.

Børnene skal ikke anses som grundlæggende manipulerende eller voldelige, men analysen viser, hvorledes disse former for adfærd giver mening som følge af børnenes møde med daginstitutionen. Børnene har gennem deres tid i institutionen og erfaringen med dens regler og privilegier udviklet sociale evner til at navigere mere eller mindre succesfuldt i det sociale rum, som den udgør. De sociale interaktionsmønstre, jeg identificerer i børnenes møde med Solsikkens institutionelle ramme, har store ligheder med andre studier af børns møde med institutionskultur (Willis 1977, Mac An Ghaill 1994, Connolly 1998, Gilliam 2006). Denne forræde kultur er således ikke determineret af børnenes etniske tilhørsforhold eller opvækst i et socialt udsat område, men formes i det specifikke sociale rum, der udgøres af deres møde med børnehaven som daginstitution, dennes værdier og pædagogiske praksis og de erfaringer, de har gjort sig deri. Børnenes adfærd skal således belyses ud fra dette samspil med institutionen og den pædagogiske praksis, der medvirker til at forme børnenes specifikke positioner og handlemuligheder.

Børnenes erfaringer med disse sociale forhandlinger er ifølge professor i social innovation i dagtilbud Bente Jensen (2005) ikke nødvendige udfald af børnenes møde med institutionen, men kan forebygges gennem en mere socialpædagogisk praksis og omfordeling (samt øget tilførsel) af ressourcer. Frem for at anskue adfærdsproblemer som indlejrede i barnet og dennes opdragelse peger Jensen på det væsentlige i at reflektere over institutionens, pædagogernes og ressourcepædagogernes rolle for børnenes erfaringer og adfærd, og argumenterer for, at pædagogerne, gennem en forståelse for børnenes adfærd som formet i samspil med samfundet, institutionen og den pædagogiske praksis, kan tilrettelægge en mere socialpædagogisk praksis og derved medvirke til andre erfaringer og handlingsmuligheder for børnene (Jensen 2005). Dette peger på et større fokus på og vejledning i relationsbaseret og anerkendende pædagogik i daginstitutioner, således at der kan skabes større forståelse for børnenes adfærd og endvidere, at børnenes møde med institutionen kan medvirke til udviklingen af andre erfaringer, kompetencer og handlemuligheder. Denne vejledning kan effektivt varetages af ressourcepædagoger, der kan understøtte personalets kompetenceudvikling, således at de i højere grad kan varetage ressourcepædagogernes udviklingsopgaver og implementere disse redskaber med alle børnehavens børn, hvormed de eksklusionsmekanismer, som ressourcepædagogens tilstedeværelse og nærvær medvirker til, også undgås. Disse omstruktureringer vil gøre en forskel for mange, frem for enkelte, børn, det vil styrke pædagogernes kompetencer og aflaste deres magtesløshed og det vil give økonomisk gevinst som følgende af ressourcepædagogernes færre timer på gulvet.

Disse forandringer vil ikke alene kunne løse disse problematikker om ulighed, forråethed og udbrændthed, der i høj grad kræver flere ressourcer og investeringer på dagtilbudsområdet. Som analysen viser, kalder børnene på voksenopmærksomhed, tid og nærvær i sådan en grad, at voksennærvær bliver

en vare, der får værdi og forhandles. Hvis børnene skal trives og udvikle sig, er det nødvendigt med langt flere hænder og ressourcer, så der er tid til nærvær, læring og udvikling – særligt i de områder, hvor børnene er i større risiko for også at mangle nærvær og læring i hjemmet.

Konklusion

Artiklen har med udgangspunkt i interaktionismen og institutionssociologien undersøgt de værdier, normer og magtstrukturer, der gør sig gældende i børnefællesskabet i en børnehave i et socialt udsat område. Børnehaven er gennem sin institutionelle karakter formet af specifikke værdier om civilisering, magtstrukturer og pædagogiske metoder, der inkorporeres og omformes i børnefællesskabet. Disse værdier og strukturer har betydning for de sociale strategier, børnene, som sociale aktører, gør brug af i institutionens sociale rum, formet ud fra deres sociale kompetencer og de ressourcer, de har til rådighed. Børnene har gennem deres tid i institutionen lært at forhandle deres sociale status i børnefællesskabet gennem effektive sociale strategier, der, i den specifikke børnehave, centrerede sig omkring fysisk vold og adgang til børnehavens tilkoblede ressourcepædagoger, der medvirkede til en forrået og socialt ulige børnekultur. Afslutningsvist peger artiklen på nødvendigheden af flere ressourcer på dagtilbudsområdet og en omlægning af den pædagogiske didaktik og omstrukturering af de socialpædagogiske indsatser til en bredere socialpædagogisk tilgang, der sætter fokus på nærvær, ressourcer og anerkendelse til alle børnehavens børn.

Julie Østerby Jørgensen, Cand. pæd. i pædagogisk antropologi

Litteraturliste

Adler, P. & P. Adler (1998): *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick: Rutgers University Press

Asmussen, D. & C. Ottsen (2019): *Tidlig indsats i dagtilbud: Perspektiver på Heckman-kurven*. København: Dafolo

Corsaro, W. (2002): *We're friends right?: Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press

Corsaro, W. (2005): *The sociology of Childhood* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications

Elias, N. (1998): "The Civilizing of Parents" in J. Goudsblom & S. Mennell (Eds.): *The Norbert Elias Reader: A Biographical Selection*. Oxford: Blackwell, pp. 189-211

Gilliam, L. (2006): *De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Ph.d.- afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Gilliam, L. & E. Gulløv (2012): "Samfundets børn: Civilisering, barnesyn og institutionalisering" i L. Gilliam & E. Gulløv: *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, Antropologiske studier, No. 1, s. 39-62

Goffman, E. (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books/ Doubleday & Company

Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall

Goffman, E. (1982): *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books

Goodwin, C. & M. Goodwin (1990): "Interstitial argument" in A. Grimshaw (Ed.): *Conflict Talk*. Cambridge: Cambridge University Press

Griswold, O. (2007): "Achieving Authority: Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play" in *Research on Language and Social Interaction*, vol. 40(4): 291-319

Gulløv, E. (1998): *Børn i fokus: Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*. Ph.d.-afhandling, Institut for Antropologi, Københavns Universitet

Gulløv, E. (2004): "Institutionslogikker som forskningsfelt" i U. Madsen (red.):

- Pædagogisk antropologi: refleksioner over feltbaseret viden.* København: Hans Reitzels Forlag, s. 53-75
- Gulløv, E. & S. Højlund (2006): *Feltarbejde blandt børn – metodologi og etik i en etnografisk børneforskning.* København: Gyldendal
- Jensen, B. (2005): *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* København: Socialforskningsinstituttet
- Kampmann, J. (1998): *Arbejdsnotat nr. 1. Børneperspektiv og børn som informanter.* Børnerådet
- Kyratzis, A. (2004): "Talk and Interaction Among Children and the Co-construction of Peer Groups and Peer Culture" in *The Annual Review of Anthropology*, vol. 33: 625-649
- Labov, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Löfdahl, A. & S. Hägglund (2012): "Diversity in preschool: Defusing and maintaining differences" in *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 37(1): 119-126
- Olwig, K. (2012): "Børns socialitet: Fortolkning og forhandling af civiliseringsprojektet i børnehaven" i E. Gulløv & L. Gilliam: *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, Antropologiske studier, No. 1, s. 97-118
- Rytter, M. & K. Olwig (2018): "At snakke om det. Måder at interviewe på" i H. Bundgaard, H. Mogensen & C. Rubow (red.): *Antropologiske projekter. En grundbog.* Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 181-193
- Søndergaard, D. (2011): "Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab" i E. Jensen & S. Brinkmann (red.): *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder.* København: Akademisk Forlag, s. 45-78
- Van Ausdale, D. & J. Feagin (2002): *The first R: How children learn race and racism.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers