

Relationer blandt børn og børnefællesskaber i dagtilbud

Af Pernille Hviid

15-12-2009

Introduktion

Denne artikel handler om børns indbyrdes relationer, om børnegrupper og børnefællesskaber som de kan udforme sig i dagtilbud, dvs. i vuggestuer, dagpleje, børnehaver og integrerede institutioner for de 0-6-årige.

Først vil jeg gerne introducere generel viden om børnefællesskaber ud fra to dimensioner:

- tilegnelse af kultur og skaben af kultur, dvs. læring og udvikling
- udvikling af social identitet, dvs. selv-udvikling og udvikling af selvkendskab igennem det sociale samspil med andre børn.

Hernæst vil jeg gerne diskutere – og problematisere - visse forhold i vores kultur, der sætter rammer for børnefællesskaber og børnemiljø. Ved at sammenligne vores kultur med andres kan vi få øje på nye muligheder for det pædagogiske arbejde med børnenes indbyrdes liv.

Det drejer sig om:

- muligheder for fælles børneprojekter i et senmoderne samfund
- et børnelandskab med aldershomogenisering.

Artiklen skal gerne være anvendelsesorienteret. Læseren vil derfor undervejs blive stillet overfor spørgsmål og problemstillinger i relation til temaet: at skabe et godt børnemiljø og et rigt børneliv, der er værd at leve og værd at huske tilbage på.

Som illustrationer til teksten vil jeg præsentere små episoder fra erfaret børneliv. Jeg har haft en interesse i at dokumentere især små børns indbyrdes liv, fordi det så ofte antages, at små børn "leger parallelt" og ikke har meget sammen. En stor tak til Kirsten Gammelgaard, der som projektleder gav mig tilsagn om at anvende data fra Ry Kommunes projekt om børnefællesskaber og tak til pædagoger og dagplejere, der lavede flere af de observationer, der her er brugt som illustrationer.

En økologisk forståelsesramme

Når vi vil forstå, hvad det er der sker i en noget konfliktfyldt leg blandt tre drenge ude i sandkassen, er der mange niveauer at gribe til. Vi kan se på børnene som personer, med særlige livshistoriske relationelle erfaringer, som de har fået fra deres deltagelse i dagplejegruppen, i børnehaven og fra andre steder.

Herfra kan vi lede efter, om der er bestemte typiske måder, hvorpå de relaterer sig til andre børn. Vi kan også se på gruppen og den dynamik og det samspilsmønster, der udspiller sig i den og i mødet med andre grupper. Og så kan vi se på sandkassen som ramme for legen og på de betingelser sandkassen sætter op for børnenes samvær.

Vi kan tilmed se på kulturen lidt bredere i forhold til de værdier, der hersker i netop den børnehave, de måder voksne rammesætter børnenes samvær på, og den guidning der foregår af deres aktiviteter og samspil. Hvilke regler gælder egentlig for legepladsen og for sandkassen? Hvilke typiske aktiviteter foreslår de voksne? Og endnu bredere kan vi se på danske dagtilbud, lede efter nationale træk og værdier og reflektere over hvordan dette sætter spor i børnefællesskaberne og de enkelte børns liv.

Der er altså mange niveauer at engagere sig i, og de fleste vil nok være af den opfattelse, at disse niveauer er forbundne og virker sammen i de tre drenge leg i sandkassen, om end på ikke helt gennemskuelige måder.

At disse niveauer er gensidigt forbundne har betydning for, hvordan vi skal forstå børnekultur. Hvis vi tænker økologisk, er børnekultur ikke længere et univers afsondret fra omverden i øvrigt. Omvendt er den heller ikke blot et direkte aftryk af en voksenkultur.

Børnekultur er tværtimod skabt i dialog med voksen-kultur. Corsaro, Molinary, Rosier (2002) foreslår, at vi tænker børnekultur som en aktiv fortolkning af og en videreudvikling af vor fælles kultur. Børnekultur er altså hverken et aftryk af voksenliv eller en ubesmittet børneø. Det er snarere liv, der leves i med- og mod-spil med den øvrige kultur, de voksne og andre børn.

Kulturtilegnelse, kulturskaben og social identitet

Børn tilegner sig kultur

Silke (2.5 år) kommer ud i gangen med et tørklæde. Hun tager en træklods der ligger på gulvet og lægger den på tørklædet. Tager to klodser mere og lægger ovenpå den første. Så pakker hun tørklædet omkring klodserne. "Juleaften", siger hun. "Julegave".

Hun gentager indpakningen og udpakningen mange gange, mens hun taler om "jul". Carl (2.6 år) ser på. Han rejser sig og løber ind i værelset. Han kommer tilbage med en dukkedyne og nogle træklodser. Han lægger klodserne på dynen og pakker dynen omkring klodserne. Han løber ned i den anden ende af gangen og pakker den ud: "NAJJJJ", råber han og ler.

Når børn er sammen, er de sammen om noget. Dette "noget" er:

- kulturelle betydninger (jul)
- kulturelle praksisser (at pakke gaver ind og ud)
- og kulturelt afstemte indstillinger (Najjjj).

Det er ikke noget, man er født med at vide eller kunne. Nelson & Seidman (1984) beskriver, hvordan børns kulturelle "manuskripter" udvides og konsolideres i børnefællesskaberne især igennem børnenes lege. Med andre ord er børnene sammen om at finde ud af, hvad "jul" og "læge" og "astronaut" og "klimatopmøde" er for noget. Børnegrupper skal imidlertid "gødes", hvis den kulturelle tilegnelse skal blive rig. De skal beskæftige sig med og opleve noget ude i verden, der er spændende, og siger dem nogen. Det er nok ikke tilfældigt, at de to børn er mere optaget af "at pakke gaver ud" - manuskriptet end "at skære anden for" -manuskriptet. Børn beskæftiger sig lige som voksne ikke med hvad som helst. De beskæftiger sig med det, der synes at sige dem noget.

Børn forhandler kultur

Der er mange versioner af "jul" og alt muligt andet. Så i alle bestræbelser på at finde kulturelle fællesnævner, støder børn på forskelle, der skal forhandles på plads. Det er ikke en enkelt sag at finde ud af, hvad en "jul" er – eller alt muligt andet for så vidt. Det kan sagtens give anledning til frustration og konflikter, som i denne sammenhæng må forstås produktive, autentiske bestræbelser på at dele verden.

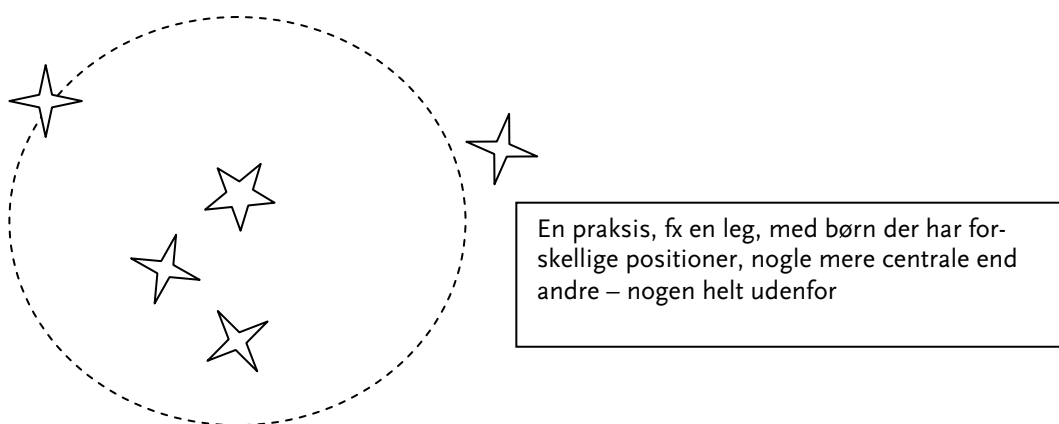
Silke (2.5) henter dukkevognen ud i gangen. Hun henter en sav og lægger den ned til dukken i vognen. Carl (2.6) ser på hende. Hun henter et tørklæde og lægger over dukken og saven. Så henter hun en dyne. Carl står og holder i dukkevognen. "Nej!" råber Silke højt, "hellere mig!" mens hun prøver at skubbe Carl væk. Han holder godt fast i dukkevognen. Silke bruger sine kræfter og får ham skubbet væk. Carl kigger Silke ind i øjnene og spørger: "Gå?" "Gå?". "Ja, på arbejde", siger Silke. Så vinker de begge to til mig og siger "Hej, hej!". Og går ved siden af hinanden om i den anden ende af gangen.

Børnene bygger videre på manuskriptet om barnevognen, og der opstår uro i legen. Da "arbejde" kommer ind i billedet, synes de at forstå hinanden igen og kan koordinere deres aktiviteter. Børn skal prøve at løse uoverensstemmelser og have hjælp, hvis de ikke kan finde ud af det. Og voksne skal prøve at høre, at børn ikke bare "skændes", men at de prøver at finde ud af et eller andet, som de er uenige om. Uenighe-

der er ikke blot et tegn på, at børn er forskellige. Det er også et tegn på, at de åbenbart stadig vil hinanden noget, siden de gider bruge tid på at være uenige. Venner har langt flere konflikter indbyrdes, end ikke-venner har, og det er naturligvis ikke et udtryk for manglende gensidig interesse, tværtimod (Branco, 2003).

Børn lærer sig selv at kende og udvikler deres sociale identitet i deres relationer til jævnaldrende

Tidligere blev noget tilsvarende kaldt roller, men roller er stive og lyder kunstigt – som noget man tager på eller af. I dag finder vi at begrebet positioner er mere velegnet, fordi det bedre kan rumme mangfoldighed og bevægelse.



Positioner (Davies & Harré, 1990; Harré & Langehove, 1991) handler om, hvor man står og stilles i forhold til andre – i et eller andet fællesskab. Positioner giver hver enkelt forskellig adgang til det, der foregår. Er man ny i børnehaven og står på sidelinien i en leg, har man ganske enkelt mindre at skulle have sagt. Det har man typisk også, hvis man er gammel, men helt uvidende om det, der foregår.

Fra en sådan position bliver stemmen svagere og ens indflydelse mindre, og det er ikke alene på grund af personen selv. Positioner er også noget, man gives af andre, ikke blot noget man tager. Den sociale position forhandles altså mellem mennesker, og den kan genforhandles og forandres til fordel eller ulempe for den positionerede. At forhandle lyder som noget rationelt, åbent og bevidst. Men er snarere undtagelsen end reglen.

Den position man har, fortæller noget om, hvilken grad af indflydelse man kan få på det, der foregår. Positionen virker dog også tilbage på personen selv som en fortælling om, hvor duelig man er til det, der foregår, og hvordan andre ser på én. En del af identitetsdannelsen består i det Cooley (1998) kalder "looking glass self", hvor man så at sige får et indtryk af sig selv gennem den andens blik på én. Her taler vi altså om udvikling af social identitet, eller et dialogisk selv (Hermans, 2001), som bliver skabt i praksis, i mødet med andre mennesker.

Emma (3.0 år) kommer over til Ingrid (3.0 år) som står ved en voksen.

Emma: Vil du med mig ned og gynde?

Ingrid: Nej, jeg kan ikke gynde.

Emma: Jeg kan. Så kan vi jo gynde sammen.

Voksen: Prøv Ingrid. Emma kan jo gynde dig.

Emma smiler: Kom - kom Ingrid.

Så løber Emma ned mod gyngerne, stopper lidt før dem. Ingrid går langsomt mod Emma med hovedet lidt på skrå. Så følges de resten af vejen ned til gyngerne. Emma vipper gytgen, så Ingrid kan komme op.

Emma: Du går først. Ingrid sætter sig op og smiler. Emma stiller sig op og gynger.

Emma: Vi kan nå solen snart.

"Ja", siger Ingrid mens hun smiler og griner.

Emma: Skal vi lege sammen når vi har spist?

"Ja", siger Ingrid og griner.

De kravler ned fra gytgen.

Ingrid: Vi henter vores madpakker og spiser herude, ikke?

Ingrid og Emma er lige gamle, men Ingrid kunne ikke gyng. Faktisk turde hun ikke. Hun var én, der ikke kunne gyng. Men Emma opmuntrede hende med sit blide "Kom kom" og den voksne troede på sagen. Og så tog Ingrid tilløb og fik set en ny side af sig selv – som én, der kan gyng (med Emma), én, der tør at gyng (med Emma) og én, der lykkedes med at gyng, siden de næsten nåede solen. Og sådan kom der en lille ny dejlig brik i Ingrids selvportræt, og i det lys forstår man godt, hun bagefter inviterer på frokost i det grønne. Og Emma hjalp en pige, fik sin gytgetur som hun gerne ville, viste hun kunne gyng, nåede solen og blev budt på frokost.

Nu er det vigtigt at betone, at ingen mennesker blot indgår i én sammenhæng, de indgår tværtimod i mange forskellige. Hvis vi skal blive klogere på det enkelte barns livssituation, kan det være relevant at se på, hvordan barnets positioneringer er komponeret. Et barn kan stå på sidelinien i én sammenhæng og være meget central i en anden, men hvis vi ser hen over et barns dagligdag, hvilket billede tegner der sig så? Er der variation i hans eller hendes positioner? Eller peger de alle sammen på, at barnet er centralt eller måske perifert positioneret? Jeg er ikke af den overbevisning, at ensartethed er at foretrække, uanset om dette er centralt eller perifert. Variation i menneskelivet er generelt at foretrække. (Valsiner. 1997). I en pædagogisk sammenhæng er det tilsvarende relevant at se på dette over tid. Er der bevægelse? Kan den 1½-årige dreng, der positioneres perifert i dagplejegruppen få plads til en bedre status som 5-årig på vej ud af børnehaven? Eller starter og slutter han samme sted?

På gruppeniveau kan det være givtigt at undersøge gruppens dynamik. Giver den plads til forandring og variation, eller er positionerne fasttømrede? Og i givet fald: Hvem har det godt, hhv. svært ved det - og kunne man forestille sig at iværksætte særlige typer af aktiviteter, der ville være givtige, hvis positionerne skulle forandre sig? Eller kunne man forestille sig indlemmelse af nye børn, der ville skabe bevægelse i gruppen?

Det følgende er et udklip af en interaktion, der desværre ser ud til at være stivnet for begge børn på en uheldig måde:

Karoline: "Jeg er prinsessen"

Jonathan: "Hej prinsesse!"

Karoline sætter sig ved borgen, Jonathan sidder ved siden af. Karoline finder ridderne frem. Giver to til Jonathan.

Karoline: "Så gik du ind i slottet, og så var prinsessen væk."

Jonathan: "Ja." Jonathan har en ridder i hånden.

Karoline: "Nej Jonathan, du gør det helt forkert!"

Karoline skubber Jonathan væk fra borgen. Jonathan finder en bil.

Karoline: "Nej Jonathan, prinsessen har ikke en bil"

Jonathan "Drøn, drøn, drøn."

Jonathan kører med bilen på gulvet. Han rejser sig og går hen og sætter sig oven i borgen.

Karoline: "Nej, Jonathan!"

Karoline skubber Jonathan ud af borgen. Jonathan finder igen en bil og kører med den på jorden. Jonathan kører med bilen hen foran borgens port

Jonathan: "Hej prinsesse".

Karoline: "Ding ding ding. Jonathan, telefonen ringer!"

Jonathan: "Ja, det er værkstedet."

Karoline: "Nej Jonathan, det er prinsessen, nu så du porten var lukket."

Jonathan: "Drøn, drøn, drøn."

Jonathan kører med bilen hen til porten.

Karoline: "Skynd dig nu ind på slottet, kom nu Jonathan"

Jonathan tager de klodser Karoline har stablet op foran porten og sætter dem på ladet af sin lastbil.

Karoline: "Nej, det var ikke biler med i legen!" Jonathan svarer ikke.

Jonathan sætter sig op midt i borgen.

Karoline: "Ud nu Jonathan." Jonathan svarer ikke.

Karoline: "Ud nu Jonathan, ellers er du ikke med, du kan ikke sidde der med din babynumse!"

Jonathan: "Jo, mig sidder her!"

Karoline: " Nej væk, ellers siger jeg det!"

Jonathan rejser sig fra borgen, sætter sig på gulvet og finder en bil. Karoline synger.

Det er ikke en god leg for nogen af børnene. Der bliver sagt "Nej, Jonathan!" rigtig mange gange, og Jonathan's ideer bliver slet ikke inkorporeret i det, der må foregå. De træder hinanden over tæerne. Da Karoline markerer "ellers er du ikke med", viser hun tydeligt, hvem der er centralt, og hvem der er marginalt positioneret. Det er hendes leg. Da hun siger, at Jonathan skal flytte sig med sin babynumse svarer Jonathan i overensstemmelse hermed "mig sidder her". Det er "baby-sprog", et sprog han er langt forbi, selvom han er yngre end Karoline. Hendes positionering af ham virker altså, han tager den til sig og svarer i overensstemmelse hermed.

For institutionens personale kan det være vigtigt at tage stilling til denne lille gruppe:

- Er dette et sjældent syn, eller er det det, der ofte foregår mellem de to børn?
- Kan de overhovedet få noget godt ud af det, eller bør de skilles ad?
- Kunne en tredje legepartner bryde op i mønsteret?
- Kunne en voksen indgå i legen og få både værksted og prinsesse til at fungere i legen?
- Eller skulle de lege noget helt tredje, noget hvor Karoline kunne få øje på, at Jonathan faktisk duede til noget, som hun kunne have brug for?

I pædagogiske metodologier som fx "Den integrerende baggrund" (Cecchin, 1996) ser vi eksempler på, at de voksne på baggrund af deres viden om børnenes engagementer og interesser tilbyder pædagogiske aktiviteter, der er fælles relevante og på den måde bryder marginaliseringsprocesser op og lykkes med det – også med børn, der er langt mere marginalt positionerede, end Jonathan er det.

Kulturelle udfordringer: Børnefællesskaber på tværs af alder og forpligtende fællesskaber i en nyliberal tid.

Efter at have kigget på relationer og grupper ønsker jeg at stille lidt skarpere på de kulturelle rammer, vi sætter op for børnefællesskaber. Jeg forsøger at gøre det velkendte danske miljø lidt "fremmed" ved at stille spørgsmål til det, vi tager for givet. Der kan givetvis stilles mange andre fornuftige spørgsmål til det danske dagtilbud, men pladsen er trang, og jeg har valgt de to, der springer mig mest i øjnene.

Det drejer sig om:

- aktuelle muligheder for etablering af institutionelle rammer for fællesskaber
- relationer mellem børn af forskellig alder.

Institutionelle rammer for fællesskaber

Vi lever i en tid, hvor man i høj grad er ansvarliggjort for ens egen udvikling og dannelse. Vi lever i en tid, hvor man vælger, og hvor man undersøger, hvad man selv får ud af dette eller hint. Det forlyder, at forældre i dag er meget optagede af netop deres barns tilbud, og de enkelte kommuner laver børnepolitik, med "det enkelte barn i centrum" eller "med udgangspunkt i det enkelte barn".

I institutioner vælger børn selv deres venner, og det er fornuftigt nok, da venskaber er en kærlighedsrelation. Men hvad har institutionen egentlig at tilbyde som fællesskabende reference? Er der mere i menneskelivet end at "vælge selv"? Vil vi mere med børnene? Jeg savner det forpligtende fællesskab. Det fællesskab børn ikke selv vælger eller skal vælge. Jeg savner det, man er nødt til, og det man netop kan, fordi man er en gruppe. At tage sig af andre børn, at tage sig af fælles opgaver, at blive enige med andre, at træffe kollektive valg og at handle kollektivt, organiseret.

Jeg taler om en kollektiv ånd i rutiner og aktiviteter, hvor det enkelte barn ikke kan spørge "Jamen, har jeg lyst?"

En kollektiv ånd kræver kollektive projekter. Når børn har fødselsdag, og der bliver råbt "HURRA!", kan vi jo høre kollektivet. Men hvor er det ellers?

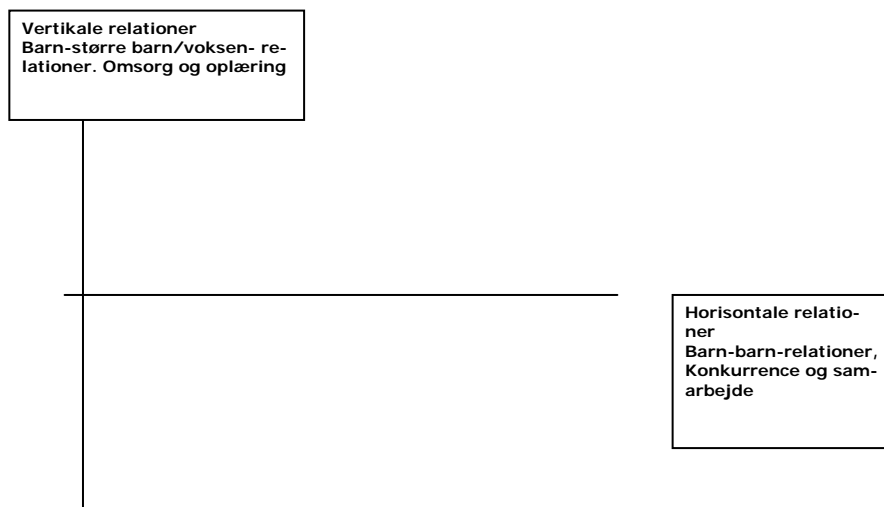
- Kan institutionen indkredse det, der er fælles relevant for mange børn, og herigennem vise, at man kommer længere, når man holder sammen?
- Kan institutionen opbygge en "spændende korpsånd" hvor sammenhold er fedt og dejligt og stærkt?
- Vil institutionen insistere på lege, der bygger på sammenhold og altruisme – eller er det børns valg?
- Vil institutionen insistere på aktiviteter, hvor vi gør noget vigtigt sammen, eller fordeler børn sig efter deres venskaber, og så tager Fanden de sidste?

Børn er født sociale, men glæde ved fællesskaber og solidaritet kan kun vælges, hvis det er til stede som en lovende kulturel mulighed. Det er ikke en let tid for den slags, og det kommer ikke uden en bevidst forholde sig til problemet.

Vertikale børnerelationer

Som et sidste aspekt i diskussionen om børnefællesskaber ønsker jeg at berøre et tema, som jeg vurderer, er relativt underbelyst. Det vedrører spørgsmål om gruppering af børn på tværs af alder.

Hartup (1989) arbejder med hhv. vertikale og horisontale relationer.



Vertikale relationer er dem, hvor den ene har mere magt, viden og ansvar end den anden. Disse ulige relationer tjener især til opdragelse, oplæring og omsorg for den yngste, indtil han eller hun "kan selv", som Hartup skriver. Disse relationer består som regel af et mindre og et større barn eller et barn og en voksen. Heroverfor står de horisontale relationer, hvor de deltagende er mere "lige" i viden, erfaringer, magt og ansvar. I disse relationer er de deltagende som regel lige gamle. Disse relationer opfordrer især til samarbejde og konkurrence. (Hartup, 1989)

De to største udviklingspsykologer, Piaget og Vygotsky, kan hver især sige lidt om disse forskellige relationer. Piaget (1959) gav i sit arbejde relationer mellem jævnaldrene en særlig betydning. Han antog, at denne "næsten ens" kognitivt set kunne give anledning til produktive spændinger i deres udvekslinger. Spændinger der kunne drive gruppen fremad mod en mere omfattende akkommodation af dette eller hint forhold. På den led synes hans arbejde at underbygge Hartup's standpunkt om de horisontale relationers betydning. Det var altså fraværet af én, der "vidste bedre", der satte gruppens eller dyadens udviklingsproces i gang.

For Vygotsky (1978) var udviklingsprocesser fundamentalt sociale og han antog, at voksne eller større/mere erfarne børn, kunne skabe udviklingszoner for det yngre barns udvikling. Selve opgaven med at skabe disse betingelser for det yngre barn stillede det ældre barn eller den voksne overfor fordringen om at kunne sætte sig i den andens sted og vejlede ham eller hende derfra. "What a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow", skrev Vygotsky (Vygotsky 1978:p87). Således synes disse to store elefanter i udviklingspsykologien på hver deres måde at kunne argumentere for betragtelige udviklingsmuligheder for børn - både i vertikale og horisontale relationer.

De sjældne vertikale børnerelationer

Louise (1.7 år) og Rikke (1.7 år) leger med hver deres fodbold. Pludselig står Amalie (1.0 år) og kigger på. Rikke opdager hende og smiler, og så tager hun sin bold og triller den ganske forsigtigt hen til Amalie, som jubler og forsøger at fange bolden og trille den tilbage til Rikke. De griner til hinanden og triller lidt sammen. Rikke går hen og ær Amalie på håret, hvorefter hun så vender tilbage til Louise.

Alder har status i børnelivet. Alle børn vil gerne blive større (børn). Hvis vi ser på børnenes barndomslandkort er det mest almindeligt, at børn er sammen med andre børn på næsten samme alder. En undtagelse er søskendeflokken derhjemme. Det meste af børnelivet leves i relativt aldershomogene grupper (dagpleje, vuggestue, børnehave etc.), hvor skolen er den mest radikale institution i den henseende, med klassetrinopdeling.

Argumentet er nu, at et sted er organiseret således, at børn er sammen med børn på egen alder, lægger det især op til konkurrence og samarbejde, hvorimod et aldersintegreret tilbud også lægger op til omsorg og oplæring. Det betyder ikke, at der ikke er undtagelser, men skal snarere forstås som den generelle ramme.

I vor kulturkreds synes vi at have noget imod, at børn har ansvar for andre børn. Således er det almindeligt i ikke-vestligt orienterede samfund, at børn ved ca. 5-års-alderen tildeles ansvar for andre børn uden voksenopsyn, mens børn i den vestlige verden i gennemsnit er 13 år, før et sådant ansvar tildeles dem (Rogoff, 1990). Der er således ikke noget "naturligt" i, at børn herhjemme ikke skal tage sig af, passe på og lære andre børn op, dette er et kulturelt bestemt fænomen. Jeg ser det som et stort tab for vores børn, selvom jeg er opmærksom på, at vertikale barn-barn-relationer også kan udvikle sig til ondsksfulde og skadelige relationer.

Børn vil gerne blive større. Børn vil gerne lære mere og udvikle sig. De vil allerhelst blive som de, der er lidt større end dem selv. De 3-årige drømmer om at blive 5 år og de 6-årige drømmer om at blive 9 år. Deres motivation for at imitere de, der er lidt større, behøver ikke at dokumenteres. Den kan observeres direkte på steder, hvor børn er sammen på tværs af alder. Alligevel gøres denne villighed og opmærksomhed meget sjældent til genstand for pædagogisk intervention. For de store børns vedkommende er vi måske tilbøjelige til at tænke, at det er lidt synd for dem, at de skal døje med de små. Og ja, det er besværligt at passe på andre. Og hvad så? Men i den proces er det vigtigt at tænke på, hvad det også betyder at blive set op til som "udviklingsidol". Selvom "de små" kan være irriterende og besværlige, gør det store børn større at blive set på med beundring og forventning.

Charlotte (2,6) står ved legekøkkenet og ser på tingene. Sofie (1,9) går hen til Charlotte og ser på hende. Charlotte ser ned i fletkurven foran hende og finder en gaffel. Hun rækker den frem imod Sofie og siger "gaffel". Sofie smiler. Sofie finder en kop. Charlotte ser på koppen og finder en kande. Hun "hælder" noget op i koppen, hvorefter hun giver kanden til Sofie. Sofie hælder også noget i koppen. Begge piger skiftes til at hælde og drikke et stykke tid.

- Hvordan er børnegruppen komponeret?
- Er store og små skilt ad, og med hvilke begrundelser?
- Har børn "frit valg", med hensyn til om de skal tage sig af andre eller ej?
- Bestemmer det enkelte barn "helt selv", hvem det vil være sammen med – og hvem det ikke vil være sammen med?
- Har de voksne sat rammer op for børnene, så store og små skal tage sig af hinanden, bekymre sig for hinanden, passe på hinanden og lære af hinanden?

Der er en kraftig social repræsentation i vores vestlige verden om, at børn skal holdes ansvarsfrie. Jeg prøver ikke at mane et billede frem af en 5-årig pige med to 3-årige børn på hver side af hoften, men jeg taler om udvikling af en ansvarlighed og gensidighed i rimelig takt med forudsætninger. Vi kan jo for så vidt godt mene, at mennesker ikke skal tage sig af hinanden, fordi de er unge mennesker, men det kan besværliggøre en senere indstilling til og forståelse for social ansvarlighed.

Afslutning

Artiklen har omhandlet generelle aspekter ved børns fællesskaber så som kulturtilegnelse, kulturskaben og udvikling af social identitet. Med introduktion af begreber som positionering og positioner får vi redskaber til at undersøge gruppedynamikker og børns relationer på tværs af forskellige grupper. Afslutningsvist har jeg rejst spørgsmålet om fællesskabets betingelser i en individualiseret tid, og peget på en relationstype (vertikale børnerelationer) der er relativt overset i det danske institutionslandskab/de danske dagtilbud.

Referencer

- Branco, A. (2003) *Social development in cultural context: Cooperative and competitive Interaction patterns in peer relations*. In. Valsiner, J., Conolly, K. J.: *Handbook of developmental psychology* London: Sage Publications (pp. 238 - 257)
- Cecchin, D (1996). *Den integrerende baggrund. Komplexitet og integration I pædagogisk arbejde med børn*. København: Forlaget Børn og unge
- Cooley, Charles H. (1998). *On Self and Social Organization*. Ed. Schubert Hans-Joachim. Chicago: University of Chicago Press, (pp. 20-22)
- Corsaro, W., Molinary, L., Rosier, K.B. (2002) Zena and Carlotta: *Transition Narratives and Early Education in the United States and Italy Human Development* 45: (pp.323-348)
- Davies, B. and Harré, R. (1990). 'Positioning: The Discursive Production of Selves.' *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), (pp.43-63)
- Harré R. & Langenhove L. (1991): *Varieties of Positioning. Journal for the Theory of Social Behaviour* vol.21 nr.4 s. 393-407
- Hartup, W.W. (1989). *Social relationships and their developmental significance*. *American Psychologist*, 44, (2), 120-126.
- Hermans, H. (2001). *The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. Culture and psychology: 7* (pp. 243-281)
- Nelson, K. & Seidman, S. (1984). *Playing with scripts*. In I. Bretherton. (Ed), *Symbolic play: The development of social understanding*. Academic Press (pp. 45- 71)
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.). London: Routledge & Kegan Paul, 1959. (First published 1923).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking – cognitive development in social context* Oxford: Oxford university press.
- Valsiner, J. (1997): *Culture and the development of Children's actions. A Theory of human development*. New York: John Wiley and sons. Inc.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Howard University Press