

At blive til noget:

Kulturelle livsbaner og social selektion i daginstitutionen

Bent Olsen

UC Vest i Esbjerg

Oktober 2009

Forord til artikelsamlingen

De to artikler bearbejder indtryk fra en pædagogisk og sociologisk rejse gennem en stor dansk provinsby. Selvom det ikke lyder til at blive en vildt ophidsende tur, er der alligevel mange begivenhedsrige oplevelser i vente blandt børn og personale i tre daginstitutioner. Rejsen har givet stof til en videre forståelse af, hvordan sociale forskelle mellem mennesker skabes og genskabes. Børn er ikke alene fælles om at have en barndom, de finder også hinanden i grupper, der står over for hinanden. Også familierne står i grupper over for hinanden, afhængig af den økonomiske, kulturelle, uddannelsesmæssige og sproglige styrke, de kommer med. Disse og 1000 andre ting klatter familierne ud over samfundets landskaber, hvor de lever med hinanden i kolonier, der slet ikke er tilfældigt sammensatte.

Sociale forskelle kan forklares, men ikke uden videre forsvares: I går som i dag er forholdet mellem mennesker ordnet som retfærdigheder: Ingen må på baggrund af køn, etnisk oprindelse eller social baggrund berøves adgangen til fælles ressourcer som kultur og uddannelse og hvad der ellers kan være relevant for kontrollen over egne livsvilkår. Med håndhævelsen af et princip om chancelighed må alle børn i sikres mulighed for at have skosnuden ved startlinjen på samme tid i alle livets kapløb uanset forældrenes økonomiske og kulturelle ballast, eller hvor de bor. Uddannelsesforskningen har imidlertid vist, at der alligevel er tyvstartere og langsomme startere.

Der skal undersøges og forklares, ikke forsvares: Leverer daginstitutionen som nationalt arrangement af pasning og pædagogik også sit bidrag til at nogle børn kommer hurtigere ud af startblokkene end andre, når ræset skydes i gang på første skoledag? Svaret er ”ja”. Den første artikel handler om, hvordan det går for sig.

Rejsen gennem by og børnehaver er eksperimentel: Ved at puste liv i fund fra tidligere forskning og hive og slide i dem, åbnes til en ny forståelse af de rammer om børns og forskellige børns liv, der også er med til at skabe deres livschancer.

Den primære læsergruppe skal findes blandt studerende og undervisere på den ny diplomuddannelse på børne- og ungeområdet.

Artiklerne begynder, hvor studiet fra 2007 slap: *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*, forlaget PUC i Viborg. Tre daginstitutioner har her lagt sted, liv og kroppe til observationer, der også afslørede, hvor store indbyrdes pædagogiske forskelle, der kan være institutioner imellem.

Også artiklerne har sin fortsættelse, nemlig i bogen *Når pædagogikken bringer mennesker sammen – en eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver*. VIA/Systeme 2009.

Her graver jeg nye og dybere spadestik i problemstillingen ved at alliere mig med folkeviddet: Der ligger nemlig en dybere visdom gemt vendinger som ”at være født med en sølvske i munden” eller at ”komme fra et hjem med klaver”. Ud over at bogen tilbyder en teoretisk rekonstruktion af det hele spørgsmålet om daginstitution og social reproduktion. Sociologerne Pierre Bourdieu og også Erving Goffman stiller begreb og teori til rådighed. Bogen lukker med den tankemæssige afprøvning af en ”rationel pædagogik” som en måde både at begribe og reagere på sociale forskelle børn imellem. Og daginstitutioner imellem. Bogens afsluttende kapitel er en præcisering af, hvilken position, jeg arbejder ud fra: relationen til det studerede område og placeringen i et pædagogisk felt har nemlig sine indvirkninger. En af de mest omtalte billedkunstnere i Norge, Håkon Bleken, har stillet værket ”Ras” til rådighed som forsideillustration. Det har givet anledning til at tænke nærmere over, hvad det samfundsvidenskabelige og kunstens felt kan ”gøre ved hinanden”.

Og det bliver ved og ved: I løbet af en stund vil jeg kunne præsentere fund fra en omfattende ”røntgenundersøgelse” af en hel faggruppe baseret på 700 spørgeskemabesvarelser fra personalet i Esbjerg og Fanø kommunes daginstitutioner for de 0-6 årige. Det vil her vise sig, om der er et system i mangfoldigheden af livsforudsætninger blandt personalet og så de pædagogiske præferencer, man holder for at være sine. Det vil også kunne afsløres, om der er bydelsgeografiske forskelle i disse henseender.

Forskningsprojektet ”*At blive til noget: Kulturelle livsbaner og social selektion i daginstitutionen*” støttes økonomisk støtte fra Styrelsen for Social Service, SL’s og BUPL’s Udviklings- og forskningsfond samt FOA’s Pædagogiske Udviklingsfond. Lektor cand. scient. soc. Tove Larsen, professionshøjskolen UC Vest i Esbjerg er med på projektet, og garanterer ikke alene den sikre kyn- dighed på det socialfaglige område, men bidrager også med inspiration og kri- tik fra årtiers engagement i socialfaglig uddannelse og forskning.

Bent Olsen

Esbjerg, den 22. oktober 2009

Indhold

TRE FORSKELLIGE BYDELE, TRE FORSKELLIGE BØRNEHAVER: TRE FORSKELLIGE VERDNER -? 7

1. Magtens kundskab – kundskabens magt 7

2. På foranledning af flyverdragterne 9

Observationer i tre daginstitutioner 10

Ver de Terre, Minymo eller Entry? 10

Der er noget om snakken: Børnehaverne forskelsbehandler 13

3. Virksomheden i og omkring de tre daginstitutioner 13

Kurvestole og makeup 13

Legetøj: plastik eller træ, puslespil eller brætspil? 14

Tre forskellige slags opdragelse, tre forskellige slags undervisning 19

Irettesættelserne: tre forskellige måder at sige "nej" på 20

Hvad gør forældrene ved deres børn og hvordan? 21

Danske og norske forældres præferencer i børneopdragelsen 22

Klassesamfundets ABC, nu også i børnehaven? 25

4. Forældre, børn og daginstitutionspersonale i tre bydele 26

Tre lokaliteter i byens sociale geografi 26

Stedets betydning 27

Til stranden og havet 28

Indbyggerne i de tre bydele 30

Indikatorer på økonomisk kapital 31

Indikatorer på kulturel kapital 32

Opsummering: økonomisk og kulturel kapital i tre bydele 34

Bosted, familie og livsstil	34
Daginstitutionens personale: position og praksisser.....	35
<i>Thomas og Anni: to forskellige former for appel</i>	36
<i>Thomas' irettesættelser</i>	37
<i>Annis irettesættelser</i>	38
5. Konklusioner	39
Rundt og rundt i segregeringskarrusellen.....	41
PÅ HYLDERNE	44
1.0 Tre dimensioner af viden.....	44
2.0 Den pædagogiske videns praktiske, upraktiske og teoretiske logikker.....	46
2.1 "Vi ved".....	48
3.0 Forskningsoversigterne om social arv	51
3.1. <i>Og så skrider det ellers</i>	51
3.2. <i>Når potensen skal findes i evidensen</i>	53
3.3. <i>Onde cirkler?</i>	55
4.0 Forskningsoversigternes tyngde og trivialiteter	56
5.0 De pædagogiske interventioner	61
Referencer	64

Tre forskellige bydele, tre forskellige børnehaver: tre forskellige verdner -?

Artiklen undersøger modsætninger i den sociale sammenhængskraft. "Sammenhængskraften" er et af sociologiens tidlige kernebegreber, men i nyeste tid bruges det også inden for populærpolitikken. Hvordan går det til, at samfundsdannelser med indre modsætninger flytter sig uden at gå til grunde?

Institutioner som familien, børnehaven, skolen og alle velfærdssystemerne i sit hele arbejder hver dag på at holde modsætningerne i ave. I artiklen vil jeg belyse, hvordan børnehaven med hele sin virksomhed spiller sammen med forældre og det konkrete sociale miljø, den er placeret i, i den henseende. Det ser nemlig ud til, at børn i distrikter og bydele med relativt begrænsede ressourcer i økonomisk og kulturel henseende møder en pædagogisk virkelighed i daginstitutionen, som bekræfter et sådant ophav. Det samme gælder for børn i bydele med relativt større volumen af disse skelsættende ressourcer. Står børn i grupper over for hinanden – ikke-privilegerede over for privilegerede – kan man videre spørge, hvilken andel børnehaverne kan have i nedbrydningen eller fasttømringen af den slags uligheder.

Ved at dykke ned i tre forskellige distrikter og deres daginstitutioner skal jeg prøve at afdække pædagogikkens mulige rolle som medgarant for opretholdelsen af sociale forskelle børn imellem. Jeg kommer til at gå meget konkret og håndfast til værks ved at beskrive beboere og forældre i tre forskellige bydele og sammenligne dem med praksisserne i de tilsvarende tre daginstitutioner.

Men først et par korte indledende bemærkninger om mit aktuelle ståsted – og måske også om kernelæserens!

1. Magtens kundskab – kundskabens magt

Det gælder for diskurser om den sociale verden, og måske især de pædagogiske af slagsen, at de gerne er performative (Bourdieu 1997:44): Man kan næsten ikke slippe af sted med teoretiske arbejder i tilknytning til det pædagogiske uden i samme ombæring at skulle stå til regnskab for, hvilke implikationer "det" – teori eller fund – "har for praksis": "Jamen

hvad vil du så foreslå, man gør ved det!?” Endnu en misforståelse følger, nemlig at de direkte ansvarlige for misererne kan udpeges: det pædagogiske personale!

Det ligger således dybt i hele det pædagogiske områdes performative logik, at aben ender med at sidde på pædagogernes og pædagogmedhjælpernes skuldre. Det er nok overflødigt at fortælle, at det ikke er personalet i daginstitutionerne, jeg er ude efter – jeg er i det hele taget ikke ude efter nogen som helst. Men den personalepædagogiske etos er så solid og har så følsomme tråde, at de med det samme reagerer på uro og straks kalder sig selv til orden: ”Hvad har vi undladt, forsømt eller gjort forkert!?” Ud over, at man en dag skulle se at få afdækket denne formodentlig kvindekønnede etos som den stærke egetræskøl i daginstitutionspædagogikkens båd, så er jeg så absolut ikke på vej med en pædagogisk plan til undsætning af personale og daginstitutioner. Et slaw på tasken, så er daginstitutionsområdet i forvejen den mest velsmurte, effektive, lyde- og dirkefrie lokalitet i hele det danske erhvervslandskab: Der findes næppe et erhverv med en volumen og mellemmennekelig intensitet, hvor så meget i princippet kunne gå galt som i 0-6-årssektoren. Men det kikser ikke i daginstitutionerne, deres personale og alt der foregår, er stort set blottet for kritik og skandaler, mens hundredtusindvis af børn og forældre troligt tropper op hver morgen. Standen af læger, ingeniører, præster, advokater, skolelærere og resten kan alene drømme om at stikke en sådan skudsmålsbog i lommen.

Det er i bunden af det pædagogiske felts hierarki, man skal finde daginstitutionernes pædagogiske personale. Det er samtidig en position, der i stadig stigende grad bliver påtvunget andres målsætninger, ord, begreber, forestillinger og bestemmelser, især fra de socialpolitiske og administrative områder; piller, hvis bitterhed uddannelser og forskning gerne har forsødet, og ikke kun fordi, de har fået penge for det. Personalet er de tyngede objekter i relationer af symbolsk vold: Det er andre, andre positioner, der har definitionsmagten over daginstitutionen og dens indre liv, i det mindste når dette liv skal iklædes en specialiseret sproglig klædedragt. Eksempelvis kommer ”pædagogiske læreplaner”, ”inklusion”, ”værdibaseret ledelse” samt ”praksisfællesskaber” fra den og de andres garderobe. Det er nemmere at finde en nål i en høstak end den indre logik i disse ude- og oppefra kommende definitioner: Deres ambitioner kan nemlig ikke udledes fra et sæt almene principper. En kommunikation, en forståelsesrelation kan blive dygtigt forstyrret, når en gruppe som f.eks. det pædagogiske personale ad ufrivillighedens vej ender med at gøre de dominerendes syn på sig selv til det eget billede af sig selv.

Denne korte tekst – ”Guldminen” – fra en af de rapporter, der ledsagede forberedelsen af læreplanerne, er et lille eksempel på, hvordan den symbolske dominans udøves:

”I arbejdet med Guldminen tegner der sig løbende forskellige temaer. Temaer, som på forskellig vis belyser og perspektiverer, hvad læring i dagtilbud vil sige, og hvordan man arbejder med det. Disse temaer vil sandsynligvis blive omdefinert løbende – det er en del af processen. Her står temaerne i den form, der viser sig på nuværende tidspunkt i guldminearbejdet”.

Sådan inviterer projektkonsulenterne daginstitutionernes personale med ind i de første forsøg med læreplanerne. Det lyder jo som en helt OK og tilforladelig måde at relatere sig til personalet på. Men prøv så noget andet: Forestil dig, at du er en pædagog med en gruppe børnehavebørn rundt om dig, der glæder sig til at få læst en spændende historie op. Læs så citatet fra ”Guldminen” én gang til med den rollebesætning. Ja, ikke sandt, teksten fungerer ganske fint som den voksne, der taler ”ned” til små børn! Det er et studie i sig selv at finde ud af, hvordan projektmagere på den måde klarer at infantiliserer deres relation til personalet i daginstitutionerne.

Læseren kan sikkert få den fornemmelse, at jeg er ude i et ”kritisk” ærinde. Det er ikke tilfældet, endskønt man jo nok lige burde gøre sig klart, hvad ”kritik” er for en praksis. Agter man at taler magten midt imod med en oplyst sandhed i hånd er man på vej ud i en parrhesiastisk kritik (Neumann 2003); det oldgræske ord *parrhesia* udtrykker en frimodighed i kritikken, der taler magten midt imod med en oplyst sandhed i hånd. *Parrhesia* er en videnskabeligt informeret kritik, som ikke nødvendigvis deles hverken af magtens positioner eller af flertallet, hvilket alt sammen naturligvis kan bringe kritikeren selv i fare. Her fra og til artiklens sidste punktum er jeg således ikke ude i et kritisk stormløb mod social- og uddannelsespolitikken eller mod andre med adgangen til at definere dagsordner for daginstitutionerne. Ideen er at engagere kundskaben, ikke læseren. Hvis læserne vil ind i et engagement, må de selv gå med og arbejde med. På den baggrund vil artiklerne heller ikke kendes ved endnu et formynderi, som igen lukker pædagogisk personale ned i tosegode interesse- og konfliktfrie rum sammen med en bunke fromme løfter og en håndfuld pædagogiske anvisninger.

Men nu til værket.

2. På foranledning af flyverdragterne

At danske børn står i grupper over for hinanden beroende på tilsvarende – billedligt talt – forskelle i mængden og arten af bøger på deres forældres boghylde er kendt fra et lige så ukendt antal sociologiske forskningsarbejder. Nu er det jo ikke de stilfærdige bøger i sig selv, der gør forskellen, men forskellene i kultur, i børns kroppe og sind: Forældrenes mimik, tale, sprog, børnekroppens møde med forskelligartede konventioner, måden man holder en gaffel og tygger maden på, hvordan man går fra et endt måltid, hvad boligen er for en type og hvordan den er placeret i byen over for andres boliger, hjemmets og børneværelsets indretning, hvad forældrene læser og ikke læser af aviser, blade og tidsskrifter, hvad forældrene kan lide og ikke lide fra Tv-kanalernes programflader, hvad man foretager sig i familien søndag eftermiddag og i resten af ugen, hvor ferierne holdes og med hvilket indhold, hvad mor og far holder for at være legitimt legetøj, godnatlæsningen, hvordan forældrene sporer børn til at takke ja eller takke nej, sige ja eller sige nej på bestemte måder, beskaffenheden af slægtsrelationer og forældrenes vennekreds, børnenes tøj og hvordan børnenes kroppe former sig til at bære det på distinkte måder – alt dette er bare et lille bitte udsnit af de kultur- og livsstilspræferencer og de kulturelle indpodninger, hvorigennem børnene bliver forældrenes børn. Også forældrene har været møllen igen-

nem, endskønt Tv-kanalerne dengang var færre i antal. Som forældrene er også børnene genstand for et ufrivilligt møde med kulturen, som de optages i, overtager og opbygger et forhold til. Forældrenes egen opvækstkultur og deres skole- og uddannelsesbaggrund er de væsentlige leverandører af de kulturressourcer, få eller mange. Men det er ikke alene et spørgsmål om få eller mange ressourcer, men om hvor tæt på eller langt fra forældrene befinder sig i forhold til de legitime, dvs. de dominerende positioners kulturmanifestationer. Vejen gennem familielivet, daginstitutions-, skole- og uddannelsessystemet og ud i et eget voksenliv vil føre også forældrenes børn ud i forskellige positioner: Nogen tæt på andre langt fra og andre igen meget langt fra de steder, der har fat i den lange ende: Finanssektor og storproduktion, politik, domstolene, de højere uddannelser, forskningen, de klassiske professioner, de faglige organisationers indercirkler, storforlagene, medierne, og de fattede greb om alle de religiøse tekster blandt biskopper, provster, præster og imamer. Det er ikke ”dem”, som betjener disse institutioner, ”der bestemmer i samfundet”, men det er effekterne fra disses virke, der giver dagen dagsorden uden dog at sætte den i egentlig forstand. Et liv med nødvendigheden og et forhold til nødvendigheden afgøres af den afstand, man har til disse dominerende positioner.

Forældrenes økonomiske formåen tillige med deres kultur- og livsstilspræferencer er også med i valget af bolig og bopæl, hvor man kan være, hvor man slår sig ned og især, og hvor man i hvert fald ikke ønsker at bo. Man finder sammen med nogen, der ligner en selv lidt, men ikke nødvendigvis som resultatet af et gennemtænkt valg. Når daginstitutionerne trofast rekrutterer børn fra det omgivende lokalmiljø, kommer børnene dermed også til at stå i grupper over for hinanden: Ikke kun imellem daginstitutionerne, men også inde i dem; børnenes flyverdragter afslører det.

Observationer i tre daginstitutioner

Nu vil jeg begynde at hive og slide i fund fra et tidligere forskningsarbejde over pædagogmedhjælpernes liv og gøren i daginstitutionen og de arbejdsdelinger, de indgår i med pædagogerne: *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen* fra 2007 (Olsen 2007). Fra det udgangspunkt skal jeg genoptage jagten på nogle mulige logikker i daginstitutionerne og i deres videre sociale sammenhænge, som kunne være en nøgle til forståelse af, hvordan danske daginstitutionsbørn kommer til stå i grupper over for hinanden og hvordan afstandene imellem dem produceres. Bogen om pædagogmedhjælperne og pædagogerne er et observationsbaseret feltarbejde i tre daginstitutioner i en stor dansk provinsby.

VER DE TERRE, MINYMO ELLER ENTRY?

Kort tid inde i projektet slog det mig, at sammensætningen af børnenes flyverdragter tegnede tre forskellige mønstre i de tre institutioner; ved efterårstide er børnene typisk i flyverdragter, når de kommer til institutionen, hentes og drager hjem derfra igen, er på legepladsen, på tur eller i udebørnehaven. Det kunne se ud som om forældrene, måske sam-

men med bedsteforældrene, havde holdt rådslagning med hinanden hvert sted, så at børnene i institution A typisk var iklædt de økonomisk set helt billige flyverdragter og børnene i institution B de samme, men suppleret med de lidt dyrere dragter. Endelig kunne det se ud, som om en gruppe af forældrene i institution C havde besluttet sig for, at deres børn skulle være iklædt de helt dyre mærkeveddragter såsom Ver de Terre eller Lego hjemmefra og ikke de billigere. Sorterer man i de tre bunker af flyverdragter, vil der være færre og færre af de billigste dragter, når man bevæger sig fra institution A over B til C. Tar' man A-B-C-turen én gang til, vil der altså så dukke flere og flere af de dyrere og mærkeveddragter frem, det er jo det samme, bare sagt på en anden måde. Isoleret set er det jo ret begrænset, hvad man læse sig til om det sociale liv i og omkring daginstitutionen ud fra de tre bunker af flyverdragter: Men begynder man at rode i dem, gemmer der sig måske en del hemmeligheder nede i hver af de tre tøjstakke og ikke mindst imellem dem.

At anskaffe en flyverdragt til sit barn er en fornuftig og praktisk set uomgængelig investering, men der ud over er det også en økonomisk. I stedet for at købe seks af de billigste flyverdragter, så der løbende kunne være lidt at fodre vaskemaskinen med, har nogle af forældrene altså investeret i en af de dyreste, som i listeprijs altså koster omkring seks gange mere end de helt billige. Men afstanden mellem de tre bunker af flyverdragter drejer sig sikkert også om mere end forskellene på det økonomiske investeringsmønster og økonomisk formåen de tre forældregrupper imellem. Denne afstand kan også tænkes at bero på forskelle i en livsstilmæssig investering: At man ønsker at fortælle om, hvem man er som forældre, hvad man kan og vil, gennem barnets flyverdragt. Selvom det at have råd i økonomisk forstand ikke er absolut identisk med at have "råd" i livsstilmæssig forstand, ser det alligevel ud til, at de to investeringer også drager skel med sig på andre områder: "Vi og vores barn vil gerne være som nogen, men ikke som alle andre, og frem for alt vil vi ikke slås i hartkorn med dem, der bruger deres børn til at snobbe sig frem med!" Inde i de tre stakke af flyverdragter kan der altså gemme sig et hav af forskelliggørende tilknytninger og distanceringer i de tre forældregrupper, der også er forskelle i investeringsstrategier.

Dette første blik på flyverdragterne skulle snart blive en snebold, der rullede sig større, for der dukkede flere elementer af livsstile op, som passede til hver af de tre bunker, både livsstilelementer blandt forældre og børn, men også inde i hver af de tre institutioner. Ikke nok med det. Hele virksomheden i hver af de tre daginstitutioner syntes også på en måde at passe til de tre bunker af flyverdragter og afstandene mellem dem: Personalets omgang med børnene og forældrene samt dets organisering af genstandene i institutionerne kunne også bundtes sammen i tre forskellige måder at have sin pædagogiske virksomhed på.

Nu lader det sig jo ikke gøre at måle afstande i pædagogik med en tommestok, men man kunne få den mistanke, at personalet i institution A er kommet overens så langt, at "sådan som de bygger hverdagen op for børnene og er sammen med dem på i C, sådan vil vi altså ikke have det her hos os!" Det er tænkeligt, at man kan have den slags afvejninger i en personalegruppe, hvor man lancerer sine præferencer for noget gennem sin afstandtagen til, hvad andre menes at gøre og stå for. Men som en handleregel for detailregulering i

personalets virksomhed tjener den slags udsagn næppe. Det virker også udsigtsløst at psykologisere sig frem f.eks. ved at opstille ”pædagogprofiler” eller ”pædagogtyper”. At være en ”type” kan indebære tilbøjeligheden til f.eks. at foretrække ”klare rammer og faste kategorier” frem for ”frihed til at gå på opdagelse uden grænser” (Hage 2005:26). Det er en måde først at reducere pædagogikkens sociale basis til individuelle egenskaber og derpå til en essens, eller en blanding af essenser (Hage 2005:25). På den måde lukker man helt af for at se de vilkår, som den pædagogiske virksomhed realiseres under og for de kræfter i den enkeltes fortid, der er med til at frembringe én handletilbøjelighed frem for en anden.

Det er en gåde i sig selv, hvorfor virksomheden i de tre institutioner adskiller sig fra hinanden, men større bliver den, når virksomheden i dens mange former syntes at matche, hvad der godt kunne være typisk for hver enkelt forældregruppes præferencer, hvad de kunne tænkes at opfatte som ”god pædagogik”, ”den rigtige opdragelse”, ”stilig indretning” osv. Virksomhed i alle tre daginstitutioner så altså ud til på en måde at imødekomme netop deres forældregruppes ”ønsker” og således bekræfte afstanden også mellem ”bunken” af forældre.

Men det slutter ikke her. Jeg skal nu forsøge at vise, lidt forsigtigt ganske vist, hvordan virksomheden i de tre daginstitutioner tegner et mønster, som bekræfter og understøtter de ressourcer, der allerede findes i hver forældregruppe: Forældre med begrænsede økonomiske og kulturelle ressourcer i én institution bliver bekræftet i deres præferencer, på samme måde som en anden institution også bekræfter sine forældre, men da i deres relative rigdom på disse ressourcer: Overskud af ressourcer og privilegier bekræftes som sådanne, mens underskud af ressourcer og privilegier faktisk også bekræftes. Det er som om de tre bunker af flyverdragter med tilhørende børn, forældre og daginstitutionsvirksomhed skubbes fra hinanden af usynlige hænder, som tre magneters minuspoler, der bare ikke vil hinanden.

Der er ingen tegn på, at virksomheden i hver af de tre daginstitutioner er personalets realisering af et bevidst program med udspring i dokumenter om målsætning, pædagogik, læreplaner eller årsplaner.

Det er imidlertid bare blevet sådan, at de privilegerede forældres børn får bekræftet deres privilegerede ressourcer gennem virksomheden i daginstitutionen. Og den samme bekræftelse modtager børn hvis forældre har relativt begrænsede økonomiske og kulturelle ressourcer til rådighed. Jeg skal forsøge at vise, hvordan daginstitutionen, i kraft af sin blotte placering i en bys sociale geografi og dens sociale rekruttering af socialt klassificerede børn, bidrager til at opretholde og måske endda forstærke sociale forskelle børn imellem. Ved daginstitutionens mellemkomst ser det altså ud til, at de i forvejen begunstigede børn kan begynde i skole med alle deres forspring, mens alle øvrige må halse bagefter.

Hvordan går det her til? Og hvorfor går det sådan til? De to spørgsmål kommer under behandling om lidt i artiklen.

Der er noget om snakken: Børnehaverne forskelsbehandler

Jacobi (1991), Svenning og Svenning (1979) og Christensen (1996) er eksempler på forskning, der også peger på forskelle i pædagogiske praksisser daginstitutioner imellem ud fra sociale indikatorer knyttet til træk ved børn, forældre og deres levemiljø, det hele allerede resumeret i Bayer og Ellegaard (1999).

Christensen (1996) skriver, at institutioner med mange ”belastede børn” giver et andet pædagogisk miljø end institutioner med få eller ingen belastede børn; oveni er de belastede henholdsvis ikke-belastede institutioner at finde i forskellige sociale geografier. Kriterierne for, hvornår en ”belastning” er en belastning, hvornår et barn indstilles til en specialindsats varierer også socialt i forhold til en kommunes økonomiske investeringsformåen. Tillige har økonomisk set relativt begunstigede kommuner ”råd” til at mere fintmasket indsatsnet. På den måde vil f.eks. et sprogsvagt barn få tilbudt støtte i en mere velbeslået kommune, men falde igennem maskerne i kommuner med mere begrænset økonomisk råderum. Jo, børnehaverne forskelsbehandler børnene, men de bliver altså også selv forskelsbehandlet.

Jo, der er noget om snakken, og der kommer mere sidenhen.

Disse korte forskningspræsentationer godt og vel antyder, at reproduktionen af sociale forskelle sker i den tidlige alder og i relation til daginstitutionerne, og i mønstre af sammenhænge mellem social geografi og forældrenes sociale forudsætninger. Men der er altså også endnu mere at snakke om, ikke kun som ændringer i daginstitutionernes autoritetsrelation i nyliberal retning: Også uddannelserne, de pædagogiske programmer og forskningen ser ud til at blive suget ind i denne malstrøm, villigt eller modvilligt, erkendt eller uerkendt. Men hele dette menageri må endevendes, her holder det med antydningerne. Påtrængende er det at finde ud af, hvad der overgår de klassisk moderne fornuftformer, og deres relative autonomi i forhold til politiske og økonomiske overtag, også inden for de pædagogiske områder.

3. Virksomheden i og omkring de tre daginstitutioner

Kurvestole og make-up

Som artefakter er det nok begrænset, hvor mange hemmeligheder om livet i daginstitutionen kurvestole og børnemødrenes øjenmakeup kan afsløre – sådan lige umiddelbart eller i det hele taget. Hvor forskellige de to artefakter end måtte være fra hinanden, så har de noget til fælles: De indgår sammen med et utal af andre træk som levede livsstile blandt alle dem, der har deres daglige gang i hver af de tre institutioner. Det skal imidlertid vise sig i et senere afsnit, at der er mønsterforskelle i disse livsstilstræk institutionerne imellem. Mønsterforskelle, der genfindes overalt i de tre daginstitutioners virksomhed.

Legetøj: plastik eller træ, puslespil eller brætspil?

Hvorfor er disse forskelle, disse afstande mellem institutionerne mht. livsstile, sociale præferencer og praksisserne teoretisk interessante? Det er de af to grunde: For det første giver det anledning til at se nærmere på de drivkræfter, der måtte være fælles om at generere både livsstilene, opdragelsespræferencerne og personalets praksisser. Smag eller afsmag for bestemte måder at bo, klæde og udtrykke sig på, anvende fritiden på, forbruge teater og musik på, smag for at arrangere og stimulere børns liv på bestemte måder osv., er alt sammen livsstilelementer. Men kan man da ikke også betragte opdragelsespraksis og en opdragelsespræference som et smagsanliggende? Hvor går grænsen mellem, hvad der er praksisser, præferencer og livsstil i institutionen? Spørgsmålet kan faktisk ikke besvares, når det stilles på den måde. Man kan derimod sige, at forskellene i livsstil de tre institutioner imellem kan genfindes som tilsvarende forskelle eller afstande af præferencer dem imellem og så fremdeles også med praksisserne. Der er en bestemt grund til at se nærmere på de her tre "lag" af praksisser, opdragelsespræferencer og på livsstil: Det kan nemlig være den samme kraft, der genererer dem alle tre. Forklaring følger senere.

Nu kommer der én lang afdækning af, hvordan virksomheden i de tre institutioner A, B og C adskiller sig fra hinanden, og hvordan også forældres og børns opførelse adskiller sig imellem.

Skema 1 vil jeg nu læse vandret, men det kan også læses lodret for hver af institutionerne. Den vandrette læsning afdækker specifikke forskelle mellem institutionerne, mens den lodrette læsning tegner et institutionstypisk mønster, og dermed også mønsterforskelle. Senere kommer den tredje og centrale læsning til, der antyder en særlig logik mellem forældrenes sociokulturelle baggrunde og de respektive virksomheder i institutionerne. Skema 1 kan i øvrigt også læses i Olsen (2007:258):

Skema 1. Daginstitutionernes kulturelle artefakter.

Institution A	Institution B	Institution C
Meget plastiklegetøj	Lidt plastiklegetøj, med nem adgang til at tegne	Meget lidt plastiklegetøj, men meget legetøj i træ
Mest puslespil, lidt brætspil, inkl. begrebsindøvende materiale	Puslespil og brætspil, inkl. begrebsindøvende materiale	Ingen puslespil, men brætspil, inkl. begrebsindøvende materiale
Nøgterne og korte informationer på whiteboardtavlen	Eksalterede informationer på whiteboardtavlen, hvor begejstringen over børn og hændelser søges spredt og delt med modtageren	Informationerne på whiteboardtavlen er i sin form hjertelige og familiære
Ingen voksen udsmykning i institutionen	Ingen voksen udsmykning i institutionen	En udpræget stilbevidst udsmykning og indretning

Skemaets korte oversigtsform gemmer de detaljer, jeg vil gennemgå nu, række for række.

Børnenes indendørs legetøj

Bevæger man sig fra venstre mod højre, fra A over B til C i den øverste række, falder mængden af plastiklegetøj, mens mængden af trælegetøj stiger. Observationerne vedrører alene det legetøj, der opbevares og anvendes indendørs. Trælegetøjet har den egenskab, at det kræver noget af barnet, det giver sig ikke på samme måde til kende andet end gennem de ganske åbne koder, som legetøjsproducenterne har forprogrammeret det med. Børnene kan have det for sig i deres egne legefotællinger uafhængigt af producentens ambitioner. En *Barbiedukke* derimod er et legetøjsikon, der møder børnene enstrenget og envejs uden den didaktisk bagtanke, der kan være i trælegetøjet. Det forhindrer naturligvis ikke den 5-årige pige med *Barbie* i sin favn at lave alle mulige flerstrengede historier om og med sin dukke.

De voksnes værktøj: spil og pædagogiske materialer

Jo længere man bevæger sig fra A mod C, desto mere gør legetøjet krav på sine brugere: De skal lægge noget til selv, al den stund det hvide papir i B og trælegetøjet i C først får betydning og kommer i bevægelse gennem børnenes skabende arbejde. Det gælder også for række 2's vedkommende, nemlig forholdet mellem puslespil og brætspil. Puslespillets vellykkede afslutning kan vække barnets begejstring over et billede, der nu er fuldkomment og at hun er lykkedes med det enten af egen kraft, sammen med andre børn eller ved en voksens hjælp. De perceptuelle og begrebsmæssige egenskaber, der skal til for at komme igennem et regel- og socialt set vinderbaseret brætspil, er ikke de samme. Reglen i et brætspil har en dialogisk opbygning over kappestrid og duel, man skal lære at kende, førend magien – ikke i legen – men i spillet kan frigives. Den rationalitet, der er bygget ind i de begrebsindøvende materialer kan ligne brætspillets, idet der er to muligheder: helt 100 % rigtige handlinger eller lige så forkerte handlinger. Men de begrebsindøvende materialer er hverken leg eller spil, og kan stille endnu større sociale, perceptuelle og kognitive krav til børnene. Her råder den uforhandlelige rationalitet, den voksne også kan tage skik-kelse af, ikke bare som skaber af materialet, men også som den egentlige styrer og dommer rundt om bordet med børnene. Jo længere man bevæger sig fra institution A og til højre mod C, jo stærkere incitament er der indbygget i materialerne, jo mere peger de ud over sig selv. Man bevæger sig fra det rekreative mod det opbyggelige, fra puslespillets regressive spænding frem mod udfordring og videre progression: I retning C skal der ”læres” noget.

Det samme mønster kan genfindes i en større anlagt analyse af virksomheden i 62 børnehaver i Californien, er det ganske vist (Stipek:1992). De 62 børnehaver kunne deles i tre tilnærmelsesvist forskellige typer: De investerende børnehaver – som C – med vægt på børnenes gennemførelse af strukturerede pædagogiske programmer sigtende på udviklingen af kundskaber og færdigheder, hvor de barnecentrerede og oplevelsesbaserede børnehaver a la B var uden disse programambitioner. Endelig fandt Stipek blandinger af investerende og oplevelsesorienterede træk i resten af børnehaverne, som A kunne falde ind under.

”Skriften på væggen”: Whiteboardtavler og livsstilelementer

På den firkantede whiteboardtavle ved hver af stuerne skriver personalet til forældrene om enkelte af dagens hændelser med børnene. Beretningerne kan samtidig ses som en af de mange måder, personalet har relationen til forældrene på, hvordan den pågældende fra stuens personale vil, ønsker, skal, magter eller tør at have denne relation på. Det er ganske entydigt personalet som afsender og forældrene, der er de medtænkte modtagere af informationerne. Det er også fælles for alle tavleberetningerne, at de abonnerer på en formålsrettet opfattelse af dagens hændelser, og at de typisk har børnene som eneste aktører, mens personalet er neutraliseret til iagttagere, næsten som om de ikke havde været der. Her kommer et eksempel på, hvor forskelligt, der skrives på whiteboardtavlen, først i A, derpå i B og C; formuleringerne er ikke de originale fra institutionerne, men mine, idet "gendigtningerne" har til formål, at skærpe opmærksomheden på de indbyrdes forskelligheder:

A

*I eftermiddag gik vi alle ned til søen med gammelt brød til fuglene. Når børnene går med hinanden i hånden har vi ingen problemer undervejs og får en fin tur.
(I morgen er sidste frist for tilmeldingen til vores forælderaften).*

En tilsvarende tur kunne "Lisa" begejstre læseren med på denne måde i institution B:

B

Børnene havde en rigtig fin oplevelse nede ved søen i dag: fuglene kom tæt på land og alle var ellevilde med at give dem mad! En af svanerne snappede en hel skive ud af hånden på Flemming, det blev en rigtig sjov oplevelse både for ham og de andre børn. Lisa

Og i C kunne PL's – Pia L's – beretning lyde sådan her:

C

Efter formiddagen i projektgrupperne var det godt at komme ned til søen, hvor børnene kunne fodre ænderne med det brød vi fik fra Trianon-bageren (tak til Louises forældre). På vejen hjem kom vi forbi Jeans nye hus med krans og vimpler på taget: han skulle skynde sig hjem, og fortalte os om rejsegildet.

PL

Inden jeg tager fat på udlægningen af de tre tavler, vil jeg lige panorere rundt i de lokaliteter, de hænger i.

Institutionsrummenes indersider – ”lokalerne” – indeholder et utal af genstande med vidnesbyrd om både det formålsrettede i rummenes bestemmelse og om forskellene mellem disse implicitte formål. Lederens kontor med indretning og artefakter adskiller sig således fra de enkelte stuers. Indretning og udsmykning er eksempler på iscenesættelser af rummene, det vil altså også sige måden de henvender sig til dem, der tilbringer de mange timer i daginstitutionen, men også til dem, der kommer kortere tid, forældrene først og fremmest.

Hvordan ser indretnings- og stilelementerne ud i de rum, børnene har adgang til? I A- og B-institutionerne er indretningen suverænt orienteret mod børnene og mod de formål, de kan og bliver draget ind i. Næsten al udsmykningen er produceret af børnene som genstande, der står, hænger ned fra lofter eller er ophængt på vægge. Dette træk er også typisk for institution C, men her er tilføjet stilelementer i indretning og udsmykning, der hverken er produceret af børnene eller har dem som målgruppe. Det gælder en voksenhøj udstillingsmontre i entreen, der næsten ikke har genstande fremstillet af børn, og det gælder det lille rundt cafébord med en hyndebeklædt lys kurvestol med på hver side, det hele anbragt i en af gangene fra den store entre og videre ned til stuerne. Det er møbler i voksenstørrelse, men opstillingens invitation synes ikke at blive brugt, hverken af børn, personale eller forældre. Hvad skal denne opstilling oven på de lysebrune klinker i den lyse arkade med de vandskurede hvide vægge? Den tjener ingen egentlige praktiske formål. Tværtimod lægger arrangementet beslag på dele af den altid begrænsede kvadratmeterplads. Som samlet stilelement kommunikerer den overskud, her får forældre at vide, at man har råd til dem også, ikke alene til børnene. Med smagen som investering spekuleres der i en forkortelse af afstanden mellem institutionen hvilket også vil sige personalet, og forældrene. Det hele rummer både en privathedens intimitet og en offentlig: De to stole og bordet kan genfindes på en af de nyanlagte villaterrasser i bydelen, der er mange af her, eller i en af midtbyens caféer.

Metaforene om "overskud", "råd", "investering" og "udbytte" kan nemt misforstås som personalets bevidste kalkulationer af, hvad de måtte regne sig frem til af handlinger, der kunne blive fordelagtige for dem selv. Hvis personalet "spekulerer" i måder at indynde sig hos forældrene på, skal det imidlertid ikke ses som et bevidst gustent overlæg. Det antydede "overskud" af suverænitet dækker måske over noget helt andet end overskud: "*Vi overgiver os!*" Teksterne på whiteboardtavlerne i institution C tillige med indretnings- og stilelementerne kan nemlig også udlægges som noget helt andet end et fagpersonales "professionelle" suverænitet i omgangen med forældrene: For personalet har abdiceret, deres anvendelse af symboler kan vidne om, at de har givet afkald på at råde som specialisteksperter, der kan kalde til orden, som dem, der har øvrighedens tegn på uantastelighed. Råder forældrene typisk over flygler og Georg Jensen sølvbestik til 12 personer og personalet kun et lille kinoorgel og noget i rustfrit, så er det ikke nogen god idé at ville bide skeer med i hvert fald en del af forældregruppen. Måske "ved" personalet godt, at de ikke hamler op med disse forældre. Deres "viden" herom skal ses som en implicit praktisk fornemmelse for de til rådighed stående muligheder, og er således hverken en eksplicit eller strategisk parathed. Lever personalet i afstand til forældrene med et underskud af de attråede ressourcer, er deres stilfærdige kapitulation forståelig. Lader forældrene personalet vide, uden det dog nogensinde siges højt, at det er deres børn, der er i børnehaven, og at de investeringer forældrene gør af kulturel art i deres børn rækker langt videre end hvad daginstitutionen og senere skolen vil kunne levere? At det simpelthen ikke er så vigtigt for forældrene, hvad der foregår i børnehaven, da de selv forvalter deres kultur- og kundskabsinvesteringer i børnene uden om både daginstitution og måske endda også udenom folkeskolen? Spørgsmålene er blot åbninger, som ikke skal forfølges videre her.

"*Vi overgiver os!*" Eller gør vi? Det er nemlig slet ikke sikkert – fortsættelsen kan du følge i bogen *Når pædagogikken bringer mennesker sammen – en eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver*. VIA/Systime 2009.

Mens indretnings- og stilelementerne i A er lig dem i B, så afslører "skriften på væggen", altså på whiteboardtavlerne, et mønster de tre institutioner imellem. Personalet i B stiller sig over for forældrene på en helt anden måde end i A og C: Man slår sig nemlig igennem med en slags barnecentreret "oplevelsespædagogik", hvor børnenes begejstringer bliver det ucensurerede centrum i virksomhedens og i personalets egen værdiforestilling. Her er intet at risikere i relationen til forældrene, men noget at vinde. Forældrene i B kan uden videre nås af personalets pædagogiserende investeringer, hvorfor der heller ikke er noget latent trusselbillede som i C. I institution A derimod har personalet hverken noget at vinde eller noget at tabe. Dets afstand til forældrene er så tilpas stor, at medhjælperne og pædagogerne ikke er truet i deres positioner, men omvendt er der også meget lidt, de kan vinde med forældrene. Forældregruppen i A er uden instrumenter, uden musikinstrumenter og bestikskuffen er en blandet landhandel, der sender dem på en domineret afstand under personalet. Personalets relative suverænitet kunne i sig selv mobilisere en form for overskud til pædagogiske initiativer henvendt til forældrene og børnene. Men et socialt overtag synes altså ikke at udmønte sig i et pædagogisk overtag, i en mobilisering af pædagogiske

initiativer: Måske er det positionelle og sociale gab mellem forældre og personale alligevel for stort?

Hvor sandsynlig denne forklaring af spændinger og trusselbilleder end kan være over relationerne dominerende-domineret i personalets møde med forældrene end kan være, så er der måske også noget andet i spil – eller noget samtidigt: For det er jo slet ikke givet, at der er denne store afstand i A mellem personalets og forældrenes ressourcer og ej heller i B og C. Faktisk kunne man prøve at gå i den stik modsatte retning: For måske har personalet i hver af de tre institutioner ”musikinstrumenter” og ”bestikskuffer”, der minder meget om forældrenes? Altså at der er sociale egenskaber ved personalet i A, der ganske meget minder om forældrene i A og så fremdeles med B og C. I denne udlægning befinder personale og forældre sig i altså nærheden af hinanden. Så er der jo fred og ingen farer, på den måde er der ingen dominansrelationer til at forstyrre det hele. Faktisk vil det være beslægtetheden, den korte afstand mellem personale og forældre, der skal spindes en ende over her fra og bogen ud.

Tre forskellige slags opdragelse, tre forskellige slags undervisning

”Undervisningen” af børnene kan ikke identificeres og afgrænses særlig præcist, da denne virksomhed ikke kun foregår i afgrænsede tidsrum med en form for tilrettelagt indhold, men også udøves spontant, f.eks. når anledningen byder sig for medhjælperen til at assistere og korrigere en piges kamp med at tælle højt og på fingre fra et til fem, eller når blandede emner som kornsorter og Danmarks placering på jordkloden dukker op ved pædagogens mellemkomst undervejs i indøvelsen af den sangforestilling, bedsteforældrene skal blive hovedpublikummet til. Tilbagevendende undervisning med tilrettelagt indhold og form og med eksplicite mål foregår f.eks. under forberedelsen af de ældste børn til deres første møde med folkeskolen. Denne formalisering af egentlige undervisningsdage for skoleholdet indeholder information til børnene, instruktion, anvisning, træning, øvelser osv. Tanken er på den måde at forberede børnene til at mestre det første sammenstød med skolens scenografi med dens krav om selvreguleringer af kroppen, og til et lydhørt møde med skolens voksne, dens lærere. Meningen med disse arrangementer er tilsyneladende at de vordende skolebørn, med deres aktuelle kapaciteter og kroppe, ikke skal møde det nye hverken uprøvet eller uden den særlige fornemmelse for, hvordan netop skolens verden følger kroppe, bevidstheder og opmærksomheder ind mod sig. De skoleforberedende aktiviteter kan dreje sig om ”form og farver”, et ”indianer-tema” og ”begrebsindlæring”. Hertil kommer indøvelse i en social færdighed som efterrettelighed, ”at høre efter og gøre, hvad der bliver sagt”, at være stille, vente til det bliver ens tur i en talerække og lignende. Til et egentligt øveområde, der mere har med børnenes autonomi og selvhjulpethed at gøre, hører ”færdselslære”, ”oprydning”, ”at kunne pakke tasken” og ”selv at kunne tørre sig efter toiletbesøg” (Olsen 2007:193).

I forskningsprojektet om pædagogmedhjælperne er deres virksomhed identificeret som ”sympatihandlinger” og ”rettesættelser” (Olsen 2007:147ff). Sympatihandlinger kendes ved den imødekommenhed, bekræftelse, anerkendelse og lignende, børnene mødes med.

Irettesættelser er defineret som ”de kontekstuelle og socialt formede kontakter og responser medhjælperen bliver delagtig i med børn, der kundgør, at et barn handler eller er på måder, der af den enkelte og måske også af de andre voksne betragtes som uønskede. Enkelte af børnenes handlinger kan således blive genstand for forbud, korrektioner, justeringer og lignende afpasninger til voksnes subjektive ønskeforestillinger om nødvendigheden i det rette” (Olsen 2007:150). – Her kommer så skema 2 om de forskellige måder irettesættelser og undervisning udmøntes på i de tre institutioner.

Skema 2. Personalets irettesættelser samt undervisning af børnene.

De foreløbige optegnelser		
Institution A	Institution B	Institution C
Personalets undervisning samt irettesættelser af børnene		
Hyppig regulering af børnene med mange irettesættelser via talekrav og kropskontakt	Hyppig regulering af få af børnene med irettesættelser gennem talesprog – ellers få irettesættelser	Hyppig regulering af børnene med vægt på talesproglige begrundelser af irettesættelserne
Undervisningen individuel og hyppig, rettet mod konkrete enkeltfærdigheder som at benævne og udtale genstande	Undervisning forekommer sporadisk og sjældent, og uden investering i denne form for aktivitet, bortset fra forberedende indøvelse af de ældste børn til skolelivet	Undervisningen er individuel, gruppeorganiseret. Forekommer hyppigt og er rettet mod emner hentet fra skolens emnekreds

IRETTESÆTTELSENE: TRE FORSKELLIGE MÅDER AT SIGE ”NEJ” PÅ

Fælles for A og C er den større hyppighed af irettesættelser sammenlignet med B, hvor kun få af børnene reguleres gennem irettesættelser, der i forvejen er få. Men så er der heller ikke flere lighedspunkter mellem A og C. A er den eneste af de tre institutioner, der har kropslige indslag i irettesættelserne, hvor en fra personalet f.eks. griber fat i et par drenges overarme, løfter dem op af stolen, og med et kvikt og effektivt tag for vendt deres snuder i retning mod toiletdøren, så de kan få vasket deres forglemmelse bort og deres fingre rene inden de går i gang med madpakkerne. Bevæger man sig fra A over B til C skifter koden for irettesættelse fra talekravene i A over talesproglige irettesættelser i B til irettesættelser i C, der ud over at blive formidlet talesprogligt, i tillæg også ledsages af begrundelser. Begrundelser er en slags forklaringer: medhjælperen kundgør, at barnets handlinger har effekter i sig, der angiveligt strider mod hendes individuelle moral og hendes udlægning af den institutionelle moral, som alt personale løbende må administrere.

Medhjælpernes relation til børnene er altså meget forskellig de tre institutioner imellem, når de irettesætter børnene. I regi af Bernstein kunne man beskrive det sådan, at irettesættelsespraksissen i A typisk er positionel, mens den i C og til dels i B er personel (Bernstein 1996:95).

Hvad gør forældrene ved deres børn og hvordan?

Sociale forskelle i forældrenes opdragelsespraksisser er ikke kendte fra studiet af pædagogmedhjælperne (Olsen 2007), men der er forsket en hel del på det. Jeg vil tage en enkelt i ed på det spørgsmål, nemlig den amerikanske etnograf Anette Lareau (2003), og derpå fortsætte ind i daginstitutionen sammen med et par eksempler fra dansk, norsk, amerikansk og engelsk forskning.

Lareau har undersøgt familielivet i to grupper af familier, hun har udskilt som henholdsvis ”arbejderklasse” og ”middelklasse” (Lareau 2003:260f). Hvad forstår Lareau ved ”arbejderklasse” og ”middelklasse”, og hvordan skelner hun? Det er temmelig enkelt, for i den by, feltarbejdet foregår, er der ikke mange selvstændige erhvervsdrivende eller arbejdsgivere, så hun koncentrerer sig om lønmodtagerne. Dem finder hun i et hierarki og deler i det i to alt efter om man har ledelsesansvar i erhvervet eller ej og ud fra de uddannelseskrav, der skal til for at bestride de enkelte erhverv. Hvordan møder forældrene så børnene, også i de irrettesættelser, samlivet inviterer til?

Middelklasseforældrene iscenesætter, ja de realiserer en kultivering, en *concerted cultivation* (Lareau 2003:238). Denne ”intensive forædling” udspiller sig som et samråd mellem forældre og børn. Børn og forældre har hinanden i en ambitiøs relation, hvor forældrene ikke bare investerer i børnenes præstationer, færdigheder og kunnen: Det hele er også under forældrenes løbende overvågning og vurdering. Børnene er ikke blot forældrenes ”projekt”, deres ambitioner, men børn og forældre har et projekt sammen, både i forhold til skole og fritid. Middelklasseforældrene stimulerer børnenes aktive stillingtagen, involverer dem og forhandler med dem. Middelklassebørnene kommer under kultur, de forædles, der skal ske noget – de skal blive til noget, kunne man tilføje. Ud over klaveret og sølvskéen er drengene fødte med hele baseballudstyret på, og det er ikke en billig sport.

Arbejderforældrene derimod handler og tænker anderledes og ser børneopdragelse som *the accomplishment of natural growth*: ”Det skal nok gå alt sammen”. Med ideen om ”naturlig udvikling” arbejder man ikke aktivt for barnets udvikling. Bare de basale rammer er i orden med tag over familiens hoveder, mad på bordet og gode relationer til nabobørn og slægt, så kommer det hele af sig selv. Siver der en ubønhørlig flom af argumentationer og forhandlinger ud af middelklassefamiliens villa, lever man et her-og-nu liv i arbejderfamilien, hvor der i det hele taget ikke tales meget. For arbejderforældrene er sproget ikke et kulturværksted, men et talerør, som bruges til at retlede børnenes liv med i korte beskeder. Grænsen mellem forældre og børn er skarp og direktiver er almindeligt brugte af forældre (Lareau 2003:239).

Hvor middelklasseforældrene begrundet sine beslutninger over for børnene og animerer dem til at give udtryk for sine meninger, har arbejderfamiliens irrettesætter indslag af relativt ordknappe direktiver og beskeder. Irrettesættelsernes miljø, relationer og form er således meget forskellige de to familiegrupper imellem – i den korte skemaform kan forskellen mellem de irrettesættende praksisser beskrives sådan her:

Middelklassens familiepraksisser	Arbejderklassens familiepraksisser
"Ideen om intensiv forældning"	"Ideen om naturlig udvikling"
Forældrene begrundet sin beslutninger og opfordrer barnet til at give udtryk for sine meninger	Forældrene bruger direktiver og korte beskeder i skarp afgrænset verden mellem voksen og barn

Lareau finder altså en skarp skillelinje mellem middelklasseforældrenes børneopdragelse og så alle andres. Men på tværs af klasserne er opdragelsespraksissen "naturlig", som det eneste "rigtige" lige der. Familiernes opdragelsesmiljøer fungerer lige så driftsikkert som vejtrækningen: automatisk og førbevidst (Lareau 2003:239). I parentes bemærket kunne det være en ide at gå hele Lareaus konstruktion af klasse og familieliv lidt nærmere efter i sømmene. Man efterlades nemlig med det indtryk, at arbejderforældrenes liv og opdragelse først får indhold gennem det, de ikke er og ikke kan i en sammenligning op mod til middelklassefamilierne, som både er og kan.

Hvordan var det nu med irettesættelserne i de tre daginstitutioner? A og C var fælles om at have en relativt stor hyppighed af irettesættelser sammenlignet med B. Irettesættelserne i A blev videregivet som talekrav og kropskontakt, mens de i C spillede på et større talesprogligt register og i tillæg også blev ledsaget af begrundelser. Går man i Lareaus fodspor og følger tankegangen til dørs, kan man altså se et overensstemmende mønster: Arbejderbørnene i bydel A vil erfare daginstitution A's pædagogiske miljø som et genkendt sted, hvor virksomheden ligger tæt på, hvad de også mødes med hjemme: De bliver bekræftet i daginstitutionen. Børnene i C bliver også bekræftet, men i noget ganske andet og med noget andet.

Ved Lareaus mellemkomst afsløres børnenes korte afstande mellem familieopdragelsen og livet i institutionen. Men hvor sølvtojlet således puds og klaveret klemmer i institution C, er manifestationerne i opdragelseskulturen ikke gearret op til det i A.

DANSKE OG NORSKE FORÆLDRES PRÆFERENCER I BØRNEOPDRAGELSEN

At ty til Lareaus amerikanske studie af sociale familie- og opdragelsesforskelle er på en måde at gå over "dammen" efter vand. Hansens monumentale forløbsundersøgelse af et repræsentativt udsnit af årgang 1954 præsenterer bl.a. også fund om sammenhænge mellem social klasse og opdragelsespræferencer (Hansen 1994; 1995). Det hele begynder i 1968 med interviews af 3.151 14-årige børn i 7. klasse. Gruppen interviewes igen som 22-årige og senere som voksne i 1992 i 38-årsalderen. I 1992 fik de informanter, der i mellemtiden var blevet forældre, dette spørgsmål:

"Her ser De en liste over egenskaber, som børn kan opmuntres til at lære hjemmefra. Hvilke egenskaber synes De er specielt vigtige?" (Hansen 1995:179).

Hver forælder skulle besvare spørgsmålet ved at udvælge tre opdragelsesvariable på en liste af i alt otte. De tre hyppigst valgte varierede ikke i forhold til arbejdsstilling eller erhvervsuddannelse, men det gjorde de fem efterfølgende. Her kommer listen tilligemed med svarprocenterne.

Valgte opdragelsesvariable som ikke varierede efter forældrenes arbejdsstilling og erhvervsuddannelse:

- Selvstændighed. (85 %).
- Ansvarsfølelse. (70 %)
- Hensyntagen til andre. (38 %)

Valgte opdragelsesvariable, der varierede efter forældrenes arbejdsstilling og erhvervsuddannelse:

- Tolerance. (36 %)
- Velopdragen optræden. (31 %)
- Fantasi. (27 %)
- Lydighed. (7 %)
- Sparsommelighed. (3 %)

På tværs af uddannelse og placering i arbejdsdelingen er der altså en udstrakt konsensus om vægtningen af især "selvstændighed" og "ansvarsfølelse" som opdragelsesværdier. På hvilken måde varierer så de fem sidstnævnte præferencer i forhold til forældrenes sociale klasse? I præsentationen af fundene har Hansen taget model efter den amerikanske neo-marxist Eric Olin Wright. "Professionerne" i følgende tabel 1 henviser til grupper som ingeniører, læger, advokater, undervisere på alle undervisningstrin og kunstnere. Tabellen viser resultaterne for to opdragelsesvariable. Den ene er "velopdragen optræden" under en gruppe af såkaldte konformitetsvariable. Den anden er "fantasi", samlet under gruppen af autonomivariable. Den ikke særligt oplysende operative definition på "autonom børneopdragelse" refererer til forældres ønske om at barnet skal udvikle egenskaber som selvstændighed, beslutsomhed og fantasi. Den konforme orientering derimod prioriterer børnenes lydighed, velopdragenhed og ansvarsfølelse (Lindseth 1998).

Som ledetanke er institution A og C med deres respektive børn og forældre lagt til som den venstre kolonne. Tabellens variable og procenttal er fra Hansen (1994), se næste side.

Tabel 1.

Egenskaber der vælges med forskellig hyppighed, når 38-årige mødre skal pege på højst tre vigtige egenskaber i børneopdragelsen. Procentandele.

Institution	Sociale klasser	Konformitet: Velopdragen optræden	Autonomi: Fantasi
C	Professionerne	10	49
A	Ikke-faglærte arbejdere	47	9

Når 10 % af mødrene i professionerne har foretrukket konformitetsvariablen ”velopdragen optræden” er deres præference for autonomivariablen betydeligt højere, nemlig 49 %. Det samme mønster genfindes blandt de ikke-faglærte mødre, men da er frekvens byttet om: Her står ”velopdragen optræden” stærkest. I forlængelse af Eric Olin Wright er det altså grupper, som har rådighed over kapitalistisk, bureaukratisk og kundskabsbaseret udbytning, som har de helt omvendte opdragelsespræferencer end en typisk udbyttet gruppe som her de ikke-faglærte arbejdere. Kapitalistisk udbytning er baseret på kontrol over produktionsmidler, bureaukratisk udbytning udøves gennem kontrollen med ressourcerne i en arbejdsdelt organisation, mens den kundskabsbaserede udbytning er baseret på uligheden i adgangen til avanceret kundskab og kontrollen over sjældne færdigheder (Hansen 1995: 251).

Tænker man modeltanken til ende med to ”rene” institutioner af henholdsvis A- og C-typen med deres respektive børn og forældre, kan der altså være vid forskel på at arbejde enten det ene eller det andet sted. Det er helt forskellige dispositioner for at handle, forstå, blive forstået, børnene kommer med i henholdsvis institution A og C. Hvordan tager personalet den forskellighed på sig for nu at blive i modeltanken? Ja, det gør de jo slet ikke, for de registrerer ikke den forskel med mindre, man har skiftet arbejdssted fra den ene til den anden institution. Måske går det hele let og smertefrit i det omfang, personalet er rundet af de samme opvækst- og livsressourcer som forældrene i de respektive institutioner? Den historie kommer vi tilbage til.

Den norske værdiundersøgelse viser det samme mønster som Hansens forskning: Jo stærkere man er placeret i både uddannelses- og erhvervshierarkiet, desto mere tilbøjelig er man til at foretrække autonomiværdier som selvstændighed og fantasi. På vejen ned igennem de to hierarkier vil man gradvist finde en overvægt af konformitetsværdier som velopdragen optræden og lydighed (Lindseth 1998). Værdiundersøgelsen adskiller sig fra Hansen, idet den viser ændringer i præferencerne over tid og mht. alder. Jo ældre forældre – respondenter – desto stærkere står konformitetsvariable over for autonomivariable. Over perioden fra 1990 til 1996 kunne man måske tro, at præferencer for konformitet er på vej ned ad skalaen og autonomi på vej op over. Sådan er det også, men entydigt er det dog ikke, for eksempel øger tilslutningen til konformitetsvariablen ”ansvarsfølelse” over seks-

årsperioden. Det store fald i tilslutningen til ”lydighed” og især ”sparsommelighed” vejes op af stigende præference for ”beslutsomhed” og især ”fantasi” (Lindseth 1998).

Klassesamfundets ABC, nu også i børnehaven?

Så langt, så godt, eller hvad man nu vil sige.

På dette hidtidige plan af beskrivelser og fortolkninger er det ikke vanskeligt at få øje på tre forskellige institutioner med hver deres relationsmønstre børn, personale og forældre imellem. Om børnene står i grupper over for hinanden inde i *hver* af institutionerne, kan det præsenterede ikke sige noget om, men bekræftelser af det kan findes hos Palludan (2005). Til gengæld er det åbenbart, at børnene står i institutionsgrupper over for hinanden: A, B og C; som det viste sig, gælder dette i flere henseender også for de tre forældregrupper.

Alt fra legetøjet, den pædagogiske virksomhed, udsmykninger over personale-forældrerelationer på whiteboardtavlen til en række livsstilelementer bringer vidnesbyrd om tre forskellige liv, i som uden for de tre institutioner.

Ved at følge i Lareaus fodspor kom det frem, at børnene i institution C ikke alene kommer fra hjem med klaverer og relativt godt udrustede dækketøjsskabe sammenlignet med børnene i B og A: I alle tre daginstitutioner får børnene tillige bekræftet, hvad de kommer med hjemmefra.

Hvordan kan man forstå og forklare alle forskellene:

- Forskellene mellem virksomheden i de tre institutioner?
- Forskellene mellem A-, B- og C-forældrenes væremåder?
- Og hvordan forklarer man, at virksomheden i en institution på en måde ligner og bekræfter, hvad børnene er vant med hjemme fra? Og at denne bekræftelse ikke alene er klasse-specifik i forlængelse af Lareau, men også en demonstration af, hvordan daginstitutionen cementerer og reproducerer sociale forskelle.

Næste kapitel stabler en teoretisk tænkning på benene, som åbner en forklaring, der både kan holde en relationel forståelse af forhold mellem aktører, samfund og forandring i live og samtidig foreslå løsningen på gåden om de så forskellige børneliv de forskellige daginstitutioner imellem.

4. Forældre, børn og daginstitutionspersonale i tre bydele

De tre institutioner A, B og C har over mange år stået i og modstået den til tider ubarmhjertige vind fra vest. Men de ligger også, ligger et sted, der er deres på kort eller lang afstand af andre steder: villaer, parcelhuse, kiosker, indkøbscentre, hovedveje, natur- og parkanlæg, idrætshaller, biblioteker, komplekser af lejeboliger, bilværksteder, havet, mindesmærker, helligdomme, hashhuler, specialforretninger, cafeer, vandværk, kloakker, rensningsanlæg, gadelys og blinklys, installationer tilegnet sundhed, lindring, trøst og helbredelse såsom lægehuse. Hver daginstitution er omgivet af ting, sager og sociale institutioner både oppe i luften, nede under jorden og i byggeplanet, men de er i omgivelserne på tre forskellige måder beroende på deres placering i bygeografien. Med de tre institutioners indbyrdes afstande følger også tilsvarende afstande de tre familiegrupper imellem.

Tre lokaliteter i byens sociale geografi

Det er et speciale i sig selv at afdække materielle og immaterielle træk ved en historisk kulturformation som en by, ja, i virkeligheden er "by" et så ganske sammensat fænomen, at det godt kunne vies en omfattende opmærksomhed i denne sammenhæng. Man kan blot tænke på saneringer af hele kvarterer hvor det ikke bare er boligmassen, der saneres, men også den sociale sammensætning af deres befolkninger, nye boligkvarterer skyder op osv., det hele i spændinger mellem marked, kapital og politik.

Den materielle side af socialgeografien behandler de naturlige fysiske betingelser og menneskeskabte vilkår. I det materielle perspektiv ser man på, hvordan leverum opretholdes og forandrer sig, og hvordan bestemte sociale forudsætninger kan ligge til grund for rummenes tilblivelse. Den immaterielle side drejer sig om, hvad mennesker tilegner sig og hvordan de selv bliver tilegnet, deres egne forestillinger herom og hvordan arkitekturen kalder dem til oplevelser og til orden. Alt i alt er der historiske, fysisk-geografiske, institutionelle og menneskeligt sociale forhold i spil på én gang. I denne sammenhæng kan opmærksomheden indsnævres til bebyggelsesstrukturen, til relationer mellem bebyggelser, forskellige måder at råde over sin bolig på f.eks. noget så konkret om man har en ejers eller en lejers rådighed over sin privatbolig. Historiske, økonomiske og æstetiske studier kunne være nyttige indgange til at portrættere strukturforskelle mellem bydele. Hvor vil hvilke mennesker med hvilke kulturelle forudsætninger være tilbøjelige til at bosætte sig, og hvordan influerer en families økonomiske kapacitet på den slags valgmuligheder? I det hele taget skulle man nok behandle den slags boliglivsmæssige spørgsmål som akkumulering og investering af kapital både i de økonomiske, kulturelle og sociale varianter. Afgrænsede dele af en by kan nemlig ses som sociale habitater med appel til egne måder at akkumulere kapital på og dermed appellere til bestemte struktureringer af habitus, mens det samme habitat kan virke direkte frastødende på andre. Når habitatet former habitus, så går det også den anden vej rundt: Habitus former også habitatet gennem de måder, agenterne tager f.eks. bydelen i anvendelse på (Bourdieu m.fl. 1999:128). I stedet for by- og socialgeografiens skelnen mellem materielle og immaterielle rum, kunne denne praktikteoretiske tilnærmelse vise sig at være mere frugtbar, nemlig som sammenhængende forstå-

elser af fysisk rum og socialt rum. I det følgende trækker jeg nogle hovedlinjer op fra Bourdieus bidrag i bogen *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, kapitlet "Site Effects" (Bourdieu m.fl. 1999:123ff); den originale franske kapiteloverskrift er "Effets de lieu" og spiller sikkert på dobbeltheden af "lieu" i betydning både "sted" og "plads i samfundets rangorden".

Stedets betydning

Kroppe er situeret "et sted", de optager en plads. Dette sted kan defineres som et punkt i det fysiske rum, hvor agenten befinder sig og ting og sager sker. Stedet er både en lokalitet i et afgrænset fysisk rum og en position i det sociale rum. Som sådan indgår stedet i en rangorden, typisk en hierarkisk; "steder" er på den måde relative til hinanden, de relaterer sig til hinanden gennem deres indbyrdes forskelle.

"Stedet" har altså to repræsentationer: det fysiske rum og oven på her det sociale rum. De to rum bekræfter netop hinanden: Habitatet former habitus og omvendt. En refleksagtig 1:1 sammenhæng er der selvsagt ikke tale om, da det fysiske rum ikke er "basis" med det sociale rum som "overbygningen". Det sociale rums stabilitet, trægheden hvormed dets struktur forandres, skyldes bl.a. at de er indskrevne i tilsvarende fysiske steder. Denne kropslige signatur i livet vil mange erfare, som gennem tiderne er blevet boligsaneret og derpå repatrieret rundt omkring i forstædernes nyere byggerier. Også den selvensionerede landmand, der tager hul på "den tredje alder" inde i byens villakvarter efter mange årtier på fødegården vil ganske givet erfare, at "Bellisvej 7" signerer livet på en helt anden måde, end landbomiljøet gjorde det. Netop attributterne ved det sted man er født kan have såvel aktive som egentlig negative gevinster med sig beroende på forskelle i dialekt, sociolekt, kropslig fremtoning m.v. Unge fra små vestjyske flækker, der flytter deres liv til København, vil erfare dybt ind i sjæl og krop, hvad de kommer til at lægge om.

De mest sjældne og attråede goder i en by er oftest koncentreret i bestemte bydele, såsom eksklusive forretninger og "boutique'er" eller hvad det kan være. Også disses velbeslåede kunder vil typisk være koncentreret i én og måske endda samme bydel. I nabobydelen kan man så kigge langt efter alt det sammen med den ikke privilegerede kundekreds. Den italienske delikatesseforretning ligger over for et af den tyske discountkæde LIDL's afsjælede supermarkeder på sammen måde som antikvitetforretningen ligger over for marskandiseren. Og så er pointen jo, at de netop ikke ligger "lige over for" på den anden side af gaden. Forretninger og alle mulige forskellige servicetilbud har også sit udbud fordelt på den måde, at de produkter, der rangerer højest i det pågældende felt gennem anseelse, kvalitet, *branding* og eksklusivitet – såsom kosmetik, vin- og spiritusvarer, boligtekstiler, møbelvarer, kvindebeklædning osv. – er koncentreret ét sted (Bourdieu m.fl. 1999:125). Denne struktur vil sikkert ikke være helt så typisk i en købstad som i en millionby af Københavns størrelse. En hovedstad er samtidig det unikke sted for koncentration af økonomisk, politisk og kulturel kapital, institutionaliseret som f.eks. finanscenter, parlament og nationalscene. "Capital" har her en tredobbeltbetydning på flere sprog: Som den fremmeste, som en nations hovedstad – og som stedet, der koncentrerer kapital i alle dens varianter.

De fysiske rum kalder således til orden på sin egen stille måde, hvor sociale strukturer gennem langstrakte inkorporeringer bliver til mentale strukturer og derpå til præferencer. Med disse inkorporeringsformer kommer hele byens struktur til at tage sig selvfølger og "naturlig" ud for dens beboere. Lægges man dertil en koncentration af henholdsvis de betydende og de begrænsede ressourcer mellem befolkningerne i bydelene, kan der lokaliseres steder for magt og følgerig for af-magt.

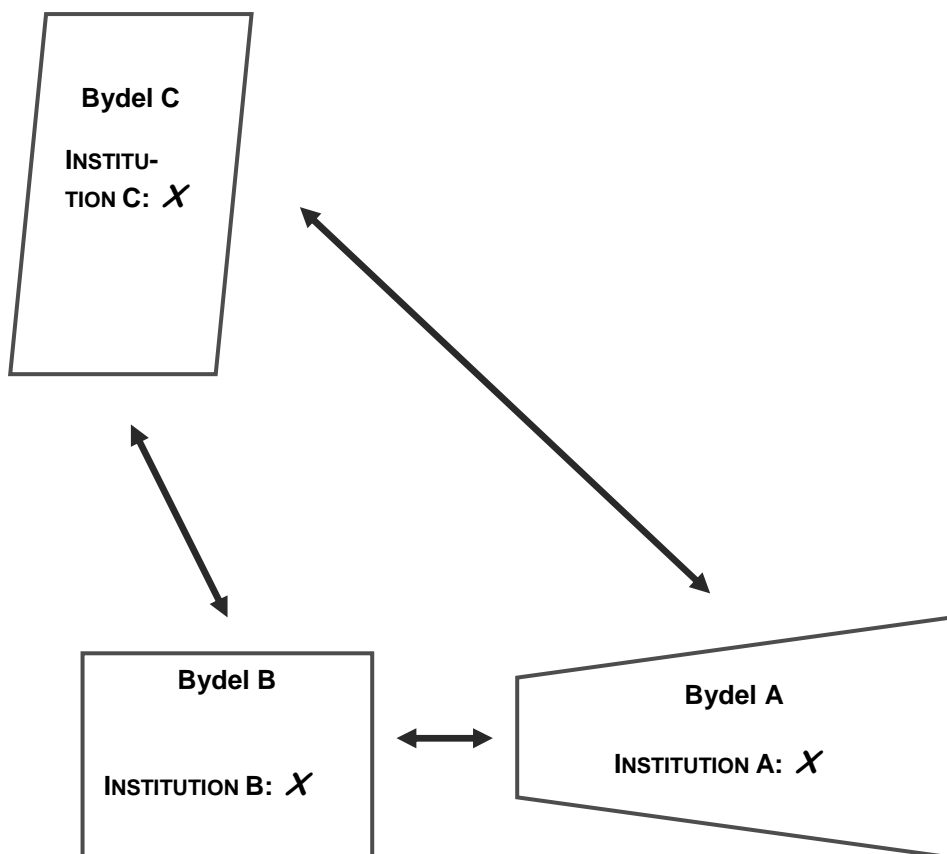
Men mennesker vælger ikke bare deres steder gennem frie valg: Stedet for bosætningen og hele bosætningsprocessen er også en kamp om stedernes profit som indsatser og som kampe om at holde rummet socialt rent, holde nogle inde, uønskede ude og derpå tiltrække sig dem med de foretrukne kapitalgoder. Der kan hentes gevinster hjem på ting som "den rigtige adresse" – "Strandvejen" nr. xy – og stuevinduesudsigten over sø, fjord eller hav. Hvor lang afstand forældrene har til daginstitution, børnenes skole, rideskole, gymnasium, arbejde og til de rekreative ressourcer kan også spille sin rolle undervejs i bosætningen. De mest eksklusive bosteder forudsætter i sagens natur ikke kun besiddelse af økonomisk, men også en særlig sammensætning af kulturel og social kapital: Man skal kunne begå sig på mange livsområder. Naboskab i det fysiske rum tillader nærhed i både det sociale og det symbolske rum, som igen letter akkumuleringen af kapital. Volumen af kapitalressourcer er også udslagsgivende for, hvor stærkt man er bundet til sit sted, hvor tvungen afhængig – eller uafhængig – man er. Hver lokalitet bestyrkes i det, det er og har: Det fashionable boligområde indstifter sine beboere symbolsk ved at tillade hver enkelt at få andel i den kapital, indbyggerne i sit hele har akkumuleret. I stigmatiserede områder, såsom dem medierne og enkelte andre gerne ynder at kalde "indvandrerghettoer", degraderes indbyggerne symbolsk, som igen selv reagerer med at degradere sit boområde. De mangler de relevante kapitaler, og kan bare dele deres eksklusion med hinanden, og undfly kan de kun ved at søge tilflugt til andre og lignende steder.

Afstande i det sociale rum er således snævert knyttet til afstande mellem steder i det fysiske rum: Beboernes adgang til strand og hav viser netop det.

Til stranden og havet

Jernbanen skiller den østre bydel A fra bymidten B – de to institutioner ligger små to kilometer fra hinanden. Den tredje bydel C dukker op 8 kilometer fra centrum mod nordvest langs strandvejen; denne helt enkle figur 1 kan være nyttig til at placere de tre bydele og institutioner over for hinanden, se næste side:

Figur 1. Bydelene A, B og C's indbyrdes positioner.



Under en stille tur på en times tid vil cyklisten kunne skære igennem alle tre bydele ad gade, vej og et meget veludviklet net af cykelstier. Man vil da opleve sig i tre helt forskellige bygeografier: Beliggenhed i forhold til industri og industityper, rekreative områder, samt til detailhandel og indkøbscentre er forskellig. Mulighederne for telekommunikation er næppe forskellige, men ellers er deres indre og ydre vejnet, deres transportmuligheder i det hele taget også indbyrdes forskellige. Cyklisten kan synge sig gennem den ene halvdel af bydel A, hvor gaderne, der forbinder de små og ældre enfamilieshuse, har danske digternavne. Den anden halvdel er lejerboliger, et par af byens fire boligselskaber råder over.

I bydel B ligger byens godt 100 år gamle detailhandelscentrum. Ellers er bydelen kendetegnet ved gårdarealer omkranset på alle fire sider af ældre etageejendomme. I forne tider før nogen tænkte på ringveje, måtte man igennem centrum for at komme fra bydel A til C og tilbage igen. I kraft af et sådant uudbygget vejnet kunne bykernen med sin usynlige ringmur fungere som en ekstra adskillelse af beboerne i bydele som A og C.

Både nord og syd for bydel C's gamle pittoreske bykerne ligger ældre og også nyere villakvarterer. En af disse nybyggede villaer var vært i DR's livsstils- og forbrugerprogram Hammerslag den 20. november 2007, hvor to hold ejendomsmæglere dystet om at gætte

salgsprisen på nyhandlede boliger. Salgspris? 3.405.000 kroner, hvilket er en ganske pæn sjet på de kanter.

Der er adgang til havet fra hver bydel, både for øjet og for ophold, men den symbolske værdi af sted og relation er så ganske forskellig: Fra bydel A når man først havet ved at forcere et bælte af industriområder og lossepladser, i B er det den publikumsåbne udskibnings- og fiskerihavn, der er adgangsvejen, mens havet i skipperbyen C præsenterer sig med en kilometerlang strand og strandpromenade med det mere end 100 år gamle badehotel som fikspunkt, i begyndelsen for "kjøwenhavnerne" på sommerferie, siden hen også for andre.

Længdeforskellen på de tre pile i figuren er ikke alene illustrative for de geografiske afstande mellem bydelene, men ledetråden for at begribe spændinger mellem pædagogikken, livet og hvad der ellers er; heriblandt også noget i denne sammenhæng så tilsyneladende inferiørt som A-, B- og C-børns optagelse på gymnasieuddannelsen.

Indbyggerne i de tre bydele

Efter tabelgennemgangene ender dette afsnit i følgende konklusion: Når man bevæger sig fra bydel A over B til C, så vokser volumen af de skelsættende kapitalformer, økonomisk og kulturel kapital. Disse ressourcer og kraften fra dem er altså koncentreret i bydel C. Konklusionens baggrund kan man dykke ned i ved at gå med ned igennem tabellerne og tabelanalyserne:

Sammensætningen af indbyggermassen i hver af de tre bydele er kortlagt ved hjælp af såkaldte boligstatistiske nøgletal fra Danmarks Statistik med skæringsdatoen den 1.1. 2004. Fremgangsmåden med at benytte data produceret som politiske og administrative klassificeringer inde i en teoretisk referenceramme er åbenlyst problematisk, da disse opgørelser er konstrueret ud fra andre formål, der ikke er hverken teoretiske eller videnskabelige. Den forførelses effekt kan sprede sig til det hele, hvis man lader de statistiske klassificeringer tænke for en: F.eks. er nøgletallenes befolkningskategorier fra Danmarks Statistik baseret på et hierarki af kontinuerlige trappetrin. Denne tankegang om kontinuitet mellem egenskaber i en befolkning kolliderer imidlertid med relationelle og konfliktorienterede forståelser. Min brug af nøgletallene er afgrænset til de data, der kan fungere som indikatorer på økonomisk og kulturel kapital, som jeg plukker ud nu og præsenterer i det følgende. Jeg er interesseret i at finde ud af, hvordan voksenbefolkningen er positioneret i forhold til hinanden ud fra disse to skelsættende kapitalformer.

Men hvad ved vi egentlig om forældrene til børnene i de tre institutioner? Ikke noget faktisk, idet jeg ikke har haft anledning til at undersøge sociale træk ved de tre forældregrupper. Men der var et alternativ: Med målrettede datakørsler fra Danmarks Statistiks "nøgletal på boligområder" blev det muligt at kortlægge en lang række træk ved befolkningen i præcis de tre bydele, institutionerne er beliggende i. Data her fra bruger jeg i det følgende

som erstatningsportrætter af de tre forældregrupper, idet alle tre institutioner modtager så godt som alle børnene fra nærområdet i de respektive bydele. Rekrutteringen fra nærområdet fik jeg vished om ved at personalet tegnede alle de gader ind på et bykort, som børnene boede på.

Som indikator for økonomisk kapital bruger jeg en række indkomstforhold, og for kulturel kapital, de erhverv og lønmodtagergrupper, som Danmarks Statistik definerer gennem uddannelsesniveau: lønmodtagere på grundniveau, mellem og højeste og niveau. Men først er kort portræt af de tre bydele A, B og C. Den samlede population i datakørslerne er relativt stor, idet den udgør op mod en tredjedel af byens samlede indbyggertal på 82.396.

Tabel 2. Træk af indbyggertal og social sammensætning

	A	B	C
Antal indbyggere i bydelen.	5.516	13.963	5.217
Andel af byens befolkning, pct.	6,7	17,0	6,3

INDIKATORER PÅ ØKONOMISK KAPITAL

Bruttoindkomst samt modtagelse af kontanthjælp, revaliderings- og aktiveringsydelse er trukket ud af de boligstatistiske nøgletal og skal nu blive til indikatorer på økonomisk kapital.

Tabel 3. Indkomstforhold

	A	B	C
Gennemsnitlig bruttoindkomst i kr.	184.635	206.342	248.048
Gennemsnitlig bruttoindkomst i forhold til kommunens gennemsnit, pct.	- 11,2	- 0,7	+ 19,4
Modtagere af kontanthjælp, revaliderings- og aktiveringsydelse i forhold til arbejdsstyrken i hver bydel, pct.	29,3	16,2	6,7

Personernes gennemsnitlige bruttoindkomst i område B svarede til kommunens gennemsnit på godt 200.000 kroner, mens den er 11,2 % under dette gennemsnit i område A. Den gennemsnitlige bruttoindkomst i bydel C er modsvarende 19,4 % over kommunens gennemsnit. Med en forskel på 63.413 kroner er den gennemsnitlige bruttoindkomst således mere end 34 % højere i område C end i A. Det kan ikke fastslås, hvor stor spredningen på bruttoindkomsterne er inden for hver bydel, blot at indkomstforskellene er ganske betyde-

lige. Forskellene mellem de tre bydele genfindes i øvrigt også blandt dem, der flytter til bydelen og dem, der fraflytter den (Olsen 2007:59f; 336f).

Af den samlede arbejdsstyrke i bydel A modtager 741 personer – næsten en tredjedel – kontanthjælp eller revaliderings- og aktiveringsydelse mod 6,7 % blandt C's arbejdsstyrke. Det er alt sammen regelfastsatte ydelser og giver modtagerne et disponibelt beløb under det, en lønmodtager med arbejdsmarkedets mindsteløn har til sin rådighed. Ydelsesformernes fordeling bekræfter igen, at den økonomiske volumen bliver større, fra A over B til C.

INDIKATORER PÅ KULTUREL KAPITAL

Uddannelsesvolumen bruges som en enkelindikator på kulturel kapital. I de boligstatistiske nøgletal er lønmodtagerformerne og lønmodtagerniveauerne gennemgående defineret ved den uddannelse, der er knyttet til de respektive erhverv. Fra Danmarks Statistik samler jeg tre grupper: Selvstændige erhvervsdrivende, lønmodtagere på højeste og mellem niveau samt lønmodtagere på grundniveau; grupperne repræsenterer omkring 70 % af arbejdsstyrken.

Men, er det alene de enkelte lønmodtagergruppers andel i bydelens arbejdsstyrke, der er relevant i denne sammenhæng, eller er det disse gruppers placering i bydelsbefolkningen i sin helhed? Interessen er jo samlet om at se på afstande i fordelingen af uddannelseskapital de tre bydele imellem. Udtrykkes disse forskelle bedst på den ene, den anden eller på begge måder? Når man indfører "arbejdsstyrke" som ramme, skærpes blikket på ressourcerne i den reelt erhvervsaktive befolkning. Men da forsvinder hver enkelt samlede bydelsprofil, i hvilken også indgår pensionister og førtidspensionister, børn mellem 0 og 14 år, uddannelsessøgende, hjemmegående husmødre, modtagere af kontanthjælp m.fl. Valget vil afhænge af svaret på følgende spørgsmål: Hvor og hvordan er en aktiv uddannelseskapital koncentreret? Og det er den blandt de erhvervsaktive. Derfor er tabel 4 koncentreret om disse, dvs. de selvstændige erhvervsdrivende, lønmodtagere på højeste og mellem niveau samt lønmodtagere på grundniveau.

Arbejdsstyrken

Som det fremgår af tabel 4 vokser den relative størrelse af arbejdsstyrken, når man bevæger sig fra bydel A over B til C. I bydel A indgår 58,3 % af dens beboere på 15 år eller derover i arbejdsstyrken, mens det er 69,4 % i C. Denne forskel på over 10 procentpoint samstemmer i øvrigt med den større andel i A end i C, der modtager forskellige typer af sociale ydelser.

Tabel 4's informationsværdi ligger i den vandrette læsning, og drejer sig altså om de andelsmæssige forskelle bydele imellem mht. erhverv og beskæftigelsesniveau.

Table 4. Erhverv og beskæftigelsesniveauer pr. 1.1.2003

	A	B	C
Arbejdsstyrken blandt personer på 15 år og derover i hver bydel, N og %	2526 58,3	7986 65,6	2781 69,4
* Selvstændige og medarbejdende ægtefælle i arbejdsstyrken, pct.	3,0	4,3	5,2
** Selvstændige og medarbejdende ægtefælle blandt personer på 15 år og derover, pct.	1,8	2,8	3,6
Lønmodtagere på højeste og mellem niveau i arbejdsstyrken, pct.	21,6	29,5	33,2
Lønmodtagere på højeste og mellem niveau blandt personer på 15 år og derover, pct.	12,6	19,2	23,0
Lønmodtagere på grundniveau i arbejdsstyrken, pct.	44,7	41,2	38,1
Lønmodtagere på grundniveau blandt personer på 15 år og derover, pct.	26,1	26,9	26,5

* Denne linje skal læses sådan her: ”3,0 % af arbejdsstyrken i bydel A udgøres af selvstændige og medarbejdende ægtefæller”. Og så fremdeles.

** Og denne linje skal læses sådan her: ”Af hele kommunens befolkning på 15 år og derover, udgør selvstændige og medarbejdende ægtefæller 1,8 % i bydel A”. Og så fremdeles en gang til. Hver erhvervsgruppes andel af byens befolkning er blot taget med i tabellen som en baggrundsformation om mønstersforskellene mellem de tre bydele.

Selvstændige erhvervsdrivende

Gruppen af selvstændige erhvervsdrivende er ganske lille sammenlignet med størrelsen på gruppen af lønmodtagere. Den relative andel af selvstændige erhvervsdrivende og medarbejdende ægtefæller i arbejdsstyrken er en halv gang større i område B med sine 4,3 % end i A, knap det dobbelte i område C i forhold til A's 3,0 %. Om den enkelte bedrift og indkomsten bliver større fra A over B til C, om det er små service- og detailhandelsvirksomheder, der kendetegner A, mens det er ejere af de større og store håndværks- og industrivirksomheder skal findes i bydel C, kan man ikke se ud fra nøgletallene.

Lønmodtagerne

Det er især på de to højeste lønniveauer, at de tre bydele adskiller sig fra hinanden, relativt set er der her en halv gang flere i C's arbejdsstyrke end i bydel A's: 33,2 % i C mod 21,6 % i A. Forestiller man sig, at de tre bydele havde sammen indbyggertal, ville der være dobbelt så mange på disse to højeste lønniveauer i C end i A: 23 % over for 12,6 %. Bydelene adskiller sig således ganske betragteligt fra hinanden for disse to lønmodtagergrupper vedkommende. Uddannelseskapitalens volumen vokser og koncentrerer sig således, når man bevæger sig fra A over B til C. Omvendt er der flere og flere i arbejdsstyrken blandt lønmodtagere på grundniveau, når man bevæger sig fra C mod A. 38 % af i arbejdsstyrken

i C hører til denne lønmodtagergruppe, 44.7 % i A, hvilket bekræfter billedet af uddannelseskapitalens koncentration i B og især i bydel C. Den relative andel af lønmodtagere på grundniveauet er derimod tilnærmelsesvis identisk.

Opsummering: økonomisk og kulturel kapital i tre bydele

Ved at trække data ud fra Danmarks Statistiks ”nøgletal på boligområder” blev det muligt at kortlægge tre dele i en bys sociale geografi. Det billede, der tegnede sig af forskelle de tre bydele imellem, bliver nu brugt som et tilsvarende miniaturebillede af de forældregrupper, der har børn i de tre institutioner.

De tre bydele er interessante hver især ved deres sociale sammensætning, og særligt interessant bliver de indbyrdes sociale afstande som indbyrdes forskellige positioner i en bys sociale rum.

Der viste sig et konsekvent mønster: Når man bevæger sig fra bydel A over B til C, så vokser volumen af de skelsættende kapitalformer, økonomisk og kulturel kapital. Disse ressourcer og kraften fra dem er altså koncentreret i bydel C. Bydelene som steder er indbyrdes hierarkiserede og signerer kroppene akkurat på den måde også: Forskellene i adgangen til det attråede hav medieret af lossepladsen, havnen og strandpromenaden stod for den eksempeldrevne fortælling. Indvandrermoderen på daghøjskole, funktionæren i kommunens naturtekniske forvaltning og underdirektøren finder ikke alene sig selv i hver deres bygeografiske sociotoper, de finder også hinanden. Eller rettere sagt så de finder de netop ikke hinanden, for de mødes aldrig, kun ved rene tilfældigheder. De genkender alligevel sig selv i hinanden, de vil være vidende om de to andre positioners eksistens, og de kan måle den sociale afstand ud, hvad enten beboeren ønsker at mindske, bibeholde eller øge den.

På den måde bliver de tre bydele tre steder som tre forskellige fysiske rum og samtidig tre forskellige sociale rum. Hver af bydelene bekræfter hinanden, habitatet former habitus og omvendt. Indvandrermoderen, funktionæren og underdirektøren modtager og skriver følgelig også hver deres kropslige signaturer i deres liv.

Bosted, familie og livsstil

Der kan ligge mange drivkræfter bag, når et forældrepar trækker teltpælene op og slår dem ned et nyt sted: Familiens størrelse med deraf følgende pladskrav, nærheden til forældrenes arbejde, den økonomiske formåen på kort og lang sigt tilligemed deres mod – eller forlokkelse – til gældsætning ved boligkøb, særinteresser for geder, hund, have osv. Bolighåbene er behov, der må afpasses efter deres muligheder for at blive tilfredsstillet, da ikke alle kan have realistiske ønsker om palæer med havudsigt. I landbomiljøer har skorstenene på stuehuset været en symbolsk distinktion: Anseelsen i egne og andres øjne og aspirationerne voksede med antallet af dem. Og det er netop bosættningens symbolske dimen-

sion, der også er med i afgørelser om, hvor man slår sig ned i. En bydels ry og rygte, afvejninger af de sociale potentialer blandt egne børns kommende skole- og legekammerater samt boligens udvendige og indvendige æstetik er bare et par blandt adskillige symbol-ladede kasser, der er med i flyttelæsset. Med bag den endelige afgørelse om flyttebilens destination, gemmer der sig et utal af små afgørelser baseret på mors og fars dispositioner, deres habitus. Det er altså ikke blot erklærede ønsker og afmålte besindelser, der indgår i "boligvalgets mange faser", som det fiffigt hedder i ejendomsmæglernes håndbøger til sælgere og købere: Et veritabelt repertoire af førbevidste og habituelt genererede valg er med hele vejen fra start til de nybygtes underskrivelse af boligkontrakten. Håb, frygt, ønsker, krav, økonomiske spekulationer og beregninger og de mange praktiske hensyn vil være tanker, tænkt og talt i familien, der gør boligvalget til et færdigforhandlet og dermed et bevidst anliggende. På den måde kan man se boligvalgets bevidste og diskursive niveauer som ledsagefænomener til de førbevidste og habituelle. Samtidig står jo også det vellykkede sammenstød mellem mor og far undervejs i boligforhandlingerne og deres diskussioner i gæld til de tos habituelle dispositioner. Bosætning i sig selv kan ligefrem betragtes homogamt på linje med parforholdet: Man bosætter sig i kvarterer, hvor habitusserne er samlede om visse lighedstræk, i hvert fald så lig, at de adskiller sig fra den sammensætning af ressourcer og tilbøjeligheder, der er i et andet kvarter: Selvom langt de fleste beboere i C har privatøkonomisk volumen til at slå sig ned i næsten en hvilken som helst bolig i bydel A, så gør de det ikke, så har de ikke gjort det: De symbolske gevinster og muligheden for at investere og akkumulere økonomisk, kulturel og social kapital er simpelthen for ringe for dem. Boligen, og alt hvad der følger med, kan altså anskues som et marked for også symbolske gevinster. Den højlydte kalden fra et sådant boligfelt når ud til alle, uanset om man lytter med eller ej og uanset hvor meget eller lidt kapital, man kan stille med – med månedslønnen som enkeltindikator på økonomisk kapital kan medhjælperen næppe slå lisså hårdt og lisså tit til Søren som håndværksmesteren og gymnasielæreren kan det.

Disse knæk af gåden giver anledning til at hjemsøge bogen *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen* nok engang: Er der flere iagttagelser her, som kan sandsynliggøre den måde, gåden lige er blevet knækket på? Det er der.

Daginstitutionens personale: position og praksisser

Hvordan er personalet i de tre bydele og dermed også i de tre institutioner positioneret i det sociale rum mht. økonomisk og kulturel kapital? Det spørgsmål giver hverken observationsstudiet eller de boligstatistiske nøgletal svaret på. Det teoretisk interessante spørgsmål blev jo, om hver af de tre institutioner tiltrækker personale, der er vokset op under samme typer af vilkår, som også forældrene i de respektive daginstitutioner er vokset op med i deres liv. Her kan jeg blot antyde en homologi mellem bydel, institution, personalets positioner og deres praksisser. De to medhjælperer, der bliver hovedpersonerne i det følgende, er Anni fra institution A og Thomas fra C (Olsen 2007:249ff). Deres investering i og akkumulation af kulturel kapital synes at være så vidt forskellig, at man får for-

nemmelsen af, at også deres habitus er blevet til under vidt forskellige sociale omstændigheder. Deres virksomhed er også forskellig, hvilket jeg skal illustrere med to eksempler, hvor det første viser forskellen i deres måder at fremføre en appel på over for børnene på og det andet hvor forskelligt de irttesætter børn.

Noget må det vel betyde, at man som Thomas har medhjælperjobbet for sig som et moratorium efter endt gymnasieuddannelse, hvor han vil tjene penge til en udlandsrejse forud for påbegyndelsen af et længerevarende studium. Hans fremtidige uddannelsesvej ved Thomas helt bestemt vil føre ham uden om pædagoguddannelsen. Anni derimod har et langt ikke faglært arbejdsliv bag sig, bl.a. med sine 20 år som medhjælper i børnehave A. Mens Thomas via en forestående uddannelse er på vej ind i et arbejdsliv, nærmer Anni sig et underhold som efterlønsmodtager. Med Thomas' gymnasieuddannelse, aktive musikudøvelse, kommende udlandsrejse og blikket rettet frem mod en videregående uddannelse synes han at råde over et andet og større potentiale af kulturelle ressourcer i sammenligning med Anni.

Er deres habitus blevet til under helt forskellige sociale vilkår, kan man spørge, om disse forskelle også genfindes som forskelle i deres praksisser? Idet de er positioneret langt fra hinanden i det sociale rum med Thomas' relativt mange og Annis relativt få kapitalressourcer, kan den samme afstand da genfindes i deres måder at appellere på og irttesætte børn på? Er forholdet mellem de to medhjælperpositioner og deres praksisser med andre ord homologe? De følgende eksempler tyder på det.

De har meget forskellige måder at servere børnene en appel på under et måltid: Anni er her midt i eftermiddagens hektiske samling, klokken er 15.17 og Thor viser visse træthedstegn, idet han har stedt sit hovede til hvile i den ene håndflade:

THOMAS OG ANNI: TO FORSKELLIGE FORMER FOR APPEL

Anni: "Ved du hvad Thor, prøv lige og få din hånd væk fra hovedet. Ja, sådan sidder man, når man spiser, ikke også? Nej Thor, hvis du er så træt, så synes jeg du skal lægge dig ind på sofaen. Hvad, er du så træt?"

Thor: "Nej!"

Anni: "Nåh, OK, så er der frugt".

Anni: "Så griner I, så skal han da gå ind og sove, hvis han er så træt, at hans hoved ikke kan være oprejst, uden han skal have sådan en hånd til hjælp: sådan her. Sådan sidder man ikke og spiser vel? Nej. Det gør man ikke. Ja, en. Værsgo', så et er det til dig. Du har røde kinder, du har ellers ikke været så meget ude i dag" (Olsen 2007:261).

Anni henvender sig i en monolog og indgår derpå i en dialog både med Thor og med sig selv som en form for stedfortrædende anden part. Den civilisatoriske ordens målestokke råder Anni også over, drenge hænger ikke med et træt hoved ved bordet, der er mangel på bordskik. Drenge, friske drenge, får røde kinder af at være ude i den friske luft. Er de ble-

vet inde hele formiddagen og alligevel anlagt sig en frisk glød, må det bero på noget andet, som kan være skummelt.

Også Thomas' fordring er monologisk som Annis og refererer også til den institutionelle orden i termer af klokkens og måltidets tid. Ligesom Anni henter han sine informationer tilbage fra børnene ved at iagttage mimikken i deres opførsel. Begge betjener sig tillige af distanceringer og intimiseringer, Anni holder en munter tone i følgeskab på børnenes lette latter. De er også meget eksplicitte i afgørelser om, hvad der er påskyndelsesværdigt, Sille får således anerkendelse for hendes syssel – Thomas henvender sig sådan til Sille:

"Nu syns jeg også, du skal gå ned på stuen og få noget og spise, fordi klokken er ved at være mange. Du har siddet her oppe (ved protokolbordet i midtergangen) i lang tid og klippet. Det er også fint, du skal også huske også få noget også spise, ikke også" (Olsen 2007:261).

Men de påbydende appeller er meget forskellige. Hvor Thomas' har ladet appellen med en direkte enkeltbarnsrettet bekymring, kaster Anni sig tillige ud i flere ironiserende og dog muntre frontalangreb på hele drengegruppen: De små "mænd" er sgut' så kække, så det gør noget. Hvor Thomas frigiver en "lystetik", kører Anni direkte på med en pligtetik i hendes træf med børnene. Eksemplet illustrerer en homologi mellem afstande i rummet af positioner og tilsvarende afstande i rummet af positioneringer, af opdragelsespraksisser. Vi kan altså tænke, at det er to forskellige habitusser, der genererer de to medhjælperes helt forskellige praksisser, hvor Anni med hendes præferencer realiserer en helt anden "smag-for-appeller" end Thomas gør. Den samme logik genfindes i de indbyrdes måder, Thomas og Anni irettesætter børnene på.

THOMAS' IRETTESETTELSE

Når Thomas har irettesat drenge to gange, er det blevet til tre for pigernes vedkommende. Uanset irettesættelsens objekt benytter Thomas alene talesproglige virkemidler; han indgår ikke krop til krop kontakter med børnene, han har f.eks. ikke fat i børnene med en hånd for at få deres opmærksomhed og benytter heller ikke på anden vis sine hænder og arme til at dirigere børn rundt.

Som så mange andre bliver også Thomas konfronteret med børns udfoldelser, der kan accelerere så vidt, at de overskrider grænsen fra orden til uorden, fra støj til en larm, hverken Thomas eller hans kolleger tolererer. Disse opbremsninger og neddæmpninger af børnene kan være rettet mod to støjsendere: deres kroppe og deres stemmer. Både Thomas og Anni får støjkilder ind på deres "radar", men de reagerer vidt forskelligt på "signalerne". Vi må da tro, at forskellen allerede ligger i måden at registrere, fornemme og opfatte "støjsignalerne" på.

Under en formiddagssamling er pædagogen Gudrun i gang med en spørgerunde gennem hele rækken af børn, der sidder i hjørnesofaen; de tre voksne sidder på stole med front

imod dem. En af drengene står dog i en kælen attitude ved Thomas med venstre hånd på hans stoleryg. Han kan ikke komme op og sidde på skødet af Thomas, hvis det da var det, han ville, for der sidder en af pigerne allerede, og med sin ene hånd om Thomas' nakke og nusser rundt i hans hår. I sofaen sidder Dres tilsyneladende og skubber til Carsten, hvilket Thomas finder forstyrrende. De er midt i en runde, hvor børnene skal sige navnene på deres forældre:

Thomas: "Dres, prøv og lad Carsten sidde. Prøv lige og hør Dres, Dres ..."

Thomas er den assisterende medhjælp, hvor han med iredesættelsen af Dres forsøger at bringe de af hans ytringer til ophør, der kan forstyrre formiddagssamlingens indbyggede formål. Imens prøver Gudrun, der leder formiddagssamlingen, med de samme metoder som Thomas' at få ro og få Caspers opmærksomhed, for nu er det hans tur:

Gudrun: "Prøv og sid stille. Prøv og hør her Casper, kan du huske, hvad din mor og far de hedder?"

Thomas' iredesættelse er alene verbal, han har ikke rejst sig og skilt Dres fra Carsten med håndkraft – hvilket jo heller ikke er nogen enkel manøvre med de to børn, han har tæt omkring sig.

ANNIS IRETTESETTELSE

Drengene får rigtig meget af Annis iredesættende opmærksomhed: Når de er blevet iredesat 11 gange for brud på stuens orden, er det blevet til en enkelt for pigernes vedkommende. Ikke alle børnene på Annis stue har endnu fuldt ud accepteret og tilegnet sig de voksnes standarder for, hvordan kulturens genstande skal behandles og anvendes. Børn kan få tallerkner og anden service til pludselig at ændre funktion fra at være det, de skal være, til at blive instrumenter i et improviseret orkester med skrabende hvilen, trommelyde og forskellige klange, ledsaget som her af et drengekor strofer. Når tiden mellem de sidder bænket til et måltid og startsignalet "værsgo" falder for lang, kan ventetiden og utålmodigheden forvandles til ganske avancerede musiske og sociale eksperimenter:

Ved stuens midterbord sidder tre drenge tæt sammen, to ved siden af hinanden og én lige rundt om hjørnet, alle med albuerne nede i de endnu tomme tallerkner. De har fundet en fælles rytme, hvor de med albuerne bevæger tallerknerne fra side til side, med hænderne under deres hager. Den rytmiske lyd fra plastiktallerknerne bevægelser hen over bordet og projektet i det hele taget ser ud til at fornøje dem, mens de indbyrdes prøver at få et helt orkester ud af det:

Anni: "Pas på I ikke falder i søvn."

Derpå kontrollerer Anni "bandets" fingre med den konklusion, at to af dem ikke har vasket deres hænder, hvad de så får besked på at gøre. Den opfordring reagerer de ikke på, i

det mindste ikke kvikt nok, hvorpå Anni trækker stolen ud, løfter dem begge op med et fast tag i hver deres ene overarm, ”viser” dem retningen hen mod toilettet, mens en af dem tillige får besked på at tisse.

Ud over den kække ironiseren over bandets positur, effektuerer Anni en irettesættelse af de to drenge med et tidsknaphedens faste greb i hver deres overarm. De kropslige momenter i Annis handlingen er uden tøven, kontrollen af ”bandets” fingre og den efterfølgende ekspedition af drengene til toilettet er en kropsligt rettet og kropsligt formidlet kalden til orden, der ikke inviterer til forhandling.

De to fortællinger er illustrative for en homologi, hvor afstanden mellem de to medhjælperes positioner genfindes som en afstand i måden, de irettesætter på: Over for Thomas’ vage og mundtlige appel til Dres om at ”høre efter” står Annis snarrådige både sprogligt og kropsligt gennemsatte irettesættelser. Og så var der jo en række af andre lignende afstande mellem virksomheden institution A og C: legetøjet, skriften på whiteboardtavlerne osv.

Hvad nu hvis forældrene i institution C havde overværet Annis måde at sende en appel og hendes måde at irettesætte på? Ville hendes håndtering af drengene falde i deres smag? Næh, de ville sikkert finde Anni ”gammeldags” fordi hun markerer et tydeligt skel mellem de ”voksnes regering” og ”børnenes samfund”: ”Hende Anni forstår slet ikke børnene, hun kan ikke følge deres udspil, hun er ikke responsiv, og hendes korporlighed og sarkasme er bare for meget, altså!” Er dette et sammenstød mellem to former for moral, Annis og forældrenes, er det også et sammenstød mellem to positioner af smagspræferencer. Forældrene vil fortælle deres sandhed om den gode pædagogik, men det de demonstrerer, er blot en dominerende positions herredømme over en domineret, over Annis. Hvordan ville Thomas’ forsigtigt manende praksisser blive opfattet af A-forældrene? Mon ikke også de ville være temmelig tilbøjelige til at rynke på deres næser over, hvad de ser, ”en vattet og alt for vægelsindet knægt” -? Pædagogik er altså også sociale kampe, smagskampe om det sande & det gode & det rigtige, og især om, hvem der skal have lov til at definere en vunden kamp.

5. Konklusioner

Ved daginstitutionens mellemkomst ser det altså ud til, at de i forvejen begunstige børn kan begynde i skole med alle deres forspring, mens de øvrige børn må halse bagefter. Hvordan går det for sig, og hvorfor går det sådan til, lød spørgsmålene.

I fuld skala drejede det sig om en teoretisk helhedsforståelse af sammenhænge mellem disse seks rum:

- Byens sociale geografi: med adgangen til hav og strand som eksempel.
- Forældrenes sociale ressourcer: fordelingen af økonomisk og kulturel kapital.

- Personalets sociale ressourcer: fordelingen af økonomisk og kulturel kapital.
- Personalet: virksomhed og præferencer i håndteringen af børnene.
- Forældrene: opdragelsesmæssige praksisser og præferencer, og endelig:
- alle livsstilene: flyverdragterne inklusive.

Afstandene i den sociale geografis rum genfindes som tilsvarende afstande i de næste fem rum også, rummene er homologe. Men det er ikke det hele, for følgen bliver, at også de tre børnegrupper reproduceres med den samme indbyrdes logik af afstande på deres lange vej frem til næste udskilning: folkeskolen og de efterfølgende selektioner gennem uddannelse og i erhverv. Det er som en superlim, der har klistret rummene eller lagene sammen i tre solide reproduktionsmønstrene: A, B og C. Vi har på en måde at gøre med sociale kræfter, der trækker på samme hammel, der gennem tusindvis af diskrete, små og større impulser, sluser de tre børnegrupper ind i og videre ad tre forskellige livsbaner. Selvom A-børnene jo udmærket kan skifte spor over i en af de to øvrige sociale baner, er de stadig mangelfuldt udrustet til denne kamp om de knappe goder. Virksomheden i daginstitutionen bidrager med sin aktive andel i denne reproduktion af sociale afstande børnene imellem: Men det sker ikke via ”pædagogikken” forstået som resultat af et projekt, en plan, en intention. Når daginstitutionsbørnene begynder og ender med at stå i grupper over for hinanden, beror det altså ikke på den del af virksomheden i daginstitutionen, der er organiseret af personalets bevidste og rationelle valg. Løbet kører og det kører bagom ryggen på både personale, forældre og børn; måske skulle man hellere sige, at det ”kører af sted mellem førbevidste kroppe”.

Når nu daginstitutionen på denne måde er limet fast mellem de fem øvrige rum, lader det sig jo ikke lige gøre at lirke den fri. Gør man alligevel forsøget, vil man da opdage, at reproduktionen af sociale forskelle ikke kan begribes snævert ”pædagogisk”, da der jo er sociale kræfter i spil af et omfang og en styrke, som pædagogiske interventioner som sådanne ikke har mange chancer over for. Den sociale ”ulighed” kan ikke begribes slet og ret som et ”pædagogisk problem”, hvorfor det heller ikke giver mening at betvinge personalet til at foranstalte og garantere ”pædagogiske løsninger”. Interventionsprogrammer som de pædagogiske læreplaner og andre inklusionspolitikker reducerer ikke-pædagogiske problemer til pædagogiske, som dernæst fragtes videre ned til daginstitutionernes personale, der i næste omgang må stå inde for løsningen af de problemer, andre har defineret for dem, samtidig med, at de ikke tilbydes legitim adgang til de kundskaber, der kunne give indsigt i læreplanerne og ”den inkluderende børnehave” og endnu mindre indsigten i disse interventioners drivkræfter. Det blev vist en lige lovlig lang sætning, der lyder sådan i langsom gengivelse – interventionsprogrammer som de pædagogiske læreplaner og andre inklusionspolitikker:

- reducerer ikke-pædagogiske problemer til pædagogiske,
- som dernæst fragtes videre ned til daginstitutionernes personale,
- der i næste omgang må stå inde for løsningen af de problemer,
- andre har defineret for dem, samtidig med,

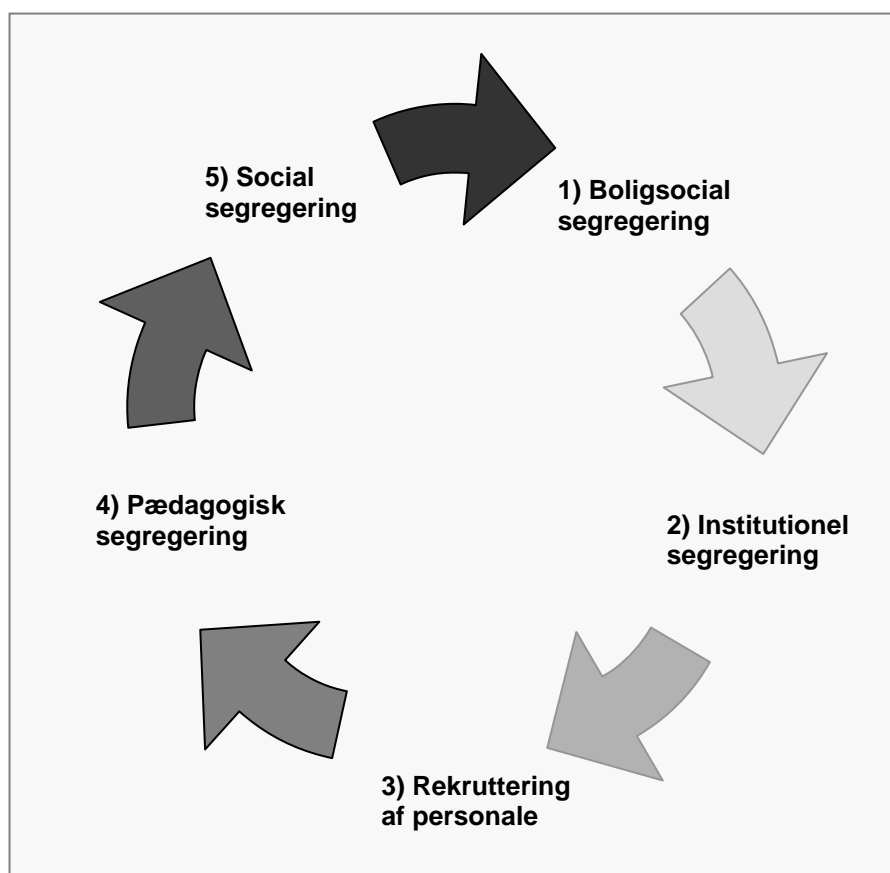
- at personalet ikke tilbydes legitim adgang til de kundskaber, der kunne give indsigt i læreplanerne og ”den inkluderende børnehave” og:
- endnu mindre garanterer dem indsigten i disse interventioners drivkræfter.

Daginstitutionerne med hele deres virksomhed er således ikke ”løsningen” på den såkaldte negative sociale arv for nu at bruge den talemåde, men har derimod vist sig at være en fast integreret del af selve dette ”problemkompleks”.

Rundt og rundt i segregeringskarrusellen

Hvordan går det til, at virksomheden i daginstitutionerne og personalets praksisser lægger sig op ad, hvad der er beskrevet som forældrenes præferencer? At virksomheden stiltiende er afstemt, så at de privilegerede forældres børn i C får bekræftet deres privilegerede ressourcer gennem virksomheden i daginstitutionen, ligesom også børnene i A bliver bekræftet, men da i noget ganske andet: Nemlig at de kommer fra familier, hvor de økonomiske og kulturelle ressourcer er relativt begrænsede. Og hvorfor kører det rundt på den her måde? Det gør det, fordi daginstitutionernes personale med hele deres virksomhed sidder på gyngestol nr. 3 i denne segregeringskarrusel:

Figur 2. Segregeringskarrusellen.



- 1) Den boligsociale segregering indebærer en:
- 2) Institutionel segregering, med accelerering af forskelle – ”afstande” – daginstitutionerne imellem.
- 3) Hvis der er sociale forskelle i rekrutteringen af personale mellem de enkelte bydele, og denne følger ressourceforskellene i socialgeografien får det karrusellen til at dreje videre til en:
- 4) Segregering mellem børnene via forskellene i personalets virksomhed – som mellem A, B og C f.eks., det hele mundende ud i:
- 5) En generel social segregering, hvor disse forskelle reproduceres ind i næste generation, der som voksne vil være tilbøjelige til at bosætte sig efter boligkapitalmarkedets begrænsede eller ubegrænsede muligheder, der får segregeringskarrusellen til at dreje endnu en ny omgang ...

Ærindet har som bekendt været at provokere teori og data frem, med det formål at afprøve karrusellen: Er det sådan reproduktionen af sociale afstande også kan tænkes at gå for sig? På de fremlagte grundlag kan der absolut være noget om snakken. Den tredje hest i karrusellen blev redet af tre personaleklynger beroende på forskelle i sociale opvækstvilkår, i habitus. De tilgængelige data over personalets egne forældre i form af deres erhverv og især uddannelse gav tre omtrent lige store grupper:

- De “ufaglærte”: Forældre i erhverv, der kan bestrides uden uddannelsesmæssige forudsætninger.
- De “faglærte”: Forældre i erhverv, der kræver faglig uddannelse såsom en håndværkeruddannelse.
- De “specialiserede”: Forældre i erhverv, hvor en mellemlang eller en lang videregående uddannelse vil være en af forudsætningerne.

Den tanke frister nu at se forskellene imellem virksomheden mellem A, B og C som forskelle mellem tre personaleprofiler, som forskelle – afstande – mellem tre gruppehabituser. Den næste fristelse ligger lige for: Personalet i A med Anni som eksempel kan tænkes at være vokset op under vilkår med begrænset adgang til og begrænsninger i adgangen til at akkumulere især kulturel kapital som børn af ikke-erhvervsuddannede forældre. Og omvendt med personalet i C og Thomas, hvor man tilsvarende kan antage en ressourcebaggrund i forældrenes erhvervstilknytning forberedt gennem deres videregående uddannelser. B-personalet bliver derpå en tredje variant med en tredje komposition af habitus.

Daginstitutionens hele virksomhed med personalets organisering af denne og med deres praksisser er ligesom hele alibiet for at kalde daginstitutionens indre arbejde noget med

”pædagogik”. Det er en term alene daginstitutionens voksne har ejerskabet til, ikke børnene, som er uden en legitim egenstemme, indtil de voksne siger ”go” for den. Men måske er det en skævert at tillægge personalet en særlig afgørende betydning for det liv, børnene er under indflydelse af i daginstitutionen? Det er måske snarere i A-børnenes møde med andre A-børn, man skal finde de indprentningsmiljøer, der gør A-børnene til A-børn? Og så fremdeles med B og C. Følges tankegangen, vil koncentrationen af dominerede positioner af børn og børnekroppe i et institutionsmiljø som i A alt andet lige fikser dem alle i den position. Det vil også ske i C-institutionernes børnemiljøer, men de vil da blive forsikret om deres dominerende position: De vil nemlig cirkulere og akkumulere de sociale, sproglige og kropslige ressourcer, der gir’ pote også senere hen. Børne- og legegrupperne i A vil derimod på forstærkende vis bekræfte hinanden i det stik modsatte. Hvad børnene gør sammen og ved hinanden uden personalets direkte adkomst, er der adskillige studier af, som også inddrager køn og kulturel etnicitet. Men det forekommer mig, at social klasse kun yderst sjældent manifesterer sig i denne gren af daginstitutionsforskningen.

Ud fra denne tankegang er det altså i kortlægningen af forældrenes positioner, der sammen med undersøgelser af børnenes relativt autonome levemiljøer i institutionen, der gør regnskab for reproduktionen af de sociale afstande A-, B- og C-børn imellem. Da der jo både kan være A- B- og C-børn i hver enkelte daginstitution, kunne man videre se nærmere på, om de søger hinanden og respektive afviser hinanden på netop sådanne stigma af social klasse.

På hyldeerne

I denne anden artikel gennemgår jeg de forskningsoversigter og dele af den forskning, som har haft daginstitutioner, social ulighed og truede børn som emne.

Det hele begynder med nogle præciseringer af, hvad det kan indebære at producere ”viden” og tillige gøre den til genstand for nærmere granskninger.

Redegørelser og portrætter overlader jeg til læseren uden nøjere konklusioner – det kunne nemlig blive begyndelsen på en tredje artikel. Som studerende – som læser – er man omgivet og også overgivet en masse skrivelser om i dette tilfælde social ulighed & daginstitutioner. De produktioner gør krav på en vis lydhørhed, fordi de kan være resultatet af stringente videnskabelige anstrengelser. Det kan også være, at det slet ikke forholder sig sådan. Men uanset mangler disse produktioner sædvanligvis en form for varedokumentation. Ideen er, at denne artikel skal give både indsigter i den aktuelle vidensproduktion på området og redskaber til de fremtidige, nøjeregrnede granskninger her af.

1.0 Tre dimensioner af viden

Dette kapitel træder et par skridt tilbage for at se nærmere på den mangfoldighed af viden, der cirkulerer om sociale forskelle og forskelsbehandlinger i daginstitutionen. Betraget i en model kan det hele passes ind tre dimensioner.

1. I den ene dimension dukker viden op over hele linjen fra dens produktion og akkumulation over formidling og til konsumtion. Viden bliver på den måde skabt, samlet sammen og hobet op, delt ud og endelig ”fortæret”, dvs. tilegnet, læst eller brugt. Som de to andre linjer er også den dimension social, dvs. blevet til i spændinger og kampe.

2. Den anden dimension drejer sig om, hvem der producerer og konsumerer, thi det kan både være en og samme person, men det kan også være arbejdsdelt med f.eks. debattører

eller forskere som producenter og pædagogstuderende og pædagogisk personale som de læsende konsumenter. Producenten og konsumenten kan også være en og samme person i skikkelse af pædagogen, der over årene har gjort sig sine egne erfaringer med f.eks. at håndtere ”de heftige drenge” fra de sociale boligbyggeris karreer”. Her læres, her gøres erfaringer ikke kun over tid, men også i tiden, tiden står nemlig ikke stille, alt er i konstant bevægelse i det arbejdende hverdagsliv på stuen. Det er noget helt andet med forskeren, for han kan få det hele til at stå stille, fryse øjebliksbilleder og sætte dem i sammenhæng. Men uanset, så kan han få tiden til at stå stille på stuen, ja, faktisk kan han ikke meget andet.

3. Den tredje og sidste dimension vedrører vidensformernes medier, det være sig tanken, sproget og bogen og alt det, der ikke kan tænkes umiddelbart: kroppen, tegnet og tingene eller artefakterne om man vil.

Den her måde at afgrænse ”det med viden” på gør det pludselig til en mangfoldig for ikke at sige indviklet affære, og så er historieperspektivet i hver af de tre dimensioner ikke engang tænkt med: For alt det her har en tilblivelse, en forvandling, forandring og en for-gængelighed i sig. De tre dimensioner var altså:

- Linjen produktion, akkumulation, formidling og konsumtion af viden.
- Hvem der producerer, akkumulerer, formidler og hvem der konsumerer viden.
- I hvilke medier det hele foregår.

De tre dimensioner danner baggrund for at se nærmere på den forskning, der har social ulighed og forskelsbehandling i relation til daginstitutionen som emne. Jeg vil helt specifikt se på den destillerede viden i form af forskningsoversigterne, som er de læsestudier, der udvælger, præsenterer og oftest også vurderer denne forskning. I samme ombæring vil jeg undersøge, hvad der egentlig ligger i forestillingen om, at forskningen kan lære af tidligere forskning og således akkumuleres mod nye højder af indsigter. Ideen om akkumulation af viden, der for en kort stund kan fejre sig selv som ”ny viden”, er vidt udbredt, bl.a. i den rørstrømske selvhøjtidelige vending om ”videnskabens fremskridt”. Der hvor producerende og teknisk mestring af alt lige fra dampmaskinen til Guderne må vide hvad, kan videnskabelig viden ganske vist have haft en finger med i spillet, direkte som indirekte. Men så er det også det, videnskabelig viden og videnskabelige felter producerer ikke noget, de løser ikke problemer, det foregår i de tekniske og eksperimentelle haller. Felter for produktion af varer er noget andet end felter for produktion af viden, endskønt aktørerne i de to felter udmærket kan bo dør om dør. Men der er alligevel noget snusfornuftigt ved det der med ”fremskridtet”: For ingen nyder at blive mindet om, at det bare er ”den dybe tallerken”, man har opfundet, dem er der jo som bekendt mange af i forvejen. Den umiddelbart fornuftige ide om at man må tage over, hvor andre slap og lære af al tidligere forskning, cirkulerer da også i den pædagogiske forskning. Kandidatspecialet, ph.d.-afhandlingen og det modne forskningsarbejde forventes at have gennemtrawlet fortidens erobringer, også gerne med referencer til udenlandske tidsskrifter, for dermed at kunne vide, hvor højt fremskridtet er nået op. Tankegangen er snusfornuftig, ligetil og samtidig

mere skummel end som så. Det vil vise sig i afsnittene, hvor forskningsoversigterne gennemgås: Er forskningsoversigterne de ypperligste destillater eller har de en ram bismag af fusel?

2.0 Den pædagogiske videns praktiske, upraktiske og teoretiske logikker

Som medhjælper og pædagog kan man have gået hele den lange vej fra produktion til konsumtion og tilbage igen mange gange: Erfaringer, indsigter, fornemmelser, refleksioner, oplevelser, sansninger, stillingtagender, handletilbøjeligheder, affekt, indignation, fortolkninger, begrundelser, forklaringer, bekymringer og håb er alt sammen eksempler på medier, der indebærer og bærer viden om en sag i dette tilfælde om de ulige liv i daginstitutionerne. Det hele kan operere i førbevidste som bevidste registre og i krop, handling og tænkning. Noget af alt dette, om ikke det hele, er mobilt, i bevægelse: Pædagogers eftertænkende og fremadrettede tanker, personalets erindrende kroppe, der vil noget og noget andet, lokale kollektive erindringer i institutionen, begreber og kundskabsfragmenter, der dumper ned, fortolkes, forandres, fordøjes og glemmes eller afvises. Alt er i konstant bevægelse og ikke nødvendigvis under kontrol: Personalekroppe, mentale beredskaber og praksisser får det til at flyde med tiden – i alle de betydninger, man kan lægge i ”flyde”. Personalets viden trækker på en fortid af krop og sind, der siver med ind i det aktuelle nu, et akkurat nu, som altid er parat til at foregribe de kommende sekunder og minutter. Denne latente årvågenhed er et praktisk krav, ingen i en personalegruppe kan sidde overhørig, og har den studerende i praktikken slet ingen årvågen sans for det umiddelbart forestående, kan det sikkert blive en ret kort praktikperiode. Det aktuelle nu skal altså holde hus med denne koncentration af både fortidens ressourcer og den nære fremtids fordringer – plus 18 børn, det hele på én gang. På den baggrund er det ikke sært, at megen ”pædagogik” ender oppe i den blå luft efter at være lettet fra bogens eller artiklens lovende sider – dersom man med pædagogik ser for sig kæder af udsagn, der vil have pædagogen til at overtage denne pædagogiks intentioner, begreber, principper og hvad der ellers måtte følge med.

Det musestille liv på de støvede boghylder vidner om en anden form for ophobning af viden. Her står tiden stille, her er det sociale livs farver størknet til billedet med titlen ”Forskningen på området”. Forskningen vil så gerne indfange den praktiske logik i det sociale og det pædagogiske liv. Og nogle forskere vil sågar gerne med programmer i hånd intervenere i daginstitutionslivet, altså ikke selv stille op, men få personalegrupperne til at gøre ”det beskidte arbejde”.

Den praktiske logiks tid er uden en for-tænkt logik, den løber, tiden løber, og man kan ikke skrue den tilbage: Pædagogen kan ikke fortryde, hvad hun gjorde for 25 sekunder siden, hun har ikke en tidsmaskine, der kan indrømme hende en ”om'er” og dermed garantere hende en vellykket indsats i morgen. Jo, hun kan fortryde – eller det modsatte – men da bare i tanken.

Forskeren derimod kan få det hele til at stå stille, på forskellige tidspunkter endda: En protokol fra observationer i børnehaven er serier af hændelser, der er frosset til den samme serie af stillbilleder. For pædagogen og medhjælperen strømmer vandet ned ad åen uophørligt, mens forskeren kan få vandet til at stå stille, bundfrosset. Forskningens tid og logik er en anden end de pædagogiske praksissers tid og logik. Forskningen vil verificere sammenhænge, forstå og forklare, uden selv at tage del, thi man kan ikke være med på Rød stuen og være ikke-med på én gang.

De praktiske logikker i daginstitutionen er kaldet til og kalder til en helt anden slags orden end forskningen: Pædagogen er hele tiden konfronteret med det uundgåelige i hverdagens malstrøm og skal oveni bestemme sig for, hvad hun vil undgå blandt det uundgåelige. Praksisserne kan næsten aldrig blive forkerte og heller aldrig helt rigtige, de verificeres lokalt gennem de allesteds nærværende kollektive domme fra kollegers, børns, forældres og egne blikke. Personalet er ikke kun offentligt ansatte, de er også offentligt til skue: De er *public* og de ”publicerer”, ikke tekster, men liv, der kan bedømmes og dømmes, også moralsk.

Også de pædagogiske forskere er *public* og ”publicerer”, når de beretter om, hvad der foregår inden for daginstitutionens område. Fra den relativt dominerende position i det pædagogiske felts hierarki med et betroet ejerskab til diskurserne, kan meget lade sig gøre, i det mindste på papiret. Muligheden – eller risikoen, om man vil – ligger i at afkræve praksisserne mere logik, end de kan levere. Forskeren kan bladre frem og tilbage i tiden, frem og tilbage i observationsprotokollen, men sådan fungerer en praksislogik ikke. Praksissernes praktiske logik kan forskeren være tilbøjelig til at vende på hovedet og bare efterkonstruere som en logisk praksis, ved at rekonstruere praksis som var den resultat af den tankelogik, forskeren selv betjener sig af. Hvor pædagogen lever i flertydigheden af mulige handlemuligheder, laver forskningen det hele om til entydigheder, som derpå påtvinges praksisserne, hvilket vil sige personalet. Det vilkårlige og absurde i institutionens dagligliv kan forskeren gå ind og redde, så det hele kommer til at se ud som god og nyttig beregning. Man kan næsten se for sig, hvordan forskningen kan blive som hyrden, der genner og værner sine får og giver deres liv beskyttelse ved at give det mening. Eller man kan se den pædagogiske kulturskribent, der skriver sit daginstitutionspædagogiske epos, selvom personalepraksisserne netop ikke er episke fortællinger, ikke fortællinger i det hele taget.

En nøjere granskning af den forskning, der har daginstitutionerne og deres virksomhed, social ulighed, reproduktion og pædagogik som emne, er altså konfronteret med en række spændinger, der kan sammenfattes sådan her:

- Produktion, akkumulation, formidling og konsumtion af viden foregår i to helt forskellige spor, personalets og forskerens. Forskningen kan i forskellige grader have miskendt det første spor – dén uvidende negligering er også en form for miskendelse. ”Vi ved meget” om ”sociale forskelle og forskelsbehandlinger i daginstitutionen”: Men hele baduljen fra produktion til konsumtion findes altså i to helt forskellige registre, det praktiske og i forskningens diskurser.

- Daginstitutionspersonalets praksisindlejrte handle-, tids- og vidensformer er væsensforskellige fra forskningens arbejds-, tids- og vidensformer.
- Videnskabelig kundskab kan vindes og altså tilsyneladende også tabes. Forskerholdet bliver de sikre vindere over personaleholdet i pædagogikkens sociale definitionskamp, idet en allerede dominerende position i det pædagogiske felt møder en domineret. Dominansens symbolske effektivitet kan forskningen tage som en anden form for doping, når de indstiftede mål og begreber stilles til rådighed af offentlige institutioner, både de politiske og de uddannelsesmæssige.

Men hvad er det for en videnskabelig kundskab, forskningen kan indvinde? Og hvordan kan den vurderes og bruges?

2.1 "VI VED"

"Forskningen har vist ... så derfor ved vi at ...". Den vending hører man ind imellem fra forskere og på anden hånd også fra journalister. Det betyder i praksis, at forskeren med sin vide eller begrænsede horisont mener at kende al relevant forskning inden for et område, har læst og vurderet litteraturen og derpå bragt den i anvendelse inden for sit eget forskningsområde. Det er skummelt, for hvor trækker man grænsen mellem relevant og irrelevant teori og forskning? Har man nu også, efter at have trukket en streg i sandet, "fået det hele med", også de måske mere obskure artikler? Hvilke kriterier baserer denne sortering og vurdering af forskningen sig egentlig på? Og hvordan foregår den overføring af fund fra hele baduljen og ind i det konkrete emne, forskeren selv arbejder med? Det er sjældent at se svarene på de her spørgsmål, sikkert fordi de ikke stilles. "Vi" betyder, at forskeren ser sig selv som medlem af et forskersamfund – med eller uden "uvennerne". Og det samfund taler han på vegne af, hvis det da ikke er på alverdens vegne. Også det er skummelt: For dette "vi" forudsætter jo et "dem", modtagerne "der ude" eller "der nede". Her er et spil i gang, ikke et "play", men et "game". Hvem der spiller med og mod hvem, det må en konkret analyse afgøre.

"Vi ved allerede" er en drift af søgen og vurdereren. Med et større eller mindre metodearsenal har en forsker sat teori & empiri i bevægelse med en bestemt kundskabsproduktion for øje: Hvordan ser verden ud lige for tiden og lige på det her afgrænsede område, og hvorfor er det skruet sammen på netop den måde? "Vi ved" er på én gang et realitetsarbejde og et idealistisk program: "Nu skridter vi sgu' forskningsfronten af først, finder vi den, kan vi selv gå i krig!" Det betyder, at man går i fodsporene af den allerede eksisterende forskning, men fortsætter erobringstogtet videre ind i provinser, hvor andre endnu ikke har været, enten de ikke ville, ikke kunne finde vej med deres teoretiske kompas, eller de måtte skynde sig hjem på instituttet og skrive endnu en forskningsansøgning.

Der er altså gode grunde til at skridte fronterne af langs linjerne af den forskning, der har social geografi, sociale forskelle og forskelsbehandlinger i daginstitutionen på sigtekorne-

ne. Men enkelt er det altså ikke, hvis man ”vil have det hele med”, om man så må sige. Men hvordan skal fronten tegnes op, og hvordan skal mønstringen af forskningen foregå?

- Genstandsområdet må defineres, f.eks. som social forskelsbehandling i daginstitutioner og i lignende arrangementer.
- Genstandsområdet må indsnævres til det område, hvor social geografi, sociale forskelle og forskelsbehandlinger i daginstitutionen krydser hinanden.
- Teori, empiri, metode og design: Hvilke udvælgelses- og vurderingsbriller har man på undervejs i litteratursøgningen? Hvad stiller man op med den forskning, der er uden eller har helt andre teoretiske holdepunkter end ens egne?
- Problemstillingen er en af forskningens nervetråde, men forskningsfronten kan mønstre et utal, der gerne løber ad helt andre baner end ens egne.
- Fund, konklusioner, resultater, data.

Det sultne blik bliver stift: ”Hvad kom du så frem til?! Det er sædvanligvis kun denne sidste pind om fundene, medierne rapporterer om, hvor forskningen reduceres til resultater og konklusioner, evt. garneret med forskerens egne bekymringer for ”udviklingen”. Flere nyere reviewlæsninger, altså præsentationer af daginstitutionsforskning, har under medvirken af hvad-virker-bedst-forestillingerne stirret sig blind på netop denne ene del i forskningsprocessen. Interessen for fundene bygges op omkring en ærgerrig klinisk saglighed. Læserens forundring og skuffelse bliver så meget desto større, når heftigheden i begæret bare viser sig at være jomfrunalsk; og så kommer der jo ikke rigtig gang i noget. Når den master- eller ph.d.-studerende sendes af sted på stropetur for at finde forskningsfronten, er det gerne fundene og ikke så meget andet, der lægges frem til parade. Derfor gør det måske heller ikke så meget, om fronten af fund skridtes af før, midt under eller til allersidst i arbejdet med afhandlingen. Her som andre steder kan sjæle sågar blive fristet af kunsten, kunsten at få *namedropping* til at se ud som den større visdom.

Det giver jo sig selv alt det her. Eller gør det? Men der er mere til. For hvilke yderligere afgrænsninger må man belave sig på? Pointen med at opsøge forskningsfronten kan være at lære af andre, undgå at gentage, hvad der i forvejen er gennemdokumenteret eller beskytte sig mod at løbe panden mod en mur eller rende åbne døre ind.

Problemstillingen. Et forskningsspørgsmål er ikke mere værd end det enmæssige og teoretiske forarbejde, der er gået forud. ”Problemformuleringen” som en sætning betragtet kan slet, slet ikke bære alt det. Først det sammenhængende design af teori, forskningsspørgsmål, metode og empiri giver forskningen grundlag og orientering.

Historien: Hvor langt ”tilbage i tiden”, skal man gå? Daginstitutionerne som asyl og igennem den første halvdel af 1900 tallet, tillige med de blivende lokale og regionale insti-

tutionsformer, kunne inddrages. Rationalerne bag en sådan integration af et historisk, pædagogisk og sociologisk blik er en herrestor metateoretisk udfordring, som ikke kan mødes i få ord.

Fortids fund. Hvad er et "fund" for noget? Det er vel meget enkelt: "Hvad fandt du så ud af, hvad kom du frem til?" Er "fund" ikke det samme som "resultater"? Eller "konklusioner"? Det er ikke så enkelt endda. Følgende to citater fra en forskningsrapport antyder den indbyggede vanskelighed ved de resultater og data, en læser kan præsenteres for: "Resultaterne fra regressionsanalysen viser, at det i hovedsagen er uddannelse som forklarer variationen mellem uddannelsesbaggrund og præferencen for konforme værdier i børneopdragelsen med en Beta koefficient på 0.11" (Lindseth 1998). "Tabeldataene viser, at 83 % blandt de kortest uddannede ønsker at fremme konforme præferencer som lydighed, velopdragenhed og ansvarsfølelse, mens 65 % blandt de højest uddannede gør det" (Lindseth 1998). Men fund skal fortolkes også af læseren, det var jo bl.a. kun i "hovedsagen", at regressionsanalysen kunne forklare sammenhængen. Og statistiske operationer med procenter forklarer jo egentlig ingenting, men er en måde at klargøre det på, der skal forklares ad teoretisk vej. Både tabelformidlede som tekstformidlede fund skal fortolkes af læseren, uanset hvor flink forfatteren er med at hjælpe til. Det kræver både forudsætninger og opmærksomhed at få såvel det relative som flertydigheden med sig fra kilderne. Faktisk må læseren krybe sig ind i rapportens og i forskerens sind for at finde ud af fundene, deres tilvejebringelse, og hvordan de skal forstås. Da paradigme, teori og metoder samtidig kan variere i næsten det uendelige, er sagen ikke så ligetil.

Nation og kultur: Hvilke daginstitutionsstudier vil det være nyttigt at inddrage? Danske? Nordiske? Skandinaviske? Europæiske? Amerikanske? Og ellers? Amerikansk følgeforskning på langstrakte pædagogiske forsøg med kompensatoriske indsatser i børnehaven kan vise sig at være ganske irrelevante, fordi den økonomiske og kulturelle kontekst kan være så helt igennem forskellig fra en dansk. Så meget desto mere mistænkeligt bliver det, når en del danske forskningsoversigter nærmest falder i svime over de amerikanske resultater (Jespersen 2006; Jensen 2007).

På tværs. Selve forskningsspørgsmålet om sammenhænge mellem social geografi, reproduktion, sociale forskelle og kollektive pædagogiske arrangementer kunne udmærket trække på forskning inden for geografidisciplinerne, familie-, skole- og uddannelsesforskning m.v. Her er problematikken og ikke genstandsområdet organiserende for søgninger.

Under den systematiske spejden efter forskningsfronten kan man altså bruge mange forskellige kikkerter.

"Hvor fanden er fronten?" På en måde minder denne principielt grænseløse forskningsfront om Jerry Lewis' sort-søde filmkomedie fra 1970 med netop den titel. Som i filmen er der også her en mening med galskaben, men hvilken?

3.0 Forskningsoversigterne om social arv

I SFI's omfattende udrednings- og rapporteringsprogram om "social arv", som sluttede i 2005, bidrager Bayer og Ellegaard med en undersøgende gennemgang af forskning under arbejdstitlen "Den sociale arv set i forhold til det fysiske miljø og daginstitutionerne". Det kirurgiske snit lægges ned gennem begrebet social arv, det fysiske miljø rundt om daginstitutionen og fortsætter helt ind i personalets virksomhed. Derpå lappes det hele sammen igen med afledte forslag til videre forskning. Den terminologiske årvågenhed kombineret med de oplysende destillater af begreber, metoder og fund fra de præsenterede undersøgelser giver læseren et informeret portræt både i bredden og dybden af den behandlede forskning.

En del af de rapporterede projekter tænkes der nærmere over med udgangspunkt i den opfattelse, at børn må gebærde sig i et dobbelttydigt levemiljø i daginstitutionen, hvor de både skal "være sig selv" og samtidig leve op til andres sociale normer i institutionen. Den dobbelthed sætter skel mellem børnene. Børn differentieres socialt alt efter, om de på en sikker eller usikker måde mestrer den "samværskompetente adfærd". I gruppen af samværskompetente er de såkaldte middelklassebørn stærkt overrepræsenterede i forhold til "arbejderklassebørn" blandt hvilke, det alene er pigerne, som mestrer samværskompetence. Til gengæld er "selvmarkeringsadfærd" et karakteristisk mønster for "arbejderklassens" drenge. Modsætningen i daginstitutionens miljø stiller også krav til børnene om en vis emotionel robusthed, uden denne modstandsdygtighed marginaliseres de. Bayer og Ellegaard præsterer en forskningsgennemgang, som tillige overskrider et indstiftet koncept som social arv og finder i stedet ind til begreber og fund i den udvalgte forskning.

3.1. OG SÅ SKRIDER DET ELLERS

Og det skrider på flere måder. Det skrider fremad med mængden af forskningsstudier, der imidlertid har fået en *twist*: Nu er det blevet til noget med "gennemgange" og "opsamlinger": Hestbæk og Christoffersen (2002), Jensen m.fl. (2003), Jespersen (2006) og Petersen (2008). Bayers og Ellegaards grundige forskningsstudier, der tager helheden af teori, metode og fund alvorligt, er det slut med nu. Skreddet er ikke kun i termen, men også i måden at gå til den forskning på, der skal præsenteres: Nu gælder det alene fundene, resultaterne, ikke hvordan de er kommet til veje. Og det skrider videre, for faktisk er det ikke fundene i sig selv, men alene forskning om effekterne af dagpasning, der samles på. I den sidstnævnte udgivelse – (Jespersen 2006) – er "effekt" af pædagogisk indsats blevet gentaget hele 256 gange. De tre ældste opsamlinger er alle bestillingsarbejder, det første af en fagforening, de to sidste fra ministerielle myndigheder. Ingen af dem fremlægger imidlertid det fulde mandat eller kommissorium for arbejdet.

Afsnittet ud ser jeg nærmere på de hovedtræk, de fire oversigtspublikationer i større eller mindre grad har til fælles.

Opsamlingerne anbefaler alle mere forskning, men anbefalingerne har kappet livlinen til den allerede eksisterende forskning. I forskningens arena optræder det teoretiske mange-

fold og det sociale overvældende kompleksitet ikke mere, nej, nu skal vi fremad, der skal ske noget og noget ganske bestemt: Vi vil vide, hvad der virker og vi vil vide, hvad det er den der dagpasning egentlig gør godt for. Når ”vi ved det”, så er det ellers ud på slagmarken og nedkæmpe den såkaldte negative sociale arv. Den *black box* som Bayer og Ellegaard lyste ind i – hemmeligheden i de sociale processer i og omkring daginstitutionen – er erstattet af en helt anden søgen, som slet ikke er nogen søgen. Det er derimod en målingsiver, som skal give os evidensens vidnesbyrd om ”best practice”: Hvilke virkemidler virker som de mest effektive midler til indfrielsen af de politiske mål, de fire oversigter har taget til sig. Det ser grangiveligt ud, som om denne position i det videnskabelige felt har overtaget den politiske logik og dens termer. De fire opsamlinger om evidens i pædagogisk arbejde bliver evidente på deres egen utilsigtede måde: Så skrøbelig kan autonomien i et videnskabeligt felt altså være. Input-output, intervention-effekt gennemsyrrer ambitionen, ligesom de er fælles om at anbefale en interventionsforskning, som skal undersøge virkningen af forskellige indsatser: Ikke hvad det i det hele taget vil sige, at noget ”virker”, ikke hvorfor noget virker eller ikke virker, men: Hvad, der virker, og virker efter en hensigt, nogen allerede har bestemt. ”Intervention”, ”effekt”, ”positivt udbytte”, ”kompensering”, ”intensiv indsats”, ”tidlig indsats”, ”implementering”, børns muligheder for ”at profitere” af dagpasningen, ”kvalitet” hører til hele dette input-output repertoire. Det er social ingeniørkunst, der alene kender verden fra og på skrivebordet:

”En af de vigtige forudsætninger for at kunne gøre en positiv forskel gennem daginstitutioners arbejde med at bryde social arv, er at man for det første opstiller visioner om et udbytterigt interventionsprogram, for det andet gør sig klart hvilke pædagogiske principper man vil anlægge og endelig for det tredje finder muligheder for at gennemføre implementering i såvel rammebetingelser som inden for institutionskulturen” (Jensen 2003:42).

Ud over at denne programerklæring er helt uden forbindelse med rapportens forskningsgennemgang, så er den også uden det mindste spor af den daginstitutionspædagogiske realisme, der hører det liv til, der jo leves helt andre steder end på et skrivebord. Rensen af ”visioner”, ”programmer”, ”principper” og derpå ”implementeringer”, der skal ”gøre en positiv forskel” klinger mest af alt som ”en sang fra de varme lande”. Denne vilje til at omgøre det sociale og andres liv i en sådan teknokratisk massakre kan sikkert ses som både overgivelse, opgivelse og kompensation: Man har overgivet sig til et andet felt, det politiske, opgivet de videnskabelige ambitioner, og kompenseret det hele ved at sende Sorteper videre til daginstitutionerne. På den måde bliver det personalet, der skal rage den negative sociale arvs kastanjer ud af ilden, og dem, der kan bebrejdes, hvis og når, der bliver brug for det. Når man fratages – eller afgiver – de videnskabelige kundskabsinstrumenter i feltet, så er der bare den rå vold tilbage: Relationen forsker-pædagog som en dominerende position over for en domineret spiller i den forstand rent ud her.

Så vidt de fornemmelser og antagelser, som kunne give anledning til at se nærmere dels på forskydninger i styrkeforholdene mellem pædagogisk videnskabelige og politiske felter og på, hvordan den symbolske dominans udspiller sig inden for et felt.

Personalet i daginstitutionerne er altså åbenbart blevet til redskaber, midler, og de er ikke meget andet. Det antydes og også mere end antydes i de fire opsamlings egne diskussioner, at pædagogisk praksis virkeliggøres som forskrifter, det pædagogiske personale meddeles og derpå forventes at adlyde. I denne interventionstænkning bliver politiske, videnskabelige, teoretiske og praktiske logikker ét fedt. Out-put iveren og den afprofessionaliserede opfattelse af pædagoger som redskabsbrugere for alskens ting og sager, andre har fundet på, er et trofast hjul i en neoliberal styringsmekanik, som selvsagt er en betragtning, der falder uden for de fire udgivelser. Gennemgangene er i forskellig grad trodsigt utro mod præmissen i akkurat den forskning, man opsummerer, ligesom man jævnligt kører hen over forskelle mellem så forskelligartede udsagn som ”er”, ”bør” og ”skal”. Miseren beror næppe på epistemologisk og videnskabsteoretisk slummer eller mangel på stringens, men på de praktisk-ideologiske ærinder, forskningsopsamlerne løber.

Er det afskeden med en moderne fornuft, når man som i disse opsamlinger foreslår forsøgsdesigns med kontrolgruppe og en interventionsgruppe? Det er i givet faldt ikke den første afsked. På en måde har forskningsopsamlingerne en vis klassisk socialpolitisk tyngde: Det er menneskelige lidelser, afsavn, trusler og skæbner, som kan kortlægges, måles med den gældende retfærdigheds alen og derpå gøres noget ved. Men i opsamlingerne er der ingen spor af en generativ socialpolitisk etos: I stedet står man tilbage med en gang blankpoleret management af sociale risici og en effektivitetsiver. Daginstitutionsbarnet er et maksimerende barn, det forstår at investere sig selv og i samme ombæring et barn, der skal maksimeres og investeres i. Sådan reduceret bliver daginstitutionsbarnet klargjort til at aflægge sit kollektive regnskab under sprogscreeningen og senere igen under de nationale prøver. Igen: Målet har ikke andre end midlerne at snakke med og omvendt. Hvor de fire opsamlinger bliver rørstrømske, heroiske over alt det, der kan lade sig gøre ”hvis bare” og ”hvis bare” er ikke fri for at have sin egen charme: Hvis bare vi sætter forskningsresultater ind i et sammenhængende skrift som destilleret lærdhed over livets gåder vinget af med det-der-virker-anvisninger, så er det gaven til de politiske institutioner og de pædagogiske, som da må blive henrykte. Denne overstadige ambition kommer imidlertid ikke fra en forsker, men fra en socialingeniør på vild flugt. Det sociale er omgjort til en maskine, hvis produkter af truede og arvebelastede børn lider af en fremstillingsfejl, hvorfor der skal skrues i maskinrummet. De fire opsamlinger er typisk fokuseret på at udstille de maskiner, der bedst leverer fejlfri varer – men uden den mindste interesse for at se på, hvad der driver og er i disse maskinanlæg.

3.2. NÅR POTENSEN SKAL FINDES I EVIDENSEN

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning er en enhed ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, som har til formål at finde ”evidens for god praksis i uddannelsessystemet”. I en banks clearinghouse stemmes kassen af for indgående og udgående værdier. Det er lidt det samme, der foregår i et ”pædagogisk afregningshus”. Indgående forskning identificeres, klassificeres og vurderes, hvorpå kasseregnskabet over den forskning, der viser evidens for effekterne af bestemte indsatser, kan videreformidles (Konceptnotat:7).

Gennemsynet af forskningen kan også søge evidens for årsagssammenhænge: Hvilke mekanismer i en bestemt indsats medfører en bestemt effekt? Et "clearinghouse" har i øvrigt ikke noget at gøre med "clearingmord", hvor "de onde" som hævn gør regnskabet op ved at dræbe nogle af "de gode". Men alligevel, måske har clearinghuset en inklusions- og dermed eksklusionspraksis med dræbende effekter på forskningens videnskabsambition: For potensen skal alene findes i evidensen.

Dansk Clearinghouse har kortlagt og vurderet den skandinaviske forskning om institutioner for de 0-6-årige børn, der blev udgivet i 2006. Fra Velfærdsministeriet over Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) er opgaven endt her. Resultaterne skal EVA bruge til et "policy-paper", et "politisk skrift".

"Kun syv" af de 53 undersøgelser belyser i flg. Nordenbo, hvad "der virker?" (Nordenbo 2008:7), som dog er blevet til seks i tabel 3.1. (Nordenbo 2008:25). Og "kun syv" undersøgelser beskæftiger sig med interventions- og programevalueringer" (Nordenbo 2008:7). Der er virkelig hånd i hanke med den første del af arbejdet: Søgning og udvælgelse af forskningen. Så træder EPPI-Reviewerne eller "læsebedømmerne" til, som læser og skemabeskriver hver enkelt udgivelse. "EPPI" står for "The Evidence for Policy and Practice Information", et koncept tilhørende "The Social Science Research Unit" på "Institute of Education" ved universitetet i London. Bedømmerne må slide sig igennem ikke mindre end 114 træk ved hvert projekt, lige fra dets titel, mål, metoder over analyser til dets kvalitet, hvor evidensen skal vejes på vægte med skaler over anvendelighed, troværdighed, tyngden i evidensen fra let til tung, og målt lav som høj.

Denne lejlighed tillader ikke at gå det konkrete evidensbegreb efter i sømmene og ej heller den opfattelse af forskning og videnskab, som EPPI-konceptet står for. Men egentlig skulle man opholde sig strengt ved alt det, som ekskluderes: EPPI er et 114 punkts tærskelværk, som vil skille kerne fra avner, så melet af førstnævnte kan ende i praktikeres og politikeres kagebagerier. Men kan der blive meget andet end rævekager ud af disse forskningskortlægninger? Det virker helt som om tærskelværket banker det så meget fra hinanden, at forskningsprojekterne som egentlige videnskabelige produktioner må reddes ud af halmen bagefter. Teori og forestillinger om sammenhænge mellem teori, empiri, metode og fund er helt ekskluderede. Det er ikke engang fund, men en bestemt type resultater, det gælder, nemlig de projekter, som kan vise, at noget virker på en bestemt måde. En teoretisk informeret forskning, der følger i hælene på et bestemt pædagogisk initiativ og afdækker alle de spændinger, som kan ligge her i, er lige så legitim en syssel som al anden forskning, kunne man vel sige. Men efter EPPI-tærskningen står man bare tilbage med en sæk avner; ikke sært at bedømmerne vander sig over EPPI-konceptet (Nordenbo 2008:65f). EPPI-skemaets spørgsmål om validiteten og reliabiliteten kan virke som en tragt, hvor alt skal males ned i en empiristisk videnskabsopfattelse, hvorfor det stiller store breddekrav til bedømmerens videnskabsteoretiske udrustning, for ikke selv at ryge med i ned i kværnen, hvilket bedømmerne da også selv er opmærksomme på.

Hvad kaster hele det her enorme forarbejde så af sig? 15 sider, 15 sider, hvor man kommer i tematisk nærkontakt med – dele – af indholdet i de 53 forskningsprojekter, som er blevet til 46 efter udrensning af dem, som ikke holder sig over bedømmelsens ”kvalitetsmål”. EPPI-reviewernes mange og kortfattede signalementer af genstandsområde, fund og konklusioner forbliver på et så oversigtligt plan, at næppe ret mange ville finde på at sige ”hups, her er lige, hvad jeg har ledt efter længe!”, eller ”her kom endelig en sammenskrevet og nuanceret portræt af et forskningstema!” Den påtvungne ensliggørelse af en række emnemæssigt, teoretisk og metodisk helt forskellige projekter giver ganske vist et tematisk overblik, men så sænker tågen sig også. Ved læsningen af to karakteristikker genkendte jeg f.eks. ikke med det samme reviewerens portrætter, endskønt mit kendskab til de to projekter var rimeligt indgående; den omstændighed kan man næppe laste forfatter og læser for, men snarere hele denne EPPI-genre. Men nu indgår forskere jo heller ikke i kortlægningens formålsgruppe, hvorfor sådan nogen som mig ikke er tænkt at profitere heraf, hvor anakronistisk det end kan lyde. Alligevel er afsnittet fra side 58 til 61 oplysende, da det er første og eneste gang reviewlæserne selv træder i karakter med deres egne bemærkninger om, hvad 2006-forskningen ikke har haft på dagsordenen. Men man skal virkelig igennem mange strabadser for at finde de par sider. Faktisk er litteraturlisten over den kortlagte forskning det mest nyttige i bogen, bare 15 linjer mere om hvert forskningsprojekt ville have gjort det.

3.3. ONDE CIRKLER?

Går dele af den forskning og forskningsoversigter, som har børn, daginstitutioner, pædagogik og social ulighed som emner, rundt i cirkler, onde cirkler? Selvom hverken Hestbæk og Christoffersen (2002), Jensen m.fl. (2003), Jespersen (2006), forskningskortlægningen fra DPU’s Clearinghouse eller Jensen (2005; 2007) skulle køre rundt i den slags cirkelslutninger, så er læseren alligevel blevet rundt på gulvet.

Forskningsoversigter kan egentlig være meget nyttige: Hvilken videnskabelig viden er produceret inden for et område, hvordan er den tilvejebragt på hvilke grundlag, som fører frem til hvilke fund og konklusioner? Human- og samfundsvidenskabelig forskning er en helt legitim syssel med den moderne fornuft, som forskellige sociale forudsætninger i historien har opfundet og givet sine rum, enten i nød eller i trang. Men oversigterne og deres indeholdte opfattelse af forskning vil noget andet, nemlig tjene og regere på én gang. Det hele er positioneret et sted, i en slags ingenmandsland:

- Mellem et pædagogisk videnskabeligt og et politisk felt,
- med ambitioner om én gang for alle at slå fast, hvad der er *best practice*, samt hvad forklaringsvidens og praktisk pædagogisk evidens er,
- for så endelig at bruge autoriteten til at lade det politiske og det pædagogiske liv vide, hvad der skal gøres.

Karruselturen slutter altså med anvisende råd til pædagogerne, de politiske livs aktører og til forskerne. Det er imidlertid ikke i tivoliet, man finder den human- og samfundsviden-

skabelig tænkning, det er i forskningens værksteder. Men rekvirenterne fra de politiske og ministerielle myndigheder fik deres rapport og rådgiverne deres råd. Karrusellen kan høvle videre, og de læsende forskere, som ellers skulle profitere af forskningsoversigten, kastes af en efter en, hvorpå de kan rejse sig sammen med daginstitutionernes personale, børste støvet af og fundere over, hvad det hele nu er for noget. Destillationsapparatet syder og bobler, men det er mestendels evidens-fusel, der skænkes i glassene. Den indsigt-drevne fornuft fordamper eller vendes rundt i sin egen modsætning – uanset er det to måder at gi' fanden i videnskab og pædagog på.

Hvad rekvirenterne af oversigternes forskningspræsentationer overhovedet forstår af det hele får stå hen i det uvisse.

Sådan forladt;

der er imidlertid ingen slette viljer indblandet – både de faste og de midlertidige beboerne i alle forskningens huse er jo almindelige dødelige mennesker, der vil det bedste og vil gøre det så godt som muligt. Måske bliver det hele så anstrengt og forfjamsket, fordi aktørerne ikke ved, hvad de skal stille op med sig selv i den ende af det videnskabelige felt, der støder op til økonomi og politik? En egentlig feltanalyse af positioner i det videnskabelige felt og en pejling på styrkeforholdene mellem det videnskabelige, det politiske og andre felter kunne sikkert forklare incitamenterne bag forskningsoversigterne og deres – så godt som – manglende substans. Om den politiserede pol i det videnskabelige felt længst borte fra den egentlig videnskabelige pol appellerer til helt bestemte forskerhabitusser, ja det kunne man jo undersøge.

4.0 Forskningsoversigternes tyngde og trivialiteter

Tilbage til Bayer og Ellegaard, hvis gennemgang viser en sådan bredde og dybde, at der ingen grund er til at gentage, hvad de har produceret. Men der kan være senere forskning efter deres rapport fra 1999, som kalder på opmærksomhed. Men hvilken opmærksomhed og derpå hvilken forskning? Den bekymring og udfordring kan få hvile lidt endnu, for der er emnerelevante udenlandske forskningsoversigter, som er værd at se nærmere på.

I 2002 udkom ”Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus” udarbejdet af forskerne Lars Gulbrandsen, Jan-Erik Johansson og Randi Dyblie Nilsen (Gulbrandsen m.fl. 2002). Målet var intet mindre end at levere en status over den norske børnehaveforskning. Gruppen vurderer status for denne forskning, identificerer forskningsmiljøer og forskningsbehov og anbefaler derpå hvilke områder, som bør prioriteres i den videre forskning. De tager over, hvor en tidligere forskningsoversigt slap, dvs. fra begyndelsen af 1990’erne. Kortlægningen foregår over syv temaer, bl.a. børnehavens historie, politik, de voksne, integration i børnehaven og personaleuddannelse.

Inden for hvert tema får man en kort og informativ præsentation af de relevante forskningsprojekter, en sammenfatning, en karakteristik af forskningsmiljøerne og nogle bud

på, hvor der er "huller" og forskningsmuligheder. Selvom gennemgangen ikke har helt den sensitivitet og måde at spørge på som Bayer og Ellegaard, står man alligevel tilbage både med de detaljer, man kunne have brug for og en stor volumen af informationer og refleksioner. Det er altså tilsyneladende spørgende forskere og ikke jagende "hvad-virker-jægere", der kan skrive forskningsoversigter, som vel at mærke også andre end forskere, kan blive informeret af.

Det var en del om, hvad der står på oversigtshylderne om forskningen på hylderne. Skulle man prøve at flikke nogle tanker sammen om pædagogik, daginstitution og de familiesociale forskelle, er forskningsoversigterne åbenbart ikke oplagte at ty til. At børn står i grupper over for hinanden er ikke et resultat af pædagogiske omstændigheder, men af vilkår, der hører samfundsstrukturen til. Og den kan man ikke bakse rundt med ad daginstitutionspædagogisk vej. Men man kunne jo se nærmere på, hvordan børn, børn i bydele og institutioner, med de sparsomste kulturelle ressourcer kunne få adgang til de kulturelle værktøjer, andre børn har i større mål. Bogen ud skal jeg på eksperimentelle listefødder prøve at teste tanken om en rationel pædagogik.

Mellem en praktisk moral og den faglige begrundelse

Væggen mellem "P-rummet", personalets pauserum, og der hvor børnene kan opholde sig, er ikke særlig tyk og dørtrinnet næppe højere end en tomme, hvis der overhovedet er et. Men den tomme gør alligevel en stor forskel, for moralen drejer 180 grader, når døren passeres:

"De særlige krav til klient-arbejdet afstikker personalets daglige job. Selve jobbet skal udføres i et helt specielt moralsk klima. Personalets skal stå ansigt til ansigt med klientellets fjendtlighed og krav, og dets grundlag er i almindelighed det rationelle perspektiv, som institutionen påberåber sig" (Goffman 1967:67).

Dette citat er ganske vist fra Goffmans "Anstalt og menneske", et langstrakt observationsstudie i et amerikansk psykiatrisk hospital fra slutningen af 1950'erne, men mange af pointerne har Goffman givet almen institutionsteoretisk interesse: Hver dag står pædagoger og medhjælpere ansigt til ansigt med børnene og må løbende respondere meningsfuldt på alle deres fordringer. Børnene kan ind imellem være anmassende i deres krav om opmærksomhed, enten de beder om hjælp til at få løftet et puslespil ned fra øverste hyld, søger bekræftelse af den nye bluse, de har på eller de finder sammen i tvistigheder med hinanden. Den voksne må skride ind, assistere, hjælpe, bekræfte sådan som situationen og omgivelserne forventer det, sådan som en pålidelig og genkendelig voksen nu kan gøre det. Forældrene har sædvanligvis også deres forventninger om lydighed og behjælpelighed, når de møder personalet. Men forældrene vil kunne genkende sig selv i to positioner i forhold til personalet: De er dels klienter, idet deres barn på et tidligt tidspunkt bliver en kase, hvilket forældrene om ikke andet erfarer ved den første forældrekonsultation. Dels er de brugere med ønsker og viljer, der indirekte via forældrebestyrelsen eller direkte i

hverdagen kan gøre deres stemmer gældende over for institutionen gennem både ros, tilfredshed og misnøje. Men midt i denne mangfoldighed af umiddelbare fordringer fra børn og forældre skal personalet opretholde den saglighed, der bl.a. indebærer, at man skal kunne mønstre anerkendte og rationelle grunde for det, man siger og gør. Modsætningsforholdet består altså i, at personalet skal møde udfordringerne ligefremt og spontant, men under indtryk af, at der ligger et større pædagogisk program bag i form af ”det rationelle perspektiv, som institutionen påberåber sig”, for nu at citere Goffman.

Mellem en praktisk og en etisk moral

Neden under denne spænding mellem en afstemt moralsk handling over for ”det rationelle perspektiv” møder personalet derpå børnene med en dobbelt standard: I pausen på personalestuen kan børnene fritages for ethvert ansvar for deres gerninger – et barns indadvendte eller konfliktskabende opførsel kan alle på personalestuen se som en forståelig og acceptabel reaktion på en krise i barnets liv. Men ude på stuen kan man ikke have råd til den type af forklaringer, her må drengen gennem sproglige appeller bringes til at forstå, at han altså ikke kan vedblive med så voldsomme kontakter til de øvrige børn:

”Selvom man har et psykiatrisk syn på mentale forstyrrelser og et miljømæssigt syn på forbrydelser og kontrarevolutionær aktivitet, der i begge tilfælde fritager den pågældende for det moralske ansvar for hans forseelser, har totale institutioner ikke rigtig råd til denne særlige form for determinisme”. (Goffman, 1967:70).

De praktiske arrangementer i dagligdagen kan ikke eller kun tilnærmelsesvist have plads til den mere ”luksuriøse” saglige moral med dens henvisninger til ”fine forstående” forklaringer. De står simpelthen i vejen for hverdagens praktiske krav, der omvendt kalder på en funktionel moral:

”Klienter må bringes til at styre sig selv på en måde, så de er til at have med at gøre, og skal dette opnås, må såvel den ønskelige som den uønskelige adfærd defineres som noget, der udspringer af den personlige vilje og karakteren hos den enkelte klient – noget, som han selv kan gøre ’noget ved.’ Kort sagt indeholder hvert institutionelt perspektiv en personlig moralitet, og i enhver total institution kan vi i lilleputformat se udviklingen af noget, der ligner en funktionalistisk version af livsmoral” (Goffman 1967:70).

Børnene må altså bringes ind i en tilstand, hvor de er praktisk håndterbare, de må defineres som nogen, der kan styre og forvalte sig selv og således komme inden for moralsk rækkevidde. Børnenes adfærd i daginstitutionen må med Goffmans ord defineres som ”noget, der udspringer af den personlige vilje og karakteren hos den enkelte” – noget de selv kan gøre ”noget ved”.

De to institutionelle modsætninger, Goffman har analyseret frem her, har tilsvarende to udfordringer med til en rationel pædagogik. Den første modsætning drejer sig om, hvor-

dan personalet både skal klare ærterne over for de forskelligartede fordringer i mødet mellem børn og forældre samtidig med, at personalet er tvunget til at levere fornuftige udlægninger af dette møde og i det hele taget have et beredskab af forklaringer inden for rækkevidde om det meste. At have et arbejdsliv med børn i en praktisk logik kommer altså på kollisionskurs med krav om at opfinde fagligt rationelle bevæggrunde; den anden modsætning er en variant heraf: På vejen over dørtærsklen mødes modsætningen mellem de fagmoraliske vurderinger, som fritager barnet for skyld, og "virkelighedens" moral, som på vejen ud af personalestuen genindfører barnets eget ansvar for sin væren. Fornuft og praktisk moral kommer altså på tværs af hinanden i daginstitutionens sociale smeltedigel, og uden at personalet har en reel chance for at orientere sig i modsætningerne før bagefter: For hele det institutionelle arrangement er intransparent, det fortæller ikke og kan ikke fortælle om sig selv. Det samme gælder personalet, for den praktiske praksis og den praktiske moral lever sit eget liv sammen med børnene på stuerne, mens "pauselogikken" derimod hylder en reflekterende moral. Denne saglige moral lever af, at det frokostspisende personale kan få tiden til at stå stille ved at fastfryse billedet af et problem, et barn.

Det er altså svært at bære sig fornuftigt ad, når praksisernes og de bevidste viljesbestemte logikker kører deres eget løb på den her måde, hvor dele, måske de største dele, af virksomheden er "ude af kontrol", ude af de bevidste fornuftbaserede intentioners kontrol vel at mærke. Dette vilkår tynges yderligere af den omstændighed, at de regulative fordringer og diskurser personalet modtager "oppefra" fra myndigheder, fagblade, undersøgelser, uddannelser og dele af forskningen har det med uden videre at se sig selv som piben og personalet som de dansende, man forventer sig både lydighed og lystighed af.

Jensens undersøgelse (2005) er et eksempel på netop den form for koreografering. Når personalet beskriver deres pædagogiske principper fremhæver de børnenes ressourcer. Men når de så beskriver selve den pædagogiske indsats, er det børnenes mangler, der trækkes frem (Jensen 2005:99; 2007). Disse iagttagelser føres videre af Jensen i en normativ skelnen mellem to "orienteringer": en "innovativ" og en "kompensatorisk". Den kompenserende indstilling får alene øje på børnenes intellektuelle, sociale og følelsesmæssige mangler, individ- og traditionsbundne som de er i flg. Jensen (2007:46). "Innovationsorienteringen" derimod er den "rigtige", den fornyr og forandrer, her arbejdes der med børnenes ressourcer og kompetenceudvikling. Børn lærer og de gør det bedst ved "at man tager udgangspunkt i det, de er gode til, deres styrker, ikke deres svagheder eller andre mangler", som en idealistisk frase siger det.

Set med Goffmans briller er det netop ikke sært, at personalet beskriver de pædagogiske principper ved at fokusere på børnenes ressourcer, mens de derimod fremhæver børnenes mangler, når de derefter beskriver den pædagogiske indsats. Når personalet i undersøgelsen rapporterer om deres arbejdsliv, kategoriseret som såkaldt orientering mod innovation er de inde på personalestuen, hvor de har "råd" til den form for løfter. I flg. Goffman er det her fra, de rapporterer om alle de "gode", "fremadrettede" og "innovative" viljer. Men på vej over dørtærsklen og ud på stuerne skifter de til "kompensationsorienteringens" realitetsprincipper: Her ude er der ikke plads til det mere glørværdige. På den måde påtvinger

programmet for denne "innovative vending" personalet en realitet, som det praktiske handlerum sammen med børnene ikke giver megen plads til. Den innovative ambition bliver på vegne af personalet, en idealistisk ideologi om en bestemt form for "kvalitetsprogram". Den slags programmer kan imidlertid ikke overleve uden kunstigt åndedræt fra sine egne forudsætninger: Mere, viden og tid tilførsel af handlekompetencer til ledere og pædagoger, mere kvalitet i den pædagogiske praksis, opbakningen fra forvaltningen og samfundet i det hele taget (Jensen 2005:154f).

"Kompensationsorienteringen" og "innovationsorienteringen" lanceres som "læringsparadigmer" på et såkaldt "lærings sociologisk grundlag" (Jensen 2007:86). "Paradigmerne" har imidlertid ikke denne varslede teoretiske bund, men er alene kommet til veje gennem generaliseringer af empiriske data i undersøgelsen "Kan daginstitutioner gøre en forskel?" (Jensen 2005). Men hvad er datagrundlag og belæg egentlig for at hævde eksistensen af de to orienteringer? Undersøgelsen består i sin bredde af 2.722 ledes, pædagogers og pædagogmedhjælperes svar på spørgeskemaer. I de 0-6 års institutioner, der har rapporteret om mellem 20 og 50 pct. "socialt udsatte børn", har 20 blandt personalet fra i alt fire daginstitutioner været udtaget til interview. "Alle fire er placeret i lokalmiljøer med en høj social belastningsgrad" (Jensen 2005:26), uden det dog specificeres nøjere. Der er alene pædagoguddannede blandt disse 20 informanter, ingen medhjælpere, hvorfor vides ikke. Det er også i disse institutioner, observationerne er gennemført (Jensen 2005:26). Datatyngden om hverdagslivet i daginstitutionerne kommer fra de informanter, der har besvaret spørgsmålene, enten i skemaet eller under interview. Fund fra observationerne af børnenes hverdagsliv præsenteres som "udpluk af 'billeder' fra en hverdag i institutionen" (Jensen 2005:44) og de "fremstilles i cases, der skal betragtes som et slags patchwork fra feltarbejdet. Her inddrages elementer fra såvel interview som uformelle samtaler og observationer gennemført på tværs af institutionerne" (Jensen 2005:59). Fremgangsmåden ved observationerne er ikke meddelt, hvor mange observationer af hvilken varighed, fokusering, hvordan protokollerne fra observationerne er kommet til veje, hvordan og med hvilke teoretiske beredskaber, de er fortolket og analyseret, ligesom observatørens effekt på personale og børn beroende på forskelle i social position også forbigås, alt er uoplyst. Da det er observationerne, som skal bære de to "paradigmer" igennem, er det paradoksalt, hvor mangelfuldt "kompensations- og innovationsorienteringen" er dokumenteret, teoretisk tænkt er det da heller ikke. Et eksempel på svigtende teoretisk årvågenhed i arbejdet dukker frem i denne passage:

"Observationerne viser, at den fælles oplevelse, optakten, det at glæde sig til noget fælles og det, at pædagogerne reflekterer over det undervejs, tilsammen er situationer, der gør det muligt for pædagogerne at ændre på deres forventninger til børnene" (Jensen 2005:64).

Der er mange problemer indbygget i den sætning, hvordan er det f.eks. muligt at observere pædagogernes refleksioner over "den fælles oplevelse, optakten, det at glæde sig til noget fælles"? Svaret er vel, at det kan man heller ikke, for hvordan får observatøren adgang til pædagogernes refleksioner -? Og hvad er en "refleksion" egentlig for en? Det er blot nogle

blandt flere ubesvarede spørgsmål, som efterlader læseren med den tilbagevendende fornemmelse af, at teori, empiri og analyse ikke arbejder sammen.

5.0 De pædagogiske interventioner

En større og større del af refleksioner over daginstitutioner og social selektion forsøger at have to, men på en måde modstridende ambitioner kørende på én gang: At levere samfundsvidenskabelige forståelser af de pædagogiske selektionsproblemer, for i næste sætning at fortælle, hvordan de skal løses – Esping-Andersen og Munk i Olsen (2006) og Jensen (2005; 2007; 2008) er eksempler på det. Det såkaldte HPA-projekt ved DPU, ”Handlekompetence i Pædagogisk Arbejde med børn og unge – indsats og effekt” har i flg. projektets netside et første projektmodul, der decideret vedrører interventioner i daginstitutioner. Formålet med dette modul er:

- At belyse effekter af en tidlig indsats.
- At udvikle, implementere og kvalificere pædagogers arbejde ved hjælp af en kvalifikationspakke som skal fremme, hvad man tager for at være ”best practice” i daginstitutioner, herunder brug af pædagogiske læreplaner.
- At belyse interventionens effekt målt på børns handlekompetencer i institutioner med fokus på en før- og en efter-analyse af forskelle mellem interventions- og referenceinstitutioner.

Daginstitutionerne skal altså deles op i en kontrolgruppe og i en forsøgsgruppe, den ”pædagogiske medicin” skal prøves af på. Hvad det så er for en medicin, der skal deles ud på de udvalgte forsøgsinstitutioner, er det ikke rigtig til at blive klog på undervejs i de mange tilløb af arbejdsrapporter, der skrives. Designet lægger dog op til at involvere tre professionshøjskoler tillige med en såkaldt kvalifikationsmappe, personalet i forsøgsinstitutionerne formodes at skulle tage til sig.

Ambitionen ligger i midlet: At få personalet i nogle udvalgte daginstitutioner til at iværksætte indsatser, der har vist sig at ”virke” andre steder, modificere dem og så se, om de stadigvæk ”virker” i forsøgsinstitutionerne. Det, der ”virker” med ”effekt” i forsøgsinstitutionerne, kan så forfremmes til ”den bedste praksis”. Korstoget fra ”intervention” over måling af ”effekt” og til den afledte og hermed ”beviste bedste praksis” er rent ideologisk og dermed ude af teoretisk kontrol: Referencerne til Lave & Wenger, Dewey, Bourdieu, Giddens, Luhmann m.fl. synger hen i deres helt eget liv uden hverken at stå i forbindelse med konstruktionen af problemstillinger eller analyserne. Den ideologiske sammenhængskraft er derimod stærk, idet den henter sine partsinteresser i den socialpolitisk motiverede opfattelse af social arv og uden videre overtager et evidensideologisk instrumentarium. Har HPA-projektet i måske endda en meget tidlig fase taget afsked med de videnskabelige ambitioner, så er den politisk ideologiske lydighed så meget desto større:

Evidens er en metode, der har vundet frem de senere år med henblik på at kunne afgøre med stor sikkerhed, dvs. større end hidtil, om en (offentlig)

indsats faktisk virker. Tiden lægger op til, at der stilles større krav til evidens for, om en given indsats virker, dette er blandt andet en konsekvens af, at der som nævnt gennem årtier har været satset mange ressourcer på velfærdsprogrammer og andre former for tiltag i den offentlige forvaltning uden, at der kan gives et entydigt svar på, om det, der er eller bliver iværksat, virker (Jensen og Rasbech 2007:6).

Ud over, at "evidens" ikke kan reduceres til "en metode", så jager hele projektet sig selv på flugt, når det henviser til løse påstande om "tiden" og "velfærdsprogrammernes" krav om "evidens". HPA projektets egen forskningsoversigt er åbenbart kørt ud på et sidespor. Oversigten er en skemabaseret rapportering af projekter, der har fokus på effekter af pædagogiske interventioner i daginstitutioner. I stedet for at gå i kødet på alle disse forskningsprojekters teori, metode, konklusioner og på deres måder at måle effekt på, bliver man bare spist af med en hovedkonklusion på baggrund af den internationale litteratur, der siger, at en tidlig pædagogisk indsats har positiv betydning for udsatte børns sociale, emotionelle og kognitive udvikling (Petersen 2008:48). Selvom Petersens forskningsgennemgang er nuancerede og velstrukturerede, forbliver hovedkonklusionen en ureflekteret tom gestus. I stedet for dette spagfærdige udbytte af 60 siders anstrengelser, kunne man i stedet have udfordret hele designet af intervention, effekt og evidens inden det blev lukket ind i HPA-projektet. Selvom man gør sig nok så meget til af, ikke at ville slås i hartkorn med de præsenterede såkaldte ekskluderende individual-psykologiske projekter (Petersen 2008:52), så er forskningsgennemgangen alligevel en rem af den samme hud: intervention, effekt og evidens.

Hvad er det for sociale forudsætninger i det forskningsmæssige landskab, der avler så demonstrativt ideologiske manøvrer som her i HPA-projektet? Flere af dette projektets forarbejder er så overlæssede med instrumentelle begreber, der ikke kan finde ud af, hvor de hører hjemme. Denne mistrivsel mellem præmis, indsats og mål har et skær af ulykkelighed over sig, en, der vil klare hele modellen af på skrivebordet og derpå føre den ud i livet. Præmissen er ligesom givet: De udsatte børn og arbejdet med dem kan reddes ved at gøre det, der aldrig sandsynliggøres: Måle sig frem og måle effekt, og måle effekt af processer, der ikke er under hverken teoretisk eller empirisk kontrol og derpå generalisere det hele til den bedste praksis. Det er trodsigheden fra disse fire samtidige og umulige gøremål – "måling", "effekt", "proceskontrol" og "den-bedste-praksis generalisering" – der gir den dårlige stemning. Der er ingen erfaringer, intet realitetsprincip at henvise til, og oveni fremstår hele designet som et ureflekteret program. Det bliver heller ikke bedre af den normative understrøm, der allerede i udgangspunktet skal drive det pædagogiske personale i den "rigtige" retning mod "innovationsorienteringens" bred og bort fra "kompensationsorienteringens" (Jensen 2007:86). Hvorfor-spørgsmålet er enten helt væk eller underlagt det teknisk rationelle projekt, det udviklingspædagogiske hvordan-spørgsmålet bliver ikke stillet, fordi det hele handler om "sådan!" Sådan skal det gøres inden for hele pakken af kontrollerede forsøg med evidensdefineret intervention. Egentlig er den slags projekter ikke længere pædagogiske, for så vidt hverken hvorfor- og hvordan-spørgsmål ikke læn-

gere stilles. Om ikke andet er den nævnte type interventionsprojekter da nyskabende i den forstand.

Det er ganske uudforsket, hvordan personalet finder på at sno sig, når de skal opfinde en pædagogisk saglig legitimitet, da den ikke findes i forudsætningerne, i læreplanernes beretninger om sig selv. Feltstudiet fra to børnehaver rapporteret i bogen "Når loven møder børns institutioner" (Olesen 2007) placerer sig inden for den her efterlyste forskningshorisont, men på en dobbelttydig måde. På den ene side vil man nå frem til en forståelse af alle de forvandlinger, læreplansprojektet gennemgår over den lange vej fra lovens bogstav, den forberedende skoling af personalet, videre ned til kommunalforvaltningerne og helt ind i daginstitutionen. På den anden side er denne teoretisk formidlede ambition næret af sin modsætning, nemlig at redde læreplansprojektet i land som var det et fornuftigt og gennemførbart projekt. Palludans bidrag af teoretisk understøttede hypoteser undgår dog den her tvetydighed (Palludan 2007): Når læreplanerne i flg. Palludan ikke når ind i institutionens hverdag, kan det bero på personalets modstand, når de kapsler sig inde i vendinger om, at man jo bare skal fortsætte det, der altid er blevet gjort, men at det nu bare skal dokumenteres (Palludan 2007:138). Palludan tolker det som personalets måde at forsvare sin position i det pædagogiske felt på ved at værne om arbejdshverdagens praktiske logikker og de praktiske kundskaber op imod de positioner "højere oppe" i forvaltnings- og kundskabshierarkiet, der har den egentlige definitionsmagt over læreplanernes bogstav og ord.

Det er således ikke sært, at de pædagogiske læreplaner kommer i søgelyset som accelerator af de problemer, planerne egentlig skulle være løsningen på, jf. f.eks. Ellegaard (2004).

Referencer

Andersen, Dines; Anne-Dorthe Hestbæk (1999):
Ansvar og værdier i børnefamilien. SFI.

Andersen, Mikkel Lumbye (2004):
Børns arbejdsdage er alt for lange. I: Politiken, 17.6.

Baadsgaard, Mikkel (2004):
Udvikling i arbejdsstyrke og antal overførselsmodtagere. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
<http://aeraadet.regado-dev.dk/media/filebank/org/overforsel.pdf>

Bakken, Anders (2004):
Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen? I: Tidsskrift for ungdomsforskning, nr. 1.

Gulbrandsen, Lars; Jan-Erik Johansson; Randi Dyblie Nilsen (2002):
Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus. Oslo, Norges forskningsråd.

Ball, Stephen J.; Carol Vincent; Sophie Kemp; Soile Pietikainen (2004):
Middle class fractions and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices. Sociological Review, nr. 52.

Bauman. Zygmunt; Tim May (2003):
Introduktion: faget sociologi. I: *At tænke sociologisk*. Hans Reitzels Forlag.

BERA (2003):
Early Years Research: Pedagogy, Curriculum and Adult Roles, Training and Professionalism. By Members of the British Educational Research Association, Early Years Special Interest Group. Southwell.

Bernstein, Basil (1996):
Pedagogy, symbolic control and identity. London, Taylor & Francis.

Bayer, Martin; Ulf Brinkkjær (2003):
Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Bayer, Søs; Tomas Ellegaard (1999):
Den sociale arv set i forhold til det fysiske miljø og daginstitutionerne. Arbejdsrapport nr. 24 om social arv, SFI.

Berntsson, Paula (2004):
Att tillvarata förskollärautbildningen, i: Tidsskrift för lärarutbildning och forskning nr. 3-4.

Bjerg, Jens; Staf Callewaert (1991):
Forslag til fremtidens uddannelse. I: Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 6.

Bjerg, Jens; Staf Callewaert; Thomas Nissen (1991):

- Om at intervenere i uddannelsespolitikken i videnskabens navn.* I: Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 6.
- Bjerke, Øivind Storm (2008):
Et tilbakeblikk. I: Håkon Bleken. Et Portrett. Oslo, Aschehoug.
- Bleken, Håkon (2002):
Mellom fargene. Nedtegnelser. Trondheim, Communicatio Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1974):
The School as a Conservative Force. I: Contemporary Research in Education. Eggleston, Methuen.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (1979):
The Inheritors. French Students and Their Relation to Culture. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre (1981):
Men and Machines. I: Karen Knorr-Cetina and Aaron V. Cicourel (eds.), Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies. Boston and London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1982):
Le mort du sociologue Erving Goffman. Le découvreur de l'infiniment petit. I: Le Monde 4.12.
- Bourdieu, Pierre (1983):
Erving Goffman: Discoverer of the Infinitely Small. I: Theory, Culture and Society vol. 2, nr. 1.
- Bourdieu, Pierre (1991):
Prinsipper for overvejelser over læseplanen. I: Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 6.
- Bourdieu, Pierre (1991a):
The Peculiar History of Scientific Reason. I: Sociological Forum vol. 6 (1).
- Bourdieu, Pierre (1997):
Men hvem skapte skaberne? København, Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1997a):
Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen. København, Hans Reitzel.
- Bourdieu, Pierre (1999):
Meditasjoner. Méditations pascaliennes. Oslo, Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2000):
Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur. Brutus Östlings Bokförlag.
- Bourdieu, Pierre (2002):
Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (2005):
Viden om viden og refleksivitet. Hans Reitzels Forlag.

- Bourdieu, Pierre (2006):
Kapitalens former. AGORA. Journal for metafysikk spekulasjon, nr. 1-2
- Bourdieu, Pierre (2007):
Den praktiske sans. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2008):
A look back at the reception of The Inheritors and Reproduction in Education. I: Bourdieu, Pierre: *Political Interventions. Social Science and Political Action*. Verso.
- Bourdieu, Pierre (2008a):
The Collège de France report. Pierre Bourdieu explains. I: Bourdieu, Pierre: *Political Interventions. Social Science and Political Action*. Verso.
- Bourdieu, Pierre (2008b):
Education and Education Policy. I: Bourdieu, Pierre: *Political Interventions. Social Science and Political Action*. Verso.
- Bourdieu, Pierre (2008c):
Principles for a discussion of the contents of education. I: Bourdieu, Pierre: *Political Interventions. Social Science and Political Action*. Verso.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon; Jean-Claude Passeron (1991):
The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries. Berlin, Walter de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre; Loïc J. D. Wacquant (1996):
Refleksiv sociolog: mål og midler. København, Hans Reitzel.
- Bourdieu, Pierre m.fl. (1999):
The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (2006):
Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet. Hans Reitzels Forlag.
- Broady, Donald (1992):
Förslag till framtidens utbildning. Skeptronhäften 6. HLS Förlag, Stockholm.
- Brockmann, Jan (2008):
Håkon Blekens "korsvei". I: *Håkon Bleken. Et Portrett*. Oslo, Aschehoug.
- Bryderup, Inge M.; Søren Langager; Ole Robehagen (2000):
Pædagogmedhjælpernes arbejde i daginstitutioner for 0-6-årige. København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Callewaert, Agnes (2008):
Att invandra eller vandra vidare. I: Petersen, Karin Anna; Marianne Høyen: *At sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu – æresbog til Staf Callewaert*. Folaget Hexis.
- Callewaert, Staf (1997):

Bourdieu-studier. København, KUA.

Chamboredon, J. C.; J. Prévot (1979):

En ny samhällelig definition av den tidiga barndomen och nya former av symboliskt våld. I: Utbildning och arbetsdeling, Boel Berner, Staf Callewaert og Henning Silberbrandt (Red.). Stockholm, Wahlström & Widerstrand.

Christensen, Else (1996):

Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner. SFI.

Dencik, Lars; Karina Bäckström; Ewa Larsson (1988):

Barnens två världar. Falköping, Esselte Studium.

Durkheim, Émile (1975):

Opdragelse, uddannelse og sociologi. København, Carit Andersen.

Durkheim, Émile (1977):

The evolution of educational thought. London, Routhledge and Kegan Paul.

Durkheim, Émile (2000):

Den sociologiske metodes regler. København, Hans Reitzel.

Ejrnæs, Morten (1999):

Social arv - et populært, men tvivlsomt begreb. Arbejdsrapport nr. 12 om social arv, SFI.

Ejrnæs, Morten (2004):

Et pseudofagligt og skadeligt begreb i socialt arbejde. I: Social opdrift - social arv. Morten Ejrnæs; Gorm Gabrielsen; Per Nørrung (red.). København, Akademisk Forlag.

Ellegaard, Tomas (2004):

Bryder læreplanen den sociale arv? I: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.

EPPI (2004):

What is the impact of out-of-home integrated care and education settings on children aged 0-6 and their parents? Review conducted by the Early Years Review Group. University of London.

Foucault, Michel (2002):

Overvågning og straf. Frederiksberg, Det lille forlag.

Goffman, Erving (1967):

Anstalt og menneske: den totale institution socialt set. København, Jørgen Paludan.

Gundelach, Peter (2001):

Det gode børneliv. Socialministeriet.

Hage, Eva (2005):

Kender du typen? I: 0-14, nr. 4.

Hansen, Erik Jørgen (1994):

Hvem fik børn og hvordan skal de opdrages? Resultater fra undersøgelsen af 7. klasseeleverne 1968 – 24 år senere. Social Forskning nr. 1.

Hansen, Erik Jørgen (1995):

En generation blev voksen. Rapport 95:8. SFI.

Hansen, Tone (2008):

Vekten av kull. I: Håkon Bleken. Et Portrett. Oslo, Aschehoug.

Hestbæk, Anne-Dorthe; Mogens Nygaard Christoffersen (2002):

Effekter af dagpasning - en redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater. Forskningsgruppen om børn, unge og familier. Arbejdsrapport nr. 18, SFI.

Hjarnø, Jan (1999):

Sporene skræmmer. Om social arv i folkeskolen og i børns sproglige udvikling. Arbejdsrapport nr. 20 om social arv, SFI.

Højskolesangbogen (2006).

Udgivet af Folkehøjskolernes Forening i Danmark. 18. udgave, 1. oplag.

Jacobi, Ann (1991):

Omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen. København, Danmarks Pædagogiske Institut.

Jensen, Bente; Barbara Ann Barret; Mogens Nygaard Christoffersen (2003):

Daginstitutioner som instrument til at bryde social arv - hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi? SFI.

Jensen, Bente (2005):

Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv. SFI.

Jensen, Bente (2007):

Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner. Hans Reitzels Forlag.

Jensen, Bente (2008):

Social arv - Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, Bente; Mie Rasbech (2007):

Implementeringsprocesser i Pædagogisk praksis – om konkretisering af ideer i en udviklingsproces. Med hpa-projektet som eksempel. Hpa-serien, arbejdsrapport 12, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, Vibeke Bye(2001):

Kampmann vs Brostrøm; Pædagoger skal selv. Børn & Unge, 2001 nr. 5.

Jespersen, Cathrine (2006):

Socialt udsatte børn i dagtilbud. SFI.

- Jæger, Mads Meier; Tally Katz-Gerro (2008):
The Rise of the Cultural Omnivore 1964-2004. Working Paper nr. 9, SFI.
- Konceptnotat (2006).
Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lareau, Annette (2003):
Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press.
- Lindseth, Odd Helge (1998):
Norsk barneoppdragelse i 1990-årene: De fleste vil ha lydige, veloppdragne og ansvarsfulle barn. Samfunnsspeilet nr. 1.
- Mehlensen (2002):
Frihed til at blive bankdirektør. Interview med professor emeritus Staf Callewaert. Asterisk nr. 8.
- Mehlensen (2005):
Vi visker tavlen ren. Interview med undervisningsminister Bertel Haarder. Asterisk nr. 24.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005):
Årbog om udlændinge i Danmark 2005. Status og udvikling.
- Muel-Dreyfus, Francine (2001):
Uddannelse, jobferinger og knuste drømme. I: *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Karin Anna Petersen (Red.)- København, Akademisk Forlag, 2001.
- Nelson, Margaret K.; Rebecca Schutz (2007):
Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. I: *Journal of Contemporary Ethnography*. Årg. 36, nr. 3.
- Neumann, Iver (2003):
Det kritiske ethos. I: *Le Monde Diplomatique* 01.11.
- Nordenbo, Sven Erik; Bente Jensen; Inge Johansson; Jan Kampmann; Michael Søgaard Larsen; Thomas Moser; Niels Ploug (2008):
Forskningskortlægning og forskningsvurdering i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning,
- Olesen, Jesper (red.) (2007):
Når loven møder børns institutioner. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Olesen, Søren Gytz (2004):
Rekruttering og reproduktion. - Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen. Viborg, PUC.
- Olsen, Bent (1995):
Kundskaber i pædagoguddannelse og pædagogisk arbejde - belyst gennem samtaler med pædagoger. Århus, Systeme.
- Olsen, Bent (2004):

Bagom "den rummelige institution" - om pædagogik og inklusion. UC Vest. Upubliceret artikel.

Olsen, Bent (2005):

Handler pædagogik i daginstitutionen egentlig om børnene? Gjallerhorn. Pædagogisk Tidsskrift nr. 1.

Olsen, Bent (2007):

Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen. Viborg, PUC.

Olsen, Lars (2006):

Gode daginstitutioner udjævner sociale skel. Ugebrevet A4 nr. 29,

Olssen, Mark; John Codd; Anne-Marie O'Neill (2006):

Education Policy. Globalization, Citizenship and Democracy. SAGE Publications.

Palludan, Charlotte (2005):

Børnehaven gør en forskel. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Palludan, Charlotte (2007):

Ændrer loven børns hverdag. I: Olesen, Jesper (red.): Når loven møder børns institutioner. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, Kirsten Elisa (2008):

Daginstitutioners betydning for udsatte børn – En forskningsoversigt. Hpa-serien, arbejdspapir 8, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Plum, Maja (2002):

Mellem forvaltning og pædagogik. I: Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Peter Østergaard Andersen & Hans Henrik Knoop (red.). Billesø & Baltzer.

Undervisningsministeriet (2004):

Pædagogiske Læreplaner i Dagtilbud - et undervisningsmateriale til efter- og videreuddannelse af ansatte i dagtilbud. 1. udgave.

Sandemose, Aksel (1974):

En flygtning krydser sit spor. Vinten.

Schmidbauer, Wolfgang (1986):

De professionelle hjælpere: næstekærlighed som vare. København, Hans Reitzel.

Sommer, Dion (1997):

Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden. Pædagogisk Bogklub.

Stipek, Deborah; Denise Daniels; Darline Galluzzo; Sharon Milburn (1992):

Characterizing Early Childhood Education Programs for Poor and Middle-Class Children. Early Childhood Research Quarterly, nr. 7.

Stefansen, Kari (2007):

Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. Sosiologisk tidsskrift Vol. 15.

Stefansen, Kari; Gunhild R. Farstad (2008):

Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter. Betydningen av klasse. I: Tidsskrift for samfunnsforskning, nr. 3.

Svenning, Conny; Marianne Svenning (1979):

Daghemmen, jämlikheten och klassamhället. Lund, LiberLäromedel.

Ulstein, Kristen (2009):

Kritisk blick på velferdsforskningen: Departementene ikke interessert i forskningsresultater.

<http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Departementene+ikke+interessert+i+forskningsresultater/1232959217250?kilde=n>

Undervisningsministeriet (2001):

Gymnasieskolen i tal (1999/2000). Undervisningsministeriets Forlag.

Vincent, Carol; Stephen J. Ball; Sophie Kemp (2004):

The Social Geography of Childcare: Making up a Middle-Class Child. British Journal of Sociology of Education, nr. 2.

Ziehe, Thomas (1989):

Fremad mod halvtredserne? De unges livsprojekter i spændingsfeltet mellem det postmoderne og nykonservatismen. I: Ambivalenser og mangfoldighed, Politisk Revy.