

Kandidatspeciale

Social kompetence i børnefællesskaber

Aalborg Universitet
Institut for kommunikation
Psykologi
10. semester KA, 2010

Anne Goul-Jensen
Studienr.: 20052745

Line Levring Sørensen
Studienr.: 20052749

Vejleder: Mogens Jensen
Antal tegn i specialet: 303.272 = 126,4 sider

* Forsiden er en tegning lavet af Simone (5 år) fra Mariehønen

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	1
<hr/>	
1. INDLEDNING	3
<hr/>	
1.1. PROBLEMFOMULERING	4
1.2. BEGREBSAFKLARINGER.....	4
1.2.1. SOCIAL KOMPETENCE	5
1.2.2. BØRNEFÆLLESSKAB	6
2. METODISKE OVERVEJELSER	9
<hr/>	
2.1. UNDERSØGELSENS DESIGN	9
2.2. VIDENSKABSTEORETISK TILGANG	10
2.2.1. FORFORSTÅELSENS INDFLYDELSE	12
2.3. OBSERVATION	12
2.3.1. OBSERVATIONENS DIMENSIONER	13
2.3.2. OBSERVATIONSGUIDE	15
2.4. INTERVIEW	15
2.4.1. SAMTYKKEERKLÆRING	16
2.4.2. INTERVIEWGUIDE.....	17
2.4.3. INTERVIEWSITUATIONEN.....	18
2.5. BEARBEJDNING AF EMPIRI.....	18
2.5.1. SYSTEMATISERING AF OBSERVATIONER.....	19
2.5.2. TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW.....	19
2.5.3. ANALYSESTRATEGI	20
3. BØRNEHAVEN MARIEHØNEN	22
<hr/>	
3.1. DE FYSISKE RAMMER	22
3.2. MOD EN ANERKENDEDE RELATIONSPÆDAGOGIK	22
3.3. SOCIALE KOMPETENCER	23
3.4. SPROG.....	23

4. TEMATISKE ANALYSER **24**

4.1. ADGANGSTRATEGIER	24
4.1.1. <i>AT BLIVE EN DEL AF FÆLLESSKABET</i>	24
4.1.2. <i>MÅ JEG VÆRE MED?</i>	30
4.1.3. <i>DELKONKLUSION</i>	35
4.2. DELTAGELSE I FÆLLESSKABET	36
4.2.1. <i>FRA NYBEGYNDER TIL EKSPERT</i>	36
4.2.2. <i>DELKONKLUSION</i>	48
4.3. DEN DOBBELTE FORHOLDEMÅDE	49
4.3.1. <i>MELLEM SELVHÆVDELSE OG SOCIAL HENSYNSTAGEN</i>	49
4.3.2. <i>DELKONKLUSION</i>	54
4.4. POSITIONERING OG VENSKABER	54
4.4.1. <i>AT FINDE SIN PLADS</i>	54
4.4.2. <i>VI ER VENNER, IK'?</i>	62
4.4.3. <i>DELKONKLUSION</i>	66
4.5. BØRNEFÆLLESSKABET SOM SOCIALT FELT	67
4.5.1. <i>FELTET</i>	67
4.5.2. <i>KAPITAL</i>	68
4.5.3. <i>HABITUS – EN NUANCERING AF KAPITALBEGREBET?</i>	73
4.5.4. <i>DELKONKLUSION</i>	78
4.6. SOCIAL DIFFERENTIERING I BØRNEHAVEN	79
4.6.1. <i>BETYDNINGEN AF FORUDGÅENDE PRAKSIS</i>	79
4.6.2. <i>SELF-EFFICACY</i>	83
4.6.3. <i>SOCIAL STEMPLING OG MARGINALISERING?</i>	86
4.6.4. <i>DET GODE BØRNEHAVEBARN</i>	89
4.6.5. <i>DELKONKLUSION</i>	94

5. SOCIAL KOMPETENCE I BØRNEFÆLLESSKABER **96**

5.1. SOCIAL KOMPETENCE-MODEL	97
5.2. HVAD ER SOCIAL KOMPETENCE?	98

6. DISKUSSIONER **100**

6.1. DET KOMPETENTE BØRNEHAVEBARN?	100
6.1.1. <i>EN CENTRAL SELVFORSTÆRKENDE MEKANISME?</i>	100
6.1.1.1. Sociale erfaringer og fornemmelse for det sociale spil	101
6.1.1.2. Fornemmelse for det sociale spil og anerkendelse som deltager	102
6.1.1.3. Sociale erfaringer og anerkendelse som deltager	104
6.1.1.4. Opsamling	106

6.2. DET INKOMPETENTE BØRNEHAVEBARN?	106
6.2.1. <i>EN CENTRAL SELVFORSTÆRKENDE MEKANISME?</i>	106
6.2.1.1. Sociale erfaringer og social stempling	106
6.2.1.2. Social stempling og anerkendelse som deltager	107
6.2.1.3. Sociale erfaringer og anerkendelse som deltager	109
6.2.1.4. Opsamling	111
6.3. EKSISTERER DER EN BØRNEKULTUR?	112
6.3.1. <i>(RE)PRODUKTION?</i>	113
6.3.2. <i>OPSAMLING</i>	114
6.4. KRITISK METODISK DISKUSSION	115
6.4.1. <i>HVORDAN VURDERER VI UNDERSØGELSENS KVALITET?</i>	115
6.4.2. <i>RELIABILITET</i>	116
6.4.3. <i>VALIDITET</i>	117
6.4.4. <i>OPSAMLING</i>	121
6.5. IMPLIKATIONER FOR PÆDAGOGISK-PSYKOLOGISK PRAKSIS?	121
6.5.1. <i>FOKUS PÅ DEN SOCIALE KOMPETENCES DYNAMIK</i>	122
6.5.2. <i>OVERVEJELSER I RELATION TIL SELVFORVALTNINGSPÆDAGOGIKKEN</i>	124
6.5.3. <i>OPSAMLING</i>	125
7. KONKLUSION	127
8. REFERENCELISTE	131
9. PENSUMLISTE	139
10. ANSVARSLISTE	144
11. PROCESBESKRIVELSE	146
11.1. SPECIALETS TILBLIVELSE	146
11.2. DEN PERSONLIGE PROCES	148

*Bilag er vedlagt på cd

Abstract

In this Master's Thesis we explore the concept of social competence within the setting of communities of children. We explore this field empirically through observations and a supplementary interview with three children carried out in a kindergarten. In the light of our empirical data we have developed six central themes, around which our analysis is centred.

In the first theme we study the strategies children use to gain entrance to other children's play. We argue that the appropriate strategies are often difficult to learn, because they require a sense of what works in each context, which is a significant part of social competence. Subsequently we discuss the importance of acting according to the social norms valid among the children. Furthermore, we present the idea that it is not always wise for children to ask directly for permission when trying to join a play.

In the second theme we explore how the concept of participation can capture the dynamic movements of children joining and leaving different communities. In order to describe these movements, we introduce the concept of legitimate peripheral participation that increases gradually in engagement and complexity. We also stress the difference between the novice and the practised kindergarten expert. It is stated that children learn to become socially competent through participation in their communities as they learn how to act and navigate appropriately.

In the third theme we introduce empathy as a central aspect of social competence. Social competence, however, is not only a matter of being empathic – a considerable amount of self-assertion is important as well. We present the idea that social flexibility is necessary to juggle with these capacities simultaneously.

The next theme considers how the children in our study constantly position themselves in their communities. We examine how different aspects such as age, relations and respect can help children promote their status in the group. It is shown that social competence is associated with a versatile knowledge acquired through experience with different positions in the community.

In the fifth theme we try to understand the children's interactions as we introduce Pierre Bourdieu's concepts of field, capital, habitus and "feel for the game". The values of the field are crucial for what is considered suitable behaviour

among the children, which emphasizes the context specific character of social competence.

In the last theme we consider why some children are not included in the communities and seem to be marginalized. We argue that social competence must be understood in relation to the individual child's previous experience with the other children. In this context we introduce the concept of self-efficacy to estimate, if it is possible for the marginalized child to change his own situation. Through the concepts of interpellation and negative capital, we finally describe the process of differentiation, and we discuss how expectations in the kindergarten may unintentionally contribute to this process.

We sum up the analyses by developing a model of social competence. The model contains individual and social factors as well as important balances that may constitute social competence. The composition of social competence will, however, depend on the particular context.

Finally we enter our critical discussions by evaluating our acquired knowledge. In continuation of the model, we first discuss the dynamic development of social competence, as we present aspects of particular importance to our understanding of the competent and the incompetent child respectively. In the light of our study we subsequently discuss whether or not it is reasonable to speak of a particular children's culture that differs considerably from the surrounding culture of grown-ups. We then engage in a methodical discussion and finally seek to assess the relevance of our study to the work of psychologists.

Our main conclusion is that social competence is situated competence. We find it useful to distinguish between different levels of social competence: action, knowledge, self-worth and motivation. Social competence, however, cannot be understood by focusing on individual abilities only. We find it important to pay attention to the social and cultural context within the setting of children's communities.

1. Indledning

Specialet udspringer af en grundlæggende interesse for social kompetence, der efterhånden synes forankret som ”et begreb i tiden”. Begrebets aktualitet manifesterer sig eksempelvis på politisk plan gennem holdningen om, at børn ikke må starte i skole med det handicap, at de mangler elementære sociale færdigheder – som evnen til at udtrykke sig og opføre sig hensynsfuldt (Ministerudvalget, 2003, p. 17). Det sociale aspekt udtrykkes ligeledes hos forældre, der betragter evnen til at samarbejde og være med i en gruppe som det vigtigste, deres børn lærer i børnehaven (Broström, 1998, p. 19). Denne vægtning af det sociale synes umiddelbart at stå i modsætning til visse tendenser i det postmoderne samfund, vi ifølge bl.a. filosof Jean Francois Lyotard (1996) lever i. Dette samfund er overordnet kendetegnet ved en bevægelse fra en kollektiv og solidarisk til en mere personlig og individualistisk orienteringsmåde. Det postmoderne barn kan i denne forbindelse betragtes som mere åbent og selvstændigt, men også mere egocentreret og antisocialt (Broström, 1998, pp. 22-25).

Betoningen af social kompetence synes dog meningsfuld, da vi lever i en tid præget af ”de store fortællingers sammenbrud”, hvilket bl.a. indebærer en opløsning af traditionelle holdepunkter og en kollektiv forståelsesramme (Lyotard, 1996). Der sættes således større krav til den enkelte om at udvikle de nødvendige kompetencer for at kunne navigere i denne ustrukturerede verden. Set i det lys er social kompetence tæt knyttet til den samfundsmæssige udvikling og ikke i opposition hertil. Desuden forekommer social kompetence essentiel, idet individet i dag deltager i langt flere sociale arenaer end tidligere og derfor udsættes for flere sociale indtryk (Krebs & Denton, 1997, p. 40; Nesse & Williams, 1997, p. 12). Børnehaven er en af disse arenaer, og her foregår en vigtig socialisering, idet børn lærer sociale spilleregler gennem samværet med hinanden (Jensen, 2001). Socialiseringen adskiller sig væsentligt fra den, der finder sted i hjemmet, hvilket Lars Dencik (1999, p. 245f) indfanger med begrebet dobbeltsocialisering. I hjemmet ses barnet som et unikt og uerstatteligt subjekt, og relationerne er på forhånd givne i kraft af familiært tilhørsforhold, hvorimod relationer i børnehaven etableres gennem forhandling. Børnene skal således være i stand til at foretage skift mellem sociale arenaer, hvor samspillene er præget af forskellige former for ”interaktionslogik”. Livet i børnehaven stiller desuden krav til det enkelte barn om at kunne indgå i en hastigt foranderlig barn-

domsverden og fungere i et socialt samspil, hvor centrale omdrejningspunkter er kommunikation og samarbejde. Tomas Ellegaard (2004, p. 24) identificerer i den forbindelse det at kunne relatere sig til de andre børn i børnehaven som et af de mest markante aktuelle kompetencekrav. Dette synes i god tråd med Denciks (1994, p. 25) pointe om, at identifikationen med jævnaldrende bliver mere og mere betydningsfuld for børns udvikling af social kompetence. I det praktiske liv i børnehaven synes dog ofte at være fokus på sociale problemer og på de kompetencer, børn *mangler* (Vedeler, 2008, p. 37). Det er vanskeligt at komme udenom, at forestillingen om det kompetente barn på den måde indebærer en forestilling om det modsatte, nemlig det inkompetente barn (Højholt, 2000, p. 9). I modsætning til dette individ- og mangelorienterede fokus finder vi det imidlertid mere konstruktivt at tage udgangspunkt i et kontekstuel perspektiv, hvor fokus er på børnenes muligheder og ressourcer, sådan som de udspiller sig i aktive handlingsforløb.

Af ovenstående fremgår det, at børnefællesskaber i børnehaven betragtes som en betydningsfuld arena for udvikling af social kompetence, hvorfor vi finder det oplagt at tage udgangspunkt i denne kontekst. Desuden har vi gennem interview med børn i et tidligere projekt fået indtryk af, at børnefællesskaber spiller en væsentlig rolle i børns hverdagsliv (Goul-Jensen, Sørensen & Edwardsen, 2009). I relation hertil har Dencik (1994, p. 22) i en undersøgelse vist, at samværet med andre børn fylder mest i børns liv i daginstitutionen. Samlet set leder disse overvejelser frem til nedenstående problemstilling.

1.1. Problemformulering

Hvordan kan social kompetence forstås inden for børnefællesskabets rammer?

1.2. Begrebsafklaringer

Idet begreberne *social kompetence* og *børnefællesskab* sammen udgør specialets omdrejningspunkt, finder vi det relevant at præcisere, hvad disse indebærer. Som det vil fremgå, er begreberne ingeniende entydige, men vi vil dog forsøge at afklare, hvordan vi forstår og anvender dem.

1.2.1. Social kompetence

Selvom kompetencebegrebet er udbredt og anvendes i daglig tale, er det fortsat uklart, hvad begrebet indbefatter – efterhånden synes der at være lige så mange definitioner, som der er forfattere (Ogden & Sørli, 2001, p. 209). Helt elementært stammer ordet kompetence fra det latinske ”competentia”, som betyder ”kunnen” eller ”dygtighed” (Sommer, 2004, p. 43f). Med andre ord betyder kompetence ”[...] *at være kvalificeret, at passe til, være egnet.*” (Jensen, 1999, p. 7). Ofte anvendes begrebet synonymt med beslægtede betegnelser som evner og færdigheder, og der synes ikke at være klare kriterier for, hvorledes en empirisk belysning af kompetencebegrebet kan tilrettelægges. Flere forfattere pointerer dog, at disse andre betegnelser kan forstås som delelementer i en mere overordnet kompetence (jf. fx Højholt, 2000; Jensen, 1999; Ogden, 2004; Ogden & Sørli, 2001). Lidt forenklet kan det siges, at ”[...] *kompetence er noget, man har, fordi man ved noget, kan noget og gør noget, der lever op til udfordringerne i en given social situation og i en bredere kulturel kontekst.*” (Jensen, 1999, p. 7). Denne definition synes at betone såvel individets personlige forudsætninger og potentialer som kontekstens sociale muligheder. Man kan dog sætte spørgsmålstegn ved kompetencebegrebets mulighed for at opfange den sociale kontekst. Et sådant fokus synes nemmere at fastholde med begrebet *social* kompetence, som per definition forudsætter en social kontekst. Med betoningen af det normative grundlag i det sociale fællesskab forsøges kompetencebegrebets individuelle fokus således nedtonet (Jørgensen, 2001, p. 203f).

Social kompetence kan føres tilbage til en artikel af Edgar Doll i 1935 (jf. Persson, 2003, p. 181), hvor begrebet blev defineret som menneskets evne til både at være individuel og selvstændig samt socialt bevidst. Denne forståelse har inspireret flere nutidige definitioner, der er udviklet på baggrund af studier inden for daginstitutioner og folkeskoler (Ogden, 2004, p. 212; Persson, 2003, pp. 181-184). Eksempelvis skriver Kari Pape (2001, p. 25), at social kompetence indebærer en balance mellem hensyn til sig selv og hensyn til andre, og Stig Broström (1998, p. 44) understreger, at ”*Forståelsen af begrebet social kompetence bevæger sig i et kontinuum, der strækker sig fra en tilstand, hvor individet i interaktionen med kammerater fastholder sine egne ideer, selvstændige meninger og individualitet og til en position, hvor det er i stand til og villig til at opgive egne ideer og ønsker for at samarbejde og indgå i en fælles aktivitet med andre.*”

Færdigheder som empati, samarbejde, ansvarlighed, selvhævdelse og selvkontrol betragtes ofte som delkomponenter i kompetencebegrebet, der gerne anvendes i forbindelse med børns indbyrdes samspil (Ogden, 2004, pp. 224-230). I skolesammenhæng er der ifølge Anders Persson (2003, p. 31) tendens til, at social kompetence benyttes som målestok for, hvor godt børn tilpasser sig skolemiljøets sociale situationer. I tråd med et kontekstuellet perspektiv finder vi det dog nødvendigt også at kigge på det, barnet tilpasser sig *til*, for på den måde at undgå at et barns sunde reaktioner på miljøet forveksles med social inkompetence (ibid.). Kontekst bliver altså et nøglebegreb i vores forståelse af social kompetence. I relation hertil indtager vi i tråd med systemteoretisk tænkning et handlingsorienteret og funktionelt perspektiv på social kompetence, hvor der både fokuseres på resultater af social adfærd, dvs. ”produktet” af barnets handlinger samt andres respons herpå, og på de processer, som fører hertil. I vores optik kommer social kompetence således til at omhandle børns evne til på en vellykket og passende måde at fremme deres interpersonelle mål i kontekstspecifikke sammenhænge (ibid., p. 46f). Da vi i specialet netop er interesserede i at få indsigt i social kompetence, forventer vi dog, at vores forståelse af begrebet udvikles undervejs. Vi vil derfor senere vende tilbage til, hvordan vi opfatter social kompetence.

1.2.2. Børnefællesskab

Overordnet henviser begrebet børnefællesskab til de fællesskaber, som skabes mellem børn eller grupper af børn. Først og fremmest synes det derfor relevant at definere begrebet gruppe i forhold til fællesskab, da der findes adskillige definitioner af begge begreber. Overordnet synes der at være konsensus om, at en gruppe består af to eller flere individer, som oplever et fælles formål, eksisterer inden for den samme sociale struktur eller interagerer ansigt til ansigt (Brown, 2000, p. 19). En mere simpel og sammenhængende definition beskrives af Rupert Brown (2000, p. 3): ”[...] *a group exists when two or more people define themselves as members of it and when its existence is recognized by at least one other.*”. Denne definition indbefatter ikke krav til, hvad der foregår i gruppen, hvilket derimod ses i præciseringen af, hvad et fællesskab er. Den latinske betegnelse for ordet ”fælles” er ”communis”. Verbet ”communicare” betyder at ”gøre fælles”, ”have fælles med” eller ”dele med”, og substantivet ”communio” betyder ”fællesskab” eller ”delagtighed” (Løkken,

1997, p. 145). Fællesskabsbegrebet synes således at indeholde et element af kommunikation, som en eller flere personer er deltagere i. Kommunikation er kendetegnet ved, at en afsender formidler et budskab til modtageren, som opfatter budskabet. En god kommunikation opstår, når afsender og modtager kommunikerer om at finde en fælles forståelse af budskabet. Samlet kan et fællesskab således siges at indeholde to væsentlige faktorer; delagtighed i kommunikation og fælles forståelse (ibid.). Fællesskabet kan beskrives som en dynamisk proces, hvor flere personer, ved at spille sammen, skaber noget på baggrund af de betingelser, der er stillet. I relation til børn i børnehavealderen betyder det, at de handler ud fra de rammer, som de voksne og institutionen opstiller, og skaber noget med dem. Dette kræver, at det enkelte barn handler aktivt og derigennem bidrager til udviklingen af fællesskabet (Dencik, Jørgensen & Sommer, 2008, p. 130f; Højholt, Larsen & Stanek, 2007, p. 32; Løkken, 1997, p. 145). Et fællesskab kan således forstås som et intersubjektivt fænomen, hvilket ligeledes understreges af, at det netop er menneskets grundlæggende behov for intersubjektivitet, som motiverer dem til at indgå i fællesskab med andre (Dencik et al., 2008, p. 130f).

Ferdinand Tönnies' (jf. Løkken, 1997, p. 146) klassiske begrebspar *Gemeinschaft* og *Gesellschaft* er betegnelser for to kvalitativt forskellige fællesskabsformer. *Gemeinschaft* indebærer, at alle medlemmerne af fællesskabet har den samme, fælles forståelse – en forståelse, som eksisterer i forvejen, og ikke skal hverken opbygges eller forsvares. Fællesskabet hviler således på denne forståelse, hvilket er medvirkende til, at medlemmerne forstår hinanden ”uden ord”. *Gemeinschaft* er desuden et fællesskab, hvor alle kender alle, og er kendetegnet ved nær personlig kommunikation. *Gesellschaft* bygger derimod på, at der kan opnås konsensus mellem forskelligt sindede individer gennem hårde forhandlinger. Her tenderer kommunikationen det upersonlige, ligesom de fleste mennesker er fremmede over for hinanden (Dencik et al., 2008, p. 131; Løkken, 1997, p. 146f). Disse begreber synes således at inddele fællesskab på forskellige niveauer, hvor *Gemeinschaft* er de nære sociale relationer, og *Gesellschaft* er offentlige distancerede fællesskaber. Begreberne er ofte blevet kritiseret for udelukkende at være en teoretisk opdeling, da det i praksis ofte forholder sig således, at de to former for fællesskaber er sammenflettede (Løkken, 1997, p. 146f). I relation til børns fællesskaber kan institutionen omkring børnene anskues som et *Gesellschaft*, idet børnenes sammensætning i børnehaven er

”kunstig” og tjener et samfundsmæssigt formål. Dette Gesellschaft danner rammen for, hvordan børnene kan skabe Gemeinschaft med hinanden, hvori det spontane, det nære og det personlige netop træder frem (ibid., p. 148). Udover denne forståelse af børnefællesskabet skal det nævnes, at begrebet i høj grad vil blive anvendt som en evaluativ term, idet vi vil forsøge at beskrive, hvorvidt børnene oplever et fællesskab med dem, de er sammen med (Dencik et al., 2008, p. 130f).

2. Metodiske overvejelser

I denne del følger metodiske refleksioner, som synes særligt relevante for vores undersøgelse. Indledningsvis præsenteres det overordnede design samt vores videnskabssteoretiske udgangspunkt og forforståelse, der må betragtes som grundlæggende for specialet. Herefter følger overvejelser omkring observation og interview, inden vi slutteligt beskriver, hvordan vi forestiller os at bearbejde vores empiri.

2.1. Undersøgelsens design

Vi vil først og fremmest se nærmere på, hvordan vi forestiller os at udforme undersøgelsen af vores problemformulering. Vores undersøgelse er inspireret af antropologisk børneforskning, som er en disciplin tilsigtet børn og de sammenhænge, de indgår i. Her er fokus på børns handlinger og fortolkninger i relation til de positioner og handlemuligheder, de har og skaber i en given sammenhæng (Gulløv & Højlund, 2003, p. 15). Denne videnskabelige tilgang lægger op til en åbenhed, hvor det tilstræbes at forstå kompleksiteten ved den menneskelige sameksistens. Inden for den antropologiske forskning kan feltarbejde ansues som en forskningsstrategi, der har til hensigt at afdække, hvordan børn og kontekster er forbundet i hverdagen (ibid.). Feltstudiet er oplagt for vores undersøgelse, da det lægger op til at skabe en undren over de forhold, som feltet indeholder. Dette giver anledning til at forsøge at forstå rationalerne bag den praksis, der iagttages, hvilket netop er vores hensigt. Vi betragter således overordnet vores undersøgelse som et feltstudie, hvori vores intention er at få et indblik i børnenes dagligdag i børnehaven for derigennem at indhente viden om, hvordan de udvikler social kompetence inden for børnefællesskabets rammer (ibid., p. 17).

Vi vil gøre brug af metodetriangulering, hvor vi primært observerer, men desuden foretager et interview. Vi har valgt metodetriangulering i et forsøg på at øge nøjagtigheden af og kundskaben om det fænomen, vi er interesserede i at undersøge (Løkken & Søbstad, 1998, p. 39). Vi vil forsøge at indfange børnenes handlinger og interaktioner gennem observationer og dernæst supplere med et interview i et forsøg på at få børnene til at beskrive børnefællesskaberne med deres egne ord. Under interviewet vil der ikke være fokus på det enkelte barn, men derimod på dét børnene sammen beskriver om at indgå i fællesskaber.

I vores søgen efter en børnehave, som havde interesse i at deltage, valgte vi at benytte en medstuderendes kontakt til Daginstitutionen Mariehønen. Denne medstuderende introducerede vores emne for lederen af institutionen, som var meget interesseret i at deltage, da deres indsatsplan for indeværende år sætter større fokus på relationerne mellem børnene. Vi tog derefter telefonisk kontakt til lederen og aftalte et afklarende møde med hende, hvor hun samtidig ville vise os rundt i huset. Vi aftalte, at lederen skulle udvælge interviewpersonerne, så det blev børn, der havde en god relation til hinanden. Vi fik desuden ekspliciteret, at vi er interesserede i at observere børnene under ”fri leg”, hvor det ikke er pædagogerne, som sætter rammerne for, hvad børnene skal foretage sig. Således har vi på forhånd vurderet, at mange af vores observationer skal foretages ude på legepladsen, hvor børnene har god plads og ikke er afgrænsede i deres leg og fantasi i form af fysiske rum eller legesager, som determinerer, hvad de kan lave. Dog har vi besluttet, at vi ligeledes vil observere inde, da vi har en idé om, at der også kan opstå interessante situationer her. Desuden er det muligvis nemmere at følge med i legen her frem for på legepladsen, hvor børnene løber rundt på et større areal.

Ovennævnte rammer for vores empiriindsamling falder som nævnt inden for feltarbejde, der netop ikke er et udtryk for én bestemt tilgang – enhver undersøgelse må tilpasses genstandsfeltet i takt med refleksioner omkring det, der dukker op i relation til den aktuelle problemstilling. Feltarbejde genererer med andre ord hele tiden nye spørgsmål, som kan forfølges (Gulløv & Højlund, 2003, p. 19f). Dette har vi forsøgt at imødekomme ved at indgå en aftale med lederen om, at vi løbende aftaler, hvornår vi er i huset. Det er således ikke på forhånd bestemt, hvor mange gange vi vil komme. Vores intention er at lade observationerne være determinerende og vurdere antallet af besøg på baggrund af, hvor brugbare vores observationer bliver fra gang til gang.

2.2. Videnskabsteoretisk tilgang

Det kvalitative forskningsdesign kan siges at have oplevet en renaissance grundet den postmoderne måde at tænke om videnskab (Rasmussen, 1996, p. 98). Denne tænke-måde indebærer ifølge Steinar Kvale (1997, pp. 51f, 70) en kritik af positivismen i den moderne videnskab, idet viden ikke længere betragtes som et spejlbillede af en objektiv verden, men derimod som en social virkelighedskonstruktion. Det er inden

for denne postmoderne ramme, at vores videnskabsteoretiske ståsted skal anskues. I tråd hermed vil vi fokusere på lokale sammenhænge, hvor viden er noget, der opstår i mellem menneskelige interaktioner samt imellem menneske og omverden (ibid., p. 54). Mere specifikt kommer dette til udtryk i vores forsøg på at forstå børnene ved at observere dem i deres hverdag i børnehaven. Den viden, der udvikles i specialet, er således knyttet til den særlige kontekst, vi beskæftiger os med.

Interviewet kan ligeledes forstås ud fra den postmoderne anskuelse, idet viden skabes gennem deltagernes interaktion (ibid.). Epistemologisk kendetegnes interviewet hovedsageligt ved en fænomenologisk tilgang, idet informationen er af selvrapporterende karakter. Fænomenologien fokuserer som bekendt på menneskets bevidsthed, oplevelse og livsverden, og vi arbejder således ud fra den virkelighed, mennesker opfatter og beskriver (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 44; Rønn, 2006, p. 180). Det skal dog bemærkes, at vores interview sandsynligvis vil adskille sig en anelse fra det, der forstås som det "traditionelle" livsverdensinterview, idet vi ikke i så høj grad fokuserer på de enkelte interviewdeltagere og deres personlige meningsudtryk. Vi betragter dem snarere som informanter, der sammen kan give os et bedre indblik i, hvad der er på spil i børnefællesskaberne.

Når vi vil forsøge at fortolke betydningen af den indsamlede empiri, nærmer vi os den hermeneutiske videnskabsteori. I tråd med Hans-Georg Gadamer (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, p. 234) betragter vi hermeneutikken som en videnskabelig italesættelse af noget så alment menneskeligt som forståelse og fortolkning, og det er med denne kommentar in mente, at betegnelsen anvendes. Forskningsstrategisk anvendes desuden en eksplorativ og induktiv tilgang, idet vi vil forsøge at være mindre forudindtagede og lade vores empiri guide vores teorivalg (Rønn, 2006, p. 185). Vi vil med andre ord tage udgangspunkt i et stykke virkelighed og herefter forsøge at beskrive det, vi ser, ud fra relevante teoretiske vinkler.

Vi er som nævnt bevidste om, at den udvalgte empiriske "virkelighed" ikke er ensbetydende med virkeligheden, men betragtes som et perspektiv på denne (Gulløv & Højlund, 2003, p. 25f). Vores forståelse er positioneret; den er inspireret af teoretiske vinkler samt personlig erfaring og forforståelse. Sidstnævnte er således relevant at præcisere, da den kan spille en rolle for vores fokus i forhold til indsamlingen af empiri og efterfølgende bearbejdning.

2.2.1. Forforståelsens indflydelse

Vores udgangspunkt er inspireret af et relationelt udviklingsperspektiv, hvor samspillet mellem mennesker betragtes som grundstenen for udvikling. Heri ligger desuden en forståelse af, at børn fra fødslen er udrustet med kompetencer, som gør dem i stand til at indgå i sociale relationer med andre, og at barnet er en aktiv medspiller i sin egen udvikling (Sommer, 2003, p. 122, 2004, p. 43). Barnet må lære at mestre sin verden samt navigere og handle adækvat i dets sociale fællesskaber. Gennem fællesskabet med andre børn læres sociale spilleregler, hvorfor dette fællesskab på både godt og ondt får en afgørende betydning for den enkelte (Højholt et al., 2007, p. 40). I lyset af dette perspektiv forventer vi, at nogle børn har nemmere ved at indgå i fællesskaber end andre, og at der dermed vil være nogle børn, som falder os i øjnene under observationerne. Vi forestiller os, at disse børn måske benytter uhensigtsmæssige adgangsstrategier, som ikke gavner deres ønske om at komme med i fællesskabet. I den forbindelse må det antages, at der i børnehaven hersker bestemte normer for, hvad der betragtes som hensigtsmæssige versus uhensigtsmæssige adgangsstrategier. På baggrund af en kontekstuel orienteringsmåde vil vi dog være særligt optagede af at studere disse strategier i relation til de specifikke episoder, de er indlejret i. Desuden vil vores fokus muligvis være rettet mod positionering, idet vi har vi en idé om, at dette ofte præger børnefællesskaberne og måske især vil komme til udtryk i forhold til de små kontra de store børn (Gulløv, 1999; Stokholm, 2006a).

Vi er bevidste om, at vores forforståelse kan spille en rolle for, hvordan vi analyserer vores materiale, men som Søren Hertz (2008, p. 66) pointerer, er fordelene ved at være bevidst om egne foretrukne forståelsesmåder, at man kan forholde sig mere uærbødig til dem og dermed undgå, at de bliver for dominerende. Det er da heller ikke vores subjektive tilstedeværelse, der udgør genstandsfeltet, selvom vores egne opfattelser er uomgængelige for tilvejebringelsen af empirien. Der er stadig et konkret fænomen i verden, vi vil undersøge gennem vores observationer og interview, nemlig hvordan social kompetence kan forstås inden for børnefællesskabets rammer.

2.3. Observation

Grundlæggende indebærer observation, at man iagttager eller undersøger noget bestemt, hvorfor det handler om at være opmærksom og få fat i, hvad der sker. Dog

er det ikke muligt at få fat i alt på samme tid, og det er således nødvendigt at indstille opmærksomheden på bestemte fænomener, der ønskes viden om – uden åbenheden og bredden mistes (Løkken & Søbstad, 1998, p. 43). Menneskelige forhold som fx opmærksomhed, indstilling samt sociale og personlige forhold influerer, hvordan vi opfatter verden omkring os, og som beskrevet i forrige afsnit er dette væsentlige forhold at overveje. I relation til at anvende observation som videnskabelig metode betyder det bl.a., at det er vigtigt at være kritisk, da den samme observation kan opfattes forskelligt af forskellige mennesker. Dette stiller krav til os om, at det, vi ser, formidles og fortolkes, således det er forståeligt (ibid., p. 49).

2.3.1. Observationens dimensioner

Observationer kan inddeles efter graden af struktur i den kontekst, der observeres. Dette kan opstilles som en dikotomisering mellem henholdsvis laboratorieforsøg og observation i naturlige omgivelser. Laboratorieforsøg er kunstigt skabte situationer, hvor uforudsete hændelser og utilsigtet påvirkning af det observerede søges minimeret, og forholdet mellem feltet og forskeren er struktureret. I modsætning hertil finder vores observationer sted i naturlige omgivelser, dvs. i en kontekst som eksisterede før vores indblanding. Vi befinder os så at sige i feltet på feltets præmisser og er indstillede på det uforudsete og det ikke kontrollable. Forholdet mellem feltet og os kan således i vid udstrækning betegnes som ustruktureret (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 47).

Selve observationerne kan endvidere inddeles i strukturerede eller ustrukturerede observationer, der anskues som yderpunkter på et kontinuum (ibid., p. 47f). Den strukturerede observation forudsætter, at forskeren på forhånd ved, hvad det er, der ses efter. Dette kan udføres ved brug af en struktureret observationsguide, hvori der foretages en systematisk afkrydsning. Den ustrukturerede observation synes mere ”tilfældig”, idet forskeren registrerer det, der umiddelbart sker (Løkken & Søbstad, 1998, p. 50f). Vores observation placerer sig imellem de to dimensioner, idet vi har udarbejdet en observationsguide, der skal anvendes som en hjælp under observationerne, men ikke som systematisk afkrydsning.

En tredje dimension ved observation er forholdet mellem kvantitative og kvalitative metoder. Inden for den kvantitative metode fokuseres på enkelte dele eller sider af fænomenet, hvor man inden for den kvalitative metode ikke ser delene som

løserevet fra hinanden – der fokuseres i stedet på helheden. Et andet aspekt, som adskiller de to metoder, er modsætningen mellem individ- og relationsorientering. Hvor den kvantitative metode ofte fokuserer på det enkelte individ, er den kvalitative metode mere samspilsorienteret og dermed optaget af relationer mellem mennesker (ibid., p. 51f). Vores undersøgelse placerer sig inden for den kvalitative metode, da vi håber at opnå en helhedsforståelse af, hvordan børn skaber fællesskaber med hinanden. I den forbindelse fokuserer vi ikke alene på det enkelte barn i gruppen, men derimod på gruppen og de relationer som udspiller sig *mellem* børnene.

En fjerde dimension er forskerens deltagelse i det, der sker. Forskeren kan variere fra at være en dominerende aktiv deltager til en passiv og nærmest distanceret tilskuer. I nogle situationer kan forskeren således gribe ind og påvirke situationen mærkbart, hvorimod det i andre situationer knap bemærkes, at forskeren er til stede (ibid., p. 52f). I vores undersøgelse planlægger vi ikke at indgå i relationer med børnene, og derfor forsøger vi så vidt muligt at være passive i forhold til de situationer, vi observerer. Vi er dog bevidste om, at det er utopi at tro, at vores tilstedeværelse ikke influerer børnene til trods for vores forsøg på at være neutrale (Hedegaard, 2001, p. 6f). Børnene er måske særligt opmærksomme på fremmede voksne og er nysgerrige i forhold til at få afdækket, hvad vi laver. I den forbindelse er vi spændte på, om børnene hurtigt mister interessen for os, så vi kan iagttage dem, uden at det virker forstyrrende. Det skal bemærkes, at børnene i Mariehønen er vant til mange vikarer og dermed til, at der ofte er fremmede voksne til stede i huset, hvilket kan være en fordel i forhold til at forsøge at indgå som en naturlig del af hverdagen. Vores hensigt er at svare børnene, hvis de henvender sig til os, og fortælle, at vi er på besøg for at se, hvordan man leger, og hvad børn laver i børnehaven.

Dette leder frem til den femte dimension, som omhandler, hvorvidt de observerede ved, hvad der foregår – altså hvorvidt der er tale om en åben eller en skjult observation (Løkken & Søbstad, 1998, p. 53). Vi har valgt at fortælle børnene meget kort om, hvorfor vi er til stede, så der ikke opstår spekulationer hos børnene, som kan lede til yderligere nysgerrighed. Vores undersøgelse placerer sig således et sted imellem den åbne og den skjulte dimension, da vi vil give børnene et svar, når de spørger, men ikke et særligt uddybende eller fyldestgørende svar. Vi finder det både afmystificerende og mest etisk forsvarligt, at vi ikke direkte holder noget skjult

for børnene, og vi vurderer, at de har krav på et svar, når vi befinder os på deres ”territorium”.

Den sjette dimension er varighed, og i den forbindelse er det ofte observationens formål og omstændighederne omkring børnene, der er afgørende (ibid., p. 54f). Vi har valgt at have fokus på små enkelte episoder, som kan give et godt billede af den proces, der indtræder, når børn indgår i fællesskaber, og som nævnt vil vi lade antallet af besøg i børnehaven afhænge af det udbytte, vi får af den enkelte observationsgang.

2.3.2. Observationsguide

Vores observationsguide (Bilag 2, p. 3f) er blevet udarbejdet med øje for, at den skal fungere som rettesnor, når vi befinder os ude i feltet og er to, der skal studere det samme fænomen. Den er således tænkt som en hjælp til at holde fokus i mangfoldigheden af indtryk, for som Kari Pape (2001, p. 57) pointerer, er dét at fange børns leg lige så vanskeligt som at fange sæbebobler. Vi vil ikke lade os fuldstændigt styre af guiden, da der således er risiko for, at vi ikke får øje på andre ting, der kan blive vigtige for vores undersøgelse.

Under udarbejdelsen af observationsguiden har vi ladet os inspirere af Liv Vedelers (2008, pp. 165-185) beskrivelser af, hvordan man kan studere kammeratskabsrelationer og sociale mestringsstrategier, men vi vil forsøge at komme ud over hendes lidt individuelle fokus ved at være opmærksomme på hele gruppen og ikke udelukkende den enkelte heri. Observationsguiden er opbygget, så den er overskuelig og nem at anvende, og den bidrager med stikord i forhold til, hvad vi skal have fokus på, når vi er ude i feltet. Vi har ikke udarbejdet observationsguiden som et skema med rubrikker til afkrydsning, da dette kan begrænse en åbenhed over for de ting, der sker.

2.4. Interview

Vi har langt hen ad vejen givet pædagogerne frie hænder til at vælge, hvilke børn der skal deltage i vores interview. Vi har dog truffet den beslutning, at et barn ikke skal interviewes alene, da vi er interesserede i børnenes samspil og fællesskaber – også som de udspiller sig i interviewsituationen. Et centralt kriterium har som nævnt været, at de børn, der skal interviewes, har et relativt godt forhold til hinanden. Pæda-

gogerne har valgt, at vi kan interviewe tre 5-årige piger; Lærke, Olivia og Simone. Rationalet bag deres valg har bl.a. været, at der er tale om relativt velformulerede børn, hvis forældre har interesse i og er tilbøjelige til at lade deres børn deltage. Denne udvælgelse indebærer også, at børnene ikke nødvendigvis er repræsentative for børnene i børnehaven, men ikke desto mindre vurderer vi, at de vil kunne bidrage med interessante vinkler på børnefællesskaberne. Som nævnt er fokus da heller ikke på de enkelte børn, men snarere på det, der er på spil mellem børnene i fællesskaberne.

Der kan dog også opstå visse ulemper ved at lade børnene interviewe sammen. Særligt er vi opmærksomme på, at børnene kan lade deres svar påvirke af, hvad de andre børn siger, således at der kan være tale om en *konformitetsbias* (Kameda & Tindale, 2006). Denne bias forstærkes muligvis af, at de børn, der interviewes sammen, har en positiv relation, som de sandsynligvis ønsker at opretholde. Vi vurderer dog, at fordelene ved dette design vil opveje ulemperne, hvilket vi må forholde os til, når empirien behandles.

2.4.1. Samtykkeerklæring

Gennem det månedlige nyhedsbrev er forældrene til børnene i institutionen blevet informeret om vores tilstedeværelse i huset samt om vores intention om at observere børnenes leg og fællesskaber. Forældrene til de børn, der interviewes, skal dog desuden underskrive en samtykkeerklæring (Bilag 1, p. 1f) og derigennem give os lov til at interviewe deres børn. I samtykkeerklæringen har vi bl.a. informeret forældrene om undersøgelsens overordnede formål, anonymitet, om hvem der får adgang til interviewet samt om barnets ret til når som helst at trække sig fra interviewet. Desuden har vi beskrevet, at vi har til hensigt at undersøge, hvordan børn deltager i fællesskaber med andre børn, og hvordan social kompetence kan forstås i forhold til disse fællesskaber. At informere om en undersøgelse kræver en balance mellem på den ene side at informere for meget, og dermed risikere at miste børnenes spontane oplevelse af emnet, og på den anden side at informere for lidt, så børnene og deres forældre ikke ved, hvad de går ind til (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 90). Vi har derfor søgt at beskrive undersøgelsen overordnet uden at gå i detaljer med de spørgsmål, vi vil stille.

I forbindelse med udarbejdelsen af samtykkeerklæringen har vi ligeledes diskuteret, i hvilken grad vi kan tilbyde fortrolighed. Hvilke informationer bliver tilgængelige for hvem? (ibid., p. 91). Dette er en væsentlig problematik, især når det er børn, vi interviewer. Vi vil indledningsvist oplyse børnene om, at de ting, der bliver sagt, ikke bliver sagt videre til andre, hverken de andre børn i børnehaven eller de voksne. På den måde vil vi lade det være op til børnene at bestemme, hvor meget de ønsker at dele og med hvem. Vi er dog bevidste om, at vi er etisk forpligtede til at gå videre med børnenes svar, hvis der uventet kommer noget frem under interviewet, som er af en så problematisk karakter, at det må være til børnenes bedste at videreformidle det.

2.4.2. Interviewguide

Vores interviewguide (Bilag 3, p. 5f) bærer præg af, at vi ikke har forestillet os interviewet som et traditionelt livsverdensinterview. Inspireret af Hertz (2008, p. 68) har vi valgt at indlede interviewet med en snak om, hvad børnene på forhånd har fået at vide om at deltage, og vi vil fortælle dem lidt om, hvad det vil handle om. Dermed kan vi forhåbentlig fremme interviewets dynamik og skabe en god kontakt, inden vi går videre med mere tematiske spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 149). På den måde vil vi forsøge at lade det relationelle bære den tematiske dialog med børnene (Øvreeide, 1998, p. 135). Herefter forestiller vi os en relativt uformel samtale, hvor vi har udarbejdet relevante spørgsmål, der skal lede børnene hen mod et overordnet emne (ibid., p. 49). I interviewet vil strukturen dog kun være overordnet planlagt ud fra interviewguiden, og der er derfor tale om et semistruktureret og eksplorativt design, som forhåbentlig vil muliggøre mere ”levende” svar (Kvale, 1997, p. 104; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 126). Interviewguiden vil eksempelvis blive suppleret med konkrete eksempler fra børnenes hverdag, da en sådan konkretisering kan gøre det nemmere for børnene at forstå og forholde sig til vores spørgsmål. På den måde forsøger vi at tage hensyn til, at mange børn først i 11-12 års alderen kan løsrive sig fra konkrete situationer og tænke mere abstrakt (Piaget, 1992, p. 61f). I vores forsøg på at skabe levende eksempler for børnene forventer vi at kunne bruge det, vi har observeret i børnenes hverdag. Dette er netop en af hovedårsagerne til, at vi har valgt at observere, inden vi interviewer. Desuden vil denne rækkefølge give børnene anledning til at se os an og blive mere trygge ved vores tilstedeværelse, inden vi skal tale med dem i enerum.

2.4.3. Interviewsituationen

Vi har valgt at foretage interviewet i børnehaven, da vi har mulighed for at låne et lokale, hvor vi kan sidde uforstyrret med børnene. Vi betragter desuden dette som det mest oplagte valg, da observationerne ligeledes finder sted i børnehavekontekst. Vi har besluttet, at vi begge er til stede under interviewet i håb om at mindske risikoen for at undlade relevante spørgsmål eller overse interessante udspil fra børnenes side. For bedre at kunne holde fokus på selve samtalen og stadig sikre os at få det hele med har vi valgt at optage interviewet på diktafon. Hermed ikke sagt at lydoptagelsen *er* interviewet – der er selvfølgelig kun tale om en dekontekstualiseret udgave heraf, som ikke indbefatter den emotionelle kontekst og den nonverbale kommunikation. Vi har desuden bestemt os for løbende at tage noter for så vidt muligt at sikre os, at intet går tabt (Kvale, 1997, p. 161; Thagaard, 2004, p. 100f).

I tråd med interviewets semistrukturerede design har vi ikke stringent planlagt, hvem af os der skal stille spørgsmålene. I den forbindelse vil vi supplere hinanden og på den måde give interviewet præg af en mindre formel samtale, hvilket forhåbentlig kan bidrage til udviklingen af en afslappet atmosfære. På trods af vores forsøg på at fremme en uformel stemning kommer vi ikke udenom, at forskningsinterviewet er et professionelt foretagende, hvor der er et markant asymmetrisk forhold mellem de to parter. Det er fx interviewerens, der fastsætter interviewemnet samt stiller og følger op på spørgsmål. Interviewet er med andre ord en envejsdialog, hvor interviewerens har monopol på at fortolke. Interviewet kan derfor ikke forstås som en fri og åben dialog mellem to ligestillede, og denne magtasymmetri er givetvis endnu tydeligere, når det er børn, vi interviewer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 50f). Vi søger dog at imødekomme denne problematik ved at lade børnene interviewe sammen, så uligheden ikke forstærkes, alene fordi børnene er i undertal. Desuden vil vi under interviewet give børnene mulighed for også at stille *os* spørgsmål, således at envejsdialogen forhåbentlig nedtones.

2.5. Bearbejdning af empiri

I naturlig forlængelse af foregående refleksioner følger overvejelser knyttet til bearbejdningen af empirien. Herunder hører en stillingtagen til, hvordan vi vil systematisere vores observationer og transskribere lydoptagelserne fra interviewet, samt hvordan vi forventer at udarbejde vores analyse.

2.5.1. Systematisering af observationer

I kølvandet på observationsindsamlingen følger bearbejdning i form af beskrivelse og tolkning. Beskrivelsen handler om at sætte ord på observationerne, hvorimod tolkningen handler om at forstå det beskrevne. Når vi har været ude i børnehaven og foretage observationerne, bliver de alle skrevet ind i et skema (Bilag 5, pp. 10-36), som indeholder to spalter. Den ene spalte skal indeholde beskrivelser af det, vi har set, mens den anden rummer tolkningen af det set. I tråd med Immanuel Kants (jf. Løkken & Søbstad, 1998, p. 31) skelnen mellem ”Das Ding an sich” og ”Das Ding für mich”, forventer vi ikke, at beskrivelsen vil være fuldstændig objektiv – de ”reelle” begivenheder transformeres til det ”faktuelle” i vores deskriptive fremstilling. Tolkningen er således ikke en uafhængig del, men starter allerede under observationerne og følger desuden som en forlængelse af beskrivelsen (Hedegaard, 2001, p. 69; Løkken & Søbstad, 1998, p. 65). De faktiske hændelser i de observerede samspil udsættes således for en selektiv proces i forbindelse med såvel observation som bearbejdning heraf (Wadel, 1991, p. 76). Til trods herfor vil vi forsøge at foretage en analytisk skelnen mellem materiale, der kan forstås som relativt objektivt, og vores mere subjektive tolkninger.

I relation til observationsskemaet skal det endvidere bemærkes, at vi ikke forestiller os at notere de perioder i de enkelte situationer, hvor legen bare glider, dvs. hvor der ikke sker noget nyt i relation til netop vores fokus. Sådanne ”pauser” markeres med linjeskift. Flere af situationerne vil derfor muligvis virke fragmenterede, hvorfor børnenes hverdag kan komme til at fremstå omskiftelig og en anelse kaotisk. Dette må dog forstås som resultatet af vores observationsmåde. Det skal ligeledes nævnes, at alle navne, inklusiv børnehavens, naturligvis bliver anonymiserede. Denne anonymisering er konsekvent i såvel observationer som interview, således at et barn tildeles samme navn på tværs af de forskellige situationer. Pædagogers navne vil desuden blive skrevet med kapitalbogstaver for at undgå en forveksling med børnene.

2.5.2. Transskription af interview

Vender vi os mod bearbejdningen af det båndoptagede interview, er det ofte normal procedure at transskribere samtalen. Det er dog ikke ukompliceret at transskribere, da det er en fortolkningsproces, hvor den forskel, der nødvendigvis er mellem det verba-

le og det skriftlige sprog, kan være forbundet med visse problematikker. Interviewet er et socialt samspil mellem mindst to personer ansigt til ansigt, og i transskriptionen reduceres denne fysiske tilstedeværelse til skriftsprog. Desuden indebærer transskriptionen en transformation, således at velformulerede mundtlige udtryk nemt kan komme til at fremstå usammenhængende, når de pilles ud af deres sociale kontekst. Vi vil derfor forsøge at undgå tilbøjeligheden til at betragte transskriptionen som det egentlige data for vores undersøgelse.

Da transskriptionen i sig selv udgør en tolkningsproces, har vi nøje overvejet, hvordan vi bedst oversætter vores interview til skriftsprog (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 199-203). Vores intention er ikke at foretage en detaljeret sproglig analyse af interviewpersonernes udtalelser, og derfor har vi ikke brug for at medtage alle sproglige detaljer i vores transskription. Her har vi desuden vægtet, at udtalelserne skal være forståelige på trods af, at de er dekontekstualiserede. Da vi arbejder fænomenologisk, er det dog samtidig nødvendigt, at vi oversætter vores interview relativt præcist, så vi fortsat er tro mod interviewpersonernes formidling. Vi vil derfor forsøge at varetage begge disse hensigter, når vi transskriberer.

2.5.3. Analysestrategi

I forlængelse af ovenstående bearbejdning planlægger vi at foretage en meningsfortolkning, som rummer mere end en strukturering af observationerne og interviewets indhold og omfatter en mere grundig og kritisk tolkning af materialet. Tolkningen indeholder en analyse, hvor vi vil dele materialet op i mindre dele i et forsøg på at opnå større forståelse. Formålet med vores analyse er selvsagt ikke at nå frem til en enkelt sand forståelse, da der inden for postmoderne og hermeneutisk tænkning netop er plads til fortolkningsmangfoldighed (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 230-234).

Tolkningen kan ifølge Kvale (2005, pp. 8-11) foregå på tre niveauer. Først og fremmest fokuserer vi på børnenes *selvforståelse* ved at forsøge at sammenfatte meningen i deres handlinger og udtalelser, sådan som vi forstår dem (ibid., p. 8). Desuden trækkes på *common sense* om meningsindholdet, hvor vores beskrevne forforståelser kommer i spil (ibid., p. 8). Dette niveau er relevant set i lyset af, at vi er to om at indsamle empiri og dermed gerne skulle nå frem til en form for enighed om, hvad vi har set. Er vi ikke enige, kan vi få en givtig diskussion om, hvad der kan betragtes som en plausibel tolkning og på denne måde afprøve undersøgelsens vali-

ditet. Herudover vil *teori*, som vi finder legitim for emneområdet, blive inddraget i vores meningstolkning (ibid., p. 9). Desuden vil vi lade os inspirere af Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), der kan indskrives i en fænomenologisk, hermeneutisk og idiografisk tradition. Målet med IPA er at udforske den subjektive oplevelse og undersøge, hvordan individer forstår deres liv og den sociale verden (Smith & Eatough, 2007, p. 35f). Der er ikke tale om en foreskrivende tilgang, men et sæt retningslinjer, som forskellige forskere kan tilpasse netop *deres* mål (ibid., p. 45). Vi er særligt inspirerede af anvisningen om at gennemlæse det empiriske materiale adskillige gange og på baggrund heraf få umiddelbare tanker og pointer samlet i hovedtemaer, som analysen opbygges efter (ibid., pp. 45-47). Således vil vi analysere empirien med den hensigt at undersøge, hvorvidt der danner sig bestemte mønstre i måden, hvorpå social kompetence kommer til udtryk i børnefællesskaber. Afsnittet her er dog kun ment som en overordnet præsentation af vores fremgangsmåde – den mere konkrete anvendelse af analysestrategien tydeliggøres i forbindelse med selve analysen.

3. Børnehaven Mariehønen

Da social kompetence som beskrevet i begrebsafklaringen indbefatter en tilpasning til det miljø, kompetencen udvikles i, vil vi i dette afsnit kort præsentere børnehaven og et udpluk af dens indsatsområder og målsætninger. Vi håber, at præsentationen vil kunne give et indblik i den daglige pædagogiske praksis, og dermed i de vilkår social kompetence udvikles under i vores undersøgelse. Fremstillingen bygger på materiale udleveret af børnehavens leder (Bilag 4, pp. 7-9).

3.1. De fysiske rammer

Daginstitutionen Mariehønen er en aldersintegreret institution i Nordjylland, hvor der er plads til 10 børn under tre år og 40 børn mellem tre og seks år. Fokus i vores speciale er den ældre aldersgruppe, dvs. børnehavebørnene. Børnehaven er inddelt i en ”voksenafdeling”, der består af et kontor, et pauserum og et møderum, som er det lokale, vi har fået stillet til rådighed, når vi skal foretage vores interview. ”Børneafdelingen” består af et stort alrum i forbindelse med køkkenet, to gange, hvor børnenes overtøj hænger, samt to stuer, hvorpå børnene er opdelt – under fri leg færdes børnene dog frit på tværs af stuerne. De to stuer består hver især af to rum, som børnene fordeler sig i, når de leger. Desuden er der mulighed for at lege i et pudrum, i kælderens og på legepladsen. De eneste faste aktiviteter på dagsordenen er fælles frokost og eftermiddagssamling på stuerne. Herudover må børnene være stort set, hvor de vil i børnehaven; adgang til legepladsen, kælderen og pudrummet kræver dog først pædagogernes godkendelse.

3.2. Mod en anerkendende relationspædagogik

Et af børnehavens centrale fokuspunkter er anerkendende relationspædagogik. Med andre ord tages udgangspunkt i det enkelte barns initiativer, og anerkendelse ses som en nødvendig betingelse for børns trivsel og evne til at indgå i positive relationer. I den forbindelse trækker børnehaven på en tænkemåde, der er forenelig med eksempelvis Berit Baes (1992) pointe om vigtigheden af en anerkendende væremåde over for børn samt Hertz (2008) opfordring om at ”møde barnet, hvor det er”. I det hele taget harmonerer en sådan pædagogisk tilgang godt med betoningen af ”barneperspektivet”, som i dag ses hos adskillige teoretikere. Der lægges vægt på, at en aner-

kendende holdning ikke blot skal realiseres i forholdet mellem barn og pædagog, men også i børnenes indbyrdes forhold. På den måde håber pædagogerne, at børnene lærer at blive opmærksomme på hinandens perspektiver og følelser.

En af Mariehøvnens vigtige pædagogiske målsætninger er dog samtidig, at børnene lærer at være selvhjulpne i den forstand, at de skal have mulighed for at prøve sig selv af og gøre egne erfaringer. Børnehaven fremhæver det endvidere som vigtigt, at børnene kan sige nej og ikke oplever, at de skal sige ja til alle, selvom de ikke har lyst til det. Børnehaven synes således i vid udstrækning at trække på det udbredte samfundsmæssige paradigme om det kompetente barn, der på mange områder er selvregulerende og i stand til aktivt at påvirke egen udvikling (Sommer, 2004, pp. 42-44).

3.3. Sociale kompetencer

Den nutidige tendens til at fokusere på netop social kompetence genfindes også i børnehavens målsætninger. Pædagogisk lægges vægt på at børnene udvikler en social adfærd, som indebærer, at de formår at indgå i et fællesskab og kan samarbejde med andre. Børnene skal kunne hjælpe hinanden, tilsidesætte egne behov og give plads til andre, og pædagogernes ønske er, at børnene etablerer venskaber og indgår i forpligtende relationer til hinanden. Det beskrives, hvordan social kompetence bl.a. udvikles, når børnene skal vente på tur, hjælper hinanden med oprydning og indgår i fælles leg. Gennem legen lærer børn at tage hensyn til hinanden og være en del af fællesskabet, ligesom de stifter bekendtskab med, at det ikke altid er nemt at blive afvist.

3.4. Sprog

Pædagogisk arbejdes ligeledes med, at børnene udvikler et forståeligt sprog, og at de bliver i stand til at udtrykke egne behov og grænser. Målet er, at børnene lærer at sætte ord på deres følelser, og at de bliver bevidste om eget og andres kropssprog og mimik. Her synes børnehaven inspireret af en kognitiv tradition, repræsenteret af eksempelvis Jean Piaget (1992, p. 20), der betragter sproget som medierende led mellem den sociale verden og den indre forestillingsverden. Børnene skal fx lære at bruge sproget i forbindelse med konfliktløsning, hvilket indebærer dialog – dvs. evnen til både at udtrykke sig og lytte. Børnenes leg fremhæves som et særligt vigtigt læringsmiljø for disse evner.

4. Tematiske analyser

Vores analyser er som beskrevet inspirerede af IPA-modellen (Smith & Eatough, 2007, pp. 35-50), idet vi vil arbejde med temaer udviklet på baggrund af vores empiriske materiale. Under temaudvælgelsen har vi i vid udstrækning befundet os på common sense niveau (Kvale, 2005, p. 8). Her har vi gennem fokus på børnenes selvforståelse, som den udtrykkes i deres handlinger og udtalelser, forsøgt at sammenfatte, hvad der er på spil i de forskellige situationer. Sideløbende med denne proces har vi dog uundgåeligt ladet os inspirere af bestemte teoretiske positioneringer, som derfor ligeledes har haft indflydelse på temaudviklingen. Temaerne lyder som følger:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1) <i>Adgangsstrategier</i> | 4) <i>Positionering og venskaber</i> |
| 2) <i>Deltagelse i fællesskabet</i> | 5) <i>Børnefællesskabet som socialt felt</i> |
| 3) <i>Den dobbelte forholdemåde</i> | 6) <i>Social differentiering i børnehaven</i> |

Da empirien i høj grad er udgangspunkt for temaerne, har vi valgt at indlede hvert tema med eksempler, som ligger til grund herfor. Da flere af eksemplerne er relevante for mere end ét tema, optræder de flere gange, men vil hver gang kun blive analyseret i forhold til det aktuelle tema. I udfoldelsen af temaerne vil vi trække på centrale teoretiske perspektiver, som kan belyse de empiriske eksempler. Vi vil inddrage diskussioner, hvor dette synes relevant, men mere omfattende diskussioner vil først blive udfoldet i det efterfølgende diskussionsafsnit.

4.1. Adgangsstrategier

Vedeler (2008, p. 86) påpeger, hvordan mennesket har et grundlæggende behov for at blive set, accepteret og inkluderet i fællesskaber. Det enkelte barns forsøg på at opnå adgang til fællesskabet har i relation hertil fyldt meget i vores observationer. Vi vil derfor introducere begrebet adgangsstrategi, som forekommer centralt for, hvorvidt børn bliver en del af fællesskabet.

4.1.1. At blive en del af fællesskabet

- A) [...] Emilie spørger Ditte: ”Vil du passe på mine ting, mens jeg går på toilettet?”. Ditte svarer straks ja, lyser op og sætter sig hurtigt over på Emilies

stol, da hun rejser sig. Hun begynder at lege med Emilies dukker, men da Andrea opdager det, vil hun have babyhesten. Ditte vil dog ikke give hende den, for det er Emilies, og hun har lovet at passe på den, så hun holder fast i den, da Andrea vil tage den. Andrea siger: ”Det er mig, der fandt den, så det er også mig, der bestemmer!”. Ditte kæmper for sagen: ”Det er Emilies, og jeg lovede at passe på det”. Andrea svarer: ”Nu må Emilie ik’ have den længere”, og hun rykker babyhesten hårdt ud af hænderne på Ditte. [...]

(Bilag 5, p. 32).

- B)** Rasmus (5 år) og Nicolaj (3,5 år) leger med et piratskib, som de kører hen over en af bænkene i alrummet. Morten (4 år) sidder henne på hjørnet af bænken og kigger på de to andre drenges leg. Han tager fat i en drage og flyver med den over piratskibet, mens han råber ”Vraaaaaarh”. Nicolaj vender sig om mod Morten og siger: ”Morten, gider du ik’ godt lade være, du er ik’ med i legen!”. Morten holder op, men begynder kort efter igen at flyve med dragen, hvorefter Nicolaj går hen til pædagogen PIA, som står lidt derfra og er optaget af at bage boller med nogle af de andre børn. Han siger, at Morten driller, og PIA henvender sig til Morten: ”Hvad laver du Morten, driller du?”. Morten siger, at han ikke driller, han flyver bare med dragen. [...] Morten: ”Nicolaj, hvis jeg må være med, må du komme hjem til mig og få is og kager?”. PIA: ”Nej Morten, det er ik’ en okay måde at spørge på. Jeg tror, at Nicolaj og Rasmus er ved at lege, og at de gerne vil lege bare de to”. Morten siger ikke noget, men spørger efter noget tid: ”Nicolaj, Nicolaj, Nicolaj, gider du ik’ lige svare?”. Nicolaj svarer nej, hvorefter Morten siger: ”Det skal man...”, men han får intet svar og går kort efter (Bilag 5, p. 16f).
- C)** Fie (4 år) og Ditte (4 år) leger på en madras. Madrassen har bløde kanter, der går et stykke op, og pigerne skiftes til at sidde på kanten og vælte af, når den anden bøjer kanten. Morten (4 år) sidder ude i siden af madrassen og kigger på. Da de to piger stopper legen og er på vej væk, stiller Morten sig op på madrassens kant og hopper ned, mens han råber: ”Er det her sejt Fie?”. Fie vender sig om og svarer nej, hvorefter hun går (Bilag 5, p. 14).

D) Signe (3 år) og Lise (3 år) kommer sammen ind i rummet, hvor Eva (5 år) og Emilie (5,5 år) danser. Signe og Lise tager deres futsko af og begynder at danse sammen. Eva vender sig om mod Lise og spørger, om hun vil være med til at øve og opføre showet på samlingen. Lise nikker, mens Signe står ved siden af og kigger på. Eva siger derefter til Signe, at hun også gerne må være med til at øve, men at hun jo ikke kan være med til showet, fordi hun går på den anden stue. [...] (Bilag 5, p. 13).

Det kan være en krævende opgave for barnet at blive deltager i fællesskaber med andre børn, idet de horisontale relationer til jævnaldrende er af en anden karakter end vertikale relationer til forældre og andre voksne. Vertikale relationer er kendetegnede ved at være relativt stabile samt ved, at den voksne har større viden og magt end barnet. De jævnaldrende har derimod principielt samme sociale magt som barnet selv, og her er samspillene reciprokke frem for komplementære (Schaffer, 1999, p. 373). Sat på spidsen kan det anskues som barnets første sociale udfordring at skabe horisontale relationer i børnehaven, hvor det skal forholde sig til både eksplicite og implicite normer, dvs. fælles overbevisninger om, hvilken adfærd og attitude der er rigtig og forkert inden for børnefællesskabets rammer (Hogg & Vaughan, 2005, p. 300). Gennem anerkendelse og accept af gældende normer og regler inkorporerer børn de værdier og logikker, som er gældende i børnefeltet (Gulløv, 1999, p. 90). Det er således nødvendigt for børns adgang til og deltagelse i fællesskaberne, at de lærer de gældende spilleregler – både dem, der bliver sat af de voksne, og dem der skabes mellem børnene. For nogle børn er det nemt at indgå i sociale samspil med andre børn; de har mange venner, er socialt kompetente, kan følge og lede andre, ligesom de kan samarbejde om problemløsning og leg. For andre børn er det vanskeligere at få adgang til fællesskabet; her kan være tale om børn, der er fjendtlige, ubehagelige eller tilbageholdende og ofte bliver afvist (Vedeler, 2008, p. 92). Ellegaard (2004, p. 213) fremhæver en række normer, der er gældende i børnefællesskaberne, og som eksisterer uafhængigt af de normer, de voksne sætter for det samlede fællesskab i børnehaven. En væsentlig del af børnenes normer indebærer regler for, hvem der har adgang til at deltage i eller dirigere aktiviteterne i fællesskaberne. Det er kendetegnende for normerne, at de i udgangspunktet skal overholdes af børnene eller danner

grundlaget for diskussioner eller forhandlinger mellem dem. I den forbindelse ses det, hvordan normerne særligt ekspliciteres ved overskridelser (ibid., p. 214).

I eksempel A kommer Andrea i tanke om, at hun vil have den legohest, Ditte sidder med. Andrea benytter sig af ”sin ret til at bestemme” for at få fat i den, da det var hende, der fandt hesten og dermed har førsteret til den. Eksemplet understreger Ellegaards (2004, p. 213f) betoning af, hvordan der i børnefællesskaber findes en norm om, at den, der ”kommer først”, har en særlig bestemmelsesret. Denne norm eksisterer i flere elementer af fællesskabet; hvem der bestemmer deltagelse i legegrupper, hvem der bestemmer legens udvikling samt fordelingen af roller i legen. I eksempel A er Ditte blevet bedt om at passe på Emilies ting, og Dittes kamp for at beholde hesten kan derfor anskues som et forsøg på at overholde den aftale, hun har indgået med Emilie, og ikke som et forsøg på at bryde normen om, at Andrea har førsteret til hesten. Ditte forsøger at håndhæve normen om, at hvis man er gået fra et stykke legetøj, råder man ikke længere over det, og de andre børn kan frit tage det (ibid., p. 214). Det fremgår således, hvordan normerne i vid udstrækning er til forhandling og er til stede gennem italesættelse mellem børnene (ibid.). I eksemplet kommer Ditte hurtigt til kort, idet Andrea vælger at rykke hesten ud af hænderne på hende, og da Ditte tilsyneladende ikke har modet til at tage kampen op, taber hun den (ibid., p. 217).

Eksempel A understreger Ellegaards (2004, p. 265) pointe om, at der i børnefællesskaber eksisterer divergerende sociale positioner, som tillader forskellige grader af normbrud. Således kan børn, der har stor erfaring med spillereglerne, oftere slippe af sted med at overskride normerne. I eksempel A gør Andrea tilsyneladende et forsøg på at bøje normerne til sin egen fordel. Hun bøjer normen om, at når man forlader legetøjet, så har man ikke længere retten til at bestemme over det, idet hun hævder, at hun fandt hesten og nu kan få den tilbage. Da Andrea er en af ”de store”, som har gået i børnehaven længe, kan eksemplet være med til at understrege, hvordan erfaringer med det sociale spil kan give en fornemmelse for, hvordan man bøjer eller bryder normerne til sin egen fordel (ibid.).

I eksempel B sidder Morten først og observerer, hvad Rasmus og Nicolaj leger. Det er en almindelig indledende fase, at barnet er tøvende i starten og forholder sig i udkanten af legen for at observere, hvad der foregår. Dette kalder Dencik (2004, p. 126) for *observerende associativ*; barnet forbinder sig selv med andre gennem

observation, der er en aktiv og intens måde at forholde sig til andre på (Kloep & Hendry, 2004, p. 103; Vedeler, 2008, p. 138). Mortens iagttagelse er ifølge Brown (2000, p. 25f) en vigtig forudgående proces, idet Morten herigennem foretager en undersøgelse af det fællesskab, han ønsker at blive en del af. Efter Morten har siddet og observeret fællesskabet, tager han en drage og lader den flyve hen over piratskibet, mens han siger ”drage-lyde”. Denne adgangsstrategi kan anskues som hensigtsmæssig, idet Morten synes at have forstået, hvad der er på spil i legen, og dernæst forsøger at udvikle den i en meningsfuld retning. Det er netop vigtigt, at barnet har en fornemmelse for, hvad der er på spil i det fællesskab, som det ønsker at blive en del af. På trods af Mortens umiddelbart hensigtsmæssige strategi, får han dog ikke lov til at være med i legen. Da han efterfølgende spørger om lov til at være med, men ikke får noget svar fra de andre, trækker han på en voksenorm, idet han siger, at ”Det skal man”. Han forsøger således at manifestere pædagogernes regler i et forsøg på at få adgang til fællesskabet, hvilket er i tråd med Ellegaards (2004, p. 263) pointe om, at børn over for hinanden også anvender normer, som normalt håndhæves af pædagerne. Inddragelsen kan betragtes som Mortens forsøg på at styrke sin position i forhold til de andre, hvilket er i tråd med Eva Gulløvs (1999) pointe om, at de voksnes betydningssystem er dominerende og derfor kan de give de børn, der trækker herpå, en overlegenhed i forhold til andre børn. Desuden refererer Morten til voksenormen, fordi den begrundet hans situationelle interesse (Ellegaard, 2004, p. 264); nemlig at få respons fra Nicolaj. Uanset Mortens forskellige strategier lykkes det ham dog ikke at få adgang til fællesskabet med de andre drenge. Den ”rette” strategi er således ikke ensbetydende med adgang til fællesskabet (jf, afsnit 4.6.).

I eksempel C lykkes det heller ikke for Morten at komme med i legen til trods for, at han igen anvender den umiddelbart hensigtsmæssige strategi med at forholde sig afventende og få en fornemmelse af legen, inden han henvender sig til pigerne. Her kan afvisningen måske forklares med, at hans timing ikke er god; han får ikke henvendt sig til pigerne, før de har mistet interessen for legen og er på vej væk. Det kan således betragtes som en afgørende faktor, hvornår i legen barnet forsøger at komme med. Det vil oftest være nemmere i begyndelsen, da der kan være tendens til, at de andre børn beskytter legen mod tilkommere, når den allerede er etableret. William A. Corsaro (2002, p. 177f) kalder dette *beskyttelse af interaktivt rum* og beskriver det som børns forsøg på at bevare kontrollen over fælles aktiviteter. Børn

ønsker at blive ved med at være fælles om det, de allerede har etableret. Dermed kan andre opfattes som en trussel mod fællesskabet, hvilket kan gøre det vanskeligt for en ny at komme med. Gennem erfaringer med både mislykkede og vellykkede forsøg på at få adgang til fællesskaber udvikler barnet forskellige sæt af strategier, som kan anvendes afhængig af situationen. Barnet er således nødt til at opnå en fornemmelse for, hvad der er den mest hensigtsmæssige strategi i det enkelte tilfælde, hvilket kræver en god fornemmelse for den særlige kontekst (ibid.; Vedeler, 2008, p. 92).

Ifølge Vedeler (2008, p. 93) tyder det på, at børn, som ikke formår at få adgang til fællesskabet, bruger længere tid på at observere, hvad der foregår i det fællesskab, de ønsker adgang til. Dette er vigtigt i forhold til at opnå en forståelse af, hvad der præcis er på spil i fællesskabet, og derigennem skabe en fælles referenceramme med de andre børn. Således understreges igen betydningen af børnenes indbyrdes samspil; børns referenceramme er ikke udelukkende de voksnes regler, men ligeledes de andre børn og det, der udspiller sig imellem dem (Dencik, 2004, p. 126f). En forståelse af referencerammen giver barnet større mulighed for at opføre sig, som de andre gør i legen. Harmonerer barnets adfærd ikke med det, de andre gør, vil barnet ofte opleve eksklusion (Vedeler, 2008, p. 93). Mortens adfærd i eksempel C harmonerer netop ikke med pigernes, idet han først henvender sig til dem, da legen er slut. Den manglende harmonisering med pigernes adfærd kan skyldes, at Morten har brug for lang tid til at finde ud af, hvad der er på spil i situationen; han når ikke at tilpasse adfærden til pigernes, inden de har mistet interessen for legen. På den anden side kan hans handling ses som et forsøg på at fastholde pigerne i aktiviteten, så han kan nå at være med. Han bidrager dog ikke med noget nyt og spændende, som kunne fange pigernes opmærksomhed og gøre legen interessant at fortsætte. I stedet vedbliver han med det, som pigerne nu er blevet trætte af, og han synes dermed uinteressant for dem.

I eksempel D anvender Signe og Lise en anden strategi for at komme med i fællesskabet; de imiterer det, Eva og Emilie gør. Signe og Lise siger ikke noget til de to andre, men forsøger at tilpasse deres adfærd til det, der i forvejen foregår. Dencik (2004, p. 126f) fremfører, at der blandt børn i daginstitutioner sker en *selvsocialisering*, som er en proces, hvor barnet bliver en del af fællesskabet ved først at observere og derefter imitere, hvordan de andre børn gør. På den måde bliver barnet inkluderet ved at overtage og indordne sig under fællesskabets normer. Strategien i

eksempel D synes hensigtsmæssig, idet Eva efterfølgende inviterer Lise til at være med til at vise dansen på samlingen senere på dagen. Signe må også gerne være med til at øve med dem, men af praktiske grunde kan hun ikke være med til at opføre showet. Eksemplet understreger således, at succesfulde strategier ofte er dem, der er tilpasset det, der sker. Det er vigtigt, at barnet handler adækvat og udviser sensitivitet over for de børn, som allerede er i gang med at lege, hvilket stiller krav til barnet om at fornemme og forstå det, der er på spil (Vedeler, 2008, p. 94). Adgang til børnefællesskabet fordrer altså ikke udelukkende, at barnet kan indordne sig under de voksne skabte normer i børnehaven – det er også nødvendigt at kunne forstå de normer, som skabes mellem børnene og kan variere fra fællesskab til fællesskab.

4.1.2. Må jeg være med?

E) Interviewuddrag

[...]

I2: Hvad nu hvis du [Simone] gerne vil være med i det, de [de to andre piger] laver?

S: Så kan man spørge

I2: Ja... Hvordan kan man spørge?

S: Pænt!

I1: Pænt, ja?

I2: Det var en god idé!

S: Så må man være med

I2: Så man må gerne være med, hvis man spørger pænt?

S: Ja... Jeg spørger altid pænt, jeg spørger bare: ”Hej Olivia, må jeg lege med dig?” (griner)

[...] (Bilag 6, p. 45).

F) Eva (5 år) og Emilie (5,5 år) leger med legodukker ved bordet sammen med Sebastian (4 år). Katja (3,5 år) kommer ind i lokalet og spørger: ”Hvad leger I med?”. Hun gentager det tre gange, uden der kommer noget svar. MIE bryder ind og siger, at de leger med dukker. [...] Samtidig kommer Andrea (5 år) ind, tager en stol og sætter sig lige ved siden af Emilie: ”Må jeg være med i jeres leg?”. Tøvende svarer Emilie: ”Jaaa...” og giver Andrea en babydukke, og hun

får lov til at være baby i legen. [...] (Bilag 5, p. 24).

- G)** [...] Hans (5 år) kommer forbi Rasmus og Nicolaj, som igen ”spiller computer” [på mælkekasserne]: ”Må jeg være med her?”. Nicolaj svarer: ”Ja, så kan du være den lilla” (den lilla bil i det bilspil, de leger, at de spiller). Hans spørger: ”Må jeg ik’ være den orange?”, imens han går videre. Nicolaj svarer: ”Jo” [...] (Bilag 5, p. 32f).
- H)** [...] Morten tør dog ikke at gå fra komfuret: ”Jeg må hellere passe på den her” (holder fast i ”komfuret”). Lasse (3 år) hører det og henter en pande til Morten. Morten bliver glad og siger ”Du er sød Lasse”. Lasse går hen til Signe og spørger, om han må være med, men får et nej. Han går over og henter en skovl, kommer tilbage og prøver igen: ”Jeg har den her (skovlen), må jeg nu være med?”. Signe svarer igen nej (Bilag 5, p. 18).
- I)** Bella (5 år), Emilie (5,5 år) og Andrea (5 år) leger jorden-er-giftig, hvor de hopper rundt på nogle forskelligfarvede plader. Hvis en af pigerne rører jorden, bliver hun enten til en flodhest, haj eller krokodille, som kravler rundt og siger farlige lyde indtil ”næste runde”. Morten (4 år) kommer hen til pigerne: ”Leger I, jorden er giftig – er jorden giftig, hva’?”. Pigerne svarer ikke, men leger videre, og Morten begynder at lege med. Han tager sine futsko af, inden han hopper op på en af pladerne, og Andrea udbryder ”Det var en god idé, du fik der Morten”. Hun tager også sine sko af. [...] (Bilag 5, p. 20).

I Mariehønen er der en gennemgående adgangsstrategi, som hurtigt faldt os i øjnene. Den gængse opfattelse hos både børn og voksne er, at det er vigtigt, at man spørger pænt om lov, hvis man vil være med i fællesskabet. Eksempel E er et uddrag af vores interview, hvor pigerne tydeligt ekspliciterer nødvendigheden af, at man spørger pænt om lov. De gør desuden opmærksom på, at man altid må være med, hvis man spørger pænt. Dette står dog lidt i kontrast til vores oplevelser under observationerne, hvor vi erfarede, at dét at spørge pænt ikke er ensbetydende med adgang til fællesskabet – der kan være forskel på, hvem der spørger. I eksempel F henvender Katja sig til dem, der sidder ved bordet og leger, men hun bliver ignoreret. Kort efter Katja

spørger første gang, kommer Andrea ind i rummet og forsøger at komme med. Hun spørger mere direkte og rykker samtidig en stol hen ved siden af Emilie og kravler op på den. Hvor Katja forsøger forgæves flere gange, lykkes det Andrea at komme med i legen første gang, hun spørger. Dette kan muligvis forklares med, at Andrea er mere aktiv og insisterende i sit forsøg end Katja, som udelukkende spørger til, hvad de andre laver. En anden grund til, at Katjas strategi ikke lykkes, kan være, at hun i børnehavesammenhæng er en af de yngste, og at hun endnu ikke har den samme forståelse for det sociale spil og dermed ikke har lært, at en direkte og aktiv strategi kunne være mere hensigtsmæssig. Ved at inddrage Fredrik Barths (1993) dynamiske kulturforståelse kan dette forklares med, at Katja endnu ikke har gjort sig så mange erfaringer med fortolkning af de interaktioner, hun indgår i; hendes *kulturelle basis* er endnu ikke så etableret som Andreas. Med dette begreb forsøger Barth (1993, p. 170f) at indfange, hvordan individer under og efter social interaktion skaber fortolkninger af det oplevede, som efterhånden skaber en kulturel basis, der består af viden, værdier, begreber og bestemte interesser. Den kulturelle basis fungerer som udgangspunkt for de intentioner, individet tager med sig til de næste interaktioner, der igen fortolkes på. Der kan således argumenteres for, at Andreas forståelse for den kulturelle basis i børnehaven er mere veletableret, hvilket har bevirket, at hun har fået en bedre forståelse for, hvilke strategier der er mest hensigtsmæssige i de forskellige situationer.

Adgangsstrategier kan desuden afhænge af barnets sproglige udvikling. I eksempel G kommer Hans forbi Rasmus og Nicolaj, som sidder og ”spiller computer” på legepladsen. Hans spørger, om han må være med og får uden tøven et ja fra de andre. Dette kan hænge sammen med, at han er et populært barn, som de andre drenge gerne vil lege med. Hans’ adgang til fællesskabet kan desuden forstås i relation til Marion Kloep og Leo B. Hendrys (2004, p. 103) betoning af, hvordan børn på et højere sprogligt niveau oftere og med større held anvender sproget i deres adgangsstrategier end børn, som sprogligt befinder sig på et lavere niveau. Dette fordi sprogligt kompetente børn er i stand til at komme med udtalelser, der har en relation til legen, eller spørge direkte om lov til at være med. I forbindelse med denne direkte spørgen som adgangsstrategi er det interessant, at Corsaro (2002, p. 180) gennem sine studier af børnehavebørn har erfaret, at de sjældent anvender denne strategi. Dette står i modsætning til vores oplevelse af, at der er stor fokus på strate-

gien fra pædagogernes side, ligesom børnene giver udtryk for, at det er vigtigt at spørge pænt om lov til at være med. Corsaro (2002, p. 180) fremfører, at denne direkte facon kræver et direkte svar, og at dette ofte er negativt, idet børn vil forsøge at beskytte deres interaktive rum. Hvorfor forsøger pædagogerne i Mariehønen så i vid udstrækning at lære børnene, at en god måde at henvende sig på er at spørge pænt? Corsaro (2002, p. 180) påpeger videre, at det at spørge direkte, som fx ”Hvad laver I?” eller ”Må jeg være med?”, sender et signal om, at barnet ikke har forstået, hvad der er på spil, og derfor ofte vil blive set som en trussel mod fællesskabet og det interaktive rum. Det er vigtigt, at barnet viser, at det har forstået, hvad der foregår, ved at være ydmyg over for dem, der er i gang med en leg. Det handler derfor for barnet om at finde ud af, hvad der er på spil, træde ind i legeområdet og forsøge at komme med i legen ved at bidrage med en variant af det igangværende tema – dette så vi netop Morten gøre i eksempel B (side 25). Dette stiller store krav om at kunne læse det sociale spil og læse det rigtigt, ligesom det stiller krav om at kunne udvikle legen i en hensigtsmæssig retning. Med Corsaros synspunkter kan der således argumenteres for, at pædagogerne i Mariehønen lærer børnene en strategi, som står i modsætning til børns tendens til at beskytte det interaktive rum, og som kan skabe vanskeligheder for børnene i det sociale samspil. Det pædagogiske arbejde må uden tvivl ses som et forsøg på at hjælpe børnene, således at de nemmere kan få adgang til fællesskabet. Det synes dog uhensigtsmæssigt, hvis det, børnene lærer fra pædagogerne, resulterer i gentagne afvisninger eller mislykkede forsøg på at komme med i fællesskabet.

Corsaro (2003, p. 42) sammenligner børns anvendelse af direkte adgangsstrategier med voksne, som deltager i et cocktailparty, idet han argumenterer for, at selv ikke voksne vil spørge direkte for at få adgang til fællesskabet. Under et cocktailparty, hvor man fx har været på toilettet og efterfølgende skal finde nogen at snakke med, vil man ikke henvende sig til en gruppe af mennesker, der står og snakker, og direkte spørge ”Må jeg snakke med jer?”, eller ”Hvad snakker I om?”. Derimod vil man måske stille sig i udkanten af gruppen og forsøge at få en fornemmelse af, hvad der bliver snakket om, og derefter komme med en passende kommentar og på den måde komme med i samtalen. De forskellige resultater i henholdsvis Corsaros (2002, 2003) og vores observationer kan skyldes, at vi har studeret børn i forskellige lande. Corsaro (2002, p. 72) har bl.a. studeret børn i USA, hvor der ikke findes en pæda-

goguddannelse, som vi kender den i Danmark. I USA passes børnene af ”nursery teachers”, der ikke har den samme indsigt i børns udvikling som danske, uddannede pædagoger, hvis rolle er at varetage børns udvikling snarere end at passe dem (Jensen, 2007). Der ses således kulturelle forskelle på, hvordan pædagogerne uddannes og arbejder i de to lande. Inden for det pædagogiske felt i Danmark ses traditionelt en snakkende kultur, der er tæt forbundet med, at feltet er domineret af kvinder (Jensen, 2002, p. 1). Gideon Zlotnik (2004, p. 181) betoner, hvordan kvindelige normalitetsbegreber og værdinormer er fremherskende i miljøet og pædagogikken i daginstitutionerne. Han fremhæver ikke mindst den verbale kommunikation som influeret af den feminine kultur, hvor ”man snakker om tingene”. Der kan således argumenteres for, at den direkte adgangsstrategi udspringer af danske pædagogers holdning om, at det er vigtigt at snakke om tingene og dermed spørge om lov, inden man bryder ind i en leg.

I eksempel H forsøger Lasse at komme med i fællesskabet og spørger pænt om lov, men han får nej. Han giver ikke op, men finder en skovl, da han tilsyneladende har en fornemmelse af, at den måske kan fremme hans adgang til legen. Lasse synes derfor at have en fornemmelse for, hvad legen går ud på. Han forsøger at få adgang ved at bruge skovlen til at gøre sig selv mere attraktiv, men Signes svar er stadig nej, og han opgiver. Situationen kan ses i lyset af Corsaros (2002) pointe om, at det, der kan opleves som en egoistisk handling fra Signes side, snarere er en beskyttelse af det fællesskab, der allerede er etableret, og som hun derfor forsøger at holde fast i. Den direkte adgangsstrategi, som Lasse måske har lært af pædagogerne, hjælper ham således ikke i denne situation, men resulterer i, at han bliver afvist. Overordnet kan kriteriet for en vellykket strategi siges at være, hvorvidt barnet opnår deltagelse i fællesskabet eller ej. Vedeler (2008, p. 95) betoner, at selv socialt kompetente børn ind imellem oplever at blive afvist, hvilket er i tråd med det, vi oplevede under vores observationer; der blev ofte sagt nej, når et barn henvendte sig til nogen for at få lov til at være med i fællesskabet. Lasse benytter i eksempel H en hensigtsmæssig strategi, som kunne give ham adgang til fællesskabet, da han synes at have en god fornemmelse for, hvad der er på spil i legen og forsøger at udvikle den ved at give Morten en pande, han netop står og mangler. Hvad Lasse måske endnu ikke har lært er, at hans adgangsstrategi muligvis ikke virker, fordi han giver panden til ”den forkerte”. Ifølge Kloep og Hendry (2004, p. 103f) kan det være vanskeligt for børn at blive

inkluderet i fællesskaber, hvis de henvender sig til et upopulært barn. Forklaringen på Lasses mislykkede forsøg kan således være, at han hjælper Morten, som synes at have status som et upopulært barn i børnegruppen (jf. afsnit 4.6.). Havde Lasse derimod hjulpet Signe, havde hans mulighed for at få adgang til fællesskabet måske set anderledes ud.

I eksempel I spørger Morten på en måde, der ifølge Corsaro (2002) vil være et udtryk for, at han ikke har forståelse for, hvad der er på spil, og han vil derfor ikke komme med i fællesskabet. Morten bliver dog også i første omgang ignoreret af de andre, men reagerer ikke på dette ved at lade sig skræmme. Dette gåpåmod er ifølge Vedeler (2008, p. 95) en vigtig forudsætning for at få adgang til fællesskabet. Morten forsøger sig med en anden strategi; han tager denne gang sine futsko af, så det er nemmere at hoppe rundt. Denne vedholdenhed kendetegner netop kompetente børn; de giver ikke op, men forsøger derimod igen og ofte med en ny strategi. Morten synes dermed at have en fornemmelse for, at etableringen af kammeratskabsrelationer tager tid og kræver tålmodighed (ibid.). Mortens anden strategi er mere hensigtsmæssig, da hans idé om at tage futskoene af kan ses som en udvikling af legen, hvilket forudsætter, at han har forstået, hvad den går ud på. Med denne strategi opnår han adgang til fællesskabet og får tilmed anerkendelse for sit forslag.

4.1.3. Delkonklusion

Vi har i dette tema belyst, hvordan børn anvender *adgangsstrategier*, når de forsøger at komme med i fællesskabet med andre børn. Det er blevet fremhævet, hvordan hensigtsmæssige strategier ofte kan være svære at lære, da det kræver en fornemmelse for, hvad der er på spil i det enkelte fællesskab. Det kan således variere, hvilken strategi, der er mest hensigtsmæssig; en bestemt strategi kan virke i nogle tilfælde, men ikke i andre. Desuden har vi været inde på, hvordan en væsentlig forudsætning for at få adgang til og handle adækvat i børnefællesskaberne er at overholde de *normer*, der er gældende blandt børnene. Det er blevet fremført, hvordan nogle børn bøjer eller bryder normerne, hvilket kan være en bevidst handling til egen fordel. At få adgang til fællesskabet kan være vanskeligt og stiller store krav til børnene, da det indebærer en vis grad af fleksibilitet at kunne håndtere situationsafhængige regler og normer. Således understreges den sociale kompetences kontekstspecifikke dimension. Vi har endvidere diskuteret, hvorvidt en direkte adgangsstrategi er hensigts-

mæssig, idet den ofte resulterer i afvisning, da børn kan have tendens til at ville beskytte deres *interaktive rum* mod udefrakommende børn.

4.2. Deltagelse i fællesskabet

Under indsamlingen af vores empiri har vi flere gange undret os over, hvordan børn stiller betingelser for hinandens deltagelse. Det er vores oplevelse, at børnene ikke har de samme muligheder for at deltage i de forskellige fællesskaber. Derfor vil vi i følgende tema se nærmere på, hvordan og hvorfor børn deltager på divergerende måder.

4.2.1. Fra nybegynder til ekspert

A) [...] Alberte (5 år) siger: ”Hey, jeg har en idé – hvad nu hvis jeg giver til Line (5 år), og Emilie (5,5 år) giver til Line, så kan Daniel (5 år) give til Olivia (5,5 år). De andre børn siger ikke noget, men retter sig efter Albertes forslag. Efter lidt tid siger Alberte, at hun vil holde en pause, hvorefter også Emilie og Line siger, at de vil holde pause. Daniel udbryder: ”Jeg holder pause ovre i mit hul” (en fordybning i sneen), hvorefter Olivia gentager: ”Jeg holder også pause ovre i mit hul” (følger efter Daniel).

Også en mindre dreng, Tobias (3 år), deltager i legen. Han sidder dog lidt væk fra de større børn, og han er optaget af at grave lidt i sneen uden at snakke med de andre. Da Daniel på et tidspunkt forlader legen, råber han: ”Alberte, Emilie Line og Olivia – nu holder jeg altså en pause”. Han nævner ikke Tobias’ navn.

Efter lidt tid kommer en anden mindre dreng, Lasse (3 år), til, og han sidder ligesom Tobias lidt væk fra de andre og er optaget af sin egen graven uden at snakke med de andre. Lasse sidder også et stykke fra Tobias, og de to taler heller ikke sammen (Bilag 5, p. 11).

B) Andrea (5 år) leger med et slot, som hun har stillet oven på sin ”hule” (et par mælkekasser med en plade over). Hun er ved at rense slottet for sne, da Katja (3 år) kommer hen til hende med et par sandkage-forme og spørger, om hun kan bruge dem. Andrea siger først nej, men siger så kort efter, at hun kan bruge

den ene. Katja spørger, hvilken en Andrea vil have. Andrea vælger den ene og sætter den på slottet, men tager så også den anden form: ”Og bamsen kan sidde her”. Andrea kravler ned i sin hule, mens Katja står ved slottet. Morten (4 år) kommer hen til slottet og vælter det, hvorefter han går igen. Katja råber op: ”Han væltede det Andrea!”, og Andrea kravler op af hulen. Hun stiller slottet på plads og siger skuffet, at hun ellers lige havde rensset det. Katja løber over og kaster sne på Morten og råber, da hun kommer tilbage, til Andrea: ”Var det ik’ godt Andrea?”. Andrea nikker og kravler igen ned i sin hule, mens hun siger til Katja, at hun skal holde øje med Morten. [...] (Bilag 5, p. 14f).

- C)** [...] Tøvende svarer Emilie: ”Jaaa...” og giver Andrea en babydukke, og hun får lov til at være baby i legen.

Andrea: ”Hvem er du?”.

Emilie: ”Jeg er storesøsteren”.

Andrea får en klapvogn til babyen og er lidt tøvende og afventende i starten. Hun rykker lidt rundt på babyen og er meget opmærksom på, hvad de andre piger gør med deres dukker. [...] Andrea kommer mere og mere med i legen, især da hun finder en større dukke, som ingen af de andre bruger. På gulvet finder hun en kjole til den, og nu er hun storesøsteren i legen sammen med Emilie. Andrea bliver mere og mere interessant for de to andre piger at få inddraget i legen, men hun har stadig ikke det sidste ord, når der forhandles om udviklingen af handlingen i legen. Hun forsøger dog igen og igen at komme med forslag til, hvordan legen kan udvikles. [...] Eva finder en bamse og begynder at fortælle, hvordan den skal være med i legen. Andrea afbryder hende og siger: ”Skal vi ik’ sige, at hende her er moren?” og holder en dukke i vejret. Eva: ”NEJ! Så er det jo ik’ sjovt”. [...] (Bilag 5, p. 24f).

- D)** Ina (3,5 år) og Signe (3 år) sidder ved siden af hinanden i sneen. Ina er ved at lave pandekager (sne som hun øser op i en pande), mens Signe laver jordbær- og vanilieis (skraber sne op af en balje og putter i en spand). Morten (4 år) kommer hen til pigerne med en klump frossen jord og vil putte det i Inas pande, men det får han ikke lov til. Pædagogen SØS kommer hen til børnene og spørger, hvor komfuret er henne. Morten svarer, at det er indenfor. SØS griner

og siger, at så må de hellere finde noget, som de kan lege er komfuret. Morten ser sig omkring og finder en mælkekasse, der kan bruges. Han tager Inas pande, og Ina udbryder: ”Han tog den!”. SØS siger, at Morten hellere må finde sin egen pande (som ligger i en redskabskasse nogle meter væk). Morten tør dog ikke at gå fra komfuret: ”Jeg må hellere passe på den her” (holder fast i ”komfuret”). Lasse (3 år) hører det og henter en pande til Morten. [...] (Bilag 5, p. 18).

- E)** [...] Hans (5 år) kommer forbi Rasmus og Nicolaj, som igen ”spiller computer”: ”Må jeg være med her?”. Nicolaj svarer: ”Ja, så kan du være den lilla” (den lilla bil i det bilspil, de leger, at de spiller). [...] Katja kommer igen forbi med isklumpen, og denne gang giver hun den til Hans. Rasmus og Hans begynder at spise af isen, mens Nicolaj løber rundt på kasserne og leger. Nicolaj forsøger flere gange at være med til at spise isen, som de to andre er meget optagede af. Han finder et stykke af en måtte og siger til de andre: ”Se, jeg har også en istap”, men den er ikke så sjov som den rigtige isklump, så de andre pjatter og griner videre. Nicolaj tumler lidt videre på kasserne. Så finder han en pind, som han forsøger at vise til de to andre. Han kaster med den og kalder på dem, for de skal se, hvad han laver. Men Hans og Rasmus er fortsat optagede af isklumpen. Da det ikke lykkes Nicolaj at fange de andres opmærksomhed, bliver han hidsig. Han råber og knækker pinden, men heller ikke det kan fange de andres opmærksomhed. Nicolaj forsøger med en anden taktik og stikker hovedet hen imellem Hans og Rasmus og snakker stille til dem om, at der løber vand ind i huset. Endelig registrerer de to andre, hvad Nicolaj siger, og de begynder at ødelægge ”huset”, imens de griner og pjatter. Det er tydeligt, at det ikke er det, Nicolaj havde forestillet sig, der skulle ske, og han udbryder: ”I må ik’ ødelægge mit hus!”. Rasmus og Hans reagerer ikke, men griner og begynder at slås for sjov. De går lidt væk og skubber til hinanden og leger, at de slås. Nicolaj forsøger at råbe dem op og vil gerne have dem til at hjælpe ham med at bygge huset igen, men de reagerer ikke, og Nicolaj opgiver og giver sig til at slås med de to andre. [...] (Bilag 5, pp. 32-34).

F) Søren (6 år), Christian (5,5 år) og Adam (4 år) sidder omkring bordet på den ene stue og leger med små legoklodser, som de bygger skydere og robotter af, som skal kæmpe mod hinanden. Adam sidder stille ved bordet og bygger forskellige robotter. Han siger ikke noget, men når han har lavet en ny, viser han den stolt til de to andre, som roser ham for det, han har lavet, og så laver han en ny. Søren og Christian snakker meget om, hvordan legen skal udvikle sig, og at der er to øer, som kæmper mod hinanden. [...] (Bilag 5, p. 35).

I børnehaven deltager børnene i en læringsproces; en proces, som går fra periferien af det sociale rum mod det center, hvor barnet får lov til at sætte dagsordenen for samværet, og hvor de øvrige børn accepterer dette (Gulløv, 2009, p. 54). Der ses således en proces fra den helt *udenforstående nybegynder* til den *rutinerede børnehaveekspert*, der kender sin egen placering i forhold til de andre børn (ibid.). Processen er dog ikke entydig eller lineær, da ikke alle børn nærmer sig centrum for det sociale rum, men vedbliver at være i periferien uden at have de fornødne kompetencer til at kunne nærme sig centrum (ibid., p. 172). Der er heller ikke tale om en fast proces, hvor der er en bestemt viden, barnet skal tilegne sig. Der findes med andre ord ikke entydige færdigheder, da disse defineres i samspillet med de andre børn, og børnene er på den måde hele tiden med til at forme den verden, de selv er en del af (ibid., p. 54). Gulløv (1999, p. 172) beskriver bevægelsen fra periferien til centeret af fællesskabet som en proces med en tidslig dimension i den forstand, at barnet gradvist opnår større fortrolighed med de andre børn og deres omgangsformer. I relation til Gulløvs (1999, 2009) pointer ses Jean Lave og Etienne Wengers (1991) teori om situeret læring, hvori læring betragtes som indlejret i sociale processer; læring er en dimension ved social praksis. Læring finder sted i praksis i relation til levede erfaringer med at deltage i fællesskab med andre, og mange almindelige hverdagssituationer kan således betragtes som læringssituationer (Wenger, 2004, p. 16f). Lave og Wenger (1991) taler om læring gennem legitim perifer deltagelse, hvor individet gennem engageret deltagelse gradvist går fra perifer deltagelse til fuldt medlemskab af et praksisfællesskab. Deltagelse refererer her til en omfattende proces, der består i at være deltager i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber (Wenger, 2004, p. 14). Lave og Wengers (1991) perspektiv på deltagelse er i tråd med den postmoderne tænkning, idet den

situerede lærings vægtning af praksisfællesskabet netop fremhæver det lokale og det kontekstuelle. Begrebet om den legitime perifere rolle beskriver individet som et nyt og yderligt placeret, men alligevel accepteret medlem af fællesskabet. Dette perspektiv fordrer et helhedsorienteret syn på læring; læring sker gennem en proces hvor individet gradvist tilegner sig kontekstrelevante kompetencer og dermed et fuldyldigt medlemskab af fællesskabet (Lave & Wenger, 2000, p. 181). Bevægelsen fra perifer til fuldt medlemskab indebærer, at individet forandrer sig som person og får en ny status i fællesskabet (Lave & Wenger, 1991, pp. 29, 53).

Den situerede læringsteori er blevet kritiseret for at forveksle læring med socialisering (Rasmussen, 1999, p. 207). Læring er ifølge Jens Rasmussen (1999, p. 206) kun intenderet læring, som fx undervisning i skolen – denne definition af læring er forskellig fra Lave og Wengers, som han hævder nærmer sig socialisering. Rasmussen (1999, p. 206) definerer socialisering som en utilsigtet form for medlæring, der ændrer mennesket gennem en proces, hvor det gøres til samfundsdeltager. Processen indbefatter, at mennesket, gennem en tilegnelse af samfundets normer og værdier, bevæger sig mod en bevidst forståelse af sig selv som menneske og deltager i sociale sammenhænge. Forudsætningen for socialisering er, at mennesket deltager i den kommunikation, der sker i en social kontekst (Rasmussen, 1999, p. 206). På baggrund af denne definition af socialisering fremfører Rasmussen (1999, p. 206f), at Lave og Wenger i virkeligheden mener socialisering, når de taler om læring, idet de ikke foretager en skelnen mellem de to begreber i deres teori. Lave og Wenger definerer læring, som ”det, der sker af sig selv” gennem deltagelse i sociale sammenhænge, hvilket har en vis lighed med Rasmussens (1999, p. 207) definition af socialisering. Denne kritik imødekommes af Lave (1999, p. 49f), der argumenterer for læring som deltagerbaner. Deltagerbaner indebærer en bevægelse over rum, sted og praksisfællesskaber (ibid., p. 50). Denne bevægelse ses fx i børnehaven, hvor børnene i begyndelsen er usikre, men efterhånden indføres i de gældende ”spilleregler” i form af de normer og regler, som er forbundet med at gå i børnehave. Karsten Hundeide (2004, p. 124) beskriver, hvordan denne forandring indbefatter en ny ”stil” eller en ny ”væremåde”, hvilket er i tråd med Gulløvs (2009, p. 54) pointe om, at børnene ofte udvikler sig fra udenforstående nybegyndere til rutinerede eksperter. Dermed understreges, hvordan skiftende deltagelse er en bevægelse, som hele tiden kan medføre forandring og læring. I relation til vores empiri kan der argumenteres

for, at vi måske vil kunne se, hvordan de yngste børnehavebørn vil være ”helt andre børn”, hvis vi vender tilbage om eksempelvis et år. Efter længere tid i børnehaven har de måske gjort sig flere erfaringer med det sociale spil og derigennem tilegnet sig flere færdigheder og kompetencer, som de kan anvende i forhold til de andre børn og dermed opnå mere fuldgyldig deltagelse.

I eksempel A ses det, hvordan børnene er optagede af at grave sneen væk fra græsset samt af deres forhandling om, hvem der skal gøre hvad. Tobias, som er en af de mindre drenge, befinder sig i periferien af de store børns leg, hvor han stille sidder og graver, uden at han henvender sig til de andre, eller de henvender sig til ham. Det er dog alligevel vores tydelige indtryk, at Tobias oplever sig selv som en del af de andres leg. Tobias virker til at være tilfreds med sin position, idet han ikke gør noget forsøg på at avancere i hierarkiet eller på anden måde forsøger at positionere sig i forhold til de andre. Lave og Wenger (1991) beskriver, hvordan den perifere deltager synes at være accepteret i fællesskabet, hvilket der kan sættes spørgsmålstegn ved, om Tobias er i dette eksempel. Tobias oplever måske selv at have en perifer rolle, som kunne udspringe af, at han er forholdsvis ny i børnehavesammenhæng og dermed ikke har relevante kompetencer til at opnå et mere fuldgyldigt medlemskab. Vi vurderer dog, at de store børns opfattelse af Tobias' deltagelse i legen er anderledes. Det synes ikke at være deres opfattelse, at Tobias er en del af legen, idet han ikke nævnes, da der holdes pause. Det er accepteret fra de store børns side, at Tobias sidder ved siden af og laver det samme som dem, men han er ikke på nogen måde en del af det, de laver. Tobias' deltagelse kan derfor bedre beskrives med Gulløvs (2009, p. 54) begreb om den udenforstående nybegynder, og de store børn nærmer sig rutinerede børnehaveeksperter. I eksemplet kommer Lasse hen og graver et stykke fra Tobias. De to drenge snakker ikke sammen, men er optagede af hvert sit. Deres interaktion peger her mere i retning af parallelleg end et fællesskab, sådan som vi definerer det (jf. afsnit 1.2.2.). De små drenges måde at være sammen på kan belyses med Corsaros (2003, p. 72) fremførelse af, hvordan 3-4-årige ofte er mere optagede af at etablere eller bevare. Dette står i kontrast til de 5-6-årige, som synes optagede af relationsdannelse, da de er mere sikre i deres sociale evner og mere reflektive omkring dannelsen af relationer til andre. Der kan således argumenteres for, at de små ikke er deltagere i de stores leg inden for den forståelse, de store har af, hvordan man deltager. I Gulløvs (2009, p. 54) optik kan dette forklares med, at de

små drenge er udenforstående nybegyndere, som endnu ikke har så stor erfaring med, hvordan man indgår i fællesskabet i børnehaven. De store har derimod gjort sig mange erfaringer med det sociale spil gennem deres børnehavetid og kan i eksemplet ses som rutinerede børnehaveeksperter.

I eksempel B forsøger Katja at komme med i Andreas leg med slottet ved at tilbyde hende to sandkage-forme. Andrea er i begyndelsen tøvende over for at lade Katja deltage, men tør dog lidt op og vælger, at hun godt kan bruge formene. Lidt efter kommer Morten og forsøger at ødelægge legen. Katja forsvarer slottet og forsøger derefter at få bekræftelse fra Andrea i, at hun er betydningsfuld for legen. Herefter får Katja lov til at være den, der holder vagt, så Morten ikke kommer tilbage og ødelægger slottet. Katjas rolle synes perifer, måske endda lige gyldig, set fra Andreas synspunkt, men Katja synes tilfreds med sin ”vogter-rolle”. For Katja synes det ikke vigtigst at have en central rolle, men derimod at være sammen med Andrea. Anvendes Gulløvs (2009, p. 54) terminologi ses en væsentlig forskel på nybegynderen – Katja – og den rutinerede børnehaveekspert – Andrea, hvilket kan skyldes, at Katja ikke har gennemgået den samme sociale udvikling som Andrea. Gulløv (2009, p. 55) anskuer ikke denne udvikling som en mental modningsproces, men derimod som en social proces, der omhandler de relationer, det enkelte barn har udviklet til de andre børn.

Lene Tanggaard (2006, pp. 15-32) udbygger Lave og Wengers teori, idet hun, med inspiration fra Michel Foucault, mere eksplicit inddrager den magtanalytik, deltagelsesbegrebet rummer. Denne magtmæssige asymmetri ses tydeligt i eksempel B, hvor Andrea klart er den, der bestemmer. Hun overvejer kraftigt, hvorvidt Katjas bidrag til legen – formene – overhovedet har interesse for hende. Ligeledes er det Andrea, der bestemmer Katjas rolle, som fra Andreas perspektiv kan synes lige gyldig. Med sin rolle i centrum af legen besidder Andrea således en magt, der kan få negative konsekvenser for Katja, hvis Katja afvises og ikke kan være med. Katja har måske endnu nogle erfaringer foran sig, inden hun kan være centrum for legen, hvorfra hun kan udvikle den, så den harmonerer med, hvad hun ønsker. Det kan dog antages, at Katja er tilfreds med sin rolle i denne episode, da det for hende synes at handle om at være med og bevare legen frem for at determinere dens forløb.

Tanggaard (2006, pp. 15-32) beskriver, hvordan det i praksisfællesskaber er særlige identiteter frem for andre, som den lærende gives adgang til, og en bestemt

måde at tænke om sig selv som lærende på, der fremelskes. I børnehavesammenhæng synes der således at være bestemte måder, børnene skal lære at agere på, hvis de vil deltage i fællesskaberne. Ellegaard (2004) beskriver det som væsentlige kompetencekrav, børnene skal kunne leve op til for at blive et godt børnehavebarn (jf. afsnit 4.6.4.). Her ses en parallel til Hundeide (2004), som lægger vægt på barnets aktive deltagelse i forhandling om kontrakter, dvs. ofte ubevidste gensidige forventninger om fx opførsel, moral og rettigheder. Samtidig sætter han dog spørgsmålstegn ved barnets reelle muligheder for at forhandle mening og komme med udspil i situationer, hvor andre deltagere har en væsentlig større definitionsmagt. I eksempel B oplever vi ikke, at Katja har en position, hvorfra hun kan forhandle om sin deltagelse. Hun er i periferien af fællesskabet, hvor hun ikke har kompetencer til at kunne forhandle sig til en bedre position og er underlagt Andreas magt og position. Dog kan det antages, at Katja i sin perifere rolle lærer, hvordan hun skal opføre sig hensigtsmæssigt. Hun har gennem deltagelsen mulighed for at udvikle en refleksiv forståelse af sin egen rolle og relationer til andre, ligesom hun erfarer, hvad det indebærer at være en del af fællesskabet (Gulløv, 1998, p. 99f). Hvor Hundeide sætter spørgsmålstegn ved, om barnet reelt set har mulighed for at forhandle sin egen position, beskriver Gulløv det som en læringsproces, hvor børn hele tiden indgår i forhandlinger. Gennem forhandlingerne får børnene opbygget deres forståelser og tilpasset deres erfaringer til de andres. Gulløv beskriver dog ikke i denne forbindelse, hvorvidt *alle* børn har mulighed for at påvirke og ændre deres position. Der kan således argumenteres for, at Gulløvs teori er mangelfuld i relation til vores empiri, idet vi ofte har oplevet, at der er forskel på, hvilken indflydelse det enkelte barn har i de forskellige fællesskaber.

I eksempel C ses det, hvordan Andreas deltagelse i fællesskabet bevæger sig fra perifer til noget, der minder om fuldgyldigt medlemskab. Hun får først en ubetydelig rolle som lillesøsteren i legen, men hun udviser stor opmærksomhed over for de andre deltagere og finder på gulvet en dukke, som ingen bruger. Dermed kan hun nu være storesøster, hvilket vi oplever som en attraktiv rolle for børnene. Andrea har dog ikke så meget indflydelse eller magt i fællesskabet, at hun kan få lov til at bestemme udviklingen af legen; Eva markerer tydeligt, at hun bestemmer. Andrea synes således ikke at opnå fuld deltagelse i fællesskabet til trods for, at hun udviser gode færdigheder og demonstrerer overblik over legen. Der kan imidlertid argumen-

teres for, at Andrea i kraft af sin rolle som storesøster selv oplever, at hun nærmer sig fuld deltagelse i legen, selvom hun ikke ender i en position, hvor hun kan bestemme udviklingen. På den måde kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvad begrebet fuld deltagelse indebærer. Det kan dog antages, at Andrea uanset sin grad af deltagelse gør sig betydningsfulde erfaringer med det sociale samspil. Lave og Wenger (2003) beskriver i tråd med dette, hvordan læringen knytter sig til subjektets deltagelse i praksisfællesskaber, idet deltagerne har en rettethed mod at blive en del af praksisfællesskabet. Her adskiller Lave og Wengers begreb sig fra funktionelle teorier, hvor læring ansues som en internalisering eller overførsel af viden. Viden bliver med Lave og Wengers teori ikke noget, der skal overføres, men noget som skal genereres igennem deltagelse i praksisfællesskaberne. I relation til dette kan der argumenteres for, at deltagelse i fællesskaber er afgørende for børns læring, idet beherskelse af viden og færdigheder forudsætter, at den legitime perifere deltager får mulighed for at bevæge sig i retning af fuld deltagelse (ibid., p. 31). Dette understreger bl.a. vigtigheden af, at pædagogerne har særlig fokus på de børn, som måske ikke altid formår at deltage på en hensigtsmæssig måde. Dette oplevede vi bl.a. i de forskellige episoder, hvor Morten ikke formår at komme med i legen. Da legitim perifer deltagelse er et komplekst begreb, som er indlejret i sociale strukturer (ibid., p. 37), kan det antages, at Mortens position er dequalificerende, idet han synes at blive forhindret i at deltage mere fuldstændigt i fællesskaberne med de øvrige børn (jf. afsnit 4.6.). Morten formår ikke at skabe mening og sammenhæng med det omgivende fællesskab og dermed mistes forudsætningen for at opleve tilhørsforhold (Larsen, 2009, p. 83). Hypotetisk kunne dette således få konsekvenser for Mortens videre udvikling, da han ikke synes at udvise de fornødne kompetencer til at nærme sig centrum for legen. Dette kan ifølge Gulløv (1999, p. 172) resultere i, at han bliver ved med at befinde sig i periferien, hvilket dog først og fremmest forudsætter, at han bliver accepteret.

Fra et psykologisk perspektiv kunne det her være interessant at undersøge Mortens øvrige deltagerbaner, idet der på den måde kunne opnås en mere helhedsorienteret forståelse af, hvordan Morten fungerer i samspil med andre; det vil således være nemmere at udtale sig om hans sociale kompetence. I relation til den udsatte position, som nogle børn befinder sig i, fremfører Charlotte Højholt, Maja Røn Larsen og Anja Stanek (2007, p. 12), hvordan isolation og udskillelse kan vanskeliggøre børns deltagelse i sociale fællesskaber, idet børn er ressourcer for hinandens

udvikling og læring. I forhold til Mortens situation synes Lave og Wengers begreb om legitim perifer deltagelse ikke at beskrive, hvordan barnet kan blive accepteret i fællesskabet. Deres begreb synes at forudsætte en allerede eksisterende accept, der som minimum muliggør perifer deltagelse. I tråd med vores refleksioner omkring Mortens ofte manglende deltagelse fremfører Kirsten Grønbæk Hansen (1998, p. 12f), at teorien om situeret læring risikerer at miste den livshistoriske eller subjektive dimension ved praksisfællesskaberne. Børnene ”opstår” ikke, idet de træder ind i børnehaven og dets praksisfællesskaber, men bevæger sig ind i rummet med deres livshistoriske erfaringer. Når den livshistoriske dimension forsvinder, er der således fare for, at børnene kommer til at fremstå som viljeløse individer, der lader sig opsluge og styre af den aktuelle praksis (ibid.). Individet synes på den måde at forsvinde lidt i praksisfællesskabet. I forhold til vores oplevelse af Morten kan der argumenteres for, at den situerede læringsteori ikke efterlader rum til forklaring af, hvorfor netop Mortens position i fællesskabet er truet, ligesom den ikke giver en forklaring på, hvordan Morten kan ændre denne situation.

Højholt et al. (2007, p. 54) beskriver, hvordan det ikke udelukkende er det barn, som ikke kan opnå deltagelse i fællesskabet, der skal bidrage til, at situationen forandrer sig. De børn, som barnet gerne vil være sammen med, skal ligeledes kunne udvise forståelse for og accept af de bidrag, som barnet kommer med, og som måske ofte bliver misforstået eller afvist. Det udsatte barn kan ikke komme igennem med sine bidrag, hvis ikke de andre tager imod dem og ”bygger” videre på dem. Dette er interessant set i lyset af vores tidligere diskussion om, hvorfor pædagogerne i Mariehønen lægger stor vægt på at lære børnene en direkte adgangsstrategi. I tråd med denne diskussion oplevede vi ofte, hvordan der fra pædagogernes side er stort fokus på at lære børnene at acceptere et nej, hvis de bliver afvist, når de spørger om lov til at være med i legen. Dette fokus har fået os til at spekulere over betydningen af også at lære børnene at inddrage de børn, som måske ikke altid er så spændende at have med i legen. Markeringen af at det er okay at sige nej til en, som gerne vil være med, synes ikke at lære børnene rummelighed eller evnen til at kunne favne de børn i legen, som de ikke umiddelbart ønsker at lege med. I relation til Morten, som ofte bliver afvist eller ignoreret af de andre børn, kunne pædagogerne med fordel hjælpe ved at opfordre de andre børn til at se Mortens forslag som gode forslag i stedet for at se ham som én, der ikke bidrager til legen. Dog mener vi ikke, at børn skal lære altid

at sige ja og acceptere de andre børns ønske om at være med. Vi er opmærksomme på, at den sociale drivkraft, der eksisterer hos børnene, som hos alle andre mennesker, ikke er ensbetydende med et ønske om samvær med hvem som helst (Gulløv, 1998, p. 98).

Højholt et al. (2007, p. 54f) beskriver, hvordan børn både forandrer sig med deres sammenhænge og ligeledes kan forandre deres sammenhænge, hvis de får hjælp af de andre børn. Dette kræver dog ind imellem også hjælp fra voksne. I eksempel D ses, hvordan SØS er med til at hjælpe Morten ind i fællesskabet, da hans adgangsstrategi i første omgang synes uhensigtsmæssig. SØS synes at opfange, at Morten risikerer en afvisning, idet han anvender en uhensigtsmæssig strategi for at komme med i legen. Hun undgår, at der opstår en konflikt, ved at fjerne børnenes fokus fra panderne og spørger dem i stedet, hvor komfuret er henne. På den måde får hun Morten med i den leg, som pigerne er i gang med. SØS' støtte betyder, at Morten opnår fuldgyldigt medlemskab af fællesskabet i stedet for en afvisning. Denne situation står i kontrast til eksemplet, hvor PIA overlader det til børnene selv at finde ud af, hvem der kan være med i legen, hvilket resulterer i, at Morten udelukkes til trods for, at hans forslag til udvikling af legen var hensigtsmæssigt (Eksempel B, side 25).

Lave og Wenger (1991) beskriver som nævnt, hvordan deltagelsesprocessen bevæger sig fra perifer til fuld deltagelse. I vores empiri har vi observeret, at bevægelsen ligeledes kan gå den modsatte vej. I eksempel E er Rasmus og Nicolaj fuldgyldige deltagere i en leg, hvor de ”spiller computer” ude på legepladsen. Hans kommer forbi og får gennem sin direkte adgangsstrategi lov til at være med i legen. Legen afbrydes af Katja, som tilbyder drengene en klump is. Hans og Rasmus bliver optagede af ”isklumpen”, mens Nicolaj løber rundt på mælkekasserne og leger, hvilket er medvirkende til, at han nu befinder sig i periferien af legen. Han er ikke længere en del af det fællesskab, som har udviklet sig mellem Hans og Rasmus omkring isklumpen. Nicolaj forsøger flere gange med forskellige strategier at få de andres opmærksomhed uden held. Det synes tydeligt, hvordan Nicolaj ikke havde forestillet sig, at legen skulle udvikle sig til en leg, hvor han ikke selv er en fuldgyldig deltager. Til sidst opgiver han at få de andre tilbage til mælkekasserne og giver sig til at slå med drengene for sjov. Dermed bliver Nicolaj igen fuldgyldig deltager. Der kan i tråd med dette eksempel argumenteres for, at det kan være nemmere for barnet at bevæge sig mellem de forskellige positioner, når det først én gang har opnået fuld

deltagelse i fællesskabet. Barnet har på den måde en del erfaring med deltagelse og har udviklet færdigheder, som kan hjælpe det med igen at sikre sig fuldgyldigt medlemskab. Lave og Wengers (1991) begreb om deltagelse kan på den måde bruges i en analyse af de dynamiske processer, som udspiller sig mellem børnene. Børnene forhandler hele tiden om deres deltagelse i forskellige fællesskaber, og bevægelserne mellem positioner kan dermed gå begge veje. Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørernes læringsbaner og former for medlemskab (Lave & Wenger, 2003, p. 37).

Vi finder dog begrebet fuld deltagelse en anelse diffust og stiller os undrende over for, hvornår der tale om fuld deltagelse? Det beskrives ikke nærmere, hvad der ligger i begrebet, hvilket bevirker, at det synes meget bredt og svært anvendeligt. Line Lerche Mørck (2006, p. 49) argumenterer for, at fuld deltagelse giver for simpelt udtryk for læringens retning. Ole Dreier (1999, p. 84) forsøger at imødekomme denne kritik gennem sin betoning af, at retningen skal ses som en udvidelse af deltagerens muligheder, ud fra hvad deltageren oplever som relevant udvidelse. Udvidelsen indebærer, at deltageren har andel i og rådighed over den givne fælles praksis (ibid.). I forhold til vores empiri bliver det i høj grad en fortolkning fra vores side, hvornår der reelt set er tale om fuld deltagelse, men med Dreiers (1999, p. 84) uddybning synes det dog væsentligt at inddrage vores oplevelse af, hvorvidt barnet synes interesseret i og oplever det som relevant at ændre sin deltagelse. Lave og Wengers teori udspringer af casestudier af mesterlære, eksempelvis blandt skræddere (Lave, 1999, p. 36; Lave & Wenger, 1991, p. 65), hvor fuld deltagelse opnås ved at lære den pågældende praksis og samtidig lære de værdier at kende, som knytter sig til fællesskabet (Rasmussen, 1999, p. 205). Det handler således om at erhverve sig den viden samt de kompetencer, der hører til fællesskabet. I relation til vores undersøgelse kan der dermed argumenteres for, at fuld deltagelse er mestring af kompetencer samt viden om, hvordan man skal agere inden for børnehavens rammer, og hvordan man efterlever de betingelser, børnene selv skaber for deltagelse. Dette er dog stadig mindre konkret, da det ikke præciseres, hvilke kompetencer og hvilken viden, barnet skal besidde, før der er tale om fuld deltagelse. Det vil derfor fortsat være en vurderingssag fra vores side, når vi forsøger at kategorisere forskellige grader af deltagelse.

Eksempel F illustrerer, hvordan en perifer rolle i legen kan være betydningsfuld. Adams rolle i legen kan i udgangspunktet betegnes som perifer, idet han sidder stille ved siden af Søren og Christian. Adam deltager ikke i den verbale udformning af legen eller forhandlinger om, hvem der er imod hvem. Han er travlt optaget af at bygge robotter. Efterhånden viser det sig dog, at hans rolle i legen er yderst vigtig, idet han bygger de robotter, som de andre drenge bruger mod ”fjenden”. Der kan således argumenteres for, at Adam bidrager indirekte til legen, hvorfor hans rolle synes mere betydningsfuld end først antaget. Adams bidrag til legen er at bygge robotterne frem for at ”gå forrest i krigen”, hvilket han desuden synes at være godt tilfreds med. Eksemplet peger i retning af, at den perifere deltagelse kan have en væsentlig betydning for fællesskabet, og at grænsen mellem perifert og fuldgældigt medlemskab er hårfin. Således understreges det, at deltagelsesbegrebet er et bredt begreb, som fordrer en vurdering i forhold til den specifikke kontekst.

4.2.2. Delkonklusion

Vi har i dette tema belyst, hvordan deltagelsesbegrebet kan anvendes som analyse-redskab i forhold til de dynamiske bevægelser, der er på spil, når børn bevæger sig ind og ud af fællesskaber. Lave og Wenger beskriver bevægelsen fra *legitim perifer deltagelse* til *fuldgældigt medlemskab*. Vi har set, hvordan bevægelsen ligeledes kan gå den modsatte vej; deltagelsesformerne kan variere alt efter den enkelte situation. Lave og Wengers begreb om legitim perifer deltagelse indbefatter, at barnet accepteres som deltager i fællesskabet, og begrebet tager således ikke højde for de børn, der ikke bliver accepteret. I vores empiri har vi oplevet, hvordan der hos de små børnehavebørn ofte ses en anden oplevelse af at være deltager end hos de større børn. Således kan der argumenteres for, at Gulløvs begreb om *nybegynderen* versus den *rutinerede børnehaveekspert* synes at give en mere nuanceret forståelse af, hvordan børn interagerer med hinanden og stiller betingelser for hinandens deltagelse. Samtidig beskriver Gulløv en tidslig dimension, idet børn har brug for tid til at blive erfarne og rutinerede børnehaveeksperter og dermed tilegne sig social kompetence, som de kan anvende i fællesskaberne. Gennem deltagelse i børnefællesskaber lærer børn således at blive socialt kompetente, hvormed deres forståelse for at handle og navigere adækvat i sociale fællesskaber øges.

4.3. Den dobbelte forholdemåde

I lyset af vores empiri synes børns evne til at aflæse situationer og tage hensyn til andres intentioner essentiel for at blive inkluderet i fællesskaber. Dette aspekt har ledt vores tanker hen på begrebet empati som delelement i social kompetence (jf. afsnit 1.2.1.). Vi har dog indtryk af, at en empatisk hensynstagen ikke i sig selv er tilstrækkelig for at vedligeholde relationerne og aktiviteterne i fællesskaberne. Derfor vil vi vurdere betydningen af en dobbelt forholdemåde for børnenes sociale samspil.

4.3.1. Mellem selvhævdelse og social hensynstagen

- A)** [...] SØS siger, at Morten hellere må finde sin egen pande (som ligger i en redskabskasse nogle meter væk). Morten tør dog ikke at gå fra komfuret: ”Jeg må hellere passe på den her” (holder fast i ”komfuret”). Lasse (3 år) hører det og henter en pande til Morten. Morten bliver glad og siger ”Du er sød Lasse”. Lasse går hen til Signe og spørger, om han må være med, men får et nej. [...] (Bilag 5, p. 18).
- B)** Jens (4 år) og Benjamin (4 år) leger med riddere og en ridderborg. Anders (4 år) kommer ind og finder nogle store dyr i den anden side af rummet. Han tager dyrene med over til ridderborgen og spørger de to andre: ”Skal vi bruge det her?”. Benjamin svarer: ”Ja, det kan vi godt”. Jens siger, ”Nu er døren lukket” og forsøger at lukke en port i ridderborgen. Han gentager det to gange, da der ikke er nogen, der reagerer. Til sidst reagerer Benjamin ved at sige: ”Nej, den er ej” og skubber til Jens’ hånd. [...] Anders forsøger at flyve ind i ridderborgen med en stor hval: ”Jeg vidste ik’, hvor jeg skulle flyve hen”. Benjamin: ”Du kunne ik’ komme ind, vel?”. Anders: ”Nej”. Benjamin: ”Ved du, hvad det er – det er faktisk en haj”. Anders: ”Nej, så stor er den ik’!”. Benjamin: ”Jo, det siger de voksne selv”. Anders: ”Det er ik’ en haj, den er ik’ så stor”. Benjamin: Det siger de voksne bare, men det passer ik’”. Anders: ”Nej, det er nemlig faktisk en hval”. Benjamin: ”Ja, det er det, og du er vores bedste ven” og kigger på Jens, men

han svarer ikke.

[...] Benjamin forsøger at få Jens mere med i legen og rykker sin stol helt hen til Jens'. Han siger: "Hesten skal ik' i fængsel, vel?".

Jens: "Nej, den er vores ven". [...] (Bilag 5, p. 22f).

- C)** Emilie (5,5 år), Ditte (4 år) og Andrea (5 år) får øje på to kasser med lego, som står på bordet og sætter sig for at lege med det. Emilie siger: "Den, der finder hesten, vinder en præmie". Andrea siger: "Kom nu i gang!" og begynder straks at rode i den ene kasse. [...] Andrea finder en hest og udbryder: "Jeg har fundet hesten, jeg vandt – det er bare fordi, jeg er så god!". Emilie svarer: "Man skal finde to". Andrea leder videre og finder hurtigt en mere: "Jeg har fundet to nu, så jeg har vundet".

Emilie: "Okay, så får du din slikkepind nu, men den anden får du først i morgen".

Andrea udbryder: "Så gider jeg ik' lege med dig!" og går hen mod døren.

Emilie vil gerne have, Andrea kommer tilbage, så hun siger: "Kom nu, Andrea, så siger vi bare, at det er nat nu, og vi skal sove, så får du den om lidt". [...] (Bilag 5, p. 30).

- D)** [...] Ralf har en pind i hånden, men graver ikke med den, for han kan ikke komme til for de andre drenge [Christian, Nicolaj og Søren]. Christian tager pinden ud af hånden på Ralf, imens han siger: "Må jeg lige få den der" og begynder at grave med den. Ralf protesterer svagt og siger: "Ja, hvis du giver den tilbage til mig". Christian svarer ikke, og i nogle sekunder graves der uden snak. Ralf spørger Christian: "Må jeg få den?" (pinden). Christian svarer ikke. Ralf opgiver at få pinden tilbage og venter, indtil Christian bliver træt af at grave og smider pinden fra sig. Straks er Ralf over pinden igen og begynder at grave, men da er de andre drenge allerede på vej videre på legepladsen (Bilag 5, p. 26).

- E)** Benjamin (4 år) kravler op i vindueskarmen på en af stuerne og hopper ned. Sebastian (4 år), Anders (4 år) og Jens (4 år) kravler også op, og drengene begynder at hoppe ned sammen. Jens er mere forsigtig end de andre, han stiller

sig de første gange ned på radiatoren, inden han springer ned. Efter at have hoppet nogle gange begynder han dog også at hoppe fra karmen. Da de på et tidspunkt skal til at hoppe, spørger Anders: ”Så leger vi sammen, ik’ Benjamin?”.

Benjamin: ”Jo”.

Jens: ”Men vi legede jo sammen Benjamin”.

Benjamin: ”Men jeg leger også med dem to” (Anders og Sebastian).

Nede på gulvet spørger Benjamin Sebastian, om de skal svinge rundt, og drengene tager hinanden i hænderne og løber rundt. Jens løber rundt omkring dem og bliver et par gange skubbet væk af Sebastian. [...] (Bilag 5, p. 19).

Empati synes overordnet at udgøre et betydningsfuldt fundament for at kunne indgå i sociale samspil, idet den muliggør en forståelse af andres mentale tilstande og en passende reaktion herpå (Baron-Cohen, 2003, p. 41). Der kan argumenteres for, at Lasse i eksempel A handler empatisk, idet han registrerer Mortens problem; han har brug for en pande, men tør ikke at gå fra ”komfuret”. Lasse hjælper derfor Morten ved at finde en pande til ham. Ifølge Daniel Batsons (1990) socialpsykologiske teori beror en sådan prosocial adfærd på empati, idet vi er mere tilbøjelige til at hjælpe en anden i nød, hvis vi har empati for vedkommende. Grundlaget for Lasses handling er dog ikke nødvendigvis altruistisk, han kan også have interesse i at hjælpe, da det kan gøre det nemmere for ham at komme med i den aktivitet, de andre er i gang med. Umiddelbart efter at have hjulpet Morten, henvender Lasse sig da også til Signe i et forsøg på at blive inkluderet i legen. Således kan der ligge flere motiver bag Lasses handling; han handler socialt, men forsøger samtidig at styrke sin egen position.

I tråd hermed beskriver Sommer (2003, pp. 126-128) den *dobbelte forholde-måde*, som kendetegner børns samvær. Hermed understreges at socialt kompetente børn er *socialt fleksible* børn, som formår at markere egne intentioner og forehavender for at positionere sig i børnefællesskabet, samtidig med at de tilgodeser andre børns intentioner og forehavender. Her ses en parallel til Stokholms (2006a, p. 170) betoning af, at børn samtidig med deltagelsen i fællesskaber har behov for at markere sig som individer. I eksempel B forsøger Benjamin tilsyneladende at være fleksibel og ramme balancen mellem selvhævdelse og empatisk hensynstagen. I starten af legen markerer han over for Jens, hvem der bestemmer. Benjamin afviser

tydeligt Jens' forslag og skubber endda hans hånd væk. Herefter bliver Jens meget passiv i legen, og Benjamin prøver senere at få ham med igen. Han rykker sin stol nærmere Jens og beder ham desuden om en vurdering, som er vigtig for udviklingen af legen, nemlig om hesten skal i fængsel eller ej. På den måde synes Benjamin gennem både handling og sprog at styrke relationen til Jens og fastholde legeaktiviteten. Benjamin prøver således at vende situationen med uenighed med Jens til en situation, hvor deres intentioner igen er forenelige. Benjamins sociale fleksibilitet kommer ligeledes i spil i forhold til Anders, idet der opstår uenighed om, hvorvidt det dyr, Anders flyver med, er en haj. Benjamin fastslår, at det en haj, men det godtager Anders ikke; han protesterer ved at sige, at så stor er en haj ikke. Benjamin forsøger som modsvar at bruge de voksnes ord som argument – de voksne siger, at en haj faktisk er så stor. Strategien har dog ingen effekt på Anders, som holder fast i sit synspunkt. Benjamin revurderer derfor situationen, så der tages forbehold for Anders' indvending, mens Benjamins egen intention samtidig fastholdes på trods af begrænsningerne herved. Benjamin har altså fortsat ret i sin påstand om, hvad de voksne siger, men situationen omskrives ud fra en præmis om, at det, de voksne siger, ikke passer. Denne omskrivning synes at give Benjamin mulighed for at beskytte relationen til Anders uden at undergrave sit eget udgangspunkt (Ellegaard, 2004, p. 250f).

I eksempel C synes den dobbelte forholdemåde ligeledes at være central. Emilie har introduceret legetemaet, som går på først at finde hesten og dermed vinde en præmie. Da Andrea finder hesten, fortsætter Emilie med at definere aktiviteten, idet hun erklærer, at der skal findes en hest mere. Også denne konkurrence vinder Andrea, hvorfor hun skal have to præmier. Emile vil dog bestemme, at Andrea kun kan få den ene præmie (en fiktiv slikkepind) med det samme, den anden kan hun først få dagen efter. Denne udvikling kan ses som Emilies forsøg på at indtage en voksenrolle ved at trække på en voksenorm, der går på, at børn ikke må få for meget slik ad gangen. På den måde prøver Emilie muligvis at fastholde sin dominerende position i legen, efter at Andrea har vundet begge gange. Det resulterer dog i, at Andrea vil forlade legen, hvilket får Emilie til at omdefinere situationen for at få legen til at fortsætte. Hun erklærer nu, at det er nat, og at Andrea derfor får sin anden slikkepind kort efter. Således er det fortsat Emilie, der definerer aktiviteten, som dog bliver tilpasset Andreas protester.

Ovennævnte eksempler illustrerer børnenes dobbelte forholdemåde, som ifølge Sommer (2004, p. 133) kan sammenlignes med koncertsolistens gehør; solisten må udfolde sin individualitet, men må gøre det i overensstemmelse med resten af orkestret. Denne forståelse af social kompetence er lig vores (jf. afsnit 1.2.1.), hvor netop balancen mellem selvhævdelse og hensyn til andre fremhæves. Som nævnt kræver social kompetence således en vis fleksibilitet, der ifølge Ellegaard (2004, p. 249) fungerer som socialt ”smøremiddel” til vedligeholdelse af børns fælles aktiviteter på trods af divergerende intentioner om, hvad der skal foregå. I relation hertil understreger Ellegaard (2004, p. 249), at social fleksibilitet først og fremmest kommer til udtryk som en praktisk evne til gennem sprog eller handling at påvirke en situation ved at forsøge at fastholde relationerne heri, som det synes tilfældet i de nævnte eksempler.

I eksempel D bliver det desuden tydeligt, hvordan legen vanskeliggøres, hvis børnene ikke synes at finde den vigtige balance mellem selvhævdelse og hensynstagen. Det er svært for Ralf at være med i legen, og da Christian tilmed tager pinden fra Ralf, bliver det endnu vanskeligere for ham, da han ikke længere har noget at grave med. Ralf markerer svagt sin egen intention, idet han kun tillader Christian at tage pinden, hvis han får den tilbage – på det tidspunkt er pinden dog allerede blevet revet ud af hænderne på ham. Der kan altså argumenteres for, at Ralf ikke er nok selvhævdende, og at det derfor bliver vanskeligt at vedligeholde legen. Omvendt bidrager Christian heller ikke meget til at bevare legerelationen, idet han ikke udviser empati og nærmest bliver *for* selvhævdende, hvilket medfører, at han overser Ralfs intentioner. Resultatet bliver da også, at legen hurtigt går i opløsning.

På baggrund af eksempel E kan det imidlertid indvendes, at et barns sociale fleksibilitet ikke altid i sig selv er tilstrækkelig for at vedligeholde en aktivitet. Jens er mere forsigtig end de andre og virker en smule bange for at hoppe direkte fra vindueskarmen og ned på gulvet. Det kan dog fastholdes, at han i høj grad udviser social fleksibilitet, idet han forsøger at overkomme sine begrænsninger og deltage på lige fod med de andre. Denne fleksibilitet er imidlertid ikke nok; nede på gulvet er det Benjamin og Sebastian, der svinger rundt sammen, mens Jens løber for sig selv og bliver skubbet væk. Afvisningen skyldes måske Jens’ fysiske begrænsninger, som ikke går de andres næser forbi – børn i 4-7-års alderen foretager da også relativt pålidelige vurderinger af egne og andres fysiske kompetence (Harter jf. Ellegaard,

2004, p. 113). Episoden eksemplificerer således, at det enkelte barns sociale fleksibilitet ikke partout beskytter relationerne i legen; her kan det blive nødvendigt at tage andre faktorer i betragtning.

4.3.2. Delkonklusion

I dette tema har vi været inde på, at social kompetence i børnefællesskaber ikke alene er et spørgsmål om *empati*; det er vores indtryk, at en vis grad af *selvhævdelse* ligeledes er nødvendig for at fungere i samspillet med de andre børn. På baggrund heraf har vi argumenteret for, at *social fleksibilitet* manifesteret i en *dobbelt forholdemåde* er essentiel for social kompetence inden for børnefællesskabets rammer. Med andre ord indebærer social kompetence en balance mellem social hensynstagen og selvhævdelse – en balance der i vores empiri har vist sig essentiel for konfliktløsning samt opretholdelse af legeaktiviteter.

4.4. Positionering og venskaber

Under indsamlingen af vores empiri fik vi øje for, hvordan børnefællesskaberne er differentierede, og at børnene deltager med forskellige udgangspunkter og indtager forskellige positioner. Desuden fremgår det, at børnene ofte har et stort behov for at bekræfte hinanden i, at de er venner. Vi vil i følgende afsnit udfolde disse emner ved at fokusere på, hvordan børn forholder sig til hinanden, samt hvilke faktorer der influerer deres samspil.

4.4.1. At finde sin plads

- A) [...] ”Må jeg være med i jeres leg?” [spørger Andrea]. Tøvende svarer Emilie: ”Jaaa...” og giver Andrea en babydukke, og hun får lov til at være baby i legen. Andrea: ”Hvem er du?”. Emilie: ”Jeg er storesøsteren”. Andrea får en klapvogn til babyen og er lidt tøvende og afventende i starten. Hun rykker lidt rundt på babyen og er meget opmærksom på, hvad de andre piger gør med deres dukker. [...] Andrea kommer mere og mere med i legen, især da hun finder en større dukke, som ingen af de andre bruger. På gulvet finder hun en kjole til den, og nu er hun storesøsteren i legen sammen med Emilie. Andrea bliver mere og mere interessant for de to andre piger at få

inddraget i legen, men hun har stadig ikke det sidste ord, når der forhandles om udviklingen af handlingen i legen. Hun forsøger dog igen og igen at komme med forslag til, hvordan legen kan udvikles. [...] (Bilag 5, p. 24f).

- B)** Jens (4 år) og Benjamin (4 år) leger med riddere og en ridderborg. Anders (4 år) kommer ind og finder nogle store dyr i den anden side af rummet. Han tager dyrene med over til ridderborgen og spørger de to andre: ”Skal vi bruge det her?”. Benjamin svarer: ”Ja, det kan vi godt”. Jens siger, ”Nu er døren lukket” og forsøger at lukke en port i ridderborgen. Han gentager det to gange, da der ikke er nogen, der reagerer. Til sidst reagerer Benjamin ved at sige: ”Nej, den er ej” og skubber til Jens’ hånd. De leger lidt videre, og efter nogle sekunder siger Benjamin: ”Nu lukkede porten”. Anders finder en dinosaur, som de kalder ”Langhals”, og forhandler med Benjamin om, hvorvidt den kan være med i legen eller ej. Til sidst bestemmer Benjamin, at den godt kan være med: ”Jo, men så bliv’ t den død, ik’ også?” og viser, hvordan ridderen skød Langhals. [...] (Bilag 5, p. 22f).
- C)** [...] Signe (3 år) kommer hen til Rasmus og Lise og spørger, hvad de laver, hvorefter Rasmus forklarer, at de leger købmand. Signe spørger, om hun må være med, og Rasmus siger ja, hvorefter også Lise svarer ja. [...] Eva (5 år) kommer hen til de andre, og spørger, om hun må være med. Rasmus svarer, at det må hun godt, hvis hun køber noget. Eva spørger, hvad hun skal købe, og Rasmus fortæller, at det må hun selv bestemme. Eva køber så en bamse, hvorefter hun selv siger: ”Og så må jeg være med”, og går om bag disken. Kort efter kommer også Katja (3 år) og spørger, om hun må være med. Rasmus siger ja, hvorefter Lise hurtigt tilføjer, ”Men du skal købe noget først!”. Rasmus følger op og spørger Katja, hvad hun vil købe [...] (Bilag 5, p. 10).
- D)** [...] Fie bestemmer, hvordan legen skal udvikle sig. Det er fx hende, der er fødselsdagsbarnet. Ditte prøver hele tiden at få opmærksomhed fra Fie og forsøger igen og igen at komme mere med i legen ved fx at spørge: ”Skal vi ik’ sige, at jeg er storesøsteren?”. Men hun får ofte ikke nogen respons på sine

spørgsmål. Hun følger meget med i, hvordan de andre udvikler legen, og efterligner det, de andre gør. Da kasserne vælter, siger Ditte straks: ”Jeg skal nok samle dem op!” og går med det samme i gang, men det bliver knap bemærket af de to andre, at hun samler kasserne op igen, da de er optagede af, at Sebastian skal være i fangehullet. [...] (Bilag 5, p. 21f).

Anja Stokholm (2006a, p. 170) betoner, hvordan børns fællesskaber har et janusansigt. Fællesskabet er det, der søges af børnene, da det er nødvendigt med en oplevelse af at høre til, men modsat begrænser fællesskabet det enkelte barn og skaber distinktioner for dets adfærd – fællesskabet fordrer lydighed over for dets normer, som udgør basis for den sociale interaktion. Til trods for en ofte positivt ladet definition af begrebet fællesskab, er det således ikke en harmonisk størrelse. Fællesskabet kompliceres yderligere af, at barnet som social aktør er influeret af en personlig og social livshistorie; barnet fortolker verden fra et bestemt ståsted (Barth, 1993, p. 170; Ellegaard, 2004, p. 218). Gulløv (1998, p. 129) fremfører, at børn har varierende kompetencer og dermed indtager asymmetriske positioner i fællesskabet. På trods af at skabelsen af et socialt fællesskab og intern social hierarkisering er to modsatrettede processer, er de således begge to dele af det samme fænomen; børnefællesskaber (Stokholm, 2006a, p. 171). Gulløv (1999, p. 146) betoner, hvordan fællesskabet blandt børn ikke kun er differentieret, fordi børnene indtager forskellige positioner og udvikler forskellige roller i forhold til hinanden. Det er ligeledes differentieret, fordi der er en ulige distribution af muligheder og redskaber blandt børnene til at definere samværet i forhold til andre børn, idet børnene har divergerende færdigheder at benytte sig af i det sociale spil. Præmisserne for en udvikling af ”*feel for the game*” er ulige, fordi børnenes individuelle egenskaber varierer – et område, vi senere vil komme ind på med en inddragelse af Pierre Bourdieus begrebsdannelse. Der er med andre ord forskellige mulighedsrum, som det kan være vanskeligt for det enkelte barn at ændre eller udvide. Fællesskabet er derfor ikke en entydig størrelse, barnet er del af – der er tale om en fællesskabende proces, som er afhængig af, hvem der deltager (ibid., p. 163).

Den sociale *positionering* er på baggrund af ovenstående et dominerende aspekt ved børns sociale samspil (Stokholm, 2006b, p. 240). Positionering forstås inden for en relationel kontekst, da det er et aktivt og dynamisk begreb, der kan defineres som

en måde at forholde sig til og handle i et socialt rum med andre sociale aktører (Stokholm, 2000, p. 19). Positionering er *ikke* et resultat af, hvordan barnet selv ønsker sine relationer til andre og forsøger at skabe disse, men et resultat af samspillet (ibid.). Stokholm (2000, p. 11f) beskriver, hvordan magt spiller en afgørende rolle i positionering. Magt er tæt relateret til kompetencer og viden, og hvordan børn er i stand til at anvende disse i forhold til det sociale spil (ibid.). I eksempel A ses det, at Andrea synes at besidde en viden om, hvordan man avancerer i hierarkiet, idet hun har en god fornemmelse for de gældende normer og regler i fællesskabet. I starten er hun i udkanten af legen, hvor hun får en ubetydelig rolle som babyen. Hun demonstrerer sine kompetencer ved at være opmærksom på de andre og det legetøj, som er centralt for legen, hvilket resulterer i, at hun ender med at få den mere attraktive rolle som storesøsteren. I tråd med Stokholms (2000) beskrivelser formår Andrea således at indtage en magtfuld plads i fællesskabet, idet hun besidder viden og kompetence i forhold til det fællesskab, hun indgår i. Hun fremstår kompetent, idet hun er i stand til at udnytte de muligheder, hendes position giver, hvilket bevirker, at hun kan forandre den (Ellegaard, 2004, p. 226). Andreas ændring i sin positionering kan desuden hænge sammen med, hvordan hun statusmæssigt er placeret i det sociale rum, da denne placering influerer mulighederne for at positionere sig (Stokholm, 2000, p. 19). Med andre ord kan der argumenteres for, at Andrea avancerer i fællesskabet, fordi hun generelt har en relativ høj status i børnefællesskabet. Dette kan skyldes, at hun er en af de ældste i børnehavesammenhæng, idet alder ifølge Stokholm (2006a, p. 144) kan fungere som et *statusgivende element*. Alder som statusgivende element hænger sammen med, hvor længe barnet har været i børnehaven, da dette har betydning for, hvilke sociale kompetencer, barnet har tilegnet sig. Desuden hænger det sammen med, at barnet i takt med sin fysiske udvikling opnår flere kropslige og sproglige kompetencer, som kan tilskrives betydning i det sociale spil (Gulløv, 1999, pp. 54, 93; Stokholm, 2006a, p. 144). Dog er relativ høj alder og anciennitet ikke ensbetydende med, at barnet automatisk kan indtage en central social placering, da positionering ligeledes er influeret af det enkelte barns muligheder og redskaber. Det afhænger således af, hvordan barnet formår at anvende et statusgivende element i det sociale spil (Stokholm, 2006a, p. 145). En tredje tolkning af, hvorfor Andrea avancerer i fællesskabet, er, at hun har en tæt relation til Emilie, som er med i legen. Det er vores generelle indtryk, at Andrea

og Emilie har en nær relation, da de i flere af vores observationer indgår i samme fællesskab. Stokholm (2006b, p. 244) fremfører, at netop relationer i form af nære venskaber eller alliancer er centrale for et barns placering samt dets mulighed for at avancere. Børn med få eller ingen venner er stort set altid lavt rangerende i fællesskabet. Relationsdannelsen kommer således også til at fungere som statusgivende element (ibid.).

I eksempel A udviser Andrea desuden respekt for de andres udvikling af legen og forsøger ikke at avancere i hierarkiet på en konfronterende måde. Hun respekterer den børnenorm, der går på, at hun ikke i så høj grad kan bestemme legens udvikling, når hun ikke har været med til at finde på legen. Andrea synes således også at have forståelse for, at respekt er et statusgivende element (ibid., p. 245). Stokholm (2006b, p. 248) beskriver, hvordan børn, som ikke respekterer de betydningsfulde elementer i fællesskabet, afskærer sig væsentligt fra at avancere i det sociale hierarki. Samlet set synes Andrea i eksempel A at agere kompetent i det sociale spil, da hun har opnået en fornemmelse af, hvilke statusgivende elementer der er vigtige i netop det fællesskab, hun indgår i. Hun har dermed en god fornemmelse for, hvordan hun anvender de muligheder og redskaber, hun har, i relation til det fællesskab, hun ønsker adgang til.

Eksempel B illustrerer desuden, hvordan magt i børnefællesskaber er relativ, idet den afhænger af de involverede børn. Gulløv (1999, p. 146) beskriver i den forbindelse dominans som et relationelt fænomen og dermed ikke som en egenskab hos det enkelte barn. I eksempel B er det tydeligvis Benjamin, der bestemmer. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at det er ham, der godkender Anders' deltagelse i legen, da han spørger, om dyrene kan bruges. I tråd med Gulløvs (1999, p. 146) pointe kan der dog argumenteres for, at Benjamin "får lov" til at tage magten i eksemplet, da de andre drenge ikke gør modstand. Således bliver Benjamins position magtfuld, fordi de andre "lader ham" bevare en position, hvorfra han styrer legen. Denne position får Benjamin til at fremstå som et kompetent barn med en god forståelse for, hvordan han bevarer fællesskabet om legen og styrer den i retning af sine egne interesser. Det kan antages, at Benjamin i andre sammenhænge med andre børn, som gør modstand mod hans position, ikke i samme grad vil fremstå kompetent. Dette er i tråd med, hvordan Stokholm (2000, p. 12) definerer magt. Hun betoner ikke magt i politisk, diktatorisk forstand, hvor det handler om at ville bestemme over andre. Hun beskri-

ver snarere magt som afhængig af, at barnet er anerkendt som betydningsfuld i de sociale sammenhænge, samt hvorvidt barnet har indflydelse på det, der skabes i fællesskaberne. Ud fra dette perspektiv kan Benjamins magtfulde position udspringe af, at han anerkendes af Jens og Anders som en betydningsfuld deltager med indflydelse på, hvordan legen skal udvikles.

Dette fokus på magt kan, i samspil med Stokholms (2000, 2006a) beskrivelse af statusgivende elementers betydning, efterlade en fornemmelse af, at det udelukkende handler om at have den bedste position i fællesskabet. Vi vil derfor inddrage Ditte A. Winther-Lindqvists (2006, p. 120) teoridannelse, som tilføjer en interessant dimension i forhold til, hvordan børn skal lære at begå sig i sociale fællesskaber. Hun beskriver med sit begreb *alsidighed i positioner* vigtigheden af, at barnet opnår gode erfaringer med sig selv ved at indgå i *forskellige* sociale positioner. Det handler til forskel fra Stockholm ikke udelukkende om at være en central deltager i fællesskabet, men om at gøre sig alsidige erfaringer med forskellige positioner i de sociale fællesskaber. Winther-Lindqvist (2006, p. 120) fremhæver, at barnet i løbet af sin børnehavetid skal lære at håndtere de forskellige former for deltagelse og indflydelse, som følger med de sociale positioner i fællesskaberne. Det er væsentligt, at barnet prøver at befinde sig i centrum af fællesskabet, hvor det intenst oplever at være med til at skabe og præge fællesskabet samt aktiviteterne heri. Dette kræver et kendskab til fællesskabet, ligesom det kræver ledelse og ansvarlighed (ibid). Sådanne evner synes Benjamin netop at udvise i eksempel B, hvor han tydeligvis er centrum for fællesskabet. Det er som nævnt Benjamin, der afgør, at Anders kan være med i legen – Jens siger ingenting og synes at acceptere Benjamin i rollen som den, der bestemmer. Det kan her være svært at skelne mellem, hvorvidt Jens ikke sætter sig op imod Benjamin, fordi de har et indgående kendskab til hinanden, fordi Jens ikke tror nok på sine egne evner, eller fordi han trives i rollen som den tilbageholdende. Der kan i den forbindelse argumenteres for, at ikke alle børn stræber efter en dominerende rolle; personlighedsmæssige forskelle kan her antages at spille ind. Jens forsøger dog at få indflydelse på legen med et forslag om, at porten lukkes, men dette sker først, da Benjamin endelig reagerer på Jens' udsagn og selv lukker porten. Benjamin viser, at han aktivt er med til at skabe fællesskabets udvikling, og desuden bestemmer han, hvilke forslag fra de andre, der kan godkendes. Selvom han er den, der bestemmer, synes han i tråd med den dobbelte forholdemåde at udvise empati samt at være

bevidst om, at det er en god idé at få de andre med, så de har en oplevelse af at være deltagere i fællesskabet. Han vil eksempelvis gerne have sin afgørelse om, hvorvidt ”Langhals” kan være med, bekræftet af Anders, så det nærmer sig en afgørelse, de har truffet i fællesskab. Benjamin viser dermed, at han mestrer den ledelse og ansvarlighed, som en central position i fællesskabet fordrer, mens han samtidig er i stand til at udvikle legen i en retning, der giver mening for ham. Anvendes Gulløvs (2009, p. 54) terminologi kan Benjamin således beskrives som en rutineret børnehaveekspert, der udviser kreativitet i forhold til at udvikle legen.

Som nævnt er det dog ikke kun nødvendigt for barnet at lære at befinde sig i centrum af, hvad der sker (Winther-Lindqvist, 2006, p. 120). I relation til ovenstående diskussion af Jens’ rolle kan der argumenteres for, at ikke alle børn i samme grad er optagede af at styrke deres position i fællesskabet og blive centrum for legen. Dette fremgår endvidere af eksempel C, hvor Lise viser en god forståelse af, hvad der er på spil i legen, og demonstrerer, at hun har lært, at man skal overholde reglerne. Hendes håndhævelse af reglerne om, hvordan en ny kommer med i fællesskabet, bærer dog ikke præg af at ville bestemme, men kan ses som en fastholdelse af den leg, de er i gang med – hun er mere optaget af at beskytte det interaktive rum end at ville bestemme legens udvikling. Lise synes derfor ikke i samme grad som Andrea i eksempel A at fokusere på at ændre sin position i fællesskabet. Eksempel A og C viser således, hvordan positionering både er på spil i forhold til at forbedre sin position og i forhold til at fastholde den position, man har (Stokholm, 2000, p. 31). Stokholm (2000, p. 11) fremhæver i relation hertil, hvordan børn har forskellige mål eller ønsker med deres positionering. Det er dog væsentligt for barnets udvikling af fornemmelsen for det sociale spil at avancere i fællesskabet, idet en mere central placering åbner for nye og bedre muligheder for deltagelse (ibid.). I tråd med Winther-Lindqvists (2006, p. 120) pointe om, at det også er vigtigt for børn at indgå i mere perifere roller, synes Lise i eksempel C fællesskab at gøre sig erfaringer med, hvordan hun kan være med til at fastholde og udvikle legen. Dette synes essentielt for udviklingen af kompetencer og viden om, hvordan hun efterhånden opnår en mere central position i kommende fællesskaber. Barths (1993, p. 170) pointe om, at barnet fortolker sin verden ud fra sit eget ståsted, kan uddybes med hans betoning af, hvordan aktører i løbende interaktioner indgår med forskellige intentioner og fortolker situationer forskelligt, hvilket ændrer præmisserne for videre interaktioner;

der sker en evig forandringsproces (ibid., p. 159). Idet Lise er relativt ny i børnehavesammenhæng kan der argumenteres for, at hendes ståsted hele tiden forandrer sig gennem interaktioner med andre. Hendes sociale position i børnehaven synes således hele tiden at være i forandring. Det er dog ikke udelukkende barnet, som forandres. Der sker ligeledes en forandring i den kulturelle basis i fællesskabet, hvilket indebærer, at handlemåder og statusgivende elementer forandrer sig (ibid.; Stockholm, 2006a, p. 167). Dette understreger kompleksiteten i at lære at begå sig i børnefællesskaber – da både børn og fællesskaber hele tiden er i forandring, kan det være vanskeligt at opnå en god fornemmelse for, hvordan man skal agere adækvat.

Med eksempel D ses ligeledes, hvordan det er vigtigt for barnet at lære at være i udkanten af legen. I eksemplet er det Fie, der bestemmer, hvordan legen udvikler sig, mens Ditte befinder sig i legens periferi. Ditte gør ikke modstand mod magtfordelingen, hvilket kan tolkes i retning af, at hun godtager Fies position som bestemmende. Fie får således sin magtfulde position, idet Ditte synes at acceptere den, og igen understreges det, at det ikke udelukkende er det enkelte barns kompetencer og viden, der spiller ind i forhold til magt. Ditte forsøger ihærdigt at få en mere central plads, og selvom det ikke lykkes for hende, giver hun ikke op eller forlader legen. Hun er fortsat motiveret for at forsøge at ændre sin position, og hendes vedholdenhed kan være medvirkende til, at hun lærer, hvordan hun skal håndtere den position, hun har i netop dette fællesskab. Winther-Lindqvists (2006, p. 120) pointe understreger her, hvordan denne yderlige position er med til, at Ditte gør sig erfaringer med sig selv og udvikler sine muligheder og redskaber, som hun kan bruge i kommende fællesskaber.

I relation til det tidligere afsnit om deltagelsesbegrebet synes der at være en forskel på, hvordan henholdsvis Lave og Wenger og Winther-Lindqvist betragter deltagelse. I tråd med vores teori beskriver Winther-Lindqvist til forskel fra Lave og Wenger vigtigheden af, at børn lærer at håndtere forskellige former for deltagelse, da denne erfaring bidrager til udviklingen af alsidige færdigheder inden for det sociale spil. Winther-Lindqvists deltagelsesbegreb synes desuden mere konkret anvendeligt, idet hun i højere grad beskriver, hvilke kompetencer der kendetegner et barn, som har stor erfaring med at indgå i fællesskaber og formår at blive centrum for legen (ibid.). Suppleres med Gulløvs (2009, p. 54) pointe om bevægelsen fra udenforstående nybegynder til rutineret børnehaveekspert får vi måske en endnu bedre for-

ståelse af børns indbyrdes positionering, idet der tilføjes en tidslig dimension, som beskriver den udvikling, der sker med børnene over tid. Det skal dog påpeges, at både Winther-Lindqvist og Gulløvs teori er udtænkt specifikt i forhold til børn og deres udvikling i løbet af børnehavetiden. Lave og Wengers deltagelsesbegreb er som nævnt udviklet i relation til mesterlære blandt eksempelvis skræddere, hvorfor deres teori måske bedre beskriver bevægelser inden for det enkelte fællesskab i denne kontekst. Lave og Wenger har dog udbygget deres oprindelige teori ved at tilføje deltagerbanebegrebet for at forsøge at imødekomme kritikken om, at situeret læringsteori primært fokuserer på læring inden for ét praksisfællesskab. Med begrebet forsøger de netop at fremføre, hvordan det moderne menneske typisk lærer ved at bevæge sig i samt på tværs af divergerende praksisfællesskaber på tværs af tid og sted (Mørck, 2006, p. 252).

4.4.2. Vi er venner, ik'?

E) [...] Anders og Benjamin snakker videre om, hvem der er ven med hvem i legen med dyrene og ridderne, og dem, man ikke er venner med, skal i fængsel. Benjamin forsøger at få Jens mere med i legen og rykker sin stol helt hen til Jens'. Han siger: "Hesten skal ik' i fængsel, vel?"

Jens: "Nej, den er vores ven".

Hurtigt er Jens med i legen og bidrager til, hvordan legen skal udvikles, hvem der skal i fængsel og hvem, der bliver skudt.

På et tidspunkt bliver Anders træt af legen og vil gerne ud at se, hvad der ellers sker i børnehaven.

Anders: "Skal vi ik' gå ud?"

Benjamin: "Nej, vi vil ik' ud, vi leger nemlig sammen, ik' Jens?"

Jens: "Jo, vi skal ik' ud endnu". [...] (Bilag 5, p. 23f).

F) [...] Benjamin: "Ved du, hvad det er – det er faktisk en haj".

Anders: "Nej, så stor er den ik'!".

Benjamin: "Jo, det siger de voksne selv".

Anders: "Det er ik' en haj, den er ik' så stor".

Benjamin: "Det siger de voksne bare, men det passer ik'".

Anders: ”Nej, det er nemlig faktisk en hval”.

Benjamin: ”Ja, det er det, og du er vores bedste ven” og kigger på Jens, men han svarer ikke. [...] (Bilag 5, p. 23).

- G)** Ralf (5 år), Hans (5 år), Casper (5 år) og Katja (3 år) sidder og farvelægger tegninger ved et bord i alrummet. De tre drenge har alle en tegning med Turtles-figurer på, mens Katja farvelægger en prinsesse. Katja siger til drengene, at hendes tegning skal have alle farver, mens hun farver løs og rammer uden for stregerne. Hans kigger først på Ralf og siger: ”Se Ralf” og vender sig så om og siger ”Casper”, mens han peger over på Katjas tegning. Drengene griner lidt, mens Katja kort kigger op og farver videre. Kort efter erklærer hun, at hun er færdig og går fra bordet.

De tre drenge bliver siddende og farver.

Ralf: ”Se Casper, vi har de samme farver” (peger på sin tegning).

Casper: ”Nej, din er sort” (peger på en af Turtles-figurene på Ralfs tegning).

Ralf peger så et andet sted på tegningen og siger: ”Vi har begge to blå”, hvorefter Hans tilføjer: ”Og mig”. [...] (Bilag 5, p. 15f).

- H)** Benjamin (4 år) kravler op i vindueskarmen på en af stuerne og hopper ned. Sebastian (4 år), Anders (4 år) og Jens (4 år) kravler også op, og drengene begynder at hoppe ned sammen. Jens er mere forsigtig end de andre, han stiller sig de første gange ned på radiatoren, inden han springer ned. Efter at have hoppet nogle gange begynder han dog også at hoppe fra karmen. Da de på et tidspunkt skal til at hoppe, spørger Anders: ”Så leger vi sammen, ik’ Benjamin?”.

Benjamin: ”Jo”.

Jens: ”Men vi legede jo sammen Benjamin”.

Benjamin: ”Men jeg leger også med dem to” (Anders og Sebastian).

Nede på gulvet spørger Benjamin Sebastian, om de skal svinge rundt, og drengene tager hinanden i hænderne og løber rundt. Jens løber rundt omkring dem og bliver et par gange skubbet væk af Sebastian.

Jens: ”Sådan skal I ik’ gøre ved mig!” (går ud af døren).

Benjamin: ”Jens er vist ik’ med i vores leg”.

Sebastian: ”Det er også ligemeget” (Bilag 5, p. 19).

I gennem de sociale samspil i børnehaven skaber børnene et fælles liv, hvor deres indbyrdes relationer og det, de skaber i fælles aktiviteter, bliver et væsentligt livsindhold og vilkår for det enkelte barns liv og udvikling (Thyssen, 2002, p. 107). Stokholm (2006b, p. 244) betoner som nævnt, at nære relationer er afgørende for den interne positionering i fællesskaber. Udviklingen af nære og mere stabile relationer til andre børn kan i den forbindelse maksimere sandsynligheden for succesfuld og tilfredsstillende deltagelse i børnefællesskabet (Corsaro, 2002, p. 182). Børn synes ofte at have behov for at bekræfte hinanden i, at de er venner, og at de leger sammen. Corsaro (2003, p. 37) fremfører med sit interpretive perspektiv på børnekultur, at denne bekræftelse kan anskues som børnenes markering af, at de deler noget fælles. Børn har i interaktion med hinanden et behov for at opleve kontrol over legen samt at dele denne kontrol med øvrige deltagere i fællesskabet (ibid.). Til trods for sin dominerende position i fællesskabet har Benjamin i eksempel E behov for bekræftelse fra Jens i, at de leger sammen og ikke er færdige med det endnu. Det har ført vores tanker i retning af, at børn har et stort behov for at skabe nære relationer til et eller flere børn i det samlede fællesskab. Vores refleksioner er i overensstemmelse med Ellegaards (2004, p. 218) pointe om, at børnefællesskaber er differentierede fællesskaber, hvor børnene kun synes at relatere sig til en bestemt del af de andre børn (Ellegaard, 2004, p. 218). I tråd med dette beskriver Stokholm (2006a, p. 131), at børn skaber en form for samhørighed og tryghed ved at skabe særligt nære relationer til udvalgte børn.

Vores overvejelser går i retning af, at relationen til de nære jævnaldrende kammerater kan fungere som en *sikker base*, dog i en lidt anden betydning end den, John Bowlby (1988) tillægger begrebet, idet han anvender det i forhold til mor-barn relationen. Perspektivet fordrer en antagelse om, at barnet oplever en tryghed ved at indgå i de nære relationer. Disse refleksioner er i tråd med Corsaros (2002, p. 144) fremhævelse af, at grundlaget for børns dannelse af venskabsrelationer er en stræben efter at bevare den følelse af tryghed, som først blev etableret i den tidlige tilknytning. Denne tryghed synes særlig vigtig set i lyset af, at børnehavelivet kan opleves kaotisk. Her kan det være nødvendigt med en fornemmelse af ikke at stå alene og

have en sikker base, hvorfra verden kan udforskes. Det kan dog antages, at der ikke findes en lige så stabil base i barn-barn relationen, som i voksen-barn relationen, idet de horisontale relationer er kendetegnede ved en større grad af omskiftelighed. Vi vurderer dog, at børnene kan finde en vis tryghed i de nære relationer til andre børn, da disse indebærer en vis stabilitet og ikke kræver forhandling i samme grad som andre horisontale relationer i børnehaven (Ellegaard, 2004, p. 243f).

I eksempel F ses det, hvordan børnene definerer de voksne som nogen, ”der ikke ved noget”. På den måde får drengene skabt en tæt samhørighed og et fællesskab, der synes at give dem en følelse af tryghed gennem en markering af, at ”de ved bedst”. Markeringen sker ligeledes mellem børnene og ikke udelukkende i relation til de voksne. I eksempel G ses det, hvordan drengene tydeligvis er optagede af at markere deres fællesskab i forhold til Katja, idet de distancerer sig fra hende. Dette er i tråd med Corsaros (2003, p. 72) betoning af, at der ofte ses en opdeling blandt børnene, hvor de interagerer med andre børn af samme køn. Drengene synes at opleve en samhørighed, idet de tegner de samme tegninger, som ikke er ligesom Katjas ”pigetegning”. Ydermere formår hun ikke tegne inden for stregerne, hvilket drengene synes er sjovt. Dette bidrager til, at drengene synes at opleve et fællesskab, som Katja ikke er en del af.

I fællesskaberne opstår hele tiden små konflikter og uenigheder, som børnene må forholde sig til. På den måde bliver deres relationer til hinanden – nære eller ej – hele tiden forhandlet og udfordret. I eksempel H kan Jens’ reaktion på drengenes uenighed om, hvem der leger med hvem, skyldes, at han har svært ved at acceptere, at det ikke kun er ham, der leger med Benjamin. Jens’ sikre base er pludselig ikke så sikker længere, og han forsøger derfor at genfinde trygheden gennem en markering af, at det er ham, der leger med Benjamin. Til trods for, at Jens forsøger at fastholde sin relation til Benjamin ved at sprogliggøre den, udvides venskabsrelationen til også at omfatte de andre drenge, da Benjamin også er interesseret i at lege med dem. Jens må således træffe et valg imellem at tilpasse sig det nye fællesskab eller forlade det. Corsaro (2002, p. 227) betoner, hvordan uenighed kan bevirke, at barnet skaber nye kognitive strukturer og færdigheder, og der kan således argumenteres for, at Jens udfordres i sin opfattelse af, at man kun kan lege to sammen. Han er nødt til at reflektere over, hvad relationen til Benjamin betyder for ham, samt hvorvidt relationen kan udvides til også at omfatte de andre drenge (Corsaro, 2003, p. 74).

Dog synes det i eksemplet ikke udelukkende at være op til Jens' egen vilje, hvorvidt han vil være med eller ej, idet han ikke fysisk er i stand til at deltage på lige fod med de andre; han tør ikke tage de samme høje spring fra vindueskarmen, som de andre drenge. Konflikten i eksemplet bevirker, at drengene er nødt til at forhandle om deres relationer til hinanden, således at der opnås en overensstemmelse mellem deres interesser og hensigter, ligesom der sker en markering af, hvor grænsen for relationen går (Corsaro, 2002, p. 227; Kloep & Hendry, 2004, p. 105).

Der ses ofte en forskel på, hvor optagede børnene er af at markere deres relationer over for hinanden. Dette kan ifølge Corsaros (2003, p. 69) forklares med, at små børnehavebørn ikke i samme grad som ældre børnehavebørn fokuserer på at skabe relationer til andre. Corsaros (2003, p. 69) studier illustrerer, hvordan de yngste børnehavebørn ofte er beskæftigede med at lege frem for at skabe relationer til de andre børn. I eksempel G er Katja, som er én af de yngste, netop optaget af at tegne frem for at markere, hvem hun er venner med, eller hvem hun har noget til fælles med. For hendes synes det betydningsfuldt, at hun sidder sammen med drengene og laver det, de gør. Drengene, som er ældre end Katja, synes derimod mere optagede af, hvem der er ven med hvem, frem for hvordan tegningerne ender med at være. Deres fokus er et andet sted, hvilket kunne hænge sammen med, at de i kraft af deres alder er mere reflekterende omkring deres relationer til jævnaldrende (ibid., p. 72).

4.4.3. Delkonklusion

Opsamlende har dette tema omhandlet, hvordan dynamikken i børnefællesskaber er præget af en konstant *positionering*, hvor børnene placerer sig forskelligt i forhold til hinanden og med varierende grader af indflydelse. I dette spil om positioner kan børnene ifølge Stockholm med fordel benytte sig af *statusgivende elementer* som alder, relationsdannelse og respekt. Vi har belyst, hvordan børn udvikler en alsidighed ved både at indgå i fællesskaber, hvor de er på sidelinjen, og fællesskaber, hvor de er i centrum af legen. På den måde udvikler børnene viden om og kompetencer i forhold til at indgå i divergerende fællesskaber. Således bliver social kompetence ikke kun et spørgsmål om at have en dominerende position, men handler desuden om, hvordan det enkelte barn trives med sin egen position i relation til de andre børn. Nære relationer til andre børn synes at fungere som en slags *sikker base*, hvorfra

barnet kan udforske børnehavelivet. Stabile og nære relationer kan fremme barnets mulighed for at deltage i børnefællesskabet, hvor barnet kan udvikle sin sociale kompetence gennem samspillet med andre. Der ses dog en aldersafhængig forskel på, hvor meget børnene fokuserer på relationsdannelsen.

4.5. Børnefællesskabet som socialt felt

En inddragelse af Bourdieus sociologiske begreber forekommer relevant for en yderligere forståelse af, hvad der er på spil mellem børnene i vores undersøgelse. Bourdieu (jf. Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 83) betegner selv sine begreber som ”åbne” i et forsøg på at bryde med en positivistisk tankegang; han understreger, at begreberne er systemiske, og at de er udviklet for at blive brugt på et empirisk materiale. Følgende udlægning af Bourdieus begreber må således forstås i relation til netop vores empiriske udgangspunkt.

4.5.1. Feltet

A) Bella (5 år), Emilie (5,5 år) og Andrea (5 år) leger jorden-er-giftig, hvor de hopper rundt på nogle forskelligfarvede plader. [...] Pigerne laver lidt om på legen. Andrea bestemmer, at man er en baby, hvis man rører en af de orange plader. Bella spørger ”Skal vi så ik’ sige, at man er storesøster, hvis man rører denne her?” (står på en grøn plade).

Emilie: ”Og hvis man rører den her, er man sig selv” (står på en blå plade)
(Bilag 5, p. 20f).

B) Rasmus (5 år) og Lise (3 år) er i gang med at lege købmand. [...] Eva (5 år) kommer hen til de andre og spørger, om hun må være med. Rasmus svarer, at det må hun godt, hvis hun køber noget. [...] Eva køber så en bamse, hvorefter hun selv siger ”Og så må jeg være med” [...] Kort efter kommer også Katja (3 år) og spørger, om hun må være med. Rasmus siger ja, hvorefter Lise hurtigt tilføjer, ”Men du skal købe noget først!”. [...] (Bilag 5, p. 10).

I bestræbelsen på at forstå sammenhængen mellem de strukturelle, diskursive rammer for børn og børnenes aktive menings skaben forekommer begrebet *felt* relevant. Et felt kan i Bourdieus optik forstås som en social arena med sin egen logik og

værdisætning og med indbyrdes konkurrerende sociale positioner (Gulløv, 1999, p. 87f). I den forstand kan feltet sammenlignes med et spil med klare regler og normer, men til forskel fra spillet har feltet ikke eksplicitte og på forhånd givne regler (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 85). I eksempel A ses hvordan pigerne indbyrdes forhandler sig frem til legens betingelser. Pigerne markerer alle deres position i fællesskabet ved at bestemme en ny regel. På den måde kommer børnefællesskabet til at danne ramme omkring en social ”kamp”, hvor pigerne hver især forsøger at legitimere deres ret til at have indflydelse på den aktivitet, de alle er del af. Vi vil på baggrund af eksemplet argumentere for, at børnefællesskabet på mikrosociologisk plan kan betragtes som et felt, der befinder sig inden for det større felt; børnehaven. Bourdieu (jf. Thomson, 2008, p. 68) beskæftiger sig med felter i bredere forstand, såsom uddannelsesområdet eller det pædagogiske område, og det skal derfor understreges, at det her er vores forståelse af feltbegrebet, der gør sig gældende. I vores optik kan børnefællesskabet forstås som et relativt autonomt felt, hvor regler og normer står til forhandling (Bourdieu, 1997, p. 161). I eksempel B synes reglerne for deltagelse ret tydelige; for at blive del af fællesskabet, skal man ”købe” noget i købmandsbutikken. Lise forsøger at fastholde denne regel, da Katja prøver at komme med i legen. På den måde tilpasses nye deltagere i legen tilsyneladende det eksisterende regelsæt. I relation hertil beskriver Bourdieu (1997, p. 137f), at der i et felt er tydelige regler for rigtigt og forkert. Selvom der altid vil herske en kamp om retten til at definere, hvilke regler der gør sig gældende i feltet, vil de eksisterende regler forsøges fastholdt ved at nytilkomne tilpasses disse, som det er tilfældet i eksempel B (ibid., pp. 54, 137f; Deer, 2008, p. 120). For at forstå baggrunden for børnenes handlinger er det således nødvendigt at tage forbehold for det felt, handlingerne foregår i (Gregersen & Mikkelsen, 2007, p. 142).

4.5.2. Kapital

C) Emilie (5,5 år), Ditte (4 år) og Andrea (5 år) får øje på to kasser med lego, som står på bordet og sætter sig for at lege med det. Emilie siger: ”Den, der finder hesten, vinder en præmie”. [...] Andrea begynder at rode i kassen, og igen vil Ditte også gerne lede, men Andrea udbryder: ”Det her er altså MIN kasse”. Emilie blander sig: ”I kan altså godt lede i den samme kasse begge to” [...] (Bilag 5, p. 30f).

- D)** [...] Christian: "Skal vi ik' gå, Adam?".
Adam: "Nej".
Christian: "Kom nu Adam, ellers må du ik' låne min Nintendo mere".
Adam: "Lige meget...".
Christian: "Kom nuuu Adam".
Adam: "Okaaay".
Christian: "Så må du også prøve mit nye bilspil, det har du jo ik' prøvet endnu".
Adam: "Så vil jeg også prøve det".
Christian og Adam går væk. [...] (Bilag 5, p. 20).
- E)** Mark (5 år) og Lukas (5 år) leger med en stor gren, som de vil grave fast i sneen. Mark går væk for at finde en skovl. Morten (4 år) kommer forbi og griber fat i grenen. Mark kommer tilbage, og han forsøger sammen med Lukas at få Morten til at give slip på grenen [...] Lukas siger: "Hvis han ik' slipper, må han ik' komme hjem til os og få slik".
Mark: "Ja, og kage og is".
Morten opgiver kampen og forsvinder ud på legepladsen [...] (Bilag 5, p. 26f).
- F)** Ditte (4 år), Andrea (5 år), Emilie (5,5 år) og Daniel (6 år) diskuterer, hvem der skal være hvem i far/mor/børn-legen. [...] Emilie vil gerne være storesøster, men det vil Andrea også, og der diskuteres lidt om det, indtil Andrea siger: "Hvis ik' du vil være mor, så må du ik' sidde ved siden af mig til min fødselsdag", hvorefter Emilie accepterer rollen som mor. [...] (Bilag 5, p. 27).
- G)** [...] Sebastian (4 år) spørger Anders (4 år), om han vil danse, men Anders svarer nej. Sebastian vender sig så om mod pædagogen KIM og spørger ham om det samme. KIM vil gerne danse, og de tager hinanden i hænderne og hopper rundt på gulvet. Anders løber over og vil nu gerne være med, han tager KIM og Sebastian i hænderne. Julie (3 år) løber over til de andre og danser også med. [...] Sebastian og KIM laver et "cirkusshow", hvor Sebastian stiller sig på skuldrene af KIM, som sidder på hug. Sebastian spreder armene ud til siden, og Eva (5 år) og Emilie (5,5 år), som også er på stuen, begynder at heppe

”Sebastian, Sebastian, Sebastian!”. [...] (Bilag 5, p. 12).

H) Interviewuddrag

[...]

I2: Kan I bedst lide at være sammen med de voksne, eller kan I bedst lide at være sammen med de andre børn?

S: ALICE, ALICE, ALICE... TOVE! (råber navne på pædagoger)

I2: Kan I bedst lide at være sammen med børnene eller de voksne?

O: Voksne, voksne!

I2: Vil du helst være sammen med voksne?

O: Ja

[...]

I2: Hvad synes du Lærke? Vil du helst være sammen med voksne eller børnene... her i børnehaven?

L: Voksne

[...]

I1: Hvad synes I, der er godt ved at være sammen med de voksne hernede i børnehaven?

[...]

O: Og KIM, det er sjovt at være sammen med KIM, oppe på den der kælkebakke i skoven, og så rutsje ned sammen med ham... det er sjovt

I1: Men så er man også sammen med andre børn *sammen* med KIM, eller hvordan?

O: Ja

[...] (Bilag 6, p. 47f).

Bourdieu (jf. Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 94) betoner, at den enkelte må have bestemte kvalifikationer og egenskaber for at få adgang til et felt og gøre sig gældende heri. I specialeøjemed bliver det derfor interessant at se nærmere på, hvilke ressourcer der har gyldighed inden for de observerede børnefællesskaber. Her kommer kapitalbegrebet i spil, idet Bourdieu (jf. Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 86f) henviser til kapital som en værdi eller ressource, individet er i besiddelse af. Værdien af kapitalen varierer afhængigt af feltet; for at være betydningsfuld må den

pågældende kapitalform anerkendes af de andre sociale agenter i feltet. De to begreber, felt og kapital, må således forstås som forbundne (ibid., p. 85f; Esmark, 2006, p. 94). Drages igen en analogi til spil, kan kapital betragtes som et kort, der kan bruges, fordi det har gyldighed inden for spillets eller feltets rammer (Bourdieu & Wacquant 1996, p. 86). I princippet kan alting fungere som kapital – det afgørende består i, hvorvidt det kan bringes i spil i en social sammenhæng, hvor det kan omsættes til anerkendelse og social anseelse (Esmark, 2006, p. 94). Bourdieu (jf. Esmark, 2006, p. 94) understreger derfor, at enhver kapitalform kan betragtes som *symbolsk kapital*, når den anvendes i en bestemt sammenhæng, hvor den tilskrives værdi. Gennem sin kapital har individet mulighed for at opnå indflydelse på feltet og derved magt (Bourdieu & Wacquant 1996, p. 86). I tråd hermed har vi gennem vores observationer erfaret, at kapital ofte anvendes i forbindelse med konfliktsituationer, når børnene forsøger at få deres interesser gennemtrumfet. Eksempelvis ses i eksempel C, hvordan Emilie forsøger at løse konflikten mellem Andrea og Ditte ved at sige, at de begge kan kigge i samme kasse. Det kan fremføres, at Emilie her trækker på en voksenorm, der går på, at man skal deles om tingene. Derudover kan Emilies kommentar ses som et forsøg på at løse konflikten ved at anvende *kulturel kapital*, som ifølge Bourdieu (1986, pp. 243-249) henviser til dannelse og sproglige kompetencer. Emilie skælder ikke de andre piger ud, men udviser omsorg ved at udtrykke at der er plads til dem begge. Hermed viser Emilie, at hun har overblik og er i stand til at hjælpe de andre, som ikke kan finde ud af det selv. Det kan være hensigtsmæssigt for Emilie at bruge denne strategi, idet den netop er med til at understrege hendes kulturelle kapital og dermed styrke hendes position i fællesskabet (Stokholm, 2000, p. 36).

Eksempel D viser endvidere, hvordan Christian prøver at overtale Adam til at gå fra en leg, de er med i. Adam er ikke umiddelbart indstillet på at forlade legen, hvorfor Christian forsøger at lokke Adam; hvis han ikke kommer med, må han ikke længere låne Christians Nintendo. Christian besidder på den måde en materiel gode, som han kan bruge for at få indflydelse på, hvad der skal ske. I Bourdieus (1986, pp. 243-249) optik kan der argumenteres for, at der er tale om anvendelse af en slags *økonomisk kapital*, der forstås som adgang til materielle ressourcer. Adam anerkender først ikke denne kapital som værdifuld, men giver så efter for Christians tilbud. På den måde opnår Christian gennem sin kapital en vis social anseelse og får sam-

tidig lov at bestemme, hvordan den fælles aktivitet skal udfolde sig. I eksempel E bringes en slags økonomisk kapital ligeledes i spil. Mark og Lukas forsøger at presse Morten til at give op og overdrage pinden ved at true med at fratage ham en kapital, som han måske ellers kunne være berettiget til. Her tager kapitalen tilsyneladende form af slik, kage og is, hvilket synes at fremhæve Bourdieus pointe om, at kapital kan tage alle former. Morten tilskriver umiddelbart disse goder en vis symbolsk værdi, idet han opgiver sit forehavende. Morten synes på den vis at anerkende kapitalens værdi øjeblikkeligt. Det kan dog indvendes, at det ikke alene er økonomisk kapital, der anvendes i dette tilfælde. I tråd med Stokholms pointe om, at relationsdannelse fungerer som statusgivende element (jf. afsnit 4.4.1), synes kapitalen desuden at tage form af *social kapital*, som betegner den værdi, man har i kraft af sit sociale netværk eller som medlem af en bestemt gruppe (Bourdieu, 1986, pp. 243-249). Med andre ord er det måske ikke den materielle gode i sig selv, Morten tillægger værdi; det er ikke nødvendigvis truslen om ikke at få is, slik og kage, der får ham til at stoppe sit foretagende. Det kan være, at Morten snarere lægger vægt på, at han ikke må komme med hjem til andre, hvis ikke han overgiver sig i konflikten. På den måde kan de søde sager have en sekundær betydning i forhold til det sociale, som han fratages, hvis han ikke indordner sig under drengenes krav. Det kan dog indvendes, at Morten er særligt opmærksom på truslen om at blive udelukket fra det sociale samvær, fordi hans position i børnegruppen synes usikker. Et socialt velanset barn sidder måske omvendt så sikkert på sin sociale position, at han eller hun vil fokusere på andre ting. Det kan derfor være nyttigt at forsøge at indtage det enkelte barns perspektiv og prøve at forstå, hvordan verden ser ud herfra (Hertz, 2008).

I eksempel F foregår en tydelig forhandling om, hvem der skal være hvem i legen. Andrea og Emilie vil begge have rollen som storesøster, og rollen tilfalder til sidst Andrea, idet hun truer Emile med, at de ellers ikke skal sidde ved siden af hinanden til Andreas fødselsdag. At komme med til fødselsdagen, og endda få lov at sidde ved fødselaren, kan betragtes som en måde at begrebsliggøre en venskabsrelation på. Følgelig får fødselsdagen børnene imellem en anden betydning end blot det at være til fødselsdag; det er en måde at forhandle venskabsrelationer på ved at give nogen særlige privilegier (Stokholm, 2000, p. 22). I denne situation synes der således igen at være social kapital i spil, da det netop er de to pigers relation, Andrea holder ”som gidsel” for at få sin vilje. Relationen til Andrea betyder umiddelbart

meget for Emilie, eftersom hun overgiver sig, da denne trues. Den sociale kapital, Andrea anvender, tilskrives altså tilsyneladende stor værdi. Et modargument kunne dog gå på, at det ikke nødvendigvis er kapitalen i sig selv, der får Emilie til at være eftergivende. I tråd med den dobbelte forholdemåde kan denne respons forstås som udtryk for Emilies sociale fleksibilitet; ved at tilpasse sig Andreas forehavende forsøger hun måske at løse konflikten og dermed opretholde den fælles aktivitet.

På baggrund af eksempel G tyder det endvidere på, at det at være sammen med pædagogerne kan fungere som en slags social kapital. Som beskrevet afvises Sebastian indledningsvis, men hans popularitet øges i udpræget grad, idet han begynder at danse med pædagogen KIM. Det kunne derfor tyde på, at Sebastian i kraft af sin relation til KIM besidder en kapital, som tillægges stor værdi blandt børnene. Som det fremgår af eksempel H fortæller børnene i interviewet ligeledes, at de foretrækker at være sammen med pædagogerne frem for andre børn. Da vi taler nærmere om det, viser det sig, at børnene bedst kan lide at være sammen med pædagogerne *sammen med* de andre børn – samværet med andre børn synes derfor stadig essentielt, sådan som vi har påpeget i specialets indledning. De voksne er måske særligt interessante set i lyset af børnehavens relativt løse struktur; der er få voksenarrangerede aktiviteter, hvorfor børnene måske finder det ekstra spændende, når pædagogerne deltager. Desuden kan børnene have brug for trygheden i de vertikale relationer, der som nævnt er mere ukomplicerede og ikke i samme grad kræver noget af barnet (Schaffer, 1999, p. 373). Da de voksne styrer og strukturerer, hvad der skal ske, kan det synes nemmere og mere overskueligt for børnene at være sammen med voksne frem for andre børn. Pædagogernes selskab kan derfor siges at være eftertragtet, hvilket er overensstemmende med det indtryk, at voksensamværet kommer til at fungere som en værdifuld kapital i børnefællesskaberne. Denne viden kan være værdifuld i praktisk pædagogisk sammenhæng. Hvis pædagogerne er bevidste om deres status som ”kapital” hos børnene, vil de måske kunne bruge sig selv i arbejdet med at ændre udsatte børns positionering i børnefællesskabet. Dette er en central diskussion, som vi ønsker at udfolde senere.

4.5.3. *Habitus – en nuancering af kapitalbegrebet?*

- I) Adam (4 år) sidder og graver is op af en balje ude på legepladsen. Morten (4 år) kommer hen mod Adam og siger: ”Nu kommer jeg og hjælper dig”. [...]

Adam: ”Det gælder om at grave den her ud” (isen).

Morten: ”Hvad?”.

Adam: ”Det gælder om til sidst at grave den her ud”.

Morten: ”Vil du have den her?” (rækker Adam sin skovl).

Adam: ”Vi kan da godt bytte, hvis det er” (tager Mortens skovl og giver ham sin egen).

Drengene graver lidt videre, men kort efter rejser Adam sig og siger, at han går (løber væk). [...] (Bilag 5, p. 17f).

- J)** Jens (4 år) og Benjamin (4 år) leger med riddere og en ridderborg. Anders (4 år) kommer ind og finder nogle store dyr i den anden side af rummet. [...] Legen fortsætter med, at Anders hele tiden finder nye dyr, som skal være med i legen og henvender sig til Benjamin for at få det godkendt. [...] På et tidspunkt bliver Anders træt af legen og vil gerne ud at se, hvad der ellers sker i børnehaven.
- Anders: ”Skal vi ik’ gå ud?”.
- Benjamin: ”Nej, vi vil ik’ ud, vi leger nemlig sammen, ik’ Jens?”.
- Jens: ”Jo, vi skal ik’ ud endnu”.
- Anders: ”Benjamin, vil du ik’ prøve min Ninja-dragt?” (finder sin fastelavnsdragt, som ligger i det modsatte hjørne af lokalet).
- Benjamin: ”Nej, vi leger ridder”. [...] (Bilag 5, pp. 22-24).
- K)** Andrea (5 år) leger med et slot, som hun har stillet oven på sin ”hule” (et par mælkekasser med en plade over). [...] Kort tid efter kommer Jens (4 år) over og spørger Andrea, om han må være med, men han får et nej. Jens siger, at så må Andrea i hvert fald heller ikke låne hans Gameboy. Andrea svarer: ”Sådan en lille dreng kan ik’ spille Gameboy” [...] (Bilag 5, p. 14f).
- L)** Andrea (5 år) leger med et slot, som hun har stillet oven på sin ”hule” (et par mælkekasser med en plade over). Hun er ved at rense slottet for sne, da Katja (3 år) kommer hen til hende med et par sandkage-forme og spørger, om hun kan bruge dem. Andrea siger først nej, men siger så kort efter, at hun kan bruge den ene. Katja spørger, hvilken en Andrea vil have. [...] Morten (4 år) kommer

hen til slottet og vælter det, hvorefter han går igen. Katja råber op: ”Han væltede det Andrea!”, og Andrea kravler op af hulen. Hun stiller slottet på plads og siger skuffet, at hun ellers lige havde rensset det. Katja løber over og kaster sne på Morten og råber, da hun kommer tilbage, til Andrea: ”Var det ik’ godt Andrea?”. Andrea nikker og kravler igen ned i sin hule, mens hun siger til Katja, at hun skal holde øje med Morten. [...] (Bilag 5, p. 14f).

Kapitalbegrebet bidrager med en interessant vinkel på, hvad der tillægges værdi i børnefællesskaberne. Begrebet er relevant for en forståelse af de ressourcer, der giver adgang til en leg og gør det muligt at påvirke dens udvikling. De beskrevne kapitalformer, som tilsyneladende er værdifulde for børnene, giver dog ikke i alle tilfælde det barn, der anvender kapitalen, magt og anerkendelse.

I eksempel I kommer Morten hen til Adam for at hjælpe ham med at grave is op af en balje på legepladsen. Adam fortæller Morten, hvad legen går ud på, men Morten hører det måske ikke; i hvert fald opfordrer han gennem et ”hvad?” Adam til at gentage. Da Adam igen forklarer Morten, hvad legen går ud på, er Mortens respons at række Adam en skovl og spørge ham, om han vil have den. Morten synes på den måde at bruge skovlen som en slags økonomisk kapital, der kan vække Adams interesse. Mortens intention med at bringe kapitalen i spil er muligvis at fremstå som en mere attraktiv legekammerat i Adams øjne og på den måde styrke legerelationen. Således kan der med Bourdieus (jf. Esmark, 2006, p. 96f) begreber tales for, at Morten prøver at konvertere den økonomiske kapital til social kapital; han prøver gennem anvendelse af en materiel genstand at opnå en positiv relation og dermed styrke sit sociale netværk. Strategien er dog ikke videre succesfuld, idet Adam selv har en skovl og sandsynligvis har svært ved at se, hvad han skal bruge endnu én til. Han siger derfor lidt tøvende, at de da godt kan bytte skovl, men han synes ikke at finde det særligt meningsfuldt eller at have den store interesse heri. Legen slutter da også umiddelbart efter, idet Adam rejser sig og går. På trods af at Morten her anvender en kapitalform, som ofte har symbolsk værdi i børnefællesskaberne, har han ikke held med at få den anerkendt i denne sammenhæng, idet Adam ikke søger den pågældende kapital. Der kan derfor sættes spørgsmålstegn ved *måden*, hvorpå Morten forsøger at anvende kapitalen. I den forbindelse taler Bourdieu (jf. Gulløv, 1999, p. 153) om individets ”*feel for the game*”. Hermed menes en kropsliggjort

praktisk viden og mestring af det sociale spils logik, som gør det muligt at forstå og handle i bestemte situationer. Med andre ord indebærer ”feel for the game”, at man gennem erfaring med spillet lærer at mestre dets regler (ibid.; Jenkins, 2002, p. 70). Ellegaard (2004, p. 110) beskriver, at der i denne praktiske kapacitet indgår et element af timing og en fornemmelse for, hvad der er passende i den specifikke situation. Dermed kan der argumenteres for, at ”feel for the game” forudsætter en vis grad af empati. At have en fornemmelse for spillet er ikke ensbetydende med at have et objektivt princip eller et kognitivt manuskript for handlinger; fornemmelsen kan snarere forstås som en disposition i *habitus* i forhold til den aktuelle kontekst (ibid., p. 110f; Gulløv, 1999, p. 153). Med habitusbegrebet forsøger Bourdieu (jf. Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 86) at indfange, at det enkelte individs ”spillestil” eller praksis ikke alene beror på individets kapitalsammensætning, men også på dets sociale løbebane og holdninger, som er udviklet over tid. Habitus er på den måde *struktureret* af tidligere sociale erfaringer og *strukturerende* for nuværende og kommende social praksis (Gulløv, 1999, p. 90; Jenkins, 2002, p. 51). Habitus kan således overordnet betegnes som de dispositioner, hver enkelt handler ud fra i relation til specifikke felter.

I tråd med vores handlingsorienterede og funktionelle syn på social kompetence (jf. afsnit 1.2.1.) ses en stor lighed mellem habitusbegrebet og kompetencebegrebet. Ligesom social kompetence kan habitus betragtes som en praktisk sans for, hvordan noget gøres i en specifik social kontekst (Ellegaard, 2004, p. 116f). I eksempel I lader det til, at Morten over for Adam trækker på sine sociale erfaringer. Ud fra vores observationer har vi som nævnt indtryk af, at Morten ikke har særligt positive erfaringer med at indgå i fællesskaber med de andre børn; han afvises ofte, når han forsøger at få adgang. Derfor handler han sandsynligvis ud fra en fornemmelse af sin egen sociale placering, idet han prøver at gøre sig mere attraktiv som legekammerat ved at sætte kapital i spil. Da Morten på grund af de hyppige afvisninger tilsyneladende ikke har den store erfaring med at indgå i fællesskaber med jævnaldrende, udviser han ikke en tilstrækkelig ”feel for the game”. Han fortolker situationen ud fra sin individuelle habitus og lader ikke til at forstå den bagvedliggende logik, idet han forsøger at anvende kapital i en sammenhæng, hvor det ikke synes videre meningsfuldt og snarere er et forstyrrende element i legen. I eksempel J synes Anders heller ikke at udvise en passende fornemmelse af, hvad der er på spil i legen. Han bliver

træt af legen og forsøger at lokke Benjamin til at lave noget andet ved at tilbyde ham en ninja-dragt, som på ingen måde synes relevant for den igangværende aktivitet. Selvom han forsøger at anvende kapital, der er værdifuld i andre sammenhænge, falder den til jorden her.

Jens' forsøg på at bruge kapital i eksempel K mislykkes også. Han siger til Andrea, at hun ikke må låne hans Gameboy, fordi han ikke må være med i legen. Denne strategi har virket i andre sammenhænge, fx for Christian i eksempel D, men virker ikke her. I kraft af at både respekt og alder betragtes som statusgivende elementer i børnehaven, havde strategien måske været mere hensigtsmæssig, hvis Jens havde handlet anderledes over for Andrea, som er et år ældre. Han kunne måske have tilbudt kapitalen i forsøget på at komme med i stedet for at true med at fratage Andrea kapitalen, efter hun har sagt nej. På den måde havde han vist større "feel for the game", og Andrea havde muligvis været mere tilbøjelig til at lade ham deltage. I stedet tager Andrea kampen op ved at trække på, at hun er den ældste. Derved negligerer hun værdien af Jens' kapital; han er for lille til overhovedet at kunne spille Gameboy. I eksemplet vinder Andrea diskussionen med Jens, idet hendes kapitalinddragelse tilsyneladende overtrumfer hans. Dette understreger det relative ved kapitalen; den er altid defineret i relation til det, andre besidder (Ellegaard, 2004, p. 118). Episoden kan være med til at udvikle Jens' habitus, idet han muligvis gør sig erfaringer med kapitalanvendelse, som han kan tage med sig videre. I kontrast hertil beskriver Bourdieu (1990, p. 90) dispositionerne i habitus som relativt varige, fordi de sjældent er genstand for bevidst refleksion. Denne pointe må dog tages med det forbehold, at Bourdieus teoridannelse ikke er udarbejdet med udgangspunkt i børn. Udviklingen af habitus påbegyndes i barndommen og bygger på erfaring med den sociale og kulturelle verden (ibid., p. 62f; Jenkins, 2002, p. 76). Da børn er "nybegyndere" i denne sammenhæng, kan det antages, at deres habitus fortsat er ved at blive etableret, og at den derfor er kendetegnet ved en større fleksibilitet. Dermed ikke sagt at det altid er nemt for børn at ændre deres habitus (jf. afsnit 4.6.).

Bourdieu's begreber kan være nyttige til at sætte ord på det samspil, der foregår mellem børnene i børnehaven, men samspillet er dog vanskeligt at belyse ud fra en stringent inddeling i bestemte kapitalformer. Der kan argumenteres for, at økonomisk kapital i nogle tilfælde tangerer social kapital, sådan som det tilsyneladende er tilfældet, når Morten lægger stor værdi i det at komme hjem til de andre for at få is og

kage. Endvidere kan det fremføres, at alder blandt børnene ikke alene fungerer som kulturel kapital, men også som en slags social kapital. Alene det at lege med et ældre barn er betydningsfuldt, hvilket ses i eksempel L. Her er Andrea ved at rense et slot for sne, og der er således ikke nogen leg i gang mellem flere børn. Alligevel er Katja meget interesseret i at komme med og accepterer at få tildelt den mere passive rolle som den, der holder øje med Morten. Det er vores indtryk, at Andrea i denne situation er interessant for Katja, alene fordi hun er ”en af de store”. Alder kan på den måde få værdi i sig selv, forstået på den måde at værdien ikke nødvendigvis bunder i specielle kompetencer. Desuden mener vi, at der er meget, som ikke indfanges ved at fremstille børn som kapitalbærere, der hele tiden konkurrerer om den bedste position i børnefællesskabet. I tråd med den dobbelte forholdemåde har vi set, hvordan børn også er socialt rettede og optagede af at bevare det fælles.

Endvidere kan det diskuteres, hvorvidt Bourdieus brug af åbne begreber er en fordel. Den brede forståelse af kapitalbegrebet er på den ene side forbundet med den fordel, at meget af det, der er på spil mellem børnene, kan beskrives. På den anden side kan der dog være den ulempe, at begreberne mister deres betydning, forstået på den måde, at vi måske ville kunne forklare de ting, vi har observeret, uden at bruge begreberne – måske kunne man lige så vel tale om ressourcer eller statusgivende elementer? Stokholm synes inspireret af Bourdieus kapitalbegreb i sin teori om statusgivende elementer, men hun har dog tilpasset sin teori til børnefællesskabet som konkret felt. Dermed kan hendes begreber måske i højere grad indfange dynamikken i børns samspil.

4.5.4. Delkonklusion

Med inddragelsen af *det sociale felt* understreges den sociale kompetences kontekstspecifikke karakter; det er feltets værdisætning, der ligger til grund for, hvad der betragtes som hensigtsmæssig adfærd. Værdier og regler står dog til forhandling og udvikles løbende, hvorfor Bourdieu inddrager *kapitalbegrebet* i beskrivelsen af, hvad der i en given situation vil være afgørende for magtspillet udfald. Samtidig har vi dog indtryk af, at kapital ikke i sig selv er bestemmende for, hvilke børn der står stærkt i børnefællesskaberne og betragtes som socialt kompetente. I den forbindelse bliver *habitusbegrebet* og herunder ”*feel for the game*” essentielle, idet de er med til at beskrive, hvordan det også handler om, hvem der anvender kapitalen, og hvordan

den anvendes. Idet habitus henviser til de dispositioner, som det enkelte individ er tilbøjelig til at handle ud fra, ses en tydelig parallel til vores funktionelle forståelse af kompetencebegrebet. Overordnet finder vi, at Bourdieus begrebsliggørelse ikke til fulde indfanger kompleksiteten i børnenes interaktioner, men at begreberne kan udgøre en relevant støtte, når vi ønsker at italesætte, hvad der er på spil børnene imellem.

4.6. Social differentiering i børnehaven

I dette tema vil vi beskæftige os med den sociale differentiering, som i vores empiri har fyldt meget i forhold til et bestemt barn, nemlig Morten. Således bliver det enkelte barn her figur, og gruppeprocesserne baggrund (Sommer, 2003, p. 122), hvorfor temaet adskiller sig fra de øvrige. Hensigten med afsnittet er ikke at udpege Morten som ”problembarn”, men at henlede opmærksomheden på de omstændigheder omkring Morten, der kan tydeliggøre differentieringsprocessen.

4.6.1. Betydningen af forudgående praksis

A) Christian (5,5 år), Daniel (6 år), Sebastian (4 år), Lukas (5 år) og Casper (5 år) er ved at grave et stort stykke is op af en balje. Christian kalder på Adam (4 år) og spørger, om han også vil hjælpe. Det vil han godt, og han sætter sig ved siden af de andre drenge. Derefter råber Christian højt udover legepladsen: ”Hvem vil være med til at grave den her op?”. Morten (4 år): ”Jeg vil godt, jeg skal bare lige have den her med” (en pind). Christian: ”Du må ik’! (peger på Morten). Adam må godt, men så kan der ik’ være flere med”. [...] (Bilag 5, p. 19f).

B) Andrea (5 år) leger med et slot, som hun har stillet oven på sin ”hule” (et par mælkekasser med en plade over). Hun er ved at rense slottet for sne, da Katja (3 år) kommer hen til hende med et par sandkage-forme [...] Morten (4 år) kommer hen til slottet og vælter det, hvorefter han går igen. Katja råber op: ”Han væltede det Andrea!”, og Andrea kravler op af hulen. Hun stiller slottet på plads og siger skuffet, at hun ellers lige havde rensset det. Katja løber over og kaster sne på Morten og råber, da hun kommer tilbage, til Andrea: ”Var det ik’ godt Andrea?”. Andrea nikker og kravler igen ned i sin hule, mens hun

siger til Katja, at hun skal holde øje med Morten. [...] (Bilag 5, p. 14f).

- C) Søren (6 år), Christian (5,5 år) og Adam (4 år) sidder omkring bordet på den ene stue og leger med små legoklodser [...] Morten (4 år) kommer støjende ind i rummet og kravler ind i borgen i hjørnet af stuen. Han henvender sig ikke til drengene, men råber flere gange: ”Se mig, se mig”, men i starten er der ikke nogen, der reagerer på ham. Endelig reagerer Søren ved at sige: ”Hold nu mund, Morten – jeg har sagt det før!”, men Morten fortsætter. [...] Morten står lidt afventende og kigger på dem, men går så hen til bordet og tager herfra en af robotterne, som de andre leger med. Søren reagerer meget kraftigt og råber af Morten: ”Nej, den skal du ik’ tage!” og skubber Morten voldsomt omkuld, så han vælter og ryger hen ad gulvet. [...] (Bilag 5, p. 35f).

Anders Mathiesen (2003, p. 579) argumenterer i tråd med Bourdieu for, at børns sociale og kulturelle forskelle er til stede allerede før deres møde med det institutionelle system, og at de derfor indgår i institutionens praksis med forskellige habitus. Som vi har været inde på bevæger børn sig ind i børnehavens praksisfællesskaber med de erfaringer, de har gjort sig livshistorisk (Hansen, 1998, p. 12f). Børn har således forskellige habituelle forudsætninger for at indgå i samme praksis, og disse synliggøres måske særligt, når børnene selv vælger, hvem de vil være sammen med (Gregersen & Mikkelsen, 2007, p. 39). I eksempel A ses, hvordan Christian i udgangspunktet inviterer alle de andre børn til at deltage i legen, idet han råber ud over hele legepladsen. Da Morten direkte udtrykker sin interesse, bliver invitationen dog indskrænket; Morten må *ikke* være med, og der er pludselig ikke plads til flere deltagere foruden Adam. Morten bliver altså tydeligt fravalgt, og vi finder det interessant at overveje, hvad der gør, at netop han ikke må være med. En belysning heraf synes at fordre en inddragelse af børnenes tidligere erfaringer med Morten. Er disse erfaringer så udpræget negative, at børnene er begyndt at undgå og aktivt fravælge Morten? Vi har i flere situationer oplevet, at Morten handler på en måde, som i de andre børns øjne har virket uhensigtsmæssig eller direkte forstyrrende. I eksempel B er Andrea og Katja ved at lege, da Morten kommer hen og skubber til det slot, pigerne leger med. Han ødelægger tilsyneladende legen uden formål, idet han forsvinder igen med det samme. Katjas reaktion kommer da også

prompte; hun løber efter Morten og kaster sne på ham, hvorefter hun bliver enig med Andrea om, at de skal holde øje med ham. Pigerne allierer sig på den måde mod en fælles ”fjende”. Af eksempel C fremgår det igen, hvordan Morten vækker irritation hos de andre børn. Han kommer stormende ind i rummet, hvor de andre drenge leger, og er meget støjende. Han prøver at få drengenes opmærksomhed ved at råbe ”Se mig”, et udtryk der ofte anvendes af børn, når de søger opmærksomhed og anerkendelse fra betydningsfulde personer i deres liv (Juul, 1995, p. 88f). Han får dog først ingen respons fra de andre, og til sidst bliver han irettesat af Søren, som beordrer ham til at holde mund. I forlængelse af dette udbrud tilføjer Søren, ”jeg har sagt det før”, som kan være en vending, han har fra de voksne. Kommentaren kan dog også pege i retning af, at det ikke er første gang, de to drenge skændes. Drengenes fælles historie synes således inddraget og får betydning for udfaldet af en ny konfrontation. Søren har tilsyneladende opbygget en negativ narrativ om Morten ved at skabe en ramme om sin erfaring med ham og strukturere sine nye oplevelser med ham ud fra denne ramme (White, 2006). Dermed synes Morten ikke bare at *mangle* symbolsk kapital, som Bourdieu beskriver – han synes at have direkte dequalificerende og *negativ* kapital, som medfører, at han på forhånd er udelukket. Vi vil derfor argumentere for, at Bourdieus kapitalbegreb i denne sammenhæng ikke er helt dækkende. Sørens reaktion i eksempel C får imidlertid ikke Morten til at opgive sit forsøg på at blive anerkendt; han forsøger i stedet at komme med i legen ved at tage en af robotterne, som de andre bruger. Dette udløser en meget kraftig respons fra Søren, der markerer sig fysisk ved at skubbe Morten væk.

Situationen kan forstås i lyset af Mustafa Emirbayer og Ann Misches (1998) diskussion af begrebet *handleevne* (”agency”). Ud fra en relationel pragmatisk tilgang inddeler de handleevne i tre tidsmæssige komponenter, som refererer til henholdsvis fortiden, nutiden og fremtiden. Social handling er med andre ord præget af fortiden, men er samtidig orienteret mod forandringer i fremtiden og mod at kunne handle ud fra nutidens kompleksitet og dilemmaer (Emirbayer & Mische, 1998, pp. 963, 971). Det fortidige element betegnes som det *iterative* eller *gentagende* element. Når denne del af handleevnen dominerer, handles der på baggrund af det habituelle. I modsætning til Bourdieu beskriver Emirbayer og Mische (1998, p. 971) dog det habituelles indvirkning som en aktiv proces. De betragter det som en slags selektiv reaktivering af tidligere tankemønstre og handlinger, som giver stabilitet og hjælper

til at fastholde en sammenhængende identitetsfølelse over tid (ibid.). Emirbayer og Mische (1998, p. 963) taler om en mere reflekteret handlen i verden, end den Bourdieu betoner med sit habitusbegreb (jf. afsnit 4.5.3.), og de kritiserer ham dermed for at lægge for meget vægt på reproduktion af social praksis. Med det fremtidige element understreger Emirbayer og Mische (1998, p. 971) endvidere handleevnens *projektive* eller *fremadrettede* del. Er dette element af handlingsevnen i spil, er det muligt for aktøren at forestille sig, hvordan tingenes tilstand kunne være anderledes og følgelig handle i overensstemmelse hermed. På den måde skabes nye potentielle handlebaner, som næres af aktørens håb og ønsker for fremtiden. Det nutidige handlingselement betegnes som *praktisk-evaluativt* og henviser til, at aktøren må forholde sig til den konkrete igangværende situation, hvor der kan opstå dilemmaer omkring, hvordan man skal agere. Dette stiller krav til aktøren om at kunne tage stilling til alternative handlemuligheder i den igangværende praksis. Beslutninger må dog ofte træffes på baggrund af flertydighed, og utilsigtede konsekvenser kan kræve en regulering af handlingsstrategien. Således forventes kontinuerligt et omfattende refleksions- og fortolkningsarbejde fra aktørens side (ibid., p. 994), hvilket synes at afhænge af individets ”feel for the game”.

Med Emirbayer og Misches termer kan det fremføres, at Morten i eksempel C står i en situation, der kræver praktisk-evaluativ handlen. Han forsøger først at komme med i de andres leg ved at råbe op; en handling der muligvis kan forstås i relation til handleevnes fortidige element. Morten handler antageligt, som han gør, fordi det er det, der falder ham habituelt naturligt, og som støtter op om hans identitetsfølelse, selvom det ikke udefra set virker videre hensigtsmæssigt. Søren reagerer dog negativt, og Morten bliver måske i tvivl om, hvordan han ellers skal handle for at få de andres opmærksomhed. Det er muligt, at Mortens forestillinger om, hvordan situationen *kunne* være, kommer i spil, idet han prøver med en anden strategi. Han stopper op og er lidt afventende, hvorefter han tager et stykke legetøj i håb om at komme med i legen på den måde. Ud fra Emirbayer og Misches terminologi befinder Morten sig altså her i en konflikt, hvor han er i tvivl om, hvilken handle måde han skal anvende. Selvom han tilsyneladende reflekterer over sine egne handlinger, eller i hvert fald ændrer dem som umiddelbar følge af Sørens reaktion, ændrer det dog ikke situationens udfald; Morten må ikke være med. Det synes således tydeligt, at de to drenges interaktion står i relation til forudgående praksis (Barth, 1993, p. 170f), og at

fremtidsorienteret handling derfor ikke er ensbetydende med, at handlingen er i stand til at ændre noget.

4.6.2. *Self-efficacy*

- D)** Rasmus (5 år) og Nicolaj (3,5 år) leger med et piratskib, som de kører hen over en af bænkene i alrummet. Morten (4 år) sidder henne på hjørnet af bænken og kigger på de to andre drenges leg. Han tager fat i en drage og flyver med den over piratskibet, mens han råber ”Vraaaaaarh”. Nicolaj vender sig om mod Morten og siger: ”Morten, gider du ik’ godt lade være, du er ik’ med i legen!”. Morten holder op, men begynder kort efter igen at flyve med dragen, hvorefter Nicolaj går hen til pædagogen PIA, som står lidt derfra og er optaget af at bage boller med nogle af de andre børn. Han siger, at Morten driller, og PIA henvender sig til Morten: ”Hvad laver du Morten, driller du?”. Morten siger, at han ikke driller, han flyver bare med dragen. PIA forklarer Morten, at Rasmus og Nicolaj er ved at lege, og hvis han vil være med, må han spørge dem. Morten: ”Nicolaj, hvis jeg må være med, må du komme hjem til mig og få is og kager?”. PIA: ”Nej Morten, det er ik’ en okay måde at spørge på. [...] Morten siger ikke noget, men spørger efter noget tid: ”Nicolaj, Nicolaj, Nicolaj, gider du ik’ lige svare?”. Nicolaj svarer nej, hvorefter Morten siger: ”Det skal man...”, men han får intet svar og går kort efter (Bilag 5, p. 16f).
- E)** Ina (3,5 år) og Signe (3 år) sidder ved siden af hinanden i sneen. Ina er ved at lave pandekager (sne som hun øser op i en pande), mens Signe laver jordbær- og vanilieis (skraber sne op af en balje og putter i en spand). Morten (4 år) kommer hen til pigerne med en klump frossen jord og vil putte det i Inas pande, men det får han ikke lov til. [...] Han tager Inas pande, og Ina udbryder: ”Han tog den!”. SØS siger, at Morten hellere må finde sin egen pande (som ligger i en redskabskasse nogle meter væk). Morten tør dog ikke at gå fra komfuret: ”Jeg må hellere passe på den her” (holder fast i ”komfuret”). Lasse (3 år) hører det og henter en pande til Morten. Morten bliver glad og siger ”Du er sød Lasse”. Lasse går hen til Signe og spørger, om han må være med, men får et nej. Han går over og henter en skovl, kommer tilbage og prøver igen: ”Jeg har

den her (skovlen), må jeg nu være med?”. Signe svarer igen nej (Bilag 5, p. 18).

F) Bella (5 år), Emilie (5,5 år) og Andrea (5 år) leger jorden-er-giftig, hvor de hopper rundt på nogle forskelligfarvede plader. [...] Morten (4 år) kommer hen til pigerne: ”Leger I, jorden er giftig – er jorden giftig, hva’?”. Pigerne svarer ikke, men leger videre, og Morten begynder at lege med. [...] Børnene fortsætter legen, og på et tidspunkt siger Andrea: ”Alle dem, der har strømpebukser på, må komme hjem til mig at lege!”.

Bella: ”Det har jeg!” (peger på sine strømpebukser).

Emilie: ”Det har jeg ik’, jeg har kun almindelige strømper på” (hiver op i sit bukseben og viser strømpen).

Morten: ”Jeg har strømpebukser på indenunder”.

Andrea: ”Må vi se?”.

Hun hiver op i Mortens bukseben og ser, at han også kun har almindelige strømper på, hvorefter hun siger ”Det har du ik’!”. [...] (Bilag 5, p. 20f).

I relation til forrige afsnit vil vi argumentere for, at det kan være svært for Morten at vælge andre, måske mere hensigtsmæssige, handlebaner, der kan lede til et andet og mere positivt udfald. I den forbindelse finder vi begrebet *self-efficacy* relevant.

Albert Bandura (1977, p. 193, 1997, p. 3) beskriver gennem sin socialkognitive teori, hvordan *self-efficacy* dækker over en persons opfattelse af egen kompetence i bestemte situationer og indbefatter troen på, at man kan handle på en måde, som leder til det ønskede udfald. Denne fornemmelse kan have stor betydning for, hvordan man håndterer forskellige situationer og udfordringer (Bandura, 1977, p. 193f, 1997, p. 3). I forhold til udviklingen af *self-efficacy* understreger Bandura (1977, p. 192) betydningen af social oplevelse; individets handlinger og reaktioner vil i stort set alle tilfælde være influeret af andres handlinger og reaktioner. Gennem observation af andre formes således individets sociale adfærd og kognitive processer.

Self-efficacy er med til at forklare, hvordan individet handler, samt opfatter og fortolker sin eksistens gennem forholdet til andre. På den måde kan begrebet være relateret til selvværd, hvis det område, som individets *self-efficacy* knytter sig til, er et område, som individets selvværd er investeret i (Bandura, 1997, p. 11f). Det er eksempelvis muligt at have svag *self-efficacy* knyttet til det at danse eller læse, uden

det nødvendigvis resulterer i lavt selvværd (ibid., p. 11). Self-efficacy er således afhængig af kontekstuelle faktorer, og begrebet er ikke automatisk forbundet med selvværd (Bandura, 1977, p. 203). I relation til Morten har vi indtryk af, at han gennem andres reaktioner på sin adfærd kan have en svag self-efficacy. I eksempel B har Morten måske en manglende tro på, at hans handlinger kan føre til inklusion i fællesskabet, og det kan være denne mangelfulde self-efficacy, der fører til, at han vælter Andreas slot og løber væk igen. Dette synes interessant i lyset af Per Schultz Jørgensens (2001, p. 194) betoning af self-efficacy begrebets funktionelle værdi. Self-efficacy er forudsætningen for alle handleforløb; jo stærkere efficacy, des større aktiv indsats for at realisere den (ibid., p. 193f). Morten har muligvis på forhånd en forventning om, at hans egen handlemåde ikke vil kunne resultere i, at han får lov at komme med i fællesskabet, og derfor forsøger han ikke i eksempel B at gøre en bestræbelse på at komme det. I stedet handler han tilsyneladende på en måde, der er i overensstemmelse med hans self-efficacy og udløser den reaktion, han forventer: han bliver igen bekræftet som en ”outsider”, der ikke er del af fællesskabet. Dette synes i tråd med betydningen af kontrol, der også er grundlæggende for Banduras self-efficacy begreb. Bandura (1997, p. 1) beskriver, hvordan mennesker altid vil søge at få kontrol over de begivenheder, der har indflydelse på deres liv. Hvis man ikke tror på, at ens handlinger kan føre til bestemte resultater, vil motivationen for at udføre disse handlinger således reduceres (ibid., p. 3). Det er derfor muligt, at Mortens ”uhensigtsmæssige” handling, der ødelægger Andrea og Katjas leg, kan tjene en funktion for Morten; den kan give ham en fornemmelse af egenkontrol i modsætning til oplevelsen af uforudsigelighed.

På den anden side forsøger Morten sig i andre situationer med mere hensigtsmæssige adgangsstrategier, som det fremgår af eksempel D. Her prøver han at glide ind i legen med en drage, der umiddelbart passer godt ind legetemaet, i stedet for at afbryde legen for at bede om lov til at være med. Morten handler altså ikke altid på en måde, der fremstår uhensigtsmæssig, og som kan bekræfte ham i sin tilsyneladende lidt negative tro på egen formåen. Der kan på baggrund heraf argumenteres for, at Mortens self-efficacy varierer afhængig af konteksten. Der kan eksempelvis være forskel på, hvilke børn han henvender sig til, hvilken leg, de leger osv. I den forbindelse ville yderligere observationer måske kunne belyse, hvorvidt der er et mønster i Mortens handlemåder; har han fx konkrete erfaringer med Andrea, som

kan have indflydelse på, at han på forhånd opgiver at komme med i legen i eksempel B? Og gør han sig omvendt større forhåbninger om at komme med i Rasmus og Nicolajs leg i eksempel D, fordi de ikke i samme grad har afvist ham tidligere? Morten forsøger sig fortsat med forskellige strategier for at komme med i børnefællesskaberne, men vores spekulationer går i retning af, hvorvidt han vil fortsætte med disse forsøg. Hvis afvisningerne fra de andre børn vedbliver og eventuelt bliver mere kontekstafhængige, kan der være risiko for, at han på forhånd opgiver sine mere hensigtsmæssige forsøg på at være med. Mortens mere vante rolle, som den der falder udenfor og er irriterende, vil i så fald blive endnu mere dominerende. I relation hertil kan den sociale stemping af Morten som den, man ikke leger med, med tiden sprede sig blandt børnene. Som vi tidligere har været inde på, kan Signes afvisning af Lasse i eksempel E ses som udtryk for, at han har hjulpet den ”forkerte”, nemlig Morten. Kendskab til Mortens position kan på den måde blive videreformidlet til børn, der som Lasse ikke har været i børnehaven i så lang tid og måske derfor endnu ikke har gjort sig personlige erfaringer med Morten.

Som Ellegaard (2004, p. 113) betoner, har børn som oftest relativt pålidelige vurderinger af, hvorvidt de er socialt accepterede, hvorfor Morten antageligt også har en fornemmelse af sin svage position i fællesskabet. Det kan få store konsekvenser for Mortens selvværd, hvis hans self-efficacy i forhold til at blive socialt accepteret svækkes yderligere, idet hans selvværd antages at være investeret i dette område. I eksempel F viser Morten tydeligt, hvor meget det betyder for ham at blive en del af fællesskabet, idet han lyver om, at han har strømpebukser på, fordi dette er en forudsætning for at komme med hjem til Andrea at lege. Andrea prøver tilsyneladende at udelukke Morten fra fællesskabet, idet hun skaber symbolsk værdi omkring noget, som Morten tydeligvis ikke kan leve op til. Da Morten påstår, at han har strømpebukser på inden under bukserne, er Andrea da også hurtig til at tjekke og konstatere, at det ikke er tilfældet.

4.6.3. Social stemping og marginalisering?

Foregående afsnit leder vores tanker i retning af, at Morten er socialt stemplet; han synes ofte at blive opfattet som ”én, man ikke leger med”. Ellegaard (2004, p. 24) advarer om, at børn, der ikke formår at blive en del af børnefællesskabet, falder uden for i en sådan grad, at det kan være begyndelsen på ”[...] *en livsbane som marginali-*

seret samfundsborger.” (ibid.). Trækkes på Hundeide (2004, p. 27) kan marginaliseringen hænge sammen med udviklingen i det postmoderne samfund; hvor traditioner og klare autoriteter tidligere foreskrev, hvordan man skulle agere, er det nu i højere grad op til individet selv at navigere ud fra en mangfoldighed af udviklingsmuligheder. Denne tendens synes at understrege det opportunistiske rationale, der ofte ligger implicit i kompetencebegrebet: “[...] ”aktørerne” handler på et ”marked” og må ”levere” ”produktet” [...] (ibid.). Det er dog ikke muligt at tale om de kompetente ”vindere”, uden at begrebet samtidig vil have en umarkeret yderside (Luhmann jf. Andersen, 1999, p. 109f). Begrebet vindere vil derfor indbefatte, at der bliver ”tabere”, som i kraft af deres manglende eller ligefrem negative kapital vil skille sig ud. Morten er tilsyneladende en af disse ”marginaliserede tabere”, hvilket kan ses i sammenhæng med, at behovet for at blive accepteret og respekteret i børnefællesskaber ofte er afgørende for de børn, som bliver indfanget i negative udviklingsspor (Hundeide, 2004, p. 28). Interessant er det dog, at ingen af børnene nævner Morten, da vi i interviewet kommer ind på, om der er børn i børnehaven, som ikke så tit har nogen at lege med (Bilag 6, p. 45f). Dette kan være udtryk for, at børnene ikke lægger mærke til, at Morten ofte ikke har nogen at lege med. I overensstemmelse hermed betoner Hoffman (2001, p. 81), at det først er i løbet af den sene barndom og tidlige pubertet, at børn bliver i stand til at inducere empati kognitivt og dermed føle empati udover det specifikke tilfælde. Dette kan være en forklaring på, hvorfor børnene tilsyneladende ikke er empatisk opmærksomme på Mortens mere generelle situation. Desuden kan det spille ind, at børn som nævnt kun relaterer sig til nogle af de andre børn i børnehaven (Ellegaard, 2004, p. 218). De interviewede børn er alle piger, og deres naturlige orientering mod legekammerater af eget køn kan i den forbindelse være medforklarende (Kloep & Hendry, 2004, p. 108f). Det er således muligt, at Morten ikke registreres af de interviewede, fordi han slet ikke er en del af deres referenceramme. Ikke desto mindre synes børnene gennem deres handlinger at manifestere stemplingen af Morten som den, man ikke leger med.

Med henvisning til den opportunistiske tænkning i samfundet er der risiko for, at Morten bliver holdt eneansvarlig for sin sociale utilstrækkelighed. Det er særligt problematisk, hvis problemerne på denne måde personliggøres og individualiseres, så Morten bliver det ”inkompetente barn”; dermed overses de omstændigheder, der kan være medvirkende til, at forskellige børn kan have forskellige mulighedsstrukturer

(Hundeide, 2004, p. 27). Louis Althusser (1971) har introduceret begrebet *interpellation* for at beskrive, hvordan subjekter konstitueres. Begrebet stammer fra det latinske ord *interpellatio*, som betyder at afbryde og påkalde; menneskets *i-sig-væren* afbrydes af en "anden", som *påkalder* mennesket som subjekt. Denne proces forløber naturligt, idet individet genkender sig selv i den "anden" og anerkender sig selv som subjekt (Højrup, 2002, p. 595f). Den "anden" er ifølge Althusser (1971, pp. 135-139) staten som totalitet af ideologiske statsapparater, dvs. institutioner som fx familien og uddannelsessystemet, samt de ideer der formidles heri. Allerede før fødslen tilbydes vi bestemte subjektformer; ud fra det i forvejen eksisterende fællesskab er der bestemte rammer for vores virken i det sociale rum (ibid., p. 164). Dermed udfordres den "frie verdens" opportuniste og grundtanken om, at individet kommer før fællesskabet (Højrup, 2002, p. 596). Ligesom Bourdieu betragter Althusser således subjektet som en social konstruktion, men de synes dog at adskille sig fra hinanden i deres syn på, hvordan denne konstruktion finder sted. Althusser plæderer med begrebet *interpellation* for, hvordan statsapparater har magt over individers bevidsthed. Bourdieu taler i tråd hermed om sociale felters konstituerende kræfter, men han tilføjer endvidere en interpersonel dimension gennem sit fokus på den ulige fordeling af symbolsk kapital inden for felterne. Bourdieu er på den måde mere optaget af det, der konkret bestemmer udfaldet i en magtkamp.

De perspektiver, der kommer til udtryk hos henholdsvis Bourdieu og Althusser, har dog det til fælles, at de kan lære os, at der stikker mere under begrebet om social kompetence end den blotte tilegnelse af kvalifikationer. Med perspektiverne kan der således rettes en kritik mod Emirbayer og Misches (1998) beskrivelse af handleevnens fremadrettede element, hvormed de understreger individets mulighed for at forestille sig andre handlebaner og realisere disse. Dette kan være vanskeligt, hvis man først er interPELLERET i en bestemt rolle og ikke besidder den anerkendte kapital, men derimod en kapital, der diskvalificerer, som det er tilfældet med Morten. Desuden kan der argumenteres for, at der er en væsentlig forskel på at være mentalt i stand til at forestille sig mere hensigtsmæssige handlebaner og at kunne omsætte disse forestillinger til handling. I Bourdieus perspektiv findes der slet ikke en sådan skellen mellem det mentale og det kropslige; mennesket handler habituelt gennem kropsliggjort erfaring. Der tales på den måde for en pragmatisk vidensopfattelse; det er gennem handling, at vores viden om verden bliver til (Molander, 1990). I en sådan

optik opstår socialt kompetente handlinger på baggrund af rutine uden direkte henvisning til en bestemt viden, og uden at aktørerne nødvendigvis kan forklare, hvad de gør (Jenkins, 2002, p. 76). Det er dog interessant at tage fat i Bengt Molanders (1990, p. 103) pointe om, at det ofte er nemmere at lære at cykle, hvis handlingen bakkes op af diverse instrukser om, hvordan man gør. På samme måde kan man forestille sig, det gør sig gældende for social kompetence; en italesættelse af den viden, der er forbundet med social kompetent adfærd, kan måske gøre det nemmere for barnet at agere kompetent? Således mener vi ikke, at man skal undervurdere betydningen af eksplicit læring af spillets regler, som eksempelvis Bourdieu (jf. Jenkins, 2002, p. 71) har tendens til. Vi vil dog argumentere for, at behovet for at styrke det vidensmæssige grundlag for handling kan variere fra barn til barn; således er det givetvis ikke alle børn, der i samme grad har brug for denne opbakning. Morten har dog tilsyneladende brug for den, og i relation til eksempel B (side 25) finder vi det derfor problematisk, at PIA ikke fortæller Morten, hvordan han ellers kan komme med i legen, når det ikke er acceptabelt at lokke med is og kager.

4.6.4. Det gode børnehavebarn

G) Ina (3,5 år) og Signe (3 år) sidder ved siden af hinanden i sneen. Ina er ved at lave pandekager (sne som hun øser op i en pande), mens Signe laver jordbær- og vanilieis (skraber sne op af en balje og putter i en spand). Morten (4 år) kommer hen til pigerne med en klump frossen jord og vil putte det i Inas pande, men det får han ikke lov til. [...] Han tager Inas pande, og Ina udbryder: ”Han tog den!”. SØS siger, at Morten hellere må finde sin egen pande (som ligger i en redskabskasse nogle meter væk). Morten tør dog ikke at gå fra komfuret: ”Jeg må hellere passe på den her” (holder fast i ”komfuret”). [...] (Bilag 5, p. 18).

H) Anders (4 år) siger, at han vil til at have noget mad, og det vil Sebastian (4 år) og Benjamin (4 år) også. [...] Anders spørger Sebastian, om han må sidde ved siden af ham. Sebastian svarer, at det må han godt [...]. Benjamin spørger Sebastian: ”Hvorfor sagde du ik’ nej?”
Sebastian: ”Det gjorde jeg også”.

Anders: ”Jeg hørte, du sagde ja” (bliver siddende).

Både Sebastian og Benjamin har en pålægschokolademad med [...].

Benjamin: ”Alle dem der har pålægschokolade må komme hjem at lege hos mig”.

Sebastian: ”Det har jeg!”.

Anders: ”Det har jeg ik?”.

Benjamin: ”Så må du ik’ komme med”.

Anders: ”Jeg har været hos Sebastian før, må jeg det igen?” (kigger på Sebastian).

Sebastian nikker (Bilag 5, p. 17).

- D)** Benjamin (4 år) kravler op i vindueskarmen på en af stuerne og hopper ned. Sebastian (4 år), Anders (4 år) og Jens (4 år) kravler også op, og drengene begynder at hoppe ned sammen. [...] Da de på et tidspunkt skal til at hoppe, spørger Anders: ”Så leger vi sammen, ik’ Benjamin?”.
- Benjamin: ”Jo”.
- Jens: ”Men vi legede jo sammen Benjamin”.
- Benjamin: ”Men jeg leger også med dem to” (Anders og Sebastian). [...] (Bilag 5, p. 19).

I tråd med de ovenstående afsnit kan der argumenteres for, at afvigelse fra det ”kompetente” i vid udstrækning er en social konstruktion. I en samfundsmæssig institution som børnehaven er der opstillet regler og normer, som skaber afvigelse, når de bliver overtrådt. Således kan man tale om en *institutionshabitus*, dvs. en særlig børnehavekultur, som er orienteret mod bestemte værdier eller kapitaler (Jerlang & Jerlang, 2003, pp. 381-384). I relation til social kompetence betyder det, at hverken kompetence eller inkompetence alene kan forstås som udtryk for barnets færdigheder; det vil afhænge af graden af overensstemmelse mellem barnets og institutionens habitus (ibid., pp. 415-420). Dette kan forstås i sammenhæng med pointen om, at børn, når de begynder i skole, forventes at mestre implicite regler forbundet med det at lære i skoleregime, hvilket kræver, at barnet har visse ”metafærdigheder” med sig hjemmefra (Mehan, Villanueva, Hubbard & Lintz, 1996, p. 79f). Det synes plausibelt, at der på samme måde findes metafærdigheder forbundet med dét at gå i

børnehave; eksempelvis kan nogle børn være fortrolige med børnehavens ”forhandlingskultur”, fordi de derhjemme er vant til at blive inddraget i familiens diskussioner og beslutninger (Sommer, 2003, p. 163f). Sådanne børn vil være nysgerrige og socialt motiverede, når de møder op i børnehaven (ibid., p. 170), og de har måske i mindre grad brug for at få ekspliciteret, hvordan de interagerer hensigtsmæssigt med andre børn.

Ellegaard (2004) har sat sig for at undersøge, hvilke krav tilværelsen i børnehaven stiller til børn, og hvordan de håndterer disse krav. Han beskriver, hvordan der inden for danske børnehaver ikke er tilbøjelighed til eksplicit at formulere krav til børnene, og det kan derfor være vanskeligt at afdække de krav, som fremtræder i børnehavens hverdag (ibid., p. 18). Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1979) understreger dog, om end noget abstrakt, hvordan der i enhver pædagogisk institution altid vil være en bedømmelse af, hvad der er rigtig adfærd. Endvidere pointerer de, at børn, der underkastes denne målestok, har tendens til at handle i forhold til den på en mere eller mindre passende måde, hvilket er med til at etablere en forskelsstruktur børnene imellem (Ellegaard, 2004, p. 14). Hvad denne målestok mere konkret bygger på, beskæftiger Bourdieu og Passeron sig dog ikke med. Vi betragter derfor Ellegaards teoridannelse som et yderst relevant supplement, idet han fokuserer på, *hvilke* krav børnehaven stiller, og hvilke kompetencer børn udvikler i relation til disse krav (ibid., p. 16). Med andre ord kan et fokus på børnehavens krav være med til at forklare, hvad der inden for børnehavens rammer opfattes som korrekt adfærd, og hvordan børnene interPELLERES som subjekter. Det er dog ikke alle børnehavens krav, som er med til at skabe forskelle på børnene (ibid., p. 22f). Vi vil derfor fokusere på de krav, vi i vores empiri har oplevet som særligt relevante. Ellegaard (2004, p. 24) nævner i den forbindelse kravet om, at barnet kan kombinere en overholdelse af de voksnes ordenskrav med initiativ. Som vi tidligere har været inde på, har vi gennem vores observationer fået indtryk af, at nogle af børnene formår at honorere dette krav ved at bøje de voksnes normer i en retning, der øger deres egen sociale position i fællesskabet. Af eksempel D fremgår det, hvordan Morten har svært ved dette. Han forsøger først at komme med i legen ved at lokke med is og kager – en strategi der går imod børnehavens regler, hvorfor PIA protesterer. Efterfølgende ved Morten tilsyneladende ikke, hvordan han skal gribe situationen an, og han prøver at få Nicolaj til at svare ved at tilføje et ”Det skal man”, der henviser til de voksnes

normer. Det er således vores indtryk, at Morten har problemer med at iværksætte et aktivt initiativ, der samtidig er acceptabelt inden for de voksnes rammer. I kravet om at tage initiativ ligger også en forventning om selv at ”holde sig i gang”, dvs. at børnene forventes at være i gang med noget, der oftest indbefatter at relatere sig til andre børn (ibid., p. 196f).

I forlængelse heraf nævner Ellegaard (2004, p. 24) kravet om, at barnet er socialt integreret i børnehavegruppen. Denne forventning fremgår eksplicit af børnehaven Mariehøvnens indsatsområder, hvor det netop betones, at barnet skal udvikle en social adfærd, der gør det muligt at indgå i et fællesskab (jf. afsnit 3.3.). Det er vores oplevelse, at børnehavens konkrete pædagogiske organisering i form af en relativt løs struktur og mulighed for fri fællesskabsdannelse er medvirkende til, at børnene selv foretager en social sortering, og at nogle børn på den måde fravælges. Den frie relationsdannelse er således med til at skabe og reproducere en grundlæggende forskelsstruktur børnene imellem (Gregersen & Mikkelsen, 2007, p. 26).

For det tredje fremhæver Ellegaard (2004, p. 24f) et krav om, at barnet både formår at give udtryk for egne intentioner og tage højde for andres. Denne kompetence hos børnene har vi i flere situationer observeret, og vi har tidligere beskrevet den som børnenes dobbelte forholdemåde. Det kræver antageligt meget af børn at medtænke andre og samtidig være selvhævdende; den nordiske BASUN-undersøgelse af en stor gruppe børn viser, at flertallet er i stand til at give udtryk for egne intentioner, mens kun halvdelen i høj grad formår at medtænke andres intentioner (ibid., p. 25). I tråd hermed har vi gennem vores empiri indtryk af, at børnene ofte er så optagede af at styrke deres egen sociale position, at kravet er svært at leve op til. I eksempel G vil Morten ikke gå fra komfuret for at hente en pande. Han vil passe på komfuret og er tydeligvis bange for, at nogle af de andre børn skal tage det, mens han er væk. Komfuret har sandsynligvis så stor betydning for Morten, fordi det fungerer som hans adgang til legen, og fordi han er bevidst om sin udsatte position i fællesskabet. I den forbindelse kan der drages en parallel til Ray P. McDermotts (1996) case om ”Adam”, som er så optaget af sin sociale status, at han ikke kan fokusere på at lære. Morten synes at bruge så meget energi på bare at være del af fællesskabet, at det kan være vanskeligt for ham at have overskuddet til at fremme sin position gennem selvhævdelse og social hensynstagen. I eksempel H er det mere specifikt den sociale hensynstagen, der falder Benjamin svært. Da Sebastian

giver Anders lov til at sidde ved siden af ham, er Benjamin straks på mærkerne og spørger Sebastian, hvorfor han ikke sagde nej. Kort efter er Benjamin meget selvhævdende og siger, at kun dem, der har pålægsschokolade med, må komme med hjem til ham at lege. Dermed forsøger han, som vi tidligere har været inde på, at styrke relationen til Sebastian og udelukke Anders. Benjamin synes så optaget af sine egne intentioner, at han ikke tager hensyn til Anders.

Vi finder det endvidere interessant at diskutere Sebastians reaktion i denne sammenhæng. Sebastian siger hurtigt ja til, at Anders må sidde ved siden af, men da Benjamin spørger, hvorfor han ikke sagde nej, siger Sebastian bare lidt ligegyldigt, at det gjorde han også. Da Anders indvender, at han hørte, der blev sagt ja, protesterer Sebastian ikke. Idet Benjamin forsøger at udelukke Anders fra fællesskabet, holder Anders fast i, at han har været hjemme ved Sebastian før og spørger, om han må det igen. Sebastian godkender igen lidt ligegyldigt, og Benjamins forsøg på at inddele fællesskabet falder således til jorden. Det er her vores indtryk, at Sebastian ikke i så høj grad er optaget af det sociale spil og den indbyrdes positionering. Han virker interesseret i at lege med begge drenge uden at have behov for at markere, hvem der bestemmer, og hvem der er mest populær. Dette kan være udtryk for, at Sebastian har en veludviklet sans for spillet, og at han er forholdsvis velanset af de andre børn. Som Bourdieu (jf. Ellegaard, 2004, p. 119) betoner, indebærer denne privilegerede position, at man kan spare på kynismen; som en god tennisspiller befinder man sig ikke der, hvor bolden *er*, men der hvor den *vil komme*. Sebastian behøver måske derfor ikke at markere sig over for Anders og Benjamin i den enkelte situation, fordi han har en forholdsvis stærk self-efficacy i forhold til social accept og derfor kan siges at være ”hævet” over spillet. Det skal dog indskydes, at det også er en mulighed, at Sebastian reagerer, som han gør, fordi han netop *ikke* forstår de sociale spilleregler. I så tilfælde forstår han måske slet ikke betydningen af at markere sig i fællesskabet og forsøger bare at indrette sig efter de andre ved skiftevis at give Benjamin og Anders ret. I et sådant lys kan Sebastian snarere betragtes som en social medløber og ikke en dreng, der er så socialt kompetent, at han i mindre grad har brug for at forholde sig til det sociale spil. Vi vil lægge op til, at det kan være situationsafhængigt, i hvor vid udstrækning barnet trækker på de sociale spilleregler. I eksempel I er Jens utilfreds med, at Benjamin også leger med Anders og Sebastian. Jens prøver at holde fast i, at det var ham og Benjamin, der legede sammen, men

Benjamin siger, at han også leger med de andre. I dette tilfælde er Benjamin således ikke så optaget af at fremhæve en bestemt relation inden for fællesskabet. På baggrund heraf vil vi argumentere for, at børnenes behov for ”at spille spillet” og konkurrere indbyrdes afhænger af, hvor sikker de oplever deres position i den enkelte situation. Således behøver Benjamin i eksempel I ikke at anstrenge sig for at blive accepteret; han kan ”spare på kynismen”, idet han allerede er populær.

Det fremgår, at de nævnte krav ofte indebærer balancer, som forudsætter en vis social fleksibilitet, idet barnet skal kunne håndtere modsatrettede handlingskrav og forventninger (ibid., p. 192). Desuden har kravene i høj grad at gøre med almene sociale kompetencer som fx det at kunne klare sig i en gruppe, og der synes særligt at være fokus på, hvem man er i forhold til andre mennesker (ibid., p. 22). Selvom kravene kan forstås som en strukturel nødvendighed, må de således også betragtes som en udfordring til det enkelte barn om at udvikle bestemte kompetencer (ibid., p. 192). Børnene vil uundgåeligt klare denne udfordring forskelligt, og de vil på baggrund heraf blive betragtet som nogen, der i mere eller mindre grad lever op til børnehavens forventninger (ibid., p. 19). Dermed etableres forskelle, og et barn som Morten vil fremstå som mindre kompetent. Dannelsen af forskelsstrukturer synes uundgåelig; et barns sociale kompetence vil altid være relativ og dermed blive forstået i relation til de andre børns kompetence (ibid., p. 108). En central pointe kan dog være, at man bør forsøge at være opmærksom på, hvilke processer der er med til at konstituere forestillingen om det kompetente kontra det inkompetente barn (Brinkmann, 2005). På den måde kan man udfordre legitimiteten af disse processer ved at tydeliggøre de bagvedliggende magtrelationer og således modarbejde den ”symbolske vold”, der ifølge Bourdieu (jf. Jenkins, 2002, p. 104) henviser til anvendelse af meningssystemer som objektive beskrivelsesformer.

4.6.5. Delkonklusion

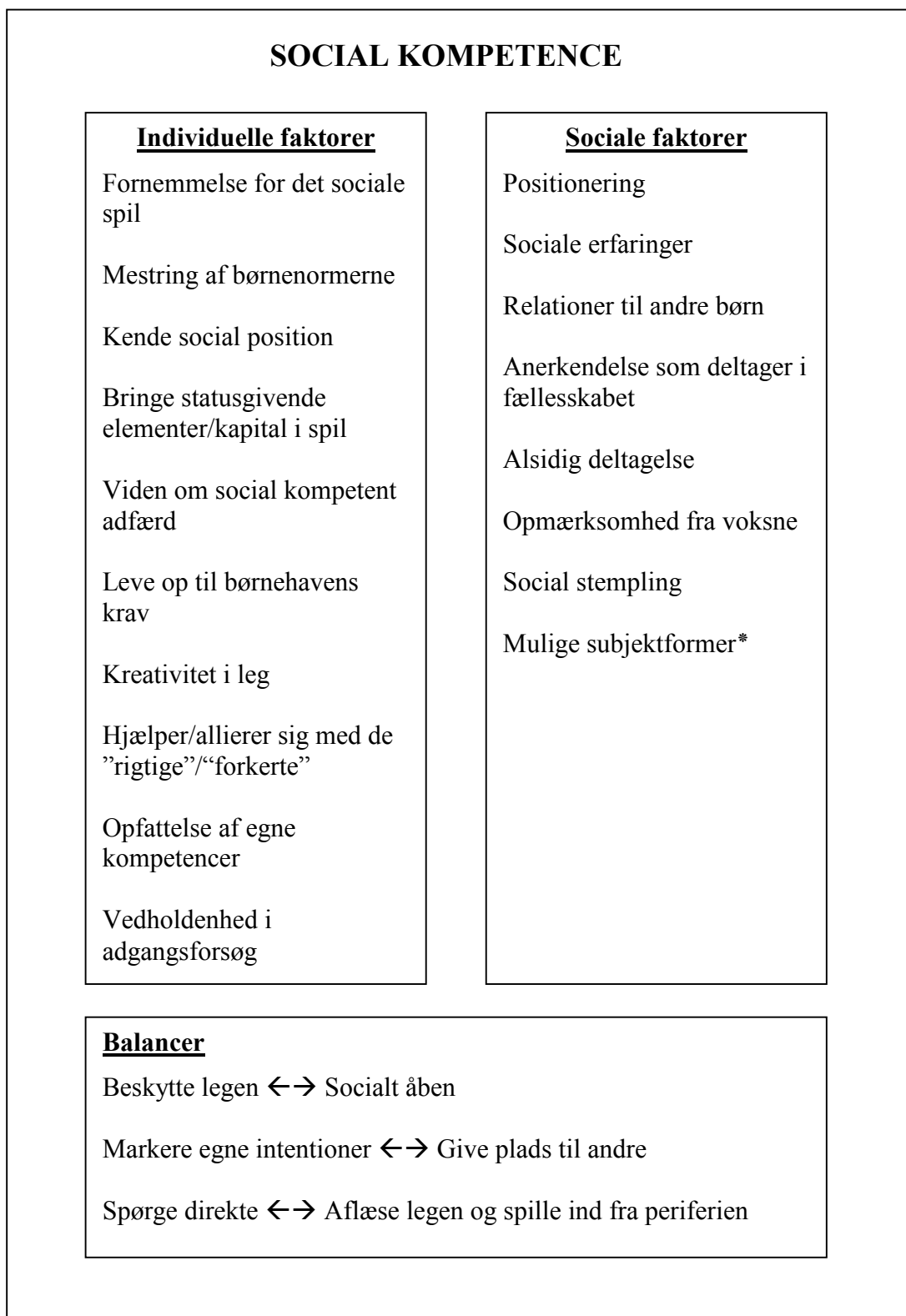
Opsummerende er social kompetence i høj grad knyttet til det individ, som bærer kompetencen, og må forstås i relation til dette individs *forudgående praksis*. En inddragelse af henholdsvis *handleevnens forskellige dimensioner* og begrebet *self-efficacy* er i den forbindelse relevante i diskussionen om, hvorvidt handlingsbaner står til at ændre. Samtidig må social kompetence ses i forhold til de specifikke rammer, den udvikles under. Gennem begreberne *interpellation* og *negativ kapital*

har vi forsøgt at beskrive den *differentieringsproces*, der gør sig gældende blandt børnene, og hvordan børnehaven mere konkret bidrager hertil gennem en opstilling af bestemte *krav* om, hvad det vil sige at være socialt kompetent. Således skitseres et dialektisk forhold mellem deltagelse i børnefællesskaber og social kompetence; social kompetence er nødvendig for at indgå i fællesskabet og udvikles gennem det.

5. Social kompetence i børnefællesskaber

I tråd med den postmoderne vidensforståelse, som kendetegner vores videnskabs-teoretiske udgangspunkt, har vi på baggrund af vores empiri opsamlet vores viden om social kompetence i modellen på næste side. Modellen skal ikke forstås som en endegyldig beskrivelse af, hvad social kompetence er, men som en liste over mulige faktorer i social kompetence inden for børnefællesskabets rammer. Dermed understreges, at sammensætningen af faktorer i social kompetence vil afhænge af den konkrete situation og det enkelte barn. Vi har forsøgt at undgå en traditionel dikotomitænkning ved at skitsere social kompetence som en samlet enhed, hvori forskellige elementer indgår. Vi kan imidlertid ikke sige os helt fri fra at arbejde med dikotomier, idet vi har skelnet mellem de faktorer, som overvejende er individuelt betingede, og de, der er mere socialt betingede. Denne inddeling er dog alene en praktisk foranstaltning, som kan give et, om end forenklet, overblik over vores resultater. Virkeligheden er mere kompleks end som så, og vi vil således fortsat betragte social kompetence som en udelelig enhed af personlige færdigheder og sociale betingelser. Komplexiteten i social kompetence understreges desuden af de balancer, som indgår i modellen. Disse balancer illustrerer forventningen om, at det socialt kompetente barn ofte skal kunne håndtere modsatrettede handlingskrav for at begå sig i børnefællesskaber.

5.1. Social kompetence-model



* Med mulige subjektformer mener vi de måder at være individ på, som barnet tilbydes i en bestemt institutionel og samfundsmæssig kontekst.

5.2. Hvad er social kompetence?

Vi vil på baggrund af vores model argumentere for, at social kompetence kan forstås som situeret kompetence, i kontrast til en personlig kompetence, der udelukkende er knyttet til det enkelte barns færdigheder. Social kompetence må forstås i relation til den specifikke situation, da vi har set, hvordan denne har indflydelse på, hvor kompetent det enkelte barn fremstår. Vi vil desuden plædere for, at social kompetence er situeret i den forstand, at den afhænger af den institutionelle kontekst, børnene indgår i. Vores opfattelse er, at børnehavens krav og forventninger er med til at definere, hvad der betragtes som social kompetent adfærd i børnefællesskaberne, og det forventes ofte, at børnene håndterer modsatrettede handlingskrav.

Selvom vi fremhæver den sociale kompetences situationelle karakter, mener vi, at kompetencen indeholder delelementer, som i højere grad relaterer sig til det enkelte barn, hvilket fremgår af modellens individuelle faktorer. Der kan argumenteres for, at disse faktorer befinder sig på forskellige planer af social kompetence. Ud fra vores undersøgelse vurderer vi, i tråd med Bente Jensen (1999, p. 11f), at social kompetence indeholder et handleplan (det man *gør*), et vidensplan (det man *ved*) og et selvværdsplan (det man *er*). Handleplanet går i vid udstrækning på det, vi direkte kan observere, nemlig hvordan børn handler for at komme med i fællesskabet. Vi har set, hvordan børnene benytter sig af forskellige hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige adgangsstrategier, og at disse kan være udtryk for social kompetence. I tråd med specialets handlingsorienterede syn på social kompetence må de andre kompetenceplaner betragtes som udledt af handleplanet – det er i høj grad børnenes adfærd, vi har bygget vores undersøgelse på. På vidensplanen vurderer vi, hvad børnene synes at vide om social kompetent adfærd og dermed om, hvad der er bedst at gøre i en given situation. Børnene i vores undersøgelse giver i forskellig grad udtryk for at kende de enkelte fællesskabers normer og regler, og nogle børn synes i højere grad at vide, hvordan de kommer med i fællesskaberne. Selvværdsplanen relaterer sig i høj grad til barnets opfattelse af sine egne evner og troen på, at det gennem handling kan realisere sine interpersonelle mål. Af vores observationer udleder vi, at dette plan betyder meget for, hvor socialt kompetente børn fremstår. Eksempelvis har vi set, hvordan børn, der har tillid til deres mulighed for at avancere i fællesskabet, formår at indgå i alsidige positioner og dermed nemmere får adgang til børnefællesskaberne. Omvendt har vi været inde på, hvordan en manglende tiltro til egne evner kan være forbundet

med uhensigtsmæssige handlemønstre og eksklusion fra fællesskabet. Foruden Jensens (1999, p. 11f) tre planer vil vi argumentere for at inddrage et motivationsplan (det man *vil*), hvormed der henvises til barnets lyst og vilje til at indgå i sociale fællesskaber. Dette plan er vigtigt at tilføje, da børn, som har vanskeligt ved at mestre de andre planer i social kompetence, alligevel kan have en vigtig social rettethed. Vi har eksempelvis set, hvordan Morten udviser en stærk social motivation, idet han konstant forsøger at opnå adgang til fællesskaberne, selvom han ikke altid gør det på en hensigtsmæssig måde.

Vores empiri understreger, at det enkelte barn mestrer de præsenterede planer forskelligt i forskellige kontekster, hvorfor det i den enkelte situation er nødvendigt at vurdere social kompetence ud fra alle fire planer. Vi betragter social kompetence som en sammenhængende størrelse, og der vil således være adskillige overlap mellem planerne. Selvom vi finder inddelingen en anelse kunstig, mener vi dog, at den kan udgøre et nyttigt analyseredskab i det praktiske psykologiske arbejde (jf. afsnit 6.5.). Social kompetence i børnefællesskaber kan ud fra ovenstående refleksioner forstås som *situeret kompetence*, der:

- a) udvikles gennem samspil mellem individuelle og sociale faktorer inden for en bestemt kontekst
- b) indbefatter en balance mellem modsatrettede handlingskrav
- c) hos det enkelte barn kan inddeles i et handle-, videns-, selvværds- og motivationsplan

6. Diskussioner

I følgende diskussioner ønsker vi at vende tilbage til vores udgangspunkt ved at fokusere på, hvordan vi gennem specialet er blevet klogere på problemformuleringen. Først og fremmest vil vi diskutere, hvordan vi kan forstå dynamikken i udviklingen af social kompetence i et forsøg på at få indsigt i, hvorfor nogle børn fremstår socialt kompetente, mens andre ikke gør. Vi vil ikke inddrage alle de faktorer, som kan have betydning, men udvælge dem, der er særligt relevante for vores forståelse af henholdsvis det ”kompetente” og det ”inkompetente” barn. Herefter vil vi vurdere, hvorvidt vi ud fra vores undersøgelse kan tale om en særlig børnekultur, og hvad der i så fald kendetegner denne kultur. I forlængelse heraf har vi løbende i specialet gjort os tanker om, hvordan vores metodiske fremgang har haft indflydelse på vores resultater, hvorfor vi ønsker at diskutere dette nærmere. Slutteligt vil vi komme ind på, hvordan vi kan anvende vores viden i pædagogisk-psykologisk praksis.

6.1. Det kompetente børnehavnabarn?

Med udgangspunkt i vores model vurderer vi, at fornemmelsen for det sociale spil har betydning for, hvorvidt et barn kommer til at fremstå som et kompetent barn med gode sociale kompetencer inden for børnefællesskabets rammer. Men hvad indebærer denne fornemmelse mere præcist? Det synes i denne forbindelse interessant at diskutere, hvilke faktorer der er medvirkende til, at barnet udvikler en god fornemmelse for det sociale spil, samt belyse, hvorfor nogle børn udvikler gode sociale kompetencer, mens andre ikke gør.

6.1.1. *En central selvforstærkende mekanisme?*

På baggrund af vores empiri samt vores tematiske analyser finder vi, at samspillet mellem *sociale erfaringer, anerkendelse som deltager i fællesskabet og fornemmelse for det sociale spil* er centralt for forståelsen af, hvorfor nogle børn fremstår kompetente i samspillet med andre. Selvom vi har udvalgt tre centrale faktorer, finder vi det dog umuligt helt at komme uden om inddragelsen af andre faktorer, idet vi betragter social kompetence som en kompleks størrelse. Vi vil diskutere forbindelserne mellem de tre faktorer én ad gangen i et forsøg på forstå det dynamiske samspil.

6.1.1.1. Sociale erfaringer og fornemmelse for det sociale spil

For at belyse hvor samspillet mellem sociale erfaringer og fornemmelse for det sociale spil tager sin begyndelse, synes det relevant at fokusere på, hvilke sociale erfaringer barnet har med sig fra tidligere deltagelse i børnefællesskaber. Med sociale erfaringer mener vi den forudgående sociale praksis mellem børnene, hvor de har stiftet bekendtskab og gjort sig erfaringer med hinanden. Vi tænker ikke udelukkende på de erfaringer, børnene i det samlede fællesskab gør sig med det enkelte barn, men ligeledes på de erfaringer, barnet gør sig med fællesskabet. Vi mener, at børn gennem sociale erfaringer med tiden udvikler en fornemmelse for det sociale spil, som består i at kunne aflæse den enkelte situation og forstå, hvad der er på spil netop her. Fornemmelsen bevirker, at barnet kan manøvrere mellem flertydighed og dilemmaer, hvor det, der virker i én situation, ikke nødvendigvis virker i den næste. I relation hertil synes det nødvendigt, at barnet kan balancere mellem de modsatrettede handlingskrav, der er illustreret i vores model. Fornemmelsen for det sociale spil indbefatter bl.a. balancen mellem at kunne markere sine egne intentioner og samtidig give plads til andre i legen. Desuden har vi set, hvordan fornemmelsen ofte indebærer, at børn formår at beskytte legen og samtidig være socialt åbne for andre deltagere. Mestringen af disse balancer har vi eksempelvis registreret hos Benjamin (Eksempel B, side 49f), som i denne situation kommer til at fremstå som et kompetent barn med en god fornemmelse for det sociale spil.

Vi har set, hvordan børnene i forskellig grad mestrer det sociale spil. Især er der forskel på, hvordan de ældste børn, som eksempelvis Benjamin, og de yngste børn formår at handle adækvat i de forskellige situationer. I vores empiri har vi flere eksempler på, at de ældste børn i børnehaven fremstår kompetente, idet de forstår, hvordan de skal manøvrere inden for fællesskabets rammer. Vi har derimod ikke så mange eksempler på, at de yngste børn i samme grad udviser en god fornemmelse for det sociale spil. Vi har dog eksempelvis set, hvordan de yngre piger Lise og Signe får adgang til en danseleg ved at imitere de ældre piger, Eva og Emilie, og dermed demonstrere, at de har forstået, hvad der er på spil (Eksempel D, side 26). Til trods for dette eksempel er det vores oplevelse, at det at blive ældre i børnehavesammenhæng har en væsentlig indflydelse på udviklingen af fornemmelsen for det sociale spil og dermed på barnets sociale kompetencer. Vi vil argumentere for, at det ikke

som sådan er alderen, der har indflydelse, men det at barnet, i takt med det bliver ældre, har haft mere tid til at gøre sig erfaringer med at indgå i fællesskaber.

Det er dog ikke udelukkende tidsperspektivet, som er afgørende for udviklingen af en god fornemmelse for det sociale spil. Det er ligeledes vigtigt, hvorvidt børnenes sociale erfaringer er overvejende negative eller positive, da dette spiller en rolle for, hvordan barnet oplever sig selv i relation til andre. Der kan eksempelvis argumenteres for, at børn med overvejende positive sociale erfaringer har en større tillid til egne evner. Derimod synes de børn, som har overvejende negative sociale erfaringer, ofte mere usikre på deres rolle i fællesskabet. På den måde bliver de sociale erfaringer afgørende for det enkelte barns tro på sig selv i relation til de jævnaldrende og kan således indvirke på selvværdsplanet i social kompetence. Dette kan med self-efficacy begrebet antages at få handlemæssige konsekvenser.

Kvaliteten af barnets erfaringer kan hænge sammen med, hvorvidt barnet forstår de statusgivende elementer i fællesskabet og er i stand til at bringe dem i spil. Vi har belyst, hvordan statusgivende elementer influerer det sociale spil, og vi vil i den forbindelse tale for, at et barn med en god fornemmelse for det sociale spil er bevidst om, hvilke statusgivende elementer, der er gældende i det enkelte fællesskab. I takt med de sociale erfaringer opnår barnet viden om, hvilke elementer der har værdi og udvikler således sin fornemmelse for det sociale spil. Omvendt får barnets fornemmelse for det sociale spil ligeledes betydning for kvaliteten af dets sociale erfaringer, da fornemmelsen spiller en rolle for, hvordan barnet ”falder ind” i fællesskabet. På den måde kan der argumenteres for, at faktorerne påvirker hinanden gensidigt.

6.1.1.2. Fornemmelse for det sociale spil og anerkendelse som deltager

Det er vores opfattelse, at anerkendelse i fællesskabet forudsætter, at barnet har en fornemmelse for det sociale spil. Eksempelvis har vi set, hvordan børn, der fremstår kompetente og har en god fornemmelse for det sociale spil, er gode til at manøvrere inden for de præsenterede balancers modsatrettede handlingskrav. Barnets fornemmelse for, hvad der er det rigtige at gøre i en given situation, har betydning for, hvordan andre børn reagerer på barnets forsøg på at få adgang til fællesskabet. Der kan således argumenteres for, at fornemmelsen for det sociale spil indebærer en forståelse af, hvordan man mest hensigtsmæssigt får adgang til fællesskabet. Dette

har vi eksempelvis set i situationen, hvor Morten får adgang til legen, hvor ”jorden er giftig” (Eksempel I, side 31). Morten spiller ind fra periferien med et bidrag til, hvordan legen kan udvikles; han tager sine futsko af, så det bliver nemmere at hoppe rundt. Dette ser Andrea som en positiv udvikling af legen, hvorfor Morten anerkendes i fællesskabet.

En god fornemmelse for det sociale spil synes desuden at gøre det nemmere for barnet at indgå i alsidige positioner. Vi har observeret, hvordan de børn, som fremstår kompetente, ikke har problemer med at acceptere, at de nogle gange er centrum for legen og andre gange er i udkanten. Disse børn synes at være bevidste om, at de sociale positioner hele tiden forandrer sig, og at de derfor godt kan være tilfredse med en perifer rolle. Dette har vi eksempelvis set hos Andrea, som i én situation (Eksempel C, side 37) accepterer, at hun har en perifer rolle, selvom hun i andre situationer (Eksempel I, side 31; Eksempel B, side 36f) har en mere central rolle. Vi vurderer således, at Andrea i kraft af sin fornemmelse for det sociale spil udvikler en alsidighed, som er medvirkende til, at hun oftere anerkendes i fællesskabet, idet hun er i stand til at agere i forskellige roller.

Omvendt vil vi argumentere for, at anerkendelse i fællesskabet er en forudsætning for udviklingen af en god fornemmelse for det sociale spil, da det antages, at barnet udvikler sin fornemmelse for det sociale spil ved at indgå i det. Dette er i tråd med tankegangen om ”kundskab-i-handling”, som netop bygger på, at vores viden om verden udvikles gennem handling (Molander, 1990). Det barn, som anerkendes i fællesskabet, synes således at have bedre betingelser for at lære, hvordan fællesskabets dynamikker fungerer og dermed udvikle sin viden om social kompetent adfærd. Barnets anerkendelse handler ikke udelukkende om, hvorvidt det er i stand til at handle adækvat, men også om, hvordan de andre børn responderer på barnets udspil. Vi har set store forskelle på, hvordan der i fællesskabet reageres på børn, der kommer med hensigtsmæssige udspil. På den måde er de andre børn med til at påvirke det enkelte barns mulighed for at deltage og dermed udvikle fornemmelsen for det sociale spil. Anerkendelse i fællesskabet er endvidere en forudsætning for, at barnet kan indgå i alsidige positioner og dermed udvikle den fleksibilitet, som kendetegner et kompetent barn med en god fornemmelse for det sociale spil. Overordnet fremgår det således, at fornemmelsen for det sociale spil og anerkendelse i fællesskabet synes at influere hinanden i et komplekst samspil i udviklingen af social kompetence.

6.1.1.3. Sociale erfaringer og anerkendelse som deltager

I takt med sine sociale erfaringer får barnet ligeledes erfaringer med at skabe relationer til andre børn. Vores oplevelse er, at det i denne proces er afgørende, hvorvidt barnet oplever anerkendelse fra de andre deltagere i fællesskabet, idet anerkendelsen synes central for barnets følelse af at bidrage til udviklingen af legen og at høre til. Det er vores opfattelse, at børn starter i børnehaven med divergerende forudsætninger for at deltage. Der kan argumenteres for, at de indtil børnehavestart har forskellige sociale erfaringer med at indgå i børnefællesskaber; de har med andre ord erfaringer fra forskellige deltagerbaner i familien og andre sociale sammenhænge. Fra det tidspunkt, hvor børnene starter i børnehaven, begynder en gennemgribende udviklings- og læreproces, der indbefatter en tilegnelse af, hvordan man agerer inden for netop denne ramme. Vi har i den forbindelse set forskel på, hvordan de yngste børn deltager i fællesskaberne i forhold til de ældste. De yngste børn er socialt motiverede og anerkendes ofte, men de synes dog at være meget tilbageholdne og hele tiden i periferien af fællesskabet (Eksempel F, side 30f; Eksempel A, side 36). Det er således ikke vores indtryk, at nybegyndere i børnehaven ikke anerkendes, men snarere, at de, grundet deres manglende erfaring med at indgå i det sociale spil, ikke har det samme udgangspunkt for deltagelse som ældre børn med større erfaringer (Eksempel F, side 30f; Eksempel B, side 36f). Selvom de yngste børn måske ikke har den samme mulighed for deltagelse, bevirker den perifere deltagelse alligevel, at de får erfaring med, hvad det vil sige at indgå i børnefællesskaber. Der kan argumenteres for, at de i kommende fællesskaber kan opnå større anerkendelse og dermed en mere fuldgyldig form for deltagelse. Det at blive anerkendt som deltager i fællesskabet vil altså også virke ind på barnets sociale erfaringer, idet barnet gennem deltagelse bliver mere og mere bevidst om sine egne kompetencer, samt hvordan de kan anvendes til egen fordel. På den måde fremhæves den selvforstærkende dynamik mellem faktorerne.

Det fremgår af ovenstående, at det ofte er en omfattende proces at blive anerkendt som deltager i fællesskabet; deltagelsen synes i høj grad at afhænge af barnets sociale erfaringer med at indgå i fællesskaber. Vi har dog observeret, hvordan det for nogle børn synes ligetil at få adgang til den fælles leg med andre børn. Eksempelvis har vi set, hvordan Hans ubesværet får lov til at være med i ”racerbillegen” på legepladsen (Eksempel G, side 31), og han må desuden selv bestemme,

hvilken farve bil han vil have. På den måde får han lov til at bøje børnenormen om, at den, der har fundet på legen, bestemmer. Dette leder vores tanker i retning af, at Hans er en populær dreng, som generelt synes at være anerkendt i børnefællesskabet. Der kan således argumenteres for, at de børn, som er vellidte i børnegruppen, i mindre grad skal kæmpe for at få adgang til de enkelte fællesskaber. Vi har endvidere oplevet, at nogle børn ligefrem bliver inviteret til at være med i en leg, uden de selv opsøger fællesskabet. Dette har vi bl.a. set, da Christian spørger Adam, om han vil være med i legen, hvor nogle drenge er ved at grave is fri af en balje (Eksempel A, side 79). Christians aktive forsøg på at få Adam med i legen synes at stå i modsætning til børns tendens til at beskytte deres interaktive rum, hvilket kan pege i retning af, at Christian har stor interesse i at lege med Adam. At nogle børn er populære hænger måske sammen med, at de har gode erfaringer med at indgå i fællesskaber, ligesom de øvrige børn i børnegruppen har positive erfaringer med at interagere med disse børn. Således synes en generel anerkendelse i børnegruppen at være fremmede for anerkendelse som deltager i de enkelte fællesskaber.

I tråd med ovenstående har vi observeret, hvordan børnene i varierende grad er optagede af det sociale spil; nogle børn synes ikke altid at interessere sig herfor. Dette har ledt vores tanker i retning af, om disse børn er så erfarne i spillet, at de ikke behøver at bruge kræfter på at spille det og dermed kommer til at fremstå som hævede over det? Vi har eksempelvis set, hvordan Sebastian (Eksempel H, side 89f) ikke går ind i en diskussion, Benjamin forsøger at starte. Sebastian synes ikke i situationen at være optaget af det spil, der er i gang imellem drengene om, hvem der kan sidde ved siden af hvem, og hvem der kan besøge hvem. Der kan argumenteres for, at Sebastian ikke har behov for at deltage i spillet, fordi han er så god til det, at han hurtigt kan ændre det, hvis det udvikler sig i en retning, han ikke bryder sig om. Sådanne børn er måske så sikre på deres egne sociale kompetencer, at spillet falder dem nemt, og de derfor ikke behøver bruge unødvendig tid på det. Dog skal det indvendes, at dette afhænger af den enkelte situation og den position, barnet har heri. Vi har fx set, hvordan Benjamin i ét eksempel (Eksempel E, side 50f) ikke synes at være optaget af spillet, men i et andet eksempel (Eksempel H, side 89f) går meget op i det. Forskellen kunne bunde i, at han i varierende grad anerkendes i det enkelte fællesskab; en variation der influerer, hvor sikker han oplever sin position. Det bliver

således meget situationsafhængigt, hvor kompetent et barn kommer til at fremstå, hvilket understreger den sociale kompetences relative karakter.

6.1.1.4. Opsamling

Vi har fremhævet, hvordan *sociale erfaringer*, *anerkendelse som deltager i fællesskabet* og *fornemmelse for det sociale spil* synes at udgøre en vigtig selvforstærkende mekanisme i udviklingen af social kompetence. Det er vores opfattelse, at fornemmelsen for det sociale spil har afgørende betydning for, hvor socialt kompetent barnet fremstår. Fornemmelsen for det sociale spil er et komplekst begreb, der udvikles over tid gennem de sociale erfaringer, barnet gør sig med deltagelse inden for børnefællesskabets rammer. Samtidig får fornemmelsen betydning for de sociale erfaringer, barnet fremover vil gøre sig som deltager i fællesskabet, og den anerkendelse de herigennem får, hvorved mekanismens selvforstærkende karakter understreges.

6.2. Det inkompetente børnehavebarn?

Vi vil i dette afsnit kaste et blik på ”møntens bagside”; hvordan kommer børn til at fremstå socialt *inkompetente*? Det er vores indtryk, at der er tale om komplekse samspil og ofte selvforstærkende mekanismer mellem adskillige faktorer, hvorfor det kan være vanskeligt at beskrive, hvor bevægelsen mod social inkompetence begynder.

6.2.1. En central selvforstærkende mekanisme?

På baggrund af vores empiri vurderer vi, at samspillet mellem *sociale erfaringer*, *social stempling* og *anerkendelse som deltager i fællesskabet* er essentielt for forståelsen af, hvorfor nogle børn i børnehaven fremstår socialt inkompetente. Ligesom i forrige diskussionsafsnit vil vi behandle forbindelserne mellem faktorerne én ad gangen, selvom vi igen finder det vanskeligt helt at komme uden om inddragelsen af andre faktorer end de tre udvalgte.

6.2.1.1. Sociale erfaringer og social stempling

Under indsamlingen af vores observationer fik vi relativt hurtigt indtryk af, at Morten er socialt stemplet, forstået på den måde, at de andre børn i udpræget grad synes at se ham som én, man ikke leger med. På en eller anden måde er Morten blevet upopulær

i børnegruppen, og det er tilsyneladende vanskeligt for ham at ændre denne status, idet hans initiativer ofte bliver opfattet negativt, eller han bliver udelukket fra deltagelse i børnefællesskaberne på forhånd. Stemplingen har derfor betydning for de sociale erfaringer, de andre børn fremover gør sig med Morten, og de erfaringer, han gør sig med dem. Det er således vores indtryk, at social stempling er en vigtig faktor, der kan have stor betydning for social kompetence, idet barnet ofte ikke får mulighed for at deltage i børnefællesskaber og derigennem gøre sig positive sociale erfaringer, som vi finder vigtige for udviklingen af social kompetence. Til trods for at den sociale stempling på mange måder forekommer os central, er vi dog bevidste om de processer, der muligvis er gået forud herfor. Derfor vil vi understrege betydningen af sociale erfaringer. Vi har eksempelvis indtryk af, at tidligere uoverensstemmelser og konfrontationer mellem børnene kan influere, hvordan nye situationer udspiller sig i forhold til, hvem der må være med, og hvem der *ikke* må være med i legen. Hvad lærer barnet af disse erfaringer, og hvilken betydning har de for den sociale stempling?

I relation til selvværdsplanet i social kompetence kan det få store konsekvenser for barnet, hvis dets sociale erfaringer hovedsageligt består af afvisninger og konflikter med de andre børn. Såfremt afvisning snarere bliver reglen end undtagelsen, kan barnet miste troen på, at det via dets handlinger kan nå sine mål, herunder målet om at blive del af det sociale fællesskab (Bandura, 1977, p. 193f, 1997, p. 3). Vi har i vores empiri fået indtryk af, at Morten i nogle situationer på forhånd ”opgiver” at forsøge sig med en hensigtsmæssig adgangsstrategi, fordi han tilsyneladende har erfaret, at det alligevel vil føre til et negativt udfald (Eksempel B, side 36f). I stedet synes han i sådanne situationer at handle uhensigtsmæssigt ved fx at ødelægge legen; måske fordi han på den måde selv er med til at definere handlingens udfald og dermed oplever en højere grad af kontrol over eget liv (Bandura, 1997, pp. 1-3). Således kan børn, på baggrund af deres sociale erfaringer, selv være med til at forstærke den sociale stempling.

6.2.1.2. Social stempling og anerkendelse som deltager

Forbindelsen mellem social stempling og anerkendelse som deltager i fællesskabet forekommer ligeledes central for social inkompetence i børnefællesskaber. Igen vil vi argumentere for, at der er tale om en bevægelse, som ”går begge veje”. Den sociale

stempling har først og fremmest betydning for barnets mulighed for at blive anerkendt i fællesskabet, idet stemplingen ofte medfører, at barnet bliver nægtet adgang til den fælles leg. Skulle et socialt stemplet barn blive anerkendt i fællesskabet, vil stemplingen sandsynligvis indebære, at barnet ikke får mulighed for at opnå en mere central deltagelse, fx gennem anvendelsen af statusgivende elementer. Vi har eksempelvis set, hvordan Morten (Eksempel B, side 25) mislykkes med at få anerkendt kapital, som andre børn anvender med succes.

Omvendt kan børns anerkendelse i børnefællesskabet også have betydning for, hvorvidt de risikerer social stempling. Det er i den forbindelse ikke muligt for os at vurdere, hvorvidt eksempelvis Morten er blevet socialt stemplet på baggrund af manglende anerkendelse som deltager, eller om den sociale stempling er gået forud for hans yderlige position. Det interessante i denne sammenhæng er måske også nærmere at pointere, at der synes at være en interessant relation mellem de to faktorer. Det er dog værd at påpege, at den sociale stempling per definition indebærer en dårlig eller ligefrem ikke-eksisterende deltagelse i fællesskabet, mens perifer deltagelse ikke nødvendigvis fører til social stempling. Således har vi flere gange observeret, hvordan børnene trods perifere placeringer i fællesskabet anerkendes og tilsyneladende deltager på en meningsfuld måde. Dette fremgår fx af Katjas ”vogterrolle”, da hun skal passe på slottet i legen med Andrea (Eksempel B, side 36f).

Indtil nu har vi primært haft fokus på, hvordan det enkelte barn modificerer og udvikler sin personlige deltagerbane i samspil med andre børn. En væsentlig pointe kan dog gå på, at den samfundsmæssige praksis også spiller en rolle for den sociale stempling af det enkelte barn og for dette barns deltagelse i sociale fællesskaber. På baggrund af vores analyser vil vi således argumentere for, at det enkelte barns deltagelse står i relation til mere overordnede samfundsmæssige og institutionelle deltagerbaner (Dreier, 1999, p. 82). Ud over at barnet, som Barth (1993, p. 170) betoner, er influeret af en personlig og social livshistorie, befinder det sig således et konkret sted i en samfundsmæssig praksis, ligesom det er på og fra dette sted, at barnet deltager på sin særlige måde (Dreier, 1999, p. 78f). Vi har gennem inddragelsen af interpellationsbegrebet været inde på, hvordan ideologiske statsapparater er med til at skabe bestemte subjektformer, men det kan dog være nyttigt at uddybe denne interpellationsproces. Eksempelvis kan en præcision bestå i at skelne mellem samfundsmæssige og institutionelle deltagerbaner, idet den samfundsmæssige

struktur kan sætte forskellige præg på forskellige institutioner (ibid., p. 79). På baggrund af børnehavens forventninger og målsætninger kan der argumenteres for, at de institutionelle betingelser i børnehaven bærer præg af det udtalte fokus på kompetenceudvikling, som gør sig gældende på samfundsmæssigt plan (Sommer, 2004, pp. 42-44). Det synes at være en individuel forståelse af kompetence, der dominerer, mens den mere kollektivt orienterede tilgang er politisk nedprioriteret; dette fremgår bl.a. af Anders Fogh Rasmussens (jf. stm.dk, 2010) kritik af folkeskolens ”rundkredspædagogik”. Denne perspektivering synes central, idet målet med at tilrettelægge institutioner må være, at den læring og udvikling, de fremmer, er nyttig i en samfundsmæssig kontekst – med andre ord skal institutioner “[...] være til gavn for praksisser uden for deres egne mure.” (Dreier, 1999, p. 90).

Vi har været inde på, hvilke forventninger børnehaven stiller til det enkelte barn, og hvordan disse kan være med til at skabe forskelle på børnene (jf. afsnit 4.6.4.). Nogle børn vil mestre børnehavens krav bedre end andre, og selvom hensigten ikke er at udpege nogle børn som inkompetente, kan dette være en utilsigtet konsekvens. I tråd med Hugh Mehans (1979) beskrivelse af forskellige udviklingsspor i skolesystemet, er det derfor vores vurdering, at der i børnehaven findes institutionelle deltagerbaner for at *lykkes* eller *fejle*. Sådanne deltagerbaner er medvirkende til, at nogle børn stemples som socialt inkompetente og har vanskeligt ved at blive anerkendte som deltagere i fællesskabet. Vi har dog ikke indtryk af, at der er tale om en passiv indgåen i eksisterende deltagerbaner – vi har flere gange set, hvordan børnene omskriver og udvikler de institutionelle normer. Selvom børnene deltager ud fra de institutionelle deltagerbaner, vil det med andre ord være forskelligt, hvordan børnene realiserer deres personlige læringsbaner i relation til de institutionelle (Dreier, 1999, p. 88).

6.2.1.3. Sociale erfaringer og anerkendelse som deltager

Slutteligt vil vi diskutere, hvordan forbindelsen mellem sociale erfaringer og anerkendelse som deltager i fællesskabet er relevant i relation til vores empiriske grundlag. Vi har indtryk af, at det enkelte barns sociale erfaringer i høj grad indvirker på dets mulighed for at deltage i børnefællesskaber. Således har vi bl.a. set, hvordan Morten på baggrund af sine sociale erfaringer har svært ved overhovedet at blive del af fællesskabet. I mindre ekstrem grad har vi dog også set, hvordan børn, som er

nybegyndere i børnehavesammenhæng, og således ikke har de store sociale erfaringer at trække på, ofte vil have svært ved at opnå fuldgyldig deltagelse som de mere rutinerede børnehaveeksperter (Gulløv, 2009, p. 54). Eksempelvis har vi observeret, hvordan Lasse og Tobias i en episode på legepladsen befinder sig i periferien af de ældre børns leg; de sidder for sig selv uden at interagere med de ældre børn (Eksempel A, side 36). Vi har dog ikke indtryk af, at denne form for deltagelse skyldes, at børnene ikke er socialt kompetente, men snarere at de endnu ikke er så sikre i det sociale spil som ældre børn. Derfor har vi præsenteret muligheden for, at de yngste børnehavebørn ofte deltager på en anden måde end de ældre og i højere grad er optagede af selve legeaktiviteten end af at markere sig selv i fællesskabet (Corsaro, 2003, p. 72). Her ser vi en parallel til Morten, som også synes meget optaget af at bevare legen, når han endelig får adgang til den. I sådanne tilfælde har han tilsyneladende så travlt med at beskytte sin deltagelse i det interaktive rum, at han ikke fokuserer på at forbedre den (Eksempel D, side 37f). På den måde ses, hvordan det enkelte barns deltagelse ligeledes kan få betydning for kvaliteten af dets sociale erfaringer; Morten er så optaget af at beskytte sin hårdt tilkæmpede plads i fællesskabet, at han ikke synes at have overskud til at udvikle sine sociale erfaringer i samspillet med de andre børn.

Som det fremgår af ovenstående, synes der at være en lighed mellem nogle af de yngste børn i børnehaven og udsatte børn som Morten. Nybegynderne i børnehaven har begrænsede sociale erfaringer, mens socialt stemplede børn har overvejende negative sociale erfaringer at trække på, og begge dele kan vanskeliggøre muligheden for at blive anerkendt som deltager i børnefællesskabet. Her synes ligheden dog også umiddelbart at høre op, idet der må siges at være en væsentlig forskel på *perifer* deltagelse og *ikke-deltagelse* (Wenger, 2004, pp. 191-194). Mange af de yngre børnehavebørn deltager således ofte perifert, mens den sociale stempling og marginalisering implicerer ikke-deltagelse, som er begrænsende og problematisk. Ikke-deltagelsen afspejler modsat den perifere deltagelse en situation, hvor barnet uønsket afskærmes fra de børnefællesskaber, som det forsøger at blive del af (ibid.). Det særlige ved marginaliserede børns situation kan desuden illustreres ved at sammenligne Signe og Morten. Signe er et år yngre end Morten, og hendes interaktion med de andre børn foregår ikke problemløst; fx aflæser hun ind imellem situationen forkert, som da hun vil ”sprøjte tyggegummi” på nogle af de andre børn,

der leger med kasser på legepladsen (Bilag 5, p. 22). Signe kan også nemt komme i konflikt med de andre børn, fordi hun er for selvhævdende, som det eksempelvis er tilfældet, da hun danser med et par af de ældre piger og på lige fod med dem vil bestemme, hvilken musik de skal høre (Bilag 5, p. 13). Signes problemer med at indgå i fællesskabet kan være aldersrelaterede; måske vil hendes fornemmelse for det sociale spil med tiden forbedres, og hun vil blive bedre til at tage hensyn til de andre børns intentioner. Det er dog også muligt, at Signe fortsat vil have sådanne problemer – dette kan være vanskeligt for os at gisne om. Det centrale er imidlertid, at Signe trods sine vanskeligheder alligevel indgår i adskillige lege og forhandlinger om lege med andre børn. Hun anerkendes ofte som deltager i fællesskabet, og derfor synes hendes lidt mangelfulde kompetence i her-og-nu situationen mindre signifikant; hun betragtes fortsat som en integreret deltager i børnegruppen. Signe behøver endda ikke altid at demonstrere en særlig kompetence for at få adgang til fællesskabet – hun får eksempelvis med det samme et ja, da hun spørger om hun må være med i Rasmus og Lises købmandsleg (Eksempel C, side 55).

Integrationen i børnegruppen er netop et problem for Morten; han er socialt motiveret og forsøger mange gange i løbet af en dag at etablere kontakt til de andre børn, men det er stort set altid forgæves. De andre børn synes ikke at have nogen interesse i at lege med Morten, heller ikke i situationer hvor han faktisk bidrager med noget relevant, som da han fx forsøger at få sin drage med i Rasmus og Nicolajs piratleg (Eksempel B, side 25). På baggrund af denne diskussion kan der argumenteres for, at der i børnefællesskaber findes forskellige slags inkompetence, som divergerer i sammensætningen af de faktorer, vi har præsenteret i vores model. I forhold til Signe er der tale om en slags inkompetence, som er problematisk i her-og-nu situationen, idet den kan medføre konflikter og udelukkelse fra den igangværende leg. For Morten er der dog tale om inkompetence, hvis konsekvenser strækker sig ud over den enkelte situation til en mere generel eksklusion fra fællesskabet. På den måde understeges den sociale kompetences relative karakter, som vi har fremhævet med vores model.

6.2.1.4. Opsamling

Vi har belyst, hvordan forholdet mellem *sociale erfaringer*, *social stemming* og *anerkendelse som deltager i fællesskabet* kan betragtes som en kompleks og

selvforstærkende mekanisme, der har stor betydning for forståelsen af, hvordan inkompetence i børnehavesammenhæng opstår. Vi vurderer, at det kan være vanskeligt at bryde denne negative mekanisme, idet social stempeling kan sætte barnets positive initiativer ud af spil; fx kan stemplingen ”skygge” for umiddelbart hensigtsmæssige udspil fra barnets side. Samtidig har vi set, at der kan være forskellige former for inkompetence med varierende grad af indflydelse på barnets integration i børnegruppen.

6.3. Eksisterer der en børnekultur?

Vi har gennem specialet fået det indtryk, at børnene i deres indbyrdes samspil skaber en unik og enestående verden. I denne verden eksisterer krav og regler, som hele tiden er til forhandling og ændrer sig så hurtigt, at det kan være svært for udenforstående at følge med. Vi vil derfor i dette afsnit diskutere, hvorvidt børnenes verden har et sådant udtryk og indhold, at der ligefrem er tale om en børnekultur? Vores empiri efterlader ingen tvivl om, at børn sammen skaber betydninger, som indeholder normer, værdier og regler, der ofte står uden for de voksnes forståelser. Det felt, børnene agerer inden for, har karakter af en social arena med sin egen logik og værdisætning. Forståelse af feltets interaktionslogik synes at være en forudsætning for at blive en del af fællesskabet og begå sig inden for dets rammer og regler, hvorfor de børn, der ikke forstår logikken, har yderst vanskelige deltagelsesvilkår.

Kultur kan defineres som de færdigheder, opfattelser og væremåder, individer har tilegnet sig som medlemmer af et samfund (Hylland-Eriksen, 1993, p. 21). Denne definition har samfundet som omdrejningspunkt og bygger på reproduktion af sociale strukturer, der kan forstås som sociale organisationer, institutioner og kulturelle produkter (Layder, 1994, p. 5). I en sådan optik kan en børnehavegruppe ikke umiddelbart danne basis for sin egen kultur. Defineres kultur derimod som et dynamisk begreb, hvor aktører og strukturer gensidigt og kontinuerligt påvirker hinanden, kan der argumenteres for, at børn sammen skaber en børnekultur (Stokholm, 2000, p. 8). Børnekulturen er ikke en fastlåsning eller en ensretning af, hvordan individet skal være, men derimod en ramme om mulige handlemåder (ibid., p. 9). Det er netop det, vi har forsøgt at fremhæve med fornemmelsen for det sociale spil; det enkelte barn må tilegne sig en viden og en alsidighed, der gør det muligt at handle adækvat i forhold til den enkelte situation. Denne fornemmelse er bl.a. så kompleks, fordi der

ikke er én bestemt måde at handle på, som vil virke hver gang. Derfor synes det svært for nogle børn at lære at agere hensigtsmæssigt i sociale situationer. I vores observationer har vi set, at ikke alle børn formår at påvirke de givne strukturer ved at ændre de gældende implicite regler. Dette hænger sammen med det enkelte barns sociale kompetence, da det oftest kun er børn med en god fornemmelse for det sociale spil, der ”slipper af sted” med at bøje eller bryde reglerne. Der synes således at være et gensidigt påvirkende forhold mellem aktører og strukturer i børnefællesskaber – dog med det aspekt in mente at ikke alle har mulighed for at ændre strukturen. I forlængelse heraf kan kultur anskues som et omskifteligt meningsfællesskab, der gang på gang etableres og forandres, når individer interagerer (ibid.). Dette synes i overensstemmelse med Barths (1993, p. 159) pointe om, at den kulturelle basis hele tiden er i forandring. Med udgangspunkt i vores empiri vil vi derfor plædere for, at det, børn skaber sammen, kan beskrives som en form for børnekultur. Vores oplevelse er, at børn hele tiden forhandler om, hvad der har betydning, og sammen skaber normer og regler for, hvordan man kan deltage; de forandrer hele tiden den praksis, de er del af.

6.3.1. (Re)produktion?

Vi vurderer desuden, at det er relevant at tale om en børnekultur, idet kulturelle traditioner og aktiviteter overføres og genskabes børnene imellem (Andersen & Kampmann, 1996, p. 124). Børnene kopierer ikke udelukkende de voksne, men udvikler sammen deres egne værdier; eksempelvis anvender børnene ikke udelukkende den direkte adgangsstrategi, pædagogerne ofte opfordrer dem til. Vi vil derfor fremhæve betydningen af *agens* – børnene er i stand til at påvirke de sociale forhold, de er indlejrede i (Layder, 1994, p. 4f). De reproducerer således ikke blot eksisterende strukturer, men producerer sammen noget nyt. Dette er i tråd med Ellegaards (2004, p. 209) pointe om, at horisontale relationer kendetegnes ved kulturel produktion, mens vertikale relationer i højere grad præges af reproduktion. Det er derfor væsentligt at forstå børnekultur som noget selvstændigt. Lige så vigtigt er det dog at forstå, at denne kultur ikke ”svæver frit omkring”; det sociale felt, som børnene er en del af, indgår i et større socialt felt; børnehaven. En væsentlig del af de elementer og værdier, børnene forholder sig til og integrerer i deres samspil, er hentet fra bredere kulturelle referencerammer, fx fra deres familier, institutionen eller en

bredere samfundsmæssig kontekst (Stokholm, 2000, p. 46) – samfundsmæssige normer trænger med andre ord ned i ”børnehøjde”. At se børn som aktører indebærer en risiko for at ignorere, at de ligeledes er del af en institutionel kontekst, som danner rammerne for deres handlinger (Kristensen & Hybel, 2006, p. 20). Vi argumenterer således for, at børnene skaber en børnekultur, men at dette foregår inden for en ramme, der stiller betingelser for børnenes sociale aktivitet. Således er det ikke udelukkende børnene selv, som definerer, hvilke værdier og regler der er på spil. Børnekulturen er børnenes eget værk, men det materiale, der bruges inden for deres kultur, hentes i samfundets kultur (Thyssen, 2002, p. 84). Referencerammerne tilbyder eksempelvis viden, som børnene anvender i deres leg i form af manuskripter, der foreskriver roller og handlinger (Winther-Lindqvist, 2006, p. 15). På den måde bringer børnene temaer ind i deres fællesskaber, som de har hentet andre steder fra. Det er derfor ikke altid ”ud af det blå”, at børnene får ideer til, hvad de skal lege – de er influerede af de oplevelser, de har med sig fra andre sammenhænge. Dog har børnene ofte en god fantasi, som giver mulighed for andre associationsrækker og mulighedskombinationer (ibid., p. 17), hvorfor de kan skabe deres egne betydninger. Børnene bringer traditioner og viden ind i deres leg, men giver dem samtidig deres eget præg og værdi.

Børnenes kultur, forstået som de fælles betydninger børnene skaber, kan belyses med Barths begreb (jf. Stokholm, 2000, p. 46) om kulturelle strømme. Børnekulturen kan netop anskues som en kulturel strøm, der flyder selvstændigt og alligevel er dybt afhængig af og integreret i de andre strømme i samfundet (ibid.). Den børnekulturelle strøm fylder muligvis ikke meget i det samlede samfundsmæssige, kulturelle billede. Alligevel vurderer vi, at et kendskab til denne kultur er relevant for en belysning af børnenes samspil, som vi netop finder essentielt for forståelsen af børns sociale kompetence.

6.3.2. Opsamling

Det er vores indtryk, at børn sammen skaber betydninger, regler og værdier, som det er nødvendigt at have kendskab til for at kunne indgå i børnefællesskaberne. Børn skaber dermed deres egen verden eller kultur, som spiller en væsentlig rolle for deres interaktion med hinanden. Selvom overordnede institutionelle og samfundsmæssige rammer stiller betingelser for denne kultur, er den relativt selvstændig, idet den er

kendetegnet ved kulturel produktion og ikke alene reproducerer sociale strukturer. Vi har dog set, at nogle børn i højere grad end andre har mulighed for at ændre eksisterende normer og regler. Det er vores vurdering, at det er betydningsfuldt for voksnes arbejde med børn at få indblik i børnekulturen og forstå, at det, der udspiller sig her, har stor indflydelse på børns sociale trivsel.

6.4. Kritisk metodisk diskussion

I dette afsnit ønsker vi at diskutere specialets metodiske og videnskabsteoretiske fundament for således at overveje, hvordan vores fremgangsmåde har haft betydning for de pointer, vi er kommet frem til. Vi finder en sådan kritisk og reflektiv diskussion essentiel, ikke mindst når vi efterfølgende forsøger at vurdere, hvordan vi kan tage vores viden med os videre i det psykologiske arbejde.

6.4.1. Hvordan vurderer vi undersøgelsens kvalitet?

På trods af den postmoderne problematisering af et objektivt erkendelsesgrundlag, opstilles kvalitetskriterier for god videnskab ofte med udgangspunkt i et positivistisk vidensideal – eksempelvis kan kravene om reliabilitet og validitet fremhæves. Søger vi at vurdere vores kvalitative undersøgelse på baggrund heraf, vil den sikkert på mange måder komme til kort. Ifølge Robert K. Yin (2009, p. 43) opstår et af de største kritikpunkter i forhold til ekstern validitet, idet kritikere vil hævde, at der dårligt kan generaliseres fra undersøgelsens enkelte tilfælde til universelle sammenhænge. Måske er pointen dog netop, at kvalitativ forskning ikke kan eller skal forstås inden for en sådan ramme? Kvantificeret viden er ikke vores undersøgelses mål; snarere søger vi at få indblik i, hvad der kan være på spil i de konkrete tilfælde. Med udgangspunkt i en postmoderne vidensopfattelse forestiller vi os dog at overføre den viden, vi har fået med os fra specialet, til andre lignende situationer, med forbehold for den sociale videns kontekstualitet. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) handler det om at komme ud over de ekstremer, der ”[...] på den ene side består i en subjektiv realisme [...], hvor alting kan betyde alting, og på den anden side en absolutistisk søgen efter den eneste sande, objektive mening.” (ibid., p. 267). På baggrund heraf vil vi ikke afvise spørgsmål om validitet og reliabilitet, fordi de stammer fra en positivistisk vidensopfattelse, men forsøge at tilpasse dem vores feltstudie.

6.4.2. Reliabilitet

Reliabilitet omhandler troværdigheden af vores resultater, og der fokuseres ofte på, hvorvidt resultaterne kan reproducere i andre undersøgelser. I den forbindelse forekommer det centralt at diskutere betydningen af, at vores studie har fundet sted i en bestemt lokalitet. Som vi har berørt, vil institutioners krav og formål indvirke på børns interaktioner, og der ses således en tæt sammenhæng mellem lokaliteter og socialt liv. Med andre ord vil der *"De steder, hvor man forsker i børns liv, [...] ofte være forestillinger om børn indbygget i murene, i de materielle genstande og hverdagens rutiner."* (Gulløv & Højlund, 2003, p. 131). Vi ønsker at fremhæve pointen om, at synet på børn kan variere betragteligt fra kontekst til kontekst, og at dette kan have konsekvenser for handlinger og samspil. Vi har forsøgt at afdække "institutionslogikken" i børnehaven ved at beskrive de fysiske rammer, hverdagslivets rutiner samt de målsætninger, der definerer det sociale rum. På den måde håber vi, at graden af sammenlignelighed i forhold til andre institutioner vil fremgå tydeligere for læseren (ibid., p. 132). Det er ikke vores indtryk, at Mariehønen adskiller sig væsentligt fra andre danske børnehaver. Eksempelvis beskriver Eva Gulløv og Susanne Højlund (2003, p. 140f), hvordan alle børnehaver har områder, hvor børnene udfolder sig uden voksenopsyn, undtagen måske ved konfliktløsning, og at en løs struktur således er typisk. Det er derfor vores vurdering, at de fremstillede pointer også vil være relevante i andre sammenhænge.

Hvis andre vælger at reproducere undersøgelsen, vil vi dog gøre opmærksom på vores betæneligheder i forhold til observationsguiden. Vi har erfaret, at den ikke har været et særligt hensigtsmæssigt redskab til at undersøge vores problemformulering. Guiden har vist sig at være alt for individuelt orienteret; de fleste punkter omhandler, hvordan det enkelte barn agerer og fungerer i fællesskabet. Det er således oplagt at anvende denne observationsguide, hvis man ønsker at undersøge social kompetence hos *et enkelt* barn. Den har været mindre oplagt for os, som er interesserede i, hvordan social kompetence kommer til udtryk i et bredere børnefællesskab. Observationsguiden har været nyttig, idet vi har været to om at studere det samme fænomen. Den har fx henledt vores opmærksomhed på betydningen af børns adgangsstrategier og forhandlingsevner, som vi har undersøgt ved at betragte relationerne mellem børnene fremfor det enkelte barn.

Foruden disse overvejelser i forhold til observationerne, bliver det relevant at vurdere vores egen reliabilitet som interviewere. Helt centralt er det i den forbindelse, hvorvidt vi har været med til at påvirke de interviewede børns svar. Som Kvale og Brinkmann (2009, p. 194) pointerer, er det veldokumenteret, at selv den mindste omformulering af et spørgsmål kan indvirke på de præsenterede svar. Vi har dog måttet omformulere og være mere ledende i vores spørgsmål, når pigerne var ukoncentrerede eller misforstod spørgsmålenes betydning. Det er vores vurdering, at en omformulering har været nødvendig for undersøgelsens validitet, idet børnene muligvis ville besidde vigtig information, som vi ikke formåede at få frem, hvis vi ikke stillede de rette spørgsmål. På den måde kunne vi ved at lægge for meget vægt på reliabilitet gå glip af perspektiver, som kunne være centrale for belysningen af vores problemformulering.

6.4.3. Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, pp. 272-274) refererer validitet til sandheden, rigtigheden og styrken af et givent udsagn. Derfor vil vi forsøge at vurdere om de slutninger, vi har draget, fremstår velbegrundede. Vi betragter ikke valideringsprocessen som hørende til en særskilt undersøgelsesfase, og derfor vil vores forsøg på at vurdere undersøgelsens validitet tage udgangspunkt i forskningsprocessen som helhed.

Vi finder det først og fremmest essentielt at kigge nærmere på vores forskningsdesign og empiriindsamling. Gennem observation var det vores intention at få indsigt i, hvad der udspiller sig blandt børnene, og hvordan social kompetence kan forstås i relation hertil. Vores målsætning var fra gang til gang at vurdere, hvornår vi havde tilstrækkeligt materiale, og efter fem observationsgange var dette mål indfriet. Ida Schwartz (2001, p. 178f) påpeger dog nødvendigheden af at observere og indsamle information over en længere periode, hvis man ønsker indblik i børns livsverden. Det er således muligt, at vi ville have fået et bredere indblik i vores emneområde, hvis vi havde fulgt børnene over længere tid. På den anden side mener vi at have gjort adskillige interessante betragtninger over de dage, vi observerede i børnehaven. Det er vores indtryk, at der er så meget på spil mellem børnene og foregår så meget i deres hverdag, at observationer gjort over relativt få dage udgør mere end rigeligt materiale at basere et speciale på. Dette indtryk

forstærkes af, at specialets rammer ikke har tilladt os at belyse alle de ting, vi har observeret i børnefællesskaberne. Således har vi måttet foretage en sortering på baggrund af problemformuleringen. Det kunne dog være interessant, hvis vi havde haft mulighed for at vende tilbage til børnehaven efter eksempelvis et år. Vi har fx været inde på muligheden for, at nogle af de yngre børn med tiden vil have gjort sig flere erfaringer med det sociale spil i børnefællesskaberne og måske på baggrund heraf fremstå mere socialt kompetente. Desuden kunne det være relevant at se, hvordan Mortens situation har udviklet sig efter et år. Vil han stadig være ”den, man ikke leger med”, eller vil hans status i børnefællesskabet have ændret sig? På baggrund heraf ville vi måske kunne foretage en mere valid vurdering af, hvorvidt Mortens marginaliserede position vil følge ham i mødet med næste institution – skolen. Det kunne endvidere være oplagt at følge børnenes deltagelse i børnefællesskaber uden for børnehaven, fx når de leger med andre børn derhjemme. Ved på den måde at belyse social kompetence på tværs af kontekster, ville vi få et mere helhedsorienteret indblik i det enkelte barns sociale kompetence.

Vi er endvidere stødt på et par udfordringer i forhold til vores interview. Vi traf en beslutning om at interviewe børnene sammen, så magtasymmetrien ville mindskes og interviewsituationen være mere tryk og behagelig. Som vi har beskrevet i de indledende metodeovervejelser, er det dog muligt, at dette valg har været forbundet med en konformitetsbias, således at børnene i hinandens selskab har haft tendens til at ensrette deres svar. Når vi stillede en af pigerne et spørgsmål, oplevede vi gentagne gange, at de andre svarede det samme, når de blev spurgt. Dette kan blot være udtryk for, at pigerne tænker ens om diverse spørgsmål; pigerne har en tæt relation til hinanden og har derfor antageligt flere ting til fælles. Desuden udtrykte de også ind imellem forskellige synspunkter; eksempelvis siger Olivia, at hun bedst kan lide at lege alene, efter de andre har svaret, at de foretrækker at lege med andre (Bilag 6, p. 47). Vi vil alligevel understrege muligheden for, at nogle af deres svar kan være biased på grund af de andres tilstedeværelse.

Et andet centralt problem har været, at børnene var ukoncentrerede og pjattede meget med hinanden under interviewet. Svarene blev derfor ind imellem uvæsentlige, fordi pigerne fik pludselige indskydelser og gav sig til at fortælle om ting, der ikke var relevante for interviewet. Da vi spurgte til, om alle i børnehaven har nogen at lege med, fortæller Olivia eksempelvis, at hendes storebror har gået til boksning

(Bilag 6, p. 46). Vi har diskuteret, hvad vi kunne have gjort anderledes, så interviewet var blevet mere udbytterigt. For det første er det muligt, at interviewet var blevet bedre, hvis sammensætningen af børn havde været anderledes. Udvalgelseskriteriet, om at børnene skulle have en god relation til hinanden, kan dog have haft den ulempe, at de i kraft af deres fortrolighed hurtigt begyndte at pjatte og lege. For det andet har vi overvejet, hvorvidt de fysiske omgivelser har haft indflydelse på børnenes manglende koncentration. I interviewlokalet sad børnene i en sofa, og vi sad over for dem på stole. Denne placering har muligvis været uhensigtsmæssig, idet pigerne i sofaen har haft mulighed for at komme til at slænge sig, få fysisk kontakt til hinanden og skabe uro. Det er dog ikke vores vurdering, at en justering i forhold til disse faktorer alene ville have resulteret i et mere brugbart interview. Her bliver det også nødvendigt at se på, hvordan vi som interviewere har håndteret opgaven. Vi har ikke tidligere interviewet så små børn; vores interviewerfaringer bygger på interview med voksne og børn fra 10-års alderen. Det er derfor muligt, at vi i planlægningen og udførelsen af vores interview ikke har taget tilstrækkeligt højde for børnenes alder og har haft en for utydelig struktur. Vi har prioriteret, at børnene oplevede interview-situationen som behagelig, og at de fik lov til at udtrykke de ting, der var vigtige for dem. Dermed har vi måske i mindre grad haft øje for pointen om, at en god interviewer også er styrende og ved, hvad der er vigtigt at indhente viden om (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 189). Således kunne vi med fordel have struktureret både interviewguiden og interviewet mere stringent, så børnene ikke på samme måde blev afledt af pludselige indskydelser. Havde vi foretaget flere interview, kunne vi have rettet op på interviewstrukturen, og havde måske på den måde fået et bedre indblik i børnefællesskaberne set fra børnenes synsvinkel. Vi kunne eksempelvis introducere ét emne ad gangen for børnene (Øvreeide, 1998, p. 163) – får de på forhånd at vide, at ”nu skal vi snakke om, hvem I leger mest med”, er det måske nemmere at holde fokus. Vi har altså lært, at det handler om at finde en balance mellem at udvise respekt for det, interviewpersonerne prøver at ytre, og styre interviewet i en bestemt retning, så dets indhold bliver relevant.

Slutteligt vil vi kaste et kritisk blik på vores tematisering og analyse. Med udgangspunkt i empirien har vi udviklet bestemte temaer, som har været bestemmende for vores analysestruktur. Vi er bevidste om, at vi i udvælgelsen af temaerne har været selektive, og at vores valg således har ført til visse fravalg, som

dog har været nødvendige af hensyn til specialets omfang. Vi har derfor forsøgt at fokusere på de temaer, der forekommer mest essentielle for vores problemformulering. I forbindelse med temainddelingen har vi dog oplevet, at flere af de empiriske eksempler er relevante for mere end blot ét tema. Dette har givet nogle udfordringer i relation til de enkelte analysers indhold, idet vi har måttet bryde flere eksempler op ved at diskutere dem i forhold til et enkelt tema ad gangen. Dette kan synes unaturligt i lyset af den empiriske virkelighed, men vi har dog fundet tilgangen nyttig i forhold til den analytiske bearbejdning af et så omfattende empirisk materiale.

Det er tydeligvis vores tolkning, der gør sig gældende, når vi forsøger at belyse vores problemformulering ved at introducere bestemte temaer og herunder diverse teoretiske begreber. Fortolkningen er dog en central del af den kvalitative forskning, og det er derfor mere interessant at fokusere på, om logikken i tolkningerne synes holdbar. Vi har forsøgt at begrunde vores slutninger, så de forhåbentligt følger rimeligt ud fra et af Kvaales (2005, pp. 8-11) tre tolkningsniveauer: selvforståelse, common sense og teori. Hvad angår vores sammenfatninger af børnenes selvforståelse, kan gyldigheden i udgangspunktet kun afgøres af dem selv (ibid., p. 9f). Vi har gennem vores interne diskussioner søgt at vurdere de tolkninger, som er baseret på almen viden; gyldigheden af disse tolkninger vil dog i sidste ende afhænge af, om de godkendes af den bredere almenhed. Bedømmelsen af de teoretiske tolkninger vil endvidere forudsætte en vis teoretisk indsigt hos læseren (ibid., p. 10f). Et overordnet dilemma i forhold til vores tolkninger validitet kan dog siges at bestå i, hvorvidt vi som voksne forskere fuldt ud er i stand til at sætte os i børnenes sted og forstå deres samspil (Gulløv & Højlund, 2003, p. 98f). Vi benytter os af voksnes begreber i vores forsøg på at beskrive det, vi ser, men beskriver disse begreber børnenes egne oplevelser fyldestgørende? Den ontologiske forskellighed er dog en kendsgerning, når vi ønsker at blive klogere på børns livsverden. Desuden kan der argumenteres for, at denne forskellighed er grundlaget for al forskning, der hviler på muligheden for at forestille sig andre menneskers liv (ibid., p. 99). Således synes kritikken relevant for psykologisk forskning generelt og bliver del af en bredere diskussion om, hvorvidt det er muligt at sætte sig i en andens sted – en diskussion vi dog ikke ønsker at udfolde her.

6.4.4. Opsamling

Vi har i dette afsnit vurderet kravene om *reliabilitet* og *validitet* i forhold til vores undersøgelse. I tråd med en postmoderne vidensforståelse opfatter vi vores resultater som knyttet til den særlige kontekst, de udspringer af. Vi mener imidlertid ikke, at børnehaven Mariehønen adskiller sig væsentligt fra andre danske børnehaver, hvorfor vores resultater sandsynligvis kan reproduceres i andre kontekster. Dog må nævnes det forbehold, at vores observationsguide bør revurderes, således et individuelt fokus nedtones. I relation til validitet har vi vurderet vores forskningsdesign og empiriindsamling og i den forbindelse diskuteret mulighederne i at observere over en længere periode. Vi finder dog, at vores observationer har udgjort et rigeligt materiale at basere specialet på. Ydermere kunne vores interview have været mere brugbart, hvis vi i højere grad havde struktureret rammerne omkring interviewet samt interviewspørgsmålene. I forhold til validiteten af vores analyse er vi bevidste om, at det er vores tolkning af materialet, der er gældende, men vurderer dog, at slutningerne er begrundede ud fra Kvaales (2005, pp. 8-11) tre tolkningsniveauer.

6.5. Implikationer for pædagogisk-psykologisk praksis?

Med de kritiske metodiske overvejelser in mente bliver det interessant at diskutere, hvad vi kan tage med os i vores kommende arbejde som psykologer. Hvad har vi lært gennem specialet, og hvordan kan det have betydning for den praksis, vi skal fungere i? Psykologarbejdet i børnehaver vil typisk ske på baggrund af et barns indstilling til PPR, og det er således som PPR-psykologer, vi forventer at kunne drage mest nytte af vores viden fra specialet. Da børn er aktører inden for en bestemt institutionel kontekst, finder vi det yderst relevant at reflektere over, hvordan vi i det pædagogisk-psykologiske arbejde skaber hensigtsmæssige rammer for børns samspil og fælles udvikling (Kristensen & Hybel, 2006, p. 20). Vi forestiller os, at vi kan anvende vores viden i tråd med en konsultativ tilgang, som netop stiller krav til psykologer om at arbejde med de pædagogiske miljøer og rammerne omkring børns hverdag (Elmholdt, 2006, p. 446). På den måde håber vi at kunne komme ud over den individfokuserede tilgang, som ofte præger psykologisk praksis (ibid., p. 451).

6.5.1. Fokus på den sociale kompetences dynamik

Ud fra vores situationelle forståelse af social kompetence vil vi først og fremmest argumentere for, at vi som psykologer bør orientere os mod børnefællesskabet i stedet for alene at fokusere på det enkelte barns sociale kompetence (Ritchie & Munck, 2009, p. 29). I relation til en dreng som Morten kan en anskuelse af problemerne som iboende barnet bevirke, at Morten opfattes som socialt inkompetent. Hvis problemerne derimod anskues ud fra et kontekstuel fokus synes det at være en fastlåst position i børnefællesskabet, snarere end manglende social kompetence, der er problematisk. Desuden kan det kontekstuelle fokus være med til at henlede opmærksomheden på en central pointe i vores undersøgelse, nemlig at Morten i nogle situationer faktisk agerer kompetent. I den forbindelse finder vi vores skelnen mellem de fire planer i social kompetence nyttig, da inddelingen kan give et fingerpeg om det enkelte barns muligheder og ressourcer i forhold til at fungere i det sociale samspil. Vi har eksempelvis set, at Morten ud fra motivationsplanet i social kompetence er et socialt kompetent barn, idet han er socialt motiveret og opsøger de andre børn gentagne gange i løbet af en dag. I enkelte tilfælde synes han endvidere at mestre handle- og vidensplanet, idet han i sin adfærd udviser en fornemmelse for, hvad der er på spil i børnefællesskaberne. Social kompetence bliver således ikke et spørgsmål om enten/eller, men kan nærmere forstås som et gradsspørgsmål. Vi vil derfor argumentere for, at social kompetence bedst indfanges ved at fokusere på fællesskabets dynamikker og på det enkelte barns muligheder for at bidrage til det fælles. På den måde kan der blive skabt mere fokus på barnets ressourcer og uanede udviklingsmuligheder (Hertz, 2008, p. 14f) end på, hvad barnet mangler.

Vi har på baggrund af vores model beskrevet de dynamiske samspil mellem faktorer, som synes særligt relevante for forståelsen af henholdsvis det socialt kompetente og socialt inkompetente barn. Da disse samspil kan have stor betydning for, hvorvidt det enkelte barn fremstår socialt kompetent og trives i børnehaven, finder vi det væsentligt, at vi som psykologer er opmærksomme på og forsøger at tydeliggøre samspillene for pædagogerne. Vi har bl.a. set, hvordan sociale erfaringer har betydning for, hvorvidt børnene anerkendes i fællesskaberne eller ekskluderes og i værste fald marginaliseres. I relation til Morten, som synes at være et udsat barn i børnefællesskabet, kan pædagogerne opfordres til at overveje, hvordan de kan skabe gode rammer for hans sociale erfaringer. Kan der eksempelvis arrangeres fælles

aktiviteter, som kan ændre dynamikkerne mellem børnene og gøre det muligt for de andre børn at få øje på attraktive sider ved et socialt stemplet barn som Morten? Hvad er Morten god til og interesserer sig for – og er dette noget, der kan fange de andre børns interesse? Vi har indtryk af, at Morten formår at komme med kreative forslag til legen, og måske kan dette netop være en ressource, der kan bygges videre på. For os at se er Morten således en dreng, der kan bidrage til fællesskabet; det kan dog være nødvendigt at skabe nogle rammer, som gør det nemmere for de andre børn at få øje på og anerkende hans potentiale. Vi vil dermed fremhæve betydningen af at medtænke relationerne mellem børn i anerkendelsesoptikken i stedet for ensidigt at fokusere på anerkendelse i voksen-barn relationen (Ritchie & Munck, 2009, p. 29f).

Vi har desuden beskrevet, hvordan manglende anerkendelse i fællesskabet kan indgå i en selvforstærkende mekanisme i social inkompetence. Derfor vil vi fremhæve relevansen af, at anerkendelsen kan styrkes gennem voksensamvær. Dette har vi fx set, da KIM påbegynder et danseshow med Sebastian, som ingen af de andre børn er interesserede i at danse med (Eksempel G, side 69f). KIMs involvering resulterer i, at Anders og Julie pludselig gerne vil danse med Sebastian, og da han efterfølgende får lov at sidde på skuldrene af KIM og lave et ”show”, øges hans popularitet yderligere. Vi mener, at pædagogerne i en sådan situation illustrerer over for børnene, hvordan de kan forholde sig til hinanden. KIM går ikke ind og irttesætter de andre børn, fordi de ikke vil danse med Sebastian, men viser dem i stedet gennem aktiv deltagelse, hvordan Sebastian kan være en attraktiv legekammerat. Således vil vi anbefale pædagogerne at overveje, hvorvidt og hvordan de kan ”bruge sig selv” i et forsøg på at skabe et rum, hvor børnene har mulighed for at vise ”nye” sider af sig selv og blive mere interessante for de andre børn.

Vi har endvidere set, hvordan børns fornemmelse for det sociale spil indgår i den selvforstærkende mekanisme, som synes central for udviklingen af social kompetence. Det kan således være vigtigt at have fokus på, at ikke alle børn i samme grad formår at aflæse legen. Vi kan i samarbejde med pædagogerne overveje, hvordan de kan støtte det enkelte barn i dets viden om, hvad der er på spil i legen. Det synes dog ikke altid at være tilstrækkeligt, at barnet formår at aflæse legen og komme med relevante indspil. Vi har illustreret, hvordan den sociale stempling af et barn kan komme til at ”skygge” for positive udspil, sådan som det er tilfældet, da Morten forsøger at få adgang til Rasmus og Nicolajs piratleg (Eksempel B, side 25).

Det bliver derfor væsentligt, at vi gør pædagogerne opmærksomme på denne proces, så de ikke kommer til at underkende og misforstå det stemplede barns handlinger. Dette kommer PIA til, da hun med det samme tager Nicolajs ord for, at Morten driller, da han forsøger at bruge dragen for at komme med i legen. På den måde kan hun være med til at manifestere Mortens lave position i fællesskabet. Vi påstår ikke, at dette var PIAs hensigt i situationen, men fordi hun er travlt optaget af at bage med nogle af de andre børn, synes hun ikke opmærksom på det, der faktisk udspiller sig mellem børnene. Vi vil opfordre til, at pædagogerne forsøger at forstå, hvad der er på spil i den særlige situation, og er bevidste om, at det, de gør *rundt om* børnene, har betydning for børnenes indbyrdes samspil (Højholt et al., 2007, p. 60). På baggrund af ovenstående kan faktorerne i modellen være med til at afdække, hvilke individuelle og sociale faktorer, der synes centrale for at forstå det enkelte barns sociale kompetence. Vi vil med vores model lægge op til, at det i den psykologiske udredning er nødvendigt at fokusere på barnet i konteksten for at få det bedste udgangspunkt for intervention. Til sammen udgår de fire planer i social kompetence samt faktorerne i modellen således nyttige analyseredskaber i det psykologiske arbejde.

6.5.2. Overvejelser i relation til selvforvaltningspædagogikken

Børnehavens struktur synes umiddelbart at støtte op om en selvforvaltningspædagogik. Eksempelvis bestemmer børnene selv, hvornår de vil spise deres medbragte formiddagsmad, og hverdagen er, udover fælles frokost og en samling om eftermiddagen, præget af fri leg uden en bestemt type aktivitet på dagsordenen. Ind imellem arrangerer børnehaven aktiviteter, hvor børnene i mindre grupper samles om noget fælles. Det er således meget almindeligt, at børnesamværet foregår uden intervention fra pædagogerne. Hensigten med selvforvaltningspædagogikken kan være at respektere, at børn i deres interaktioner strukturerer deres sociale positioner i forhold til hinanden, og at der er en mening med børnenes handlinger, hvad enten vi bryder os om dem eller ej (Stokholm, 2000, p. 48). På den måde medtænkes det, vi har præsenteret som *børnekulturen*; børn skaber i deres samvær egne betydninger, værdier og regler, som adskiller sig væsentligt fra voksnes (ibid., p. 48f). Bag selvforvaltningspædagogikken kan desuden ligge den tidligere nævnte forestilling om, at børn har brug for at begrænse antallet af deltagere i deres aktiviteter for at

kunne opretholde interaktionen og en kontrol over deres eget liv (Corsaro, 2002, p. 177f).

I vores undersøgelse har vi dog fået indtryk af, at det ligeledes kan være forbundet med visse ulemper, at børnene i så vid udstrækning overlades til sig selv. Det kan betyde, at udsatte børn som Morten konstant fravælges og har vanskeligt ved at gøre sig de sociale erfaringer, som synes essentielle for at blive del af fællesskabet. Således vil vi opfordre pædagogerne til at medtænke de utilsigtede konsekvenser af selvforvaltningspædagogikken. Kan forestillingen om selvforvaltning eksempelvis forveksles med, at barnet er autonomt og i stand til at klare sig selv? (Sommer, 2004, p. 46). Og kan den i så fald resultere i, at pædagogerne ikke intervenserer i situationer, hvor det faktisk kan være nødvendigt? Dette har vi fx har set i situationen, hvor PIA ikke hjælper Morten videre, da han ikke ved, hvordan han skal spørge på en ordentlig måde (Eksempel B, side 25). Selvforvaltningspædagogikken kan påvirke forholdet mellem børn og voksne, og vi vil derfor anbefale, at pædagogerne gør sig overvejelser om, hvordan de influerer dette forhold.

Det bliver endvidere relevant, at pædagogerne vurderer, i hvor høj grad det er rimeligt at stille forventninger til børnene om, at de i en eller anden grad tager ansvar for hinanden. Vi har på baggrund af vores undersøgelse konstateret, at mange af børnene faktisk udviser et overraskende socialt overskud, som fx udmønter sig i, at de er optagede af, at alle er med i legen og tilsidesætter egne behov for at bevare det fælles. Det er dog ikke alle børnene, der i samme grad udviser dette overskud, og vi har set, hvordan det afhænger af deres egne sociale positioner i de enkelte situationer. Dermed vil vi lægge op til, at den konkrete situation og de konkrete børn har betydning for, hvorvidt selvforvaltningspædagogikken kan omfatte, at børnene tager ansvar for hinanden.

6.5.3. Opsamling

Det fremgår af ovenstående, at vores resultater i høj grad er forenelige med en konsultativ tilgang til det psykologiske arbejde, idet vi har understreget betydningen af at arbejde kontekstuel. Vi har overordnet forsøgt at tydeliggøre, hvordan de fire planer i social kompetence samt vores model kan anvendes som analyseredskaber i det pædagogisk-psykologiske arbejde. Vi finder det centralt, at vi som psykologer ser på fællesskabets såvel som det enkelte barns potentielle muligheder og overvejer,

hvordan vi kan arbejde med disse. Pædagogisk-psykologisk praksis bliver uundgåeligt påvirket af de institutionelle betingelser for arbejdet, og det kan være vanskeligt at finde ressourcer til at arbejde med børnefællesskabet i en tid præget af stadig dårligere normeringer (Jerlang, 2000, p. 27). Vi vil ikke desto mindre understrege betydningen af dette arbejde og vurderer, at vi inden for de organisatoriske rammer kan komme langt, hvis vi i samarbejde med pædagogerne fokuserer på børnefællesskabet som centralt udgangspunkt for udviklingen af social kompetence.

7. Konklusion

Specialets centrale fokus har været *social kompetence i børnefællesskaber*, hvilket er afstedkommet af en grundlæggende interesse for, hvordan social kompetence kan forstås inden for børnefællesskabets rammer. Eftersom børn i dag i en tidlig alder vurderes på deres sociale færdigheder, fx i forhold til at kunne starte i skole, har vi fundet det nærliggende at belyse problemformuleringen gennem en undersøgelse foretaget i en børnehave. Nærmere bestemt har vi foretaget observationer af børns frie leg samt udført et supplerende interview med tre piger. På baggrund af vores empiri har vi udarbejdet følgende temaer, der har været styrende for strukturen i vores analyser:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1) <i>Adgangsstrategier</i> | 4) <i>Positionering og venskaber</i> |
| 2) <i>Deltagelse i fællesskabet</i> | 5) <i>Børnefællesskabet som socialt felt</i> |
| 3) <i>Den dobbelte forholdemåde</i> | 6) <i>Social differentiering i børnehaven</i> |

I det første tema har vi forsøgt at belyse, hvilke strategier børn anvender for at opnå adgang til fællesskabet. Vi har fundet det interessant, at pædagogerne i Mariehønen lægger meget vægt på at lære børnene en direkte adgangsstrategi, hvor de skal spørge pænt om lov til at være med. Vi har set, at dette ikke altid er hensigtsmæssigt, da barnet ofte afvises, når det spørger direkte. Afvisningen kan hænge sammen med, at barnet ikke viser, at det har forstået, hvad der er på spil i legen, når det afbryder for at stille spørgsmål. Afbrydelsen kan desuden opfattes som en trussel af de andre børn, der forsøger at beskytte deres interaktive rum. Udfordringen for barnet ligger overordnet i at lære at aflæse den enkelte situation og finde ud af, hvad der er mest hensigtsmæssigt netop her, hvilket forudsætter, at barnet kender de gældende normer og regler i fællesskabet.

Det andet tema omhandler børns forskellige måder at deltage på. Bevægelsen i deltagelse kan gå fra legitim perifer deltagelse til fuldgyldigt medlemskab, men vi har ligeledes set, hvordan bevægelsen kan gå den anden vej; deltagelsesformerne kan skifte alt efter den enkelte situation. Vi har observeret, hvordan der ofte er forskel på de yngste og ældste børns deltagelse. Der synes at ske en udvikling fra at være nybegynder til efterhånden at blive en rutineret børnehaveekspert. Det er ofte

kendetegnende for nybegynderne, at deres deltagelse er mere perifer end de rutinerede børns deltagelse, som nærmere minder om fuldgældigt medlemskab. Social kompetence udvikles i takt med, at børnene gør sig forskellige erfaringer med deltagelse og dermed lærer, hvordan de skal handle adækvat i den enkelte situation.

I det tredje tema har vi været inde på, hvordan empati kan forstås som et væsentligt grundlag for at kunne indgå i børnefællesskaber. Vi har dog samtidig fundet, at de børn, som fremstår kompetente, formår at markere deres egne intentioner i fællesskabet. Dermed mener vi, at social kompetence indebærer en social fleksibilitet, som gør det muligt at finde en balance mellem selvhævdelse og social hensyntagen.

Vi har i det fjerde tema belyst, hvordan børnefællesskaber er præget af positionering, hvor børnene hele tiden placerer sig i forhold til hinanden. Børnene synes i forskellig grad at have indflydelse på, hvordan denne positionering foregår. Vi har set, at positioneringen influeres af et kendskab til de statusgivende elementer, som har betydning i det enkelte fællesskab. Her er det de børn, som fremstår kompetente, der har indflydelse på, hvilke elementer, der bliver gældende. Det er desuden ofte disse børn, der formår at bringe elementerne i spil til egen fordel. Social kompetence er dog ikke udelukkende sammenhængende med at have en central position i fællesskabet; igennem alsidig deltagelse udvikler barnet en fleksibilitet, der gør det nemmere at indgå i forskellige sociale sammenhænge. Det synes i den forbindelse essentielt, at barnet accepterer og trives med sin position, også selvom denne ikke er central. Idet der konstant sker ændringer i sammensætningen af fællesskaberne, synes det endvidere betydningsfuldt for børn at have en slags sikker base i nære relationer til andre børn i børnehaven. Udviklingen af disse relationer kan øge sandsynligheden for succesfuld og tilfredsstillende deltagelse i børnefællesskabet, hvor børnene kan udvikle deres sociale kompetence gennem samspillet med andre.

I det femte tema har vi understreget den sociale kompetences kontekstspecifikke karakter, idet vi har været inde på, hvordan det sociale felt, som børnefællesskabet udgør, har betydning for, hvad der betragtes som social kompetent adfærd. Med en tydelig parallel til statusgivende elementer har vi gennem kapitalbegrebet beskrevet, hvad der i den enkelte situation har afgørende betydning for, hvilke værdier og regler der er gældende. Samtidig har vi dog indtryk af, at statusgivende

elementer eller kapital ikke i sig selv er bestemmende for, hvilke børn, der fremstår socialt kompetente. Derfor har vi inddraget begreberne *habitus* og ”*feel for the game*”, som understreger betydningen af, hvem der bringer kapitalen i spil, og hvordan den anvendes.

I tråd hermed omhandler det sjette tema, hvordan social kompetence i høj grad har vist sig at være knyttet til det barn, som bærer kompetencen, og derfor må forstås i relation til dette barns forudgående praksis. I den forbindelse har vi gennem en inddragelse af handleevnens forskellige dimensioner og begrebet *self-efficacy* været inde på, hvorvidt det er muligt for et barn at ændre sine handlingsbaner. Samtidig må social kompetence ses i forhold til de specifikke rammer, den udvikles under. Vi har bl.a. beskrevet, hvordan begreber som *interpellation* og negativ kapital kan indgå i den differentieringsproces, der foregår mellem børnene. Vi vurderer ligeledes, at børnehaven kan bidrage til denne proces gennem bestemte forventninger til det kompetente barn.

Vi har forsøgt at sammenfatte vores viden om social kompetence fra ovenstående temaer i en model, hvor vi præsenterer individuelle og sociale faktorer, der kan have betydning for social kompetence inden for børnefællesskabets rammer. Desuden indeholder modellen centrale balancer, som understreger den sociale kompetences kompleksitet; det forventes ofte, at barnet skal kunne håndtere modsatrettede handlingskrav. Sammensætningen af faktorer og balancer i social kompetence vil dog variere afhængig af den enkelte kontekst. Vi har i forlængelse heraf argumenteret for, at social kompetence er situeret kompetence, som i relation til det enkelte barn kan inddeles i et handle-, videns-, selvværds- og motivationsplan.

På baggrund af modellen har vi udvalgt de sammenhænge, som i vores undersøgelse synes særligt relevante for forståelsen af, hvordan hhv. social kompetence og inkompetence opstår. Det kompetente barn udviser ofte en god fornemmelse for det sociale spil og er således i stand til at handle adækvat inden for de gældende normer og regler i fællesskabet. Fornemmelsen for det sociale spil udvikles i samspil med barnets sociale erfaringer og hænger desuden sammen med, hvorvidt barnet anerkendes som deltager i fællesskabet. Det inkompetente barn er derimod et barn, som ofte befinder sig uden for fællesskabet med de andre, og som i yderste konsekvens kan siges at være socialt stempet. Denne stempling er forbundet med barnets sociale erfaringer og anerkendelse i fællesskabet, og synes i mange tilfælde at sætte

barnets positive initiativer ud af spil. For såvel det kompetente som det inkompetente barn er der tilsyneladende tale om selvforstærkende mekanismer, hvor faktorerne gensidigt påvirker hinanden.

Vi har diskuteret, hvorvidt man kan tale om, at børn i deres fællesskaber skaber en børnekultur, der adskiller sig væsentligt fra voksnes kultur. På baggrund af vores undersøgelse vurderer vi, at børnene sammen skaber betydninger, værdier og regler, som ofte ligger uden for de voksnes forståelser. Således mener vi, at der eksisterer en særlig børnekultur, idet kultur defineres som et dynamisk begreb, hvor aktører og strukturer gensidigt påvirker hinanden. Vi er bevidste om, at børnekulturen ikke ”svæver frit”, da de rammer, børnene danner fællesskaber inden for, fastsættes af ydre instanser som institutionen og samfundet.

Med udgangspunkt i en postmoderne vidensopfattelse vurderer vi, at vi kan overføre den viden, vi har fået gennem udarbejdelsen af specialet, til andre lignende situationer, dog med forbehold for den sociale videns kontekstualitet. I forlængelse heraf har vi diskuteret, hvordan vores resultater kan få betydning for pædagogisk-psykologisk praksis. Overordnet har vi fået indblik i vigtigheden af at fokusere på børnefællesskaber frem for det enkelte barns sociale kompetence, når vi fx ønsker at forstå, hvorfor nogle børn synes at falde uden for fællesskabet. Vi har derfor været inde på, hvordan vi i det pædagogisk-psykologiske arbejde med fordel kan arbejde konsultativt og anvende vores model samt den sociale kompetences fire planer som analyseredskaber.

I forhold til vores problemformulering vil vi opsamlende konkludere, at social kompetence i børnefællesskaber kan betragtes som *situeret kompetence*, der:

- a) udvikles gennem samspil mellem individuelle og sociale faktorer inden for en bestemt kontekst
- b) indbefatter en balance mellem modsatrettede handlingskrav
- c) hos det enkelte barn kan inddeles i et handle-, videns-, selvværds- og motivationsplan
- d) udvikles gennem faktorers dynamiske samspil i selvforstærkende mekanismer
- e) må forstås inden for rammerne af en særlig børnekultur, som dog influeres af en bredere institutionel og samfundsmæssig kontekst

8. Referenceliste

- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: NLB.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier – Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København N: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. København: Munksgaard/Rosinante.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (pp. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), (pp. 191-215).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baron-Cohen, S. (2003). *Den afgørende forskel*. København: Akademisk Forlag.
- Barth, F. (1993). *Balinese Worlds*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Batson, D. (1990). How Social an Animal? The Human Capacity for Caring. *American Psychologist*, 45(3), (pp. 336-346).
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, Connecticut: Greenwood Press, Inc.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1979). *The Inheritors – French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Bowlby, J. (1988). *En sikker base – tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.

- Brinkmann, S. (2005). Human Kinds and Looping Effects in Psychology – Foucauldian and Hermeneutic Perspectives. *Theory & Psychology*, 15(6), (pp. 769-791).
- Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær – Vi er venner, ik'?* Århus C: Forlaget Systime.
- Brown, R. (2000). *Group Processes – Dynamics Within and Between Groups* (2. ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside Kids' Culture*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press.
- Deer, C. (2008). Doxa. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu – Key Concepts* (pp. 119-130). Stocksfield: Acumen.
- Dencik, L. (1994). Børns tilegnelse af livskvalifikation for den postmoderne tilværelse. *Unge Pædagoger*, 7, (pp. 15-28).
- Dencik, L. (1999). Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. In L. Dencik & P. S. Jørgensen (Eds.), *Børn og familie i det postmoderne samfund* (pp. 245-272). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Dencik, L. (2004). Alle situationer er læresituationer. In T. Ellegaard & A. H. Stanek (Eds.), *Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiver* (pp. 122-140). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Dencik, L., Jørgensen, P. S. & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 76-100). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn. Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d. afhandling ved Roskilde Universitetscenter.
- Elmholdt, C. (2006). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. In L. Tanggaard & C. Elmholdt (Eds.), *Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR. Temaserie hæfte: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43(5), (pp. 443-458).

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), (pp. 962-1023).
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. In A. Prieur & C. Sestoft (Eds.), *Pierre Bourdieu – En introduktion* (pp. 71-113). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Goul-Jensen, A., Sørensen, L. L. & Edwardsen, E. K. (2009). *ADHD og selvopfattelse*. Projekt ved Aalborg Universitet.
- Gregersen, C. & Mikkelsen, S. S. (2007). *Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. København: Unge Pædagoger.
- Gulløv, E. (1998). *Børn i fokus. Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*. Ph.d. afhandling ved Københavns Universitet.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Gulløv, E. (2009). Læreprocesser blandt børnehavebørn. *Nul til fjorten. Pædagogisk Tidsskrift*, 19(4), (pp. 52-57).
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Hansen, K. G. (1998). Er læring mere en situeret praksis? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2), (pp. 6-16).
- Hansen, N. (2003). Udviklingsforstyrrelser med hensyn til opmærksomhed. In A. Trillingsgaard, M. A. Dalby & J. R. Østergaard (Eds.), *Børn der er anderledes – hjernens betydning for barnets udvikling* (2. ed.) (pp. 165-188). København: Psykologisk Forlag.
- Hedegaard, M. (2001). *Beskrivelse af småbørn* (2. ed.). Århus N: Århus Universitetsforlag.
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Hoffman, M. L. (1981). Is Altruism Part of Human Nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), (pp. 121-137).
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and Moral Development – Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2005). *Social Psychology* (4. ed). Essex: Pearson Education Limited.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København K.: Akademisk Forlag.
- Hylland-Eriksen, T. (1993). *Små steder – store spørgsmål. Innføring i social antropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Højholt, C. (2000). Kompetence som begreb – kompetent eller defensivt? In D. Cecchin (Ed.), *Børns kompetencer* (pp. 6-12). BUPL-rapport, 5: Børn og unges kompetenceudvikling.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.
- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stanek, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*. København N: Forlaget Børn og Unge.
- Højrup, T. (2002). *Dannelsens dialektik – Etnologiske udfordringer til det glemte folk*. København S: Museum Tusulanums Forlag.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu* (2. ed). Key Sociologist Series. London: Routledge.
- Jensen, B. (1999). *Kompetence og sociale processer – om kompetenceudvikling og kompetencefremmende pædagogik i samfundets sociale arenaer for børn*. Notat om kompetencefremmende processer – udarbejdet til Regeringsudvalget om Social Arv. København: Institut for Psykologi og Specialpædagogik, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, V. B. (2001). Børn opdrager børn. *Børn og Unge*, 9, (pp. 1-3).
- Jensen, V. B. (2002). Skriv din faglighed. *Børn og Unge*, 18, (pp. 1-5).
- Jensen, V. B. (2007). Udvekslingsstuderende – Amazing Denmark. *Børn og Unge*, 19, (pp. 1-3).
- Jerlang, E. (2000). Hvorfor selvforvaltning? In E. Jerlang (Ed.), *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis* (2. ed.) (pp. 15-30). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2003). *Socialisering og habitus – individ, familie, samfund* (2. ed.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, J. (1995). *Dit kompetente barn – På vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. Århus: Schönberg.

- Jørgensen, P. S. (2001). Kompetence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), (pp. 181-208).
- Kameda, T. & Tindale, R. S. (2006). Groups as Adaptive Devices: Human Docility and Group Aggregation Mechanisms in Evolutionary Context. In M. Schaller, J. A. Simpson & D. T. Kenrick (Eds.), *Evolution and Social Psychology* (pp. 317-341). New York: Psychology Press.
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2004). *Udviklingspsykologi i praksis*. Århus N: Forlaget Klim.
- Krebs, D. L. & Denton, K. (1997). Social Illusions and Self-Deception: The Evolution of Biases in Person Perception. In J. A. Simpson & D. T. Kendrick (Eds.), *Evolutionary Social Psychology* (pp. 21-47). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kristensen, O. S. & Hybel, K. A. (2006). Fænomen og virkning – introduktion til analogien. In O. S. Kristensen (Ed.), *Mellem omsorg og metode* (pp. 7-24). CVU Midt-Vest: Forlaget PUC.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pædagogik*, 25, (pp. 3-15).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView – Introduktion til et håndværk* (2. ed). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M. B. (2009). Når læring i børnehaven inkluderer og ekskluderer. In C. Pedersen (Ed.), M. B. Larsen, I. Kornerup & B. Madsen, *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (pp. 79-104). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 35-53). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (pp. 181-190). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Liotard, J. F. (1996). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmarks Skyttegravsserie.
- Løkken, G. (1997). *Når små børn mødes*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1998). *Observation og interview i børnehaven*. København: Munksgaards Forlag.
- Mathiesen, A. (2003). Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelserne i Danmark. In J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik – en grundbog til et fag* (3. ed.) (pp. 573-617). København K: Hans Reitzels Forlag.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 81-116). København: Unge Pædagoger.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, (pp. 1-20).
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz, A. (1996). *Constructing School Success – The Consequences of Untracking Low-Achieving Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molander, B. (1990). Kundskapers tysta och tystade sidor – ett försök till översikt. *Nordisk Pedagogik*, 10(3), (pp. 99-114).
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Nesse, R. & Williams, G. (1997). Are Mental Disorders Diseases? In S. Baron-Cohen (Ed.), *The Maladapted Mind: Classic Readings in Evolutionary Psychopathology* (pp. 1-22). New York: Psychology Press.
- Ogden, T. (2004). *Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen*. Århus N: Forlaget Klim.

- Ogden, T. & Sørli, M. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53(3), (pp. 209-222).
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, A. (2003). *Social kompetence – når individet, de andre og samfundet mødes*. Århus N: Forlaget Klim.
- Piaget, J. (1992). *Barnets psykiske udvikling*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det refleksierte moderne*. København Ø: Unge pædagoger.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 199-218). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Ritchie, T. & Munck, C. (2009). Om anerkendelsens enøjethed – og inklusion som kærkommen medspiller. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (24), (pp. 29-41).
- Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne – Iagttagelse, viden, teori, refleksion*. København: Alinea.
- Schaffer, J. R. (1999). *Social udvikling*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Schwartz, I. (2001). *Socialpædagogik og anbragte børn*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Smith, J. A. & Eatough, V. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing Qualitative Data in Psychology* (pp. 35-50). London: Sage Publications.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus C: Systime.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologi – udvikling i en forandret verden* (2. ed.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Stokholm, A. (2000). *Børns relationsopbygning og sociale positionering gennem leg og samvær*. København N: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Stokholm, A. (2006a). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Ph.d. afhandling ved Aarhus Universitet.
- Stokholm, A. (2006b). At finde sin plads: sociale hierarkier blandt børn på døgninstitution. In O. S. Kristensen (Ed.), *Mellem omsorg og metode* (pp. 240-273). Viborg: Forlagt PUC.

- Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse – En indføring i kvalitativ metode*. København K: Akademisk Forlag.
- Thomson, P. (2008). Field. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu – Key Concepts* (pp. 67-81). Stocksfield: Acumen.
- Thyssen, S. (2002). *Børneliv og børnekultur som udviklingspsykologisk perspektiv*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Vedeler, L. (2008). *Social mestring i børnegrupper*. København K: Akademisk Forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ Teori*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. København K: Frydenlund.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4.ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Zlotnik, G. (2004). *De stakkels drenge*. København Ø: Forlaget Nielsens.
- Øvreeide, H. (1998). *At tale med børn – samtalen som redskab i børnesager*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Hjemmesider:

- Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet (2003). *En god start til alle børn*. København: Jørgen Jensen Bogtryk. Pjece hentet d. 17.5.2010 fra: <http://pub.uvm.dk/2003/socialarv/>
- stm.dk (2010). Statsministeriet; åbningstale 2003. Hentet d. 24.6.2010 fra: http://www.stm.dk/Index/dokumenter.asp/_p_7446.html

9. Pensumliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), (pp. 191-215) – 25 sider.
- Barth, F. (1993). *Balinese Worlds*. Chicago: The University of Chicago Press. (pp. 157-174) – 18 sider.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, Connecticut: Greenwood Press, Inc. – 18 sider.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press. (pp. 59-75, 87-93) – 24 sider
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København K: Hans Reitzels Forlag. (pp. 15-53, 83-125) – 82 sider.
- Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær – Vi er venner, ik'?* Århus C: Forlaget Systime. (pp. 18-55) – 38 sider.
- Brown, R. (2000). *Group Processes – Dynamics Within and Between Groups* (2. ed.). Oxford: Blackwell Publishing. (pp. 1-65) – 65 sider.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal. (pp. 169-228) – 60 sider.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside Kids' Culture*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press. (pp. 36-89) – 54 sider.
- Deer, C. (2008). Doxa. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu – Key Concepts* (pp. 119-130). Stocksfield: Acumen. – 12 sider.
- Dencik, L. (1994). Børns tilegnelse af livskvalifikation for den postmoderne tilværelse. *Unge Pædagoger*, 7, (pp. 15-28). – 14 sider.
- Dencik, L. (1999). Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. In L. Dencik & P. S. Jørgensen (Eds.), *Børn og familie i det postmoderne samfund* (pp. 245-272). København K: Hans Reitzels Forlag. – 28 sider.
- Dencik, L. (2004). Alle situationer er læresituationer. In T. Ellegaard & A. H. Stanek (Eds.), *Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiver* (pp. 122-140). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag. – 19 sider.

- Dencik, L., Jørgensen, P. S. & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. København K: Hans Reitzels Forlag. (pp. 107-204) – 98 sider.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn. Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d. afhandling ved Roskilde Universitetscenter. (pp. 1-366) – 366 sider.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), (pp. 962-1023). – 62 sider.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. In A. Prieur & C. Sestoft (Eds.), *Pierre Bourdieu – En introduktion* (pp. 71-113). København K: Hans Reitzels Forlag. – 43 sider.
- Gregersen, C. & Mikkelsen, S. S. (2007). *Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. København: Unge Pædagoger. (pp. 15-40) – 26 sider.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S. (pp. 52-178) – 127 sider.
- Gulløv, E. (2009). Læreprocesser blandt børnehavebørn. *Nul til fjorten. Pædagogisk Tidsskrift*, 19(4), (pp. 52-57). – 6 sider.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S. (pp. 15-51, 85-129) – 82 sider.
- Hansen, K. G. (1998). Er læring mere en situeret praksis? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2), (pp. 6-16). – 11 sider.
- Hansen, N. (2003). Udviklingsforstyrrelser med hensyn til opmærksomhed. In A. Trillingsgaard, M. A. Dalby & J. R. Østergarrd (Eds.), *Børn der er anderledes – hjernens betydning for barnets udvikling* (2. ed.) (pp. 165-188). København: Psykologisk Forlag. – 24 sider.
- Hedegaard, M. (2001). *Beskrivelse af småbørn* (2. ed.). Århus N: Århus Universitetsforlag. (pp. 1-26, 69-105) – 63 sider.
- Højholt, C. (2000). Kompetence som begreb – kompetent eller defensivt? In D. Cecchin (Ed.), *Børns kompetencer* (pp. 6-12). BUPL-rapport, 5: Børn og unges kompetenceudvikling. – 7 sider.

- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stanek, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*. København N: Forlaget Børn og Unge. (pp. 9-130) – 122 sider.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu* (2. ed). Key Sociologist Series. London: Routledge. (pp. 66-102) – 37 sider.
- Jensen, B. (1999). *Kompetence og sociale processer – om kompetenceudvikling og kompetencefremmende pædagogik i samfundets sociale arenaer for børn*. Notat om kompetencefremmende processer – udarbejdet til Regeringsudvalget om Social Arv. København: Institut for Psykologi og Specialpædagogik, Danmarks Lærerhøjskole. (pp. 5-29) – 25 sider.
- Jørgensen, P. S. (2001). Kompetence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), (pp. 181-208). – 28 sider.
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2004). *Udviklingspsykologi i praksis*. Århus N: Forlaget Klim. (pp. 102-110) – 9 sider.
- Larsen, M. B. (2009). Når læring i børnehaven inkluderer og ekskluderer. In C. Pedersen (Ed.), M. B. Larsen, I. Kornerup & B. Madsen, *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen* (pp. 79-104). København K: Hans Reitzels Forlag. – 26 sider.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 27-43) – 17 sider.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (pp. 181-190). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag. – 10 sider.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København K: Hans Reitzels Forlag. (pp. 31-54) – 24 sider.
- Løkken, G. (1997). *Når små børn mødes*. København K: Hans Reitzels Forlag. (pp. 115-154) – 40 sider.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1998). *Observation og interview i børnehaven*. København: Munksgaards Forlag. (pp. 23-69) – 47 sider.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag. (pp. 37-52) – 16 sider.

- Ogden, T. (2004). *Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen*. Århus N: Forlaget Klim. (pp. 205-239) – 35 sider.
- Ogden, T. & Sørli, M. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 53(3), (pp. 209-222). – 14 sider.
- Stokholm, A. (2000). *Børns relationsopbygning og sociale positionering gennem leg og samvær*. København N: Danmarks Pædagogiske Institut. (pp. 4-51) – 48 sider.
- Stokholm, A. (2006a). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Ph.d. afhandling ved Aarhus Universitet. (pp. 120-171) – 52 sider.
- Thomson, P. (2008). Field. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu – Key Concepts* (pp. 67-81). Stocksfield: Acumen. – 15 sider.
- Thyssen, S. (2002). *Børneliv og børnekultur som udviklingspsykologisk perspektiv*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. (pp. 45-86) – 42 sider.
- Vedeler, L. (2008). *Social mestring i børnegrupper*. København K: Akademisk Forlag. (pp. 37-185) – 149 sider.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København K: Hans Reitzels Forlag. (pp. 13-29, 191-199) – 26 sider.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. København K: Frydenlund. (pp. 117-124) – 8 sider.

Kendt litteratur fra tidligere semestre

- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 76-100). København K: Hans Reitzels Forlag. - 25 sider.
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk Forlag. (pp. 31-106) – 76 sider.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2005). *Social Psychology* (4. ed). Essex: Pearson Education Limited. (pp. 275-314) – 40 sider.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København K.: Akademisk Forlag. (pp. 17-34, 111-126) – 34 sider.

- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogik*, 25, (pp. 3-15). – 13 sider.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, (pp. 1-20). – 20 sider.
- Molander, B. (1990). Kundskapers tysta och tystade sidor – ett försök till översikt. *Nordisk Pedagogik*, 10(3), (pp. 99-114). – 16 sider.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 199-218). København K: Hans Reitzels Forlag. – 20 sider.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus C: Systime. (pp. 121-181) – 61 sider.
- Stokholm, A. (2006b). At finde sin plads: sociale hierarkier blandt børn på døgninstitution. In O. S. Kristensen (Ed.), *Mellem omsorg og metode* (pp. 240-273). Viborg: Forlagt PUC. – 34 sider.

I alt: 2501 sider

Heraf kendt: 339 sider

10. Ansvarsliste

Titel	Ansvar	Sider
1. Indledning	Fælles	5,4
2. Metodiske overvejelser	Fælles	0,2
2.1. Undersøgelsens design	Anne	1,7
2.2. Videnskabsteoretisk tilgang	Anne	2,1
2.3. Observation	Anne	2,9
2.4. Interview	Line	3,1
2.5. Bearbejdning af empiri	Line	2,7
3. Børnehaven Mariehønen	Fælles	1,9
4. Tematiske analyser	Fælles	0,6
4.1. Adgangsstrategier	Line	11,1
4.1.3. Delkonklusion	Fælles	0,5
4.2. Deltagelse i fællesskabet	Line	13,1
4.2.2. Delkonklusion	Fælles	0,6
4.3. Den dobbelte forholdemåde	Anne	5
4.3.2. Delkonklusion	Fælles	0,3
4.4. Positionering og venskaber	Line	12,5
4.4.3. Delkonklusion	Fælles	0,5
4.5. Børnefællesskabet som socialt felt	Anne	11,2
4.5.4. Delkonklusion	Fælles	0,5
4.6. Social differentiering i børnehaven	Anne	16,2
4.6.5. Delkonklusion	Fælles	0,4
5. Social kompetence i børnefællesskaber	Fælles	2,4
6. Diskussioner	Fælles	0,4
6.1. Det kompetente børnehavebarn?	Line	6
6.1.1.4. Opsamling	Fælles	0,3
6.2. Det inkompetente børnehavebarn?	Anne	5,8

6.2.1.4. Opsamling	Fælles	0,3
6.3. Eksisterer der en børnekultur?	Line	1,4
6.3.1. (Re)produktion?	Anne	1,4
6.3.2. Opsamling	Fælles	0,3
6.4. Kritisk metodisk diskussion	Fælles	0,2
6.4.1. Hvordan vurderer vi undersøgelsens kvalitet?	Line	0,7
6.4.2. Reliabilitet	Line	1,4
6.4.3. Validitet	Anne	3,9
6.4.4. Opsamling	Fælles	0,5
6.5. Implikationer for pædagogisk-psykologisk praksis?	Line	0,5
6.5.1. Fokus på den sociale kompetences dynamik	Anne	2,8
6.5.2. Overvejelser i relation til selvforvaltningspædagogikken	Line	1,3
6.5.3. Opsamling	Fælles	0,5
7. Konklusion	Fælles	4

Anne Goul-Jensen

53 normalsider

Line Levring Sørensen

53,6 normalsider

Fælles

19,8 normalsider

11. Procesbeskrivelse

Vi vil i dette afsnit beskrive processen omkring udarbejdelsen af specialet. Den første del vil omhandle den faglige proces, herunder udformningen af undersøgelsen samt valget af fagligt indhold. I sidste del vil vi kort skitsere den personlige udvikling, vi har gennemgået, samt hvordan samarbejdet er forløbet.

11.1. Specialets tilblivelse

Vores samarbejde blev etableret ud fra en fælles interesse for, hvordan social kompetence kommer til udtryk i børnefællesskaber. Vi fandt dette fælles udgangspunkt særdeles vigtigt, da erfaring fra tidligere projekter har lært os, at netop interessen er en væsentlig forudsætning for en god proces. Vores tidligere samarbejde har dog også været en af bevæggrundene for beslutningen om at udarbejde et fælles speciale; på baggrund af et gruppearbejde på 9. semester har vi fundet ud af, at vi supplerer hinanden godt, både fagligt og personligt. Efterhånden har vi begge en god portion erfaring med udarbejdelse af projekter inden for universitetets rammer, og vi var derfor afklarede med, hvad vi forventede, krævede og ønskede i forhold til både det faglige indhold og samarbejdet. Indtil arbejdsprocessen kom i gang havde vi adskillige relevante og givende diskussioner, som resulterede i en fælles idé om, hvad specialet skulle indeholde. Vi havde en intention om at være grundige i opstartsfasen, og igennem hinandens input, tanker og forestillinger fik vi et godt udgangspunkt for udarbejdelsen af specialet.

Vores grundlæggende interesse i børnefællesskaber udspringer af vores projekt på 9. semester. Her studerede vi ud fra et børneperspektiv, hvordan det influerer børns selvopfattelse at få en ADHD-diagnose. I den forbindelse interviewede vi to drenge og fik tydeligt indtryk af, at fællesskabet med andre børn havde stor betydning for drengenes selvopfattelse. Dermed blev vi nysgerrige efter at undersøge, hvad børnefællesskaber betyder for det enkelte barn, og hvordan de kan være med til at forklare børns sociale succes eller nederlag. Således faldt vores interesse på social kompetence, der som et "begreb i tiden" netop henviser til børns grundlæggende sociale færdigheder og er med til at skabe en distinktion mellem det "kompetente" og det "inkompetente" barn. Da vi snart er færdiguddannede psykologer og skal ud at sætte vores præg på den psykologiske praksis, fandt vi det

særligt relevant at skrive et empirisk speciale og dermed tage udgangspunkt i et ”stykke af virkeligheden”. Vi blev hurtigt enige om, at vores undersøgelse primært skulle være baseret på feltobservationer i en børnehave eller skolefritidsordning, så vi havde mulighed for at se, hvad der er på spil i børnefællesskaber under fri leg. Valget faldt endelig på en børnehave, da vi fandt det interessant at undersøge, hvordan social kompetence udspiller sig blandt børn i en tidlig alder. I tråd med vores kontekstuelle og funktionelle perspektiv på social kompetence, valgte vi at lade observationerne fungere som vores primære empiri, mens interviewet skulle fungere som supplement.

Under et af de første møder med vejleder fik vi afklaret, hvordan den empiriske dataindsamling skulle forløbe, så den var mest hensigtsmæssig. Efterfølgende fik vi gennem en medstuderende kontakt til Børnehaven Mariehønen, som havde stor interesse i at deltage. Med vejleder fik vi ligeledes en grundig diskussion af, hvilke teoretiske perspektiver der ville være spændende at inddrage. Her fik vi bekræftet, at det var mest givtigt at lade vores empiri guide vores teorivalg, således at vi ud fra vores indsamlede materiale afgjorde, hvilke temaer og teoretiske input, der var centrale. På baggrund heraf blev vi enige med vejleder om, at vi ville arbejde ud fra en anden opbygning, end vi er vant til; i stedet for at inddrage teori, analyse og diskussion udarbejdede vi overordnede temaer med elementer af alle tre dele. Ved at placere empiriske eksempler først i temaerne og arbejde herudfra, håbede vi på, at empirien ville komme mere til sin ret. Det var en stor udfordring for os at udvælge de teoretiske perspektiver, der forekom mest centrale for vores empiri. Vi blev så opslugte af alle de spændende ting, der var på spil mellem børnene, at det var svært for os at vælge noget af det fra. På den måde kom vi til at inddrage lidt for mange teoretiske perspektiver, og vi har derfor måttet foretage en del sorteringsarbejde for at fremme overskueligheden. Desuden valgte vi slutteligt at lade en opsamling af de væsentligste pointer i vores tematiske analyser danne grundlag for et mere overordnet diskussionsafsnit for på den måde at fremhæve den røde tråd gennem specialet. Det krævede en ekstra indsats, men vi er af den opfattelse, at resultatet har været anstrengelserne værd.

I vores bestræbelser på at være færdige i relativt god tid, så vi kunne prioritere rettetarbejdet, har vi måttet arbejde hårdt. Den tidlige deadline har dog givet os

mulighed for at gennemarbejde vores speciale i detaljer, så vi kunne blive tilfredse med resultatet.

11.2. Den personlige proces

Vores oplevelse af processen i specialet har været særdeles positiv. Der har været mulighed for at fokusere på et emne, som vi begge finder interessant og desuden relevant for vores fremtidige virke som psykologer. I sammenligning med tidligere semestre har der været plads til forholdsvis uforstyrret fordybelse, hvilket har været utrolig udbytterigt. Det har givet plads til faglige vurderinger af vores undersøgelse og givtige diskussioner, som ind imellem har resulteret i mindre uoverensstemmelser, der dog har haft et positivt udfald. Under samarbejdet har vi oplevet forskelligheder i arbejdsmetoder, arbejdsrytmer og tilgangen til opgaveskrivning. Dette har givet nogle udfordringer, som dog ikke har været større, end de kunne løses, således at vi begge er kommet helskindede igennem.

Samarbejdet har været præget af en positiv stemning og åbenhed, der har givet plads til lidt sjov og ballade, men som også har dannet grundlag for nyttige faglige diskussioner, hvorigennem vi har inspireret hinanden og er blevet motiverede til at yde vores bedste.