



Betingelser for børns sociale ansvar

*Connie Carøe Christiansen
Pernille Hohnen*



*Socialforskningsinstituttet
02:4*

Betingelser for børns sociale ansvar

***Connie Carøe Christiansen
Pernille Hohnen***

København 2002
Socialforskningsinstituttet
02:4

Betingelser for børns sociale ansvar

Forskningsleder: Ivan Thaulow

Forskningsgruppen om børn, unge og familier, etniske minoriteter og velfærdsfordeling

Undersøgelsens følgegruppe:

Souschef Inge M. Bryderup, Danmarks Pædagogiske Universitet

Hovedbestyrelsesmedlem Randi Bøyesen, Danmarks Lærerforening

Daniela Cecchin, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund

Programleder Else Christensen, Socialforskningsinstituttet

Familieterapeut Ahmed Demir, Værestedet "Blæksprutten", Hvidovre Kommune

Koordinator Jens Frederik Kragholm, Undervisningsministeriet

Specialkonsulent Peter Uldall, Socialministeriet

ISSN 1396-1810

ISBN 87-7487-679-1

Sats og tilrettelæggelse: Socialforskningsinstituttet efter principlayout af Bysted A/S

Omslagsfoto: Per Morten Abrahamsen/BAM

Oplag: 1.000

Trykkeri: Holbæk Center-Tryk A/S

Socialforskningsinstituttet

Herluf Trolles Gade 11

DK-1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

Fax 33 48 08 33

E-mail sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

Socialforskningsinstituttets publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden. Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver Socialforskningsinstituttets publikationer, bedes sendt til instituttet.

Forord

Denne rapport bringer resultaterne af en undersøgelse af betingelserne for, at børn er socialt ansvarlige. I rapporten analyseres disse betingelser i børns hverdagsliv i skolen, i fritidslivet og i familien. Det undersøges, hvordan de forskellige sammenhænge fungerer med hensyn til dels at fremme, dels at hæmme udviklingen af socialt ansvar.

Betingelserne for børns sociale ansvar er et vigtigt tema. Børn i dag lever i en hverdag, der på mange måde er opsplittet og hvor det kan være uklart, hvem der egentlig har ansvar og mulighed for at lære børn social ansvarlighed. Hvordan forventes det, at børn tager ansvar for at støtte andre børn, der fx ikke trives i skolen? Hvordan er rammerne for, at der udvikles socialt ansvar og hvem har ansvaret for, at det sker?

Undersøgelsen tager udgangspunkt i børn fra to 6. klasser i en folkeskole i en omegnskommune til København. Der er foretaget observationer i de to klasser og i en fritidsklub, hvor en stor del af børnene kommer. Desuden er der foretaget interview med både børnene, klasselærerne, fritidsledere og i alt 12 forældrepar.

Undersøgelsen er igangsat på baggrund af resultater fra en tidligere undersøgelse om ansvar og værdier i børnefamilier (Andersen & Hestbæk, 1999), der viste, at der ikke var overensstemmelse mellem børnenes og forældrenes udsagn om værdier relateret til ansvar og tolerance. Den viste også, at forældrene så skolen som en vigtig medspiller i opdragelsen af børnene. Derfor fokuserer denne undersøgelse på skolens betydning, og på hvem der har indflydelse på børns værdier relateret til ansvar og tolerance, samt på en beskrivelse af ansvaret, som det udøves i praksis i hverdagen i klassen, i fritidslivet og i familien.

Souschef Inge M. Bryderup har været ekstern referee og har med sine gode kommentarer medvirket til en forbedring af manuskriptet. Undersøgelsens følgegruppe takkes for værdifulde kommentarer og kritik.

Rapporten er udarbejdet af forsker, mag.scient., phd. Pernille Hohnen, forsker, mag.art., phd. Connie Carøe Christiansen. Stud.pæd.psyk. Signe A. Thomsen har bidraget til undersøgelsen og især til kapitlet om børnenes fritidsliv. Programleder, mag.art. Else Christensen har været projektleder.

Undersøgelsen er finansieret af Socialministeriet.

København, marts 2002

Jørgen Søndergaard

Indhold

Kapitel 1

Resultater og perspektiver 11

Indledning	11
Hovedresultater	13
Skolens betydning	13
Regulering af det sociale liv i skolen	13
Fællesskaber og socialt ansvar i fritiden	16
Fritidsklubben	16
Aktivitetsbundne fællesskaber i fritid og i klub	17
Familiens rolle i udvikling af børns sociale ansvar	17
Betingelserne for børns sociale ansvar	18
Hvem lærer børn ansvar? Ansvars- og rollefordelingen mellem skole, fritidsaktiviteter og familie	19
Perspektivering	20
Fragmentering af børns hverdag øger kommunikationsbehovet	20
Valgfrihed og lystbetonet socialt ansvar?	21
Forslag til videre forskning	22
Betydningen af børns fritidsliv, herunder børn med anden etnisk baggrund	22
Disponering	23

Kapitel 2

Betingelser for børns sociale ansvar 25

Problemstilling	25
Undersøgelsens formål	27
Baggrund	27
Mangler børn socialt ansvar?	28
Individuel kompetence og kontekst	31
Skoleklassestudier	33
Individ og fællesskab i skandinavisk kultur	35
Begreber og definitioner	37
Hvad er socialt ansvar?	37
Socialt ansvar hos børn	40
Forestillinger om fællesskab og sociale forpligtelser	41
Tilgængelighed som et udtryk for socialt ansvar	42

Kapitel 3

Metode 45

Indledning	45
Socialt ansvar og kontekst – undersøgelsens definition	45
Analytiske temaer	46
Børns fællesskaber som undersøgelsens genstand	47

Børnenes alderstrin	48
Udvælgelse af skole.	48
Om kommunen	49
Om skolen	50
Anonymisering.	51
Tilladelser	51
Metoder i undersøgelsen.	52
Observation i klasserne.	52
Interview	54
Tidslagkage	56
Undersøgelsens anvendelse.	57
Begrænsninger	57
Kvalitativ metode og analytisk generaliserbarhed	57

Kapitel 4

Socialt ansvar i alliance-fællesskabet 59

X-klassen	59
Klasselærerens beskrivelse af klassen	60
Grupper i klassen	62
Regulering af det sociale liv	62
Børnenes opfattelse af klassens sociale liv	65
Venskaber og grupper.	65
Børnenes vurdering af regulering	68
Venskaber.	70
Klassens sociale liv med udgangspunkt i observationer	71
Regulering af sociale relationer.	72
Regulering af "forskellighed"	74
Aktiviteter og gruppeskel	75
Navigation i klassefællesskabet	77
Analyse: Klassefællesskabet i x-klassen som social kontekst	78
"Alliancefællesskabet"	78
Regulering af sociale relationer i x-klassen	78
Sociale og kulturelle forskelle i klassefællesskabet	79
Klassefællesskabets betydning for marginalisering og socialt ansvar i x-klassen.	80

Kapitel 5

Socialt ansvar i sidemakkerfællesskabet 81

Y-klassen	81
Klasselærerens beskrivelse af klassen	81
Børnenes grupper.	82
Regulering af det sociale liv	82
Konfliktløsning	84
Om børnenes opfattelse af klassens sociale liv.	85

Venskaber og grupper	86
Børnenes holdninger til gruppedannelser og marginalisering . . .	87
Børnenes vurdering af regulering	88
Klassens sociale liv – på baggrund af observation	90
Sociale grupperinger	90
Regulering af sociale relationer – hvordan virker det?	92
Regulering af “forskellighed”	95
Flere motiver bag lodtrækning og regulering	96
Indbyrdes hjælp	96
Frikvartererne – hvem inkluderes og hvem ekskluderes?	97
Børn med særlige sociale roller	97
Analyse: Klassefællesskabet som social kontekst	98
“Sidemakkerfællesskabet”	98
Regulering af børnenes sociale relationer	100
Sociale og kulturelle forskelle i klassefællesskabet	101
Hvad betyder klassefællesskabet for marginalisering og socialt ansvar?	103

Kapitel 6

Børns sociale ansvar i fritidslivet 105

Indledning	105
Børnenes tidsforbrug på skole og fritid	116
Den kommunale fritidsklub	108
Klublederens beskrivelse af klubben	108
Regulering af det sociale liv	109
Børnenes opfattelse af klubben	112
Observationer i klubben	113
Sociale positioner i klubfællesskabet	113
Konfliktløsning i klubben	116
Hvordan adskiller klubfællesskabet sig fra fællesskabet i skolen?	117
Betingelserne for socialt ansvar i klubben	119
Særlige tilbud til børn med en anden etnisk baggrund end dansk . . .	121
Modersmålsundervisning	122
Kulturforeningens klub	123
Pigeklubben	123
Socialt ansvar i de særlige tilbud til børn med anden etnisk baggrund end dansk	124
Organiserede fritidsaktiviteter blandt børn – hvad betyder det at “gå til noget”?	125
Ridning	125
Fodbold	126
Kor	127
Socialt ansvar i fritidslivet	128
Fællesskabstyper og “tilgængelighedsformer”	129

Kapitel 7

Familiens betydning for børns sociale ansvar 133

Socialt ansvar i familien	134
Regulering af pligter og ansvarsfordeling i familien.	134
Børns og forældres ansvar i familien skilles ad	136
Familiens vurdering af børnenes liv i skolen	136
Viden om det sociale liv i skolen	137
Mangel på information og socialt ansvar	138
Situationsbestemt ansvarsfordeling mellem forældre, børn og skole . .	139
Forældrenes holdninger til børns sociale ansvar	140
Holdninger til socialt ansvar – hvad kan man kræve af børn? . .	140
Forældrenes praksis omkring at inkludere socialt svage børn. . .	141
Forældres påvirkning af børnenes sociale ansvar	143
Forældrenes indbyrdes relationer	144
Forældrenes samarbejde med voksne i børnenes fritidsliv	144
Konklusion.	145
Hvilke typer fællesskaber og tilgængelighed dannes inden for familien?	145
Enhedsdiskurs og hierarkisk praksis	147

Kapitel 8

Betingelserne for børns sociale ansvar i forskellige typer

fællesskaber. 149

Indledning	149
Børns sociale ansvar	149
Fællesskabstyper og deres betydning for tilgængelighed og socialt ansvar	151
Dominerende fællesskabstyper i skolen.	151
Type I: Alliancefællesskabet	152
Type II: Sidemakkerfællesskabet.	153
Fællesskabstypernes betydning for stigmatisering og for udvikling af socialt ansvar?	155
Konfliktløsning	156
Regulering af ansvar.	157
Pligter eller ansvar	159
Børn uden venner – et fælles problem	159
Tilgængelighed, klassefællesskab og socialt ansvar.	160
Fritidslivet – andre fællesskabsformer og andre former for ansvar? . .	161
Skolefællesskabernes betydning for fritidslivet	161
Fritidsklubben	162
Aktivitetsbundne fællesskaber i fritiden	162
Familiens rolle i udvikling og børns sociale ansvar	164
Ansvarsfordeling mellem familie, skole og fritidsinstitutioner/fritidstilbud.	165

Perspektivering.	167
Fragmentering af børns hverdag øger kommunikationsbehovet	167
Lystbetonet socialt ansvar?	168
Børns symbolske kommunikation og socialt ansvar	169
Litteratur.	171
Socialforskningsinstituttets udgivelser siden 1.1.2001	175

Resultater og perspektiver

Indledning

Formålet med denne undersøgelse er at belyse betingelserne for, at børn udvikler socialt ansvar over for andre børn. Socialt ansvar henviser i undersøgelsen til, hvorvidt og hvordan børn tager hensyn til hinanden, hjælper hinanden og i det hele taget føler sig forpligtede over for andre børn i et givet fællesskab (se kapitel 2 for en definition på børns sociale ansvar).

Børn i det moderne samfund deltager i mange forskellige sociale sammenhænge, og de fleste børn har et meget aktivt socialt liv. Samtidig er børns sociale liv i meget høj grad organiseret både i skolen i en stor del af fritiden. Dette betyder, at børn påvirkes mange steder fra og får erfaringer med livet i en række forskellige ofte institutionaliserede sociale sammenhænge. I familien, i skolen og i fritiden mødes børn med bestemte og til en vis grad forskellige krav om deltagelse, ansvar og forpligtelser. Børn har altså med andre ord et fragmenteret og institutionaliseret dagligliv, hvilket samtidig reflekterer et mere overordnet træk ved det moderne samfund.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i denne overordnede diskussion, men forsøger samtidig at afdække nogle konkrete fællesskaber, som de ca. 45 børn, der indgår i undersøgelsen, deltager i, i forskellige dele af deres dagligdag. Undersøgelsen belyser sociale og kulturelle betingelser for socialt ansvar i skolen, i fritiden og i familien. Hvad er i praksis betingelserne for, at børn lærer at tage sig af hinanden og at hjælpe hinanden? Og stilles der i de forskellige sammenhænge krav til børn, der har mange ressourcer om at "stille sig til rådighed" for andre? Derudover lægges der i undersøgelsen vægt på at afdække, i hvilket omfang disse betingelser veksler, samt om forskellene har konsekvenser for nogle af børnene, således at det er lettere for dem at få lov at deltage i bestemte fællesskaber end i andre?

I undersøgelsen ses en del af betingelserne for, at børn udvikler socialt ansvar, som *sociale* fx i form af, hvilken regulering af sociale

relationer direkte eller indirekte der er i de forskellige fællesskaber, som børnene deltager i. Derudover lægges der vægt på at afdække de mere *kulturelle* betingelser, dvs. hvilke normer og værdier der gælder i de forskellige kontekster, samt hvem der lærer børnene hvilken praksis og hvilke værdier.

Undersøgelsen er kvalitativ og bygger på observationer og kvalitative interview med børn og voksne. Ved at gøre brug af observationer og kvalitative metoder søger vi i undersøgelsen at belyse forhold, som vi antager kan have betydning for børns sociale ansvar, men som ikke kan afdækkes via kvantitative metoder. Det drejer sig om forskelle på holdninger og praksis inden for forskellige kontekster, samt på hvilken måde ansvarsfordelingen mellem voksne aktører i de forskellige kontekster, som børnene færdes i, er med til at påvirke børns handlingsmønstre.

Vi har valgt at fokusere på børn fra 6. klassetrin, fordi vi antager, at børn på dette alderstrin i nogen grad har udviklet selvstændige meninger og holdninger.

Analytisk anskuer vi børns sociale ansvar som noget, der udvikles i relation til en given social kontekst. Socialt ansvar opfattes i undersøgelsen ikke som noget, et barn enten har eller ikke har, men snarere som en praksis, der udvikles i samspil med de krav, der stilles, og de sociale relationer, barnet indgår i inden for en given kontekst. Dette indebærer for det første, at børn kan handle forskelligt i forskellige sammenhænge, og for det andet, at børns ansvar over for andre børn afhænger af deres specifikke indbyrdes sociale relation, fx om de er nære venner, klassekammerater eller går til fodbold sammen.

I analysen bruges begreber udviklet af Gullestad (1992). Gullestad påpeger, at der i moderne skandinaviske samfund er en stigende tendens til, at sociale relationer og sociale forskelle "symboliseres". Med dette mener Gullestad, at præferencer for fx hovedsageligt at omgås mennesker, der "ligner" én selv, i disse samfund ikke udtrykkes gennem tydelige eksplicite markeringer, men sker ved

at signalere hhv. "tilgængelighed" eller "utilgængelighed" over for personer, man enten ønsker eller ikke ønsker en tæt kontakt med. Dette ser ud til at have betydning for de indbyrdes relationer, der i praksis udvikles i forskellige typer af fællesskaber, samt for hvordan børnene indbyrdes grupperer sig over for andre børn. I undersøgelsen ses forskellige former for "tilgængelighed" inden for forskellige fællesskaber som afgørende for, hvilke former for indbyrdes ansvar børn udvikler.

Hovedresultater

Skolens betydning

Undersøgelsen peger for det første på, at skolen generelt har meget stor betydning for udvikling af social ansvarsfølelse hos børn, både fordi de sociale mønstre, der dannes i børnenes fællesskaber i skolen, i vidt omfang videreføres til andre kontekster også, og fordi venner i fritidslivet også i mange tilfælde udgøres af skolekammerater. De typer af fællesskaber og den regulering af det sociale liv, som skolen lægger op til, bliver derfor ikke alene betydningsfuld i de timer børnene er i skole, men også for mange af børnene afgørende for deres sociale liv uden for skolen. Det ser i mange tilfælde ikke ud til, at der er et tilsvarende sammenfald mellem venner i fritiden og klassekammerater hos børn med en anden etnisk baggrund end dansk.

Regulering af det sociale liv i skolen

Undersøgelsen peger i lighed med andre undersøgelser på, at *klassefællesskabet* er afgørende både for den sociale trivsel og for, hvilke sociale positioner og indbyrdes relationer og ansvar der udvikler sig blandt børnene.

I undersøgelsen identificeres to forskellige typer af fællesskaber: *Sidemakkerfællesskabet* og *alliancefællesskabet*. De to skoleklasser, vi observerede i undersøgelsen, var præget af hver sin fællesskabstype. Selvom vi ikke på baggrund af denne undersøgelse kan vise, hvilken type der er mest udbredt, ser det på baggrund af andre undersøgelser ud til, at praksis og værdier fra "sidemakkerfællesskabet" er dominerende i den danske folkeskole (se fx Anderson, 2000).

Sidemakkerfællesskabet

Denne klassetype er domineret af en opfattelse af *lighed*, som samtidig er baseret på en forestilling og et ideal om enshed. Dette kommer til udtryk gennem en prioritering af, hvad vi har kaldt sidemakkerrelationen, dvs. forhold mellem klassekammerater gennem en høj grad af (lærerstyret) regulering af fx siddepladser og samarbejde. "Sidemakkerrelationen" indebærer, at bestemte normer udvikles, bl.a. at man over for alle udviser en vis grad af hjælpsomhed og tilgængelighed både fagligt og socialt. Individuelle præferencer og personlige venskaber mellem enkelte børn nedtones, og i stedet stilles en række minimumskrav til, hvordan børnene bør opføre sig over for hinanden, samt at alle i princippet skal kunne arbejde sammen med alle. For det første sikres det, at børnenes sociale præferencer ikke eller kun i begrænset omfang påvirker det faglige samarbejde mellem eleverne i klassen. For det andet sikres, at børn, der ikke har tætte venner i klassen, alligevel er en del af fællesskabet. Vægtingen af sidekammeratrelationen indebærer på denne måde, at der kræves et *minimumsniveau af indbyrdes ansvar og forpligtelser over for alle* i klassen.

I praksis struktureres en del af både de sociale og de faglige aktiviteter i klassen efter mere "uformelle" venskabsprincipper. Der er samtidig børn, der ikke selv føler, at de har nogen venner i klassen, og undersøgelsen peger på, at nogle af disse børn kæmper meget for at opnå tættere relationer til nogle af kammeraterne. Dette problem behandles ikke som et fælles ansvarsområde i denne type fællesskab, hvilket medfører, at dette heller ikke diskuteres åbent. Venskaber har status af "privatliv", og nogle børns mangel på venner er deres eget (og evt. deres families) ansvar. I kraft af en dominerende forestilling om ens og lige relationer blandt alle børn usynliggøres det problem, at nogle børn oplever at blive "lukket ude".

Sidst, men ikke mindst medfører prioriteringen af "ens" relationer mellem børnene, at der ikke i dette fællesskab lægges op til at støtte og udvikle faglige og sociale forskelle blandt børnene. Dette har konsekvenser for de typer af socialt ansvar, børnene udvikler, idet børnene ikke opfordres til at udnytte disse forskelle til at hjælpe hinanden, hverken fagligt eller socialt.

Alliancefællesskabet

Alliancefællesskabet er en fællesskabsform, der i høj grad reguleres af børnene selv. I modsætning til sidemakkerfællesskabet stilles der således ikke krav om, at alle skal have lige adgang til et "fælles" fællesskab. I stedet kan man her tale om et fællesskab, der består af en række alliancer. Alliancerne understøttes af normer om, at børn er forskellige, hvorfor der uvægerligt opstår sociale hierarkier blandt børnene. Adgang til fællesskabet er i realiteten betinget af adgang til en alliance. I alliancefællesskabet er der udstrakt tilgængelighed over for børnene inden for alliancen og meget begrænset tilgængelighed imellem alliancerne. Herved muliggøres socialt ansvar mellem børnene, men kun over for en del af klassens børn.

I denne fællesskabstype er der tale om en høj grad af differentiering af sociale forpligtelser og ansvar. Således er der tale om *en meget høj grad af indbyrdes ansvarlighed inden for den enkelte alliance, men en meget lille interesse for børn, der ikke indgår i alliancen*. Samtidig er der her tale om en mindre symboliseret form for kommunikation af "tilgængelighed", hvilket omvendt resulterer i en høj grad af refleksion og åbenhed vedrørende enkelte børns situation og sociale position.

I forhold til udvikling af socialt ansvar over for hinanden i et fællesskab lægger denne fællesskabstype op til at acceptere forskelle, men ikke til at disse forskelle bruges over for andre børn i fællesskabet. Gennem alliancer af "børn, der ligner hinanden meget," udvikles der ikke relationer, hvor fx ressourcestærke børn hjælper børn, der kunne have brug for hjælp.

Mønstre for socialt ansvar i skolen

- I sidemakkerfællesskabet fremmes forestillingen om lige og ens sociale roller. Bestemte minimumsregler for indbyrdes hjælp og ansvar udvikles. Omvendt indebærer dette, at der ikke sker nogen differentiering af børnenes indbyrdes sociale roller således, at fx fagligt og socialt ressourcestærke børn hjælper andre børn.
- I alliancefællesskabet prioriteres forskellighed og personlige præferencer. Det skaber en høj grad af indbyrdes ansvar inden for al-

liancerne. Derudover har det store faglige og sociale konsekvenser for børn, der ikke har adgang til en alliance, bl.a. fordi fagligt samarbejde struktureres efter individuelle præferencer. Alliancefællesskabet muliggør en høj grad af refleksion og åbenhed om sociale problemer, men giver ikke børnene "sociale skabeloner" til at løse disse problemer.

- I begge typer af fællesskaber var der børn, der ikke oplevede at være en del af fællesskabet, og det vil sige børn, som andre børn enten kun var sammen med "af pligt" (sidemakkerfællesskabet) eller slet ikke tog sig af (alliancefællesskabet). I begge tilfælde peger undersøgelsen på et behov for øget socialt ansvar fra andre børns side.
- På baggrund af undersøgelsens resultater ser det ud til, at der fra skolens side mangler fokus på sociale mønstre i klassen – klassen anskues ikke som en helhed, og konflikter i klassen henføres til individuelle børns personligheder og adfærd i stedet for til et spørgsmål om, hvordan klassefællesskabet som helhed fungerer.
- Ressourcestærke børn i klassen inddrages generelt ikke som sociale aktører, der kan spille en befordrende rolle for socialt ansvar i fællesskabet.
- Børns mulighed for at udøve socialt ansvar begrænses af, at børnene mangler redskaber til at gøre det. De voksne, som har en regulerende indflydelse på børns fællesskaber, giver ikke børnene tilstrækkelige retningslinier til, at børnene véd præcist, hvordan de skal omsætte sociale kompetencer i form af refleksion til konkrete handlinger. I stedet efterlades børnene med det indtryk, at deres hjælpsomhed, solidaritet og omsorg for et andet barn skal være baseret på deres lyst til kontakt med dette barn.

Fællesskaber og socialt ansvar i fritiden

Overordnet ser det ud til, at der i et vist omfang sker en overførsel dels af alliancerne, dels af reguleringsmekanismerne fra fællesskaberne i skolen til fritiden. Derudover skabes der i fritidssammenhænge også andre betingelser og muligheder for socialt ansvar.

Fritidsklubben

I fritidsklubben er der også børn (ofte de samme som i skolen) der ikke har nære venner, men som gerne vil have det.

- Voksne i fritidsklubben er i modsætning til i skolen ikke underlagt krav om faglig indlæring, hvilket ser ud til at give dem gode muligheder for at fokusere på børnenes sociale trivsel samt forhold som omgangstone og "ensomhed" hos nogen børn som et mål i sig selv. Undersøgelsen peger på, at mange af børnene oplever en tæt kontakt med voksne i fritidsklubben, samt at voksne her har mulighed for at fungere både som "rollemodeller" og som "integrationsmedarbejdere" for børn, der er uden for fællesskabet.
- Selvom børnene ofte er sammen med deres klassekammerater i fritidsklubben, giver denne også adgang til flere børn, og dette kan bidrage til etablering af nye fællesskaber på tværs af alderstrin.
- Overordnet set fungerer klubben som et "mødested" for børn, der ellers ikke ville se hinanden uden for skolen.

Aktivitetsbundne fællesskaber i fritid og i klub

Aktivitetsbundne fællesskaber er fællesskaber, der etableres på grund af én bestemt aktivitet, ofte i én bestemt kontekst som fx fodbold eller ridning eller kor, men også i mindre omfang i klubben gennem forskellige aktiviteter. Nogle af disse fællesskaber ser ud til i en vis udstrækning at opløse de sociale positioner og indbyrdes relationer, der ellers overføres fra skolen. Selvom disse fællesskaber er mindre omfattende belyst i undersøgelsen end skole og fritidsklub, peger resultaterne på, at disse fællesskaber på afgørende måde bryder med de mere fasttømrede sociale positioner fra skolen i kraft af en højere grad af indbyrdes hjælpsomhed og en "rarere" omgangstone. En forudsætning herfor ser dog ud til at være, at aktiviteten er tilstrækkelig vigtig for børnene. Samarbejde og hjælpsomhed i aktivitetsbundne fællesskaber forudsætter en fælles interesse i at få "noget andet" til at fungere, således at indbyrdes sociale konflikter bliver mindre vigtige.

Familiens rolle i udvikling af børns sociale ansvar

Undersøgelsen peger på, at selvom forældre lægger vægt på, at deres børn lærer hjælpsomhed, ser det ikke ud til at "slå igennem" i praksis. De fleste børn deltager kun i meget begrænset omfang i praktiske gøremål inden for familien, og det ser heller ikke ud til at ressourcestærke forældre blander sig særlig meget i børnenes sociale

relationer til andre børn. Når de blander sig, er det hovedsageligt, hvis deres eget barn har problemer, fx bliver drillet eller har svært ved at få venner. Undersøgelsen peger på, at selvom forældrene gerne vil lære deres børn hjælpsomhed og ansvar over for andre, så sker dette ikke i praksis.

- Forældre mener ikke, at man skal blande sig i børns venskaber.
- Forældre til ressourcestærke børn har ofte ikke kendskab til problemer for andre børn i børnegruppen.
- Mange forældre savner information fra skolen om børnegruppens sociale liv, og oplever, at skolen udelukkende ønsker, at forældrene “blander sig” i forhold omkring eget barn.
- Nogle forældre har oplevet at blive afvist af læreren, hvis de forsøger at deltage i børnegruppens sociale liv i skolen.
- Forældre til ressourcestærke børn er ofte bange for, at deres barn skal blive påvirket negativt, hvis barnet har kontakt med børn, forældrene ser som “svagere” socialt eller fagligt.
- Også blandt forældre er der en udbredt forestilling om, at børn kun skal udvise socialt ansvar, når og hvis de selv har lyst.

Betingelserne for børns sociale ansvar

Ved at belyse betingelserne for børns sociale ansvar i skolen, dele af fritiden og familien, har det været muligt at afdække de til en hvis grad forskellige krav, der stilles til børnene i forskellige dele af deres daglige liv. Der er dog en række træk ved de forskellige sociale kontekster, som peger i samme retning, når det gælder de samlede betingelser for børns sociale ansvar.

Samlet set peger undersøgelsen på:

- At forskellige typer af fællesskaber er afgørende for, i hvilket omfang og på hvilken måde børnenes indbyrdes roller og ansvar udvikler sig.
- At der ikke er nogen af aktørerne, der opfordrer “stærke” børn til at udvise ansvar over for andre børn.
- At fællesskaberne i skolen ser ud til at være toneangivende for både børns venskaber og for deres måde at indgå i et forpligtende fællesskab på.

- At aktivitetsfællesskaber i fritiden i nogen grad opløser sociale mønstre fra skolen, og at der inden for disse fællesskaber er en udstrakt grad af hjælpsomhed og samarbejde børnene imellem.
- Kommunikationsformen mellem forældre og skole bevirker, at forældre kun har adgang til informationer om deres eget barn og ikke om sociale mønstre i fællesskabet. Dette gør det vanskeligt for ressourcestærke forældre at tilbyde hjælp eller opmuntre eget barn til at hjælpe andre børn i børnegruppen.
- Børns sociale ansvar er og opfattes som noget, der bør være frivilligt og baseret på børnenes lyst til at hjælpe.

Hvem lærer børn ansvar? Ansvars- og rollefordelingen mellem skole, fritidsaktiviteter og familie

Afslutningsvis har vi set på, hvordan rolle-, magt- og ansvarsfordelingen mellem skole, fritidsinstitutioner og familie fungerer. Der har således i undersøgelsen været fokuseret på kommunikationen mellem de forskellige aktører samt på, hvad modsætninger vedrørende opfattelsen af den indbyrdes ansvarsfordeling ser ud til at betyde for børnenes praksis og holdninger.

Hverken forældre eller skole mener, at opdragelse bør være skolens primære opgave. Samtidig ser det ud til, at forældre oplever det som deres ansvar at lære børn at tage sig af hinanden, og fritidsledere ser det som deres at tage sig af "ensomme" børn. Begge disse aktører oplever dog i vekslende grad at have brug for skolen, når problemer i børnegruppen skal løses, samt at de ikke altid får det mod- eller medspil fra skolen, som de har brug for.

Lidt firkantet kan man påpege, at selvom forældrene har ansvaret for at lære børn socialt ansvar bl.a. ved at lære dem at tage sig af andre, har forældrene ikke den viden om og indflydelse på børnegruppen, som skolen har, og som er nødvendig. Dette gør det svært for forældre at gribe ind i praksis.

Ligeså med fritidsklubben, som dels ser ud til at ønske et tættere samarbejde med skolen omkring visse børn, end skolen ønsker, dels oplever, at skolen har større indflydelse på børnenes sociale relationer, end klubben har.

Samlet set kan man således i forlængelse af undersøgelsen påpege, at selvom der ikke ser ud til at være uenighed om ansvarsfordelingen mellem disse aktører, er denne ansvarsfordeling svær at føre ud i praksis, fordi forældre og klubmedarbejdere ikke får tilstrækkelig information om kollektive sociale mønstre samt ikke har mulighed for at præge sociale praktikker i børnegruppen i samme grad, som skolen har.

Perspektivering

Undersøgelsen viser, at socialt ansvar ikke automatisk fremmes i de fællesskaber, børnene færdes i i skolen, i familien og i fritiden. Forskellige fællesskabstyper fremmer forskellige ansvarsformer, men i ingen af de undersøgte kontekster arbejdes der med at opfordre ressourcestærke børn til at tage sig af andre børn. Socialt ansvar i børnehøjde er således præget af ansvarsformer, der dels veksler afhængigt af kontekst, dels er lystbetonede og præget af frivillighed.

Fragmentering af børns hverdag øger kommunikationsbehovet

For at børn har mulighed for at udvise socialt ansvar, er det nødvendigt, at de voksne, der har tilknytning til børns fællesskaber i skole og fritid, afklarer, i hvilke sammenhænge og af hvem børn lærer socialt ansvar, samt ikke mindst, hvem der bør gribe ind, hvis fællesskabet ikke fungerer. Dette indebærer også en afklaring af, hvordan der skabes adgang til viden om fx børn, der er uden for fællesskabet. En sådan viden er en nødvendig forudsætning, hvis de aktører, der ønsker at påtage sig et ansvar, også skal have mulighed for det. Især forældre ser ikke ud til at have en særlig indgående viden om de fællesskaber, som deres børn er en del af i skole og fritidsklub. Konsekvensen er, at selvom forældre gerne vil inddrages, så tager de ikke nogen initiativer, hvis de ikke ved, at der er brug for det. Man kan også forestille sig, at de forældre, som i undersøgelsen giver udtryk for "bekymring" for, om deres barn "er stærkt nok" til den pågældende kontakt, kan have brug for, at det var mere legitimt at diskutere andre børn i gruppen med skole, klub eller med andre forældre.

Undersøgelsen peger på skolen som en vigtig aktør, på trods af at både skolen og forældrene finder, at dette egentlig ikke bør være skolens primære opgave. Mere eller mindre frivilligt fremtræder

skolen som styrende for både sociale relationer blandt børnene og for læring omkring socialt ansvar, fordi skoleklassen udgør et fundamentalt socialt fællesskab i de fleste børns liv. Samtidig kan vi med udgangspunkt i analysen af de fællesskabsformer, vi har fundet, anføre, at der ser ud til at være et udækket behov for, at skolen udvikler metoder til at undgå, at der i klassen er børn, som ikke har kontakt til de andre børn.

Personalet i de pædagogiske fritidstilbud, fx fritidsklubben, ser også ud til at have et uudnyttet potentiale for, gennem initiativer rettet mod børns fællesskaber, at øge børns mulighed for at udøve socialt ansvar over for hinanden. I disse sammenhænge kunne man også overveje at inddrage forældrene mere som aktive medspillere for både lærere og pædagoger, både så de over for deres egne børn kan støtte disse institutioners initiativer, og for at sikre at forældrene får tilstrækkelig indsigt og information om, hvordan børnenes fællesskaber som helhed fungerer.

Nødvendigheden af koordinering mellem børns skole, fritid og familiesammenhæng skal ses på baggrund af den stigende fragmentering af børns hverdag. Fragmenteringen af børns sociale liv skaber med andre ord et øget behov for kommunikation vedrørende de sociale strukturer i børnene fællesskab i de forskellige sammenhænge, som børn indgår i: skole, fritid og familie.

Valgfrihed og lystbetonet socialt ansvar?

I det moderne fragmenterede og institutionaliserede samfund er det enkelte menneske i stigende grad nødsaget til at afpasse sine relationer til andre mennesker forskelligt, fordi forskellige former for kontakt er nødvendig, fx i forbindelse med arbejde, naboer, fritidsaktiviteter. Det indebærer, at relationene til andre mennesker må gradueres eller bestå af flere forskellige former. Ønsker om begrænset kontakt formidles via kommunikationsformer, der er indirekte eller symbolske, i Gullestads formulering som signaler om begrænset kontakt.

Når børn i hverdagen bevæger sig i mange forskellige sammenhænge, ofte sammen med børn og voksne, som de ikke selv har

valgt, kan de ikke have den samme grad af forpligtende eller tæt kontakt til alle børn. De symbolske måder at lægge afstand til andre på er samtidig de signaler, der bevirker, at tilgængelighed og sandsynligvis socialt ansvar over for andre begrænses. Det gælder også for børn. Også børn distancerer sig til andre børn gennem signaler og tegn, især i de påtvungne fællesskaber, som børn deltager i, hvoraf skolen udgør den væsentligste del. Samtidig ser det ud til, at lærere, pædagoger og forældre er enige i, at man ikke kan pålægge børn socialt ansvar, medmindre det drejer sig om en relation, som barnet selv ønsker. Børn efterlades med den opfattelse, at hjælpsomhed, solidaritet og omsorg for et andet barn skal være baseret på deres lyst til at have kontakt med dette barn, altså et resultat af deres eget valg af venner. Børn, der er "for forskellige", forventes ikke at have tætte relationer, i hvert fald ikke den form for relation, der indebærer gensidige sociale forpligtelser. Man kunne her diskutere konsekvenserne af en sådan opfattelse af socialt ansvar. Er det rigtigt, at børns ansvar i stor udstrækning bør være frivilligt? Og hvis ikke, hvordan lærer man så børn, i højere grad at tage hensyn til og ansvar for hinanden?

Såfremt målet er, at socialt ansvar mellem børn fx i en skoleklasse skal omfatte alle, kræver det, at børnene får redskaber til at administrere deres relationer til andre børn. Dette er særligt relevant, såfremt man ønsker, at børnenes sociale ansvarlighed ikke blot skal rette sig mod dem, "de selv ligner" og opfatter "som lige", men også skal udstrække sig til de børn, der forekommer at være "for anderledes", til at børnene af sig selv vælger kontakt. Man kunne forestille sig, at dette formentlig vil indebære en mere grundlæggende anerkendelse og diskussion af børnenes forskelligheder personligt, socialt og fagligt.

Forslag til videre forskning

Betydningen af børns fritidsliv,

herunder børn med anden etnisk baggrund

I undersøgelsen påpeger vi, at de "aktivitetsbundne fællesskaber" i fritidslivet muligvis har nogle potentialer i forhold til at "opløse" nogle sociale mønstre fra skolen. Dette gælder fx fællesskabet på rideskolen, som fremhæves af flere af pigerne i undersøgelsen. En

nærmere undersøgelse af fællesskaber af denne type, kunne måske give ideer til “redskaber”, der kunne bruges i andre sammenhænge også.

Derudover ser det i forlængelse af undersøgelsen ud til, at børn med en anden etnisk baggrund end dansk har et anderledes fritidsliv med færre organiserede aktiviteter end deres dansk-danske kammerater, bl.a. ser det ud til, at en del har andre kammerater i fritiden. Under alle omstændigheder tyder undersøgelsen på, at disse børn kunne have en anden opfattelse af socialt ansvar og andre fællesskaber at være ansvarlige for, end børnene med en etnisk dansk baggrund har.

Til sidst skal det understreges, at der er fællesskaber, som ikke er medtaget i undersøgelsen, men som øjensynlig er vigtige at undersøge. Det drejer sig om sociale fællesskaber omkring boligområder, særligt socialt boligbyggeri – både blandt børn med en anden etnisk baggrund end dansk og blandt børn med en etnisk dansk baggrund. Enkelte af de børn, som indgik i undersøgelsen, var ikke en del af det organiserede fritidsliv, men lagde i interviewene vægt på at en stor del af deres fritid foregik sammen med venner i boligområdet. I forhold til både social marginalisering og socialt ansvar er denne gruppe af børn vigtig at inddrage i kommende forskning på området.

Disponering

Undersøgelsen gør rede for, hvordan børns sociale trivsel og sociale ansvar udspiller sig i henholdsvis skole, fritidsliv og familien. I *kapitel 2* præsenteres undersøgelsens problemstilling, baggrund og analysens hovedelementer: kontekst, regulering og relationer, og vi påpeger, hvordan “tilgængelighed” kan være et udtryk for socialt ansvar. I *kapitel 3* gør vi rede for den kontekstbaserede analyse, som anvendes i denne undersøgelse, samt for kriterierne bag vores udvælgelse af skole og klassetrin. Vi fremlægger endvidere intentionerne med hver enkelt af de metoder, som anvendes i undersøgelsen og påpeger dens relevans og generaliserbarhed. I *kapitel 4 og 5* beskriver vi de sociale relationer og de reguleringer, der foretages af fællesskabet i to skoleklasser, og vi analyserer dem som udtryk for to forskellige typer klassefællesskaber, hhv. et alliance- og et sidemak-

kerfællesskab, med henblik på at bestemme, hvilke muligheder for socialt ansvar, der gives i hver af de to klasser. I *kapitel 6* belyser vi nogle andre fællesskaber, som børn indgår i efter skoletid i kraft af de fritidsaktiviteter, som børnene deltager i. Formålet med dette kapitel er at undersøge, om disse fællesskaber indebærer andre former for sociale relationer mellem børnene og andre former for socialt ansvar, end dem som er mulige inden for skolens rammer. I *kapitel 7* giver vi nogle bud på, hvordan børns sociale ansvar opfattes og forvaltes i nogle udvalgte familier. Vi sætter fokus på forældrenes kontakt med skole, fritidsklub, andre børn og forældre for at undersøge ansvarsfordelingen mellem de forskellige aktører, fx i forhold til de børn, der ikke har tætte relationer til andre børn. I *kapitel 8* diskuterer vi, hvordan forskellige typer af børns fællesskaber betinger bestemte muligheder for socialt ansvar.

Betingelser for børns sociale ansvar

Problemstilling

Udviser børn socialt ansvar overfor hinanden? Det sociale ansvar hos børn, dets betingelser og måderne, det praktiseres på, analyseres i denne undersøgelse af børns fællesskaber i skole og fritid samt deres deltagelse i familielivet. Undersøgelsen belyser, hvilke mulighedsbetingelser børn i disse fællesskaber har for at udvise socialt ansvar.

I hvilke sammenhænge og af hvem lærer børn at hjælpe hinanden?

Moderne samfund karakteriseres ofte som fragmenterede og som samfund, hvor der er fokus på individet frem for fællesskabet. Moderne mennesker indgår ofte, blot i løbet af en dag, i flere forskellige sammenhænge – arbejde, hjem, sport, foreningsarbejde eller andre fritidsbeskæftigelser, hvor der måske er højst varierende normer for, hvordan man omgås og relaterer sig til andre mennesker. Det kan dels betyde, at det ikke er en selvfølge, i hvilket omfang det forventes, at man tager ansvar for hinanden, dels hvilke mennesker i sine omgivelser, man yder hjælp eller støtte til. Derudover vil der givetvis være mennesker, man måske ikke er villig til at involvere sig i, selvom man kan se, de har et behov.

Også børns hverdag er karakteriseret ved, at de indgår i flere forskellige sammenhænge. Når begge forældre arbejder, og børn lever en stor del af deres hverdag i institutioner, er familiens mulighed for at have direkte indflydelse på eller kontrol over, hvilke normer for omgangsformer der opstår imellem børnene, begrænset. I Danmark tager institutioner i stigende grad del i opgaver, der ellers har været familiens, såsom opdragelse af børn, hvilket også forventes af de fleste familier (Andersen & Hestbæk, 1999). Er social ansvarlighed noget børn lærer i de forskellige sociale fællesskaber, som de deltager i? Familien har formodentlig en vis indflydelse på, om børn omgås hinanden på en socialt ansvarlig måde, men samtidig viser under-

søgelse på området, at fritidsliv, kammerater samt den model, som skolen opstiller for, hvordan børn omgås hinanden også har betydning (Willis, 1977; Hviid, 1999; James, 1996).

Hvad betyder forskellige samværsformer og reguleringen af sociale relationer for marginalisering og inklusion i de forskellige fællesskaber, som børn indgår i? Socialt ansvar er et normativt begreb, hvilket indebærer, at betydning og indhold varierer afhængigt af konteksten. I denne undersøgelse dækker socialt ansvar over et spektrum af handlinger og holdninger. Det er et udtryk for socialt ansvar, når et barn træder til for et andet barn i en situation, hvor dette andet barn er i forlegenhed eller har deciderede problemer, hvor et barn befinder sig i en uønsket position, eller hvor et barn bliver truet eller mobbet af andre børn. I undersøgelsen anses det for en socialt ansvarlig handling, hvis et andet barn afhjælper situationen, tager afstand fra mobberens handling, yder omsorg eller tilbyder kontakt.

Socialt ansvar ses i undersøgelsen som kontekstafhængigt. Socialt ansvar hos børn anskues ikke udelukkende ud fra det enkelte barns dispositioner, men som et resultat af samspillet mellem dispositioner og den kontekst, som barnet agerer i. Børnene regulerer i nogen grad deres ansvar over for andre børn individuelt, men er samtidig bestemt af strukturen i den sociale kontekst, som børnene befinder sig i. Derudover lægges der vægt på, at der kan være stor forskel mellem børnenes reflekterede/formulerede holdninger og den måde, som social ansvarlighed i praksis forvaltes på.

I hvilken grad og i hvilke situationer er børn åbne for forpligtende kontakt med hinanden? Børn differentierer mellem andre børn, og fx i en skoleklasse kan der være en tendens til, at nogle børn forfordes, når det gælder opmærksomhed, omsorg og solidaritet. Selvom der generelt kan være en holdning om, at det er ønskeligt, at børn hjælper andre børn, vil det i praksis ofte være tilfældet, at børn ikke automatisk yder den form for hjælp uden at skele til, hvilket barn der er tale om. Børns sociale ansvar kan nemlig ikke ses uafhængigt af de givne styrkeforhold og former for relationer, der hersker mellem børn, dvs. uafhængigt af, at børns fællesskaber er differentierede.

Graden af socialt ansvar belyses med udgangspunkt i Gullestads analyse (Gullestad, 1992) af skandinavisk kultur, som er reguleret via graden af *tilgængelighed*, dvs. via en signalering af, hvor åben og indstillet på forpligtende kontakt man er. Forventningerne eller kravene til tilgængelighed afhænger af en vurdering af, hvor "forskellige" aktørerne er fra hinanden. Samtidig er den afhængig af fx social klasse og det lokalsamfund, man bor i.

Analysen er baseret på observationer og interview i to forskellige folkeskoleklasser på 6. klassetrin, i en fritidsklub, hvor en del af børnene kommer samt i udvalgte fritidsaktiviteter inklusive de særlige tilbud, der findes i kommunen rettet mod etniske minoritetsbørn. Endelig er 12 forældrepar til børn i de to klasser blevet interviewet.

Undersøgelsens formål

Projektets analytiske felt kan dermed opdeles i en række delområder, som vi antager har betydning for udviklingen af børns sociale ansvarlighed, og undersøgelsens formål kan opsummeres i tre hovedpunkter som følger:

1. Afdækning af nogle betingelser for at børn udvikler social ansvarsfølelse og solidaritet over for andre børn i forskellige sociale kontekster, som de skiftevis befinder sig i.
2. Undersøgelse af om børn, der er marginale i ét fællesskab, også er det i andre, eller om børns deltagelse i forskellige fællesskaber medfører en tendens til, at børnene skifter position, når den sociale kontekst skifter.
3. Belysning af på hvilke måder og i hvilket omfang forældre, skole og eventuelle andre aktører influerer på børnenes sociale fællesskaber og deres håndtering af sociale konflikter samt børn uden tætte relationer til gruppen.

Baggrund

En nylig undersøgelse af danskernes opfattelse af solidaritet (Juul, 1998) konkluderer, at selvom danskerne udviser social ansvarsfølelse

over for deres nærmeste, så kniber det mere med at hjælpe de dårligst stillede samt dem, der er “mest anderledes”. Samtidig har en række samfundsforskere inden for de sidste år diskuteret, i hvilket omfang sociale og økonomiske processer i det moderne samfund undergraver den sociale basis for solidaritet. Det centrale punkt i denne diskussion er, hvorvidt civilsamfundet er under pres fra staten og fra “markedstankegangen”. En del af den handler om, hvorvidt den stigende bureaukratisering af sociale bånd og forpligtelser svækker interessen og mulighederne for at finde løsninger på problemerne inden for familien eller i lokalsamfundet (se fx Habermas, 1984). Det er en tendens, der ifølge denne analyse forstærkes i takt med, at velfærdsstaten har overtaget løsningen af en række sociale problemer.

Den anden del af diskussionen omhandler en stigende grad af individualisering og “rationalisering” af menneskelige relationer, som skaber ringere betingelser for udviklingen af solidaritet og medmenneskelig ansvarlighed (se bl.a. Wolfe, 1989; Bauman, 2000). Bauman påpeger, at friheden i “liquid modernity” – den modernitet, hvor alle faste former viser sig opløselige – kræver, at det enkelte menneske på egen hånd skal lære at administrere og håndtere friheden og de mobile strukturerer. I overensstemmelse med Ziehes teori om det moderne menneskes frisættelse (Ziehe & Stubenrauch, 1983), er hans tese, at snarere end at opleves som en forløsning, medfører friheden et pres for at kompensere for et overvældende grænseløst og autoritetsløst samfund. Andre samfundsforskere, som fx Anthony Giddens (1994) mener ikke, at de sociale relationer i det moderne samfund er opløste, blot at de har forandret sig. Der er med andre ord uenighed om, hvorvidt der er tale om en modsætning mellem på den ene side frigørelse og individualisering og på den anden side udviklingen af moralske forpligtelser over for fællesskabet, eller om der i stedet opstår nye former for socialt ansvar og solidaritet i det moderne samfund.

Mangler børn socialt ansvar?

Hvordan lærer børn i et samfund præget af individualisering og opbrud fra traditionelle solidaritetsbånd at handle socialt ansvarligt? Undersøgelser af kriminalitet og mobning hos børn kan tolkes sådan,

at disse problemer er konkrete udtryk for, at socialt ansvar blandt børn har en afgørende rolle at spille for eventuelt at afhjælpe dem.

Balvig (1999) påpeger vantrivsel i forbindelse med skolegang som en væsentlig udløsende faktor for en kriminel livsstil hos unge. Ifølge Balvigs data er der således en klar sammenhæng mellem manglende skoleglæde og unges deltagelse i kriminalitet, samtidig med at skoleforhold er mere udslagsgivende for kriminalitet end forhold i familien. Når det gælder de forholdsvis få unge, som udøver den største del af kriminaliteten – gengangerne – er det derfor i skolen, at Balvig ser den største kriminalpræventive udfordring. Vantrivsel og eventuel udstødning i en skolesammenhæng kan ganske vist have flere og muligvis indbyrdes forbundne årsager, såsom familiens sociale position og barnets faglige præstationer, men givet de dispositioner, som barnets sociale baggrund har medført, fremstår skolen som en central kontekst for en undersøgelse af socialt ansvar.

Mobning i skolen har i løbet af de seneste år i den danske skoleverden opnået en vis anerkendelse som et problem, der findes modtræk til (mens Olweus' studie af mobning i Norge og Sverige, som også indeholder praktiske anvisninger for at undgå mobning i skolen udkom allerede i 1992). I 1999 udkom en rapport fra Børnerådets børnepanel: "Om venskab, drilleri og mobning", som bl.a. angiver, hvad der gøres til genstand for mobning, og hvem der hjælper dem, der bliver mobbet (Ratbøl, 1999). Samme år påviste også Andersen og Hestbæk i deres undersøgelse af børnefamilier, at mobning er et problem for en del af børnene i folkeskolen (Andersen & Hestbæk, 1999). I august 2001 udkom endvidere en bog med antimobberåd fra Landsforeningen Børns Vilkår (Schultz Jørgensen et al., 2001), mens en WHO trivselsundersøgelse blandt skolebørn i Danmark konkluderede, at de 8% (ud af 5.000 besvarelser), der føler sig mobbet mindst en gang hver uge, har en negativ oplevelse, ikke kun af skolen, men har også færre venner og har sværere ved at tale med deres forældre ("Mobning påvirker hele livet", Politiken 11.8.2001).

Mobning er således et aktuelt problem, der påvirker trivslen i skolen negativt, og samtidig ser det ud til, at mobning korrelerer med sociale

og personlige problemer hos børn. Det er ikke obligatorisk for en folkeskole at beskæftige sig med det sociale liv blandt børn, men faktisk er det blevet en del af skolebørns pensum i nogle kommuner og på mange folkeskoler i Danmark, fx gennem en forstærket opmærksomhed på hvordan mobning kan afhjælpes. Børns sociale ansvar er uvægerligt et normativt spørgsmål, dvs. et spørgsmål, der handler om, hvad børn bør gøre, og hvad voksne bør gøre. Er det således en god idé at forvente socialt ansvar hos børn? Det vil de fleste givetvis umiddelbart have et bekræftende svar på. Det er positivt, at børn drager omsorg for og tager sig af hinanden. Men hvor hører børns sociale ansvar da op – hvornår må voksne personer i stedet træde til og udvise socialt ansvar over for børn, der ikke er deres egne?

Børns fællesskaber i skolen er således en væsentlig, måske endda afgørende kontekst for børns sociale ansvar, samtidig kan man overveje, dels hvordan socialt ansvar og solidaritet håndteres inden for familien, dels om familiens/forældrenes indflydelse på børnene er under pres, og endelig hvilke andre diskurser, bl.a. i form af fokus på barnets individuelle behov og udvikling, der er i spil. I Andersen og Hestbæks undersøgelse af børnefamilier, afdækker de, hvilke værdier henholdsvis forældre og børn lægger vægt på, samt i hvor høj grad forældrenes prioriteringer kan genfindes hos børnene i familien (1999). Resultaterne af denne undersøgelse peger for det første på, at selvom der blandt forældrene er stor opbakning til værdierne tolerance og ansvarlighed, ser det ikke ud til, at disse værdier opfattes som vigtige af de interviewede børn i undersøgelsen. Der ser med andre ord ud til at være en vis uoverensstemmelse mellem forældrenes og børnenes holdninger på disse områder, og det er således ikke forældrenes værdier alene, der er afgørende for udviklingen af børnenes værdier. Også kammeratskabsgrupper og andre voksne, måske mest markant inden for institutionelle rammer, kan tænkes at påvirke børnenes forestillinger om og værdier i forhold til ansvarlighed over for andre børn.

Hestbæks og Andersens undersøgelse peger for det andet på, at danske forældre forventer et aktivt medspil fra offentlige institutioner i deres børns opdragelses- og udviklingsproces. Eksempelvis mener størstedelen af de adspurgte forældre, at skolen ikke blot har en fag-

ligt indlærende, men også en opdragende funktion. Forældregruppen er dog ikke nogen homogen størrelse, og udstrækningen af forældrenes egen skolegang, graden af uddannelse, samt stilling på arbejdsmarkedet ser eksempelvis ud til at være skelsættende for holdningen til spørgsmålet om forældrenes medansvar for uro i klassen; forældre med kort skolegang, ingen efterfølgende uddannelse og en stilling som arbejder har med relativt størst sandsynlighed den opfattelse, at børnenes opførsel i klassen er lærerens ansvar.

I denne undersøgelse tager vi afsæt i disse to observationer fra Hestbæks og Andersens undersøgelse – dels at der ser ud til at være uoverensstemmelse mellem forældres og børns værdier, hvad angår tolerance og ansvarlighed, dels at forældre har forventninger om et aktivt medspil fra institutioner, når det gælder opdragelse af børn. Vi søger at afdække, hvilke sociale og kulturelle betingelser der, ud over forældrenes erklærede værdier, kan have betydning for, at børn udviser socialt ansvar over for andre børn i de fællesskaber eller – måske mindre ladet – de sociale kontekster, som de færdes i.

Individuel kompetence og kontekst

Hvis man som Bauman tager udgangspunkt i, at det enkelte menneskes liv har fået karakter af et projekt, som skal bygges op, planlægges og udføres, levnes der ikke mange forventninger til at moderne børn og unge har øje for meget andet end deres individuelle bestræbelse på at strikke deres egen tilværelse sammen.

Deraf udspringer kompetencebegrebets relevans ifølge Schultz Jørgensen (2001). Blandt andet har man inden for psykologien beskæftiget sig med, hvordan den enkelte kan nå frem til afklarethed, fordi frisatheden fordrer en kunnen eller nogle kompetencer, såsom evne til at reflektere og omsætte refleksionen til konkrete situationer og handling. I en psykologisk betydning henviser kompetencebegrebet til såvel et dannelsesstræk som et personlighedsstræk. Kompetence er “den myndighed, der udtrykker en persons beherskelse af sine færdigheder og sit samspil med omgivelserne, en beherskelse frem mod personens autonomi og integritet som person” (Schultz Jørgensen, 2001, p. 187). I denne forståelse er kompetencer knyttet til individets udvikling, hvilket gør det kritiske potentiale i begrebet

tvivlsomt. Det passer kun alt for godt til moderne, individualistiske søgeprocesser (Schulz Jørgensen, 2001).

I den tværfaglige forskning om børneliv kan man tale om fremkomsten af et kompetenceparadigme (Hutchby & Moran-Ellis, 1998), hvor den sociale kontekst tillægges en central betydning. Børn tages for givet som socialt kompetente aktører – i modsætning til den opfattelse, at kompetencer er noget, som nogle børn akkumulerer og andre ikke (se fx Stensaasen & Sletta, 1996). Inden for dette paradigme gøres der op med barndommen som et naturligt fænomen og som blot en fase i et livsforløb. Der er fokus på barndommen som socialt konstrueret, på børns perspektiv og en forståelse af sociale kompetencer som børns beherskelse af materielle og kulturelle ressourcer i deres hverdag, ikke mindst blandt de antropologiske studier (James, 1993; Hutchby & Moran-Ellis, 1998; Christensen & James, 2000a). Inden for kompetenceparadigmet tillægges den sociale kontekst en mere central betydning. I Christensen og James' studie af 10-årige børn i skole og familie i det nordlige England (2000) konkluderer de således:

– although children may share in a common biology and follow a broadly similar developmental path, their social experiences and their relative competences as social actors must always be seen as contextualised, rather than determined, by the process of physiological and psychological change.

Børn er fælles om biologi og udvikling, men deres sociale kompetencer skal altid ses i forhold til den sammenhæng, de udøves i. De handlinger, der er udtryk for social kompetence, kan ikke bestemmes eller identificeres uafhængigt af de rammer, som de udøves i. En række nylige skoleklassestudier omfattes ligeledes af kompetenceparadigmet. Skolen og skoleklassen udgør således et forskningsfelt, hvor der i forvejen findes en del undersøgelser, hvis resultater kan sætte børns sociale ansvar netop i denne sammenhæng i perspektiv.

I det følgende introducerer vi nogle af de undersøgelser, der har skoleklasser i Danmark som undersøgelsesfelt og som har inspireret

os. Det drejer sig om Hviid (1999), Anderson (2000), Schjellerup Nielsen (2000). Disse studier analyserer skolen som social og kulturel kontekst for børns fællesskaber. Hviid beskæftiger sig dog med såvel skole som SFO, Schjellerup Nielsen med to klasser på to forskellige skoler, mens Anderson har materiale fra fire forskellige klasser på den samme skole. Alle undersøger dét, Hviid refererer til som "middle childhood", men ingen af dem beskæftiger sig med børn præcis i 11-12-års alderen, som er denne undersøgelses aldersgruppe.

Skoleklassestudier

Hviid (1999) har fulgt børn i en børnehaveklasse, 1., 2. og 3. klasse i både deres skoledag og SFO. Hun foretager en undersøgelse af, hvordan det institutionsliv, som er en omfattende del af den pågældende aldersgruppes hverdag, opleves af børnene. Hun arbejder med andre ord med et børneperspektiv, hvilket indebærer, at børn ses som aktive og deltagende i deres hverdagsliv og dermed som refleksive medskabere af sig selv som SFO- og skolebørn.

Hviid fremhæver, at institutioner ikke kan have ikke-betydning i forhold til børneliv, faktisk ser hun dem som "rum med vægtige indflydelsesmuligheder for børns indbyrdes liv" og karakteriserer videre skole og SFO som en række forskellige deltagelsesrum, hvor nogle former for deltagelse vil blive accepteret og andre ikke. I undersøgelsen spørges der, hvilke deltagelsesmuligheder der er i de forskellige rum, igen ud fra et børneperspektiv, og dette varierer blandt andet med position og situation.

Ifølge Hviid er det et mål for børns institutionsliv, at de skal lære at omgås andre børn og netop derfor også at varetage personlige interesser i børnefællesskabet. Derfor spørger Hviid: Hvilken læring er mulig i disse rum? – og antager, at der ikke kun skabes muligheder for læring, men også – utilsigtet – indlæringsvanskeligheder for børn i både skole og SFO.

Anderson (2000) er overordnet et studie af skoleklassen som den opfattes og praktiseres i den danske folkeskole. Som idealtipe er

klassen en aldershomogen gruppe, og der er stort set lige mange drenge og piger. Ellers er klassen tilfældigt sammensat fra det pågældende skoledistrikt, dvs. at hverken skoleevner eller social baggrund er anvendte kriterier. Klasselæreren underviser klassen helt fra første til tiende klasse. Ifølge Folkeskoleloven er faste klasser et grundlæggende princip, som skal tilstræbes. Man undgår derfor så vidt muligt at dele eller sammenlægge klasser, sker det, bliver det anset for at udløse en krise for klassen og dens elever. Det er også ideelt, at klassekammeraterne har særlig betydning for skolebørnenes sociale relationer til andre børn, hvilket indebærer, at disse børn især er genstand for hinandens loyalitet og sociale ansvarsfølelse.

Anderson spørger, hvordan man i klassen producerer og forholder sig til den indbyrdes forskellighed og til, hvordan eksterne forskelligheder er struktureret blandt klassens elever (og tilsvarende blandt elevernes forældre). Hun foretager således en kulturanalyse, hvor med synsvinklen bevidst er placeret uden for de nationale selvfolgeligheder. Hendes primære empiri er observationer af to første og to fjerde klasser i en københavnsk folkeskole, placeret i et kvarter domineret af middelklassefamilier. Klassen har betydning for den enkelte elevs identitet, man er én, der går enten i den ene eller den anden klasse, men også klassen har en kollektiv identitet, ligesom klasser har et bestemt ry, eksempelvis enten som "uroilige", "søde" eller som en klasse "med et dårligt sammenhold".

"Klassen" opfattes generelt i forlængelse af en familiemetafor, som er effektiv i forhold til at vække en følelse af tryghed og af at "høre til" i et rituelt slægtskab, der er baseret på det, hun kalder "kronisk nærhed". Det er et princip om fysisk nærhed, suppleret med et princip om "naturligt tilhørsforhold". Til trods for et generelt princip om ikke at udelukke fik børnene i de pågældende klasser ikke repræsentanter for at udelukke elever, der ansås for at være af "en anden slags". Det drejer sig om elever fra andre grupper, såsom andre klasser, elever af det andet køn eller "udenlandske" elever. Anderson anfører, at den tryghed, der forbindes med klassen i stedet skyldes, at både elev og lærer kender deres indbyrdes placering i klassens sociale hierarki.

Schjellerup Nielsen (2000) er inspireret af Anderson, men undersøger mere fokuseret, "hvilken betydning forholdet mellem folkeskolens diskurs om fællesskab og læreres og børns handling og tale har for sociale marginaliseringsprocesser." Det empiriske materiale stammer fra deltagerobservation og praktiske øvelser i to 4. klasser på to folkeskoler i København, men i hver sin bydel. De to klasser sammenlignes med henblik på at fremhæve lokale betydningssystemer og lokal praksis. Hun finder, at det er interessant at studere skolebørns sociale samværsformer og derigennem belyse marginaliseringsprocesser, fordi den danske folkeskole har en overordnet målsætning om ligeværd og fællesskab. Dermed kan folkeskolen siges at spille en dobbeltrolle: Den socialiserer både til selvstændighed og fællesskab, enhed og differentiering.

Ifølge Schjellerup Nielsen udvikles børnenes fornemmelse for sociale positioner i en kontinuerlig forhandling om inkludering og ekskludering. Samtidig eksisterer der ulighed i sociale kompetencer, handleberedskab, og derfor resulterer interaktionen imellem børnene i ulige sociale positioner eller i et hierarkisk forhold – eller som hun betegner det, et stratificeret fællesskab, hvormed magtrelationerne mellem børn understreges. At nogle børn ekskluderes i en skolesammenhæng er en mangefacetteret og kompleks proces. Karakteristika, som kan henvise til en marginaliseringsproces, er den sociale og kulturelle familiebaggrund, anderledes adfærd, sprogbrug, tøjstil. Ofte er der tale om, at børn, der marginaliseres i én sammenhæng, også bliver det i en anden.

Individ og fællesskab i skandinavisk kultur

Både Anderson og Schjellerup Nielsen benytter sig af Gullestads kulturanalyse af forholdet mellem individ og fællesskab i Skandinavien (1992). I denne analyse er de interaktionsmønstre, vi finder "naturlige", samt de mønstre, der er styrende for, hvordan vi håndterer sociale forskelle og ligheder, i fokus. Gullestad påpeger, at skandinavisk kultur er præget af en diskurs om lighed, der implicit forudsætter enshed og som søger at trænge en diskurs om hierarki og generende forskellighed i baggrunden (1992). Samtidig påpeger hun, at "lighed" og hierarki er indbyrdes forbundne:

The most important opposite to sameness (likhet) is “nonsameness” (ulikhet) which may apply to differences of class position, economic resources, prestige, political power, ethnic background, religious orientation etc. – and carries the connotations of hierarchical subordination (underordning) and injustice (urettferdighet) (Gullestad, 1992, p. 185).

I modsætning til fx USA, hvor lighed betyder “lige muligheder” (blandt andet med det formål at blive forskellige!), er der altså i Skandinavien en tendens til at opleve forskelligheder som problematiske, uheldige og til en vis grad uretfærdige (Gullestad, 1992). Dette gør sig gældende inden for så forskellige områder som “naboskab”, “ægteskab”, “børnegrupper” og “hjemmeliv”. Når fællesskabet således ideelt set er befolket af personer, der er “ens”, betyder det, at mødet med forskellighed bliver problematisk. Løsningen er følgelig at nedtone forskellene og fremstille alle som ens, hvilket indebærer, at der udvikles strategier i form af “taktfuldhed” som en vigtig kulturel kompetence til at fremstille forskelle mere ens. Sådanne taktfulde “harmoniseringsstrategier” er fremtrædende i Skandinavien, men ville øjensynlig andre steder blive opfattet som hykleriske (Gullestad, 1992, p. 194). Derudover er der (i stigende grad, hvis man skal tro Gullestad) brug for metoder til at håndtere de forskelle, der opleves som for forskellige til at kunne fremstilles som en del af enheden. En sådan metode er markering af symbolske grænser eller symbolske hegn i den sociale interaktion gennem kropssprog eller andre signaler.

Med begrebet symbolske hegn henviser Gullestad til forskellige former for distancering fra andre eller “*gøren sig utilgængelig*”, ikke åbenlyst og eksplicit, men gennem symboliserede signaler om utilgængelighed, der sætter grænser for fællesskabet. Det er til tider nødvendigt at kunne forholde sig til andre mennesker på måder, der ikke indebærer ren afvisning. Distancering gennem symbolske hegn er et redskab eller en teknik, der åbner for en sådan graduering. Nuancerede former for distancering er en stadig mere relevant form for interaktion i de moderne skandinaviske velfærdssamfund, hvor forpligtelserne over for de mennesker, man møder i sin dagligdag, er begrænsede.

Gullestad påpeger, at denne stigende tendens til at håndtere forskelle igennem "symbolske hegn" samtidig indebærer, at social ulighed og klasseforskelle i stigende grad sløres:

... social boundaries and dividing lines of society are concealed. With the help of symbolic fences imparted via distancing, a person can keep him/herself from interaction with undesired partners without either directly refusing them or needing to treat them as unequals. ... This explains why equality as sameness can be ideologically in the foreground at the same time as personal relations between people are divided by class, regional background, and ethnicity (1992, p. 195).

Symbolske former for distancering er således teknikker, der har relevans for, hvordan man inden for skandinavisk kultur signalerer distance til andre mennesker, eller omvendt: forbundethed eller social forpligtelse.

I denne undersøgelse er Gullestads kulturanalyse relevant for en bestemmelse af de normative, kulturelle modeller for, hvordan man omgås hinanden i børns fællesskaber.

Begreber og definitioner

Hvad er socialt ansvar?

"Socialt ansvar" bruges i stigende grad i den politiske debat som et positivt ladet begreb karakteriseret ved bestemte filosofiske eller moralske værdier og holdninger og/eller handlinger. Socialt ansvar opfattes i disse sammenhænge som et middel til social inklusion. Man taler fx om, at nogle virksomheder tager et socialt ansvar ved at ansætte personer med nedsat arbejdsevne, som ellers ville stå uden for arbejdsmarkedet, mens virksomheder, der ikke har sådanne ansættelser, ikke er socialt ansvarlige.

Socialt ansvar henviser altså i daglig tale til holdninger og handlinger, der er motiveret af et hensyn til andre og andres behov (Rosdahl, 2000, p. 11). En sådan definition lægger sig tæt op af solidaritetsbegrebet og signalerer en moralsk forpligtelse over for andre i fællesskabet (se bl.a. Juul, 1998). Dette indebærer dog, at kun handlinger, der er motiveret af hensynet til andre, regnes

for socialt ansvarlige, dvs. kun er socialt ansvarligt, hvis aktøren reflekterer, dvs. indgår i bevidste, moralske overvejelser om, dels hvad andres behov er, dels hvad der følgelig må være “det rette” at gøre. Dermed kan, hvad man kunne kalde ureflekterede solidariske handlinger, fx situationer, hvor sociale aktører “naturligt” inkluderer alle deltagere i et fællesskab eller “naturligt” hjælper hinanden fagligt og socialt, ikke defineres som socialt ansvarlige. Omvendt kan man påpege, at selvom fx et barn er i stand til at reflektere over hensynet til andre, medfører dette ikke nødvendigvis, at handlingerne bliver “omsorgsfulde” (se Hviid om kontekstuelle teorier nedenfor). Sidst, men ikke mindst lægger denne definition op til, at socialt ansvar udelukkende knyttes til enkelte personer, mens rammerne i form af forskellige institutionaliserede normer eller praktikker ikke inddrages. Man kan sige, at socialt ansvar afgrænset på denne måde fremtræder som en del af den sociale aktørs personlige kompetencer eller personligt, kvalificerede færdigheder. På linie med kritikken af kompetencebegrebet forudsætter socialt ansvar dermed en social kontekst, som på den anden side ikke er integreret i begrebet (Schultz Jørgensen, 2001, p. 203).

I modsætning hertil har Roepstorff (2001), inspireret af Foucaults magtbegreb, opstillet en mere strukturelt orienteret definition af socialt ansvar som et aspekt af en social relation mellem mennesker. Socialt ansvar produceres og reproduceres som et del af magtrelationen mellem de sociale aktører. Denne definition indebærer for det første, at socialt ansvar ikke alene kan ses som udtryk for en bestemt moral eller adfærd, som den ene part har og som udøves over for andre, men som noget mere kontekstbestemt, der produceres som en del af de sociale relationer mellem aktører i et fællesskab. Socialt ansvar bliver i denne optik ikke udelukkende et individuelt anliggende, men i højere grad et vilkår ved sociale relationer. I forlængelse af denne relativt brede definition kan socialt ansvar “ aflæses ” som et aspekt af forskellige former for sociale fællesskaber. Dette gør det muligt at tænke socialt ansvar som en del af den sociale og kulturelle kontekst, som sociale aktører færdes i, samtidig med at forhold som social differentiering og stratificering tillægges betydning i analysen. Set med denne optik sætter socialt ansvar dels fokus på arten af sociale relationer mellem parterne, dels på

aktørernes sociale positioner i forhold til hinanden og i forhold til et fællesskab.

Dette fører os frem til den tredje definition af socialt ansvar, som er udviklet i forbindelse med den senere tids diskussion af virksomheders sociale ansvar (Holt, 2000). Her ses socialt ansvar som et udtryk for forventninger i form af gældende moral, normer og regelsæt til en aktør på et givent tidspunkt og i en given kontekst. Med fokus på disse forhold nærmer vi os det kulturelle felt. Det interessante ved denne definition er desuden, at der åbnes for en empirisk indholdsdækning af begrebet socialt ansvar. Det vil sige, at socialt ansvar – omfanget af socialt ansvarlige handlinger og de specifikke former socialt ansvar antager – bestemmes af de kulturelle normer og værdier, som gør sig gældende i den konkrete kontekst.

De tre nævnte definitioner af socialt ansvar divergerer både indholdsmæssigt og med hensyn til de former for viden, de kan generere. Den første, den moralske, betoner det værdimæssige, normative og til en vis grad selvopfyldende aspekt ved begrebet. Socialt ansvar ses som et personligt, værdifuldt karaktertræk, som man bør stræbe efter at fremme – en evne til at “tage sig af andre og andres behov”. Den anden definition, den relationelle, sætter fokus på sociale strukturer samt betoner, hvorledes ansvar, ligesom magt, reflekterer (og producerer) ulige sociale positioner. Socialt ansvar opfattes hér som et vilkår i en social relation. Den tredje definition, den kontekstuelle, lægger vægt på, hvorledes vurderingen af, om der udvises socialt ansvar, afhænger af de normer, regler og forventninger, der er i den pågældende kontekst. Et sådant fokus lægger ligesom den relationelle definition op til, at indholdet af socialt ansvar må afdækkes i forhold til en given social og kulturel situation.

Begrebet socialt ansvar henviser i denne undersøgelse til en kombination af aspekter fra alle tre definitioner, men med særlig vægt på de to sidste. For det første henviser begrebet – i forlængelse af den første moralske definition – til, at børn “tager sig af hinanden” og dermed til indbyrdes solidaritet blandt børn, som man kunne ønske at fremme. For det andet inddrages den relationelle definition, så-

ledes at socialt ansvar ikke alene forstås “som indbyrdes sociale forpligtelser og hjælpsomhed”, men også involverer forskellige typer af relationer mellem forskellige (positionerede) aktører i et fællesskab. Endelig, for det tredje inddrages den kontekstuelle definition således, at kulturelle forestillinger om hierarkisering, ensshed, lighed og ansvar bliver centrale i undersøgelsen.

Socialt ansvar hos børn

Undersøgelsens brug af begrebet socialt ansvar hænger sammen med projektets overordnede kontekstuelle analytiske vinkel, som søger at kombinere det individuelle udviklingspsykologiske og det kontekstuelle eller sociale niveau i analysen (Hviid, 1999). Individ og kontekst, jf. Hviid, betragtes som “blivende skabt igennem og i kraft af hinanden”. Socialt ansvar kan i forlængelse heraf ikke ses som enten internaliseret i individet eller som bundet til en given kontekst, men som processer, der foregår imellem individ og kontekst. Teoretisk og metodisk betyder dette, at der sættes fokus på de handlinger, der udspiller sig i konkrete sammenhænge af aktører i et given kontekst. Undersøgelsen lægger dermed op til, at regler og normer omkring socialt ansvar ikke kun baseres på formelle regler og eksplicitte udsagn, men at disse desuden afdækkes gennem en analyse af praksis. Men i modsætning til de studier, hvor de ovenstående definitioner er blevet udviklet, tager denne undersøgelse udgangspunkt i børns fællesskaber. De fællesskaber adskiller sig ikke fra andre, i forhold til at der udvikles forskellige måder at distancere sig fra andre på. Det kan også betyde, at der afgives eksplicitte og måske ubehagelige budskaber.

Som forskeren Pernille Hviid udtrykker det:

En ting er (...) at et udvalgt barn i skolen testes, og man finder fx at det kan reflektere moralsk i et socialt dilemma ... Noget andet er, hvad barnet faktisk vil og kan gøre i de situationer, hvor han skal handle. At barnet mentalt formår at rumme flere andres og egne perspektiver, udsiger ikke nødvendigvis noget om, hvorvidt dette vil blive brugt ondt eller omsorgsfuldt. Det kræver faktisk lige stor præcision og indfølelse at handle ondskabsfuldt som omsorgsfuldt (Hviid, 1999, p. 20-21).

Som Hviid hér gør opmærksom på, kan konkrete sociale kompetencer bruges socialt omsorgsfuldt, men også til modsatte formål. Dermed må man stille sig tvivlende over for, at refleksion og overblik i sig selv indebærer, at sociale aktører handler socialt ansvarligt, det gælder ikke specielt for børn. Det, der i stedet er karakteristisk for børn, er, at de tilbringer en stor del af deres hverdag i institutioner, herunder naturligvis skolen, og det har konsekvenser for børns måde at være sammen på. Bl.a. er børnenes fællesskaber i skolen karakteriseret ved en række reguleringer m.h.p. at præge børnenes interaktion i bestemte retninger. Men også af disse reguleringer kan der forekomme utilsigtede konsekvenser.

Forestillinger om fællesskab og sociale forpligtelser

Fællesskaber, som børn indgår i, såvel i skoleklassen som i fritidsaktiviteter er socialt differentierede (Gulløv, 1999). Med dette menes, at børnene i ulige grad har indflydelse på samværet og omgangsformerne. Der er forskelle i faglige og sociale kompetencer, såvel som i social position og identitet inden for fællesskabet. Børnene har med andre ord både forskellige udgangspunkter, forskellige ressourcer og forskellig indflydelse på reglerne inden for fællesskabet. Dette har betydning for de indbyrdes handlingsmønstre, bl.a. i form af hvem der hjælper hvem og med hvad, eller mere overordnet for de sociale processer i fællesskabet, bl.a. inklusions- og eksklusionsprocesser.

Begrebsliggørelsen af fællesskaber som differentierede skal samtidig ses som et forsøg på at kunne udpege forskellige processer, der har betydning for marginalisering/inklusion og samtidig fastholde en antagelse af, at deltagelse i fællesskabet afhænger af samspillet mellem barnets sociale, kulturelle og faglige ressourcer og gældende normer i fællesskabet. Inklusions- og eksklusionsprocesser knytter sig således til ethvert fællesskab, men måden de foregår på, konsekvenserne for de enkelte børn samt mulighederne for at regulere dem er forskellige. Målet med undersøgelsen er i forlængelse heraf hovedsageligt at afdække, hvordan differentieringen og reguleringen i forskellige typer af fællesskaber har indflydelse på mulighederne for deltagelse i fællesskabet for forskellige børn. Inkluderes nogle børn i bestemte typer af fællesskaber, men ikke i andre?

Hvorvidt børn i en given kontekst tager hensyn til hinanden, hjælper hinanden, samt i hvilke situationer de føler en forpligtelse over for andre i fællesskabet, kan således blandt andet knyttes til de krav, de omgangsformer og de normer og værdier, der kendetegner den pågældende kontekst.

Tilgængelighed som et udtryk for socialt ansvar

Betydningen af socialt ansvar kan med andre ord belyses gennem en afdækning af de kulturelle normer og regler, der har betydning for børns indbyrdes sociale forpligtelser og forestillinger om, hvem de er ansvarlige overfor og i hvilke situationer. Sådanne kulturelle forestillinger er kun til dels eksplicitte i form af bevidste og formelle regler om social adfærd. En anden del skal aflæses i form af normer for "naturlig" adfærd eller bagvedliggende mønstre som uudtalte og selvfølgelige normer og praksisformer inden for en given kontekst. Sådanne forestillinger optræder som en del af et samlet kulturelt system, der omfatter betydningen af den sociale struktur, dvs. organiseringen af fællesskabet i form af opfattelser af lighed, enshed og forskellighed m.m. For at forstå børnenes sociale praksis over for hinanden er det derfor nødvendigt at finde frem til de kulturelle mønstre, denne praksis er et udtryk for.

Gullestad har som nævnt påpeget, at en diskurs, hvor lighed fremhæves som en norm, der forudsætter enshed, er dominerende i den skandinaviske kultur. Samtidig forudsætter en diskurs om forskellighed implicit hierarkiske forhold. Således udpeger hun nogle af de kulturelle nøglebegreber i det skandinaviske velfærdssamfund, som ser ud til at være anvendelige i denne sammenhæng (Gullestad, 1992). Af særlig interesse i forhold til denne undersøgelse er, hvordan håndteringen af henholdsvis nærhed og distance samt markering af betydningsfulde forskelle gennem symbolske hegn, håndteres i praksis, gennem hvad Gullestad kalder tilgængelighed. Tilgængelighed er et tegn på og et krav om nærhed, men opfattes i forlængelse af ensheds/lighedsdiskursen også som et signal om enshed og lighed.

Omvendt signalerer forskellige grader af utilgængelighed både ulighed, hierarki og forskellighed. Gullestad nævner blandt andet køn,

lokalsamfund¹⁾ og social klasse som faktorer, der har indflydelse på de symbolske former. Eksempelvis er nuancerede og symbolske måder at markere afstand på ifølge Gullestad mest udpræget hos mennesker, der lever i et middelklassemiljø. Hun kommer med en række eksempler på, at de “kulturelle redskaber” som er nødvendige for at markere graduerede distanceringer ikke i samme grad er til rådighed for folk fra arbejderklassen. Her er der en tendens til at markering af afstand bevirker en afvisning af forholdet i det hele taget, altså til polariserede eller enten-eller strategier over for andre mennesker (Gullestad, 1992, p. 177).

Graden af udvist tilgængelighed/utilgængelighed karakteriserer således, hvilken grad af nærhed og fællesskab man ønsker med den pågældende person. Utilgængelighed kan signaleres indirekte eller symbolsk, således at der ikke direkte bliver tale om en afvisning, på trods af at alle, der kender de kulturelle koder inden for fællesskabet, vil være klar over, at kontakt ikke er ønskelig og ikke skal forventes. At signalere “utilgængelighed” over for et andet barn er en “pæn” måde at afvise den anden part på – et symbolsk hegn, der signalerer, at forskelligheden opleves som “for stor” af den ene part, og at sociale relationer derfor begrænses.

Tilgængelighed ses i forlængelse heraf i undersøgelsen som en indikation på “socialt ansvar”. Graden af “tilgængelighed” signalerer, i hvor høj grad en bestemt person ønsker at involvere sig med en given anden person. Dvs. graden af tilgængelighed kommunikerer, hvor tæt kontakt man ønsker. Udstrakt tilgængelighed – fravær af symbolske hegn – og dermed nærhed med en person indikerer, at man accepterer en forpligtelse til at stå til rådighed for den anden i form af samvær, opmærksomhed, hjælp eller støtte, hvis den anden har behov for det. Mulighederne for tilgængelighed er samtidig en del af strukturen og omgangsformerne inden for et givent fællesskab – et boligområde, en klasse, et fodboldhold. En analyse af tilgængelighed omfatter derfor en analyse af fællesskabets struktur, regulering og kulturelle system.

1) Gullestads betegnelse er “type of local community”.

Metode

Indledning

I dette kapitel gør vi først rede for hovedelementerne i den analyse, som anvendes i undersøgelsen og for de analytiske temaer. Dernæst redegør vi for de overvejelser, som en undersøgelse af børns fællesskaber giver anledning til, dvs. de kriterier, der ligger bag vores valg af børn og af den konkrete skole. Vi redegør for intentionerne med at interviewe såvel børn som de voksne, der har tilknytning til børns fællesskaber, og med at foretage observationer af disse fællesskaber. Til sidst redegør vi for, i hvilken udstrækning undersøgelsens resultater kan være relevant for andre skoleklasser og børnefællesskaber end netop dem, der indgår i undersøgelsen.

Socialt ansvar og kontekst – undersøgelsens definition

Som der er redegjort for i det forrige kapitel, defineres socialt ansvar i denne undersøgelse som handlinger og forpligtelser, der samtidig udgør et vilkår ved sociale relationer. Socialt ansvar er derfor afhængigt af normer, regler og forventninger. For at afdække det specifikke indhold heraf – eller de kulturelle modeller herfor – må analysen tage udgangspunkt i konkrete sociale kontekster. De rummer både et normativt niveau og et praksisniveau, som i samspil med hinanden danner forskellige mulighedsrum for socialt ansvar.

Disse mulighedsrum afdækkes i undersøgelsen ved at fokusere på *kontekst* – de sociale sammenhænge, der udgør børnenes fællesskab. En social kontekst består i forskellige former for *relationer* – forskellig grad af kontakt og tilgængelighed mellem børnene og mellem børn og voksne, som udgør et fællesskab i praksis; den består i *nogle normer eller kulturelle modeller* for sociale relationer. Endelig består den i en *regulering* – de regler og metoder, der tages i anvendelse for at strukturere de sociale relationer. Reguleringen indikerer, hvordan indholdet af det normative niveau søges udformet i praksis.

Disse forhold udgør hovedelementer i analysen. Når de sættes i sammenhæng med børns sociale ansvar i skoleklassen, i fritidslivet

og i familien fremkommer en række analytiske temaer. De danner baggrund for en bestemmelse eller karakteristik af de forskellige fællesskabstyper, som findes i hver af de ovennævnte sammenhænge.

Analytiske temaer

I analysen af holdninger og praksis knyttet til de forskellige fællesskaber, har vi fokuseret på fire analytiske temaer:

1. Hvordan reguleres det sociale liv blandt børnene? Hvilke midler tages i anvendelse i henholdsvis skoleklassen, fritidsklubben og familien, og hvilke konsekvenser har det for omgangstone og for inklusion i fællesskabet for forskellige børn? Hvad betyder frivilligheden i de fællesskaber, som børnene deltager i uden for skolen? Hvor synlige er de voksne rollemodeller i de forskellige sammenhænge, og i hvor høj grad reguleres børnenes samvær?
2. Hvilket forhold er der mellem “viden” og “handling”? – Imellem “sociale kompetencer” og socialt ansvar? I nogle sammenhænge lægges der vægt på at “tale om problemerne”, og der er generelt en tendens til, at sociale konflikter søges løst gennem at synliggøre dem over for børnene, dvs. gøre børnene bevidste om den sociale differentiering og socialt marginaliserede børn. Undersøgelsen vil belyse, om dette resulterer i ændringer i handlingsmønstrene blandt børnene?
3. Hvilke kulturelle modeller er dominerende i forskellige fællesskaber, og hvad betyder disse for børnenes indbyrdes sociale relationer, fx omgangstone, indbyrdes forpligtelser, konkurrence etc.? Analyser af folkeskolekulturen viser, at ofte sættes lighed lig med ensshed. Folkeskolens sociale diskurs kan karakteriseres ved at være en kombination af to parallelle diskurser: ligheds- og fællesskabsdiskurs kombineret med en hierarki- og forskellighedsdiskurs (Gullestad, 1992; Anderson, 2000; Schjellerup Nielsen, 2000). Forholdet mellem de to diskurser er i praksis relevant for, hvordan henholdsvis social marginalisering og inklusion foregår i de enkelte fællesskaber. Hvordan optræder eksempelvis lærerne på skolen i forhold til at sideordne/hierarkisere disse diskurser i praksis?

4. Hvilke samværsformer og aktiviteter er der internt i fællesskabet? Hvordan er de sociale grupperinger i klassen konstitueret? Forskellige former for samvær og sociale relationer fx "samvær om aktiviteter" (ad hoc fællesskaber og interessefællesskaber) giver anledning til forskellige måder at omtale de andre børn på: "klassekammerat", "sidemakker", "sprogkammerat", "venner". Parallelt hermed kan man forestille sig forskellige forventninger til indbyrdes solidaritet, dels i holdning, dels i praksis. Er der eventuelt forskel på, i hvilket omfang man hjælper sin sidekammerat i de to klasser? Er der forskel på, hvilke aktiviteter børnene deltager i på tværs af "symbolske hegner" i de to klasser? Er der forskel på, hvor mange situationer i frikvarterer eller private sammenhænge hele klassen eller blot drengene hhv. blot pigerne deltager i?

Disse temaer afdækker børns fællesskaber som mulighedsrum for, at børn handler socialt ansvarligt. Afslutningsvist vil en sammenligning mellem skole, fritidsaktiviteter og familien som kontekster for børns fællesskaber danne grundlag for en diskussion af, hvilken betydning de hver især har for socialt ansvar hos børn.

Børns fællesskaber som undersøgelsens genstand

I børns fællesskaber er det først og fremmest børn, som er aktører. Men børn er også refleksive i forhold til de sammenhænge og relationer, som de indgår i (James, 1996; Christensen & James, 2000a), og som informanter bidrager de til at fortolke og belyse dem. Det betyder, at vi inddrager børnenes synsvinkel på fællesskabet, først og fremmest gennem interview med børnene.

I tilknytning til de fællesskaber, som dominerer børns hverdag er der voksne, som har forskellig grad af indflydelse på fællesskabets struktur, omgangsformer og relationer, fx klasselærer, klubpædagog og forældre. Disse voksnes synsvinkel på fællesskabet inddrager vi med henblik på at få informationer om den indflydelse og indsigt, de har. Ved at afdække både børns og voksnes beskrivelse af fællesskabet er det intentionen at vurdere, på hvilken måde voksne gør deres indflydelse gældende (fx ved at give børnene redskaber til at løse indbyrdes konflikter eller ved at diskutere børnenes relationer

med dem) set i relation til, hvilke mulighedsrum for socialt ansvar, som det konkrete fællesskab rummer.

Børnenes alderstrin

Undersøgelsen tager som nævnt udgangspunkt i to 6. klasser i en folkeskole. Børnenes alders- eller klassetrin er strategisk valgt ud fra en række kriterier. Børn i 6. klasse (hvor der sædvanligvis er børn på 11-12 år) udgør en aldersgruppe, som netop er begyndt at få et socialt liv, der både er uafhængigt af institutionelle rammer og af forældre. De deltager hyppigt i fritidsaktiviteter og supplerer via disse aktiviteter børnefællesskaber i institutioner med andre. De kan sige fra over for sammenhænge, de ikke ønsker at deltage i, fordi disse ikke længere rummer et element af pasning. Denne begyndende selvstændighed medfører, at børnene også får mulighed for selvstændigt at udøve socialt ansvar.

Børn på forskellige alderstrin er optaget af at lære, hvordan man danner, vedligeholder og afbryder sociale relationer (se Gulløv, 1999 om børnehavebørns sociale relationer og James, 1996 om venskaber blandt børn i 6-9-års alderen). Men netop i 11-12-års alderen, hvor børn opnår større bevægelsesfrihed på egen hånd, bliver opbyggelse, vedligeholdelse og afbrud af relationer til andre børn mere synlige og udtalte. Dvs. at de træk, som kan belyse socialt ansvar, bliver accentueret.

Udvælgelse af skole

Skolen blev udvalgt på baggrund af en række kriterier: Skoledistriktet skulle overvejende bestå af familier, der var forholdsvis velfungerende, med henblik på at undgå at problemer internt i familierne ville dominere analysen. For at undersøgelsen kunne indbefatte en diskussion af, hvordan børn af anden etnisk baggrund end dansk fungerer i forhold til børns sociale ansvar, skulle en vis andel af skolens elever være af anden etnisk baggrund, samtidig med, at det var intentionen at undgå, at spørgsmål om "tosprogede elever" blev dominerende. Yderligere skulle skolen have udvist et minimum af interesse for børns sociale trivsel fx igennem bevidst at fremme metoder til at modarbejde mobning. Endelig skulle den geografiske

placering indebære en overkommelig rejse fra København, fordi forskerne igennem en periode dagligt skulle være på skolen. Det konkrete valg fandt sted efter en gennemgang af en række beskrivelser af skoler fra forskellige kommuner på deres hjemmesider. Den udvalgte skole ligger i en kommune i Københavns Amt. Bortset fra denne placering, er det karakteristika ved skolen og ikke ved kommunen, der har været styrende for vores valg.

Om kommunen

I kommunen har skoler, institutioner og fritidstilbud til børn stor prioritet. Af kommunens folkeskoleelever har 30% en ikke-dansk baggrund, og kommunen tilbyder modersmålsundervisning til tosprogede skolebørn, syv forskellige sprog i alt, men ikke alle indvandrersprog tilbydes på alle kommunens skoler. Nogle børn har af denne grund valgt en skole, der ligger uden for det skoledistrikt, som de bor i.

Kommunen har ikke nogen samlet indsats rettet mod børns sociale trivsel i skolen. Denne indsats er i stedet hver skoles ansvar. Kommunens Pædagogisk-Psykologiske Rådgivningscenter tilbyder dog rådgivning til skolens lærere om, hvordan man kan finde frem til, hvad der er galt i de klasser, som har et dårligt fungerende socialt miljø. En del af de ansatte rådgivere er mobile og rykker ud på de skoler, hvor der er problemer. De ansatte har ikke tid og ressourcer til at imødekomme alle ansøgningerne fra kommunens folkeskolelærere. Faktisk må de afvise de fleste og udvælge dem, der ser ud til at have det største behov (interview med PPR-medarbejdere september 2001).

Kommunen er opdelt i nogle distrikter, som hver især er domineret af bestemte boligformer. Den skole, som undersøgelsen tager udgangspunkt i, ligger i et område, hvor boligbebyggelsen overvejende består af villaer. Kommunens SSP-medarbejdere, der også foretager opfølgende socialt forebyggende arbejde på gadeplan oplyser, at børn og unge fra alle dele af kommunen deltager i kriminelle aktiviteter. Der er dog en tendens til, at visse former for kriminalitet især forekommer i visse områder. Således har der været en periode, hvor problemet blandt børn og unge i det pågældende skoledistrikt har

været butikstyveri, men i andre perioder drejer det sig om mere alvorlige forhold som narkomisbrug og stjålne biler (interview med SSP-medarbejder, august 2001).

Om skolen

Skolen er én af de største folkeskoler i kommunen (ca. 700 elever). Den er ifølge kommunens PPR-rådgivere generelt velfungerende og de familier, som har deres børn på skolen, er blandt de økonomisk bedst stillede i kommunen (interview september 2001). Skolen rummer klasser fra børnehaveklassetrin til og med 9. klasse. Ud over den almindelige undervisning tilbyder skolen specialundervisning og modersmålsundervisning, og der er tilknyttet SFO-institutioner til skolen. Skolens andel af tosprogede elever er ca. 20%. Skolen arbejder bevidst med at udvikle sin politik over for tosprogede elever og har oprettet såvel et pakistansk som et tyrkisk forældreråd.

Målsætning

Skolen har for nylig afsluttet et skoleudviklingsprojekt med fokus på blandt andet skolens organisation, videreudvikling af lærernes teamsamarbejde og studieuger. Projektet har også indeholdt en længere arbejdsproces med henblik på en ny målsætning for skolen, som nu i korte træk lyder: *Tolerance og respekt for den enkelte og fællesskabet skal være bærende værdier. Skolen skal være præget af tryghed i dagligdagen, og aktiviteterne skal foregå i et levende og kreativt lege- og læringsmiljø, som udvikler børnenes handlekompetencer. Endelig skal børnene sikres medindflydelse i dagligdagen, således at deres selvverd og ansvarsbevidsthed styrkes.*

For samværet på skolen er det specificeret, at børnene skal kunne begå sig i en gruppe, udvikle sig til hele mennesker og værne om det daglige miljø. Lærere og pædagoger forpligter sig til at reagere på mobning, tage ansvar for samværet blandt andet ved at skabe fælles normer, ved at give plads for ligeværdighed og ved at tydeliggøre skrevne og uskrevne regler. Fokus skal være på barnets ressourcer og på andre måder at skabe gode rammer for at børn kan lære. Afholdelse af klassemøder er det eneste konkrete initiativ, der er nævnt i målsætningen.

Skole-hjem samarbejdet

En brugerundersøgelse hos forældrene til skolens børn, gennemført i 1998, viste en generel tilfredshed med skolen, men også at forældrene ønsker en udbygning af skole-hjem samarbejdet. Det er derfor blevet opprioriteret i form af øgede rådighedstimer til hvert lærer-team, bedre information til forældrene om undervisningen og bedre kontakt mellem skolebestyrelse og forældre. Forældrene modtager fire gange årligt et orienterende skrift, hvor meddelelser fra skolens ledelse, referat fra skolebestyrelsens møder, omtaler af begivenheder på skolen med mere formidles til forældrene.

Regler for samvær

Skolebestyrelsen har vedtaget nogle regler for samværet på skolen. Reglerne er direkte henvendt til det enkelte barn, der opfordres til at behandle andre på skolen pænt og respektfuldt, men ellers omhandler de specifikke forbud om fx mobiltelefoner, rygning og rolig færdsel på skolens område, samt hvor man må opholde sig i frikvartererne, hvad man ikke må foretage sig i dem med mere.

Et aktivt miljø

Skolen udgør et aktivt miljø, også efter skoletid hvor skolens børn tilbydes forskellige fritidsaktiviteter som kor, musik, produktion af videofilm, tegnekursus for børn og forældre samt lektiecafé for de ældste klasser. Børnene i undersøgelsens to 6. klasser er blandt de børn, som benytter sig af tilbudene om kor, musik og modersmålsundervisning.

Anonymisering

Kommunens, skolens, lærernes, børnenes og forældrenes navne er ikke gengivet i rapporten, og vi har sløret deres identitet ved at omtale dem i generaliserede vendinger. Også hændelser og oplysninger, der går tæt på personerne er beskrevet i generelle vendinger, for at den konkrete hændelse og de personer, der optræder i den, kan fremstå anonymt.

Tilladelser

Forældrene i de to klasser har fået mulighed for at modtage både en skriftlig og mundtlig redegørelse for undersøgelsens formål og

indhold. Inden undersøgelsen gik i gang inviterede de to klasselærere forældrene i hver klasse til at komme til et møde, hvor de kunne stille opklarende spørgsmål til undersøgelsens forskere. I det ene tilfælde var det hele forældregruppen, der blev inviteret til et ekstra forældremøde, i det andet var det de forældre, som er repræsenteret i klasserådet. Forældrene var generelt positive, og alle forældre, med undtagelse af ét forældrepar i hver klasse, har givet deres skriftlige tilladelse til, at deres barn deltog i undersøgelsen, inden interview og observationer på skolen fandt sted.

Metoder i undersøgelsen

Undersøgelsen bygger på den kvalitative forskningsmetode, hvor forskellige metoder genererer forskellige typer informationer, som kombineres med henblik på at kunne belyse hinanden.¹⁾ De forskellige typer data supplerer dermed hinanden og tillægges samme vægt. Metoderne består i henholdsvis observationer, interview med forskellige aktører og udformning af en "tidslagkage". Der er foretaget en række interview med klasselærer og børn i to forskellige 6. klasser på den samme folkeskole, med nogle af forældrene i begge klasser samt med en fritidsklubleder og andre fritidsledere med det formål at afdække relationerne imellem dem. Der er foretaget observationer i de to skoleklasser gennem to uger samt i fritidsklubben. Med henblik på sammenligning er der desuden foretaget interview med nogle fritidsledere af børns organiserede fritidsaktiviteter. Endelig er børnene i de to klasser blevet bedt om at tegne en "tidslagkage" (Christensen & James, 2000b), dvs. en cirkel, som er inddelt i forhold til, hvor megen tid børnene selv mener, de bruger på forskellige aktiviteter i løbet af en uge. Den periode, hvor vi jævnligt havde kontakt til klassernes børn strakte sig over ca. 2 måneder. Nedenfor beskrives hver metode nærmere.

Observation i klasserne

For at inkludere et praksisniveau i analysen var der igennem 2 uger en observerende forsker til stede i hver af de to klasser, både i timerne og i frikvartererne. Formålet med observationerne var at få

1) Denne kombination af metoder for at generere forskellige typer data betegner Mørck *empiri-bricolage* (Mørck, 1995).

et billede af, hvordan børnenes relationer udspilles i det sociale fællesskab. Et praksisniveau giver indblik i, hvordan børnene reagerer på normer, reguleringer, og i hvordan børnene opbygger, vedligeholder eller bryder relationer til andre børn, eksempelvis via kropssprog og strategiske placeringer i klasserummet. Observationerne bidrager til at give et indtryk af, hvilken del af børnenes interaktion der ikke indfanges af de reguleringer, der er foranstaltet for fællesskabet. Vores observationer i klasserummet fokuserede på mønstre i børnenes aktiviteter, relationer og grupperinger samt på konkrete situationer, hvor et barn fx hjælper et andet barn eller eventuelt fortæller læreren, at et andet barn overtræder reglerne. Der er desuden (om end i mindre omfang) foretaget observationer i en fritidsklub, hvor størstedelen af de to klassers børn går. Under observationerne er der taget noter om børnenes indbyrdes relationer, om deres relationer til de voksne, især til klasselærere, og om konkrete situationer, som fortæller hvordan ét barns relation er til et andet; samt om hvordan børnene forholder sig til reglerne, når de befinder sig i klassen og interagerer med de andre børn. Disse noter indgår i analysen af de to klassers og af fritidsklubbens sociale struktur.

Observationerne i de to klasser blev til på baggrund af et samspil mellem børn, lærer og observatør, hvor ingen har været upåvirket af tilstedeværelsen af de øvrige. Den første dag, vi var i klassen, informerede vi børnene om formålet med undersøgelsen og om, at vi ville være til stede dagligt igennem 2 uger. Beskrivelsen af formålet blev holdt i vendinger, der gav reelle oplysninger uden at gå i detaljer. Dvs. vi oplyste, at formålet var at finde ud af, "hvordan det er at gå i 6. klasse", og at vi var interesserede i at finde ud af "hvordan I har det med hinanden". Børnene accepterede vores tilstedeværelse, en del af dem kontaktede os direkte og inddrog os, til trods for den korte tidsperiode, i klassens dagligliv. Børnene har appelleret til os som vidner til bestemte begivenheder som en slags hjælperlærer og i frikvartererne som en ekstra voksen, man eksempelvis kunne spille kort med. Vi er trådt ind i de roller, som børnene har tilbudt os. Samtidig reagerede nogle af børnene på, at vi sad og tog notater om, hvad klassens børn gør og siger, og nogle insisterede på at vide, hvad der stod i noterne. Det var en kontant påmindelse om, at der i situationen er tale om et asymmetrisk

forhold mellem os og børnene (James, 1996). For nogle børn, især de sårbare, som ikke har tætte relationer til de andre børn i klassen, er det oven i købet meget intime forhold, som observationer i klasserummet giver adgang til, hvilket bekræftes af, at to af disse børn ikke ville interviewes, selvom deres forældre havde tilladt det. Frikvartererne har vi udnyttet til dels at snakke med de børn, der ikke var optaget af aktiviteter uden for klassen, dels til at følge de børn, der havde aktiviteter andre steder på skolen.

Under undervisningen har vi befundet os "på sidelinien" med opmærksomheden rettet mod, hvordan børnenes forholder sig til hinanden i denne situation – hvem henvender sig til hvem på hvilken måde, hvilke børn arbejder sammen, hvilke børn taler ikke til hinanden. Under observationerne tegnede vi til eget brug en slags sociogram – ikke baseret på hvilke børn der er venner med hinanden, men på hvilke børn der har kontakt med hinanden.

Interview

Interviewene giver information om, hvordan de aktører, der indgår i fællesskabet, vurderer det, og om, hvilken position de selv mener, de har i fællesskabet. Sammenholdt med oplysningerne fra observationerne giver det et indtryk af struktur og interaktionsmønstre i det konkrete fællesskab. Der er i alle interview anvendt en interviewguide. Vi har spurgt om holdninger og praksis generelt, dvs. om, hvad interviewpersonerne plejer at gøre, men vi har også spurgt efter konkrete tilfælde og historier fra aktørernes hverdag, der kunne fortælle noget om de sociale relationers karakter, og om de involverer socialt ansvar over for andre. Det var forskelligt, hvor lang tid interviewene varede. Interviewene med børnene har været af kortest varighed (minimum ½ time), og interviewene med klasselærerne har været de længste (op til 2 timer). Alle interviewene er blevet båndet og enten skrevet ud i fuld længde eller som et referat.

Interviewpersoner

De to klassers klasselærere er begge blevet interviewet to gange, første gang før observation i klasserne og anden gang efter. Interviewene har fundet sted på ét af skolens kontorer.

Alle børnene i de to klasser er desuden blevet interviewet, men vi opnåede ikke tilladelse til at inddrage børnene i undersøgelsen fra to af børnenes forældre. Disse to børn indgår derfor ikke i undersøgelsen. To andre børn er heller ikke blevet interviewet. Forældrenes tilladelse er ikke ensbetydende med, at barnet selv ønsker at blive interviewet. Det vil de fleste børn dog meget gerne, men to børn viste sig ikke at være interesseret. Endelig gik et barn ud af klassen inden interviewene blev gennemført. Nogle børn er blevet interviewet to og to (i ét tilfælde tre). I andre tilfælde har det været hensigtsmæssigt, at børnene blev interviewet alene, enten af hensyn til barnet eller af praktiske årsager, såsom at det andet barn ikke har været i skole. Børnene er blevet interviewet på skolen, i deres eget eller et andet klasseværelse.

Tolv forældrepar, seks fra hver klasse er blevet interviewet i deres eget hjem. De tolv forældrepar er tilfældigt udvalgt under hensyntagen til, at de repræsenterer børn fra forskellige grupper i klasserne.

Interviewspørgsmål

Klasselærerne, børnene, forældrene og fritidslederne er hver for sig blevet bedt om at beskrive deres relationer til de øvrige, enten i form af daglige rutiner eller i form af konkrete hændelser. De er også alle blevet bedt om at tage stilling til den måde, som skolen opdrager og regulerer børnenes adfærd på.

Klasselærerne har vi bedt beskrive børnenes indbyrdes relationer i klassen, og hvordan de som lærere regulerer klassens sociale liv, herunder metoder til fordeling af børnene på pladser og metoder til konfliktløsning samt de principper og overordnede mål, der ligger til grund for metoderne.

Børnene har vi bedt fortælle om deres venskaber i og uden for klassen, hvor langt de strækker sig for at hjælpe et andet barn i klassen, og hvad de selv har gjort i konkrete tilfælde. Vi har spurgt om deres reaktioner på den måde som klassen reguleres på. Vi har desuden spurgt om, hvad de foretager sig sammen med deres familie, og hvilke pligter de har derhjemme. På baggrund af "tidslagkagerne"

har vi talt med dem om, hvilke aktiviteter i løbet af ugen de bedst kan lide og hvorfor.

Forældrene har vi spurgt om, hvorfor deres børn deltager i fritidsaktiviteter eller hvorfor ikke, og hvad familien foretager sig i fællesskab. Vi har spurgt om deres viden om børnenes sociale liv i klassen og om deres holdning til, at deres børn hjælper andre børn i klassen og med lektier.

Fritidsledere har vi stort set spurgt om det samme som klasselærerne, det vil sige, hvordan børnegruppen er sammensat, principper for reguleringen af børnenes fællesskab, samt hvilke problemer der findes i børnenes relationer. Desuden har vi spurgt om, hvorfor børn deltager i den konkrete fritidsaktivitet.

Tidslagkage

Med inspiration fra Christensen og James (2000b) bad vi børnene tegne en cirkel, hvor de markerer, hvor meget deres forskellige aktiviteter "fylder", dvs. hvor stort et lagkagestykke hver enkelt aktivitet bør tildeles, når hele cirklen angiver samtlige aktiviteter i løbet af en uge. Formålet med tidslagkagen var på én gang at få oplysninger om, hvilke fritidsaktiviteter børnene har, og hvad de fx foretager sig med deres familie, men præsenteret på en måde, som samtidig giver en vurdering fra børnene af disse aktiviteter. Børnene fik stillet opgaven i en almindelig undervisningstime og de fik at vide, at de ikke kunne gøre det "forkert". De fik god tid til det og arbejdede koncentreret med opgaven. Børnene havde rig lejlighed til at stille spørgsmål, både til os og til hinanden.

Som Christensen og James gør opmærksom på, kan denne "lagkage" anskues som børnenes fortolkning af, hvordan deres hverdag er sammensat. Nogle børn har udeladt visse aktiviteter som uvæsentlige, fx den tid de sover, spiser eller bruger på transport, andre lader visse aktiviteter fylde et stort stykke af lagkagen, fordi de opfatter den som vigtig eller værdifuld. Nogle børn lod sig inspirere af sidemakkeren, både hvad angår indhold og den måde som cirklen blev farvelagt på, og en del var omhyggelige med at få det rette forhold mellem lagkagestykkerne frem, tydeligvis inspireret af omgivelserne,

nemlig skolen, og de standarder for “rigtigt” og “forkert”, som børnene sædvanligvis møder dér.

Under interviewene med børnene bad vi dem uddybe, hvorfor de havde tegnet tidslagkagen som de havde, og fortælle, hvad der var godt og dårligt ved de forskellige sammenhænge, som de havde tegnet som en del af deres hverdagsliv.

Undersøgelsens anvendelse

Begrænsninger

Undersøgelsen har udgangspunkt i kvalitative data om børnene i to forskellige klasser på samme alderstrin på én skole. Vi har været kontinuerligt til stede i skolesammenhængen gennem 2 uger og haft kontakt til børnene i de to klasser gennem en periode på 2 måneder. Det er et begrænset grundlag, både når det handler om skolen, og (især) når det handler om undersøgelsens dækning af børnenes fritidssammenhænge. Disse begrænsninger bør tages i betragtning i en vurdering af undersøgelsens resultater. Selvom vi ovenfor har redegjort for de lokale forhold i store træk, kan der være andre, oversete forhold, som har indflydelse på, hvordan mønstre og tendenser udfolder sig i netop de sammenhænge, som rapporten beskriver.

I lyset af den korte tidsperiode er det vigtigt at påpege, at børns relationer ikke er statiske, og at et barns position i et fællesskab kan skifte. Undersøgelsen er i den forstand et øjebliksbillede af børnenes fællesskaber, også selvom det har været muligt ved hjælp af oplysninger fra de forskellige informanter at rumme et vist tidsperspektiv. Men analysens metode er at identificere nogle mønstre og tendenser, og de vil være af mere blivende karakter.

Kvalitativ metode og analytisk generaliserbarhed

Den kvalitative forskningsmetode er især givende, når det er formålet at rejse nogle centrale diskussioner, der er relevante for at afklare undersøgelsens overordnede spørgsmål (Egelund, 2001), i dette tilfælde de mulighedsbetingelser der bevirker, at børn kan udøve socialt ansvar over for andre børn. Det er ikke hensigten at komme med konkrete handlingsanvisninger, men den information, som undersøgelsen giver, er en indikation på, hvilke centrale diskus-

sioner der tegner sig. Det er ikke formålet at bringe synspunkter og afdække praksisformer, som er repræsentative for folkeskoler i Danmark eller et andet afgrænset område. Formålet med undersøgelsen er i stedet at finde frem til nogle problemstillinger, der med stor sandsynlighed har en gyldighed, der rækker ud over blot denne ene skole. En sådan form for generalisering kalder Kvale for "analytisk generalisering", og han definerer den således:

Analytisk generalisering indebærer en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne fra en undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation. Den er baseret på en analyse af ligheder og forskelle mellem de to situationer. (Kvale, 1994, p. 228)

Den kvalitative forskningsmetode indeholder den information, som gør en sådan vurdering mulig, men som Kvale gør opmærksom på, er det i nogen grad læseren eller brugeren af analysen, som afgør, i hvor høj grad analysen er anvendelig på en anden situation.

Denne undersøgelse kan bidrage til en afklaring af, hvor meget fællesskabets struktur muliggør, at børnene er indbyrdes solidariske og inkluderende, og til en afklaring af, hvor meget henholdsvis familiernes og institutionernes potentiale for at fremme socialt ansvar i børns fællesskaber udnyttes. Den diskussion, som undersøgelsen rejser, retter sig mod børns fællesskaber generelt, og er formentlig ikke begrænset til skoleklasser eller fritidsklubber, selvom det vil være i disse sammenhænge, at problemstillingerne vil være mest relevante. De institutionelle rammer for børns fællesskaber omfatter børn i andre aldersgrupper. Skolestudierne foretaget af Anderson (2000) og Schjellerup Nielsen (2000) påpeger relevansen af Gullestadts analyse af ensheds-/lighedsdiskursen for den kulturelle sammenhæng som folkeskolen i Danmark udgør (Gullestad, 1992). De sandsynliggør, at de resultater, som denne undersøgelse er kommet frem til, også er relevante for andre folkeskoler i Danmark.

Socialt ansvar i alliancefællesskabet

Formålet med dette og det efterfølgende kapitel er at beskrive to 6. klasser, henholdsvis x-klassen og y-klassen som klassefællesskaber. De to klassers fællesskab fremstår som båret af divergerende principper, og karakteren af de forskellige principper er baggrunden for, at vi betegner dem som henholdsvis et “alliance-” og et “sidemakkerfællesskab”. I beskrivelserne er fokus på de normer og værdier om tilgængelighed og forpligtende relationer, som udspilles i hver klasse, samt på lærerens regulering af disse forhold. Målet er at undersøge, hvilken betydning forholdene har for børnenes muligheder for at udøve socialt ansvar. Vi beskriver relationerne i klassen fra henholdsvis lærerens, børnenes, og den objektiverende forskersynsvinkels side og i den nævnte rækkefølge. Både klasselærerens beskrivelse og børnenes opfattelse af klassens sociale liv gengiver vi på baggrund af interview, mens forskersynsvinklen er baseret på observationer i klassen.

Klassefællesskabet ses i denne undersøgelse som en social kontekst, der indebærer bestemte normer og modeller for, hvordan børnene forholder sig til hinanden. Dele af børnenes interaktion i klassen søges reguleret, det gælder samarbejds mønstre, børnenes grupperinger, håndtering af forskellighed i klassen og metoder til konfliktløsning. Gennem en beskrivelse af de to klasser med de normer, relationer og reguleringsformer, de rummer, afdækker vi dels de problemer, der dannes i klassens sociale liv, dels det mulighedsrum for socialt ansvar, som fremkommer. I dette kapitel beskrives og analyseres x-klassen, mens y-klassen beskrives og analyseres i kapitel 5.

X-klassen

X-klassen er præget af, at både drenge og piger er opdelt i grupperinger, der følger børnenes køn, samtidigt med at der også inden for hvert køn er opdelinger. Grupperingerne ser ud til at være

grundlaget for børnenes navigering i klassen. Inden for grupperne er der en udstrakt tilgængelighed, mens tilgængeligheden ser ud til at være ret begrænset på tværs af grupperne. Dette betyder at gruppernes konturer er tydelige for børnene. Denne sociale struktur giver anledning til at betegne x-klassen som et “alliancefællesskab”, hvilket bliver uddybet i løbet af kapitlet.

Klassen består af 21 elever, 9 drenge og 12 piger. Der har været en del “gennemtræk” i klassen, idet en del af klassens elever af forskellige årsager har skiftet skole, nogle med henvisning til manglende trivsel i klassen. I løbet af den periode, hvor vi havde kontakt med skolen, forlod endnu en elev klassen.

Klassen undervises samlet undtagen i hjemkundskab og sløjde, hvor den er delt i to hold. En enkelt engelsktime om ugen foregår også holdvist.

Blandt skolens lærere har x-klassen ry for at være en vanskelig klasse, der er meget støjende og urolig med mange livlige børn og med “høvdinge”, dvs. børn, som gerne vil dominere klassen. Klassen karakteriseres som “uhomogen” og som en klasse, “hvor der har været en del konflikter”. En speciallærer, som underviser nogle af eleverne, omtalte klassens elever som “uforskammede”.

Klasselærerens beskrivelse af klassen

Det er klasselærerens opfattelse, at der er mange “dynamiske” børn i klassen. Børnene bliver samtidig beskrevet som disharmoniske, dvs. de hviler ikke i sig selv. Læreren mener, at de mange børn, der prøver at dominere de andre børn, bevirker, at selv stærke børn får modspil. Det er derfor sjældent, at der er en dag uden en konflikt enten børnene imellem eller mellem børn og en lærer. Konflikterne opstår som regel, når klasselæreren ikke er der. Det er gerne de samme elever, der er indblandet i konflikterne. Klasselæreren hører altid om disse konflikter fra de andre lærere, og hvis hun bliver bedt om det, enten af læreren eller af børnene, deltager hun i at løse konflikten. Som klasselærer har hun et særligt forhold til klassen, og hun har ikke noget imod, at eleverne opfatter hende som lidt skrap. Hun fortæller, at hendes metode er først at tilvejebringe det

omfang af disciplin i klassen, der er nødvendigt for, at der kan foregå undervisning, for derefter at bløde op igen. Klasselæreren mener, at andre lærere, som forsøger at undgå disciplin og skældud, blandt andet af den grund kan have problemer med at få ro i klassen.

Forskellighed i klassen

Klassens høje konfliktniveau skal efter klasselærerens opfattelse ses i lyset af, at såvel børnenes forældre som børnene indbyrdes er meget forskellige. Desuden mener hun, at det påvirker klassen, at flertallet af forældrene ikke har nogen uddannelse ud over almindelig skolegang. Det er vanskeligt for klasselæreren at finde forældrerepræsentanter, og til forældremøderne dukker ca. halvdelen af forældrene til klassens børn op. Til skole-hjem-samtalerne kommer dog alle forældrene, og eleverne har deltaget helt siden 2. klasse. Klasselæreren ser de åbne konflikter og direkte signaler som karakteristiske for denne klasse, og betragter det som positivt, at der er åbenhed, når konflikterne nu alligevel er der. For hende er det ikke ubetinget bedre, at meddelelserne er mere implicite, således kan et implicit budskab godt være endnu mere "gement". Interviewet efterlader det indtryk, at klasselæreren trods problemer og konflikter betragter klassen som en opgave, hun godt kan magte.

Hvad angår det faglige niveau, ligger klassen ikke i top, og igen vurderer klasselæreren, at det skal ses i sammenhæng med, at det generelle uddannelsesniveau for forældregruppen ikke er højt. Tre af børnene får specialundervisning, mens der er et enkelt barn, som måske burde gå på en anden skole, hvor barnet kunne få yderligere hjælp. Lærerne har valgt at lade vedkommende blive i klassen, dels fordi forældrene ikke er indstillede på, at barnet skal flytte skole, dels fordi barnet trives med de andre børn i klassen.

Alternativer til klassen

I kommunen er der mange muligheder for børn for at skabe alternativt socialt samvær fx gennem fritidsaktiviteter. Dvs. at børnene ikke er prisgivet hinanden, og det ser klasselæreren som et faktum, der både har positive og negative konsekvenser for klassens sociale liv. Børnene har på den ene side alternativer til klassens børn, og på

den anden side forstærker disse alternativer måske også opdelinger i klassen. Klasselæreren har aldrig mødt en klasse, hvor fællesskabet omfattede alle, og det er heller ikke tilfældet i denne klasse. Til gengæld er der ifølge hendes vurdering ikke nogen af eleverne, der direkte mistrives. At elever forlader klassen giver imidlertid læreren lejlighed til at erkende, at der i klassen er nogle normer, som ikke alle børn uden videre kan acceptere eller tilpasse sig.

Grupper i klassen

Klasselæreren mener, at drengene er delt i to grupper. Den ene gruppe er på tre-fire drenge, som ikke blander sig meget med de øvrige. Disse drenge tager efter klasselærerens vurdering ikke et socialt ansvar i klassen, ligesom de ikke blander sig i klassens sociale liv (selvom det er drenge, der kommer fra trygge familier og har ressourcerne i orden).

Den anden gruppe består af fire-fem drenge. To af drengene i denne gruppe er de dominerende drenge i klassen. Den ene er meget god til fodbold, den anden spiller også, men han er ret ny i klassen, og da han kom, blev der skabt en ny struktur, hvor den førstnævnte ikke længere var "den ukronede konge" i klassen. Der er kun én dreng, der deltager i begge grupper. Han kan klare sig både blandt de drenge, der spiller fodbold og dem, der ikke gør.

Med hensyn til pigernes gruppering var der så sent som sidste skoleår en kernegruppe på fem-seks piger. De fremstår samtidig som de stærke børn i klassen. To af disse piger har flyttet skole, så kernegruppen udgøres nu af de tiloversblevne tre-fire piger.

To piger, som har gået i klassen helt fra starten, er marginaliserede i forhold til resten af klassen. Den ene forlader ofte klassen i frikvartererne og går hen i en ældre klasse, hvor hun har nogle veninder. Endnu to piger er marginale, og de er begge ret nye i klassen. Klasselæreren håber, at disse to piger vil finde sammen.

Regulering af det sociale liv

Klasselæreren har arbejdet meget med klassens sociale liv. Det er hendes mål at skabe tolerance og respekt for forskellighed hos

eleverne. Klasselæreren regner med ærlighed og med en demokratisk ånd i klassen, hvor alle er lige, selvom hun selvfølgelig er den voksne og derfor til tider må træde til som den ansvarlige. Klasselæreren ser det på den måde, at hun prøver at finde en balance mellem at optræde som den ansvarlige voksne og at få børnene til selv at tage del i ansvaret.

Konfliktløsning

I "klassens tid" afholder klassen med jævne mellemrum børnemøder, hvor det er muligt for den enkelte at rejse et problem eller en diskussion på klasseniveau. For at få børnene til at udveksle synspunkter og meninger bruges et spil, som består i, at børnene skiftes til at trække nogle kort, hvor der står forskellige positive og negative udsagn, som de kan give til hinanden, eksempelvis "du driller altid" eller "du er god til at hjælpe". Det kan skabe nogle temaer for diskussion og samtale med børnene. Børnene er således trænet i at diskutere og i at tale om deres indbyrdes forhold. Klasselæreren står derudover til rådighed for eleverne, når der er noget, de ønsker at diskutere, uanset om det er noget, som eleven ønsker skal være fortroligt, eller om det drejer sig om en akut konflikt mellem børnene, hvor der er brug for her og nu-hjælp. Hvis en af eleverne kommer og henter læreren i lærerværelset, reagerer hun altid positivt på henvendelsen.

Børns deltagelse i afgørelser

Børnene ved (ifølge læreren), at det er en regel, at de først skal spørge om hjælp hos den, de sidder ved siden, hvis de har faglige problemer. I praksis sker det ikke altid. Læreren siger, at det er bevidst, at hun ikke griber ind, når børnene selv regulerer, hvem de søger hjælp hos. Der er således på samme tid regler og accept af, at reglerne ikke altid følges. Læreren mener, at det er vigtigt, at børnene er med til at bestemme, og hun mener, at der er nogle punkter, hvor børnene kan blive spurgt og dermed være med til at bestemme, eksempelvis hvor mange lektier de skal have for til den efterfølgende dag. Klasselæreren fortæller også, at hun har spurgt børnene, i hvilke fag de synes, at klassen skal være delt. Børnene har selv peget på engelsk (foruden sløjd og hjemkundskab, hvor det er givet). Således vil klasselæreren gerne forhandle med eleverne

om visse afgørelser. Inddelingen af klassen med henblik på holdundervisningen har eleverne dog ikke deltaget i. Den foretages enten af klasselæreren eller af flere af klassens lærere i fællesskab. Inddelingen er lavet med henblik på at skabe størst mulig arbejdsro på holdene, og det involverer, at “de faste makkerpar” så vidt muligt brydes. Klasselæreren kalder det en sidegevinst, at der åbner sig nogle nye muligheder, når ens bedste ven eller veninde ikke længere er til rådighed.

Hvad kan reguleres og hvad kan ikke reguleres?

Efter lærerens opfattelse véd børnene godt, hvordan de skal opføre sig over for hinanden, ligesom de kan de rigtige ord for det, eksempelvis hvad det vil sige at være medløber, offer osv. Samtidig er det klasselærerens opfattelse, at klassens elever er meget opmærksomme på at registrere, hvem der bryder reglerne. Læreren vurderer i den sammenhæng, at børnene formelt set har en række sociale kompetencer – de kan fremlægge noget, rose hinanden og komme med kritik på en god måde. Klasselæreren mener, at *“hvis man udelukkende ser på disse kompetencer, må man konkludere, at børnene er meget sociale, der er mange ting, som de kan tale åbent om”*. Men det er tydeligt for hende, at der samtidig foregår noget andet under overfladen, og det får hende til at mene, at der tilsyneladende ikke sker nogen automatisk overførsel fra børnenes refleksion til deres handlinger.

Tildeling og valg af pladser

En af de måder klassens sociale liv reguleres på, er gennem beslutninger om, hvem der skal sidde ved siden af hvem. Vi har (for begge klasser) valgt at beskrive denne regulering ret udførligt (se senere). Dels fordi det er en meget iøjnefaldende form for regulering både i interview og ved observation, dels fordi det er et forhold, der betyder meget for elevernes daglige liv i skolen og dermed for klassens fælles sociale liv. Klasselæreren har afprøvet forskellige metoder til at fordele elevernes pladser.

Fælles for de forskellige metoder er, at de dels inddrager elevernes præferencer og dels tager i betragtning, at der skal være størst mulig ro i klassen. Forskellen mellem de forskellige metoder er, hvor

meget hvert hensyn vægtes. Selvom elevernes ønsker inddrages, er det lærerens afgørelse, hvor meget disse ønsker skal imødekommes. Eleverne har også prøvet suverænt selv at bestemme, hvem de skulle sidde ved siden af, men det gav for megen uro, og nogle af de elever, som har problemer med at følge med fagligt, havde placeret sig for langt tilbage i lokalet. Den metode, at børnene går rundt i klassen, indtil hver af dem har fundet en plads, har været afprøvet, ligesom den metode, hvor børnene hver især skriver to navne på elever, som de gerne vil placeres ved siden af, hvorefter læreren fordeler pladserne. Andre gange er det klasselæreren, der fordeler pladserne, og i de tilfælde tager hun fx hensyn til det enkelte barns temperament og dets køn, igen med henblik på at opnå ro i klassen, så undervisning faktisk kan finde sted. Det indebærer igen, at de faste makkerpar skilles ad. Det er heller ikke altid, at eleverne sidder to og to. Eksempelvis i forbindelse med projektarbejde sættes bordene i klassen gruppevis.

Sproget er dansk

Læreren fortæller, at det ikke tilladt for de tosprogede elever at tale deres modersmål i klassen, dels fordi det giver anledning til konflikter, når de andre børn gætter på, hvad der bliver sagt på det sprog, som de ikke kan forstå, dels fordi skolen for nogle af de tosprogede elever er det eneste sted, de taler dansk. Endelig er der tale om en dansk skole, hvor man skal have et fælles sprog – dansk.

Elevsamtaler – individuel vejledning

Elevsamtalerne, som er indført på skolen inden for de seneste år, bruges i denne klasse lidt forskelligt fra gang til gang. Klasselæreren er meget tilfreds med dem. Samtalerne foregår enkeltvis med hvert barn og kan også have karakter af vejledning, hvor emnet både kan være fagligt og socialt. Samtalerne giver mulighed for både at drøfte børnenes faglige problemer og deres hverdagsliv, hvor der dukker informationer op, som læreren ellers ikke ville få kendskab til.

Børnenes opfattelse af klassens sociale liv

Venskaber og grupper

Klassen taler åbent om de grupper, de danner. Når børnene beskriver klassen, er det grupperingerne i den, som er udgangspunktet.

Indbyrdes er børnene således ikke uenige om, hvordan de fordeler sig på grupper, og der er som regel overensstemmelse mellem klasselærerens og børnenes opfattelse af gruppernes sammensætning.

Fodbold drenge og Pokémond drenge

Selvom der generelt er enighed i beskrivelsen af grupperingerne i klassen, er der eksempler på divergerende opfattelser. Tre drenge fortalte fx om ét tilfælde, hvor de var uenige i lærerens vurdering. De tre udgør én af de faste grupper i klassen, og består af en dreng med dansk baggrund og to drenge med hver sin anden etniske baggrund. På et klassemøde diskuterede klassen, hvilke elever, der har hvilke sociale roller i klassen, og de tre drenge blev sammen med endnu en dreng peget ud som *“en bande”*. To af drengene blev karakteriserede som dominerende, de to andre som nogle, der blot *“følger med”*. På klasselærerens forespørgsel tilkendegav alle i klassen, at de støttede denne udlægning, og drengene fik angiveligt *“masser af skældud”* på det klassemøde. Drengene selv opponerer mod den karakteristik. Én af de drenge, der blev udpeget som medløber, mente, at det var uretfærdigt at kalde dem for en bande, for også pigerne går sammen i grupper, uden de af den grund kaldes en bande. I drengenes egen forståelse er de ikke *“en bande”* på to medløbere og to dominerende, men derimod nogle drenge, der har det til fælles, at de spiller fodbold.

Drengene selv fremstiller det således: én gruppe udgøres af fem drenge, en anden af tre eller fire. To af drengene fremstillede det således:

Den ene dreng: *“Men det er nærmest sådan, at klassen er delt op i to grupper. Nej, drengene er delt op i to grupper”.*

Den anden dreng remser navnene op på de to grupper. Den første dreng: *“og du er sådan lidt med begge steder”.*

Den anden dreng: *“Jeg er sammen med dem begge to, jeg kan spille bordtennis, og jeg kan gå ud og spille fodbold med dem og lave alt muligt andet med dem. Jeg kan faktisk gå fra den ene gruppe til den anden”.* Den første dreng: *“Og hos pigerne er det meget mere splittet. Der er det meget mere tomandsgrupper”.* Den anden dreng: *“To og tre ...”.*

Den dreng, der omtaler sig selv som én, der kan “gå ind begge steder”, dvs. skiftevis træde ind i den ene og i den anden gruppe siger samtidig, at han har sin bedste ven uden for klassen.

Børnene omtaler de to grupper som hhv. “fodbolddrengene” og “Pokémondrengene”. For fodbolddrengene ligger det praktisk talt uden for deres interessefelt, hvad “Pokémondrengene” foretager sig og omvendt. En indirekte måde at udtrykke sin præferencer på, er at sige, at *“dem arbejder jeg bedst sammen med”*. Børnene er ikke åbne for, at man kan foretage sig noget sammen med en dreng, som befinder sig i den anden gruppe. I den forstand er drengene ikke tilgængelige for hinanden på tværs af grupperne.

Børnene om pigernes grupper

Som de to drenge antyder i det citerede ovenfor, er grupperingerne blandt pigerne mindre entydige. Kernegruppen blandt pigerne rummer specielt en pige, der har mange venner i klassen. Hun har dog samtidigt en “slyngveninde”, forstået sådan at de begge har gjort udtrykkeligt opmærksomt på, at de er bedste veninder og ønsker at sidde ved siden af hinanden. Disse to piger samt to andre piger udgør en venindegruppe.

En del af børnene nævner yderligere fire piger, som også anses for at være en gruppe, men denne gruppe er tilsyneladende i opløsning, blandt andet fordi en af pigerne befinder sig uden for klassen i størstedelen af tiden, og fordi en af pigerne med anden etnisk baggrund nu prioriterer at være sammen med en pige uden for gruppen, som hun deler etnisk baggrund med. Derudover skildrer børnene to af pigerne som modpoler til hinanden. Den ene af dem er meget populær, laver sjov og har mange venner i klassen. Den anden pige tager børnene afstand fra, og de er udmærket klar over, at hun ikke længere har venner i klassen. Men også andre piger i klassen er åbenlyst upopulære og har svært ved at få venner i klassen. Blandt børnene findes samtidig en alternativ og mere enkel opfattelse af skel i klassen, som går på tværs af køn, og som simpelt hen går ud på, at der er en gruppe, der er “sej”, og en gruppe, der ikke er det.

Tilgængelighed

For begge køn er der børn, der synes, at det er svært at finde ud af, hvem der er tilgængelig for dem som venner eller kammerater, og hvem der ikke er, men det er nemmere for drengene at skelne end for pigerne. En pige forklarer, at bortset fra den populære pige er pigerne i kernegruppen ikke hendes venner, men de generer hende heller ikke. Til trods for de forholdsvis klare skel og grænser mellem grupperne, giver pigen udtryk for usikkerhed:

“Jeg er ikke den som er totalt udenfor, men jeg kan ikke rigtig finde ud af, hvem der vil være mine venner, og hvem der ikke vil være mine venner. Nogle gange er de bare sure på mig alle sammen, og så synes jeg ikke, det er så fedt at gå i skole. Der er også mange gange, hvor jeg har alle mulige venner, og vi laver alt muligt sammen”.

Nogle gange kan denne pige ikke finde ud af, hvem der egentlig er hendes venner i klassen – hvem der er tilgængelig for hende og hvem, der ikke er, og når det sker, har pigen slet ikke lyst til at være i klassen.

Børnenes vurdering af regulering

Som en konsekvens af lærerens opfattelse af, at det er vigtigt, at børnene selv har del i ansvaret, deltager de til en vis grad i reguleringen af klassen og “vælger selv”.

Om at vælge selv

Børnene sætter stor pris på at blive spurgt om deres mening, når det gælder pladstildeling, og når det gælder sammensætning af hold ved gruppearbejde. Samtidig sætter ingen af eleverne spørgsmålstegn ved den holdinddeling, som klasselæreren har foretaget. Dog er der en overvejende positiv stemning over for, at børnene selv vælger, hvem de skal sidde ved siden af, og hvem de skal arbejde i gruppe med. Som et par af børnene udtrykte det: *“Lærerne kan ikke finde ud af at sætte os sammen”*. Nogle af børnene er på den anden side opmærksomme på, at ikke alle sidder sammen med dem, de gerne vil sidde sammen med, selvom det hedder sig, at de vælger selv. Grupearbejde som sådan er børnene meget positive overfor, og det anses for selvfølgelig, at de dygtige i denne situation hjælper de mindre dygtige.

Nogle af de elever, som synes, at de selv har brug for mere hjælp til at klare skolens faglige krav, er således meget positive over for denne arbejdsform.

Konfliktløsning

Det er ikke alle børnene, der mener, at klassemøderne er et forum, hvor de kan diskutere deres problemer i klassen. Andre er glade for den mulighed for diskussion, der er på møderne. Klassemøderne bidrager til, at nogle børn trækkes frem som nogle, der "har problemer i klassen" eller som giver klassen problemer. Klassens elever udtrykker derfor højst forskellige holdninger til klassemøderne. En af "Pokémondrengene" sagde, at *"de da var meget afslappende"* til sammenligning med den almindelige undervisning. Andre, som får negativ respons fra de andre børn, har det mere ambivalent med disse møder: *"Man kan godt være nervøs for at ens navn bliver nævnt"*, som én af pigerne udtrykte det. Atter andre mener, at møderne nærmest er nytteløse. Begrundelsen er, at hvis der har været en konflikt, og man forsones under et klassemøde, så regnes det ikke for en rigtig undskyldning, når den gives i denne sammenhæng. På samme måde er der nogle børn, der kan blive sure, hvis en anden i klassen har klaget over vedkommende under et klassemøde.

Alle børnene fortæller, at de har fået at vide, at de skal hente en lærer, når der er en konflikt i stedet for at prøve at løse konflikten selv, men det er ikke alle børn, der bruger den mulighed. Ét af børnene fortro, at hun havde inddraget læreren i en aktuel konflikt mellem børnene: *"Jeg fortryder det, og jeg gør det aldrig mere"*. Det kan der være forskellige årsager til. Ét synspunkt er, at lærerens indblanding kun gør det hele værre, fordi læreren ikke bakker én op. Et andet er, at børnene tror de kan løse konflikterne selv, selvom de som regel må konstatere, at de ikke kan. Endelig er et tredje synspunkt, at børn, der inddrager læreren i en konflikt, efterfølgende skal stå til regnskab for at have taget andre elever i klassen og deres opførsel op til diskussion.

Børnene peger på, at der sker ét på det åbenlyse niveau, men noget andet og muligvis modstridende, på et andet og mindre "officielt" eller åbenlyst niveau. Børnene fortæller dermed, at der

foregår en interaktion mellem børnene, som reguleringen af klassen ikke påvirker.

Venskaber

Børnene i denne klasse peger ikke altid på andre børn i klassen som deres bedste venner eller veninder. Tre af børnene med anden etnisk baggrund peger på hhv. en kusine, en fætter og en niece som deres bedste ven eller veninde. Børn, som tidligere har gået i klassen, bliver også nævnt. Det er ikke nødvendigvis et udtryk for, at børnene ikke har venner i klassen, men snarere for, at barnet har alternativer til vennerne i klassen. Men både for de børn, der har venner i klassen og dem, der ikke har, er det vigtigt at fremhæve disse alternativer. De kan bruges til at demonstrere og styrke ens position, både når vennerne i klassen er mange, og når de er ikke-eksisterende.

Hvem hjælper børn, der mangler kontakt?

Børnene ser det som et problem, hvis en elev ikke har nogen venner i klassen, men finder det svært at hjælpe én, som de ikke har lyst til være venner med. *“Man kan prøve at være sammen med dem”*, foreslår flere. Men der er ikke generelt en overbevisning hos børnene om, at det nytter noget: *“Man kan jo ikke være venner med dem, man ikke kan lide”*. Børnene mener heller ikke, at de kan lave vedkommende om, så de bedre kan lide vedkommende:

“Altså, hvis jeg ikke kan tage en person, så kan jeg jo ikke ændre hende, hun kan jo ikke ændre sig efter, hvordan jeg synes hun skal være. Så kan der ikke rigtig gøres noget ved det, andet end hun må flytte skole”.

Tilsyneladende føler ikke alle sig lige forpligtede, for *“det kommer an på, hvem det er”*, som børnene anfører. En pige fortæller, at hun tager initiativ til at kontakte andre børn, *“fordi det er sjovt at have mange venner, men også for at hun skal føle sig lidt tryk”*. Børn af det modsatte køn føler sig ikke forpligtet til at være imødekommende over for et barn, der ikke har venner i klassen. Børn af samme køn føler derimod ofte en forpligtelse, men også her differentierer børnene.

Opfattelsen af børn, der har forladt klassen

“Skal jeg være helt ærlig, så er jeg glad for at hun er gået ud, for jeg var ikke vild med hende, nogle gange kunne jeg ikke fordrage hende”.

Børnene er til tider meget direkte i deres beskrivelse af, at der er børn i klassen, som de ikke kan lide, eller som de mener, er så forskellige fra dem selv, at det udelukker venskab og samvær. Børn, der er gået ud af klassen, bliver efterfølgende af de øvrige i klassen udsat for den vurdering, at det var personlige egenskaber ved disse børn, som var den egentlige årsag til, at de ikke kunne blive eller falde til i klassen, eksempelvis med den retfærdiggørelse at: *“Hun gjorde ikke noget selv for at få venner”* eller: *“Hun sad bare på sin flade og ventede på at få det hele serveret”*. En del af børnene fortæller, at de virkelig prøver at være åbne over for de børn, der er ensomme i klassen. De giver også udtryk for empati: *“Jeg tror hun var usikker, bange, det var jeg også, da jeg startede”*. Men med henvisning til deres personlige antipati eller det pågældende barns overdrevne følsomhed videreudvikler de ikke kontakten.

Det er påfaldende, at stærke og populære børn i klassen ikke i særlig grad er aktive for at inddrage de børn, der ikke har venner i klassen, og de føler heller ikke, som nogle af deres klassekammerater, at de er nødt til at gøre rede for, hvorfor de ikke er det.

Klassens sociale liv med udgangspunkt i observationer

I det følgende beskriver vi klassen med udgangspunkt i observationer. Det er karakteristisk for denne klasse, at det er åbenbart, hvilke børn der foretrækker hinanden, lige som det umiddelbart er muligt at skelne kammeratskabs- og venskabsgrupper. Der er livlig interaktion blandt børnene samtidigt med, at interaktionen overvejende sker inden for faste grupperinger eller alliancer. Der er mange stærke venskaber i klassen, som på den ene side fremmer sammenhængskraften i klassen og på den anden side fører til, at nogle børn udelukkes af fællesskabet. Venskaberne fremstår som lukkede og utilgængelige for andre børn, og det giver disse børn problemer. Fællesskabet i klassen kan derfor karakteriseres som et

“alliancefællesskab”. De stærke alliancer bevirker, at nogle børn entydigt er “inde”, mens andre er “ude”, hvilket muliggør problemer som mobning og nogle børns ensomhed i klassen. Til gengæld tyder observationerne på, at børnene er indbyrdes solidariske inden for alliancerne. Øvrige børn i alliancen hjælper man, samarbejder man med, sladrer man ikke om, deler man med. Det er ydermere en solidaritet, der i nogle tilfælde strækker sig ud over skoletiden.

Regulering af sociale relationer

Alt efter hvilken lærer, der træder ind ad døren, er der stor forskel på støjniveauet i klassen, og det er tydeligt, at klasselæreren er den, som klassen laver mindst larm hos. Når hun er i klassen, er eleverne tilsyneladende ikke så travlt beskæftiget med hinanden, men mere koncentrerede om den faglige undervisning. Det er samtidig åbent, at læreren kan lide børnene i klassen. Klasselæreren regulerer børnenes grupperinger, men i begrænset omfang. Til gengæld har klasselæreren indført en meget reguleret omgangsform i forbindelse med klassemøder og fremlæggelse af opgaver i klassen, det vil sige, at interaktionen mellem børnene i disse situationer er formaliseret.

Samarbejdsformer

Samarbejde mellem eleverne er oftest baseret på frivillighed og udtalthed. Når eleverne arbejder på egen hånd, søger de sammen i nogle grupper, der ikke nødvendigvis inkluderer det barn, man sidder ved siden af. Denne form for samarbejde forstås dog ikke som decideret gruppearbejde, og dermed bliver hjælpen børnene imellem reguleret af børnene selv. Læreren signalerer eventuelt denne samarbejdsform ved at fortælle klassen, at de godt må arbejde sammen “to og to eller tre og tre”. Det giver anledning til, at børnene søger sammen i de grupper eller med den klassekammerat, som de selv foretrækker. Denne fordeling foregår tilsyneladende gnidningsløst, men den indebærer en tendens til, at de børn, der befinder sig på samme faglige niveau, samarbejder med hinanden. Det vil sige, at de børn, der fortrækker hinanden, svarer nogenlunde til hinandens faglige niveau. Eksempelvis samarbejder fodbold drenge med hinanden, uanset om det foregår i klasseværelset, hvor de har placeret sig ved siden af hinanden, eller om det foregår i et andet lokale, hvor læreren ikke regulerer elevernes placering. På samme

måde samarbejder Pokémondrengene, som klarer sig forholdsvis godt fagligt, med hinanden. Selvom det også forekommer, at der sker et samarbejde på tværs af de faste grupper, lægger denne samarbejdsform ikke op til, at de børn, der har problemer med at følge med, får hjælp fra de børn, der fagligt klarer sig bedre. De fortæller selv, at de nogle gange får nej på deres forespørgsel om hjælp. Endelig ser det ud til, at de børn, der ikke allerede har allieret sig med andre børn for at få nogen at samarbejde med, skal tage et særligt initiativ og henvende sig hos andre børn, der ikke umiddelbart er indstillede på, at de hører med til gruppen.

De faste grupper i klassen opløses heller ikke, når klassen er delt og får undervisning i to forskellige hold. De amputeres ganske vist ved, at én eller to, der plejer at være med i gruppen, befinder sig på det andet hold, men også i denne situation søger de børn, der befinder sig i en fast gruppe, så vidt muligt sammen med de andre børn fra gruppen. De sætter sig ved siden af hinanden og samarbejder om de opgaver, de skal løse som et led i undervisningen. Holdinddelingen gør derfor ikke for alvor nogen forskel for samarbejdsmønstrene, men der kan midlertidigt fremkomme nye samarbejdsmuligheder for de elever, der befinder sig på kanten eller helt uden for de faste grupper.

Reguleret interaktion mellem børnene

Når børnene inddrages i beslutningerne, får det også eleverne til at deltage i at holde justits med, at vedtagne regler overholdes. Et eksempel er lærerens forslag om, at børn, der bliver grebet i at vippe på stolene, skal stå op i ti minutter. Det gik børnene uden diskussion med til, hvilket resulterede i, at børnene i høj grad holdt justits med hinanden, nemlig ved at appellere til læreren om at uddele straffen, så snart de så en anden elev vippe. Kun sidekammeraten afslørede de ikke.

Børnene véd tilsyneladende, hvordan de forventes at opføre sig til klassemøderne: de er flittige til at række hånden op og til at give deres besyv med, også selvom deres bemærkning ligner den foregående til forveksling. På samme måde har børnene i dansk lært at give hinanden positiv og negativ kritik efter en oplæsning.

Efter fremlæggelsen klappes der først, derefter kommer der hænder op, og den, der har læst sit arbejde højt for klassen, beder dem, der markerer, om at komme med deres kommentarer. De fleste er positive. Læreren knytter også et par kommentarer til i form af lidt ros og lidt ris.

Til klassemøderne kan læreren eventuelt også sætte dagsordenen og fx spørge om, "hvordan det går i timerne", eller "hvordan det går i klassen for tiden". På et klassemøde blev det tilsvarende diskuteret, hvorvidt klassen skulle have holdundervisning i matematik i stedet for i engelsk. I kraft af klassemødernes formaliserede form opfordres børnene til at reagere på hinanden på en måde, hvor man respekterer hinanden og hinandens synspunkter. Børnene lærer således at give hinanden kritik, men kritikken opfordres til at være saglig og konstruktiv. Således bebrejdede læreren en pige, at hun udtrykte sig "uvenligt", da hun kommenterede, at to børn i klassen er meget tilbageholdende.

I disse situationer er interaktionen imellem børnene meget reguleret, og de manøvrer, som udgør børnenes positioneringer i forhold til hinanden, dæmpes, fordi det ligger fast, hvordan børnene responderer på hinanden. Denne regulerede interaktion kan give anledning til, at børnene markerer utilfredshed med hinanden, men her opfordrer formen til et sagligt niveau for eventuel kritik. Ikke alle deltager aktivt på møderne, selv om klasselæreren appellerer til dem, der forholder sig passivt. Det er heller ikke alle konflikter mellem børnene, der kommer til diskussion på et klassemøde. Det kan være svært for et barn, der står svagt i klassen, at tage et problem op, især hvis det er alvorligt som fx mobning, fordi barnet ikke forventer støtte fra resten af børnene.

Regulering af "forskellighed"

Alliancerne i klassen følger ikke etniske skel. I frikvartererne er sproget i klassen næsten udelukkende dansk, også selvom klasselæreren har forklaret, at det kun er i timerne, det ikke er tilladt for eleverne at tale et eventuelt andet modersmål. Men børnene opfatter det som forkert at gøre det og bebrejder hinanden det, hvis det sker – de parafraserer eventuelt læreren: *"Det er jo en dansk skole"*.

Men de diskrete etniske skel er afhængige af situationen og kan tilsyneladende skærpes under indtryk af omstændigheder, der ligger uden for skolen såsom internationale begivenheder, der skildres i medierne. Medieskildringer, der går tæt på etniske skel, fremprovokerer dem også i klasseværelset og afdækker holdninger og meningsforskelle, der deler klassen i dansk og anden etnisk etnicitet. Når børnene inddrager læreren i en konflikt, hvor børnenes uenighed danner fronter, der følger etnicitet, afviser læreren denne form for skel og omdefinerer konflikten til at handle om noget andet, såsom ét barns personlige egenskaber. Dermed er der også i en klasse, hvor udgangspunktet er børns forskellighed, grænser for, hvordan denne forskellighed kan defineres.

Aktiviteter og gruppeskel

I den udstrækning børnenes præferencer har været afgørende for, hvem de sidder ved siden af, og i den udstrækning det enkelte barn indgår i en alliance, sidder børnene ved én, som de er allieret med. Kun for en del af klassens børn er der tale om et valg af plads, nogle børn må tage til takke med én, der er blevet "til overs", eventuelt ligesom vedkommende selv. Børnene foretrækker at sidde sammen et med barn af deres eget køn, selvom der er venskaber på tværs af kønnene i klassen. Man kan således skelne allianceerne både i forhold til siddepladser og i forhold til foretrukne samarbejdspartnere. Ud over samarbejdsmønstrene kommer allianceerne til udtryk ved, at de børn, der sammen former allianceerne, også har aktiviteter sammen i frikvartererne.

Henholdsvis Pokémondrengene og tre af fodbolddrengene har ofte aktiviteter, som ikke omfatter andres deltagelse. Gruppen på de tre fodbolddrenge er således kun delvist tilgængelig for de to øvrige fodbolddrenge, mens alle fem drenge blander sig med børn uden for klassen i frikvartererne, fx når der spilles bordtennis.

På samme måde formes også kernegruppen af piger af bestemte aktiviteter. "*Vi skal gøre alting sammen*", var en af disse pigers korte forklaring på, hvorfor hun ikke kunne spille fodbold, fordi slyngveninden ikke havde passende sko på til det. De øvrige piger samler sig ikke om bestemte aktiviteter. Disse piger er samtidig mere tilgængelige

for flere af de andre børn. Generelt er pigernes grupperinger både mindre skarpe end drengenes og mere polariserede; nogle af pigerne fremstår som decideret marginale i forhold til klassefællesskabet. Det kommer til udtryk både i den måde, som samarbejdsrelationerne udspilles på, og i forhold til, hvilke muligheder de har for at deltage i de andre pigers aktiviteter i frikvartererne. Det er med andre ord overvejende de stærke piger, der holder sig til deres egen gruppe, mens resten er delt mellem piger, der har mange venner både i og uden for skolen, og dem, der stort set ingen venner har i klassen.

Samlende eller udskillende aktiviteter?

De to grupper af drenge blander sig meget lidt med hinanden, og det er mere end fodbolden, der skiller drengene. Én af Pokémondrengene spiller faktisk også fodbold i klub, mens han aldrig spiller fodbold i skolen. Sammenlignet med Pokémondrengene deltager fodbolddrengene i højere grad i aktiviteter sammen med andre af klassens børn eller børn fra andre klasser – fx bordtennis eller fodbold i skolegården. Hverken kernegruppen af piger eller Pokémondrengene deltager i aktiviteter på klasseniveau i frikvartererne. Dermed fremstår både kernegruppen af piger og Pokémondrengene som alliancer, der trækker sig tilbage fra klassefællesskabet. Fodboldspil eller kortspil i frikvartererne er en aktivitet på klasseniveau, hvilket betyder, at det er muligt også for de mindre populære børn at deltage i dem. Nogle børn, der befinder sig uden for alliancerne, deltager dog heller ikke i disse aktiviteter, hvilket befæster deres status som marginale i klassen.

Aktiviteters karakter er med til at give børnene et fingerpeg om, hvilke børn der er tilgængelige, og hvilke børn der ikke er. Det drejer sig ofte om utvetydige signaler. Der er ikke nogen af drengene, som ikke allerede er en del af en alliance, der forsøger at blive det. Blandt drengene er der, bortset fra den dreng, der skifter mellem drengegrupperne, påfaldende lidt interaktion på tværs af grupperne. De afgørende skel er nok mellem dem, der indgår alliancer med andre børn i klassen og dem, der ikke gør, men skellet kan også siges at være mellem dem, der er usikre på, hvilke børn i klassen de kan få adgang til, og dem, der ikke er i tvivl. De usikre finder man overvejende blandt pigerne.

Navigation i klassefællesskabet

Hvad enten det gælder siddepladser eller samarbejde er det indtrykket, at børnene foretrækker at blive parret med én, som de har allieret sig med og som kan regnes for en ven. Hvis et barn kommer til at sidde ved et af de marginale børn i klassen, synes de, at de sidder tilbage med Sorteper. Det er muligt at klage til klasselæreren, hvis et barn er utilfreds med sin placering, men læreren tager ikke nødvendigvis hensyn til klagen. Navigationen mellem børnene foregår ikke uden omkostninger for alle børn. Omkostninger i denne sammenhæng kan komme til udtryk i de regulerede klassesammenhænge, hvor det er meningen, at børnene under lærerens tilstedeværelse giver hinanden saglig kritik. En tilsyneladende saglig kritik kan dække over en konflikt mellem to børn, og kritik af en klassekammerat under denne form skaber afstand mellem børn, der ellers har udgjort en tæt relation. Uvillighed til at yde faglig hjælp til en klassekammerat er en anden metode til at distancere sig fra en klassekammerat, som man ellers har været allieret med.

Populære børns alliancer

Populære børn, der sammen indgår alliancer, er en meget utilgængelig alliance for de øvrige børn i klassen, og det gør børnene inden for alliancen utilbøjelige til at tage et initiativ over for børn, der mangler kontakt til andre børn i klassen. På trods af nogle gange direkte appeller fra børn, der er perifere i klassen, er de populære børn ikke i særlig grad opmærksomme over for andre børn. De populære børn kan faktisk være mindre generøse end mindre populære børn med hensyn til faglig hjælp og kontakt. Der er ingen børn, der ikke differentierer mellem klassekammeraterne.

Børn uden for alliancerne

Alliancerne i klassen er ikke uforanderlige, men det er kun nogle af klassens børn, der behøver at manøvrere konstant for at afprøve de andre børns tilgængelighed og villighed over for kontakt. Det hænder, at et barn resignerer og skaber sig en alliance med et mindre populært barn. To piger med anden etnisk baggrund foretrækker nu hinanden som sidekammerater og som samarbejdspartnere, men deres alliance eksisterer kun i skolen, idet de aldrig ses efter skoletid. I frikvartererne løber de ofte over til nogle piger med samme etniske baggrund i klassen overfor.

Alliancernes nødvendighed

Den form for fællesskab, som findes i x-klassen, gør det til en nødvendighed at indgå alliancer i klassen. Fx er det, i det omfang børnenes præferencer tages i betragtning ved tildeling af pladser eller ved gruppevis opgaveløsning, nødvendigt for børnene at foretage en løbende afsøgning af, hvem der er tilgængelig for hvem. Meddelelser herom afgives undertiden åbenlyst i klassen. Men børnene er løbende optaget af, hvem der er sammen med hvem, og der udfoldes en del aktivitet for at sikre sig en passende sidekammerat, også selvom en ny tildeling ikke står lige for. Afhængig af hvor meget en omrokering af pladserne baserer sig på børnenes egne præferencer, kan et barn få et akut problem, hvis barnets sidekammerat ikke længere er interesseret i at sidde ved siden af barnet.

Analyse: Klassefællesskabet i x-klassen som social kontekst ***"Alliancefællesskabet"***

X-klassen er præget af børnenes indbyrdes alliancer. Da det er alliancerne, der giver adgang til klassefællesskabet, er klassen også præget af børn, der forsøger at navigere imellem alliancerne. Fx i de forhandlinger, som det "frie valg" af pladser eller samarbejdspartnere afføder, bliver det overladt til børnene at navigere imellem tilgængelige og utilgængelige børn og henholdsvis at etablere alliancer og markere, hvor de ikke ønsker kontakt (såkaldte "symbolske hegner"). Når børnene siger, at det er børn uden for klassen, der er deres bedste venner, bidrager det til, at børnene ikke er forpligtede over for de andre børn i klassen. Tilsvarende er det nærheden af relationer børnene imellem inden for klassefællesskabet, der er det afgørende kriterium for, hvor forpligtede børnene føler sig over for hinanden. Børnenes interaktion følger de skel, der er imellem klassens forskellige alliancer.

Regulering af sociale relationer i x-klassen

Klasselæreren regulerer først og fremmest x-klassens sociale liv ved at regulere, hvordan børnene grupperer sig i det faglige skolearbejde og via klassemøder, hvor børnene opfordres til at formulere og reflektere over de sociale relationer i klassen. I reguleringen af klassefællesskabet tages der i vekslende grad hensyn til børnenes egne

præferencer. Klassefællesskabet reguleres ikke i frikvartererne, hvor børnene følger deres egne ønsker om kontakt.

Børnene er som elever formelt set lige i klassen – de kan fx alle tage problemer op individuelt eller henvende sig til læreren med et problem, og de er hver især deltagere i klassemøderne. Men i de sociale relationer er der udtalte forskelle, for i alliancefællesskabet har kun de børn, som er omfattet af en alliance, adgang til fællesskabet. Læreren erkender, at børn er sociale aktører og skabere af sociale positioner og giver udtryk for, at uanset, hvor meget man som lærer regulerer deres indbyrdes forhold, sætter børnenes sociale dynamik sig igennem. For at dæmme op for de forskelle, som denne situation afstedkommer, prøver læreren at give børnene nogle redskaber til at erkende, hvad der sker ud fra en reflekterende vinkel på de markeringer og magtkampe, der foregår. Læreren opfordrer børn, der ikke accepteres blandt de dominerende børn i klassen til at søge andre kammerater, der måske er knap så dominerende. Undersøgelsens tolkning er, at børnene har indsigt i de indbyrdes positioner, samtidigt med at de ikke ved, hvordan de skal omsætte denne indsigt til praksis.

Sociale og kulturelle forskelle i klassefællesskabet

I overensstemmelse med analyser af den danske folkeskole (og skandinavisk kultur i almindelighed) som en kulturel sammenhæng, hvor forskellighed anses for at være problematisk (og en årsag til dannelse af sociale hierarkier), er lærerens forklaring på x-klassens konfliktfyldte hverdag, at både elever og forældre indbyrdes er meget forskellige. Reguleringen af klassefællesskabet i x-klassen hviler på antagelser om, at forskellighed og social ulighed er sammenfaldende fænomener, på samme måde som ensshed og lighed er det. Reguleringen af x-klassen har som mål at skabe accept af og respekt for forskellighed mellem klassens børn og samtidig give børnene nogle redskaber til at reflektere over deres egen og andres rolle i klassen. Socialt ansvar udøves dog ikke i klassefællesskabet på den måde, som læreren ønsker. I stedet er konsekvensen, at de alliancer, som børnene danner efter deres egne præferencer, slår generelt igennem i børnenes relationer og er afgørende for de muligheder, børnene

har for at udøve socialt ansvar over for hinanden. Klasselæreren er åben over for, at de elever, der er "tosprogede" skal have særlig opmærksom på nogle punkter, fx er det hendes opfattelse, at der hos dem skal arbejdes med nuancerne i det danske sprog. Samtidig er hun opmærksom på børnenes stærke sider, også fagligt.

Klassefællesskabets betydning for marginalisering og socialt ansvar i x-klassen

En del af børnenes interaktion rammes ikke af den regulering, der foretages i klassen. Mange børn i x-klassen fungerer godt sammen, og der er en række venskaber, som giver klassen dens sammenhængskraft, men det er også disse forholdsvis utilgængelige alliancer, der giver nogle børn problemer. I klassen er det åbenbart, at børnene differentierer imellem hinanden, og børnene får ofte mulighed for at samarbejde med de børn, de selv foretrækker. Der er børn, som det enkelte barn ønsker kontakt til og andre, som barnet ikke ønsker kontakt til. Påpejning af, at man har venner uden for klassen, kan fx indgå i opbyggelsen af symbolske hegn, der bidrager til at holde andre børn i klassen på afstand.

Konsekvensen er, at klassen fremtræder med stor grad af gensidig tilgængelighed inden for allianceerne, hvilket især muliggør, at børnene udøver socialt ansvar over for hinanden *inden for* allianceerne, en gensidig omsorg, der i udenforståendes øjne kan virke demonstrativ. Det er således først og fremmest børn fra et barns egen alliance, som barnet er åben overfor, både når det gælder generel kontakt, faglig hjælp og venskab. Til gengæld formindsker allianceerne sandsynligheden for, at børn gør sig tilgængelige og tager initiativer i forhold til børn i klassen *uden for* alliancen. Men allianceerne er ikke helt stabile. Der er børn i klassen, som konstant må navigere og afsøge tilgængelighed hos de øvrige børn, og der er børn, som ikke indgår i nogen alliance. Børnene er ikke tilbøjelige til at inddrage de børn i klassefællesskabet, som mangler kontakt, fordi det efter børnenes opfattelse tilsyneladende kun kan ske ved, at de indgår i en alliance.

Socialt ansvar i sidemakkerfællesskabet

I det forrige kapitel så vi nærmere på reguleringsmekanismer, sociale relationer og indbyrdes forventninger i en klasse med relativt synlige sociale grupperinger og konflikter. Vi forsøgte derudover at belyse sammenhænge mellem klassens sociale struktur og normer om fællesskab på den ene side og den type af sociale relationer og indbyrdes ansvar, der er fremherskende i klassen på den anden. I dette kapitel har vi valgt at sammenholde analysen med en tilsvarende analyse af en klasse, der på skolen har ry for at have færre konflikter børnene imellem og en “god social omgangstone”. Klassen bliver af lærere og elever betragtet som “en sød klasse”. Klassen udgør således på overfladen en modpol til “problemklassen” fra forrige kapitel.

Y-klassen

Denne klasse, som vi kalder 6. y, kan karakteriseres ved, at de fleste børn kommer fra “gode solide hjem”, og ved, at der er overvægt af “middelklassebørn”. Der er ikke tale om store problemer med mobning eller grove drillerier, og der er ifølge læreren ikke nogen børn, der er decideret “udenfor”, selvom der er “randpersoner” i klassen. Der går 24 elever i klassen, fordelt på 8 drenge og 16 piger. Af disse er der 4 børn med anden etnisk baggrund end dansk (3 piger og 1 dreng). I gennemgangen af klassen og den efterfølgende analyse følges samme mønster som i det foregående kapitel. Indledningsvis præsenteres tre forskellige perspektiver på klassen: lærerens, børnenes og vores observationer. Dernæst følger en diskussion af, hvilke typer sociale problemer der på baggrund af dette ser ud til at være i klassens interne liv, samt en analyse af forskellige sammenhænge mellem regulering af værdier og praksis samt sociale relationer i klassen og omfanget og typen af børnenes indbyrdes forpligtelser og ansvar.

Klasselærerens beskrivelse af klassen

I udgangspunktet opfatter læreren klassen som en slags “mønsterklasse”, sammenlignet med andre klasser, og at eleverne er gode til

at hjælpe hinanden og gode til at tage sig af dem, der “hænger” lidt socialt. Læreren synes derfor ikke, der har været grund til at blande sig i børnenes venskaber.

Børnenes grupper

Ifølge læreren er der flere interessegrupper/vennegrupper blandt børnene i klassen. I den relativt store pigegruppe er der én gruppe bestående af en lille kerne af piger, der er meget gode venner. De er sammen i frikvartererne og de er sammen privat. Endelig er der en større lidt løsere gruppe piger, som er sammen om forskellige aktiviteter i frikvartererne, nogle ses også privat. Derudover har klassen en lille gruppe piger med anden etnisk baggrund end dansk (3), som oftest er sammen i frikvartererne. Med hensyn til drengene mener læreren ikke, at der optræder grupperinger. Der er kun 8 drenge i klassen. Drengenes fællesskab er centreret omkring et par af drengene, som er meget populære. Flere af de andre *“hæfter sig på dem”*, mener læreren. Samtidig er enkelte af drengene efter lærerens opfattelse lidt *“alene”*, uden at hun i øvrigt mener, de er ensomme. Der er to drenge, som har det svært med hinanden, og hvad læreren kalder en *“uheldig”* forbrødring mellem to andre. Det uheldige består i, at den ene kan være slem til at drille de andre børn, hvis de fx laver fejl i timerne, og den anden kan fungere som en slags medløber. Der er én dreng i klassen med anden etnisk baggrund end dansk.

Regulering af det sociale liv

Med hensyn til lærernes regulering af det sociale liv i y-klassen er der ikke etableret en samlet plan for arbejdet med det sociale liv i klassen. Reguleringen af den sociale struktur på klasseniveau foregår i højere grad som et sæt af forskellige tiltag eller strategier, som afdækkes i det følgende. Fx siger klasselæreren: *“Hvis jeg har en målsætning, så er det, at alle skal have det rart i klassen og føle sig trygge både i frikvartererne og i timerne. Tryghed og ordentlig adfærd.”* Samtidig har man i denne klasse til forskel fra x-klassen i foregående kapitel udviklet en temmelig høj grad af regulering omkring det faglige arbejde og de dertil knyttede sociale relationer i klassen. For det første har læreren og eleverne i fællesskab vedtaget, at *der hver måned trækkes lod om, hvem der skal sidde ved siden af hvem*. Fra lærerens side er der tale om en hel bevidst strategi, som hun har

taget til sig, fordi der ellers er tendens til, at man som lærer danner nogle bestemte mønstre, når man sætter børnene sammen. Fx sætter man ofte fagligt stærke børn sammen med fagligt svage børn, eller et roligt og et uroligt barn sættes sammen, og det forstærker bestemte indbyrdes roller. Lodtrækningen bryder disse mønstre og gør relationerne mindre snærende. Omvendt, hvis børnene selv fik lov til at vælge, ville de samme børn sidde sammen altid, hvilket ville cementere de eksisterende grupperinger, og det mener læreren ikke er meningen med en klasse. Som læreren udtrykker det: *"Når man er i en klasse, så skal man ... De skal ikke elske hinanden alle sammen, men de skal i det mindste kunne fungere med andre. Det er også en træning i forhold til at komme ud i det virkelige liv."* Det skal bemærkes, at enkelte udfald af lodtrækningen opfattes som så uheldige, at læreren mere eller mindre synligt "retter" på resultatet. (Det gælder fx i tilfælde, hvor det kan være nødvendigt at beskytte en elev imod en anden). Derudover flyttes der rundt på eleverne, hvis der fx bliver snakket for meget, og det forstyrrer undervisningen. Når man trækker lod, betyder det, at eleverne i højere grad accepterer sidekammerater, som de ellers ikke ville godtage.

Ud over lodtrækning af sidekammerat reguleres andre former for *holddeling og gruppearbejde* også. I de timer, hvor klassen er delt i to hold, lægges vægt på at undgå, at bestemte elever kommer på hold sammen. Det kan enten være børn, der er gode venner, og som derfor snakker for meget sammen, eller grupperne kan dannes med henblik på at skille de børn ad, der fx skændes meget eller kommer op og slås. Mere overordnet afspejler denne måde at opdele børnene på, at der i højere grad er tale om at undgå bestemte kombinationer, end det er hensigten at fremme bestemte relationer. Formålet er dels at undgå konflikter blandt nogle af børnene, dels at forhindre andre børn i at ødelægge undervisningen ved at snakke sammen.

I enkelte situationer får børnene lov til selv at vælge, hvem de vil arbejde sammen med. Det drejer sig om opgaver, der er kreative, og hvor læreren mener, at det øger kreativiteten og åbenheden i diskussionen, hvis man sætter børn, der er på bølgelængde, sammen. I sådanne situationer vil det ifølge læreren "bremse" det faglige arbejde, hvis nogen i gruppen er for kritisk over for de andre.

Til sidst skal det nævnes, at to af drengene i klassen går til specialundervisning i dansk, men kun i nogle dansktimer, hvilket ifølge læreren betyder, at det er svært at få dem integreret i den øvrige danskundervisning.

Konfliktløsning

I forbindelse med løsning af konflikter mellem børnene indbyrdes bruger klasselæreren i denne klasse tre forskellige konfliktløsningsmodeller. *For det første gennemføres der individuelle elevsamtaler* halvårligt, hvor børnene vurderer det sociale liv i klassen, således at eventuelle problemer bliver synlige. Dette har betydet, at læreren har fået viden om problemer mellem bestemte børn, som hun ellers ikke kendte til - og derefter har kunnet tage konkrete problemer op med de implicerede børn. *For det andet løses en del sociale problemer ad hoc.* Dette betyder, at læreren tager en samtale med én eller flere elever, såfremt bestemte problemer opstår. Det gælder fx, hvis en gruppe børn har svært ved at ens eller driller hinanden meget. Så holder læreren et møde med de pågældende, hvor man forsøger at finde en løsning i fællesskab. *For det tredje afholdes klassemøder,* hvor hele klassen deltager. Læreren definerer klassemøderne som det sted, hvor børnene kan tage spørgsmål op, som generer dem, og som de gerne vil diskutere. I klasseværelset hænger der en liste, hvor børnene kan skrive, hvad de gerne vil diskutere. Klassemøderne afholdes ikke hver uge, men når læreren synes, at der er behov for det. Der er ikke på forhånd fastlagt, hvilke emner der kan komme på tale til et klassemøde. I praksis virker det dog sådan, at børnene skriver hinanden på, og klassemøderne er derfor ofte meget personorienterede. Samtidig er det tit de samme børn, der skrives på listen. Læreren understreger, at klassemøderne er børnenes, og at hun forsøger at blande sig så lidt som muligt. Gennem klassemøderne forsøges skabt et forum, hvor børnene taler med hinanden om deres indbyrdes problemer. Læreren forsøger ikke selv at tage parti på et klassemøde. Holdningen er, at hvis hun som lærer har noget at sige til én elev, så skal det ikke foregå, mens de andre hører på. Emner, der tages op på klassemøder, er for eksempel, hvis nogen spiller høj musik i klassen (der står en båndoptager), børn der slår og driller andre børn og mistanke om tyveri.

Slutteligt skal nævnes, at selv om læreren generelt ikke blander sig i venskaber hos børnene, så længe der ikke direkte er nogen, der holdes uden for, har hun opfordret de tre piger med anden etnisk baggrund end dansk til at være mere sammen med deres klassekammerater og neddrog samvær i frikvartererne med deres venner uden for klassen. Læreren har derudover forsøgt at få børnene med anden etnisk baggrund end dansk til at gå i fritidsklub sammen med deres klassekammerater.

Om børnenes opfattelse af klassens sociale liv

De fleste børn giver udtryk for, at de er tilfredse med deres klasse. Dette kommer stærkest til udtryk, når de sammenligner den med parallelklassen. En af pigerne nævner fx, at i den anden klasse skal man have bestemte ting, fx mobiltelefoner, for at blive accepteret, mens man ikke behøver at være "sej" i deres klasse. Udtalelsen faldt i forbindelse med, at den "nye muslimske pige i klassen" efter en uge begyndte at gå med tørklæde. De andre piger udlagde dette som et tegn på, at pigens havde vurderet, at det godt kunne lade sig gøre at have tørklædet på uden at blive drillet med det. Dette synspunkt støttes af en anden pige: *"Vi fortæller ikke hinanden, hvis nogen har noget tøj på, vi ikke kan lide - men vi tænker det. Man vil jo ikke gøre hinanden kede af det."* Selvom ikke alle børn i klassen ville formulere det på den måde, er der en vis konsensus omkring, at man forsøger at "behandle hinanden ordentligt" i klassen. En af pigerne siger: *"Der er nogle, jeg synes er irriterende, men jeg synes ikke, man kan være bekendt fx ikke at invitere alle med til en fødselsdag."* Men samtidig er børnene i de individuelle interview meget opmærksomme på og bevidste om, at der er nogle børn, der befinder sig i udkanten af fællesskabet, samt at dette er et stort problem for disse børn. Men selvom børnene er bevidste om, at nogle børn ikke har tætte kontakter til andre børn i klassen og som sådan er marginaliserede, indebærer det ikke, at de oplever det som deres ansvar at løse problemet. I lyset af Hviid (1999) ser det altså i denne klasse ud til, at selvom børnene er bevidste om problemer i forbindelse med at være uden for det sociale fællesskab, fører dette ikke i sig selv til ændrede handlingsmønstre.

Venskaber og grupper

Børnenes opfattelse af klassens sociale grupperinger stemmer nogenlunde overens med lærerens. Forskellen på lærerens og børnenes opfattelser handler ikke om forskellige forestillinger om grupperinger, men om forskelle i oplevelsen og vurderingen af disse gruppers betydning. Interviewene med børnene viser fx, at flere er kedede af den i praksis relativt markerede opdeling i venskabsgrupper, fordi de føler sig lukket ude. Blandt pigerne er der to venskabsgrupper. Derudover udgør de tre piger med anden etnisk baggrund end dansk på sin vis også en gruppe. Det skal her bemærkes, at disse piger giver udtryk for, at de gerne vil være mere sammen med andre af pigerne i klassen, samtidig med at mange af de "danske" piger opfatter pigerne med anden etnisk baggrund end dansk som "en given gruppe", som de ikke blander sig i. Der er desuden fire andre piger, som på forskellig måde er socialt marginaliserede i klassen. Både pigerne med anden etnisk baggrund end dansk og de "marginaliserede" piger forsøger at blive en del af særligt den ene af de to pigegrupper, hvilket dog ikke rigtig lykkes for nogen af dem.

Drengene vurderer ligesom klasselæreren, at der blandt dem kun er én gruppe. Ved nærmere udspørgen fremstår der dog alligevel to grupperinger, idet særligt pigerne, men også nogle af drengene oplever halvdelen af drengene som "seriøse", som man kan arbejde sammen med og de andre som "irriterende", der bare driller. Uden for skolen ser det ud til, at et par af drengene slet ikke er sammen med de øvrige i fritiden (og heller ikke forsøger det), mens et par stykker er sammen med de andre på eget initiativ. De facto er der altså en lille gruppe drenge i klassen, som er gode venner og en lige så stor gruppe, der ikke har deres bedste venner i klassen. Med andre ord ser der ud til at være samme tendens hos drengene som hos pigerne til, at reguleringen af sociale relationer kun i en vis forstand ændrer betingelserne for at etablere sociale grupper inden for klassefællesskabet. Også blandt drengene er der således nogle, der i praksis er mere eller mindre utilgængelige for andre. Det ser endvidere ud til, at social status blandt drengene i en vis udstrækning følger faglig kunnen, således at de "dygtige" drenge også er de mest populære.

Denne forbindelse mellem faglig dygtighed og social position ser udelukkende ud til at gøre sig gældende blandt drengene i y-klassen. Hverken blandt pigerne i y-klassen eller mere generelt blandt børnene i x-klassen ser det ud til, at faglige præstationer er vigtige for børnenes indbyrdes sociale positioner.

Til sidst skal det bemærkes, at den symbolske "utilgængelighed" i drengegruppen i et vist omfang nedbrydes gennem deltagelse i fælles aktiviteter. Der er således en højere grad af fleksibilitet i drengenes "symbolske hegn" end det er tilfældet hos pigerne.

Børnenes holdninger til gruppedannelser og marginalisering

"Hvis man ikke har nogen venner, så er det som om, man ikke hører til i den klasse" (dreng 6. y).

Børnene er blevet spurgt om, hvad de synes, man kan gøre ved, at der er børn, der ingen venner har i klassen. Selvom mange synes, det var svært at svare på, er der kommet forskellige svar på netop det spørgsmål. Der er flere børn, der identificer sig med den, der ikke havde nogen venner i klassen. Herudover er der enkelte bud på, hvorfor social marginalisering opstår: En dreng siger: *"Det er ikke de mest populære, der holder nogen ude. Det er dem, der selv er lidt udenfor. De holder nogen udenfor for at føle sig lidt mere respekteret"*. En af pigerne siger: *"Egentlig er det alle, som har venner i klassen, kun ... har ikke nogen bedstevenner. Vi gider faktisk ikke at være venner med hende, men vi bliver nødt til det ... lidt. Så vi prøver at undgå, at hun bliver ked af det - uden at vi rigtig hjælper hende"*. Man kan sige, at i den udstrækning også "hensynsfuldhed" kan ses som en form for socialt ansvar, forsøger børnene altså her at udvise socialt ansvar. Men kun til en vis grad. På trods af deres overvejelser om den pige, de oplever som værende uden for fællesskabet, ender de med at konkludere: *"Det er jo hendes egen skyld, at hun ikke har nogen venner!"* Det skal her bemærkes, at denne udtalelse afspejler en grundlæggende forestilling i klassen om, at årsagen til manglende eller dårlig kontakt til andre børn skal findes hos det pågældende barn selv. Børnene gør sig her til talsmænd for en diskurs om, at sociale konflikter kan og naturligt bør behandles på et individuelt niveau,

dvs. som udtryk for det enkelte barns adfærd (se også nedenstående afsnit). En fjerde, en af drengene, bekendtgør om sin holdning til børn, der ikke har nogen venner i klassen: *“Jeg er sådan set ligeglad”*, og endelig er der en af pigerne, som siger det samme på en lidt anden måde: *“Altså i skolen holder vi dem ikke udenfor, men derhjemme er vi ikke sådan rigtigt sammen med dem”*. *“Vi kan jo nok godt, men jeg har ikke rigtig så meget lyst til at være sammen med dem, og de ringer ikke til mig, fordi jeg kan godt sige nej”*.

Slutteligt skal det nævnes, at der er enkelte børn i klassen, som ikke ser ud til at have nære venner i klassen, men som alligevel ikke opfattes som socialt marginale i betydningen uden for det sociale fællesskab, hverken af sig selv eller af de andre børn. En pige siger: *“Jeg har ikke nogen bedstevenner - jeg synes ikke, der er så mange, der er sådan, som jeg er.”* Den pågældende pige spiller samtidig en meget aktiv social rolle i klassen og bliver ofte udpeget af de andre børn, som en de andre lytter til og som én, der fx er god til at løse sociale konflikter i klassen. Det behøver således ikke at være et problem ikke at have nære venner i klassen, man kan godt være en central del af fællesskabet alligevel. Det ser dog ud til, at en sådan position også indebærer en vis personlig styrke og gennemslagskraft.

Børnenes vurdering af regulering

“Lodtrækning - det er nok det bedste ved M ... (klasselæreren)!”
(Dreng fra 6. y).

De fleste af børnene synes, det er en god ide med lodtrækning af sidemakker, men af forskellige årsager. Mange giver udtryk for, at det er godt at lære at sidde ved siden af alle. Dvs. også børnene ser ud til at mene, at det er en god ting, hvis man kan samarbejde med andre, selvom man er forskellige. I denne kontekst kan man derfor påpege, at *børnene egentlig gerne vil være socialt tilgængelige* forstået på den måde, at de accepterer princippet med, at det er godt at lære at sidde ved siden af nogen, man ellers ikke ville sætte sig ved. Børnene synes også, at en god ting ved lodtrækningen er, at der ikke er nogen børn, der bliver tilbage eller ikke vælges. Derudover er det påfaldende, at mange børn pointerer, at selve lodtrækningen

spiller en rolle, dvs. selve handlingen, at *man selv* går op og trækker et navn. Dette indebærer nemlig ifølge børnene, at man lettere acceptere den sidekammerat man får, *fordi de selv har valgt*. Der er altså en tendens til, at udfaldet af lodtrækningen opleves som ens eget ansvar, selvom man netop ikke kan vide, hvem man trækker. Nogle børn mener, at lodtrækning af sidemakker gør, at der bliver mindre snak i klassen. Flertallet af pigerne angiver derudover, at uden lodtrækning ville drengene snakke for meget, mens flertallet af drengene (måske ikke overraskende) mener, at det tilfældige valg af sidekammerat forhindrer pigerne i at snakke ...

Endelig skal det bemærkes, at børn, der befinder sig i udkanten af fællesskabet, opfatter reguleringen mere positivt, end de børn der har gode venner i klassen. Dette gælder også i forbindelse med gruppearbejde, hvor de børn, der ikke opfattes som særligt fagligt attraktive i en gruppe, selv oplever det som mere positivt, at "læreren bestemmer grupperne", fordi de ellers risikere at ende som en "restgruppe". Selvom nogle af de socialt stærke børn også kan se fordele ved, at læreren styrer sammensætningen af grupper, er disse børns argument ligeledes, at det "frivillige valg" ville være ubehageligt for de børn, som ingen nære venner har i klassen. Det skal dog bemærkes, at selvom lodtrækningen i et vist omfang løser problemet omkring, hvem der sidder ved siden af hvem, kan udfaldet af lodtrækningen godt være et problem for nogle børn. En siger: *"Man kan godt blive ked af det alligevel, hvis fx én af drengene trækker mig og de så siger 'nej, hvor er det uheldigt'."*

Selvom børnene giver udtryk for, at de går ind for lodtrækningen, er børnene ikke i tvivl om, hverken hvem de selv ønsker at sidde ved siden af, eller om de er "uønskede" som sidekammerater af den sidemakker, som de har "trukket". Som én af pigerne udtrykker det: *"Der er nogen, man slet ikke vil sidde ved siden af, og der er nogen, man bare ikke har så meget lyst til at sidde ved siden af. Endelig er der dem, man godt vil sidde ved siden af"*.

Ifølge børnene kan det få konsekvenser for det faglige samarbejde, hvis man kommer til at sidde ved siden af en, som man ikke føler sig tryk ved. Fx siger en pige, at hvis en dreng sidder ved siden

af en pige, så spørger de ikke hinanden om hjælp, men spørger i stedet læreren. Dette underbygges af én af drengene, som siger, at han hader lodtrækning, fordi han bare ikke vil sidde ved siden af en pige. Han bryder sig simpelthen ikke om at sidde ved siden af en pige og føler sig nærmest krænkede af visse piger, som han synes er for anmasende. Det er dog ikke et problem for alle børnene - selvom det gælder helt generelt, at piger giver udtryk for, at de lettere kan samarbejde med piger og drenge oplever samarbejdet på samme måde med andre drenge. Der er enkelte af pigerne, som slet ingen problemer har med at spørge drengene om hjælp - og der er enkelte drenge, som flere piger nævner, at de af og til spørger om hjælp.

Børnene er også blevet spurgt om deres opfattelse af sociale konflikter samt konfliktløsning i klassen - både hvordan de selv håndterer konflikter i frikvartererne, og hvordan de oplever konfliktløsning på "klasseplan". De fleste børn synes, det er godt med klassemøder, men det er de færreste, som synes, at møderne ændrer noget. Mange børn har også en lidt overraskende opfattelse af den seddel, der hænges i klasseværelset, hvor børnene kan skrive emner til klassemødet på. Det viser sig nemlig, at mange af børnene opfatter formålet med sedlen som *at skrive hinanden på*. Dette har formentlig betydning for, at klassemøderne ofte ifølge børnene kommer til at handle om enkeltpersoners adfærd, hvilket betyder, at sociale problemer præsenterer sig som individuelle adfærdsmæssige problemer og ikke som en del af det sociale mønster i klassen. Mange synes, at det er de samme ting, der diskuteres, samt at de personer, som bliver diskuteret, fordi de er blevet skrevet på listen, ikke i nævneværdig grad ændrer opførsel efter klassemøderne.

Klassens sociale liv – på baggrund af observation

Sociale grupperinger

Klassen er blevet observeret i 2 uger både i timerne og i frikvartererne. På grund af den relativt høje grad af social regulering dvs. regulering af siddepladser og samarbejde var venskaber og mere uformelle grupperinger ikke umiddelbart synlige i denne klasse. I løbet af observationsperioden blev de forskellige grupperinger dog mere synlige.

For det første bekræfter observationerne, at fællesskabet blandt børnene i praksis er præget af opdeling i undergrupper. For det første er der klare grupperinger i form af *venskaber*, der muligvis mest kommer til udtryk i børnenes fritid, dvs. uden for skolen, men som alligevel har betydning for struktureringen af fællesskabet i klassen. For det andet er der den lille gruppe af piger med anden etnisk baggrund end dansk, hvoraf to er nære venner, men hvor de alle tre af de øvrige kategoriseres som én selvstændig gruppe. For det tredje er der, som i de fleste fællesskaber, nogle *børn, der er mere populære* end andre, og der er børn, der mere eller mindre åbenlyst befinder sig i udkanten af fællesskabet. Karakteristisk er det derfor, at nogle børn oplever deres situation og position i gruppen som givet, dvs. ikke som noget, der er på spil, mens flere næsten konstant måtte kæmpe sig frem til en plads i en gruppe eller en aktivitet. Sidstnævnte børn er børn, der ikke har venner i klassen, og for enkelte børns vedkommende også er på kant med stort set hele klassen. På trods af at klassen har ry for at være en “mønsterklasse”, er der elever, der har det svært med det sociale fællesskab i klassen, og som dagligt ser ud til at kæmpe for at være med i fællesskabet. Dertil kommer, at flere af eleverne ingen kontakt har med de øvrige uden for skoletiden, undtagen til særlige fællesaktiviteter som fx fødselsdage.

Med udgangspunkt i observationerne fremstår der således en del elever, der ikke har venner i klassen - og som på forskellig vis kæmper for at opnå anerkendelse, respekt og venskab fra de andre. Derudover tegner der sig også en gruppe af børn på tværs af køn, som i kraft af faglige og sociale ressourcer er toneangivende, socialt og kulturelt. Det ser samtidig ud til at denne gruppe i høj grad både forventer og i nogen grad også opnår lærernes opbakning. Der er tale om børn, der både er fagligt dygtige og som er populære. Det er i høj grad disse børn, der sammen med klasselæreren understreger den “gode omgangstone” og fremstillingen af klassen som relativt harmonisk. Andre børn forsøger mere eller mindre åbenlyst at udfordre, hvad man kunne kalde den dominerende diskurs, men de har sværere ved at gøre deres ideer synlige, både over for lærerne og over for de andre børn. Disse børn er mere opmærksomme på ulighed og konflikter i klassen, og de forsøger med skiftende held

at konfrontere gældende opfattelser af “naturlige” positioner. Fx omtaler en pige en situation, hvor hun sammen med tre af de ellers ikke toneangivende piger i klassen fik ændret en beslutning, som vedrørte nogle af drengene. Ifølge denne pige var grunden til, at to drenge var blevet udelukket fra at deltage i en aktivitet i frikvarterer ikke (som fremført af de andre børn), at de to opførte sig værre end andre, men at *“der bare var nogle, der ikke kunne lide dem”*. I tilknytning til en sådan opdeling skal det nævnes, at der er eksempler på, at lærerne i nogle fag tager “de stærke” elevers indsats og faglige kunnen for givet. Et eksempel herpå er fx en situation i klassen, hvor der blev arbejdet i grupper. Den ene gruppe bestod af de tre piger med anden etnisk baggrund end dansk. Denne gruppe havde arbejdet koncentreret og skrevet flere sider under gruppearbejdet, mens en anden pige-gruppe, bestående af “kernepigerne”, ikke havde skrevet særlig meget, men mest havde snakket. Alligevel fik “kernepigegruppen” megen ros og læreren tog det nærmest for givet, at de havde arbejdet seriøst, mens den “etniske” gruppe fik en forbeholden kritik og ingen ros.

Regulering af sociale relationer – hvordan virker det?

Lodtrækning

Med hensyn til lodtrækning af sidekammerat afviger praksis på flere punkter fra idealet. Som nævnt ændrer læreren udfaldet af lodtrækningen, hvis hun mener den går ud over bestemte “udsatte” elever. Men børnene manipulerer også selv med udfaldet. Den lodtrækning vi overværede resulterede fx i, at tre børn sad alene ved hver deres bord. Det var ikke noget, der blev diskuteret, men noget som de enkelte børn selv besluttede. Én af pigerne besluttede efter lodtrækningen, at hun hellere ville sidde alene, hvorefter hun satte sig ved et ledigt bord. Dette blev ikke kommenteret, hverken af læreren eller af hende, som skulle have været sidemakker. En af drengene “kom også til” at sidde alene. Det ser altså ud til, at udfaldet af lodtrækningen ikke godtages af alle børn, samt at der er et vist “råderum”, selvom dette ikke bliver diskuteret åbenlyst.

For det andet skal det i forbindelse med lodtrækning af sidemakker bemærkes, at selvom den formelle regel er, at børnene skal spørge deres sidemakker, hvis de er i tvivl om noget fagligt, så gør de det

ofte ikke. Manglen på samarbejde ser ud til at være tæt forbundet med den tilfældige fordeling af sidekammerater gennem lodtrækning. Som en af pigerne udtrykker det: *“Hvis det er en dreng, spørger jeg ham ikke”*. Et eksempel på at der ikke altid samarbejdes med sidemakkeren sås også, da en ny pige med anden etnisk baggrund end dansk blev placeret ved siden af en dreng. De talte stort set ikke sammen i to uger og arbejdede kun sammen i de (få) tilfælde, hvor de fik besked på det. I en matematiktime, hvor der skulle bruges passer, som kun halvdelen af eleverne havde med, endte den pågældende pige med at låne lærerens passer, selvom de fleste andre lånte af deres kammerater. Drengen med anden etnisk baggrund end dansk lånte også lærerens passer. Her var det påfaldende, at det ikke nødvendigvis var sidemakkeren, der lånte ud (i de tilfælde, hvor sidemakkeren havde en passer), men at man i stedet spurgte “gode venner”. Børn, der ikke havde oplagte personer at spørge, spurgte bestemte børn (dvs. nogle børn lånte ud til mange andre børn) eller de lånte lærerens passer. Således spurgte en dreng, der havde glemmt sin passer, ikke sin sidemakker, selvom denne faktisk havde en passer, men lånte af én af pigerne, som sad to borde bagved.

Generelt ser det altså ud til, at der parallelt med det noget regulerede “sidemakkerfællesskab” også foregår sociale spil, som handler om at påvirke de formelle regler og i nogle tilfælde at sætte dem ud af kraft. Selvom de fleste af børnene stiltiende accepterer deres sidemakker, er der også børn, der vælger at konfrontere “modellen”, og disse har åbenbart af og til held med at gøre det.

Klassemødet som konfliktløsning

Klassemødet fungerer som et vigtigt forum for konfliktløsning på klasseniveau. Konflikter, der ikke kan løses af de pågældende børn selv, eller andre forhold, som børnene føler det er nødvendigt at diskutere, skrives på en liste i klassen og tages op på et klassemøde. Et enkelt sådant møde blev observeret og på baggrund af interviewene med børnene er det indtrykket, at dette møde ikke væsentligt adskilte sig fra andre klassemøder.

Mødet startede med, at børnene satte stolene i en rundkreds med front mod hinanden. Der var to ting på dagsordenen. Den første

var en pige, som havde skrevet en dreng på listen. Hun blev bedt om at fortælle hvorfor, og hun forklarede, at han spiller smart og skubber de andre. Herefter spurgte læreren, om der var andre, der havde noget at sige til den pågældende dreng. To-tre andre fortalte, at de var enige med kritikken af ham. De blev bedt om at sige det direkte til drengen. Derefter fortalte en anden dreng, at han havde set den pågældende dreng true andre elever på skolen, og det syntes han var strengt. Til sidst, da alle var færdige med kritikken, sagde drengen, at han godt kunne se, hvad de mente, og han skulle nok prøve at forbedre sig. Herefter blev det andet punkt taget op, som drejede sig om, at én pige havde mistet et klistermærke. Bagefter mente hun at have set det pågældende klistermærke i én anden piges hæfte - og syntes det var "mærkeligt". Herpå fulgte flere andre elevers historier om ting, særligt penge, som de havde fået stjålet, og børnene mente samstemmende, at en eller anden med jævne mellemrum tog deres ting. Flere af børnene kastede deres mistanke på ét bestemt barn, som ikke kommenterede anklagen. Sagen afsluttedes med, at læreren besluttede at forsøge at låse klasseværelset af, når børnene ikke var i klassen, men i andre lokaler. Herefter gik man over til at fejre en fødselsdag, idet den dreng, der fik kritik i første halvdel af mødet, havde fødselsdag. Han delte slik ud til de andre børn, der sang fødselsdagssang for ham.

Analyse af klassemøde som konfliktløsning

Denne form for konfliktløsning afspejler flere forhold omkring både opfattelsen af socialt ansvar og forestillinger om løsning af sociale problemer. Da det observerede klassemøde ifølge børnene ikke adskiller sig nævneværdigt fra andre møder, antager vi, at mødet afspejler nogle mere generelle forhold omkring opfattelse af sociale forhold til klassen. For det første er der tale om en høj grad af individualisering af sociale konflikter. Der fokuseres på adfærd og denne adfærd sættes ikke i relation til den øvrige sociale kontekst, hverken i form af barnets position/trivsel i klassen i det hele taget eller hvad omstændighederne var i den konkrete situation, fx hvad de andre børns rolle var i forløbet. Gennem denne "individualisering" og mangel på analyse af, hvilket socialt mønster der evt. har betydning for udviklingen af drillerier eller "smart" adfærd, cementeres den tidlige nævnte opfattelse af, at sociale problemer kan henføres

til enkeltpersoners (forkerte) adfærd. Det indebærer, at resten af klassen ikke tildeles nogen rolle eller noget ansvar i disse situationer, hverken i forhold til konflikternes opståen eller i forhold til løsningen af dem. Når vi i interviewene spurgte til, om man i klassemøderne af og til diskuterede, hvad de andre børn kunne gøre for at hjælpe, fx undlade at provokere, var børnene simpelthen forbløffede over spørgsmålet. Ansvar for social acceptabel adfærd opfattes altså ikke som et socialt ansvar på klasseniveau, og de andre børn oplever ikke, at de kan have nogen del i endsige noget ansvar for en sådan situation.

Regulering af "forskellighed"

I den periode, hvor klassen blev observeret, var der også andre eksempler på regulering af klassens sociale liv. Blandt andet regulering som reflekterer, hvad man kunne kalde kulturelle forestillinger om forskellighed, hvilket det følgende eksempel viser:

Klassen havde i engelsk gennemgået en personlighedstest, svarende til hvad man finder i mange ungdomsblade (og dameblade). Testen gik ud på at besvare forskellige spørgsmål om sig selv og sine venner gennem at vælge forskellige svarkategorier og derefter tælle sine point sammen for til sidst at kunne læse om, hvilken "type ven" man var. Resultatet af testen blev, at en enkelt elev (en pige med anden etnisk baggrund end dansk) fik et antal point, som betød, at hun var placeret i en gruppe for sig, mens de øvrige elever fordelte sig i to andre grupper. Da læreren skulle gennemgå testen, forsøgte hun at nedtone forskellene mellem den ene elev i den første gruppe og den gruppe, der pointmæssigt i forhold til testen var tættest på. Da den pågældende elev kun var få point fra at placere sig sammen med børnene i denne gruppe, endte læreren med at konkludere, at hun "ligeså godt" kunne være havnet i den gruppe, hvorefter klassen gik videre med at diskutere, hvilke personlighedstræk personer i denne gruppe havde ifølge testen. Det skal her bemærkes, at pigerne med anden etnisk baggrund end dansk i et vist omfang selv ser ud til at nedtone nogle af de forskelle, de oplever mellem sig selv og børn med etnisk dansk baggrund. Pigerne går nogenlunde klædt som de andre piger i skolen. Selvom den ene går med tørklæde og således adskiller sig, går også hun i cowboybukser i skolen. Samtidig

fortæller alle tre piger, at de ikke går i "dansk tøj derhjemme. De har således ikke samme tøj på hjemme, som de har i skolen.

Både ovenstående "kontekstafhængig påklædning" blandt pigerne med anden etnisk baggrund end dansk samt engelsktesten ovenfor peger i retning af, at i hvert fald visse typer af forskelle nedtones snarere end markeres i klassen.

Flere motiver bag lodtrækning og regulering

Både lodtrækning og andre former for hold- og gruppeopdeling i klassen peger i retning af et ønske om at styrke, hvad man kunne kalde "klassekammeratrelationen". Også lærerens udsagn om sigtet som værende, at alle skal kunne samarbejde med alle, peger i retning af, at denne strategi er valgt af hensyn til børnenes sociale relationer. Samtidig ser det dog ud til, at der også er mere praktiske årsager til opdelingen, idet en sådan opdeling giver mindre snak og mindre uro. Uro er et stort problem i klassen og lærerne bruger meget tid på at skælde eleverne ud, fordi de snakker eller larmer. Én af løsningerne på dette er simpelthen at flytte to elever, der taler meget sammen, væk fra hinanden igen. Lodtrækning er set i dette lys ikke udelukkende en social, men også en undervisningsmæssig strategi.

Indbyrdes hjælp

I observationsperioden forekom flere situationer, hvor børnene hjalp hinanden fagligt og med praktiske ting. I matematik var der således flere børn, der henvendte sig til andre børn for at få hjælp til at løse bestemte opgaver. Derudover var der enkelte situationer, hvor særligt drengene hjalp hinanden mod læreren. Det gjaldt fx, når A prøvede at advare B, fordi B ikke havde hørt lærerens besked om, at man skulle vende stolen om og arbejde sammen med dem bagved. (A hviskede gentagne gange til B - tydeligt for at undgå, at B fik ballade). Også C forsøgte at gøre opmærksom på, at A faktisk havde svaret (rigtigt) på et spørgsmål, som en anden senere svarede på. Flere af børnene forsøger altså at opnå retfærdighed på andres vegne, særligt i forhold til lærerens opmærksomhed og ros. En anden sådan "hjælpesituation" ses, hvor en pige i en time forsøger at undgå, at en anden får skyld for noget, som hun ikke har gjort.

I ingen af de tilfælde, hvor et barn prøver at forsvare et andet, lykkes det at komme igennem til læreren og børnene opgiver efter et stykke tid. Dette kan være tilfældigt, fx fordi disse situationer fandt sted på tidspunkter, hvor læreren forsøgte at give en besked til klassen eller bad om ro. Når det i forvejen er svært at få eleverne til at være stille, for at man kan nå de faglige mål, man har sat sig for, anses alle henvendelser for afbrydelser. Set i lyset af børns sociale ansvar derimod ser det i forlængelse af observationerne i klassen ud til, at lærerne i disse tilfælde bremser børnenes forsøg på at retfærdiggøre hinanden.

Frikvartererne – hvem inkluderes og hvem ekskluderes?

I frikvartererne deltager børnene i forskellige aktiviteter: I observationsperioden var hovedaktiviteterne: bordtennis, sjipning, høre musik i klassen, bytte klistermærker og spille fodbold. Derudover var der blandt en del af pigerne ad hoc aktiviteter som fx at sætte sedler på ryggen af andre, uden at de så det, lege fangeleg eller lign. Den formelle regel i klassen og i frikvartererne er, at man ikke må holde nogen ude af en aktivitet, medmindre årsagen er, at så bliver der for mange med. Dette afspejler tydeligt en norm om lighed og lige adgang til fællesskabet. I praksis var det dog således, at selvom alle børnene kendte og anvendte denne regel, var det tydeligt, at der var tale om en "gummiregel", der kunne anvendes forskelligt, alt efter hvilke personer der enten var i gang med aktiviteten eller spurgte, om de måtte være med. Nogle børn var således i praksis "selvskrevne" til at deltage i sjipning, mens andre måtte spørge og kunne risikere at få det svar, at "så bliver vi for mange". Disse børn oplevede (jf. interviewene med børnene) til dels, at årsagen til, at de ikke måtte være med, var en anden end den forklaring, der blev givet. Det vil sige, der kan være situationer, hvor reglen anvendes, men hvor den fortolkes som uretfærdig af den afviste.

Børn med særlige sociale roller

Der er visse børn i børnegruppen, som påtager sig eller får tildelt roller som "mæglere", både i forholdet til læreren og børnene imellem. Et eksempel var en situation, hvor flere børn var meget utilfredse med holdopdelingen i hjemkundskab. I hjemkundskab arbej-

des der i grupper på fire, som læreren har bestemt. Samtidig deles børnene i praksis to og to om køkkenredskaber m.v. Da nogle børn indbyrdes to og to er gode venner, indebærer holdopdelingen, at der i flere af grupperne i praksis var to børn, der ikke havde andet valg end at arbejde med hinanden. Nogle af børnene følte sig meget låst i dette samarbejde - og gav udtryk for, at det var uretfærdigt, at personer, der ikke kunne lide hinanden, skulle arbejde sammen. Nogle af børnene fandt derfor på at spørge, om de kunne få lov at bytte plads. Det interessante var, at de ikke bare "enkeltvis" spurgte, om de måtte arbejde sammen med en anden, men at de blev enige med en anden gruppe om, at én bestemt pige med anden etnisk baggrund end dansk skulle spørge læreren i hjemkundskab, *om de andre måtte bytte gruppe*. Det drejede sig således om, at den pågældende pige skulle arrangere, at en dreng fra én gruppe måtte bytte plads med en pige fra en anden gruppe. Der var her tale om, at otte børn var impliceret i at udarbejde en strategi, hvor de kalkulerede med, at chancen for at få lov var størst, hvis den pågældende pige fremførte sagen for læreren. Denne pige optrådte også i andre sammenhænge som "mægler" mellem børn og lærere og er samtidig et socialt bindeled i den lille gruppe af piger med anden etnisk baggrund end dansk. (Når hun ikke var i skole, var de to andre ikke sammen i frikvartererne). Udover denne pige er der to andre børn i klassen, der optræder som mæglere. En pige og en dreng forsøger af og til at hjælpe de andre, hvis lærerne fx har overset noget eller behandler nogen uretfærdigt. Som én af de andre drenge noget undrende udtrykker det: *"C kan godt være mere positiv, få noget positivt ud af det (en konflikt blandt andre børn) - jeg ved ikke, hvordan han gør"*. Derudover er der nogle af de fagligt dygtige børn, der tit bliver spurgt om faglige ting. Der var ikke noget, der tydede på, at disse børn ikke ville hjælpe andre. Sådanne hjælpetiltag blandt børnene opfordrede lærerne også ofte til, dog opfordrede lærerne hovedsageligt sidemakkere til at hjælpe hinanden.

Analyse: Klassefællesskabet som social kontekst

"Sidemakkerfællesskabet"

Samlet set er det sociale fællesskab i denne klasse karakteriseret ved en høj grad af regulering. Der baseres samtidig på en forestilling om, at klassekammeratrelationerne skal være bærende i klassen, og

at børnenes venskaber ikke bør spille afgørende rolle for samarbejde og klassefællesskab. Dette ses både i form af den sociale regulering af samarbejdsformer og i kraft af normen om, at i en klasse skal alle kunne arbejde sammen med alle. Dette fællesskab betegner vi *“sidemakkerfællesskabet”*. Eleverne vælger ikke selv, hverken hvem de sidder ved siden af, eller hvem de er på hold med i holdopdelte timer. Ved gruppearbejde er det som regel læreren, der sammensætter grupperne - og det gøres ofte sådan, at “vennepar” skilles ad. Det skal dog understreges, at der også er områder, hvor der ikke reguleres, og områder, hvor de sociale relationer blandt bestemte børn reguleres, mens andre relationer opfattes som “private”. For eksempel er pigerne med anden etnisk baggrund end dansk blevet bedt om at være mere sammen med de andre piger i klassen i frikvartererne, mens de andre piger ikke er blevet bedt om at være mere sammen med pigerne med anden etnisk baggrund end dansk. Reguleringen af “sidemakkerfællesskaber” udstrækker sig også til frikvartererne, hvor aktiviteterne søges organiseret, så “alle er med”. Sigtet er, at børnene skal lære at arbejde sammen med alle i klassen, og at det er ikke ønskeligt at cementere eksisterende sociale grupperinger.

For læreren og undervisningen er der umiddelbare fordele ved denne strategi. En del snak og uro undgås. Når børnene sidder med sidemakkere, som de ikke ellers taler med, snakker de heller ikke så meget sammen i timerne. Derudover undgår man konflikter i form af børn, som ingen venner har og som ingen vil sidde ved siden af. Samtidig skal det påpeges, at den høje grad af regulering og prioritering af “klassekammeratrelationen” også har mere utilsigtede konsekvenser både fagligt og socialt.

I denne type af fællesskab stilles der både eksplicit og implicit via reguleringsformerne nogle krav til børnene om fælles og ens rettigheder samtidig med, at fællesskabet som type også indebærer en nedprioritering af andre områder bl.a. “forskellighed”, “magtulighed” og “hierarki”. Et af de mest karakteristiske forhold ved dette fællesskab er forestillingen om, at “alle har lige ret”, hvilket gik igen som et gennemgående træk i børnenes egne fortællinger om klassen. Man kan samtidig anføre, at denne “lige ret” er et udtryk for nogle

kulturelle nøgleforestillinger i den danske folkeskole (Schellerup Nielsen, 2000). Det er dog samtidig klart, at børnene i praksis har *ulige adgang til fællesskabet*, og at der parallelt med "sidemakkerfællesskabet" er stratificerede og fragmenterede sociale relationer i klassen. Sidstnævnte er ofte, hvad Gullestad (1992), som tidligere nævnt, betegner som *symboliserede former for tilgængelighed og utilgængelighed*. Set i lyset af Gullestad (1992) og begrebet om social og ikke mindst symbolsk "tilgængelighed" kan man anskue specielt pigernes relationer på to niveauer (drengenes relationer er ikke tydelige på samme måde). Et "klassekammeratniveau", hvor de både i praksis (via lodtrækning) og holdningsmæssigt lægger vægt på at være socialt tilgængelige, og et venskabsniveau, hvor de populære piger måske ikke holdningsmæssigt, men i hvert fald i praksis er utilgængelige for de øvrige piger i klassen. Det ser således ud til, at reguleringen af det sociale liv indebærer tilgængelighed på "kammeratskabsniveau", men at dette ikke skaber tilgængelighed i form af "nære" venskabsrelationer. Dette ser til en vis grad også ud til at gøre sig gældende blandt drengene, men her går skellene i højere grad langs interesser. Samtidig ser det ud til, at faglige præstationer i hvert fald i praksis spiller en større rolle for de sociale relationer end blandt pigerne.

Omfanget og betydningen af sociale grupperinger forbliver implicit i denne kontekst, fordi den samtidig er domineret af en kulturel ideologi om "lighed" og "enshed". Sociale grupperinger og de konsekvenser, som de har for nogle børn, er i et vist omfang "socialt usynlige", fordi den kulturelle ideologi om *enshed og lighed* indebærer, at manglende kontakt til andre børn ikke er "til diskussion".

Regulering af børnenes sociale relationer

Lodtrækning af sidemakker er i denne kontekst stærkt regulerende over for børnenes relationer i klassen fagligt og socialt. Selvom børnene ikke har direkte indflydelse på, hvem de får som sidekammerat, har de været med til at beslutte, at dette skal afgøres ved lodtrækning. Dette betyder, at børnene i et vist omfang føler sig bundet af lodtrækningen og ikke i nævneværdig grad gør vrøvl over udfaldet. Det skal dog ikke forstås sådan, at børnene føler sig forpligtede til at få samarbejdet til at fungere. Hvis de ender med at

sidde ved siden af børn, de ikke bryder sig om, er strategien snarere at "holde ud" og glæde sig til næste måned.

Dertil kommer, at lodtrækningen medfører, at børnene ofte forventes at arbejde sammen med børn, de egentlig ikke synes, de kan samarbejde med. Selvom læreren som nævnt griber ind ved særligt uheldige konstellationer, er der eksempler på sammensætninger, som børnene faktisk oplevede som problematiske. Dette gjaldt i særlig grad for de børn, der ikke brød sig om at sidde sammen på tværs af køn, og det gjaldt børn, der havde svært ved at klare sig socialt i klassen. Selvom de fleste børn syntes, det var en god ide med lodtrækning af sidekammerat, betød denne model derfor også, at en del "sidemakkere" i praksis havde ringe kontakt med hinanden både fagligt og socialt. Dette blev til en vis grad tydeligt i observation af "hjælpesituationer", hvor der var en del eksempler på "sidemakkere", der ikke forsøgte at komme hinanden til hjælp. Sidemakkerfællesskabet var derfor i nogen grad en begrænsning af børnenes indbyrdes kontakt og samarbejde både fagligt og socialt.

Samlet set indebærer lodtrækningen i en vis forstand, at det bliver mere uklart for børnene, hvem der har ansvar for samarbejdet mellem sidemakkere. Man kan fx ikke brokke sig til læreren, hvis man er utilfreds med sin sidemakker, men børnene føler sig på den anden side heller ikke selv i nævneværdig grad forpligtet over for samarbejdet. De føler sig ikke forpligtet til at tale med personen, hjælpe personen eller i det hele taget have nogen særlig indbyrdes kontakt.

Sociale og kulturelle forskelle i klassefællesskabet

Forestillingen om klassefællesskabet som et "sidemakkerfællesskab" samt den betoning af *enshed*, der indgår som en vigtig del af det værdimæssige fundament i klassen betyder, at forskelle i præferencer og andre typer af relationer som fx venskabsrelationer ikke opfattes som noget, der er en naturlig eller vigtig del af klassefællesskabet. Dette får betydning for både synligheden, fremstillingen og håndteringen af sociale forskelle og sociale konflikter i klassen. Børnenes indbyrdes venskaber og præferencer for andre børn optræder ikke som en naturlig del af fællesskabet i klassen. Dette betyder naturligvis ikke, at aktørerne ikke er opmærksomme på, at venskabsgrup-

per og forskellige grader af popularitet er vigtige. Prioriteringen af "sidemakkerfællesskabet" medfører bare, at disse forskelle ikke opfattes som et "klasseanliggende" og derfor ikke behandles i klassen. Sådanne relationer indgår snarere som en del af elevernes "privatliv" og ikke som noget, der bør diskuteres i "klasseregi". Børnene udvikler i stedet individuelle strategier for at styrke relationen til bestemte børn eller undgå andre. Dette sås blandt andet i forbindelse med lodtrækningen af sidekammerat, hvor tre elever på eget initiativ endte med ikke at følge lodtrækningens udfald, uden at læreren påtalte dette.

Klassen er et interessant eksempel på, hvordan den kulturelle ideologi om *enshed* og *lighed* indebærer, at klassen (og læreren) udvikler teknikker til at ensliggøre og harmonisere sociale relationer bl.a. gennem sidemakkerrelationen. Samtidig er der i denne klasse ligesom i enhver anden børn med forskellige sociale og kulturelle ressourcer, og børn der er mere eller mindre populære. Dette udmøntes i venskaber og smågrupper, som dog hovedsageligt udspiller sig i frikvartererne og særligt i fritiden. Håndteringen af disse mere hierarkiske grupper diskuteres ikke i skolen, og de optræder i en vis forstand usynlige og urørlige. De er urørlige, fordi de ikke diskuteres som en del af det sociale mønster i klassen.

I forbindelse med konfliktløsning er det påfaldende, at børn der socialt befinder sig i yderkanten af klassen, i klassen ikke opfattes og beskrives som et problem for hele klassen. Dette hænger dels sammen med, at læreren synes, "det går godt", dels at de sociale problemer tilskrives en uheldig adfærd hos de pågældende børn. I en vis forstand bliver eksisterende (og uundgåelige) sociale konflikter individualiserede, dvs. opfattelsen er, at det er børnenes egen skyld, at de socialt befinder sig i yderkanten af klassen. Dette er særligt tydeligt på klassemøderne, hvor resten af klassen ikke inddrages, når en konflikt eller "uheldig" adfærd diskuteres. Direkte adspurgt var der ingen børn, der mente, at de øvrige elever i klassen bør gøres ansvarlige eller bare inddrages som aktører i diskussionen af et andet barns væremåde. Der bliver således hverken gjort forsøg på at diskutere grupperinger og venskaber i klassen eller på at diskutere, hvad børnene kan gøre for at forhindre, at nogle børn ikke har

tætte kontakter til andre. Selvom der er regler om fx ikke at holde hinanden ude af en leg, er det tydeligt, at børnene forvalter denne regel i overensstemmelse med deres egne præferencer af venner og kammerater. Hvornår man er “for mange”, afgøres altså ikke kun af “antal”, men beror også på et skøn. Når børnene udelukkende afviser hinanden indirekte ved at henvise til en sådan “antalsregel”, kan det blive svært for de afviste børn at finde ud af den egentlige årsag til afvisningen, endsige gøre vrøvl over den rolle, de får tildelt.

Hvad betyder klassefællesskabet for marginalisering og socialt ansvar?

Opsummerende kan man sige, at klassen har ry for at være mere harmonisk og homogen, end den fremstår i denne undersøgelse. Selvom der ikke er elever, der er udsat for mobning eller gentagende drillerier, er der børn, der føler sig uden for fællesskabet, fordi de “kun” har sidemakkerrelationer med andre børn og ingen tætte forbindelser. Der er markante afgrænsninger af, hvem der stiller sig til rådighed for hvem.

Med fokus i diskussionen om socialt ansvar med hensyn til i hvor høj grad børnene “er til rådighed” eller tilgængelige for hinanden, kan man altså sige, at personlige relationer ud over “sidemakkerfællesskabet” ikke diskuteres og ikke kræves i klassen. Selvom der er en regel om, at man ikke må lukke nogen ude, så handler denne regel udelukkende om aktiviteter som er “fælles”, dvs. fx sjipning, fodbold eller bordtennis. Der er ingen regel/norm i forhold til, at de mindre venskabsgrupper pålægges at “lukke nogen andre ind”. Selvom der ikke er problemer med mobning og grove drillerier i klassen, kan man både i forlængelse af observationerne i klassen og i forlængelse af interviewene med børnene konkludere, at der er flere af børnene, som har få og ret svage relationer til de andre. Det er børn, der ikke selv føler, at de har venner i klassen, og det er børn, som ikke har kontakt til de øvrige børn i fritiden, selvom de giver udtryk for, at det vil de gerne have.

Der er således børn i klassen, som ikke har nære venner, og for hvem det er et problem. Spørgsmålet er, om dette kan relateres til klassefællesskabets sociale struktur og de normer og værdier, der har

udviklet sig. Umiddelbart ser det ud til, at “ensomhedsproblemer” for nogle børn er et problem samtidig med, at det på forskellig vis nedtones på grund af den høje grad af regulering. For eksempel kunne man forestille sig, at selvom det ville være en ulykkelig situation for nogle børn, så ville “selvvalgte” sidekammerater gøre det klart, at der var børn, som ingen ville sidde ved siden af og på den måde tydeliggøre problemet. Det skal dog understreges, at de mest “ensomme” børn samtidig er de børn, der er mest tilfredse med både lodtrækning af sidemakker og andre former for lærerregulerede holdopdelinger.

Derudover er klassefællesskabet baseret på værdier, hvor lighed i form af enskab er fremherskende. Dette understreges som værdi gennem en social struktur, hvor alle skal kunne arbejde med alle, og hvor der i forbindelse med samarbejde ikke tages højde for individuelle forskelle og sociale præferencer. Ideologien om “enskab” tydeliggøres også i den måde, som sociale konflikter søges løst på. I klasseregi diskuteres konflikter som “unaturlige” og ofte som et udtryk for “forkert adfærd”. På baggrund af observationer og interview kan der ikke findes nogen eksempler på, at man i klassen har diskuteret konflikter som naturlige eller uundgåelige. Derved nedtones retten til at være forskellige, og en række dilemmaer omkring børnenes sociale præferencer er ikke noget, der reflekteres over i fællesskab.

Man kunne derudover forestille sig, at når “tolerancen” omkring andre børn i så høj grad bliver et led i fastsatte regler, vil der være tilbøjelighed til, at disse regler opfattes som “regler i skolen” og ikke opfattes som “regler for social omgang” i det hele taget - eller sagt på en anden måde, at børnene ikke selv lærer at tage stilling til det dilemma det er, både at skulle tage hensyn andre og samtidig lytte til sine egne behov.

Børns sociale ansvar i fritidslivet

Indledning

Formålet med dette kapitel er at kaste lys over fællesskaber forbundet med de fritidsaktiviteter, som børnene deltager i efter skoletid. Vi vil i det følgende se nærmere på, om nogle af disse fællesskaber skaber andre former for sociale relationer og andre normer vedrørende børnenes sociale ansvar over for hinanden, end den sociale ramme i skolen giver mulighed for. Kapitlet starter med en gennemgang af børnenes fritidsaktiviteter baseret på en oversigt, de selv har udformet. Derefter følger en kortlægning af børnenes deltagelse i enkelte af disse aktiviteter. Udvælgelsen af fritidsaktiviteterne er strategisk. Vi har således lagt vægt på at undersøge nogle af de fritidsaktiviteter, som mange af børnene går til, som fx fritidsklub. Da klubben i en vis udstrækning kan ses som en alternativ social ramme for de interviewede skolebørn, har vi lagt mest vægt på at undersøge det sociale liv i klubben. Derudover har vi udvalgt nogle af de aktiviteter, som børnene i interviewene har lagt vægt på som havende social betydning (fodbold, ridning og kor). Endelig har vi besøgt et par klubtilbud samt deltaget i modersmålsundervisning rettet specielt mod børn med anden etnisk baggrund end dansk.

Gennemgangen er baseret dels på interview med børnene med udvalgte fritidspædagoger og andre voksne i fritidslivet, dels på observationer i nogle udvalgte fritidssammenhænge. Derudover er børnene blevet bedt om at lave en "tidslagkagemodel", hvor de "tegner", hvor meget deres fritidsaktiviteter fylder (se næste afsnit). Med hensyn til observationerne har vi i undersøgelsen valgt at koncentrere os om observationerne i den kommunale fritidsklub, bl.a. fordi så mange af børnene går i denne klub. Derudover har vi enkelte gange været med udvalgte børn til: modersmålsundervisning, klubtilbud for piger med anden etnisk baggrund end dansk, ridning/hestepasning, fodboldtræning og kor. Det skal understreges,

at undersøgelsen dermed fokuserer på *organiserede* fritidsaktiviteter, samt at dette indebærer, at fx fællesskaber omkring boligområder eller andre former for ikke institutionaliserede aktiviteter ikke medtages i undersøgelsen. Konsekvenserne af denne afgrænsning er, at undersøgelsen ikke i nævneværdigt omfang kaster lys over, hvilke fællesskaber børn, der ikke “går til noget”, deltager i i deres fritid.

Børnenes tidsforbrug på skole og fritid

Børnene er dels i interviewene blevet spurgt om deres fritidsaktiviteter, dels har de udfyldt en “tidslagkagemodel”.¹⁾ Børnene er blevet bedt om at “regne” deres tidsforbrug på en uge, sådan som de oplever fordelingen. Oversigten er således ikke et billede af deres faktiske tidsforbrug, men af deres egen opfattelse af det faktiske tidsforbrug. På baggrund af disse informationer er der stor forskel på, hvordan fritiden opfattes af børnene. For nogle børn betyder fritidsaktiviteter meget, mens andre børn ikke går til noget, og hvis de gør, så fylder det ikke så meget for dem. De udfyldte “tidslagkagemodeller” fortæller således også noget om, hvor vigtige de forskellige fritidsaktiviteter er for de enkelte børn. En pige, der har det svært i sin klasse, har i sin lagkagemodel tegnet “ridning” som noget, der fylder over halvdelen af den samlede tid i døgnet. Selvom nogle af pigerne bruger mange eftermiddage på rideskolen, vil det faktiske tidsforbrug være væsentligt mindre. Pigens tegning viser altså også, at rideskolen er en meget vigtig del af hendes liv.

Af de syv²⁾ drenge i klasse y går de fleste til sport. Fodbold og svømning er det mest populære. Derudover går fem af drengene i klub og de spiller en del computer eller playstation, og alle synes, de ser en del fjernsyn. Et par af drengene har tidspunkter, hvor de enten går rundt og keder sig eller bare “går rundt med andre”. Blandt drengene er der kun en enkelt, som hverken går i klub eller går til noget andet.

1) Ideen med denne tidslagkagemodel er inspireret af Christensen og James, (2000a). Her argumenteres også for at bruge modellen som et udtryk for børnenes subjektive oplevelse af forskellige dele af deres dagligdag.

2) Der er i alt otte drenge i klassen, men én har ikke været med til at tidsforbrugsoversigten.

Af 16 piger går otte, altså godt halvdelen i fritidsklub. Af de otte piger, som går i klub, har de tre også andre fritidsaktiviteter. Disse går alle tre til svømning, heraf én til konkurrencesvømning. Af de syv, der ikke går i klub er der tre, der har andre organiserede fritidsaktiviteter som musik, dans, ridning og kor, mens fire piger (heraf de tre piger med ikke-dansk baggrund) ikke deltager i nogen organiserede fritidsaktiviteter.

I klasse x er der færre, der går i klub (tre af 11 piger) Af de tre er der én, der også går til andre organiserede fritidsaktiviteter. De resterende seks piger, har alle andre fritidsaktiviteter, bl.a. ridning og dans. Af de ni drenge i klassen går kun to i klub, hvoraf den ene også går til en anden organiseret aktivitet. Blandt de øvrige syv går de fem til en organiseret aktivitet i fritiden, heraf flere til fodbold. Blandt drengene er der således to, der ikke deltager i organiserede fritidsaktiviteter, mens alle pigerne deltager i fritidsaktiviteter.

Samlet set viser tidsforbrugmodellen, at langt de fleste børn "går til noget" samt at også en del går i klub. Dette svarer til mere landsdækkende undersøgelser af fritidsaktiviteterne for denne aldersgruppe, som peger på de 11-12-årige som den mest aktive gruppe fritidsudøvere. Fx peger tidligere undersøgelser fra Socialforskningsinstituttet på, at ca. 85 pct. deltager i organiserede fritidsaktiviteter (Andersen, 1989, 1995).

Halvdelen af børnene (i alt 22 børn ud af de 44 børn i undersøgelsen) bruger et eller andet klubtilbud efter skole, selvom det skal bemærkes, at der normalt blandt denne aldersgruppe er en del børn, der melder sig ud af klubben. Generelt skal det også bemærkes, at klubben for de fleste af børnene kun har en lille plads i deres tidsforbrugslagkage. Der er dog stor forskel på børnene, og enkelte børn går i klubben næsten hver dag og føler sig tydeligt "hjemme" i klubben.

I den ene klasse er der relativt mange børn (14), der går i den samme klub, mens der i den anden er otte børn, der går i klub, men der tales om fire forskellige klubber, heraf to rettet mod børn med anden etnisk baggrund end dansk. Fire af disse børn går i den samme klub, som børnene fra deres parallelklasse.

I det følgende ser vi nærmere på, hvilke betingelser udvikling af børnenes sociale ansvar har i de forskellige former for fritidstilbud.

Vi har valgt i særlig grad at fokusere på den kommunale fritidsklub, hvor der går flest børn fra de to klasser. Efter gennemgangen af denne klub følger en række noget kortere beskrivelser og analyser af de øvrige fritidstilbud, der indgår i undersøgelsen. Til sidst en samlet vurdering af hvilke typer af fællesskaber, der udvikler sig i de forskellige fritidstilbud.

Den kommunale fritidsklub

I det følgende præsenteres den klub, hvor hovedparten af børnene går. Af 6. y's 24 elever går 14 af børnene i klub. De fire børn med anden etnisk baggrund end dansk går ikke i klub, og de resterende seks børn har tidligere gået i klub men meldt sig ud, "fordi det var kedeligt at gå der", eller fordi de hellere vil bruge tid på andre aktiviteter. I x-klassen er der fire af klassens 21 elever repræsenteret i klubben, men flere har tidligere gået i klub. I denne klasse ser der også ud til at være en interesse for klubtilbud blandt børnene med anden etnisk baggrund end dansk. En af disse piger har således indtil for nylig gået i den kommunale klub, og to andre tosprogede børn går i andre (særlige) klubber. Flere andre har gået i klubben, men er nu stoppet, hovedsageligt er begrundelsen, at de fandt det kedeligt i klubben.

Klublederens beskrivelse af klubben

Der går i alt 170 børn i klubben i aldersgruppen 10-13 år. Ifølge klublederen er den overordnede målsætning for klubben at give børnene "en rar fritid". Hermed menes, at klubben skal være et sted, hvor børnene har lyst til at komme og deltage i aktiviteter og være sammen med kammerater. De har i klubben ikke en bestemt målgruppe, men prøver i stedet hele tiden at holde øje med, hvordan børnekarakteren ændrer sig for at kunne modsvare dens behov. Lederen fortæller, at de fleste børn kommer i klubben hver dag, fordi mange af forældrene bruger klubben som pasningsordning. Derudover går mange af børnene der også, "fordi det er sjovt at komme". Klublederen mener, at den "bedste" måde at gå i klub på er: *"at gå derover, fordi man godt vil være sammen med sine kam-*

merater i sin fritid. Fritiden og kammeraterne hænger jo nøje sammen, og de fleste kommer her jo, fordi deres kammerat gør, og det synes jeg er det bedste”.

Klublederen fremhæver, at klubben adskiller sig fra skolen på den måde, at det i klubben drejer sig om nogle andre ting end de faglige, hun fremlægger det således: *“det er jo det dejlige ved fritiden, at der skal man ikke vise, hvor god man er til syvtabellen, der gælder det om at være kammerat eller deltage i nogle fælles ting”.* Lederen mener, at klubben på den måde er en kontekst, hvor der ikke hviler et fagligt pres på børnene. Der er ikke nogle regler for, hvor tit børnene skal komme, men de holder i klubben øje med, hvem de ser, og hvem der ikke møder op for at kunne følge op på årsager til børnenes fravær.

Regulering af det sociale liv

Klublederen påpeger, at de fra personalets side har den strategi, at de ikke blander sig i børnenes venskaber og sociale relationer, med mindre disse skaber problemer. De har en forventning om, at børnene opfører sig *“almindeligt, så de kan være sammen med andre og indgå i sociale sammenhænge”.* Implicit heri ligger også, at børnene forventes at overholde de uskrevne regler, der er for omgangstone -at de eksempelvis ikke gør eller siger ting, som kan gøre andre kede af det. Kan børnene overholde de regler, der er for *“almindelig omgangstone”*, har de meget frie rammer og behøver ikke at være under voksenopsyn. Klublederen er af den opfattelse, at omgangstone blandt børnene ofte er hård, og de arbejder derfor meget på, at børnene skal lære at tale pænt til hinanden og i det hele taget omgås hinanden på en hensigtsmæssig måde, hvor *“alle kan være der”.* De søger ligeledes at udvikle børnenes sociale kompetencer ved bevidst at vælge ture og kolonier, som kræver samarbejde mellem børnene. Aktiviteterne bruges på den måde som en *“slags socialisering, hvor man også er nødt til at snakke med hinanden om tingene”.*

Lederen fremhæver, at det styrker kammeratskabet at gå i klub. Der er dog nogle, der, efter hendes mening, *“bliver tabere på det, og det er ofte de børn, som i forvejen er udstødte i skolen. De kommer herover og har ikke nogle kontakter. Men engang imellem er vi så heldige at*

få skabt kontakter til andre børn". Hver uge holder personalegruppen møde om, hvordan det går med børnegruppen og diskuterer, hvorvidt der er nogle børn, der har brug for en særlig opmærksomhed og omsorg. Eksempler på tiltag i den forbindelse kan være, at de tager udvalgte børn med til en bestemt aktivitet, enten inden for husets rammer, eller udenfor, eksempelvis i form af en biograftur. De forskellige tiltage er forsøg på at hjælpe børnene til at komme ind i nogle kammeratskabsgrupper. Det er forskelligt, hvorvidt disse tiltag lykkedes. I forhold til nogle børn er det *"en svær opgave, fordi der findes såkaldte ensomme børn"*. Disse ensomme børn har det svært ved at hjælpe til at få kontakter til andre børn.

Sammenfattende mener lederen, at de i klubben i forhold til regulering af det sociale liv, benytter sig af to strategier, henholdsvis aktiviteter, hvori både populære og "udstødte" børn inddrages samt samtaler med børnene om, hvordan man omgås hinanden på en hensynsfuld måde.

Børnenes grupper

Lederen har lagt mærke til, at børnene ofte er sammen med deres klassekammerater, når de er i klubben. Men det er også acceptabelt mellem børnene, at de leger sammen på tværs af klasse- og alderstrin. Dog er der eksempler på børn, som bliver mobbet i skolen, fordi de leger med fritidshjemsbørn, når de er i klub. Fra klubbens side griber de ind i sådanne konflikter, hvis børnene er interesseret i at fortsætte med at lege sammen. De prøver på den måde at støtte børnene i at udvikle relationer til børn, de ikke er jævnaldrende med, da det kan give nogle børn kontakter til andre børn.

Konfliktløsning

Hvis der er konflikter mellem børnene tager klubmedarbejderne på baggrund af den enkelte situation stilling til, om konflikterne er nogle børnene selv kan tackle. Generelt er klublederen dog af den opfattelse, at de går meget ind i konflikter mellem børnene. Det kan eksempelvis dreje sig om konflikter mellem pigerne, som de søger at løse ved "pigemøder" eller tage på "pigeture". Nogle gange virker denne indsats, andre gange sker der det, at en pigegruppe melder sig ud. Lederen ser på det på den måde, at: *"det er ærgerligt, men*

så kan man sige, at dem, der er tilbage er dem, der har brug for at gå her". Hun nævner et eksempel på en konflikt, som drejede sig om, at nogle af pigerne fra x-klassen holdt to piger udenfor. Selv om flere af pigerne ikke længere gik i klubben, tog klubben kontakt til skolen (klasselæreren) for at få et samarbejde i gang om pigegruppen, hvilket dog ifølge lederen ikke lykkedes, idet skolen angiveligt ikke var interesseret.

De voksnes rolle

Lederen hævder, at de voksne har stor betydning for mange af klubbens børn, eksempelvis er der mange af de voksne, som har lærernes fortrolighed. Det anses for problematisk, hvis børnene udelukkende kommer for at være sammen med de voksne, da det antages at skyldes, at børnene enten har problemer hjemme eller mangler kammeratskabsrelationer. Problemet søges løst ved både at give børnene den voksenomsorg, de søger og ved at tage børnene med i aktiviteter sammen med andre børn. I nogle tilfælde vælger klubmedarbejderne også at kontakte forældrene til det pågældende barn.

Klubbens samarbejde med skole og forældre

Samarbejdet mellem skolen og klubben opleves som et tungt system. Klublederen nævner dog, at dette er specielt for samarbejdet medskolen. Dette vurderer hun bl.a. på baggrund af det tidligere beskrevne eksempel, hvor hun tog kontakt til en klasselærer.

Samarbejdet mellem klubben og forældrene er hovedsageligt koncentreret om to områder: Kontakt vedrørende praktiske meddelelser mellem parterne, såsom mødetider for koloni, øvrige aktiviteter mm. Samt henvendelser fra forældrene vedrørende problemer omkring deres eget barn, andre børn eller relationer mellem børnene. Nogle forældre henvender sig eksempelvis, fordi de vil have klubbens voksne til at sørge for, at deres barn ikke leger sammen med et bestemt andet barn. I disse tilfælde tager de internt i klubben stilling til, om de ligeledes finder, at der er tale om en problematisk relation. På baggrund af denne overvejelse støtter de enten forældrene i at adskille børnene ved at opfordre dem til at søge andre børn, eller de vælger at sige til forældrene, at de ikke er enige i, at der er grund til bekymring, og at de må acceptere deres barns valg af kammerater.

Lederen synes, at forældre, der kontaktes, fordi deres børn har problemer, generelt er meget samarbejdsvillige. Der er dog også forældre, som selv har så massive problemer, at de ikke kan indgå i et samarbejde. Nogle gange har de i klubben været udsat for, at forældre har meldt deres børn ud, fordi klubben har rettet henvendelse til hjemmet.

Børnenes opfattelse af klubben

Interviewene med børnene viser, at klubben bruges på forskellig måde af børnene. Nogle børn går i klub, fordi "de andre fra klassen går der". Andre lægger vægt på, at det er sjovt og peger på mulighederne for at deltage i forskellige aktiviteter. Derudover fortæller nogle børn, at de ofte går i klub sammen med en ven fra klassen. Flere af børnene mener, at "der er sjovere i klubben end i skolen", og en del fremhæver, at de går der, fordi deres venner gør. Få børn nævner, at de går der, fordi de "skal passes", selvom et par stykker fortæller, at de kun går i klub, hvis deres forældre ikke er hjemme. Flere af børnene nævner, at de gerne vil være i klubben, fordi der er én bestemt voksen, som de føler sig specielt knyttet til. Også mere generelt viser interviewene med nogle af børnene, at de finder kontakten med de voksne vigtig. Fx siger en pige, som ikke har så mange tætte kontakter i sin klasse:

"Voksne blander sig rigtig meget her og det er rigtig sjovt. A og B har vi det rigtig sjovt med og spiller kort med, og C spiller vi dart med, D syr vi med, og E hun laver mad, og F er nede i alt-mulig-værkstedet. De er rigtig gode voksne – de foreslår ting, men de presser ikke." (Pige 6. y).

En dreng fra parallelklassen bekræfter billedet af "vigtige voksne" således:

"Det anderledes ved klubben er, at man ikke skal arbejde herovre. De voksne er meget sjovere herovre". (Dreng, 6. x).

Ovenstående citater peger på, at voksne i klubben opnår en tæt kontakt til børnene både i kraft af at være sociale "medspillere", og fordi de ikke "presser" børnene. De tætte forhold mellem børn og

voksne kan dog opleves som problematiske for nogle børn, hvis de mister kontakten igen. En af de piger, der er socialt isoleret i skolen, er således ulykkelig over, at en af de voksne, som hun havde et tæt forhold til, er stoppet i klubben. Disse historier om betydningsfulde voksne klubmedarbejdere understreges af andre eksempler på børn som fortæller, at de holdt op med at gå i klub, fordi en af de voksne rejste. Flere af børnene nævner i øvrigt, at de ofte går over og kigger til deres gamle fritidspædagog, når de er i klub.

Det er forskelligt, hvor ofte børnene kommer i klubben. Mange har i ugens løb andre fritidsaktiviteter, der også skal passes, og derudover er de fleste børn også sammen med deres familie og med andre børn privat i løbet af ugen. Enkelte børn er meget ofte i klub, og for flere af disse børn udgør klubben en vigtig social platform, både fordi deres forældre er på arbejde, og fordi de ikke har gode venner blandt kammeraterne, som de er sammen med hjemme.

Observationer i klubben

I det følgende afsnit beskrives klubben på baggrund af de observationer, der er foretaget over nogle eftermiddage. I forbindelse med disse eftermiddage er der overordnet lagt specielt vægt på at belyse henholdsvis, *hvem* er børnene sammen med i klubben, og *hvordan* er de sammen. Derudover er der lagt vægt på, *hvordan det sociale liv reguleres* i klubben.

Klubben er indrettet således, at de forskellige rum danner baggrund for forskellige aktivitetsmuligheder, fx sløjde, computer, dart, keramik, syning samt forskellige sportsaktiviteter. Der er også et kreativt værksted med mulighed for at male, tegne og lave gaver.

Sociale positioner i klubfællesskabet

På baggrund af observationer i klubben ser det ud til, at venskaber fra skolen overføres til klubben. Børn, der er meget sammen i skolen, er det også i klubben. Der er dog også undtagelser, hvilket bl.a. hænger sammen med sammensætningen af børn i klubben på tværs af klasser og alder. Derudover er der i en vis udstrækning tale om, at klubben opleves som et sted, hvor man kan vælge at være sammen med nogle andre end dem, man er sammen med i skolen.

Som en af pigerne formulerer det: *“Henne i klubben kan man godt være sammen med nogle af dem, man ikke normalt er sammen med i skolen”*.

Med hensyn til børnenes indbyrdes sociale positioner og popularitet er der tendens til, at sociale mønstre i skolen overføres til klubben. Børn, som i forvejen er vellidte i deres klasser, er det også i klubben. På samme måde ser det ud til, at børn, som er isolerede og uden tætte venner i skolen ligeledes er det i klubben. Der er dog også vigtige undtagelser.

For det første kan der være tale om, at børn som ikke har mange sociale kontakter i klassen formår at skabe sig relationer uden for klassen i form af at have *særlige ’klubkammerater’*. Det er der flere eksempler på blandt børnene fra de to klasser.

Det sker også, at børn, der er marginaliserede i deres klasse finder sammen med børn fra andre klasser, som også er socialt isolerede i klassen.

For det andet er der i klubben mulighed for *aktiviteter, som kan føre til kontakter til andre børn*. Flere af klubbens rum er konstrueret således, at børnene i kraft af forskellige aktiviteter kommer i kontakt med andre børn, fx fordi børnene sidder rundt om et stort bord og arbejder.

For det tredje betyder klubbens prioritering af ikke-faglige aktiviteter, at nogle børn har lettere ved at opnå *status blandt de andre fordi de er dygtige til kreative aktiviteter*. En af pigerne er et godt eksempel herpå. Hun kæmper meget for at opnå anerkendelse i klassen, men i klubben får hun status blandt børnene, fordi hun er meget dygtig til at sy og derfor kan hjælpe de andre børn på systuen.

For det fjerde er der eksempler på, at børn, som ikke har så mange venner i skolen, har held til at etablere kontakt til nogle af de populære børn i klubben. Det skal bemærkes, at sådanne situationer kun er observeret blandt børn i klasse y, hvor mange børn fra klassen stadig går i klub, og hvor man derfor i højere grad kan genfinde

sociale mekanismer fra skolen i klubben. Det ser her samtidig ud til, at netop betoningen af at “alle har lige ret” og reglerne fra klasse y om, at man “ikke må holde nogen ude” faktisk i et vist omfang overføres til klubben. Selvom disse børn ofte ikke får mere status i klubben, har de alligevel kontakt med de andre børn fra klassen, bl.a. fordi disse børn finder det forkert at afvise dem.

Man kan i den forbindelse se klubben som et alternativt socialt rum, forstået på den måde, at børn, der ellers ikke ses uden for skolen, mødes i klubben. Hjemme hos sig selv ses børnene i højere grad med “allerede” etablerede venner, og klublivet udgør i modsætning til hjemmet i højere grad en arena for etablering af nye konstellationer, simpelthen fordi den gør det muligt for børn, der ikke oplever sig selv som venner at mødes uden for skolen. Det skal dog som tidligere nævnt understreges, at den sociale position i vid udstrækning former sig som en forlængelse af det etablerede hierarki med hensyn til popularitet i klassen.

For det femte kan børn, der ikke har så mange venner i klassen, blive gode venner med børn fra en anden aldersgruppe i klubben. Nogle børn trives på grund af denne mulighed bedre socialt i klubben, end de gør i skolen.

De voksnes rolle i klubben

Klubbens institutionelle ramme indebærer, at målsætningen hovedsagelig er at give børnene en “*rar fritid*” i samvær med kammerater, som det udtrykkes af lederen. Dette indebærer også, at klubpædagoger har en mere eksplicit pædagogisk rolle i forhold til børnene – en rolle, der samtidig er fri fra de faglige krav, lærerne i skolen nødvendigvis må stille til børnene (se også klublederens og børnenes beskrivelser af klubben ovenfor). Denne forskel betyder overordnet, at de voksne i klubben har mulighed for at indgå i en “*friere*” relation med børnene, end lærerne i skolen har.

Klubbens personale spiller også i mange sammenhænge en central rolle i forholdet til børnene, som én børnene pjatter med, én som viser børnene interesse, og én som børnene er fortrolige med, hvilket kommer til udtryk på den måde, at de fortæller de voksne om deres

problemer og oplevelser. Der er dog stor forskel på, hvor meget børnene bruger de voksne, og som følge deraf, hvor vigtige de voksne i klubben er for dem. Nogle børn søger til de steder i klubben, hvor der er mindst voksenopsyn, mens andre ofte søger voksenkontakt. Det ser samtidig ud til, at de børn, der opsøger voksne også er dem, der ikke har så mange jævnaldrene at henvende sig til.

I forhold til de børn, som ikke har mange kontakter til andre børn, har de voksne en form for dobbeltstrategi. For det første forsøger de at give barnet opmærksomhed, bl.a. ved at spørge til oplevelser og lignende. For det andet fungerer de som en slags bindeled til andre børn. Et eksempel kunne være, at en voksen forslår et barn, som sidder alene, at de skal spille kort, hvilket medfører, at der er flere børn, som henvender sig for at deltage. De aktiviteter, som er centreret omkring en voksen synes at bevirke, at flere børn har lyst til at være med. Også børn med gode venner i klubben vil altså gerne deltage i aktiviteter med andre børn, hvis der er en voksen med i legen. Det skal bemærkes, at der ingen eksempler er på, at de voksne appellerede direkte til andre børn om at inddrage de børn, der har svært ved at komme med i gruppen. Også i klubben lægges, der vægt på, at fokusere på de "svage" børn, mens det ikke ser ud til, at de ressourcestærke børn betragtes som en del af "problemet" og derfor heller ikke opmuntres til at være mere "tilgængelige" for andre børn.

Konfliktløsning i klubben

I klubben synes gældende praksis at være, at der ikke sker nogen indblanding i, hvem børnene vælger at være sammen med. Der intervereres kun i det omfang relationerne mellem børnene skaber konflikter, enten for børnene selv eller for andre børn i klubben. Eksempler på situationer, hvor der gribes ind, kan være, at nogle børn rotter sig sammen mod et andet barn, eller at en kammeratskabsrelation mellem to børn fører til, at det ene barn undertrykkes eller lokkes med på "unoder". Andre eksempler på situationer, hvor de voksne blander sig, er børn, som taler grimt til hinanden eller driller hinanden. De voksne bruger ofte i den forbindelse den pædagogiske tilgangsvinkel, at de gennem deres egne handlinger viser

børnene, hvordan de skal gebærde sig over for andre. I forbindelse med dette arbejde, bruger de også praktiske gøremål, eksempelvis at tage børn med i madlavningssituationer i klubbens køkken.

Hvordan adskiller klubfællesskabet sig fra fællesskabet i skolen?

Ovenstående gennemgang peger på, at klubben i en vis udstrækning åbner andre døre socialt set, end klassefællesskabet i skolen gør. Det er dog vigtigt at understrege, at klubben ikke tilbyder helt nye sociale positioner, idet de sociale relationer, grupperinger og statusforhold, der gør sig gældende i skolen – i høj grad overføres til klubben. Der var ikke nogen af børnene, der mente, at klubben gjorde en forskel på kammeratskaber, fx i form af at gøre det sjovere eller lettere at blive accepteret. Flere af de børn, der har det svært socialt i skolen, har det også svært i klubben. Men udvidelsen af børnegruppen aldersmæssigt og klasse-mæssigt bevirker, at børnene får mulighed for at lege sammen med børn, som de ikke har adgang til i skolen. Dertil kommer, at klubben i sig selv udgør en form for mellemstation mellem skolen og hjemmet. At opholde sig i klubben gør det derfor muligt for børn, der ellers ikke regner hinanden for venner, og som derfor ikke ses privat, at være sammen uden for skolen og om andre aktiviteter end de faglige. Børn, der ellers ikke ville være tilgængelige for hinanden i fritiden, bliver det i en hvis udstrækning i klubben.

Der er også eksempler på, at børn, som ikke er *så fagligt stærke i skolen, befinder sig bedre i klubben*. Dette kunne pege i retning af, at nogle af børnene trives bedre socialt, når der ikke stilles faglige krav til dem. Et andet forhold, som er kendetegnende for klubben er, at børnene er mere frie i forhold til at vælge, hvem de gerne vil være sammen med, og hvad de gerne vil lave af de mange forskellige muligheder, der er for aktiviteter i klubben, end de er inden for skolens rammer. Deres tid er ikke på samme måde struktureret, og der er i det hele taget ikke det samme pres omkring, hvad man skal nå. Samtidig er klubben alligevel et sted, hvor der gælder bestemte regler for omgangstone og adfærd, hvoraf nogle ser ud til at stamme fra skolen. Dette kommer bl.a. til udtryk i forhold til børnenes samvær, hvor de på samme måde som i skolen ikke kan lide at sige

direkte til andre, at de ikke må være med, men i stedet anvender reglen om, at der kun kan være et vist antal børn med til en leg. Et eksempel på denne praksis er, at en af de populære pigegrupper fra y-klassen meddeler to af de børn, der er mere marginale, at de ikke kan være med i samværet i klubbens "voksenfrie rum", da "*der ikke er plads til flere*". Denne regel håndhæves som en del af (og kommer øjensynlig fra) "sidemakkerfællesskabet" i skolen, og det ser ud til, at den for det første overføres til klubben og for det andet "bruges" på samme "strategiske" måde af børnene. Håndhævelsen af denne regel er derfor både et udtryk for, at børnene oplever og respekterer, at "alle er lige", dvs. lige rettigheder i fællesskabet *samtidig med*, at der symbolsk signaleres, at der ikke ønskes kontakt, altså "utilgængelighed".

Den *tættere voksenkontakt* har helt åbenlyst stor betydning for nogle børn – så stor, at de kan finde på at melde sig ud af klubben, hvis en bestemt voksen holder op. Børnene knytter sig altså meget til de voksne i klubben. Det skal her bemærkes, at klubvoksne i et vist omfang selv oplever dette som et problem. Børnene skal ifølge de voksne helst komme i klubben for at være sammen med andre børn og ikke for at være sammen med voksne. Denne holdning kan have forskellige konsekvenser for børnene i klubben. For det første fordi der her signaleres, at der er "rigtige" og "forkerte" måder at komme i klubben på. Man kunne forestille sig, at det for nogle børn i forvejen opleves som et pres ikke at have nogen venner, og at dette pres muligvis forstærkes, hvis de voksne også signalere, at den kontakt, de søger, er "forkert" (også selvom man må formode, at dette ikke gøres åbenlyst). For det andet kunne man forestille sig, at voksne hermed signalerer, at de ikke selv ønsker "for tætte" relationer til børnene. Nogle børn giver udtryk for, at de er endog meget knyttet til bestemte voksne, mens de voksne omvendt ikke ser en sådan nærhed som ønskelig. Voksne i klubben ønsker ikke at være en del af "det vigtige fælleskab" for børnene, men ser snarere deres rolle som formidlere af kontakter mellem børnene eller mellem børnene og familien. Spørgsmålet er, om børnene også skelner mellem disse typer vigtige fællesskaber på samme måde. Under alle omstændigheder er den "symbolske" signalværdi, at "nærhed" og "fælleskab" og dermed også ansvar i form af social tilgængelighed

helst skal etableres som et “børneanliggende” og et “familieanliggende”.

Samtidig skal det understreges, at de ansatte i klubben i høj grad ser det som deres opgave (og ansvar) at være opmærksomme på det sociale liv og den sociale trivsel blandt børnene. Men ligesom lærerne, griber klubmedarbejderne kun ind i de tilfælde, hvor der er problemer, og de blander sig kun “indirekte”. *Strategien er ikke “direkte” at opfordre “populære” børn i en gruppe til at “tage sig af et andet barn”.* Kun i situationer, hvor flere børn mobber et barn eller børn bliver holdt uden for fællesskabet, gribes der ind. Derudover arbejdes der med at forbedre “den generelle omgangstone” mellem børnene. Klubmedarbejderne ser deres rolle i klubben som “samlende” overfor børnegruppen og som “integrationsmedarbejdere” for de børn, der er uden for fællesskabet.

Det skal bemærkes, at klubbens “tolerancetærskel over for “problemer” er lavere end skolens, og klublederen nævner flere eksempler på, at hun har forsøgt at tage kontakt til skolens lærere i tilfælde, hvor man i klubben mente, der burde gribes mere ind enten i en børnegruppe eller over for et enkelt barn. På baggrund af klubbens opfattelse af samarbejdet, har skolen i disse tilfælde ikke fundet nødvendigt at gribe ind og klubbens tærskel for, hvornår voksne skal blande sig, er således angiveligt en anden end skolens.

Endelig skal det i forbindelse med klubben som fællesskab bemærkes, at selvom mange af børnene på dette klassetrin melder sig ud af klubben, fordi de har andre interesser, udgør klubben et meget vigtigt fællesskab for nogle af de børn, der netop befinder sig i udkanten af fællesskabet i skolen og som også i fritiden har svært ved at finde venner.

Betingelserne for socialt ansvar i klubben

Klubben kan i kraft af børnenes alders og “klassefordeling” i højere grad end skoleklassen, karakteriseres som indeholdende flere typer af fællesskaber. Dette betyder, at man for det første genfinder både “sidemakkerrelationer” og “alliancer” eller tætte venskaber som vigtige i klubkonteksten, men at der i klubben derudover lægges vægt på

mere “ad hoc” prægede fællesskabsformer, typisk omkring konkrete aktiviteter. For nogle børn betyder dette, at de får en anden og mere central social position i klubben, end de har i skolen.³⁾ Lidt forsigtigt peger undersøgelsen i klubben på, at dette i højere grad gælder for drengene end for pigerne, fordi drengenes fællesskaber i højere grad etableres som “aktivitetsfællesskaber”. Da dette også gjorde sig gældende i skolesammenhængen (se kapitel 5), kan der her være tale om mere fundamentale forskelle mellem drengenes og pigernes fællesskaber, i hvert fald i denne aldersgruppe. Med hensyn til både drengenes og pigernes sociale liv i klubben spiller det tilsyneladende en stor rolle, at der er børn i flere aldersgrupper. Inden for “aldersdifferentierede aktivitetsfællesskaber” er der således ikke nogen tegn på stigmatisering, fordi en ældre deltager sammen med yngre. De yngre vil tværtimod ofte gerne have en ældre person med i legen. Når der er tale om stigmatisering, er det derfor i højere grad fra jævnaldrene, som ikke selv deltager i aktiviteten.

Klubben udgør altså et alternativt fællesskab i den forstand, at der tilbydes mange forskellige aktiviteter, og det gør det muligt for børn, der er fagligt svage, at gøre sig gældende inden for andre områder. Samtidig giver de mange aktivitetsmuligheder en fleksibilitet, som kan udnyttes af de ansatte til at hjælpe nogle børn med at få kontakt til andre børn.

Det er således hovedsageligt i kraft af at kunne tilbyde flere “ad hoc” fællesskaber og en højere grad af aldersdifferentiering, at klubben adskiller sig fra skolen. Disse fællesskaber er dog i sig selv meget kontekstbestemte og flygtige, og det indebærer, at børnene ikke automatisk kan videreføre de relationer, der opbygges gennem sådanne aktiviteter til mere blivende og mere forpligtende sociale relationer.

Selvom klubmedarbejderne øjensynlig i højere grad end skolen ser det som deres ansvar, at børnene trives socialt, ser det ud til,

3) Omvendt kunne man forestille sig, at de børn, der opnår en vis social position i skolen gennem at være fagligt stærke, ikke i alle tilfælde kan overføre dette til fritidsklubben. Dette er svært at vurdere på det givne grundlag

at de grundlæggende forestillinger om “rigtige” og “vigtige” fællesskaber er de samme som dem, der lægges vægt på i skolen, nemlig jævnaldrene. Det ser ikke ud til på baggrund af undersøgelsen, at klubmedarbejdere i højere grad opfordrer børnene til at “tage sig af hinanden”. Når de blander sig, er det hovedsageligt med fokus på de socialt “svage børn”. Samtidig er de voksne selv udelukkende en del af “aktivitetsfællesskaberne” i klubben, mens mere tætte relationer mellem børn og voksne ikke opleves som ønskelige af de voksne.

Samlet set peger materialet ikke på, at betingelserne for at lære børn socialt ansvar umiddelbart er markant anderledes i klubben, bl.a. fordi undersøgelsen peger på, at vigtige sociale relationer blandt børnene overføres fra skole til fritidsklub. Alligevel peger undersøgelsen på, at klubben har et vigtigt potentiale på dette område, primært i kraft af den pædagogiske ramme og ikke mindst et større og “friere” socialt råderum uden faglige krav. “Klubvoksne” har mulighed for at indgå som “rollemodeller” for børnene samt indirekte påvirke social omgangstone og indbyrdes relationer i højere grad end lærerne i skolen har, bl.a. fordi klubben udgør et socialt felt midt imellem det institutionaliserede og strukturerede skoleliv og det private hjemmeliv. Dertil kommer, at klubpædagogerne simpelthen har mere tid og bedre muligheder for at fokusere på børnenes sociale trivsel, end lærerne i skolen har.

Særlige tilbud til børn med en anden etnisk baggrund end dansk

Ingen af de ti børn med anden etnisk baggrund end dansk, som går i de to klasser, benytter den kommunale fritidsklub, selvom en enkelt faktisk har gjort det, og selvom der fra skolens side har været opfordringer til forældrene om at melde dem ind. Disse børn benytter sig i stedet i et vist omfang af særlige tilbud til dem, bl.a. modersmålsundervisning, et særligt kommunalt klubtilbud til indvandrerpiger og et klubtilbud/værested på frivillig basis, der samtidig er relateret til koranundervisning og det tyrkisk/kurdiske miljø i nærområdet. For flere af børnene med anden etnisk baggrund end dansk er de særlige aktiviteter rettet mod dem deres eneste organiserede fritidsaktivitet.

Modersmålsundervisning

Modersmålsundervisningen har ikke kun en faglig men også en social funktion. I og med at børnene mødes med jævnaldrende fra samme sproggruppe, benytter børnene denne sammenhæng til at drøfte de problemer, der optager dem. Ifølge læreren drejer diskussionen sig ofte om de problemer, børnene oplever i kraft af deres status som indvandrere, dvs. deres oplevelser af diskrimination. Derudover diskuterer børnene problemstillinger, hvor de oplever, at deres egne holdninger står i konflikt til gængse "danske" holdninger blandt både lærere og skolekammerater. Læreren i modersmålsundervisning ser det derfor også som sin opgave at vejlede børnene i at håndtere disse konflikter. Angående sprogundervisningen er der tale om en mere disciplineret form for undervisning, hvilket bl.a. indebærer, at der ikke er så megen snak som i skolen. Observationer fra modersmålsundervisningen peger samtidig på, at der også inden for de enkelte sproggrupper er tale om differentierede fællesskaber eller måske endda flere relativt opdelte fællesskaber. Blandt pigerne i én af disse sproggrupper var det samtidig bemærkelsesværdigt, at grupperingerne (i skolekonteksten) gik på tværs af køn samt at "opdragelse" og "opførsel" var vigtige kriterier for de "symbolske hegn", der blev sat mellem grupperne. På forskellig måde søgte pigerne fra den ene gruppe at etablere distance til en bestemt gruppe af de øvrige børn, som de ikke ønskede at blive identificeret med. Et eksempel på et sådant "symbolsk hegn" var, at én af de piger, der normalt i den "danske klasse" har hovedtørklæde på, tog det af på vejen hen til modersmålsundervisningen, fordi hun, som hun selv sagde, ikke ønskede at "ligne" en bestemt gruppe andre piger. Det skal her bemærkes, at de piger, hun går i klasse med, og som hun fulgtes med til modersmålsundervisning, ikke bruger hovedtørklæde i skolen. Det skal også bemærkes, at hovedtørklædet i denne kontekst ikke signalerer "religiøsitet" eller "god opdragelse", idet de "tørklædeløse" piger netop opfattede piger med tørklæde som "frække" og "uopdragne". Selvom modersmålsundervisningen giver mulighed for at deltage socialt i et fællesskab med børn med samme sproglige baggrund, blev disse børn ikke nødvendigvis opfattet hverken som "ligeværdige" eller som "venner".

Kulturforeningens klub

Klubtilbuddet under kulturforeningen er baseret på frivillige voksne, der mødes med en gruppe 10-16-årige børn et par gange om ugen. Foreningen modtager lidt kommunal støtte. Forskellen mellem dette tilbud og klubben er derfor ikke kun, at der kun er tale om tosprogede (muslimske) børn, men også, at der ikke er tale om et dagligt værested. En anden forskel er, at børnene i disse klubtilbud er delt op i drenge og piger. For begge grupper er de vigtigste aktiviteter lektiehjælp samt diskussion af spørgsmål i lighed med, hvad der er nævnt ovenfor i forbindelse med modersmålsundervisning.

De frivillige voksne i klubben understreger, at de oplever det som en vigtig opgave for klubben at styrke børnenes selvværd, så de undgår at lade sig påvirke af de ofte negative fremstillinger af "indvandrere", som de møder i pressen. Derudover foretager gruppen forskellige aktiviteter sammen som fx at tage på internet cafe, i biografen eller lignende. Medarbejderne understreger, at foreningen har relationer til trossamfundets moské, og at dette øger forældrenes tolerancetærskel, så de giver børnene lov til at deltage i aktiviteter, som de ellers ikke ville få lov til.

Ligesom i den kommunale fritidsklub gør man i den frivillige klub meget ud af at lære børnene en rimelig omgangstone samt at lære dem at løse konflikter.

Pigeklubben

Kommunen har et klubtilbud rettet specielt mod minoritetspiger. Denne klub ligger uden for skolens distrikt og retter sig mod pigerne i det pågældende boligområde. Dette medfører således også, at de sociale relationer i klubben er baseret på kontakter i nærområdet og ikke kammerater fra klassen. Klubben henvender sig til piger mellem 10 og 16 år. Ifølge klubbens leder kommer pigerne i klubben for at få lektiehjælp, som de hverken kan få i skolen eller derhjemme, for at sy eller benytte en computer og for at mødes med hinanden. Det er kun undtagelsesvist der kommer piger, som også går i en "almindelig" kommunal klub. I pigeklubben kommer der overvejende piger fra familier, der modtager kontanthjælp, til tider

familier med svære sociale problemer. Klubmedarbejdernes opgave er ud over selve klubarbejdet også defineret som at løse konkrete problemer for familierne som fx udfyldelse af skemaer. I modsætning til, hvad der blev beskrevet for den almindelige kommunale klub, ser det ud til, at medarbejderne her lægger vægt på at stille sig til rådighed som pigernes fortrolige, fx har lederen i flere tilfælde været støtteperson for en pige og over for andre myndigheder gjort rede for betydningen af pigernes kulturelle baggrund. På linie med lederen af den almindelige kommunale klub, ser hun klubben som en mellemstation mellem skolen og hjemmet. Der er dog den forskel, at der er emner som fx forlovelse, som pigerne angiveligt ikke kan drøfte hjemme, og som de derfor har brug for at drøfte i klubben. I skolen er pigerne danske, og i hjemmet følger de deres egen kultur. De voksne klubmedarbejdere ser således ud til at have en anden opfattelse af deres egen rolle i denne klub end den, som blev beskrevet ovenfor i afsnittet om "den almene kommunale klub". Det ser derfor ud til, at klubmedarbejderne i dette særlige klubtilbud i højere grad ønsker fortrolighed fra minoritetspigerne og påtager sig en "vigtigere" social rolle, end klubmedarbejderne i den "almene klub" lægger op til. Der er altså stor forskel på "den rigtige" måde at gå i klub på i denne kontekst og i den forrige "almene klub".

Socialt ansvar i de særlige tilbud til børn med anden etnisk baggrund end dansk

De særlige tilbud til børn med anden etnisk baggrund end dansk har det til fælles, at de forsøger at dække nogle af de særlige behov, som børn med anden etnisk baggrund end dansk har. I forhold til sociale fællesskaber indebærer disse tilbud primært, at der etableres en kontekst, hvor børn med fælles baggrund mødes. Fællesskaberne i disse kontekster er dog ikke mindre differentierede og opsplittede end tilfældet er i det almene klubtilbud. Selvom disse tilbud i en vis forstand etablerer en forestilling om "fællesskab" og "enshed" baseret på det at tilhøre samme sproggruppe og samme religion, ser det ud til, at der i disse tilbud samtidig etableres forskellige sociale og symbolske "hegn". Selvom modersmålsundervisning er rettet mod alle børn fra den pågældende sproggruppe, er det ikke sikkert, at alle børn deltager. Nogle forældre mener fx ikke, at modersmålsun-

dervisningen er vigtig. Derudover er gruppen af børn ikke nødvendigvis præget af en forestilling om ensshed og "tilgængelighed" over for alle andre børn i gruppen, hvilket eksemplet ovenfor med den strategiske brug af hovedtørklæde peger på. Selvom nogle af disse kontekster lægger op til, at disse fællesskaber etableres efter køn, ser det ikke ud til, at dette er tilfældet i andre.

De særlige tilbud til børn med anden etnisk baggrund end dansk adskiller sig fra den almene kommunale fritidsklub ved ikke at være daglige væresteder, men mødesteder omkring bestemte enkeltaktiviteter, særligt lektiehjælp og så selvfølgelig sprogundervisning. Lektiehjælp er især vigtigt for de børn, som ikke kan få hjælp derhjemme.

Disse alternativer klubber er især et tilbud til de børn, der ikke ellers dukker op i de kommunale fritidsklubber, og de bidrager dermed til, at nogle af disse børn har et sted at møde kammerater i fritiden, som ofte har samme oplevelser i folkeskolen som de selv, selvom det inden for de "etniske tilbud" tilsyneladende ikke handler om, at man har problemer med at få venner og derfor går i klub.

Organiserede fritidsaktiviteter blandt børn

– hvad betyder det at "gå til noget"?

Flertallet af børnene går til en eller flere fritidsaktiviteter om ugen. Disse aktiviteter er meget forskellige, fx musikundervisning, fodbold, håndbold, svømning, badminton, golf, kor, dans og ridning. Nogle ser i forlængelse af børnenes tidsforbrugslagkager ud til at "fylde" mere end andre. Ridning, Svømning og fodbold er eksempler på sådanne aktiviteter, mens aktiviteter som dans, musikundervisning og badminton ikke fylder ret meget. Særligt ridning blandt nogle af pigerne og fodbold blandt nogle af drengene vurderes af børnene til at udgøre mellem en fjerdel og halvdelen af den tid, de har til rådighed til hverdag. Derudover ser kor ud til at spille en stor rolle for nogle af pigerne.

Ridning

Flere af pigerne tilbringer en stor del af deres tid på rideskolen. Dette hænger bl.a. sammen med, at man på rideskolerne i kom-

munen lægger vægt på, at børnene eller pigerne (der er næsten kun piger) passer "deres egen hest" dagligt efter skoletid. De muger ud, strigler og går endda tur med hesten indtil rideundervisningen begynder kl. 15.00 eller kl. 16.00 og deres hest skal bruges til undervisning. Samtidig udgør rideskolen for nogle af pigerne et alternativt fællesskab. Som én af dem udtrykker det:

"Rideskolen er det bedste sted at være i løbet af ugen. Jeg synes bare, de er anderledes, de er på en anden måde end dem i skolen. Nede på rideskolen handler det ikke om at se godt ud og være smart, der handler det ... der kan man være lige så fjollet, man vil – om heste-, og så går vi ned i Netto og ... det er mere afslappet (pige 6. x).

Derudover hjælper man også hinanden mere på rideskolen. Ifølge pigerne, siger man fx aldrig nej, hvis nogen spørger om hjælp. At rideskolen har en vigtig social betydning, fremgår også af interviewet med en anden pige, som passer hest om eftermiddagen. Hun fortæller, at når hun er syg og ikke kan komme i skole, men mens forældrene er på arbejde, går hun gerne ned på rideskolen. (Det vil altså sige, at forældrene tror, at hun er hjemme, fordi hun er syg, men i virkeligheden er hun på rideskolen). Disse piger oplever rideskolen som et sted, hvor der er rart at være – en slags helle, hvor fællesskabet er præget af en mere hjælpsom tone end tilfældet er i skolen. Fællesskabet på rideskolen er samtidig i et vist omfang et eksempel på et "aktivitetsbundet" fællesskab, hvilket indebærer, at man deltagertager, såfremt man er til stede. Princippet i fællesskabet er det samme som den type fællesskaber, man finder blandt børn i samme boligområde eller på samme vej. Man er inkluderet per "automatik", fordi man "er der". Sådanne fællesskaber kan også udmærket være præget af alliancefællesskaber. Hvorvidt børnene oplever sådanne undergrupperinger på rideskolen kan ikke oplyses på baggrund af undersøgelsen.

Fodbold

Hvor rideskolen fylder meget for nogle af pigerne, gør fodbold det for nogle af drengene. Forskellen er dog, at fodbold i højere grad er organiseret omkring træningen, hvilket betyder, at samværet er styret af voksne, og at samværet ophører, når træningen er slut. Bl.a.

lægger trænerne vægt på, at de selv laver holdene – børnene får aldrig lov til at lave holdene til træning selv. I fodboldfællesskabet får man høj status ved at være en god spiller, og fodboldfællesskabet er til en vis grad eksplicit hierarkisk. Der lægges op til konkurrence. Under træningen var det bl.a. påfaldende, at særligt én af de drenge, som i skolen er én, der driller meget og ikke er særlig vellidt i klassen, var en anderledes glad og afslappet person til fodbold, som han i øvrigt er meget god til, samt at han her har mange venner. Dette peger for det første på, at social trivsel i et vist omfang er kontekstbestemt, samt på at udviklingen af sociale positioner afhænger af konteksten. Hvor faglig dygtighed, i hvert fald indirekte, blandt drengene i den ene skoleklasse kom til at virke som basis for de sociale positioner, er helt andre evner afgørende på fodboldholdet. Det ser derudover ud til at være en vigtig pointe, at det at være god til aktiviteten i nogle sammenhænge giver en central social position, mens dette ikke nødvendigvis er tilfældet i andre (fx den anden skoleklasse). Til sidst skal det nævnes, at de voksne trænere også opfattede deres rolle som konfliktløser og ikke mindst "forebyggere" af konflikter og slåskampe blandt drengene.

Kor

Den sidste aktivitet, der skal nævnes i denne forbindelse er skolens kor. Der går fire piger fra den ene klasse i koret, hvis leder er musiklærer på skolen. Koret øver én gang om ugen og deltager i forskellige koncerter og musicals samt i den årlige festuge i byen. Der er næsten udelukkende piger i koret. Ifølge korlederen har det at synge i kor en vigtig social betydning, fordi målet kun kan nås i fællesskab. Alle stemmer er lige vigtige for, at resultatet bliver godt. Koret fungerer ifølge hende som en slags helle i dagligdagen, fordi sociale, alders- og kønsmæssige skel til en vis grad ophæves. I praksis ser det ud til, at de sociale grupperinger fra klassen til en vis grad også ophæves i korsammenhæng. Af de piger, der går til kor, er de to gode venner til daglig, men selvom gruppen på basis af observationerne i klasserne ikke fungerer som en gruppe i klassen, er det tydeligt, at de "er sammen", når de er til kor, dvs. de hjælper hinanden med at finde noder osv. Korlederen har også klassen i musik, og hun synes, der er forskel på, hvordan pigerne er sammen i klassen, og hvordan de behandler hinanden til kor. Der er færre

konflikter til kor, måske fordi der ikke stilles faglige krav, og de derfor ikke er så pressede. Korfællesskabet er også et eksempel på et aktivitetsfællesskab. Som fællesskabstype minder det derfor om fodbold, men er mindre konkurrencepræget. Det er ikke på baggrund af undersøgelsen muligt at sige noget om, i hvor høj grad disse "ad hoc" fællesskaber påvirker de mere konstante fællesskaber i skolen og i fritidsklubben.

Socialt ansvar i fritidslivet

For flere af børnene er fritidsklub og fritidsaktiviteter meget vigtige sociale sammenhænge. Især de børn, som ikke har nære venner i skolen, som de er sammen med i fritiden, ser ud til at tillægge fritidsklub og fritidsaktiviteter stor betydning. Samtidig peger undersøgelsen på, at for mange børn lægger bestemte aktiviteter beslag på fritiden mange timer om ugen. Fodbold, ridning og konkurrencesvømning er blandt de mest tidskrævende aktiviteter. For børn med anden etnisk baggrund end dansk fylder de organiserede fritidsaktiviteter generelt mindre, men udgør alligevel en slags social platform, hvor de mødes med andre børn med samme baggrund. For disse børn er det til gengæld vigtigt at kunne mødes i nogle sammenhænge, hvor de dels har mulighed for at få lektiehjælp, dels har lejlighed til at diskutere spørgsmål, som angår deres minoritetsstatus, og som de ikke finder lejlighed til at diskutere hverken i skolen eller derhjemme.

Klublivet, og det gælder også de alternative klubber, giver børnene adgang til flere børn end i skolen, fordi der i klubben går børn fra andre klassetrin og fra andre skoler. I den kommunale almene fritidsklub ser det dog ud til, at børnene alligevel primært er sammen med deres klassekammerater. Ligesom i skolen er der en tendens til, at klassekammeraterne opfattes som "den naturlige enhed" af både børn og voksne. Selvom nogle elever udnytter muligheden for at være sammen med yngre eller ældre børn, ser det dog ud til, at sådanne relationer ikke opfattes som optimale, hverken af børn eller voksne. Et barn, der er meget sammen med yngre børn risikerer at blive drillet af sine jævnaldrene. Det ser også ud til, at de voksne anser jævnaldrene som de mest naturlige kammerater.

På den ene side muliggør klubben kontakt mellem børn, der ellers ikke ville mødes, samt kontakt mellem børn og voksne, der har tid til dem, på den anden siden virker klubbens normer begrænsende på opdyrkelsen af sådanne relationer. Dels er voksen-barn relationen i klubben begrænset, og dels udgør klubfællesskabet ikke i særlig stor udstrækning noget alternativt fællesskab for de børn, der er ensomme i skolen. Klubkulturen er ikke i nogen særlig grad præget af, at børnene “tager sig mere af hinanden” i klubben, end de gør i skolen, og de børn, der har en perifer position i klassen, har det også klubben. Klubkulturen opstiller ikke andre normer om sammenhold, end skolen gør.

I de alternative klubber rettet mod børn med anden etnisk baggrund end dansk, er det derimod ikke klassekammerater, men børn som har minoritetsstatus til fælles, som mødes, og her findes en alternativ social dynamik. Disse klubsammenhænge kan derfor i højere grad være et alternativ til de positioner børnene indtager i klassen, men præcis hvordan disse fællesskaber internt struktureres, er svært at sige med sikkerhed. Dog skal det understreges, at også disse fællesskaber er socialt differentierede, hvilket bl.a. var tydeligt i modersmålsundervisningen.

Med hensyn til socialt ansvar i andre dele af fritidslivet ser det ud til, at nogle af disse i højere grad end skole og klub fremmer børnenes indbyrdes ansvar bl.a. ved, at det er “naturligt” at hjælpe hinanden med praktiske ting. Særligt nogle af de børn, der ikke har det godt i skolen, oplever fritidsaktiviteterne som vigtige. Dette gælder nogle af “hestepigerne”, det gælder fodbold drenge, og det gælder nogle af de børn, der svømmer. Særligt rideskolen fremhæves som et sted, hvor tonen børnene imellem er rarere end i skolen, ligesom rideskolen er et sted, hvor nogle af pigerne tilbringer rigtig mange timer.

Fællesskabstyper og “tilgængelighedsformer”

Det afgørende spørgsmål er, om og i givet fald på hvilken måde fritidslivet ændrer de fællesskaber og de sociale relationer, der etableres i skolen. Herunder om forskellige fritidskontekster byder på andre muligheder for at børn udvikler socialt ansvar og solidaritet

med de børn, der er ensomme og mangler tætte kontakter til andre børn i skolen.

I forhold til fællesskabstyper og overførsel af den symbolske (og kulturelle) opfattelse af “enshed” og “lighed” som fundamentale forhold i fællesskabet, ser det ud til, at dele af “sidemakkerrelationerne” kan genfindes i fritidsklubben. Dette betyder, at børn fra den klasse, der betoner “sidemakkerfællesskabet” både er mere imødekommende over for alle børn fra klassen, når de mødes i klubben samtidigt med, at den strategiske brug af formelle regler om “ikke at holde nogen ude”, som er etableret i skoleregime, også bruges i klubben. Flere af børnene bruger denne regel (om at begrunde afvisningen af en kammerat, der vil være med i legen, med henvisning til antal) i klubben, men det ser ud til at være de samme børn, der afvises, som det er i skolen. Derved er de symbolske grænser mellem, hvem man oplever som “ens” og ikke mindst som “lige” og “nære” venner de samme i klubben, som de er i skolen – *mellem de samme børn*. Dette mønster brydes ind imellem gennem de mere fleksible sociale relationer, der også etableres i klubben, nemlig “*ad hoc*” fællesskaber baseret på fælles aktiviteter. Disse fællesskaber bryder dog ikke afgørende med de symbolske alliancer, der er etableret i skolen, selvom de skaber en midlertidig social inklusion af de børn, der deltager i fællesskabet. Sociale relationer etableret i sådanne fællesskaber, ofte initieret af en voksen klubmedarbejder, fortsætter således ikke, efter at aktiviteten er afsluttet.

Med hensyn til hvorledes de sociale relationer mellem børnene i klassen præget af alliancefællesskabet videreføres i klubregime, er det svært at sige noget, da kun få af børnene fra denne klasse går i klub. Man kunne dog i den sammenhæng overveje, om det er tilfældigt, at der er så mange af børnene fra klassen præget af “alliancefællesskabet” er gået ud af klubben, dvs. om de opsplittede sociale relationer i skoleklassen har været medvirkende til, at børnene er ophørt i klubben.

Selvom det ikke ser ud til, at klublivet nedbryder de sociale og symbolske skel, der er etableret i børnegrupperne, er der markante forskelle mellem adgangen til fællesskaber i klubben og i skolen.

En vigtig forskel er, at der i klubben lægges mere vægt på relationen mellem børn og voksne, og at der signaleres en højere grad af interesse for børnenes sociale trivsel fra de voksnes side. Der etableres derfor en type mere blandede fællesskaber, som består af både børn og voksne. Selvom børnene generelt er glade for dette, opleves den tætte kontakt med de voksne i nogle tilfælde problematisk af børnene, fordi den "tilgængelighed", som barnet ønsker, ikke altid kan imødekommes, fx hvis den voksne stopper i klubben.

Samtidig skal det understreges, at den tætte barn/voksen relation kombineret med klubbens ramme som "primært pædagogisk" potentielt giver klubmedarbejderne gode betingelser for, både som "rollemodeller" og som "integrationsmedarbejdere" blandt børnene, at fremme "omgangstone", "hjælpssomhed" og evt. etableringen af "nye" venskaber blandt børnene.

Med hensyn til fællesskaberne i andre dele af fritidslivet er disse hovedsageligt præget af dels "sidemakkerfællesskabs-relationer", fx kor samt "aktivitetsbundne fællesskaber", fx ridning. Aktivitetsbundne fællesskaber adskiller sig fra "sidemakkerfællesskabet" ved i højere grad at opløse sig, når barnet forlader den lokalitet, hvor fællesskabet foregår. Der er således ikke tale om, at de piger, der mødes på rideskolen, også mødes andre steder. Derudover kunne man forestille sig, at netop aktivitetens vigtige status (hesten opleves som vigtigere end vennerne) udgør en af betingelserne for, at der udvikles socialt ansvar i form af hjælpsomhed og "god omgangstone" blandt børnene, idet formålet med fællesskabet er "det, man er sammen om", snarere end fællesskabet i sig selv.

Familiens betydning for børns sociale ansvar

Formålet med dette kapitel er at give nogle bud på, hvordan børns sociale ansvar opfattes og forvaltes i nogle udvalgte familier, og at afdække forældrenes interaktion med skole, fritidsklub samt andre børn og forældre omkring regulering af børnenes indbyrdes relationer. Fokus lægges altså på familien sat i relation til de øvrige sociale kontekster, som familie og børn indgår i. Dette udgangspunkt skal ses i forlængelse af nyere børneforsknings opmærksomhed på samspillet mellem individuelle kompetencer og værdier og den sociale kontekst, eller hvad Hviid (1999) betegner kontekstuelle teorier (se også Schultz Jørgensen, 2001). Derudover peges der i Andersen og Hestbæks undersøgelse af ansvar og værdier (1999) på, at der ikke kan påvises nogen direkte sammenhæng mellem børns og forældres værdier, samt at forældrenes værdier i vidt omfang er situationsbestemte. Dette indebærer ifølge Andersen og Hestbæk, at på trods af familiens holdninger til ansvar som en vigtig værdi, afspejler praksis ikke nødvendigvis dette. Familiens strategier og værdier må ses som et produkt af samspillet mellem øvrige vigtige sociale kontekster, primært skolen. Vi henviser til kapitel 2 for en gennemgang af undersøgelsens teoretiske og metodiske fundament.

Kapitlet er baseret på kvalitative interview med 12 forældrepar til børn i de to 6. klasser. Forældrene er tilfældigt udvalgt, dog er der tilstræbt en ligelig fordeling mellem drenge- og pigeforældre, ligesom en vis spredning af forældrene er tilstræbt, således at ikke kun forældre til børn fra samme vennegrupper blev interviewet. Ud over interview med forældrene inddrages de kvalitative interview med børnene i de to skoleklasser i begrænset omfang, idet der her også er spurgt til børnenes pligter i hjemmet samt til social praksis og værdier i familien.

I studiet af familien har det ikke været muligt at sammenligne holdninger og praksis gennem observation. I stedet har vi forsøgt

både at spørge til forældrenes holdninger og eksplicitte regler og til konkrete erfaringer, der mere indirekte belyser familiens strategier og praksis vedrørende det at tage ansvar over for et fællesskab.

Generelt opfatter forældrene skolen som det mest betydningsfulde sociale forum for børnene. De fleste af forældrene tillægger dermed børnenes trivsel i skolen den største betydning for børnenes relationer til andre børn. Det er derfor ikke tilfældigt, at der i det følgende hovedsageligt sættes fokus på skolens dvs. klassekammeraternes og lærerens rolle som sociale aktører, samt at samarbejdet mellem forældre og skole tillægges særlig stor vægt. Når det er sagt, skal det dog også påpeges, at der er forældre, der i højere grad opfatter andre end lærerne i skolen fx de voksne i fritidsklubben som relevante at kontakte, hvis deres børn har problemer med kammeraterne.

Socialt ansvar i familien

Regulering af pligter og ansvarsfordeling i familien

I interviewene med forældrene og med børnene, ser der ud til at være relativt store forskelle på, både hvor mange pligter børnene har i familien, og på hvilken betydning disse pligter tildeles inden for familien. De fleste børn har enkelte "tæt på pligter", som fx dække bord og rydde af, gå ud med skraldespanden eller gå tur med hunden. I de fleste tilfælde er der tale om enkeltstående pligter, der ikke tager lang tid at udføre. Ganske få af børnene har mere omfattende opgaver som at sørge for morgenbord/morgenmad til resten af familien, smøre egen madpakke og/eller have ansvar for at hente mindre søskende fra daginstitution eller skole og tage sig af dem, indtil forældrene kommer hjem. Kun få af børnene tildeles et ansvar for opgaver, som har indflydelse på/aflaster den øvrige familie primært forældrene. De fleste børns bidrag kan opfattes som "pædagogiske" snarere end "nødvendige" for at få familien til at fungere. Det generelle billede er altså, at de fleste børn har relativt få pligter og heller ikke på andre måder afkræves anden indsats for at få dagligdagen til at fungere, end at passe deres "egne ting" særligt lektier og skole. Dette billede stemmer overens med andre undersøgelser (se bl.a. Bonke, 1998). En del børn har helt faste aftaler om disse pligter, mens andre hjælper, når de selv finder det påkrævet, eller når de bliver opfordret til det. De forældre, hvis børn

har betragtelige opgaver inden for familien kan opdeles i to grupper: Forældre, der bevidst vælger at kræve mere af børnene, fordi de synes, det er vigtigt, og forældre, der på grund af egen situation (fx forældre, der er meget væk fra hjemmet eller enlige forældre) simpelthen har brug for børnenes indsats.

Det ser også ud til, at der er stor forskel på, i hvilket omfang børnene selv oplever deres bidrag som vigtige for familien. Betydningen af børnenes indsats hænger både sammen med forældrenes forventninger til, om børnene i praksis udfører opgaven, og med hvilke arbejdsopgaver de bliver afkrævet. Der er fx forskel på oplevelsen af at skulle hente en lillesøster, som man ved ellers ikke bliver hentet, og på at skulle ordne sit værelse eller rydde ud fra bordet efter aftensmaden.

Nogle forældre har i denne forbindelse haft en del overvejelser for eller imod at "belønne" børnenes arbejdsindsats i familien med lommepenge. De fleste børn får lommepenge, og i nogle familier er størrelsen simpelthen bestemt af, hvor meget man yder, bl.a. kan forskellige aktiviteter være takseret til bestemte beløb. Dette indebærer, at børnene selv kan afgøre, hvor meget de ønsker at tjene, og den praktiske indsats i familien bliver dermed både frivillig og belønnes. Andre forældre lægger vægt på, at børnene netop *ikke* skal have lommepenge, *fordi* man skal ikke have penge for at bidrage til familien. Andre igen får lommepenge uafhængigt af størrelsen af deres indsats.

Ud over pligter peger interviewene med børnene på, at der er stor forskel på, hvor meget familielivet "fylder" for børnene, dvs. hvor meget børnene involverer sig og dermed i praksis er "tilgængelige" for resten af familien. I nogle familier lægges der stor vægt på, at familien er sammen om praktiske opgaver, mens man i andre ikke prioriterer et fælles samvær i særlig høj grad. På baggrund af interviewene ser det ud til, at de børn, der kommer fra familier, hvor det at være fælles om aktiviteterne prioriteres højt, også er børn, der selv oplever et større ansvar over for andre medlemmer af familien.

Til sidst skal det nævnes, at enkelte børn faktisk oplever et for stort ansvar for den øvrige familie eller for sig selv. Det gælder børn, der enten udtrykker stor bekymring for områder, som de ikke har indflydelse på fx forældrenes arbejdsliv, stress eller truende arbejdsløshed, og det gælder enkelte børn, der er nødsaget til selv tage ansvaret for vigtige områder af dagliglivet, fx indkøb, madlavning, tøjvask m.m.

Børns og forældres ansvar i familien skilles ad

Samlet set peger undersøgelsen på, at de fleste forældre i forskelligt omfang forsøger at regulere deres børns rolle i og deres ansvar for familien gennem tildeling af pligter og lommepenge. På baggrund af interviewene med børn og forældre ser det for det første ud til, at de fleste forældre bevidst søger at afgrænse "forældrenes ansvarsområde" fra "børnenes ansvarsområde". Gennem etableringen af faste, afgrænsede ansvarsområder etableres samtidig en relativt fast rollefordeling inden for familien, hvor børnenes ansvarsområder kontrolleres og begrænses af forældrene. For det andet peger undersøgelsen samlet set på, at børnenes bidrag i mange familier er begrænset i den forstand, at mange af børnene har få pligter, samt at deres indsats i praksis ikke altid får en særlig stor betydning, enten fordi indsatsen i praksis (kan) overtages af forældrene, eller fordi området ikke opfattes som vigtigt. Der er dog to vigtige undtagelser til dette billede. I en lille gruppe af familier spiller børnene en helt afgørende rolle, for at familiens praktiske liv kan fungere. Denne rolle kan enten være udviklet som et led i forældrenes forestillinger om, hvordan man er en familie, eller fordi det er nødvendigt, fx fordi forældrene har brug for børnenes arbejdsindsats. I begge disse tilfælde tildeles børnene et markant større ansvar for familiens sociale liv.

Familiens vurdering af børnenes liv i skolen

Alle forældrene tillægger børnenes sociale liv i skolen stor betydning både for børnenes trivsel i det hele taget og for den faglige indlæring. I forlængelse heraf mener forældrene, at lærerne har en vigtig rolle i reguleringen af børnenes sociale liv. Der er dog også enighed om, at ansvaret for børnenes sociale liv er et fælles anliggende mellem forældre og skole.

Viden om det sociale liv i skolen

Flertallet af de interviewede forældre til børn i begge klasser har den opfattelse, at klasserne fungerer godt socialt, og at der ikke er de store problemer i form af mobning eller isolation blandt børnene. Selvom der i observationsperioden gik en pige ud i den ene klasse på grund af sociale problemer i klassen og manglende kontakt til klassekammerater, var der flere af de interviewede forældre, som ikke vidste noget om disse problemer.

Opfattelsen af børnenes sociale liv og trivsel hænger sammen med, hvordan forældrene oplever, at deres eget barn trives i skolen. Forældre, hvis børn har eller har haft problemer, er derfor både mere kritiske og mere opmærksomme på at få information om klassens sociale liv. Forældre, der oplever, at deres børn trives, har dels en mere positiv oplevelse af det sociale liv i klassen som helhed, dels giver de ikke udtryk for, at de mangler information. Dette hænger sammen med, at forældrene hovedsageligt får information om børnenes sociale relationer og problemer gennem deres egne børn, hvilket indebærer en meget ulige fordeling af information til forældre. For det første er der forskel på, hvor meget børn fortæller, det ser ud til, at der er forældre, som simpelthen ikke får ret meget at vide. For det andet nævner forældrene selv, at deres børn fortæller om det, der optager dem, og dermed bliver informationerne "farvede" af de enkelte børns interesser og køn, således at pigeforældre får mest at vide om de andre piger, men ikke ret meget om drengene og omvendt.

Flere af forældrene mener ikke, at de informationer de har er tilstrækkelige. Som én forældre udtrykker det:

"... det er drønirriterende, at ... ikke skriver hver anden måned, eller hvad ved jeg, og siger: Nu har der været de og de problemer. Vi har prøvet at løse dem på den og den måde. Prøv at tale med jeres børn om det. Helt konkret savner jeg information."

Behovet for information om det sociale liv i klassen gælder ikke overraskende særligt for de forældre, hvis børn enten har eller har haft problemer i skolen. Disse forældrepar ser samtidig en tendens

til, at skolen i en vis udstrækning *ikke ønsker* at informere om problemerne til forældrene. Flere forældre undrer sig således over sociale problemer i klassens fællesskab, som deres børn fortæller om, men som de ikke hører om fra lærerside. Nogle forældre er utrygge ved, om de bliver informeret tilstrækkeligt til at kunne vurdere situationen.

Flere forældre har oplevet situationer, hvor lærerne ikke har været interesseret i at diskutere sociale problemer blandt børnene i klassen med dem. For nogle af forældrene virker det nærmest, som om lærerne ikke ønsker, at de er "nysgerrige" vedrørende andre børn end lige præcis deres egne. Flere forældre synes, de har både ret og pligt til at blande sig i, hvad der foregår i skolen både fagligt, pædagogisk og socialt, men oplever ikke, at skolen deler denne opfattelse. Et par af forældrene er inde på, at dette kan skyldes lærerens tavshedspligt, dvs. at det ikke er muligt at diskutere et barn med et andet barns forældre. Manglen på information gælder både generel information om, hvordan klassen har det socialt og i forhold til specifikke forhold, som har særlig betydning for børnene.

I disse interview ser det ud til, at skolen udelukkende ønsker en dialog med forældrene *omkring deres eget barn*, hvilket forældrene i nogen grad oplever som en begrænsning i forhold til at kunne vurdere klassens sociale liv, fx grupperinger, venskaber eller børn, der er uden for fællesskabet. For eksempel nævner flere forældre klassemøderne, som de egentlig gerne vil bakke mere op omkring, men som de ikke selv synes de får et ordentligt indtryk af, fordi de aldrig får lærerens samlede version af, hvad der er foregået.

Mangel på information og socialt ansvar

Kommunikationen med skolen omkring børnenes sociale liv kan derfor karakteriseres som noget, der foregår mellem enkeltforældre, enkeltbørn og læreren. I forhold til forældrenes deltagelse i børnenes sociale liv både på gruppeniveau og i forhold til deres eget barn er det en hindring, at der er denne mangel på information om klassens sociale liv som helhed, inklusive problemer med at nogle børn er udenfor. Forældre er i sagens natur primært interesseret i deres eget

barns trivsel, og forældrenes oplevelse af kommunikationsformen kunne tyde på, at skolen indirekte er med til at forstærke snarere end mindske dette fokus på eget barn.

Information er endvidere meget ujævnt fordelt. En del forældre oplever et meget stort og udækket behov for viden om det sociale liv i skolen, mens den anden del, hovedsageligt forældre der ikke har kendskab til disse problemer, ikke udtrykker samme behov for viden. I lyset af forældrenes sociale ansvar er denne skæve fordeling af information problematisk, særligt fordi *forældrene til ressourcestærke børn i klassen ofte ikke får information om sociale problemer blandt de øvrige børn*. Disse forældre ville muligvis have både ressourcer og engagement til at deltage mere aktivt i løsningen af sociale problemer blandt børnene, hvis de vidste mere om dem.

Situationsbestemt ansvarsfordeling mellem forældre, børn og skole

Stort set alle forældre understreger som en selvfølge, at de som forældre har det overordnede ansvar for børnenes sociale trivsel. Dette indebærer også, at forældrene føler sig ansvarlige for at lære deres børn socialt ansvar over for andre i form af at lære dem fx hjælpsomhed og at føle empati for andre. Samtidig understreger forældrene samstemmende, at skolen har ansvar for at regulere det sociale liv og løse konflikter, der foregår i skolen. De fleste forældre blander sig ikke ret meget i det sociale liv i klassen. Mange ønsker faktisk at bidrage mere, specielt hvis de er opmærksomme på sociale problemer (særligt omkring deres eget barn) i klassen.

For forældrene er diskussionen om skolens sociale ansvar præget af en forestilling om, at de som forældre ikke reelt har mulighed for at følge med i børnenes sociale liv, konflikter og problemer i skolen, og at dette derfor nødvendigvis må være skolens opgave. Flere gør dog samtidig opmærksom på, at det også er lærerens pligt at informere forældrene om de sociale konflikter, som børnene ikke selv kan løse, så forældrene har mulighed for at gribe ind. Forældre kan ikke løse problemer, som de ikke har kendskab til, lyder argumentationen. Mangel på information fra skolens side om det sociale liv mindsker forældrenes muligheder for at hjælpe med at løse sociale problemer

i børnegruppen. Flere af forældrene giver udtryk for, at de gerne vil inddrages mere af skolen, men oplever, at dette ikke bifaldes af skolen/lærerne. Særligt blandt forældre, der har kendskab til problemer i klassen eller for deres eget barn, er der en stor undren over, at der fra skolens side ikke lægges mere vægt på at informere og inddrage forældrene for at skabe et bedre socialt klima.

Forældrene er dog ikke enige om, hvor langt skolens ansvar rækker på det sociale område. Nogle giver udtryk for, at skolen kun skal blande sig i børnenes sociale liv i det omfang, dette medfører problemer for undervisningen, mens andre mener, at skolen mere grundlæggende har et ansvar for enkelte børns sociale problemer. Enkelte forældre er samtidig kritiske over for den måde sociale problemer løses på i skolen, idet de ikke mener, lærerne er synlige og engagerede rollemodeller for børnene.

Forældrenes holdninger til børns sociale ansvar

Holdninger til socialt ansvar – hvad kan man kræve af børn?

Der er gennemgående stor forskel på, hvor meget de forskellige forældre tager hensyn til fællesskabet i en klasse, samt hvor meget de kræver, at deres børn gør det. Nogle forældre accepterer fx, at deres børn kun inviterer enkelte børn fra klassen med til fødselsdag, mens andre ikke mener, man kan være bekendt kun at invitere nogle få stykker. Andre forældre opgiver simpelthen at holde fødselsdag for klassekammeraterne, hvis barnet nægter at invitere alle. Selvom forældrenes holdninger er lidt forskellige i de to klasser, skal det understreges, at der også er forældre i den klasse, der har et "harmonisk" ry, der nøjes med at invitere nogle få børn til fødselsdag, selvom dette i princippet ikke accepteres af læreren.

Kun to af de 12 forældrepar lægger også i praksis vægt på, at deres barn godt må "bruges" til at hjælpe svagere børn. Det drejer sig samtidigt om børn, der opfattes som ressourcestærke af forældrene, og hvor forældrene samtidig opfatter børnenes styrke som en forudsætning for, at de kan "bruges socialt". *I alle andre tilfælde giver forældrenes direkte eller indirekte udtryk for, at de ikke synes deres barn skal bruges til at hjælpe svagere børn.* Dette gælder dog ikke faglig hjælp i skoletiden.

Blandt de øvrige forældre er der en udbredt holdning om, at man ikke bør udsætte selv fagligt og socialt stærke børn for ansvaret for at tage sig af andre. Dette hænger både sammen med en forestilling om, at børns venskaber skal være "ligeværdige" og med, at forældrene ikke mener, at man skal blande sig i børnenes venskaber. Der er blandt forældrene en bekymring for, at børnene "kan komme i dårligt selskab", hvis de bliver knyttet for tæt til børn med store sociale problemer. De giver udtryk for, at børnene "ikke skal misbruges", og at de skal "lære at sige nej".

I det hele taget går det igen i interviewene med forældrene, at de overvejende er bekymrede for deres egne børns udvikling og for, om de er gode forældre. Denne bekymring er særlig tydelig, når forældrene fortæller om deres børns relationer til "børn, der er socialt marginale" i den forstand, at de ikke har venner i klassen. Det ser også ud til, at forældrene er særligt varsomme med at godkende relationer til de børn i klassen, hvis sociale baggrund adskiller sig fra familiens egen. I disse situationer er der en udbredt forestilling om, at ens i øvrigt velfungerende barn meget let kan blive "påvirket" negativt af andre børn. Det er interessant at bemærke, at holdningerne ser ud til at udspringe af en forestilling om, at der vil ske en påvirkning i negativ retning fra "det ressourcetsvage barn" til "det ressourcestærke barn" og ikke, at det "stærke" barn ville kunne gavne det "svage".

Forældrenes holdninger er således præget af en vis ambivalens på dette område. På den ene side er der en stærk forestilling om, at børnene skal lære at hjælpe andre, på den anden side en ligeså stærk forestilling om, at ens eget barn risikerer at "tabe" ved at stille sig til rådighed. Samlet set ser denne ambivalens ud til at resultere i, at forældrene ikke opfordrer de stærke børn til at tage sig af andre.

Forældrenes praksis omkring at inkludere socialt svage børn

Interviewene giver en del eksempler på forskelle mellem forældres eksplicite holdninger til det at hjælpe hinanden og deres praksis. Flere forældre gør opmærksom på, at de forsøger at lære deres børn at hjælpe andre. Til spørgsmålet, hvordan de mener man bør gribe ind over for børn, der ikke trives, foreslår flere af disse forældre,

at de i så fald ville prøve at tale med deres eget barn og opfordre til at inkludere det pågældende barn socialt. Andre forældre mener nærmest, at deres børn lærer det "*automatisk*", fordi "sådan har vi det med hinanden i familien, så det falder naturligt". Det skal således understreges, at de fleste forældre både udtrykker et ønske om at ville lære deres børn hjælpsomhed og ansvar over for andre, og at det ser ud til, at forældrene også selv tror, at det er det, de gør.

Men selvom flertallet af forældre udtrykker holdninger om, at deres børn skal lære socialt ansvar over for andre, er praksis i familien ofte en anden. Flere forældre nævner eksempler, hvor de har opfattet samvær mellem deres eget barn og børn, der er uden for fællesskabet i klassen, som problematisk. Disse forældre lægger ikke skjul på, at de i de konkrete situationer enten direkte har fortalt barnet, at de ikke brød sig om kontakten, eller mere indirekte har forsøgt at få barnet til at indse, at den pågældende relation var problematisk. Sådanne "ulige" relationer opfattes af forældrene som problematiske af to grunde. For det første som nævnt ovenfor fordi forældrene kan være bekymrede for deres eget barn. For det andet nævner flere forældre, at barnet ikke skal påtage sig et ansvar, *hvis det ikke har lyst*. Dette indebærer at mange forældrene accepterer, at børnene kun er hjælpsomme eller tager sig af andre, når de har lyst. Dertil kommer enkelte tilfælde, hvor et barn indgår i relation med et barn, som forældrene anser for "for svag til barnet", og hvor de derfor forsøger at få barnet til at indse, at han eller hun ikke selv har nok ud af samværet, og at det derfor er bedre at afbryde relationen.

Disse former for praksis opfattes imidlertid ikke som et brud på socialt ansvar eller som værende i modsætning til forestillingen om, at børn bør lære hjælpsomhed samt bør stille sig til rådighed for dem, der har brug for det. Det forholder sig snarere sådan, at selvom forældrene har en forestilling om, at socialt ansvar over for andre børn er ønskværdigt, foretager de fleste sig i praksis ikke noget for at udvikle et sådant ansvar og blandt nogle "modarbejdes" denne forestilling derudover i konkrete situationer, hvor børnene faktisk gør sig tilgængelige for socialt mere udsatte børn.

Forældres påvirkning af børnenes sociale ansvar

Samlet set er der flere grunde til, at forældre til ressourcestærke børn ikke i nævneværdigt omfang opfordrer deres børn til at tage sig af dem, der er socialt svagere stillet, ofte børn som savner kontakt til andre børn. *Et element er, at forældrene til de ressourcestærke børn ofte ikke ved, at der er problemer med social isolation af andre børn i klassen.* Dette får de ikke nødvendigvis at vide fra klasselæreren, og hvis deres eget barn ikke siger noget, er det ikke sikkert, at de opdager det. Dette hænger naturligvis også sammen med, at forældrene primært interesserer sig for, hvordan deres eget barn trives og ikke i nævneværdig grad efterspørger oplysninger om klassen eller børnegruppen som helhed. Et andet element er, at nogle forældre har tendens til at *være bange for, at deres eget barn ikke vil være "stærkt" nok til at kunne tåle en relation med et barn med sociale problemer.* Dette ser ud til at være en vigtig grund til, at eneforældre ikke forsøger at "gøre deres eget ressourcestærke barn" socialt tilgængeligt for andre. Endelig er der en tendens til, at *forældre ikke synes, man skal blande sig i børnenes venskaber,* medmindre man skønner, at disse venskaber skader ens eget barn. Denne holdning afspejler en udbredt forestilling blandt forældrene om, at *børnene kun skal tage ansvar for andre, i det omfang de har lyst til det.* Man skal altså ikke kræve af børnene, at de også skal tage særligt hensyn til de børn, som ikke har nogen venner i klassen.

Det ser derfor ud til, at forældrene til de ressourcestærke børn ikke eksplicit oplever, at de er uvillige til at tage sig af andre. Deres udtalelser peger snarere i retning af en stor usikkerhed omkring barnet og en manglende tiltro til egne og barnets ressourcer samt en uvilje mod at blande sig i barnets egne præferencer. I praksis indebærer dette, at mange af forældrene, på trods af en grundlæggende forestilling om det modsatte, ikke i praksis støtter børnene i at udvise socialt ansvar over for andre børn. Dette, kombineret med skolens manglende interesse for at blande sig i relationerne mellem forældrene og klassen som helhed, indebærer øjensynligt, at de fleste forældre enten ikke tænker over eller ikke tør lade deres børn få tætte relationer med socialt dårligt stillede børn.

Forældrenes indbyrdes relationer

Generelt har de fleste forældre kun kontakt til enkelte andre forældre i klassen. Nogle forældre synes ikke, at de har så meget til fælles med de øvrige forældre i klassen og etablerer derfor ikke kontakter. Forskelle i forældrenes alder fremhæves også som årsag til manglende indbyrdes kontakt.

Overordnet ser det ikke ud til, at forældrene i nævneværdig grad henvender sig til hinanden.¹⁾ Når det sker er det næsten altid forældre til et barn, som har haft en konflikt med et andet barn eller forældre til et barn, der er blevet drillet eller holdt udenfor af andre børn. I disse tilfælde har forældrene til det forurettede barn forsøgt via kontakten til forældrene at få en dialog i gang mellem børnene. Disse tiltag har haft begrænset effekt. Kontakten ser ud til at virke i de tilfælde, hvor forældrene har ønsket at stoppe deciderede drillerier eller mobning, men har ikke virket over for børn, der mangler kontakt til kammeraterne i klassen. I de (få) tilfælde, hvor forældre har forsøgt at tale med deres børn om at optræde mere imødekommende over for ensomme børn, ser det ikke ud til, at det i sig selv fører til en ændret praksis. Dette kan i øvrigt sammenholdes med lærernes erfaringerne fra skoleklasserne (se særligt kapitel 2), hvor børnene på trods af, at de udmærket var klar over indbyrdes sociale positioner i klassen, herunder nogle børns problemer med ensomhed, ikke ændrede praksis overfor hinanden.

Flere forældre nævner dog, at de, hvis der skulle opstå problemer mellem deres barn og et andet barn, ville henvende sig direkte til barnets forældre og ikke til skolen.

Forældrenes samarbejde med voksne i børnenes fritidsliv

Som nævnt er der flere forældre, som fremhæver erfaringer med at kontakte fritidshjem eller klub i forbindelse med at deres børn har haft problemer. Begrundelsen har været, at selvom skolen ses

1) Der er et enkelt helt enestående eksempel på et forældrepars engagement i et andet barn i undersøgelsen, men af hensyn til de impliceredes anonymitet vil dette tilfælde ikke blive diskuteret yderligere.

som den mest betydningsfulde sociale kontekst, har forældrene ikke altid erfaring med, at skolen er den bedste til at løse problemer i børnegruppen. Blandt disse forældre er der en opfattelse af, at fritidsinstitutionen i højere grad er lydhør over for de problemer, forældrene fremfører, samt at de i højere grad forsøger at løse problemerne.

Med hensyn til børnenes fritidsliv er flere forældre selv aktive. Det kan enten være som frivillig træner eller som aktiv i en foreningsbestyrelse. Dertil kommer, at flere har taget kontakt til fritidsforeninger for at få disse til i højere grad at tage sociale hensyn, fx når børnene skulle udtages til hold eller kampe. Enkelte fremhæver også, at voksne fra andre sammenhænge kan være vigtige, fordi børnene nogle gange lytter mere til udenforstående. Gennemgåede er det dog (bortset fra klub og fritidshjem) ikke her forældrene henvender sig, hvis barnet har problemer. Derudover er der forældre der på grund af deres barns sociale problemer i skolen bevidst forsøger at udvikle barnets sociale relationer uden for skolen, bl.a. ved at tage kontakt til forældre til børn, som barnet har lært at kende til en fritidsaktivitet og derigennem skabe kontakt mellem børnene.

Konklusion

Hvilke typer fællesskaber

og tilgængelighed dannes inden for familien?

Hvis man skal forsøge at give et billede af familien som fællesskabstype, er der trods store forskelle også tale om nogle fælles karakteristika for de interviewede familier. Generelt er der tale om fællesskaber, hvor rollerne er reguleret i forskellig grad, men hvor der i udgangspunktet er en skarp skillelinie mellem børns og forældres ansvar, pligter og roller. Man kan lidt firkantet sige, at hvor der blandt børnene selv har været tale om et "alliancefællesskab" over for et "sidemakkerfællesskab", så kan fællesskabet inden for de fleste familier i højere grad karakteriseres som et "delt fællesskab", der samtidig er karakteriseret ved en ulige rolle- og ansvarsfordeling. Denne ulighed indebærer, at forældrene i højere grad end børnene forventes at være ansvarlige for det sociale liv. Selvom der er store forskelle på, hvilken rolle børnene tildeles, samt hvad der kræves

af dem, er ansvaret i de fleste familier afgrænset og reguleret af forældrene. Men forskellene og måden, som ansvaret uddelegeres på, har betydning for, hvilket "mulighedsrum" for både børns og voksnes sociale ansvar der etableres i familien.

Én måde at anskue ansvarstypen er ved at se på de grundforestillinger omkring børnenes sociale rolle forældrenes "politik" afspejler. Én gruppe forældre tilstræber således at lære børnene at bidrage til fællesskabet gennem at belønne deres indsats, dvs. at indsatsen modsvares af noget andet (lommepenge), mens man i andre familier netop tilstræber, at det at bidrage til et fællesskab er noget "man gør", fordi man er en del af et fællesskab uden at få noget for det. De øvrige familier fordeler sig imellem disse to yderstandpunkter. Der er altså to typer af forestillinger om social forpligtelse. De to typer forestillinger om socialt ansvar vil kunne genfindes inden for andre områder end lommepenge, fordi de omhandler mere grundlæggende diskurser om "tilgængelighed" Selvom fællesskabet i familien grundlæggende er baseret på følelser og dermed udgør en anden type fællesskab end de institutionaliserede fællesskaber i skole og fritidsklub, kan man i de forskellige familiers strategier omkring kravene til børnenes hjælpsomhed og deltagelse i det praktiske liv genfinde nogle træk fra de typer fællesskaber, vi har set på i de andre kontekster. Nogle familier lægger således vægt på, at deltagelse i familien i form af tildeling af ansvar for familiens praktiske liv er noget, der grundlæggende kræves, mens tankegangen i andre tilfælde bygger på forestillingen om, at praktiske pligter er noget man kan vælge. I en vis forstand kan man sidestille disse typer af tilgængelighed med, hvad vi fandt i henholdsvis sidemakkerfællesskabet og alliancefællesskabet. Førstnævnte er karakteriseret ved, at en vis form for tilgængelighed er obligatorisk, mens alliancefællesskabet indeholder en forestilling om valg og fravalg af venner og ansvar.

Ud over i familiefællesskabet og i skolen er disse diskurser også i spil i forhold til forældrenes strategier og holdninger til børnenes ansvar for andre børn. Hvor det både i forlængelse af vores materiale og ifølge andre undersøgelser (Anderson, 2000; Schellerup Nielsen, 2000; Gullestad, 1992) ser ud til at være "sidemakkerfællesskabet",

der prioriteres i folkeskolen, er fritidslivet præget af alliancer. Desuden er det vores tolkning, at forældrene, i det omfang de blander sig i børnenes "tilgængelighed" over for andre børn, er *mindre inkluderende* eller i Gullestads terminologi opfordrer deres børn til at sætte flere "symbolske hegn", end børnene selv lægger op til. Selvom forældrene i deres holdninger giver udtryk for, at deres børn skal være hjælpsomme og tage hensyn til andre, er det kun inden for begrænsede områder (fx ved at invitere alle med til fødselsdag), forældrene bifalder relationer til børn, der er socialt dårligere stillet. Dette peger på, at forældrene (med få undtagelser) ser deres ansvarsområde som egne børn og disse børns venner. Denne tendens til ikke at opfatte alle børn i klassen som en del af ansvarsområdet forstærkes af skolens opfattelse af forældrenes rolle i forhold til skolen og klassen.

Ovenstående gennemgang af kommunikation og interaktion mellem lærere og forældre tyder på, at skolen ikke er tilstrækkelig opmærksom på eller ikke ønsker at informere forældrene om andet, end hvad der angår deres egne børn. Dette har flere konsekvenser. For det første understøtter skolen hermed en allerede dominerende opfattelse hos forældre af, at andre børn ikke er deres ansvar, og for det andet indebærer det, at klassen som socialt fællesskab og de forskellige børns positioner og problemer ikke bliver synlige for forældrene.

Enshedsdiskurs og hierarkisk praksis

"Lige børn leger bedst" er et forældet ordsprog kunne man være fristet til at tro, men forældredtalelserne i denne undersøgelse peger på, at denne forestilling øjensynlig stadig er fremherskende blandt moderne forældre. Ikke fordi forældrene ikke synes, at deres børn skal være hjælpsomme og hensynsfulde. Heller ikke fordi moderne forældre er snobbede, snarere fordi forældrene er bekymrede og har svært ved at håndtere sociale og kulturelle forskelle. Forældrene er bange for, at deres børn heller ikke kan håndtere sådanne forskelle. Derudover er de af den opfattelse, at børnenes ansvar skal være "lystbetonet". Her kan man evt. se en parallel til den ovennævnte sociale ansvarsvalgfrihed inden for familien, dvs. forestillingen om, at man kan vælge kun at bidrage til fællesskabet, hvis man får

noget igen. Denne opfattelse kunne se ud til at være fremherskende ikke kun blandt hovedparten af familierne, men også i skolen og i fritidslivet, hvor ingen rigtig ser ud til at opfordre (endsige kræve) af børnene, at de skal være socialt tilgængelige for hinanden.

Betingelserne for børns sociale ansvar i forskellige typer fællesskaber

Indledning

I de foregående kapitler har vi undersøgt, hvordan børns sociale trivsel og indbyrdes sociale ansvar udspiller sig forskelligt i de forskellige kontekster, som børnene er en del af, primært skole, fritidsliv og familien

I dette kapitel vil vi, efter en kort opsummering af begrebet “socialt ansvar”, se nærmere på, hvordan forskellige typer fællesskaber betinger bestemte muligheder for socialt ansvar. Vi vil se på, hvad de to fællesskabstyper fra skolen: alliancefællesskabet og sidemakkerfællesskabet betyder både, for hvad der er afgørende for deltagelse i fællesskabet, dvs. grundlaget for og formen af stigmatisering, og for udviklingen af bestemte “sociale ansvarsmønstre”. I forlængelse heraf vil vi også diskutere de vigtigste resultater fra undersøgelserne af fællesskaberne i fritidslivet og familielivet. I fritidslivet, vil vi se nærmere på de “aktivitetsbundne fællesskaber”, fordi disse i et vist omfang ser ud til at kunne “overskride” dominerende sociale mønstre. I familielivet vil vi opsummere de vigtigste forhold omkring forældrenes holdninger og praksis. Til sidst i kapitlet vil vi uddybe og diskutere forholdet og ansvarsfordelingen mellem de forskellige kontekster og fællesskaber som børnene i aldersgruppen færdes i. Hvordan fungerer rolle-, magt- og ansvarsfordelingen mellem skole, fritidsinstitutioner og familie? Hvordan er kommunikationen mellem de forskellige områder, og hvad betyder ansvarsfordelingen for, hvordan børn lærer at håndtere socialt ansvar, samt for, hvornår de rent faktisk handler socialt ansvarligt.

Børns sociale ansvar

Socialt ansvar dækker over et bredt spektrum af handlinger og holdninger. Det er et udtryk for socialt ansvar, når et barn træder til for

et andet barn i en situation, hvor det første barn er i forlegenhed eller har deciderede problemer, hvor et barn befinder sig i en uønsket ensom position, eller hvor et barn bliver truet eller mobbet af andre børn. Man kan tale om socialt ansvar, hvis et andet barn afhjælper situationen, tager afstand fra mobberens handling, yder omsorg eller tilbyder kontakt.

Selvom der generelt kan være en holdning om, at det er ønskeligt, at børn hjælper andre børn, vil det i praksis ofte være tilfældet, at det sociale ansvars form og omfang afhænger af, hvilke indbyrdes relationer børnene har, samt af hvad, der er norm og gældende praksis i den givne sociale sammenhæng. Børn differentierer mellem andre børn, og fx i en skoleklasse kan der være en tendens til, at nogle børn får mindre end andre børn, når det gælder opmærksomhed, omsorg og solidaritet. Børns sociale ansvar kan altså ikke ses uafhængigt af de givne styrkeforhold og former for relationer, der er gældende i det pågældende fællesskab.

I undersøgelsen har vi lagt vægt på at analysere, hvordan socialt ansvar bestemmes af de sociale relationer og de kulturelle normer og værdier, der er gældende. Dette betyder ikke, at der ikke er individuelle forskelle, eller at disse ikke har nogen betydning. Men det betyder, at der i undersøgelsen fokuseres på, hvordan de fælles rammer påvirker børnenes muligheder for at udvikle social ansvarlighed. I forlængelse heraf har vi i de empiriske kapitler taget udgangspunkt i, hvordan man i skolen, i fritidslivet og i familien regulerer sociale relationer, samt hvilke former for samvær der ønskes, fremmes eller kræves i forskellige sammenhænge.

Derudover har vi forsøgt at belyse den kulturelle dimension af socialt ansvar ved at anvende nogle af Gullestads begreber vedrørende dominerende forestillinger og idealer om fællesskaber og samvær i en skandinavisk kontekst (Gullestad, 1992). Dette har gjort det muligt at knytte "socialt ansvar" til mere almene danske (og skandinaviske) kulturelle forestillinger om "fællesskab", "lighed" og "enshed". Med andre ord kan vi med Gullestads begreber analysere, hvordan nogle kulturelle nøgleforestillinger former idealer og praksis omkring fællesskaber og sociale relationer og socialt ansvar. Ifølge

Gullestad er der inden for den skandinaviske kultur tendens til at regulere sociale relationer igennem en vurdering af, "hvor forskellige" aktørerne er fra hinanden. Tætte personlige relationer falder ofte sammen med "personer, der opfatter hinanden som ens og dermed som lige". Vurderes forskellene at være "for store", søger man at begrænse kontakten gennem at sætte, hvad Gullestad betegner som "symbolske hegn", dvs. signalerer "social afstand" eller "utilgængelighed" (Gullestad 1992, p. 165).

Også blandt børn er det en forudsætning for solidaritet eller hjælp-somhed, at børnene er åbne over for henvendelser og villige til at tage initiativer over for andre børn. Omvendt bidrager, hvad Gullestad betegner som "symbolske hegn" til, at børn undlader at tage ansvar og initiativer over for hinanden.

Tilgængelighed er således én indikator for børns sociale ansvar, og det er denne, som denne analyse først og fremmest bygger på. Men forskellige former for tilgængelighed udløses af forskellige mulighedsbetingelser. Socialt ansvar hos børn kan ikke udelukkende anskues ud fra det enkelte barns dispositioner, det er et resultat af spillet mellem disse dispositioner og den kontekst som barnet agerer i.

Fællesskabstyper og deres betydning for tilgængelighed og socialt ansvar

Dominerende fællesskabstyper i skolen

Anderson (2000) beskriver forestillingen om den ideelle skoleklasse som et trygt fællesskab, der inkluderer alle børn, og hvor børnene finder nogle af deres vigtigste venner (se kapitel 2). Andersons beskrivelse tager ikke nødvendigvis afsæt i konkrete klasser, men er generelt styrende for, hvordan en given skoleklasse kan opfattes og evalueres af lærere og andre, som har berøring med den. I det følgende vil vi tage udgangspunkt i en opdeling af idealtyper, hvor man i stedet for én, formulerer to forskellige idealtyper efter de karakteristika, som vi har fundet i de to konkrete klasser, og som er beskrevet i de to foregående kapitler. Med udgangspunkt i en typologisering af x-klassen og y-klassen er det målet at løsrive diskussionen sig fra de to konkrete klasser og i stedet fokuserer

på, hvilke former for ansvar, hver klassetype genererer? Med andre ord vil vi i det følgende diskutere, hvorvidt forskelle i måder at regulere børnenes interaktion i klasserne betyder, at der fremkommer forskellige betingelser eller mulighedsrum for børnenes udøvelse af socialt ansvar ved at anskue de to klasser som to forskellige typer.

Med typologiseringen understreger vi, at diskussionen ikke længere drejer sig om konkrete klasser, men om én type klasse, domineret af visse træk, over for en anden type klasse, domineret af nogle andre træk. At vi beskriver klasserne som idealtyper indebærer endvidere, at de træk, som dominerer i den ene type klasse, meget vel kan genfindes hos den anden type, om end mindre udtalt. Man kan med andre ord forestille sig, at de karakteristika, som vi har stillet op for de to typer er blandet anderledes i konkrete klasser. Med henblik på diskussion har vi imidlertid opstillet typerne i forstærket eller "ren" form. Men det skal bemærkes, at denne typologisering af klasserne er relativ og forudsætter hinanden. De udgør samtidig hver især en kontekst, hvor der genereres bestemte problemer og muligheder for at løse dem. Vi har peget på reguleringen af børnenes indbyrdes forhold som en faktor, der har indflydelse på, hvilke muligheder der gives, for at børn kan udøve socialt ansvar inden for de to fællesskabstyper.

Fællesskaber i skolen (i klasserne) formes bl.a. ud fra spørgsmål om, hvordan børnenes indbyrdes forhold bliver reguleret – hvad reguleres, og hvad reguleres ikke – hvilke skel og grænser skaber børnene imellem hinanden, hvordan finder konfliktløsning sted, og hvilke initiativer giver et ensomt barn i klassen anledning til. De to klasser, der er beskrevet henholdsvis i kapitel 4 og 5 adskiller sig fra hinanden på nogle af disse punkter. I det følgende vil en række forskelle og ligheder blive belyst med henblik på at undersøge, hvilke former for socialt ansvar der er mulige i de to typer fællesskaber.

Type I: Alliancefællesskabet

I denne type klasse er udgangspunktet, at "børn er forskellige". Det forudsættes, at børn er ulige, altså er det et omvendt udtryk for diskursen om, at man må være ens for at kunne være lige, som Gullestad har påpeget findes i skandinavisk kultur. Det anses for

naturligt, at hvert barns personlighed spiller ind på klassens samlede sociale dynamik. Det betyder, at der lægges vægt på de individuelle sociale kompetencer, som hver enkelt elev råder over, og på at børn danner venskaber. Reguleringen af klassens sociale liv foregår via nogle enkle overordnede regler, som skal sikre principiel lighed mellem eleverne og via metoder til konfliktløsning. For denne regulering er åbenhed og refleksion styrende principper. Eleverne er åbne om, hvem de foretrækker at være sammen med og om kritik af hinanden, hvilket bidrager til, at børnene reflekterer over egne og andres handlinger. Det ord, der indfanger klassefællesskabets form i denne klasse er "alliancefællesskab". Dvs. at klassen er præget af børnenes alliancer inden for klassen. Det vil også sige, at det er svært at trives i klassen, hvis man ikke har i hvert fald én alliance, for det er primært alliancerne, der giver adgang til klassefællesskabet. Klassetypen er præget af, at tilgængelighed følger alliancerne i klassen. Børnene forventer ikke hjælp eller støtte fra børn uden for deres egen alliance, tværtimod forventes afvisning og afsløring. Til gengæld er der udstrakt tilgængelighed inden for alliancerne.

Utilsigtede konsekvenser i denne klassetype er en ringe evne til at inddrage elever, der ikke indgår i en alliance, manglende træning i at sætte sig ud over sine egne personlige præferencer og i at fokusere på kollektivet.

X-klassen, beskrevet i kapitel 4 har overvejende træk fra denne type klasse.

Type II: Sidemakkerfællesskabet

Denne klassetype er domineret af en kombineret ligheds- og enshedsdiskurs, hvis eksplicite mål er at gøre børn solidariske og opøve deres evne til at inkludere andre børn. I forlængelse af forestillingen om, at alle deltagere i fællesskabet er "lige" og har "ens" pligter og rettigheder, fremhæves én bestemt type social relation, nemlig "klassekammeratrelationen" eller sidemakkerrelationen som det bærende element i fællesskabet. Forskellighed antages at skabe ulighed og søges derfor elimineret igennem reguleringen af klassens sociale liv, bl.a. gennem en konstant udfordring af "faste makkerpar", og gennem at regulere elevkonstellationer, så de følger andre principper

end elevernes personlige præferencer. Hvis klassefællesskabet i denne type klasse skal beskrives med ét ord er det "sidemakkerfællesskab", dvs. at det er de regulerede elevkonstellationer bl.a. bestemt ved hjælp af et tilfældighedsprincip, som er dominerende i klassen. "Sidemakkerrelationen" indebærer, at bestemte normer udvikles, bl.a. at man over for alle udviser en vis grad af hjælpsomhed og tilgængelighed både fagligt og socialt. Dette betyder, at individuelle præferencer og personlige venskaber mellem enkelte børn nedtones, så de ikke bliver bærende for samarbejdet i skolen. På den ene side stilles der i en sådan social struktur en række minimumskrav til, hvordan børnene bør opføre sig over for hinanden. Fællesskabet reguleres således, at også børn, som ønsker distance imellem sig kan placeres sammen. På den anden side, struktureres dele af den sociale interaktion alligevel efter mere personlige alliancer, og de formelle regler bruges strategisk for at imødegå de generelle krav om tilgængelighed. Disse manøvrer foregår på en "pæn" måde, dvs. de er indirekte eller diskrete og fungerer som symbolske hegn mellem børn, der ikke ønsker kontakt eller nærhed.

De utilsigtede konsekvenser af denne klassetype er, at sociale konflikter holdes væk fra overfladen, snarere end at blive behandlet og løst, samt at indholdet i sociale relationer forbliver uarticulerede, hvilket vanskeliggør opbyggelse af sociale kompetencer.

Y-klassen, som er beskrevet i kapitel 5, har overvejende træk fra denne type klasse. Det skal derudover bemærkes, at selvom denne undersøgelse er kvalitativ og således ikke umiddelbart peger på, hvilken fællesskabstype, der er mest almindelig, er der andre undersøgelser af danske folkeskoler, som ligeledes har analyseret skoleklassen som fællesskab bl.a. ved brug af Gullestads terminologi (Schjellerup Nielsen, 2000; Anderson, 2000). Begge fremhæver strukturerne i det, vi har kaldt sidemakkerfællesskabet, som det mest udbredte. I dette fællesskab betones lighed – i overensstemmelse med Gullestads analyse – ved at tilsløre forskellighed samt ved at nedtone sociale og faglige hierarkier. Anderson har endvidere udviklet et begreb, som hun kalder *negotiated mutuality* (forhandlet gensidighed) som et udtryk for, at der både i praksis og retorisk arbejdes mod at opnå "jævnbyrdighed". "Det der ikke holdes inden for jævnbyrdigheden

anses for problematisk og der handles og organiseres for at opnå det “gode” image af “jævnbyrdighed” (Anderson, 2000, p. 157; Schjellerup Nielsen, 2000, p. 40).

Fællesskabstypernes betydning

for stigmatisering og for udvikling af socialt ansvar?

Stigmatisering i forskellige typer fællesskaber

Fællesskabstyperne har altså en vis indflydelse på, hvordan de sociale relationer blandt deltagerne i fællesskabet struktureres samt hvilken vægt de forskellige positioner har for børnenes sociale liv og trivsel. Bl.a. er der forskel på, *hvilke konsekvenser* manglen på tætte relationer til andre børn får i de to typer af fællesskaber. Men derudover kan man lidt forsigtigt pege på, at de sociale mønstre også har betydning for, hvilken form for stigmatisering der finder sted, dvs. hvad grundlaget for stigmatisering bliver. Det skal dog understreges, at dette kun er én vinkel at lægge på hele stigmatiseringsproblematikken, som ofte anskues i forhold til hvilke “objektive årsager”, der virker stigmatiserende.¹ I forlængelse af denne undersøgelses kontekstuelle teoretiske fundament skal sådanne “objektive” kriterier ses i relation til sociale mønstre. Med andre ord vil der øjensynlig være stor forskel på, både hvad der opfattes som udslagsgivende for, om det i en given situation bemærkes, at nogen er “forkerte”, samt ikke mindst hvilke børn der eventuelt karakteriseres sådan.

I både sidemakkerfællesskabet og alliancefællesskabet ser det således ud til, at én vigtig årsag til, at et barn skubbes ud af fællesskabet, er, at de andre ikke oplever dette barn som en deltager i fællesskabet via de mønstre, som resten af fællesskabet er struktureret efter. I alliancefællesskabet er der derfor tendens til, at børn, der af forskellige grunde ikke indgår alliancer, dvs. ikke lægger sociale strategier for handling fx planlægger lang tid i forvejen, hvem de vil sidde ved siden af eller arbejde sammen med, ikke bliver en del af fællesskabet. I alliancefællesskabet bliver det således en forudsætning for deltagelse, at man indgår alliancer. Selvom det skal understreges,

1) Fx identificeres forskellige forhold, der kan give anledning til mobning som “det at være tyk, høj eller lugte dårligt” i børnerådets rapport om mobning (Ratbøl, 1999).

at stigmatiseringsprocesser er komplekse, er det påfaldende, at de andre børn i alliancefællesskabet selv fremhævede manglen på interesse for eller evne til at indgå i alliancer som en vigtig årsag til, at nogle børn var udenfor.

Stigmatisering i sidemakkerfællesskaber er ligesom flere andre træk ved dette fællesskab ikke ligeså synlig som i alliancefællesskabet. Det skal samtidig understreges, at stigmatiseringsproblemet også ser ud til at være mindre omfattende. I det omfang der alligevel er tale om børn, der både selv og af de andre blev betegnet som “udenfor”, er dette “lettere at leve med”, fordi det faglige og en del af det sociale liv ikke forudsætter tætte sociale relationer. Samtidig kan man også her lidt forsigtig pege på, at hvis man ikke evner at udfylde den minimumsrolle, der er normen i fællesskabet, og hvis man bryder “reglerne for almindelig venlig omgang”, så kan dette udvikle sig til at være stigmatiserede. Dette betyder fx, at hvis børn ikke anerkender og ikke selv anvender symbolske hegn, dvs. den “symboliserede kommunikationsform”, så opfattes de af de andre som “irriterende” og “for forskellige”, hvilket gør det svært for sådanne børn at få tætte kontakter til andre.

Konfliktløsning

I alliancefællesskabet anses konflikter for at være et naturligt fænomen og et bidrag til børnenes personlige udvikling, og her udspilles konflikterne åbent. Alliancefællesskabet giver desuden i sig selv en tendens til konflikter, fordi alliancerne ikke er konstante. Sidemakkerfællesskabet er i mindre grad præget af konflikter og kun til dels, fordi konflikter ikke artikuleres åbent. Men det gælder for begge fællesskabstyper, at der er en tendens til individualisering af konkrete konflikter i og med deres opståen forbindes med de implicerede børns personligheder. Løsningen på konflikten placeres derfor også hos det individuelle barn. Der er en tendens til at børnene overtager denne måde at opfatte problemer og konflikter i klassen på med det resultat, at børnene ikke udøver socialt ansvar. Mens de to klassetyper kan have de samme metoder til at løse konflikter (hente læreren, klassemøder, individuelle elevsamtaler), får de et forskelligt indhold. Klassemøder i den ene klassetype, alliancefællesskabet, stimulerer typisk børnenes refleksion over de sociale relationer og over

hvem der trives og ikke trives, fordi læreren blander sig i mødernes dagsorden, diskussionsform og -niveau, mens det i den anden klasstype, sidemakkerfællesskabet, får udtryk som diskussion af, hvilke børn der gør hvad, uden at læreren lægger op til overordnet refleksion og diskussion. I begge situationer sker der en individualisering af sociale konflikter, hvilket for det første "udstiller" de pågældende børns svage sider og for det andet ikke sætter fokus på klassens sociale liv, og dermed ikke inddrager de "ressourcestærke" børn i klassen. Disse børn kan dermed nøjes med at blande sig i det omfang, de har lyst, og kun i form af "subjekter", dvs. som meningsstilkendegivere, mens deres sociale roller ikke bliver objekt for diskussion.

Regulering af ansvar

Den klasstype, som er domineret af et sidemakkerfællesskab udgør en kontekst, hvor børnene opnår en formaliseret form for kontakt, der fx består i, at man fysisk bliver placeret ved siden af hinanden, hvad enten fordelingen foretages af læreren eller følger et princip om lodtrækning. Når samarbejdet børnene imellem ikke er styret af børnenes egne præferencer, men via principper som børnene ikke har indflydelse på, indskrænkes børnenes muligheder for at udøve socialt ansvar, som det er defineret i denne rapport. Det sociale ansvar, fx i form af gensidig hjælpsomhed udøvet over for en makker, man har fået via lodtrækning, og som man i kraft af makkerskabet forventes at støtte, er ikke længere overladt til det enkelte barns initiativ, i og med en anden instans har overtaget dette ansvar. Når der er tale om et princip som lodtrækning, er ansvaret hverken placeret hos børnene eller hos læreren, men overladt til tilfældigheden i lodtrækningen. Denne regulering af børnenes interaktion betyder, at der lægges op til, at kontakt og gensidige forpligtelser fordeles ligeligt børnene imellem – med andre ord en vis tilgængelighed. Børnene etablerer imidlertid – individuelt – andre former for afstand med henblik på at kompensere for den fysiske nærhed til et andet barn, man ikke ønsker nær kontakt med. Desuden ses set, at den kontakt, man kan regulere frem i klassen, ikke overføres til andre kontekster i børnenes fritid, hvor børnenes egne ønsker om kontakt i stedet er udslagsgivende. Tilsvarende er der måder, som børnene kan bruge til at omgå formelle regler om

ikke at "holde hinanden udenfor." Desuden ses det, at de relationer, børnene selv ønsker i klassen, sløres. De problemer, som først og fremmest melder sig i denne fællesskabstype, er dermed, at de former for tilgængelighed, der skabes, ikke genererer og ikke forudsætter tilfredsstillende relationer – venskaber – for alle børn i klassen, og at den forholdsvis omfattende regulering slører, at der er børn, der ikke trives i klassen. Med andre ord dæmper denne regulering ikke op for de symbolske hegn, som børnene etablerer og som indskrænker tilgængelighed og socialt ansvar børnene imellem. Dermed bliver det også vanskeligt åbent at erkende eller artikulere, at der er børn i klassen, som er ensomme, for der eksisterer ikke en legitim måde at omtale dette problem på, i og med at et inkluderende klassefællesskab, men heller ikke mere end det, følger af reguleringen.

I alliancefællesskabstypen overlades det til børnene at fordele sig, når børnene skal samarbejde, når der fordeles pladser, og når børnene i øvrigt grupperer sig. Det er børnenes egne præferencer, der er det overordnede styrende princip for, hvordan børnene fordele sig. Der er en tendens til, at aktiviteter og hjælp børnene imellem ikke overskrider de skel, der er imellem grupper af børn. I denne kontekst er det for det første afgørende, at børnene selv er i stand til at etablere alliancer, der sikrer, at barnet ikke hver gang skal manøvrere på ny blandt børnene for at opnå tilfredsstillende relationer. Det betyder på den ene side, at børnene får trænet deres evne til at etablere kontakter og alliancer og på den anden side, at de børn, der ikke har eller hurtigt får disse evner, trives dårligt i klassen. Børnene i klassen får på denne måde i høj grad overladt ansvaret for de børn, der ikke trives. Dette giver børnene mulighed for reelt at udøve socialt ansvar og tage initiativ til, at alle har tilfredsstillende relationer. Åbne diskussioner af børnenes indbyrdes forhold og stimulering til refleksion over sine egne handlinger over for andre børn indgår som en del af reguleringen, hvilket gør det muligt for børnene i denne kontekst at udøve den form for socialt ansvar, som er baseret på bevidst refleksion, bl.a. på evne til at se sine egne og andres handlinger fra forskellige synsvinkler. At sociale kompetencer i sig selv medfører socialt ansvar, eller at der er overensstemmelse mellem refleksion og etisk handling, er imidlertid en tvivlsom antagelse. Og når metoden samtidig medfører, at det er åbenbart, også

for børnene selv, hvem i klassen, der har problemer med at få kontakt til andre børn, kan det i stedet for mere socialt ansvar føre til mindre. Samtidig er det sociale ansvar, som er et resultat af bevidst refleksion, en form for ansvar, der står i modsætning til fællesskabs-typen, som i sin grundform er alliancen, venskabet baseret på personlig præference. Det problem, som denne fællesskabstype først og fremmest skal tackle, er de børn i klassen, som står uden alliancer.

Pligter eller ansvar

Hvis man skelner mellem ansvar og pligter, således at det nøje afgrænsede ansvar betegnes som "pligter", giver det muligvis mere mening at henvise til den afgrænsede form for ansvar over for andre elever, der pålægges børn inden for sidemakkerfællesskabet som netop "pligter". Modsat kan fællesskabstypen med de åbenlyse alliancer medføre øget tilgængelighed og socialt ansvar over for andre børn, men kun for dem, som børnene ønsker at have en forpligtende kontakt til. Det sker samtidig på en mere direkte og enten-eller-facon, hvilket indebærer en tendens til polarisering imellem børnegrupperne med den konsekvens, at børnene enten er "inde" eller også "ude" af klassens fællesskab. Begge typer fordrer dermed et socialt ansvar, der er begrænset, men i hver sin dimension. Sidemakkerfællesskabet genererer en afgrænset form for socialt ansvar, der måske mere præcist kunne betegnes pligter, hvorimod den anden fællesskabstype, hvor adgang til alliancer er ensbetydende med adgang til fællesskabet, genererer et udtalt socialt ansvar, som på den anden side ikke omfatter hele klassefællesskabet.

Børn uden venner – et fælles problem

De to typer har som fælles problem, at børnene reelt ikke har redskaber til at tage hånd om børn, der ikke trives socialt, fordi de har vanskeligt ved at få forpligtende kontakt til andre børn i klassen. Dvs. at det bliver op til læreren eller andre voksne med kontakt til klassen at hjælpe disse børn. Det skal her fremhæves, at "sidemakkerfællesskabet" trods alt tilbyder "medlemskab" i klassen for alle, selvom dette "medlemskab" ikke indebærer "nærhed" i form af venskab, men en mindre tæt social relation. Derudover "usynliggøres" ensomhedsproblemet i nogen grad i sidemakkerfæl-

lesskabet, fordi personlige præferencer ikke diskuteres åbent, mens der i alliancefællesskabet hersker åbenhed om ensomhed og marginalisering, hvilket dog også kan opleves som en udstilling af barnets svage punkt. De to typer klasser har også det til fælles, at der i lærerens regulering af klassen ikke tages hånd om disse børn.

Det er her værd at bemærke, at der hverken i alliancefællesskabet eller i sidemakkerfællesskabet, dvs. hvad enten fællesskabet var domineret af en diskurs om "enshed" eller "forskellighed", var nogen ansvarsfordeling "mellem de øvrige deltagere i fællesskabet" med henblik på særlige initiativer over for "ensomme" børn. I alliancefællesskabet kan dette problem blive relativt stort (til tider med udmeldelse til følge), i sidemakkerfællesskabet derimod sløres eventuel manglende trivsel, hvilket indebærer en risiko for, at problemet ikke opdages.

Tilgængelighed, klassefællesskab og socialt ansvar

Hvis man anskuer de to fællesskabstyper som kulturelle systemer, tegner der sig et billede, hvor den ene type, alliancefællesskabet, tager børns forskellighed og dannelse af sociale hierarkier for givet, mens den anden klassetype, sidemakkerfællesskabet, ignorerer forskellighed ved at fokusere på lighed. Fastholdelse af lighed mellem børnene fordrer, at børnene kategoriseres ens. En skelnen mellem de to klassetyper viser endvidere, at de ganske vist indeholder problemer, der adskiller sig fra hinanden, men at ingen af reguleringsprincipperne forhindrer, at der er børn uden tætte relationer til andre børn. I sidemakkerfællesskabet begrænses dette problems omfang og konsekvenser. Dette sker både gennem at fastholde "en fælles omgangstone" og "nedprioritere betydningen af "venskaber" i skolekonteksten. Problemerne bliver derfor ikke så presserende, at de medfører, at barnet forlader klassen. I alliancefællesskabet derimod bliver den udsatte sociale position både synlig og problematisk i dagligdagen, fordi det faglige arbejde i dagligdagen forudsætter tætte sociale kontakter.

I sidemakkerfællesskabet fremmes en begrænset tilgængelighed børnene imellem, og dermed et begrænset socialt ansvar, som indebærer, at alle elever principielt har adgang til klassefællesskabet, og at man forventes at hjælpe sin sidemakker, uanset om det er én, man

ønsker kontakt med eller ej. Det indebærer til gengæld hverken, at der opstår gode samarbejdsvilkår, eller at accept af forskellighed kan være udgangspunkt for lighed.

Fritidslivet

– andre fællesskabsformer og andre former for ansvar?

Skolefællesskabernes betydning for fritidslivet

Undersøgelsen peger på, at de forskellige fællesskaber i skolen er afgørende for, hvilke sociale mønstre samt hvor meget og hvilken type socialt ansvar der udvikles. Derudover peger analysen af fritidslivet på, at det er svært at bryde de sociale mønstre, som skolen skaber, fordi klassekammeraterne også til en vis grad udgør den sociale basis i fritiden. De typer fællesskaber og den regulering af det sociale liv, som skolen lægger op til, bliver derfor ikke alene betydningsfuld i de timer børnene er i skole, men for mange af børnene også afgørende for deres sociale liv uden for skolen.

I det omfang, der er tale om samme børnegruppe som i skolen, hvilket i et vist omfang er tilfældet i fritidsklubben, overføres dels alliancerne, dels reguleringsmekanismerne fra fællesskaberne i skolen til fritiden. Dette indebærer, at i det omfang der etableres "sociale skabeloner" for socialt ansvar i skolen, så overføres disse også til andre kontekster, hvor børnene mødes. Der er således blandt børnene fra "sidemakkerfællesskabet" tendens til, at de forsøger at videreføre de samme "minimumsregler" for socialt ansvar, bl.a. hensynsfuldhed og forestillingen om, at man ikke må holde nogen ude, i fritidsklubben. Det skal understreges, at der ikke kun er tale om, at de "positive" aspekter af reguleringen af socialt ansvar videreføres uden for skolen. De børn, der er socialt marginaliserede i skolen, oplever også en sådan marginalisering i fritiden, fordi klassekammerater i vid udstrækning udgør vigtige venner.

De eneste børn i undersøgelsen, som mere konsekvent udpegede andre end deres klassekammerater som deres vigtigste venner, var børn med en anden etnisk baggrund end dansk. Disse børn kunne måske nok opleve en vis grad af isolation i skolen, men i det omfang disse børn opfatter sig som en del af et andet fællesskab i fritiden, nemlig et fællesskab, bestående af familier med samme baggrund,

ser det ud til, at de sociale relationer fra skolen påvirkede deres fritidsliv i mindre grad, end hvad det var tilfældet for mange af børnene med en dansk-dansk baggrund.

Fritidsklubben

Fællesskaberne i fritidsklubben adskiller sig på nogle områder fra “klassefællesskabet”. De tilbyder adgang til flere forskellige typer fællesskaber, bl.a. fordi voksne i fritidsklubben i modsætning til skolen ikke har en faglig målsætning, men udelukkende kan fokusere på børnenes sociale trivsel som et mål i sig selv. Dette indebærer dels øget og “bredere funderet” kontakt til voksne, dels at voksne i højere grad har mulighed for at etablere aktiviteter, der er rettet mod at forsøge at åbne for kontakt mellem “nye” børn. Dette giver samtidig klubmedarbejderne gode betingelser for både som “rollemodeller” og som “integrationsmedarbejdere” blandt børnene at fremme en god omgangstone samt hjælpsomhed og ansvar for fællesskabet. Et sidste træk ved fritidsklubbens fællesskaber er, at de i større udstrækning end i skolen åbner for aldersintegrerede fællesskaber, hvilket nogle børn udnytter.

Fritidsklubben giver på denne måde adgang til “nye børn”, og dette kan i nogle tilfælde bidrage til, at de børn, som mangler tættere kontakter til andre, inddrages i andre fællesskaber fx bliver en del af et fællesskab, der i øvrigt består af yngre børn. Samtidig ydes hvad man i klubben betegner som “ensomme børn” beskyttelse, bl.a. ved at de tilbydes voksenkontakt, samt ved at der etableres ad hoc fællesskaber, hvor disse børn deltager. Sådanne fællesskaber, der hovedsageligt er bundet til en aktivitet, indebærer, at børnene er med i et fællesskab, så længe aktiviteten varer, – ofte så længe den voksne er med i legen. Sådanne fællesskaber minder om visse fællesskaber i andre dele af fritiden – fællesskaber, som ser ud til at have nogle potentialer, bl.a. for børn der mangler tætte kontakter til skolekammeraterne.

Aktivitetsbundne fællesskaber i fritiden

De aktivitetsbundne fællesskaber er fællesskaber, der etableres på grund af én bestemt aktivitet, ofte i én bestemt kontekst som fx

fodbold eller ridning eller kor. Særligt ridning, men til dels også fodbold ser ud til i en vis udstrækning at opløse de sociale positioner og indbyrdes relationer, der ellers overføres fra skolen. Selvom disse fællesskaber er mindre omfattende belyst i undersøgelsen end skole og fritidsklub, peger børnenes udtalelser alligevel på, at disse fællesskaber på afgørende måde bryder med de mere fasttømrede sociale positioner fra skolen. Særligt påfaldende er pigernes forhold til rideskolerne, idet pigerne dels selv oplever rideskolen som en slags “helle” i dagligdagen, dels giver udtryk for, at “man hjælper hinanden mere her end i skolen”. Fællesskabet på rideskolen opleves som præget af hjælpsomhed og tilgængelighed, og rideskolen er et sted, hvor der er “rart”.

De aktivitetsbundne fællesskaber indebærer, at man deltager, såfremt man er tilstede. Princippet svarer til fællesskaber, der etableres i boligområder eller omkring en bebyggelse, men adskiller sig alligevel, fordi disse fællesskaber er centreret omkring en bestemt aktivitet, som samtidig opleves som meget vigtig af børnene. At aktiviteten er vigtig, ser samtidig ud til at være en forudsætning for, at aktiviteten ændrer på de sociale relationer, idet formålet med fællesskabet er “det, man er sammen om”, snarere end det sociale fællesskab i sig selv. Et mere overordnet træk ved disse fællesskaber ser derfor ud til at være, at det enkelte barn i højere grad relaterer sig til “indholdet af aktiviteten” end til forholdet til de andre. Samarbejde og indbyrdes hjælpsomhed ser ud til at udvikle sig i forlængelse af en fælles interesse i “at få noget andet” til at fungere. Derved bliver samarbejde og indbyrdes hjælp ikke et eksplicit krav, men en slags følge af den interesse, som alle deltagerne har i at få “aktiviteten”, hvad enten det er en fodboldkamp eller en syg hest til at fungere. Dvs. i det omfang pigerne ser hestene som den vigtigste grund til at være på rideskolen, altså vigtigere end “hinanden”, så bliver samarbejde vigtigere end “sociale kampe”. Aktivitetsfællesskaber kan således være afgørende for børnenes sociale ansvar, men det forudsætter, at aktiviteten er betydningsfuld. En pointe her er således, at *i det omfang, der er tale om, at disse fællesskaber fremmer børns sociale ansvar, sker det under forudsætning af, at børnene oplever deres indbyrdes sociale relationer og indbyrdes ansvar som nødvendige*

for at fremme “noget andet”. Denne type af fællesskaber er dog, netop fordi de er knyttet til bestemte aktiviteter, svære at overføre til andre sammenhænge. Man kunne i forlængelse heraf forestille sig, at aktivitetsbundne fællesskaber, der ikke af børnene opleves som nødvendige, ikke i samme omfang opfordrer børnene til samarbejde og socialt ansvar.

Familiens rolle i udvikling af børns sociale ansvar

Interviewene med børn og familier peger på, at selvom de fleste af børnene deltager i praktiske gøremål i familien, er det kun et fåtal er børnene, der har pligter, de oplever som *vigtige og nødvendige* for at få fællesskabet i familien til at fungere. Derudover kan disse forpligtelser have forskellig status. Således tilskynder man i nogle familier børnene til at deltage gennem at gøre det “attraktivt”, særligt gennem at betale børnene for deltagelsen, mens man i andre familier gør den praktiske deltagelse “obligatorisk”.

Med hensyn til forældrenes forventninger til deres børns ansvar udadtil, dvs. i forhold til at hjælpe og tage hensyn til andre børn, lægger de adspurgte forældre vægt på, at deres børn lærer hjælpsomhed og ansvar, men der er stor forskel på, hvad de i praksis kræver af børnene. Mange forældre mener ikke, de bør “blande sig” i børnenes relationer til andre børn, medmindre de oplever relationen som problematisk for deres eget barn. Dertil kommer, at en del forældre er bekymrede for, om deres eget barn påvirkes i negativ retning, hvis barnet får tætte relationer til et barn, som forældrene selv har indtryk af har problemer enten fagligt eller socialt. I enkelte tilfælde har forældrene i praksis bremset deres børns kontakt med og indsats over for et “svagere” barn. Der er således en vis ambivalens på området. På den ene side en stærk forestilling og forventning om at børnene skal hjælpe hinanden, på den anden side en vis modvilje og bekymring for, at ens eget barn skal “tabe”, hvis det involverer sig med et “svagere” barn. Endelig ser det på baggrund af undersøgelsen ud til, at forældre i høj grad mener, at socialt ansvar er noget, man kun kan kræve børnene udviser over for andre børn, hvis børnene selv har lyst. Der er dog et par forældre i undersøgelsen, som direkte adspurgt ikke har noget imod, at deres børn indgår i relationer med andre børn, bl.a. med det formål at hjælpe et andet barn.

Men ud over at forældre kan være bekymrede for, om deres barn kan "tåle" en efter deres mening "negativ påvirkning" fra et andet barn, er det påfaldende, at mange forældre ikke har kendskab til problemer blandt børnenes klassekammerater og venner. Det gælder særligt forældrene til børn, der ikke selv har problemer i skolen, og det vil ofte sige forældre til fagligt og socialt "stærke" børn. De forældre, der enten har kendskab til eller mistanke om problemer i barnets klasse eller omgangskreds oplever et stort behov for mere "kollektiv" information fra skolen, dvs. information om det sociale liv i klassen, herunder viden om, hvordan andre børn i klassen end lige deres eget barn trives. Undersøgelsen peger i den forbindelse på, at skolens praksis i form af at "individualisere" information til forældrene, således at disse kun får viden om eget barn, er med til at gøre det sværere for ressourcestærke forældre og børn at hjælpe børn, der ikke klarer sig så godt.

Forældrenes holdning til ansvarsfordelingen mellem skolen og forældrene er meget klar, og der hersker ingen tvivl hos forældrene om, at det er deres ansvar at opdrage børnene – også til at opføre sig ansvarligt over for et fællesskab. Men samtidig påpeger en del forældre, at de forventer skolens medvirken og opbakning både i form af, at skolen deltager i reguleringen af sociale forhold i klassen og ikke mindst i form af, at skolen giver forældrene besked, hvis der er problemer i klassen, hvilket forældrene som nævnt ikke altid oplever sker.

Til sidst skal det i forbindelse med forældrenes rolle fremhæves, at disse ikke i nævneværdig grad ser ud til at have indbyrdes kontakt. Kun i enkelte tilfælde har et forældrepar kontaktet et andet med henblik på at udrede sociale konflikter mellem børnene.

Ansvarsfordelingen mellem familie, skole og fritidsinstitutioner/fritidstilbud

I denne undersøgelsen har vi lagt vægt på at diskutere, hvordan betingelser for at børn udvikler socialt ansvar er forskellige i forskellige kontekster og typer fællesskaber. Det har været en vigtig antagelse, at børns sociale ansvar udvikles i og afhænger af fællesskabstyperne i disse kontekster, og at ansvaret og mulighederne for at lære børn at tage sig af hinanden derfor nødvendigvis er fordelt på voksne og

børn i alle disse sammenhænge. Men hvordan fungerer rolle-, magt-, og ansvarsfordelingen mellem skole, fritidsinstitutioner og familie? Hvordan er kommunikationen mellem de forskellige områder, og hvad betyder ansvarsfordelingen for, hvordan børn lærer at håndtere socialt ansvar, samt for, om de rent faktisk lærer at handle socialt ansvarligt?

For det første peger undersøgelsesresultaterne på, at hverken lærere, klubledere eller forældre explicit opfordrer endsige kræver af "stærke" børn, at de tager sig af børn, der er udenfor eller ensomme, eller har brug for anden hjælp. I det omfang man kan tale om en "fælles ansvarsdiskurs", er en sådan hovedsagelig defineret "negativt" forstået på den måde, at børnene "ikke må holde nogen ude" af et fællesskab. Dertil kommer en vis konsensus omkring at lade børnene "vælge selv", dvs. at man som voksen ikke bør blande sig i børnenes venskaber, medmindre der er konflikter. Dette betyder dog ikke, at voksne i børnenes dagligdag ikke i praksis arbejder på at integrere børn, der er udenfor, i andre børns fællesskaber. Dette ser dog ud til primært at foregå i fritidssammenhænge samt af forældrene til de børn, der oplever at være udenfor.

For det andet peger undersøgelsen på, at skolen på trods af sit primære faglige formål udgør den vigtigste ramme for udvikling af børns sociale relationer og af socialt ansvar. Selvom de fleste forældrene er opmærksomme på, at skolen nødvendigvis må inddrages i reguleringen af børnenes sociale liv, er der enighed om, at dette hovedsageligt bør ske, hvis det sociale liv forhindrer den faglige indlæring. Hverken forældre eller skole mener, at opdragelse bør være skolens primære opgave. Samtidig ser det dog ud til, at både forældre og fritidsklub oplever, at de har svært ved at deltage i reguleringen af børnenes sociale relationer, dels fordi de ikke har adgang til informationer om, hvad der foregår i skolen, dels fordi de ikke er deltagere i fællesskabet i skolen.

Overordnet peger undersøgelsen dermed på, at der er generel enighed om ansvarsfordelingen særligt mellem skole og forældre. Dette betyder dog ikke, at alle oplever, at denne ansvarsfordeling fungerer i praksis. Dette hænger øjensynlig sammen med, skolen i praksis har

større indflydelse på børnenes sociale relationer og derfor er den, der alt andet lige lettere ville kunne påvirke børnenes deltagelse i et fællesskab. Selvom fritidsklub og forældre ser ud til at ønske at påtage sig ansvaret for at "blande sig" i de sociale fællesskaber i skolen, har de i praksis ikke adgang, hverken til fællesskabet i praksis eller til informationer om, hvordan fællesskabet udvikler sig – og hvad der burde gøres ved det. Denne ulige ansvars- og indflydelsesfordeling kan få konsekvenser i form af, at ingen af aktørerne *både har ansvar for og indflydelse* til at løse de problemer, som knytter sig til mere kollektive mønstre i børnenes fællesskaber – og dermed mulighed for at kunne lære børnene at tage ansvar for hinanden.

Perspektivering

Fragmentering af børns hverdag øger kommunikationsbehovet

Undersøgelsen viser, at socialt ansvar ikke automatisk fremmes i de fællesskaber, børnene færdes i i skolen, i familien og i fritiden, eller rettere, at forskellige fællesskabstyper fremmer forskellige ansvarsformer. Fragmenteringen af børns sociale liv skaber med andre ord et øget behov for kommunikation vedrørende de sociale strukturer i børnene fællesskab i de forskellige sammenhænge, som børn indgår i: skole, fritid og familie.

For at børn har mulighed for at udøve socialt ansvar, er det nødvendigt, at de voksne, som har tilknytning til børns fællesskaber i skole og fritid, afklarer, i hvilke sammenhænge og af hvem børn lærer socialt ansvar, samt ikke mindst hvem der bør gribe ind, hvis fællesskabet ikke fungerer. Dette indebærer også en afklaring af, hvordan der skabes adgang til viden om fx børn, der er uden for fællesskabet, så de aktører, der vil påtage sig et ansvar, også har mulighed for det. Man kan her anføre, at særligt forældre ikke ser ud til at have en særlig indgående viden om de fællesskaber, som deres børn er en del af i skole og fritidsklub. Konsekvenserne er for det første, at selvom forældre gerne vil inddrages, så tager de ikke nogen initiativer, hvis de ikke ved, at der er brug for det. For det andet kunne man forestille sig, at de forældre, som i undersøgelsen giver udtryk for "bekymring" for, om deres barn "er stærkt nok" til den pågældende kontakt, kunne have brug for, at det var mere legitimt at diskutere andre børn i gruppen.

Undersøgelsen peger derudover på skolen som en vigtig aktør, *på trods af at både skolen og forældrene finder, at dette egentlig ikke bør være skolens primære opgave*. Mere eller mindre frivilligt fremtræder skolen som styrende for både sociale relationer blandt børnene og for læring omkring socialt ansvar, fordi skoleklassen udgør et fundamentalt socialt fællesskab i de fleste børns liv. Samtidig, kan vi med udgangspunkt i analysen af de fællesskabsformer, vi har fundet, anføre, at der ser ud til at være et udækket behov for, at skolen udvikler metoder til at undgå, at der i klassen er børn, som ikke har kontakt til de andre børn.

Personalet i de pædagogiske fritidstilbud, fx fritidsklubben, ser også ud til at have et uudnyttet potentiale, for gennem initiativer rettet mod børns fællesskaber at øge børns mulighed for at udøve socialt ansvar over for hinanden. I disse sammenhænge kunne man overveje at inddrage forældrene som aktive medspillere for både lærere og pædagoger, dels for at de kan støtte op om disse institutioners initiativer over for deres egne børn, dels for at sikre, at forældrene får tilstrækkelig indsigt og information om, hvordan børnenes fællesskab fungerer og ikke kun om deres eget barn. Nødvendigheden af koordinering mellem børns skole- fritid og familiesammenhæng skal ses på baggrund af den stigende fragmentering af børns hverdag. Den har konsekvenser for børns sociale relationer og for, hvordan børn kommunikerer til hinanden.

Lystbetonet socialt ansvar?

I takt med at både voksne og børn i hverdagen i stigende grad bevæger sig i forskellige sammenhænge, kan børn ikke have den samme grad af forpligtende eller tæt kontakt til alle de børn, de møder eller kommunikerer med dagligt.

Oven i købet er der en tendens til, at de mennesker, som man konfronteres med, kan have meget forskellig baggrunde og erfaringer, hvilket gør det nødvendigt løbende at tilpasse sig nye situationer. I moderne bysamfunds "verden af fremmede" er det enkelte menneske i stigende grad nødsaget til at administrere sine relationer til andre mennesker, fordi de ikke blot kan opdeles i "dem" og "os", og fordi en form for kontakt er nødvendig fx i forbindelse

med arbejde, naboer, fritidsaktiviteter. Det indebærer, at relationene til andre mennesker må gradueres eller falde i flere kategorier, hvis ikke den nødvendige begrænsning af forpligtende kontakt eller tilgængelighed skal føre til social isolation. Konsekvensen er, at mennesker skelner mellem mennesker, som de ønsker tætte eller forpligtende relationer til, andre mennesker, som de ønsker knap så tætte relationer til, og atter andre, som de ønsker at begrænse kontakten til så meget som muligt. Ønsker om begrænset kontakt sker via kommunikationsformer, der er indirekte eller symbolske, og i Gullestads formulering er signaler om begrænset kontakt *symbolske hegn* – og de udgør i stigende grad en nødvendig kommunikationsform for de fleste, både voksne og børn.

Børns symbolske kommunikation og socialt ansvar

De symbolske måder at lægge afstand til andre på er samtidig de signaler, der bevirker, at tilgængelighed og sandsynligvis socialt ansvar over for andre begrænses. Det gælder også for børn. Også børn distancerer sig til andre børn ved hjælp af signaler og tegn, især i de påtvungne fællesskaber, som børn deltager i, hvoraf skolen udgør den væsentligste del. Samtidig ser det ud til, at lærere, pædagoger og forældre er enige i, at man ikke kan pålægge børn socialt ansvar, medmindre det drejer sig om en relation, som barnet selv ønsker. Børn efterlades med den opfattelse, at hjælpsomhed, solidaritet og omsorg for et andet barn skal være baseret på deres lyst til at have kontakt med dette barn, altså et resultat af deres egne valg af venner. Børn, der er “for forskellige”, forventes ikke at have tætte relationer eller den form for relation, der indebærer, at de handler socialt ansvarligt over for hinanden. Hvis socialt ansvar mellem børn, fx i en skoleklasse skal være en målsætning, indebærer det, at børnene skal have redskaber, der kan fortælle dem, hvordan de skal administrere deres relationer til andre børn, så de ikke blot afspejler deres egne ønsker om kontakt og venskab og ikke distancerer sig til de børn, der forekommer at være “for anderledes”.

Litteratur

Andersen, Dines (1989)

Skolebørns dagligdag. København: Socialforskningsinstituttet. Rapport 89:7.

Andersen, Dines (1995)

Skolebørns fritid. København: Socialforskningsinstituttet. Rapport 95:2.

Andersen, Dines & Hestbæk, Anne-Dorthe (1999)

Ansvar og værdier. En undersøgelse i børnefamilier. København: Socialforskningsinstituttet 99:22.

Anderson, Susan (2000)

I en klasse for sig. København: Gyldendal.

Balvig, Flemming (1999)

Risikoungdom. Ungdomsundersøgelsen 1999. København: Det kriminalpræventive Råd.

Bauman, Zygmunt (2000)

Liquid Modernity. Oxford: Polity Press.

Bonke, Jens (1998)

Børns husholdningsarbejde. Er der forskel mellem piger og drenge? København: Socialforskningsinstituttet. Arbejdspapir, august 1998.

Christensen, Pia, H. (1993)

The social construction of help among Danish children: The intentional act and the actual content. *Sociology of Health & Illness*, 15, 4.

Christensen, Pia, H. & James, Allison (2000a)

Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication, i: James, Allison & Christensen, Pia (eds.): *Research with Children - Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.

Christensen, Pia, H. & James, Allison (2000b)

Childhood Diversity and Commonality - Some Methodological Insights, i: James, Allison & Christensen, Pia (eds.): *Research with Children - Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.

Egelund, Tine (2001)

Metodeanvendelse i kommunernes forebyggende sociale arbejde med børn og unge. København: Socialforskningsinstituttet. Arbejdsnotat.

Giddens, Anthony (1994)

Modernitetens konsekvenser. København: Hans Reitzels Forlag.

Gullestad, Marianne (1992)

The Art of Social Relations - Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway. Oslo: Scandinavian University Press.

Gulløv, Eva (1999)

Betydningsdannelse blandt børn. København: Gyldendal.

Habermas, Jürgen (1984)

The Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press.

Holt, Helle (2000)

Corporate Social Responsibility in a Danish Context. København: Socialforskningsinstituttet. Working Paper: 15:2000.

Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (1998)

Situating Children's Social Competence, i: *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: Falmer Press.

Hviid, Pernille (1999)

Til lykke - børneliv i SFO og skole. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

James, Allison (1993)

Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child. Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, Allison (1996)

Learning to be friends. Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. *Childhood*, 3, pp. 313-330.

Juul, Søren (1998)

Fællesskab og solidaritet i Danmark. København: Socialforskningsinstituttet. Arbejdspapir.

Kvale, Steinar (1994)

InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.

Mørck, Yvonne (1995)

Kulturel kompleksitet og empiri-bricolage, *Tidsskriftet Antropologi*, 31.

Olweus, Dan (1992)

Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Universitetsforlaget.

Ratbøl, Helle (1999)

Om venskab, drilleri og mobning. København: Børnerådet. Børnepanel rapport.

Roepstorff, Anne (2001)

Oplæg til Erhvervsministeriets visionsgruppe. København: Socialforskningsinstituttet. 17. august 2001.

Rosdahl, Anders (2000)

The Social Responsibility of Enterprises - Some Conceptions and Perspectives. København: Socialforskningsinstituttet, Working Paper. 2:2000.

Schjellerup Nielsen, Helle (2000)

Skoleklassen som et stratificeret fællesskab - Et antropologisk studie af socialt samvær og marginalisering. København: Institut for Antropologi, Københavns Universitet. Specialerække nr. 145.

Schultz Jørgensen, Per (2001)

Kompetence - overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53, 3.

Schultz Jørgensen, Per et al. (2001)

AMOR - antimobberåd. København: Landsforeningen Børns Vilkår.

Stensaasen, Svein & Sletta, Olav (1996)

Gruppeprocesser - læring og samarbeid i grupper. Oslo: *Universitetsforlaget*.

Willis, Paul E. (1977)

Learning to Labour. How working class kids get working class jobs. Aldershot: Gower.

Wolfe, Alan (1989)

Whose Keeper? Social science and moral obligation. Berkely: University of California Press.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1983)

Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet. (Henning Vangsgaards oversættelse). København: Politisk Revy.

Socialforskningsinstituttets udgivelser siden 1.1. 2000

- 00:1** Fridberg, T.: Kultur- og fritidsaktiviteter 1975-1998. 2000. 362 s. ISBN 87-7487-631-7. Kr. 200,00.
- 00:2** Csonka, A.: Ledelse og arbejde under forandring. Om indholdet, udbredelsen og konsekvenserne af fleksible organisationsformer i danske virksomheder. Ph.d.-afhandling, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. Ph.d.-serien 2000/2. 2000. 400 s. ISBN 87-7487-632-5. Kr. 300,00.
- 00:3** Pedersen, L. (red.): Danske arbejdspladser. Antologi. 2000. 200 s. ISBN 87-7487-633-3. Kr. 130,00.
- 00:4** Pedersen, L. & Deding, M.: Lønforskelle mellem kvinder og mænd i Danmark. 2000. 82 s. ISBN 87-7487-636-8. Kr. 85,00.
- 00:5** Bach, H.B.: Når lønmodtagere fratræder virksomheder. 2000. 99 s. ISBN 87-7487-637-6. Kr. 90,00.
- 00:6** Olsen, L., Nygaard Madsen, J., Rasmussen, B. & Larsen, M.: Indsatsen under EU's beskæftigelsesprogrammer - afsluttende evaluering af Mål 3 og EMPLOYMENT 1994-1999. 2000. 179 s. ISBN 87-7487-638-4. Kr. 135,00.
- 00:7** Hansen, H.: Elements of Social Security. A comparison covering: Denmark, Sweden, Finland, Austria, Germany, The Netherlands, Great Britain, Canada. 2000. ISBN 87-7487-639-2.
- 00:8** Platz, M.: Danskere med livserfaring - portrætteret i tal. Aspekter af levekår i fødselsårgangene 1920, 1925, 1930, 1935, 1940 og 1945. 2000. 135 s. ISBN 87-7487-641-4. Kr. 100,00.
- 00:9** Heide Ottosen, M.: Samboskab, Ægteskab og Forældrebrud. En analyse af børns familieforhold gennem de første leveår. 2000. 197 s. ISBN 87-7487-642-2. Kr. 150,00.
- 00:10** Christensen, E.: Det 3-årige barn. Rapport nr. 3 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995. 2000. 177 s. ISBN 87-7487-643-0. Kr. 135,00.
- 00:11** Schmidt, G. & Jakobsen, V.: 20 år i Danmark. En undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer. 2000. 322 s. ISBN 87-7487-646-5. Kr. 245,00.
- 00:12** Damgaard, B.: Kommunerne, virksomhederne og den aktive socialpolitik. Casestudier af det lokale samarbejde. 2000. 183 s. ISBN 87-7487-644-9. Kr. 140,00.
- 00:13** Høgelund, J. & Kruhøffer, A.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2000. 2000. 201 s. ISBN 87-7487-645-7. Kr. 150,00.
- 00:14** Olsen, H.: Holdninger til handicappede. En surveyundersøgelse af generelle og specifikke holdninger. 2000. 291 s. ISBN 87-7487-647-3. Kr. 220,00.

- 00:15** Høgelund, J., Kruhøffer, A. & Rosdahl, A.: Virksomheders sociale engagement – Sammenfatning. 2000. 43 s. ISBN 87-7487- 648-1. Kr. 30,00.
- 00:16** Thaulow, I. & Friche, C.: Omstilling, ændrede krav og marginalisering. 2000. 180 s. ISBN 87-7487-650-3. Kr. 135,00.
- 00:17** Olsen, H.: Voksnes holdninger til handicappede. 2000. 32 s. ISBN 87-7487-651-1. Kr. 25,00.
- 00:18** Hohnen, P.: Fleksjob. En vej til et rummeligere arbejdsmarked? 2000. 146 s. ISBN 87-7487-656-2. Kr. 115,00.
- 00:19** Olsen, L. m.fl.: The Action under the EU's Employment Programmes. 2000. 32 s. ISBN 87-7487-655-4. Kr. 30,00.
- 01:1** Bengtsson, S. & Middelboe, N.: "Der er ikke nogen der kommer og fortæller hvad man har krav på" – forældre til børn med handicap møder det sociale system. 2001. 188 s. ISBN 87- 7487-653-8. Kr. 145,00.
- 01:2** Lindermann, G. & Gregersen, O.: Benchmarking på førtidspensionsområdet – virker Den Sociale Ankestyrelses praksiskoordinering? 2001. 62 s. ISBN 87-7487-654-6. Kr. 50,00.
- 01:3** Bunnage, D., Gregersen, O., Hansen, E.B., Meilbak, N. & Platz, M.: Kvalitet i ældreplejen. 2001. 188 s. ISBN 87-7487-657-0. Kr. 145,00.
- 01:4** Boll J.L.: Det fleksible arbejde, ophør og marginalisering. 2001. 117 s. ISBN 87-7487-661-9. Kr. 90,00.
- 01:5** Bruhn, H.H.: Sociale sager i Kongens Enghave. 2001. 130 s. ISBN 87-7487-660-0. Kr. 95,00.
- 01:6** Just Jeppesen, K. & Nielsen, A.: Tosprogede småbørn i Danmark. Rapport nr. 4 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995. 2001. 246 s. ISBN 87-7487-662-7. Kr. 185,00.
- 01:7** Quaaade, T.: Tilbagetrækning fra arbejdsmarkedet. 2001. 80 s. ISBN 87-7487-658-9. Kr. 65,00.
- 01:8** Bonke, J. & Rasmussen, L.K.: Længerevarende behandling af børn og unge. 2001. 140 s. ISBN 87-7487-665-1. Kr. 110,00.
- 01:9** Bonke, J. & Carøe, C.: En forstærket indsats over for kriminalitetstruede børn og unge. 2001. 160 s. ISBN 87-7487-667-8. Kr. 120,00.
- 01:10** Bjørn, N.H. & Dohlmann, C.: De ledige kvinder i Sønderjylland. En analyse af et kønsopdelt arbejdsmarked. 2001. 176 s. ISBN 87-7487-669-4. Kr. 145,00.
- 01:11** Anker, J., Munk, A., Koch-Nielsen, I. & Raun, M.: De sociale puljer - en tværgående undersøgelse af Socialministeriets puljemidler. 2001. 169 s. ISBN 87-7487-668-6. Kr. 130,00.
- 01:12** Kruhøffer, A. & Høgelund, J.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2001. 2001. 171 s. ISBN 87-7487-670-8. Kr. 130,00.

- 01:13** Kruhøffer, A. & Høgelund, J.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2001 – Sammenfatning. 2001. 139 s. ISBN 87-7487-671-6. Kr. 30,00.
- 01:14** Gruber, T. & Christensen, I.: Unge ofre for vold - Et modelprojekt mellem central og lokal styring. 2001. 107 s. ISBN 87-7487-672-4. Kr. 80,00.
- 01:15** Olsen, Henning: Sprogforståelse og hukommelse i danske surveyundersøgelser. Bind I. 2001. 378 s. ISBN 87-7487-674-0. Kr. 285,00.
- 01:16** Olsen, Henning: Sprogforståelse og hukommelse i danske surveyundersøgelser. Bind II. 379 s. ISBN 87-7487-675-9. Kr. 285,00.
- 02:1** Boll, J. & Qvortrup Christensen, T.: Kontanthjælpsmodtagere og arbejdsmarkedet. Casestudie fra Vestegnen. 2002. 103 s. ISBN 87-7487-676-7. Kr. 80,00.

Social Forskning er instituttets nyhedsblad. Det udkommer fire gange om året og orienterer i en letilgængelig form om resultaterne af instituttets arbejde. Lejlighedsvis udkommer Social Forskning som udvidet temanummer med bidragydere udefra.

Abonnementet er gratis, kan tegnes ved henvendelse til instituttet. Emneopdelte lister over instituttets publikationer kan ses på instituttets hjemmeside: www.sfi.dk. Hver titel er forsynet med en kort omtale, og der er mulighed for at bestille rapporterne via hjemmesiden. En fuldstændig liste over instituttets udgivelser kan fås ved henvendelse til Socialforskningsinstituttet tlf. 33 48 09 46, e-mail: library@sfi.dk.