

Hvad er SOCIAL KOMPETENCE?

Af Anne-Marie Møller



FOTOS: GRAFISK HIMMEL

Situationsbeskrivelse

I børnehaven Egely er klokken omkring 12 en ganske almindelig mandag, og det er frokosttid. Børnene er placeret ved små borde efter alder således at de 3-årige sidder ved et bord, de 4-årige ved et andet bord og de 5-6 årige ved et tredje bord. Ved hvert bord sidder en voksen, idet personalet ønsker at frokostmåltidet skal være en situation, hvor børn og voksne sidder og hygger sig, samtidig med at børnene lærer almindelig bordskik og gode spisevaner af de voksne.

Pludselig ser en pædagog, at Morten (seks år) begynder at tage en mad fra sidekammeraten over på sin tallerken. Det bliver påtalt af pædagogen, og både Morten og sidekammeraten griner til hinanden. Morten kigger grinende på pædagogen, tager kanden med mælk og fylder sit glas, så mælken flyder ud over glasset og ned på bordet. Pædagogen bliver vred og skælder højlydt ud. En del af de mindre børn ved de andre borde ser forskræmte ud. De store piger ser misbilligende til, mens de store drenge griner og kigger interesseret på det, der sker mellem Morten og pædagogen. Morten begynder nu at vælte de andre børns mælk, pædagogen skælder mere ud, og Morten fortsætter med at vælte glas og begynder at smide mad på gulvet. Pædagogen går til sidst hen og tager fat i ham for at få ham væk. Morten griner til de andre store drenge, mens han bliver ført ud af rummet af pædagogen.

Artiklen rejser en kritik af den udbredte normative opfattelse af social kompetence som en voksendefineret "samværskompetence" knyttet til det "gode kompetente barn", der tager hensyn til sig selv og andre. Artiklens hovedsigte er at formulere et andet bud på hvad social kompetence er. Hensigten er at udvikle et kritisk analytisk begreb, der har et relationelt udgangspunkt og ser social kompetence som en kunnen i forhold til at deltage i komplekse sociale processer under hensyn til de vilkår og muligheder, som det sociale liv rummer.

Problembarn?

De fleste med kendskab til pædagogisk arbejde vil sikkert kunne genkende en sådan beskrivelse. Det er en klassisk problemsituation i en børnehave. En sådan situation vil almindeligvis give anledning til, at personalet bagefter prøver at vende og dreje situationen for at forstå, hvad der skete og hvorfor det skete. En dreng, der opfører sig som Morten, vil ofte blive karakteriseret som grænsesøgende, forstået som et barn, der har brug for, at de voksne sætter faste grænser for ham. Vi har et hverdagsbegreb for det. Morten "spiller op". Han laver magtkamp og får derigennem konflikt med de voksne. Det kan opleves belastende. Personalet vil lede efter forklaringer og søge at forstå hvorfor det skete.

Eksempler på sådanne forklaringer kan være knyttet til Mortens familiesituation. Måske er forældrene blevet skilt, eller måske har han lige fået en lillebror, og dette kan bruges til at forklare, hvorfor han reagerer, som han gør i børnehaven. Et andet bud på en forklaring kan være at Morten måske har en lidelse, der kan diagnosticeres af psykiatere eller psykologer.

Mulige forklaringer, som jeg her ridser op, har det til fælles, at årsagen til den problematiske situation mellem Morten og pædagogen enten skal søges i Morten eller i hans familie. Denne tendens til kun at lede efter individ- eller familiebaserede forklaringer på problemsituationer er der

lang tradition for blandt pædagoger og psykologer.

Jeg mener vi i langt højere grad bør fokusere på processer i det sociale rum, som situationen udspiller sig i. Det betyder ikke, at det, der sker i familien og i Morten, er ligegyldigt, men blot at vi i første omgang bør se nærmere i den sociale praksis, som episoden udspiller sig i, for det er mest oplagt først at lede efter forklaringer her.

Vi må simpelthen starte med at spørge, hvad det er der er så vigtigt for Morten, at han vælger at tage en konflikt med de voksne, skræmme de små treårige og lægge afstand til gruppen af store piger. For i eksemplet må vi konstatere, at det kun er de andre store drenge, der synes situationen er sjov. Måske er det netop her, vi skal tage udgangspunkt, og se situationen med Morten øjne.

Fra Mortens position kan situationen se ganske anderledes ud end fra de voksnes synsvinkel. Han har et publikum, nemlig de andre store drenge. Gennem at skabe konflikt med de voksne sikrer Morten sin betydning i forhold til de andre store drenge, og lige præcis det er vigtigere end noget andet for ham. Det er så vigtigt for ham, at han gerne betaler de sociale omkostninger i form af konflikt med de voksne. For Morten er det vigtigt at opnå respekt og anerkendelse fra de andre store drenge og derigennem få adgang til et af drengefællesskaberne, og han har social kundskab nok til at vide, at det kan han

opnå med denne adfærd. I den forstand handler Morten socialt kompetent i forhold til det, han ønsker at opnå.

Skal Morten så bare have lov til at opføre sig som han vil og tyrannisere alle andre? Nej, selvfølgelig ikke, men det er vigtigt, at vi kan se situationen fra hans position, for det er første forudsætning for at kunne støtte ham, der hvor han er. Hvis vi bare tryner Morten gennem at "sætte grænser for ham" og udøve voksenmagt, vil han igen og igen udfordre de voksne. Uden at skulle bruge megen fantasi kan jeg hurtigt forudse, at det vil resultere i, at situationen vil eskalere, og inden vi får set os om, har Morten en diagnose, er henvist til psykologbehandling og specialgruppe udenfor børnehaven.

I stedet for at risikere at lade tingene udvikle sig i den retning bør vi støtte Morten i at opnå adgang til drengefællesskabet i børnehaven på en måde, som er mere social acceptabel. Det handler blandt andet om udvikling af social kompetence.

Social kompetence som norm

I hverdags sproget har vi et begreb om at være social. At en person er social betyder, at personen kan lide at være sammen med andre mennesker og er god til det. Personen er også hensynsfuld. Dion Sommer tager udgangspunkt i at børn spontant udvikler kompetence i forhold til deltagelse i social praksis. Kompetencen kalder Sommer "samværskompetence", og han definerer det som "... evnen til både at kunne indgå i forholdet til andre og tage hensyn til deres perspektiver og samtidig markere sig selv som person. Dvs. både at have "socialt gehør" og evne til individuelt at kunne præge sociale situationer."¹⁾

Jeg opfatter Sommers begreb som et normativt begreb om, hvordan det gode barn tager hensyn til både sig selv og andre i det gode sociale fællesskab. Begrebet synes opstillet som opdragelsesideal i den betydning, at social kompetence rummer "de gode dyder", vi ønsker at børn tilegner sig. Kompetencebegrebet knyttes her til forestillinger om "gode" kompetencer, der vurderes positivt. En lignende opfattelse ses hos Stig Brostrøm. Han definerer social kompetence som:

*"ønske om og evne til at etablere og opretholde relationer til andre børn og voksne og tage del i løsning af de fælles opgaver."*²⁾

Både Brostrøms og Sommers måde at opfatte begrebet på er meget udbredt i den pædagogiske debat, men jeg synes det er utilfredsstillende. Børn er ikke bare en ensartet gruppe. Børn vokser op under meget forskellige sociale vilkår og også knapt så "gode sociale fællesskaber". Nogle børn oplever, at voksne gentagne gange svigter og forsømmer dem, eller måske udsætter dem for fysisk eller psykisk vold, og der er også børn, der udsættes for vold og mobning fra andre børn. De børn vil ofte i Sommers og Brostrøms tænkning blive vurderet som børn, der mangler social kompetence, fordi social kompetence vurderes i forhold til det "gode barn" i det gode sociale fællesskab. Den form for tænkning overser, at også disse børn har udviklet sociale kompetencer i form af offensive og defensive strategier, der giver dem en følelse af magt over tilværelsen.³⁾

Hvis begrebet ikke skal være et rent normativt begreb ud fra et voksenperspektiv, men et kritisk analytisk begreb, der bygger på en analyse af de sociale forhold som børn lever under, må det også forholde sig til de problematiske og socialt differentierende elementer, der er en del af børns sociale liv. Begrebet må tage højde for børns sociale liv i al sin kompleksitet og konfliktfyldthed, og ikke kun fokusere på god integration i gode sociale fællesskaber. I stedet for at tage udgangspunkt i et fantasisamfund, må psykologien i dialog med sociologien for at kunne tage udgangspunkt i en kritisk sociologisk analyse af de samfundsmæssige vilkår, som børn lever i.

Generaliserede sociale kompetencer

Lars Dencik tager udgangspunkt i en samfundsanalyse og siger blandt andet, at børn og familier lever i et postmoderne samfund i hastig forandring, hvilket gør det svært for forældre, pædagoger og politikere at sikre børn muligheder for at udvikle kompetencer, der gør dem istand til at kunne håndtere et liv i et fremtidigt samfund, som vi ikke kender.⁴⁾ Han siger endvidere, at hvis vi vil forstå børns

udvikling i det moderne samfund giver det ikke mening at tale om "socialisering" i klassisk sociologisk forstand, hvor børn bare tilpasser sig og overtager de "fremherskende normer". I stedet taler Dencik om børns sociale kompetenceudvikling.

Jeg er enig med Dencik i at begrebet "socialisering" lægger op til en forståelse, hvor barnet skal tilpasse sig og overtage en given social verdens normer og regler. Jeg tager, som Dencik, udgangspunkt i nyere barndomsforskning, hvor børn ses som sociale aktører, der både skaber og skabes af deres omgivelser.⁵⁾ Med det udgangspunkt flytter jeg fokus fra socialisering til børns *social kompetenceudvikling*, idet begrebet i højere grad retter fokus mod børns egne aktiviteter. Børn udvikler sociale kompetencer og adfærdsmønstre for at kunne håndtere de sociale udfordringer, de møder i deres dagligdag, og dette sker gennem deltagelse i sociale relationer.⁶⁾ Men der er intet vundet ved at erstatte begrebet "socialisering" med begrebet social kompetence, hvis det blot er et normativt dannelsesideal, der erstatter et analytisk begreb. Jeg taler for at udvikle et kritisk analytisk begreb om social kompetence, men Dencik bidrager kun delvist hertil. Han definerer sociale kompetencer som:

- *evnen til at tilpasse sig nye situationer – social fleksibilitet*
- *evnen til at tage kritisk stilling – at kunne vælge*
- *evnen til at reflektere over sig selv i forhold til andre – at kunne tænke i relationer*
- *evnen til at integrere forskelligartede erfaringer til en sammenhængende helhedsforståelse – mental fleksibilitet*
- *evnen til at udtrykke egne holdninger og at indtage andres perspektiv – at kunne kommunikere effektivt*
- *evnen til at tage og at stole på eget initiativ – at have selvtilid*
- *evnen til at kontrollere sine følelser – selvdisciplin.*⁷⁾

Dencik slutter sig abstrakt til nødvendigheden af disse "evner" ud fra en analyse af træk ved det moderne samfund og nævner, at det er svært at sige i hvilken grad de konkret vil blive udviklet, men meget tyder på, at flertallet af børn nok vil udvikle ovennævnte sociale kompetencer.

Dencik peger på, at det vil blive sværere entydigt at sige, hvad der er normal adfærd. I stedet må vi acceptere, at der kan findes flere forskellige måder at være "normal" på, og sætte fokus på at børn udvikler kompetencer for at kunne håndtere den modsætningsfyldte hverdag, de lever i.⁸⁾

Denciks begreb kan ses som et meget overordnet bud på et sociologisk begreb om sociale kompetencer i det postmoderne samfund, og han får herigennem sat fokus på den vigtige pointe, at social kompetence skal ses i forhold til de faktiske livsoms-tændigheder, som børn møder i deres opvækst. Det kan undre, at han så anvender begrebet "evne" som sprogligt normalt henfører til medfødte anlæg og talenter, idet han jo faktisk opfatter social kompetence som en kunnen, der læres gennem social praksis.⁹⁾

Ved at anvende begrebet "evne" og formulere social kompetence i de nævnte punkter, ser jeg en risiko for et begreb, der alligevel gør social kompetence til en individuel kunnen uafhængig af den sociale kontekst. For jeg mener, det er nødvendigt at opfatte social kompetence som en kunnen i en konkret social kontekst.

Vi kan på det generaliserede plan på grundlag af en generel sociologisk analyse godt søge at udpege vigtige sociale kompetencer, som det moderne samfund gør hensigtsmæssige eller måske nødvendige, men i så fald taler vi ikke om "evner" knyttet til individet, men om socialt skabte kompetencekrav. Et sådant generelt begreb er et analytisk begreb om træk ved samfundet, som ikke kan gøres til opdragelsesideal i mødet med det enkelte barn eller til norm for evner hos børn som sådan. For det enkelte barn må social kompetence være knyttet til en konkret social kontekst. Hvad der er kompetent i én kontekst kan godt være ganske inkompetent i en anden. Og ved at tale om evner gøres kompetencen til en "egenskab" ved barnet i stedet for et træk ved samfundet. Samtidig mistes den pointe at for det enkelte barn handler det om en kunnen i en specifik kontekst, hvor konteksten er med til at bestemme, hvad der er kompetent.

Social kompetence og social differentiering

På trods af forskelle i opfattelser af social kompetence er både Dion Sommer, Stig Brostrøm og Lars Dencik enige om, at børn udvikler sociale kompetencer for at kunne deltage i social praksis sammen med andre. Det handler om social integration og adgang til fællesskaber.

Ingen af dem har dog efter min opfattelse i tilstrækkelig grad inddraget det konfliktfyldte i de sociale integrations- og differentieringsprocesser, som børn indgår i. Jeg synes, de har et for "idyllisk" syn på børns sociale liv, hvor nødvendigheden for barnet af at kunne håndtere den sociale differentieringsproces ikke medtænkes tilstrækkeligt. For at kunne gøre det vil jeg inddrage Pierre Bourdieu. Med Bourdieu kan jeg pege på, at vi lever vores liv i et socialt rum, der er defineret ved forskelle mellem de sociale positioner.

Bourdieu beskriver det sociale rum som præget af sociale differentierings- og integrationsprocesser, som deltagerne forholder sig til. Det sociale rum konstrueres som en struktur af differentierede positioner, og samfundet rummer principper, hvorefter den differentiering sker. Børn indgår også gennem deres handlinger i disse differentieringsprocesser. Overordnet taler Bourdieu om differentiering på baggrund af fordelingen af økonomisk, kulturel og social kapital og den samlede mængde kapital, men en lang række andre mere specificerede differentieringsmekanismer kan inddrages.

Med udgangspunkt i Bourdieus teorier og begreber og på baggrund af mine egne erfaringer fra arbejde i børneinstitutioner vil jeg rette opmærksomheden på betydningen for barnet af at kunne positionere sig socialt i det sociale rum. Det rummer både en kompetence i forhold til at sikre sin deltagelse i bestemte børnegrupper og "melde sig ud" af andre børnegrupper, at knytte sig til nogle børn og lægge afstand til andre. Her må også børn positionere sig socialt, dels ved at opnå tilknytning til sociale fællesskaber (social integration) og dels ved at lægge afstand til andre positioner i det sociale rum (social differentiering). Integration i sociale fællesskaber

rummer altså også altid social differentiering. Social kompetence må derfor også indebære at kunne foretage distinktion, dvs. kunne se forskelle i det sociale rum og kunne positionere sig i forhold til disse ved at vide, hvad der er socialt passende og upassende.

Alder og køn er normalt meget vigtige differentieringsprincipper i børnenes sociale rum. Børn orienterer sig stærkt efter køn og alder, men alder og køn institutionaliseres også af de voksne som vigtige differentieringsmekanismer. I en vurdering af børns udvikling sammenligner pædagoger barnet med de andre jævnaldrende børn for at vurdere om barnet er "alderssvarende". Alder og køn udgør en vigtig kategori i det moderne børnelivs sociale organisation, og børnehaver og skoler opdeler børnene i grupper efter alder og køn og indretter aktiviteter efter dette. Det barn, der ikke forstår at positionere sig passende i forhold til sin alder og sit køn, løber ind i store problemer.

Også sociale, økonomiske og kulturelle differentieringsprincipper virker i børns liv. Det er ikke uden betydning for positionering i børnenes sociale rum hvilket tøj de har på, hvilket legetøj de har og hvordan deres madpakke ser ud. Det spiller f.eks. også ind hvilket sprog de taler, deres ordforråd, deres viden og evne til at kommunikere. Som eksempler kan jeg pege på, hvordan mange børnehavers legetøjsdage bliver anvendt af børnene til at opnå anerkendelse og beundring blandt de andre børn, til at bekræfte venskaber og til at skabe nye venskaber med. Jeg har også set hvordan de drenge, der gik til fodbold i fritiden, dannede en særlig gruppe af store drenge i børnehaven, hvor de drenge, der ikke gik til fodbold, ikke kunne være med.

Det vil ofte være afgørende for den 5-6 årige dreng at sikre sin deltagelse i gruppen af "store drenge". Så afgørende at han gerne kommer i konflikt med de voksne. Ved at sikre sin deltagelse i gruppen af "store drenge" melder han sig samtidig ud af gruppen af "små drenge" og gruppen af "piger". Social integration og social differentiering er to sider af den samme proces. Faktisk kan konflikt med de voksne og pigerne være adgangsбилletten til gruppen

af "store drenge". Charlotte Højholdt er f.eks. opmærksom på at "frække drenge" opnår noget i relation til de voksne ved hjælp af "frækhed". Det ser ud til, at frække drenge og regulerende voksne hører sammen.¹⁰ Med Bourdieu kunne man sige, at de "frække drenge" er drenge, der positionerer sig som store drenge i det sociale rum gennem at være "frække" i relationen til de voksne.

William A. Corsaro beskriver også hvordan børns modstand mod og sekundære tilpasninger til de voksnes regler i børnehaven, fører til at de udvikler en "vi-hed" eller en gruppeidentitet, hvor børn kan opleve at være medlem i en gruppe og samtidig opleve, at det kan give dem værktøj til at varetage personlige interesser og mål. Gennem sekundære tilpasninger kan børn opleve sig som en del af en gruppe og måske se sig selv i modsætning til andre grupper f.eks. pædagoger og voksenkultur.¹¹

Det ovennævnte peger på betydningen for barnet af at kunne positionere sig og kunne håndtere magtaspektet i det sociale rum. Barnet har en praktisk sans for det, og denne praktiske sans er en afgørende social kompetence. Man kan sige, at det sociale rum er et felt af sociale kræfter, der bestemmer positioner i rummet og som et felt af kampe. Bourdieu siger:

"Inden for dette kampfelt tørner agenterne sammen, med forskellige midler til rådighed og med forskellige mål, alt afhængigt af deres position i feltets magtstruktur, hvorved de enten bidrager til at bevare eller forandre denne struktur."¹²

Det kan virke voldsomt at anvende dette begrebsapparat på børnenes sociale verden, men også idylliserende at overse disse dimensioner. Det handler om magt i det sociale rum, når gruppen af store drenge, dels søger at give udtryk for deres interesser som gruppe og dels søger at demonstrere deres eksistens som gruppe. At kunne forholde sig til magten i det sociale felt og positionere sig socialt i forhold til børnegruppen er et vigtigt aspekt af social kompetence. Det ser også ud til at det at kunne positionere sig, indebærer at kunne forholde sig subjektivt hensigtsmæssigt til

flere forskellige dagsordener som er på spil og i spil i det sociale felt.

Overordnet kan sociale kompetencer siges at bestå af kunnen i forhold til at indgå reflekterende og handlende i komplekse sociale relationer på en måde, der er subjektivt hensigtsmæssig og tager højde for sociale vilkår og muligheder. Dermed er sociale kompetencer relationelt bestemt. Jeg mener kun vi i begrænset omfang kan definere sociale kompetencer yderligere, dels fordi det er historisk og samfundsmæssigt specifikt, hvad der er socialt kompetent, dels fordi det konkrete sociale felt, der er tale om, også definerer det kompetente og inkompetente, og dels fordi det afhænger af barnets subjektive intentioner, behov og interesser i konteksten, hvad der er kompetent set fra barnets perspektiv.

Dermed lægger jeg afstand til en forståelse af sociale kompetencer som en normativ målestok for det kompetente barn i modsætning til det inkompetente og til en forståelse af begrebet som en individuel kunnen uafhængigt af konteksten. Jeg lægger også afstand til en generalisering af sociale kompetencer som givne "gode" kompetencer, der kan opstilles som nødvendige for at fungere i det moderne samfund eller som opdragelsesidealer.

Social kompetence rummer evnen til distinktion og til at positionere sig socialt, og dermed også om kompetence i forhold til de problematiske, konfliktskabende og socialt differentierende elementer i børns sociale liv. Dermed har jeg også lagt afstand til et idylliserende syn på barnets sociale verden.

Med det udgangspunkt vil jeg pege på betydningen af kendskab til, hvordan aktiviteter er socialt organiseret, betydningen af social sensitivitet og betydningen af kunnen i forhold til at aflæse sociale koder og foretage en situationsbedømmelse ved hurtigt at kunne opfatte situationen, se de muligheder der er tilstede for integration og udnytte dem. Social kompetence omfatter at kende de sociale koder, spilleregler og handlemønstre, der er nødvendige for at kunne handle i det konkrete miljø og den konkrete sociale situation og blive socialt forankret i miljøet. Det er kompetencer,

der tjener til social integration i de sociale fællesskaber og dermed også til social differentiering. I forlængelse af det kan man tale om, at børn har brug for et register af offensive og defensive sociale strategier, der giver dem en følelse af magt over tilværelsen i betydningen at mestre tilværelsen i det konfliktfyldte sociale rum.

Når børn deltager i sociale fællesskaber, handler det om, at de vil noget med deres liv og ønsker at skabe forandringer, der gør det muligt for dem at komme til at gøre noget, de gerne vil. Børn ønsker adgang til sociale fællesskaber gennem at gøre noget sammen med andre og udvikle venskaber. Det handler om at komme til at engagere sig i det, der personligt optager det enkelte barn. Social kompetence handler derfor også for barnet om at kunne vurdere den aktuelle sociale kontekst og handle subjektivt hensigtsmæssigt ud fra de muligheder og begrænsninger det konkrete fællesskab og konteksten rummer.

Det indebærer, at barnet afklarar sine subjektive hensigter, og at barnet reflekterer over egne mål og interesser i de givne kontekster. Det indebærer også at kunne se situationen i andres perspektiv, herunder at kunne lytte til og forstå andre. Social kompetence indeholder også både refleksivitet og evnen til at kommunikere. Begge dele er vigtige for at kunne indgå i sociale relationer og positionere sig i det sociale rum.

Social kompetence er dog ikke kun en refleksiv kompetence, men også en praktisk sans. Evnen til distinktion er en del af habitus og en praktisk sans. Social kompetence er på denne måde med Bourdieus ord kropsliggjort gennem habitus og kommer til udtryk i den enkeltes sociale praktikker som tilbøjeligheder til at tænke og handle på bestemte måder. Disse tilbøjeligheder virker relationelt i tilknytning til det sociale felt, de er relateret til. Meget af vores viden om den sociale verden er således en praktisk sans, som gør os i stand til at handle, uden at vi behøver tænke nærmere over det, men som vi også godt kan gøre til genstand for refleksion.

Hermed berører vi sammenhængen mellem et emotionelt, socialt og kognitivt aspekt af social kompetence. Social kompe-

tence handler ikke kun om empati og evnen til at sætte sig i andres sted. Social kompetence handler heller ikke kun om at kunne gennemskue de sociale normer, foretage distinktion og handle i overensstemmelse hermed. Det er også afgørende at kunne forstå de problemstillinger, den aktuelle sociale kontekst rummer. Det kognitive aspekt af social kompetence handler om at kunne forstå den aktuelle sociale kontekst, identificere problemer i den og være med til at finde løsninger på dem.

Morten set relationelt

Lad os afslutningsvis vende tilbage til Morten og se på, hvad denne synsvinkel på social kompetence kan betyde for forståelsen af de komplicerede sociale processer i spisesituationen i børnehaven Egely.

Morten kan ses som en dreng, der ønsker adgang til det drengefællesskab, der består af gruppen af ”store, seje og frække” drenge i børnehaven. Han positionerer sig som stor og sej dreng gennem at skabe konflikt med de voksne. Han bekræfter et fællesskab med en gruppe, han søger adgang til. Han lægger dermed også samtidig afstand til gruppen af små 3-4 årige og gruppen af store piger og til voksne. For Morten kan det indebære, at han efter frokosten kan indgå i de store drenges fællesskab ude på legepladsen.

Men der er flere dagsordener. Det handler også om magten i det sociale rum. Personalet har et pædagogisk mål om at bruge frokostspisningen pædagogisk til at lære børnene noget om sund mad og gode spisevaner, som er værdifuldt for børnene i deres videre udvikling. Man kan sige, at personalets mål for børnene er rettet mod fremtiden. Personalet arbejder hele tiden med langsigtede mål for børnenes udvikling. Det passer dårligt med mange børns dagsorden. Deres horisont er rettet mod nutiden, og i spisesituationen er de ofte optaget af at bekræfte venskaber og aftale, hvem der skal lege med hvem ude på legepladsen efter frokosten, og de ønsker plads og tid til at forhandle og aftale dette.¹³⁹

Morten udfordrer personalets magt til at definere, hvad der skal foregå i spisesituationen, og Morten får opbakning af de andre drenge gennem deres blikke og gri-

nen til hinanden. Andre gange vil det give anledning til at flere af de store drenge også giver sig til handle på samme måde som Morten. Gruppen af store drenge søger herigennem at give udtryk for deres interesser som gruppe og demonstrere deres eksistens som gruppe. At kunne forholde sig til magten i det sociale felt og positionere sig socialt i forhold til børnegruppen er et vigtigt aspekt af social kompetence.

For at give de store drenge andre muligheder for at positionere sig som drenge, må der ses på hvilke muligheder, der er til stede i dagligdagen for at opbygge børnefællesskaber, og her tænkes på både tid og rum til opbygning og bekræftelse af forskellige drengefællesskaber og forskellige pigefællesskaber, så børnene herigennem får gode muligheder for at skabe kontakt til andre børn og positionere sig som stor dreng, pige eller lille ny i børnehaven.

Der må også tages fat på magtaspektet, og det må medtænkes, at meget regulerende voksne og frække drenge ser ud til at høre sammen. Det indebærer et kritisk blik på de sociale strukturer i børnehaven, på børnehaven som organisation og på institutionskulturens mange regler og rutiner. Har man i børnehaven f.eks. et mål om at styrke børnenes medindflydelse i børnehaven, må det sikres, at der ikke er gamle regler og en voksenkultur, der modvirker dette.

Dette kan selvfølgelig heller ikke ses løsrevet fra personalets arbejdsforhold. Hvis personalet oplever ikke at have indflydelse på deres egen arbejdsituation, har samarbejdsproblemer og der er indbyrdes konkurrence mellem stuerne, eller at personalet må slås med en autoritær ledelse, får det indflydelse på forholdet til børnene og børnenes indbyrdes forhold, og personalet vil have svært ved at give børnene reelle muligheder for indflydelse i børnehaven.

Derfor handler børnenes indbyrdes forhold og børnenes forhold til de voksne også om sociale strukturer i organisationen og om ledelsesforhold i børnehaven.

Artiklen startede med en situationsbeskrivelse med Morten som hovedperson, men undervejs flyttes fokus over på de

komplerede processer i de sociale rum, på personalets vilkår, på strukturer i organisationen og på ledelse i børnehaven. Her er så blot nævnt nogle af de faktorer, der påvirker det sociale rum i børnehaven. Vi må heller ikke glemme, at børnehaven er en del af det danske samfund og derfor også vil afspejle de komplerede sociale integrations- og differentieringsprocesser, som foregår overalt i det danske samfund. Hvis vi lukker øjnene for det, støtter vi ikke børnene der hvor de er.

Noter:

1. Dion Sommer: *Barndomspsykologi*. Kbh. 1999, s. 77-78.
2. Stig Brostrøm: *Social kompetence og samvær*. Kbh. 1998, s. 17.
3. For uddybning af dette argument se Ivy Schousboe: *Udviklingspsykologi og børn i virkeligheden*, i Line Reimer m.fl. (red.): *I nærheden – en antologi om børneperspektiver*. Kbh. 2000, s. 151-170.
4. Lars Dencik (1999): *Fremtidens børn – om postmodernisering og socialisering*, i Lars Dencik og Per Schultz Jørgensen: *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Kbh. 1999, s. 24, 39.
5. Alison James, Chris Jenks og Alan Prout: *Den teoretiske barndom*. Kbh 1999, s. 13.
6. Dencik, 1999, s. 39.
7. Lars Dencik (1995): *Om til-syn, hen-syn og fejl-syn*, (dansk oversættelse) i L. Dahlgren og K. Hultqvist (red): *Seendet och seendet vilkor*. Stockholm 1995, s. 11.
8. Dencik, (1995), s. 11, 23.
9. Dencik, (1999), s. 29.
10. Charlotte Højholdt: *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. Kbh. 2001, s. 190.
11. William Corsaro: *Barndommens sociologi*. Kbh. 2002, s. 188-191.
12. Bourdieu, Pierre: *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle*. Kbh. 1997, s. 54.
13. Om forskellen i personalets og børnenes dagsordener i børnehaver se Harriet Strandell: *Sociale mötesplatser för barn, aktivitetsprofiler og förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki 1994.

Anne-Marie Møller er uddannet socialpædagog, stud. mag. i psykologi og socialvidenskab på RUC.